ISSN (print) 2789-2026
ISSN (online) 2789-2034

المؤتمر العربي الدولي العاشر لضمان جودة التعليم العالي

جامعة الزرقاء, الأردن

2022/11/18-16

IACQA'2022

الجهات الداعمة

MEGA LABS Group

Quick Result, Accurate Diagnosis

مختبرات ميجا لاب الطبية

سرعة في النتائج ودقة في التشخيص

NatHealth

IACQA'2022

تحت رعاية

وزير التربية والتعليم ووزير التعليم العالي والبحث العلمي

معالي الأستاذ الدكتور عزمي محافظة

والأمين العام لاتحاد الجامعات العربية

الأستاذ الدكتور عمرو عزت سلامة

كلمة الأمين العام للمؤتمر العربي الدولي

لضمان جودة التعليم العالي

رئيس المؤتمر

الأستاذ الدكتور نضال الرمحي

بمناسبة افتتاح أعمال المؤتمر العاشر

الموافق 16-2022/11/18م

جامعة الزرقاء - الأردن

بسمِ اللهِ الرحمنِ الرحيم

الحمدُ لله والصلاةُ والسلامُ على الرسولِ الهاشميِّ وعلى آلهِ وصحبهِ وسلم.

معاليَ راعيَ الحفلِ الأستاذ الدكتور عزمي محافظة وزيرِ التربيةِ والتعليمِ ووزيرِ التعليمِ العالي والبحثِ العلميِّ الأكرم.

معالي الأستاذِ الدكتور عمرو عزت سلامه أمينِ عامِ اتحادِ الجامعاتِ العربية.

سعادةَ الدكتورِ محمود أبو شعيرة رئيسِ مجلسِ إدارةِ شركةِ الزرقاءِ للتعليمِ والاستثمارِ الأكرم.

أصحابَ المعالي والفضيلةِ والعطوفة.

الأساتذةُ العلماءُ الأجلَّاء.

الحضورُ الكرامْ:

السلامُ عليكم ورحمةُ اللهِ وبركاته:

فهذا هو مؤتمرُكُمُ، المؤتمرُ العربيُّ الدوليُّ لضمانِ جودة التعليم العالي، ينعقدُ بنسختِهِ العاشرةْ، في الأردنِ بلدِ العلمِ والحضارةِ والثقافةْ.

معاليَ راعيَ الحفلْ:

إنَّهُ لمِنْ دواعي الفخرِ والاعتزازْ، أنْ تحتضنَ مؤتمرِنَا في دورتِهِ العاشرةْ، جامعةٌ واعدةٌ متطورةْ، من جامعاتِ هذا البلدِ المعطاءْ، هي جامعةُ الزرقاءْ، التي تُعدُّ من بينِ الجامعاتِ المتطورةِ على الرغمِ من حداثةِ نشأتِها نسبيًّا، إذ حققتْ نجاحاتٍ ومنجزاتٍ كبيرةْ، يُشهدُ لها بالجودةِ والتميّزِ وسرعةِ النموْ، وذلك بفضلِ إدارتِهَا الحكيمةْ، وخُطَطِها الاستراتيجية المُحكمةْ.

أيُّهَا الحفلُ الكريمْ:

لا شكَّ أنَّ العلمَ هو أحدُ أهمِّ أعمدةِ بناءِ الأممِ وتقدُّمِهَا وتطوّرِها، فهو شعلتُها ونورُها الذي يضيءُ الكونَ ويصنعُ الحياةَ الكريمةَ الراقيةْ، وبه تتخلصُ الأممُ من مشكلاتِهَا

وأزماتِهَا كلِّهَا؛ لذا كانَ للمؤسساتِ العلميةِ مكانةٌ أساسيةٌ مهمةْ، وبخاصةٍ الجامعاتْ؛ لما لها من دورٍ متكاملٍ يحملُ على عاتِقِهِ تعزيزَ الحضارةِ الإنسانيةِ بقادةٍ وروادِ إصلاحٍ وتطويرْ، وأساتذةٍ ومفكرينَ وعلماءْ، فهي منارةُ التقاءِ الخبراتْ، وإعدادِ الشخصيةِ الإنسانيةِ المتكاملةِ ثقافياً وعلمياً واجتماعياً وسياسياً.

وإن كانَ هذا دورَ الجامعاتِ في العالم، فلا شكَّ أنَّ على جامعاتِنَا في وطنِنَا العربيِّ الكبيرْ، حملاً ثقيلاً نظراً لما تواجهُهُ مجتمعاتُنَا العربيةُ من تحدياتٍ في ظلِّ العولمةِ والانفتاحِ التعليميِّ والثقافيْ، وما يواجِهُهُ الوطنُ العربيُّ من آلامٍ وحروبٍ وأفكارٍ متداخلةٍ فيها من الإيجابيِّ والسلبيْ، فتحتاجُ النهضةُ في جامعاتِنَا العربيةِ وبها، تضافراً للجهودِ وتعزيزاً لأهميةِ الجامعاتِ ومكانَتِها في مجتمعاتِنَا لتقوم بعملِهَا على أكملِ وجهْ، ومن هنا جاءتْ أهميةُ هذا المؤتمرِ لقناعتِنَا الأكيدةِ أنَّ المستقبلَ لمجتمعاتِنَا العربيةِ ينبثقُ من حصونِنَا الثقافيةِ، الأمرُ الذي يشيرُ بشكلٍ حاسمٍ إلى حجمِ الجهدِ المطلوبِ للارتقاءِ بجودةِ التعليمِ العاليْ العربيْ، واكتسابِ خصائصِ التجديدِ والابتكارِ المعاصرةْ، التي أصبحتْ من متطلباتِ العصرِ الجديدْ، عصرِ المعلوماتيَّةِ المتسارعةِ والمتلاحقةْ.

كما أنَّ الاهتمامَ بجودةِ التعليمِ العالي في الوطنِ العربيْ، جاءَ تلبيةً لرؤىً عربيةٍ مشتركةْ، ترى أهميَّةَ هذهِ الجودةِ وضرورتِهَا في رفعِ مخرجاتِ التعليمِ العاليْ، فعمَدتْ مؤسساتُنَا التعليميةُ إلى إيلاءِ هذهِ النقطةِ الأهميةَ البالغةَ والعنايةَ الفائقةْ.

معالي راعيَ المؤتمر، الزملاءُ والزميلاتْ

إنّنَا نُعَوِّلُ كثيراً على هذا المؤتمرِ ونُظرائِهْ، لضمانِ جودةِ التعليمِ العالي في جامعاتِنَا ومؤسساتِنَا وهيئاتِنَا الأكاديميةْ، خصوصاً في هذهِ الظروفِ السياسيةِ والاقتصاديةِ العسيرةْ، إذْ تتعرّضُ مجتمعاتُنَا وبلادُنا لأعاصيرَ هوجاءَ تَهبُّ من كلِّ اتجاهْ، وتواجِهُ صعوباتٍ وتحدّياتٍ كبيرةٍ تلوحُ في كلِّ أُفقْ، لكنّنَا نمتلكُ العقولَ النيرةَ والإرادةَ الصلبةْ، والعزيمةَ القويةْ، والتصميمَ الأكيدْ، على استثمارِ الفرصِ المتاحةْ، وتوظيفِ الإمكاناتِ والقدراتِ المتوافرةْ، لتحطيمِ تلكَ التحدياتْ، وتذليلِ تلكَ الصعوباتْ، بالعلمِ والحكمةْ، والخبرةِ والحنكةِ وفقَ برامجَ وخططٍ استراتيجية بعيدةٍ وقريبةْ، تُحوِّلُ التحدياتِ والصعوباتِ إلى منجزاتٍ ومكتسباتْ.

راعيَ الحفلْ، أيُّهَا العلماءُ الأجلَّاءْ:

إنَّ المؤتمرَ منذُ انطلاقَتِهِ الأولى شَكَّلَ مُنعطفاً مُهمّاً في مسيرةِ التعليمِ العاليْ، نحوَ بناءِ عالمٍ معرفيٍّ يتّجِهُ بِثِقَلِهِ نحوَ الجيلِ الواعدِ الطَّموحْ؛ ليُسايرَ التطورَ العالميَّ ويواكِبَهْ.

إنَّ مؤتمرَكُمْ هذا يشتملُ محاورَ مُهمّةْ، جرى تغطيتُها ببحوثٍ وأوراقِ عملٍ تُضيفُ الجديدَ إلى المعرفةِ الإنسانية، وتُغْنِي خبراتِنَا التراكميةَ في مجالِ ضمانِ الجودةْ؛ خدمةً لأوطانِنَا وقادمِ أجيالِنَا، بل للإنسانيةِ جمعاءْ.

فهذا المؤتمرُ بفضلِ اللهِ وتوفيقِهِ أولًا، ثُمَّ بجهودِ أمانتِهِ العامةْ، وهيئاتِهِ المختلفةْ، وجهودِ علماءِ الوطنِ العربيِّ وأصدقائِهْ، قد غدا منارةً للمفكرينَ والمبدعينَ والعاملينَ بجدٍ نحوَ الرفعةِ العلميةِ المثمرةْ، والساعينَ لجعلِ التعليمِ ضوءاً ساطعاً في كلِّ طريقٍ مظلمٍ مُعْتِمْ.

فاليومَ نلتقي نفكرُ نرتقي معاً لنغرسَ الأملَ الذي لا حدودَ لهُ في الريادةِ العالميةْ، مشكلينَ بهذا كلِّهِ أعمدةَ بناءٍ وتأسيسٍ لأجيالِنَا القادمةْ، والتي ستصبحُ شموعَ الغدِ المشرقِ مبلورينَ نتاجاتِ الحاضرِ بأفعالِ الغدِ، ومثمنينَ جودةَ التعليمِ العالي الذي نتجَ عنهُ علماءُ وشخصياتٌ علميةٌ مرموقةٌ سعتْ وما زالت تسعى لبناءِ أوطانِنَا خيرَ بناءْ. وقد تقدمَ لهذا المؤتمرِ هذا العام مئةٌ وتسعةٌ وأربعونَ (149) بحثاً قُبِلَ منهَا حوالي ثمانون (80) بحثاً، واشتملتْ هيئةُ التحكيمِ ثلاثمائة وثلاثة وأربعون (343) مُحكِّماً، والقادمُ أفضلُ إن شاءَ الله.

ختامًا أتوجّهُ بجزيلِ الشكرِ لمعالي الوزيرِ الأستاذِ الدكتورِ عزمي محافظة وزيرِ التربيةِ والتعليمِ ووزيرِ التعليمِ العالي والبحثِ العلميِّ الأكرمْ، لرعايتِهِ الكريمةِ لهذا المؤتمرْ، وكذلك الشكرُ موصولٌ لرئيسِ مجلسِ إدارةِ شركةِ الزرقاءِ للتعليمِ والاستثمارِ الدكتورِ محمود أبو شعيرة لدعمهِ الماديِّ والمعنويِّ لهذا المؤتمر، وكذلكَ لأمينِ عامِّ اتحادِ الجامعاتِ العربيةِ الأستاذِ الدكتورِ عمرو عزت سلامة، ولمجلسِ الأمانةِ العامةِ للمؤتمرِ على جهودِهِ التي بُذلتْ خلالَ عامٍ مَضَى وللجنةِ التحضيريةِ واللجنةِ العلميةِ وللمُحكّمينَ الأفاضلْ.

وتحياتِ كلِّ الأردنيينَ من موطنِ العزِّ والكرامةْ.

حفظَ اللهُ الأردنَّ وطنًا شامخًا، قويًّا، عزيزًا، واحةً للأمنِ والاستقرارِ في ظلِّ قيادةِ حضرةِ صاحبِ الجلالةِ الملكِ عبدِ اللهِ الثاني ابنِ الحسين حفظَهُ اللهُ ورعاهُ وولي عهده الأمين

عشتُمْ وعاشَ الأردنُ.

أ.د. نضال الرمحي

رئيس جامعة الزرقاء– الأردن

أمين عام المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي

الأردن في يوم الأربعاء

الأربعاء 2022/11/16

هيئة التحرير:

1. الأستاذ الدكتور نضال الرمحي.
2. الأستاذ الدكتور رضا المواضية.
3. الأستاذ الدكتور خالد الزيديين.
4. الدكتورة مرام السفاريني.
5. الدكتور محمود عودة.
6. الآنسة سهير دراغمة.
7. السيدة صفية الطويل.

اللجنة التنظيمية:

1. أ.د. نضال الرمحي/ رئيس جامعة الزرقاء/ الأمين العام للمؤتمر.
2. أ.د. رضا المواضية/ نائب الأمين العام للمؤتمر/ جامعة الزرقاء.
3. أ.د. عبد الرحيم الحنيطي/ مساعد الأمين العام لاتحاد الجامعات العربية.
4. أ.د. علاء الدين صادق/ نائب رئيس جامعة الزرقاء للشؤون الأكاديمية.
5. أ.د. نضال عيشة/ نائب رئيس جامعة الزرقاء للشؤون الإدارية.
6. أ.د. زيد العنبر/ نائب رئيس هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها.
7. أ.د. خالد الزيديين/ جامعة الزرقاء.
8. د. مرام السفاريني/ جامعة الزرقاء.
9. السيدة آمال الطروانة/ مدير ضمان الجودة في هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها.
10. الآنسة سهير دراغمة/ جامعة الزرقاء.
11. السيدة صفية طويل/ جامعة الزرقاء.

أعضاء اللجنة المنظمة للمؤتمر IACQA'2022:

الرقم	اسم العضو	مكان العمل	الدولة
.1	الأستاذ الدكتور نضال الرمحي	الأمين العام للمؤتمر/ رئيس جامعة الزرقاء	المملكة الأردنية الهاشمية
.2	الأستاذ الدكتور رضا المواضية	نائب الأمين العام للمؤتمر	المملكة الأردنية الهاشمية
.3	الأستاذ الدكتور عبد الرحيم الحنيطي	مساعد الأمين العام لاتحاد الجامعات العربية	المملكة الأردنية الهاشمية
.4	الأستاذ الدكتور أنور كوثراني	الجامعة اللبنانية الدولية	الجمهورية اللبنانية
.5	الأستاذ الدكتور شحاتة غريب شلقامي	جامعة أسيوط	جمهورية مصر العربية
.6	الأستاذ الدكتور مروان درويش	جامعة القدس المفتوحة	فلسطين
.7	الدكتور عبدالرحمن إبراهيم	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا	جمهورية السودان
.8	الأستاذ الدكتور علام حمدان	الجامعة الأهلية	مملكة البحرين
.9	الدكتور فراس العزة	جامعة الزيتونة	المملكة الأردنية الهاشمية
.10	الأستاذ الدكتور زيد البشايرة	مساعد الرئيس لشؤون الجودة/ هيئة الاعتماد الأردنية	المملكة الأردنية الهاشمية
.11	الأستاذ الدكتور حسين بن علي الخروصي	جامعة السلطان قابوس	سلطنة عُمان
.12	الدكتور محمد جابر ثلجي	جامعة اليرموك	المملكة الأردنية الهاشمية
.13	الأستاذ الدكتور خالد الزيدين	جامعة الزرقاء	المملكة الأردنية الهاشمية
.14	الدكتورة مرام السفاريني	جامعة الزرقاء	المملكة الأردنية الهاشمية
.15	الدكتور محمود عودة	جامعة الزرقاء	المملكة الأردنية الهاشمية

اللجنة العلمية المحكمة في الانعقاد العاشر:

1. أ.د. إبراهيم خريس، جامعة الزرقاء.
2. أ.د. بوحنية قوي، جامعة قاصدي مرباح/ ورقلة، الجزائر.
3. أ.د. رعد حميد البياتي، جامعة العراق.
4. أ.د. زكريا عزام، جامعة الزرقاء.
5. أ.د. صبحي أحمد أبو النجا، جامعة المنوفية.
6. أ.د. طارق المبيضين، جامعة الزرقاء.
7. أ.د. عبد السلام الجعافرة، جامعة الزرقاء.
8. أ.د. محمد نهاد أحمد الطائي، جامعة الموصل.
9. أ.د. مروان درويش، جامعة القدس المفتوحة.
10. أ.د. مصطفى الشيخ، جامعة الزرقاء.
11. أ.د. وليد صيام، الجامعة الهاشمية.
12. د. أحلام الشريكي، جامعة طيبة.
13. د. أحمد رماضنية، الجزائر.
14. د. أحمد عريقات، جامعة الشرق الأوسط.
15. د. أحمد عيسى محمد داود، جامعة الزرقاء.
16. د. أشرف كنعان، جامعة اربد الأهلية.
17. د. السيد عبد المولى أبو خطوة، الجامعة الخليجية.
18. د. ألفت جاد الرب، جامعة الأزهر.
19. د. أمجد الصفوري، جامعة الزرقاء.
20. د. أنس الخلايلة، جامعة الزرقاء.
21. د. إياد خنفر، جامعة الزرقاء.
22. د. أيمن فوزي خطاب مدكور، جامعة المنوفية.
23. د. تيسير اندراوس، جامعة البلقاء التطبيقية.
24. د. جعفر أبو صاع، جامعة فلسطين التقنية.
25. د. حازم بدارنة، جامعة جدارا.
26. د. حسين حسين زيدان، وزارة التربية والتعليم العراقية.

27. د. خالد أحمد الصرايرة، جامعة مؤتة.
28. د. ريهام مصطفى محمد، جامعة الملك فيصل.
29. د. سعاد هادي حسن الطائي، جامعة بغداد.
30. د. عامر خالد محمد أحمد، جامعة الزرقاء.
31. د. عايد الكناني، جامعة القاسم الخضراء.
32. د. عبد الرحيم الشريف، جامعة الزرقاء.
33. د. عثمان منصور الطاهات، جامعة الزرقاء.
34. د. عصام السنوسة، كلية صقر.
35. د. علي عليمات، الجامعة الهاشمية.
36. د. عواطف بهيج، جامعة الزقازيق.
37. د. لمى فاخر، جامعة الزرقاء.
38. د. ليث الهدلة، جامعة الزرقاء.
39. د. محمد البدوي، جامعة الزرقاء.
40. د. محمد الزعبي، جامعة الزرقاء.
41. د. محمود أحمد مروح، جامعة الزرقاء.
42. د. مريم أبو عليم، جامعة اليرموك.
43. د. نائلة البلوي، جامعة الزرقاء.
44. د. نهى العيسى، جامعة قناة السويس.
45. د. نيللي حسين كامل العمروسي، جامعة الملك خالد.
46. د. هيام سالم، جامعة المنوفية.
47. د. وائل الوتار، جامعة الموصل.
48. د. ياسر ميمون عباس، جامعة المنوفية.
49. د. يوسف درادكة، جامعة الأمير سطام.
50. د. يوسف شهوان، جامعة الزرقاء.

المتحدثون الرئيسيون

المتحدث الرئيسي الأول للمؤتمر:

الأستاذ الدكتور زيد العنبر

نائب رئيس مجلس هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها، المملكة الأردنية الهاشمية.

عنوان المحاضرة:

الإطار الوطني الأردني للمؤهلات.

المتحدث الرئيسي الثاني للمؤتمر:

الأستاذ الدكتور علّام محمد حمدان

عميد كلية العلوم الإدارية والمالية – الجامعة الأهلية، مملكة البحرين.

عنوان المحاضرة:

الانتقال الاستراتيجي من الاعتماد المحلي إلى الاعتماد الدولي: تجربة الجامعة الأهلية بالبحرين.

البيان الختامي

البيان الختامي للمؤتمر العربي الدولي العاشر لضمان جودة التعليم العالي جامعة الزرقاء 16-2022/11/18

اختتمت فعاليات المؤتمر العربي الدولي العاشر لضمان جودة التعليم العالي الذي عقد في رحاب جامعة الزرقاء بالمملكة الأردنية الهاشمية خلال الفترة من 16 إلى 18 تشرين الثاني 2022 برعاية معالي وزير التربية والتعليم ووزير التعليم العالي والبحث العلمي الأردني، والذي شارك فيه أكثر من 80 خبيراً من مختلف الدول العربية ومؤسساتها التعليمية.

بدأت فعاليات الجلسة الافتتاحية في تمام الساعة العاشرة من صباح يوم الأربعاء الموافق 16 تشرين الثاني 2022 بحضور معالي وزير التربية والتعليم ووزير التعليم العالي والبحث العلمي الأردني، وعطوفة رئيس هيئة اعتماد مؤسسات التعليم وضمان جودتها في الأردن، ومعالي الأمين العام لاتحاد الجامعات العربية الأستاذ الدكتور عمرو عزت سلامة.

كما حضر فعاليات المؤتمر رئيس مجلس إدارة شركة الزرقاء للتعليم والاستثمار الدكتور محمود أبو شعيرة، ورئيس مجلس أمناء جامعة الزرقاء معالي المهندس سمير الحباشنه، وأمين عام المؤتمر الأستاذ الدكتور نضال الرمحي، وعدد من رؤساء الجامعات العربية وممثلي الهيئات الدبلوماسية والسياسية والتربوية.

وتقدم للمشاركة في المؤتمر (149) بحثاً من مختلف الدول العربية خضعت لإجراءات التحكيم العلمي وقُبل منها 80 بحثاً.

وجاءت أهداف المؤتمر كما يلي:

1. تطوير سياسات آليات تطبيق الجودة وضمانها في التعليم العالي.
2. صياغة الاستراتيجيات والخطط لتتوافق مع متطلبات البيئة الداخلية والخارجية وجودة الأداء.
3. تطوير نظم التعليم العالي باستخدام معايير قياس تنسجم مع المعايير الدولية.

وتحققت هذه الأهداف على مدار يومين من خلال جلسات المؤتمر التى ترأسها نواب رؤساء ومسئولين عن مراكز ضمان الجودة والاعتماد بالعديد من الجامعات العربية.

ودار حوار بنّاء ونقاش مثمر بين الباحثين والسادة الحضور عن كافة النقاط البحثية المتعلقة بموضوع المؤتمر، انطلاقاً من إيمانهم بالمسئولية، وضرورة تحسين منظومة

التعليم العالي والرقي بجامعاتنا العربية. ومن خلال هذا النقاش والحوار **تمخض المؤتمر عن التوصيات الآتية:**

1. الاهتمام بنشر ثقافة الجودة وذلك من خلال إجراء محاضرات تثقيفية أو وضع مادة الجودة من ضمن المواد العامة في مختلف كليات الجامعة.
2. تفعيل هندسة الهياكل التنظيمية للمؤسسات الجامعية العربية بما يتواكب مع المتغيرات في الأسواق العالمية والاقليمية.
3. اشعار الطالب أنه هو المنتج الرئيسي من خلال العملية التعليمية وكل ما يدور حوله يرجع في النهاية إلى تطويره وإعداده للتنافسية في سوق العمل.
4. الاطلاع على الاستراتيجيات العالمية في تعزيز مشاركة الطلبة للمحاضرات باستخدام التعليم عن بعد، بالإضافة إلى توحيد أساليب التقويم المتبعة وتجويدها باستخدام التعليم عن بعد.
5. تطبيق نظم الجودة الرقمية في الجامعات العربية وآليات نظم المراجعة والاعتماد.
6. التدريب المستمر على التخطيط الاستراتيجي وإدارة الأزمات بالأخص الكوادر الشابة والطموحة وافتراض أزمات وهمية وتدريبهم عليها.
7. نشر الوعي لدى العاملين في الجامعات العربية بأهمية التصنيفات العالمية لمؤسسات التعليم العالي والعوامل التي تساعد على تحقيقها.
8. تعزيز التبادل الثقافي مع الجامعات ذات التصنيف العالمي المتقدم، مما يسهم في نقل الخبرات العلمية والعملية لصالح الجامعات العربية.
9. إجراء المقارنات المرجعية بين الجامعات العربية فى الوطن العربى من جهة وبين الجامعات العربية والجامعات العالمية من جهة أخرى بهدف الارتقاء بالتعليم العالى فى الوطن العربى.
10. تطبيق نظم التقييم المستندة على KPI (مؤشرات الأداء الرئيسة) Key Performance Indicators في الجامعات العربية لقياس جودة النظم الإدارية والأكاديمية.
11. تعزيز المكافآت العالية والمتدرجة لتشجيع المبدعين في مجال الدراسات العليا والأبحاث العلمية على النشر في مجلات عالمية محكمة لرفع التصنيف الأكاديمي للجامعات العربية.

12. الاهتمام بتحقيق جودة التعليم للطلاب ذوي الاعاقة ودمجهم في الحياة الجامعية لما في ذلك من أهمية في تنفيذ الخطط الاستراتيجية.
13. تطبيق ضوابط الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس لرفع الرضا الوظيفي لهم بالجامعات العربية.
14. تطبيق معايير إدارة المخاطر لضمان استمرارية التطوير الاستراتيجي للمؤسسة التعليمية.
15. تشجيع المشاركة المجتمعية للعاملين في مؤسسات التعليم العالي لتحقيق الايجابيات أثناء اعداد الخطط الاستراتيجية.

والله ولي التوفيق

الفهرس

المقدمة.....I
البيان الختامي.....XII

الفهرس.....XV

الأبحاث العربية

واقع تطبيق معايير التقويم والاعتماد الأكاديمي بالجامعات العربية

عبد الرحمن ابراهيم مصطفى، مزمل أبو القاسم عبد الله عمارة..... **1**

تقييم جودة أسئلة الاختبارات النهائية في جامعة بنغازي في ضوء معايير الاختبار الجيد

نجاة عبد الرسول أبريك العشيبي..... **9**

تعزيز ثقافة الجودة وممارستها لدى طلاب جامعة مدينة السادات "دراسة ميدانية على طلاب كليات الجامعة"

ماجدة محمد رفعت أبو الصفا، أحمد محمد بيومي، أحمد حمدي شرشر، عبد السلام بهجت..... **14**

معايير ضمان الجودة والاعتماد الجامعي في ليبيا/ دراسة حالة جامعة بنغازي

بويكر فرج شريعة، المعتز رمضان الشيخي..... **24**

استراتيجيات التعليم الافتراضي في الجامعات السودانية في ضوء معايير الجودة النوعية للتعليم الافتراضي المعوقات والحلول

هناء عوض محمد الحسن، عبد الرحمن ابراهيم مصطفى..... **36**

واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الخرطوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الزين الخليفة الخضر **51**

معايير الجودة والتميز في التعليم والتخطيط والأداء التربوي

راشد سعيد شهوان **61**

معوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم في المدارس الحكومية في فلسطين

نافز أيوب محمد "علي أحمد"..... **67**

واقع ترتيب الجامعات الأردنية من 2000 حتى 2022

حصه مرضي ضاري الجازي..... **80**

مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية

ناديه محمد محمود شطناوي، تسنيم عبد الله الخطيب..... **95**

ثقافة الجودة ودورها في تعزيز المناهج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي

لمياء محمد عبد الفتاح جاد رسلان..... **113**

دور خصائص مجالس أمناء الجامعات العربية في ضمان جودة التعليم العالي

بهاء صبحي عبد اللطيف أبو عواد، محمد خضر سلامة..... **123**

مدى توافر معايير الجودة الشاملة في منهاج التربية الرياضية في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر مشرفي/آت ومعلمي/آت التربية الرياضية في فلسطين

محمود علي أبو الطيب..... **136**

فاعلية نظام تقييم الأداء على تحسين أداء العاملين في جامعة فلسطين التقنية خضوري

ريما وجيه دراغمة..... **150**

درجة فاعلية التحول الرقمي على إبداع طلبة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهة نظر معلميها وسبل تطويره

سماهر مصطفى اللللي، وردة زيادة نصار..... **163**

دور خلايا ضمان جودة التعليم العالي في تحسين نوعية التكوين – دراسة حالة كلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة تلمسان، الجزائر

زياني نجية..... **177**

دور استخدام منصة Zoom في التعليم عن بعد على التحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة القدس

غسان الديك، هدى حجه، عفيف زيدان..... **193**

نظم معلومات الموارد البشرية القائمة على الويب (دراسة حالة نظام Leave board)

ملاك محمد عبد الغني بني عودة..... **203**

معايير جودة التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي في الأردن

شادن محمد حميدة البطوش..... **217**

جودة التعليم ودمج التقنية الحديثة في العملية التعليمية: أثر استخدام برنامج SPSS على تحصيل طلبة سنة ثالثة رياضيات في محور الإحصاء الوصفي بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط، الجزائر انموذجا

شلالي سارة، دحام سعيد رضوان، بلحوت سميحة، ساهل أسماء..... **225**

الحوكمة وضمان الجودة، معهد الدراسات العليا التجارية بصفاقس نموذجا

مديحة المصمودي..... **238**

دور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات

عدلي داود الشاعر، فايز كمال شلدان..... **251**

بناء وتقنين مقياس لجودة التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية – خضوري

عادل السرطاوي، مراد عوض الله..... **267**

الإبداع والتميز، كآلية في تجويد الدراسات العليا والأبحاث العلمية وتطويرها

بن صر عبد السلام..... **280**

تصور مقترح لتطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن استنادًا إلى أنموذج ديمنج

هبه عادل عبود الحراحشة..... **294**

أثر استخدام مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية (دراسة ميدانية على منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت)

أنيس عوض باجبير **306**

دور عمادات البحث العلمي كآلية لإدارة جودة التعليم العالي

عبد الرحيم مزعاش **332**

تفعيل منافع الحج والعمرة باستثمار محتواهما المعرفي ضمن صناعة الابتكار والتصميم وريادة الأعمال في المملكة العربية السعودية

فواز بن عابد باخطمة..... **342**

تفعيل الحوكمة المؤسسية بكلية التربية – جامعة أم القري: تصور مقترح

هوازن محمد نتو..... **358**

وماذا بعد الاعتماد؟ ... تصور مقترح لجائزة التميز في المشاركة المجتمعية لمؤسسات التعليم العالي (التعليم الهندسي كنموذج)

ماجدة محمد الفولي شريف، امنية حسن عبد الرحيم..... **372**

التجربة الاردنية في رقمنة الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي

أمال عوض الطراونة **385**

تقييم إعداد طالبات معلمات الطفولة المبكرة في الجامعات الأردنية ما بعد جائحة كورونا

محمد سليمان الشعار، عبد الله فلاح المجالي..... **398**

أثر الحوسبة السحابية على جودة التعليم المحاسبي من منظور معايير التعليم المحاسبي الدولية في الجامعات الليبية (جامعة بنغازي نموذج)

إفطيطيم سالم الجهاني، هاله فضيل الفرجاني **411**

English Papers

Total Quality Standards for Evaluating English Curricula

Ali Arif Fadhil **431**

Teaching Agile Software Development in a Software Engineering Course: An Empirical Study

Alaa Hantoli, Abdel Salam Sayyad **445**

IACQA'2022

أبحاث اللغة العربية

واقع تطبيق معايير التقويم والاعتماد الأكاديمى بالجامعات العربية

د. عبد الرحمن إبراهيم مصطفي أ. مزمل أبو القاسم عبد الله عمارة
جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا جامعة ابن سينا

الملخص:

تناقش الورقة أثر تطبيق معايير ضمان الجودة والإعتماد علي رفع كفاءة الأداء للعملية التعليمية من حيث أعضاء هيئة التدريس والمنهج الدراسي واستخدام التقنيات الحديثة والبنيه التحتيه، بما يتوافق مع التطور السريع في أنماط التعلم والمنافسه العالمية، والتي تساهم في تحول التعليم المادي الي بنيه التعلم الواقعي ليواكب عالم العولمه الحديثة.

تهدف الورقة الي تحليل معايير ضمان الجودة وفق معايير إتحاد الجامعات العربية وتطبيقها بالجامعات العربية. وكذلك تجارب الاعتماد الأكاديمي. ومن ملاحظات الباحثين أظهرت الدراسه أن الجامعة التي تولي اهتماماً بالمعايير التي حددها دليل الاتحاد هي الرسالة والاهداف وإدارة ضمان الجودة وإدرة شؤون الطلاب والتخطيط المالي وتوظيف اعضاء هيئة التدريس وخدمة المجتمع. ووفق المعايير الوطنية والمعايير التي تحددها الجامعة حسب طبيعة البرنامج والظروف المحيطة. سوف تعد تقريرا يؤهلها للحصول علي الاعتماد المحلي والاقليمي والعالمي.

كلمات إفتتاحية: *معايير الجودة، الإعتماد المؤسسي، الإعتماد الأكاديمي، إتحاد الجامعات العربية.*

مشكلة البحث:

تسعي هذه الدراسة الي تحديد المشاكل التي تواجه عملية التقويم المؤسسي وذلك من خلال تطبيق معايير دليل الاتحاد والإجراءات التي يجب ان تتبعها المؤسسة في عملية التحسين.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة الي تحديد عملية الإعتماد والتقويم التي تخضع لها المؤسسات له الأثر في عملية التحسين والتطوير وترسيخ مفهوم أهمية الجودة في كافة العملية التعليمية وذلك لضمان جودة المخرجات التعليمية وما يحققه من إيجابيات.

أهداف الدراسة:

تقدم هذه الورقة دراسة نقدية تحليلية لنماذج معايير ومؤشرات الجودة والإعتماد للجامعات العربية المتبعة حالياً في العالم العربي وتقديم نظرة في ذلك وما هي الانعكاسات علي تطوير نظام جديد للجودة ومعاييرها ومؤشراتها.

منهجية الدراسة:

في سبيل تحقيق أهداف هذه الدراسة قمنا بمراجعة نظم ضمان الجودة في بعض الدول والتي تشكل في مجملها معايير ضمان الجودة والاعتماد المتعارف عليها عالمياَ. وللمزيد من التحيص قمنا بمراجعة بعض الإدلة المطبقه بالعالم العربي.

المقدمة:

شهد التعليم في الوطن العربي تطوراً كبيراً تمثل في التوسع في إنشاء الجامعات وإزدياد عدد الطلاب وظهور أنماط جديدة من التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، بالإضافه الي إقبال القطاع الخاص علي الإستثمار في التعليم العالي. ولا يمكن ان يتحقق التطور في التعليم وإدارته لمواكبه ماهو جديد ومتطور في العالم إلا الإلتزام بتطبيق معايير الجودة. وإن جودة التعليم تعني تحقيق أفضل خدمات تعليمية بأكفأ الأساليب ولتحقق جودة التعليم فوئد عدة:

1. تحديد المسؤليات وضبط النظام الإداري بالمؤسسة التعليمية.
2. التحليل العلمي السليم لمشكلات المؤسسة التعليمية.
3. رفع الكفاءة التعليمية وزيادة مستوي الآداء لجميع الإداريين وأعضاء هيئة التدريس.
4. الإرتقاء بمستوي الطلاب في الجوانب العقلية والنفسية والإجتماعية والجسمانية.

5. تطبيق نظام الجودة في المؤسسة التعليمية من شأنه ان يمنح المؤسسه التقدير المحلي والإعتماد العالمي.

وفق موجهات دليل إتحاد الجامعات العربية فإن جودة التعليم العالي يجب أن يتميز ببعده العالمي مع الحفاظ علي الجودة الوطنية والإقليمية وقد إنطلقت مبادرات إقليمية متداخلة لإنشاء شبكات وتجمعات ومجالس لضمان الجودة الوطنية في الوطن العربي منذ عام 2001 وكانت كالآتي:

1. توجد خمس هيئات مستقلة لضمان الجودة في مصر والمملكة العربية السعودية، عمان، البحرين، الأردن.
2. توجد خمس هيئات حكومية لضمان الجودة في كل من الامارات العربية المتحدة، السودان، فلسطين، ليبيا والكويت.
3. أما باقي الدول العربية فلم تنشئ أي هيئات لضمان الجودة وهي تنقسم الي قسمين:

أ. بعض الدول مارست ضمان الجودة ومراجعة البرامج عبر لجان تابعة لوزارات التعليم العالي وهي اليمن، تونس، الجزائر، المغرب، لبنان، سوريا.

ب. دول لم تنشئ إدارات للجودة وهي العراق، موريتاني، جزر القمر، جيبوتي والصومال.

تمكنت دول محدده من إجراء تقويم ذاتي وخارجي شامل لبعض البرامج بتمويل خارجي دولي مثل:

أ. مول البنك الدولي إصلاحات التعليم العالي والترويج لضمان الجودة.

ب. مول برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والوكالة الألمانية للتعاون الفني لتقييم بعض البرامج.

ج. مول المجلس الثقافي البريطاني مبادرات ضمان الجودة وبناء القدرات من خلال مشروع الشرق الادني وشمال افريقيا.

هذا ولا توجد اي هيئة تمويل عربية.

حظيت إدارة جودة التعليم بالإهتمام الكبير من قبل المنظمات التعليمية علي المستوي العالمي بشكل عام والجامعات العربية بشكل خاص وهنا نعني بالتأكيد وزارات التعلم العالي والبحث العلمي ضمن أهدافها الاستراتيجية في بناء التعليم والإصلاح التربوي وذلك كون إدارة جودة التعليم والإعتماد الاكاديمي أصبحا التحدي الحقيقي الذي تواجهه المنظمات التعليمية في العقود القادمه لتحقيق منتج تعليمي يحقق الرؤية والرسالة والأهداف للمؤسسة وفق متطلبات المجتمع والجهات المستفيده. لقد تباينت آراء العلماء والاكاديميين في شأن تحديد أولويات عناصر ضبط وضمان جودة التعليم وكذلك محاور الاعتماد الأكاديمي وأهمية كل مرتكز من مرتكزاتها من باحث الي آخر الا أنها من حيث المنطلق الفكري والعلمي مازالت تشكل المنعطف الحاسم في إمكانية تطبيق ضمان الجودة في المنظمات التعليمية حيث تمثل هذه المنطلقات الفكرية والعلمية . وذلك بالتركيز علي الجهات المستفيدة ومتطلباتها أولا ومن متطلبات المنظمة التعليمية كما إن إدارة الموردين وكذلك العاملين بكافه شرائحهم الوظيفية في المنظمة التعليمية هم نواة لبناء جودة التعليم ضمن مراحل العملية التعليمية ولكون مفهوم جودة التعليم يبني أساساً علي مبدأ العمل الجماعي لذلك فقد ظهر مفهوم ضمان الجودة أول ما ظهر في ميدان الصناعة والاقتصاد وكما هو معروف. ولكن هذا المفهوم أصبح محط إهتمام العلماء والإكاديميين في المنظمات التعليمية وهذا لا يعني إننا نشير او نخطط لجعل تلك المؤسسات تجارية او صناعية ولكن السعي الي تطوير أساليب الإدارة التعليمية تحقيقاً لجودة المنتج سواء في جودة المنتج التعليمي أو الأداء التعليمي.

تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

من الضروري التنويه او الاشارة الي التعاريف الأتية قبل المضي في محور ضبط الجودة.

الجودة والإعتماد:

جودة لغة: بأنها مشتقه من كلمة أجاد، اي أتي بالجيد من قول او عمل، وأجاد الشئ صيره جيداً.

- وعرفها المعهد الامريكي القومي للمعايير (American National Standard Institute) بأنها جمل السمات والخصائص للمنتج أو الخدمه التي تجعله قادرا علي الوفاء باحتياجات معينه.

الخصائص:

هي السمات المميزة والخواص التي يمكن أن تكون ضمنية أو محدده (كمية او نوعية) وتكون علي أنواع منها السلوكية والزمنية والحسية والطبيعية والعضوية والوظيفية وغيرها.

التدقيق: عملية منهجية مستقلة وموثوقة بغرض الحصول علي دليل مرجعي وتقييمه بموضوعية وتحديد المدي الذي اليه تم إستيفاء معايير التدقيق.

المراجعة: هو النشاط المتبع لتحديد مناسبة وملائمة وفعالية الموضوع الجاري مراجعته لتحقيق الأهداف الموضوعا مسبقا.

الأعتماد: هي مجموعة إجراءات وعمليات تقوم بها هيئة الأعتماد من أجل أن تتأكد من أن المؤسسة التعليمية قد تحققت فيها شروط ومواصفات الجودة المعتمدة لدي مؤسسة التقويم وأن برامجها تتوافق مع المعايير المعلنه والمعتمدة وأن لديها أنظمة قائمة لضمان الجودة والتحسين المستمر لأنشطتها الأكاديمية. ومن الجدير بالذكر إن الهيئات الوطنية تصدر المواصفات التي تعمل هيئات الاعتماد علي إعتمادها لإصدار شهادات المطابقة وبالطبع للمنظمات التعليمية التي ترغب في الحصول علي شهادة المطابقة وعلي المؤسسات التعليمية أن تهتم بالإعتماد المؤسسي وتحقيقه وهو إعتماد كامل للمؤسسة وفقا لمعايير محدده وكفايه المرافق والمصادر ويشمل كذالك العاملين بالمؤسسة. وتوفير الخدمات الأكاديمية والطلابية المسانده. والمناهج ومستويات إنجازات الطلبه وأعضاء الهيئة التدريسية وغيرها من مكونات المؤسسة التعليمية وتشمل عادة هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي (أعضاء الهيئة التدريسية، مساحة الأرض، قاعات التدريس، المكتبة، القبول والتسجيل وغيرها.

أما الأعتماد البرامجي وتحقيقه حيث يعرف هو تقييم البرامج من جهة ما للتأكد من جودة هذه البرامج ومدي تناسبها لمستوي الشهادة الممنوحه بما يتوافق مع المعايير العالمية المحدده.

الاطار النظري:

الدراسات السابقة:

في هذا الجزء من البحث سوف يتناول الباحث الأدبيات المتعلقة بالجودة في التعليم، والتي تتناولها كثير من الباحثين والمهتمين بأمر جودة التعليم العالي وأهم التعاريف ذات العلاقة بالجودة، وكذلك مبادئها ومتطلبات تطبيقها ومزاياها وأهم المعوقات التي تحد من تطبيقها، ومراحلها ومحاورها وعرض موجز لمزاياها ومعوقاتها. وقد تم التطرق إلي متطلبات تقييم ذلك. والمتمثلة في الثقافة التنظيمية والأوضاع الأكاديمية، وكذلك الأوضاع الإدارية والمالية بالجامعات في إطار الجودة، والتنسيق بين الجامعات وسوق العمل في إطار الجودة الشاملة.

تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي:

تزايد الإهتمام العالمي في العقدين الآخيرين من القرن العشرين بجودة التعليم. ومن المتوقع أن يزداد هذا الإهتمام في المستقبل نظراً للشكوي العالمية من انخفاض مستويات الجودة في التعليم الأساسي أو التعليم العالي علي حد سواء، وقد بدأ الإهتمام المتزايد بضمان الجودة في التعليم في منتصف السبعينات من القرن الماضي، وذلك للعديد من العوامل التي كان لها الأثر في هذا الاهتمام، والتي أبرزها: التغيرات الإقتصادية المصاحبة للتطور العلمي والتكنولوجي والتوسع في التعليم، وزيادة الاقبال عليه في جميع المراحل التعليمية بما فيها التعليم الجامعي والعالي.

مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي:

تعرف ضمان الجودة في التعليم العالي علي إنها: "عملية إستراتيجية إدارية ترتكز علي مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين وإستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم علي نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر للمنظمة. (الطائي وآخرون ،2008 ، ص 184) نقلاً عن (Rhodes 1992, P45,).

ويعرف ضمان الجودة في التعليم بأنها فلسفه شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التعليمية، تحدد أسلوباً في الممارسة الإدارية بهدف الوصول إلي التحسين المستمر لعملية التعليم والتعلم وتطوير مخرجات التعليم علي أساس العمل الجماعي، بما يضمن رضا الأساتذة والطلبة وأولياء الأمور وسوق العمل. (علوان ،2007،ص 142).

ويعرفها البعض: بأنها ترجمة إحتياجات وتوقعات مستخدمي (العماله) خريجي الجامعات كمخرجات لنظام التعليم في كل كلية الي خصائص ومعايير محدده في الخريج تكون أساساً لتصميم وتنفيذ برامج التعليم مع التطوير المستمر لها، كذلك تم تعريف مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي "بأنها طريقة حياة جديدة داخل الجامعات أو الكليات، تنظر الي التنظيم الجامعي علي انه سلسلة جودة مستمرة تبدأ من المنتج الي المستهلك، مارة بعمليات الإنتاج نفسها، وهي شاملة لأنها تشمل كل جوانب العملية التعليمية (مصطفي الحكيم 2006م).

وكذلك تم تعريف نفهوم ضمان الجودة في التعليم علي انها "اسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنظمة التعليمية ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعليم. و هي فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية وإستشارية بأكفأ الأساليب وأقل التكاليف وأعلي جودة ممكنه".

من الواضح ان الجودة في التعليم قضية معقدة اذ أنها تتضمن مفاهيم متعددة تختلف آلياتها حسب الحالة التي تعالجها، كما أنها تتضمن معايير وخصائص من الواجب توافرها في جميع عناصر العملية التعليمية في الجامعة.

وبناء علي ذلك يمكن تحديد مفهوم ضمان الجودة في التعليم بأنها نظام متكامل من مجموعة من المعايير (المواصفات) والإجراءات والأنشطة والإرشادات تضعها الجهه المسؤلة عن التعليم أو المؤسسة التعليمية نفسها ليهتدي بها في تنظيم عملها وتوفيرها لخدماتها بطريقة فاعلة للمستفيدين،

وتتمثل في توصيل المعلومات ،تقديم المادة العلمية، خدمة المجتمع ورفده بالقوي العاملة للإسهام في التنمية والتقدم، وانتاج المواد التعليمية الجيدة، تلبية حاجات الطلاب، قياس تحصيل الطلاب بما يتفق ومعايير اللمؤسسة واجراءاتها. يتكون الاطار العام للمعايير التي إعتمدها مجلس ضمان الجودة التابع لإتحاد الجامعات العربية من عشر معايير وهي:

1. أهداف البرامج ومخرجات التعلم.
2. المنهج الدراسي.
3. التعليم والتعلم.
4. أعضاء هيئة التدريس.
5. المكتبة ومصادر التعلم.
6. تقدم الطلبه وتقويم آدائهم.
7. المرافق والخدمات.
8. إدارة البرامج.
9. البحث العلمي والتواصل الخارجي.
10. إدارة ضمان الجودة وتحسينه.

قام الباحثان بمراجعة نظم ضمان الجودة والإعتماد في كل من الولايات المتحدة الامريكية، المملكة المتحده، اليابان، جنوب افريقيا ودولة الامارات العربية المتحدة، نلاحظ من هذه المراجعة الآتي:

- تشابه المعايير في العديد من الدول العربية وذلك نسبه للصيغة العالمية لأنظمة الجودة حول العالم. كما ان جميع الدول العربية تقريبا لديها إطار للمؤهلات الوطنية. حيث تحاول جميع دول العالم ان تصمم هذا الإطار والذي يحدد مسارات التعليم والتدريب والشهادات التي تصدر عنها بالإضافه الي الساعات المعتمده لكل مستوي أو شهادة في المسارات الأكاديمية والمهنية والتدريب اضافة الي نظم التعليم العام.
- تختلف الهيئات المسؤلة عن ضمان الجودة من دولة الي اخري حيث ان هذه المسؤلية يقوم بها القطاع الخاص كما هو الحال في الولايات المتحدة الامريكية دون اي تدخل من الحكومة وبدرجة اقل من المملكة المتحدة حيث نجد بعض اشكال التدخل نسبه للتمويل الذي تقدمه الحكومة للتعليم العالي. ففي جنوب افريقيا هناك عده جهات تتولي مسؤلية الاشراف علي ضمان الجودة في حين أن في دولة الامارات العربية المتحدة تتولي الوزارة ممثلة في مفوضية الإعتماد الأكاديمي.
- يلاحظ تعدد الجهات التي تقوم بعمليات ضمان الجودة في هذه البلدان .ففي الولايات المتحده تقوم هيئات الإعتماد بإعتماد الجامعات بينما يتم الاعتراف بهيئات الإعتماد نفسها بواسطة مجلس إعتماد التعليم العالي ووزارة التعليم. أما في اليابان يشارك القطاع الخاص بفعالية في عمليات ضمان الجودة عبر المشاركة في عملية مراجعة الجامعات. أما في المملكة المتحدة تقوم وكالة ضمان الجودة بعمليات ضمان الجودة ووضع معايير بينما ترسم الحكومة سياسة التعليم.
- في جنوب فريقيا هناك فصل بين سلطات وضع المعايير وسلطات ضمان الجودة. حيث تقوم هيئة ضمان الجودة بإعتماد هيئات ضمان الجودة للتعليم و التدريب وهذه الاخيرة تقوم بمراجعة نظم الجودة فى المؤسسات التعليمية المزودة للخدمة لإعتمادها. يلاحظ أن فى دولة الامارات تتولى مفوضيةالإعتماد الأكاديمى عمليات الإعتماد.
- أما من حيث تمويل عمليات ضمان الجودة والإعتماد ففى الولايات المتحدة تمول هيئات الإعتماد نفسها من الرسوم السنوية التى تدفعها المؤسسات بالاضافة للأجر الذى تتقاضاه نظير إجراءها عمليات الإعتماد حيث ان الحكومة لاتمول هذه العملية. بيد أن الحكومة الفدرالية تشارك بطريقة غير مباشرة عبر دفع الأموال للطلاب للاتحاق بالجامعات المعتمدة فقط. بينما فى الدول الاخرى نجد أن الحكومات تساهم فى عمليات ضمان الجودة والإعتماد.
- نلاحظ من هذه الإستعراض أن مخرجات التعلم (المعرفة والمهارة والسلوك) من كل درجة عملية محددة بطريقة واضحة فى نظم وأطر المؤهلات الوطنية كما إن جميع هذه الدول لديها معايير منشورة لضمان الجودة والإعتماد.
- يلاحظ أيضا أن عمليات الإعتماد متشابه الى حد كبير جدا بين هذه الدول مع وجود بعض الإختلافات البسيطة حيث إن جميع الدول تتطلب من الجامعات والكليات إجراء عمليات تقييم ذاتي ومن ثم تجرى عملية تقييم الأقران وهنالك آليات لإتخاذ القرار فى منح الإعتماد.
- يتضح من هذه الملاحظات وجود تشابه شبه تام بين معايير ضمان الجودة الإعتماد فى هذه الدول، وهذا يدل على أن هنالك توافق عالمى حول معايير الجودة فى التعليم العالى.

لعل من أبرز المبررات التى تدعو الجامعات لتطبيق معايير الجودة ما يلى : (عامر، 2007 ، ص 368).

1. تجديد الثقافة التنظيمية: أى تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة من بين أفراد المنظمة بجعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة تلعب دوراً بارزاً فى خدمة التوجيهات الجديدة فى التطوير والتجويد لدى الجامعة.
2. الإرتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي بصورة مستمرة.
3. السيطرة على المشكلات التى تواجه العلميات الإدارية والحد من تأثيراتها.
4. إدارة التغيير بصورة منهجية مخططة والتعامل مع نتائجه بعقل مفتوح.
5. تجاوز الآثار الناجمة عن غياب التنافسية فى الأسواق العالمية للخريجين، وهبوط الكفاءتين الداخلية والخارجية، وتدنى مستوى الإنتاجية الاكاديمية، وإتساع نطاق البطالة فى أوساط الخريجين.
6. الإستثمار الفعال لطاقات أعضاء هيئة التدريس والإداريين وتوظيفها لتجويد التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
7. المراجعة المستمرة للأهداف والبرامج ، والخطط الدراسية والعمل على تحسينها على وقف خطط استراتيجية.
8. الإستجابة السريعة لحاجات المجتمع إلى الخريجين بمواصفات عالية الجودة والتصدى لمشكلاته بخطط طموحه.

- هذه المبررات وغيرها تؤكد ان تطبيق معايير الجودة فى النظام التعليمي تحتاج الى الجهود والتى لا تتوقف عند تحسين الأداء، ولكنها تهدف الى تحسين المدخلات والعمليات والمخرجات التعليمية.
- مبادئ ضمان الجودة فى مجال التعليم العالى:
- يتضمن نظام ضمان الجودة فى التعليم الجامعي العديد من المبادئ الواجب التقيد والإلتزام بها لتحقيق النجاح فى تطبيقها ومن أهمها: (مجيد والزيادات، 2007 ، ص 191).

1. الوعي بمفهوم الجودة الشاملة فى التعليم الجامعى لدى جميع الجهات الإدارية والعملية بالجامعة واقتناعهم فى نجاح تنفيذ الجودة الشاملة.
2. وجود أهداف محددة وواضحة للجامعة، يشارك فى وضعها جميع العاملين.
3. توافر القيادة الفعالة التى تتمكن من تنمية مفهوم وثقافة الجودة لدى العاملين بالجامعة.
4. إلتزام إدارة الجامعة بتنمية ثقافة الجودة والحرص على تنفيذ أسسها.
5. تبنى فلسفة منع الخطأ، وليس مجرد كشفه والتركيز على تصحيح العمليات.
6. إحترام العاملين فى الجامعة، ومراعاة حقوقهم وتلبية رغباتهم.
7. تصميم البرامج التعليمية والمناهج الدراسية ، ودراسة احتياجات ومتطلبات سوق العمل.
8. تحقيق التكامل بين البرامج التعليمية للأقسام المختلفة على مدى سنوات الدراسة فى مرحلتى البكالوريوس والدراسات العليا.
9. وجود قاعدة بيانات متكاملة يتم استخدامها بالشكل الذى يضمن سلامة ما يتخذ من قرارات.
10. إنفتاح الجامعة على البيئة بمؤسساتها المختلفة.
11. تطبيق مبادئ التعليم المستمر، والتدريب المتواصل للعاملين على عمليات الجودة الشاملة وعلى كل جديد.
12. التركيز على العمل الجماعي، وتحقيق الترابط والتعاون بين الاقسام والنظم الفرعية.
13. الإعتماد على الرقابة الذاتية والتقويم بدلاً من الرقابة الخارجية.
14. التخلص من الخوف لأنه يقلل من عمليات المبادأة والتجديد والانتاجية.

- أهداف تطبيق معايير ضمان الجودة فى التعليم العالى:
- إن تطبيق نظام ضمان الجودة فى الجامعات سيؤدى الى:
- أ- إدارياً:
- تحديد الأهداف ورسالة الجامعة والكليات بشكل واضح، توثيق العمليات الإدارية وتثبيتها، تحليل وتطوير العمليات الإدارية، توضيح الإجراءات الإدارية وتوضيح الأدوار المختلفة، تحسين عملية الإتصال، توفير المعلومات وتسهيل عملية إتخاذ 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.

- مراحل تطبيق الجودة فى الجامعات
- تمر عملية ضمان الجودة فى الجامعات بخمس مراحل أساسية على النحو التالى:

1. مرحلة إقتناع وتبنى إدارة المؤسسة التعليمية لفلسفة إدارة الجودة الشاملة: وبنعكس ذلك ببدء برامج تدريبية لكبار المسئولين تتناول مفهوم النظام وأهميته ومتطلباته والمبادئ التى يستند إليها.
2. مرحلة التخطيط: وتشمل وضع الخطط التفصيلية للتنفيذ وتحديد متطلبات تطبيق ذلك النظام.
3. مرحلة التقويم: وتبدأ ببعض التساؤلات الهامة والتى فى ضوء الاجابة عليها تهيئة الارضية المناسبة للبدء فى تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
4. مرحلة التنفيذ: وتتضمن إختيار فرق العمل التى سيعهد إليها بعملية التنفيذ ، ليتم تدريبهم على أحدث وسائل التدريب المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة.
5. مرحلة تبادل ونشر الخبرات: حيث يتم إستثمار الخبرات والنجاحات التى يتم تحقيقها من تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.

- مزايا الإلتزام بمعايير وتطبيق ضمان الجودة ومردودها على الجامعة:
- إن إدارة ضمان الجودة لأى مؤسسة هى أساس مهم لأداء أى عمل بإتقان، وخاصة فى مجال التعليم، ولا شك أن أهم الفروق بين جامعة جيدة واخرى ضعيفة هو طريقة إدارة تلك الجامعة ، لذلك أصبح لزاماً تطبيق الجودة ونظمها، الأمر الذى يضمن معه خدمة تعليمية غير متذبذبة، وانضباطاً إدارياً داخلياً يوفر مناخاً للتوسع والتميز فى الوقت نفسه، ويمكن تلخيص مزايا تطبيق الجودة ونظمها على النحو الآتى:

أ. الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع وأرضائهم.
ب. مشاركة جميع العاملين فى إدارة الجامعة لكون كل فرد على علم ودراية واضحة بدورهِ ومسئولياته ومشاركته فى التطوير والتحسين.
ج. ربط أقسام المؤسسة وجعل عملها منسجماً بدلاً من نظام إدارى منفرد لكل قسم أو إدارة، مما يؤدى الى إنضباط أكثر.
د. ضمان جودة الخدمات التعليمية المقدمة رغم إختلاف أنماط العاملين نتيجة لإختلاف بيئاتهم.
هـ. المساعدة على ايجاد نظام موثق لضمان الأداء فى حالة تغيب أحد الأفراد أو ترك الخدمة.
و. ترسيخ صورة المؤسسة لدى الجميع بالتزامها بنظم الجودة فى خدماتها.
ز. رفع وزيادة مستوى الوعى بجودة العمل والنظام لدى العاملين من خلال التزامهم بتحقيق الجودة والمعايشة اليومية لها.
ح. تطبيق إدارة الجودة سيقلل من البيروقراطية الإدارية الى حد كبير، ويتخلص من كثير من الاجراءات المتكررة والمتعارضة أحياناً، مع الإلتزام فى الوقت نفسه بالتعليمات الرسمية.
ط. المساعدة على وجود نظام شامل ومدروس للمؤسسة.
ي. المساعدة على تخفيض الهدر فى إمكانات المؤسسات من حيث الموارد والوقت وغيرها.

- معوقات تطبيق التقويم المؤسسى للجامعة:
- إن عملية تطبيق التقويم المؤسسئ للجامعات العربية جابهة كثير من المشاكل والمعوقات وذلك بسبب ان ترسيخ المفاهيم الادارية التقليدية لدى قيادات الجامعة، مما يتطلب تغييراً ثقافياً شاملاً فى كثير من (القيم والمعتقدات الاساسة، وكذلك النظم والإجراءات والسياسات ...) وذلك لتهيئة المناخ المناسب لتطبيق هذه المدخل، وكذلك الإعتماد على مبدأ المشاركة لكل فرد وعلى كافة المستويات فى الإدارة الجامعية فى تحسين الجودة بهدف تحقيق رغبات وتوقعات المستفيدين، وإعتماد التحسين المستمر كمبدأ وليس كهدف ونشر ثقافة الجودة والإعتماد الخارجى. حيث أن الجامعة كانت تعتمد ونظام الممتحن الخارجى فى ضبط الجودة وتمثلت فى الأتى:

- مقاومة بعض الإدارات لهذا المفهوم، وايضاً نقص الفهم لهذا الإسلوب الإدارى الجديد.
- عدم وجود خطة استراتيجية للمؤسسة والإلتزام بها حسب الخطة الزمنية المجازة.
- التركيز على التقويم الرقمي للأداء والمعدلات السنوية ، مما يؤدى الى التركيز على الخريجين من حيث العدد وليس النوعية أو المواصفات ومدى توافقها مع احتياجات السوق.
- تعجل النتائج بدون بذل الجهود الضرورية لتحقيق الجودة المطلوبة.
- ضعف الصلة بين البحث العلمى والممارسات التطبيقية فى الجامعة، بالاضافة الى نقص التفاعل بين الجامعة وقطاعات الانتاج.
- تعدد كليات الجامعة وإختلاف تخصصاتها فمثلا وجود كليات الموسيقى والتربية الرياضية والفنون وكليات هندسية وكليات طبية مما يعيق تطبيق معايير واحدة وبالتالى اضعف عملية توثيق الشواهد والادلة.

- الخلط بين التقويم المؤسسى والتقويم الذاتى للبرامج وسط الأساتذة .
- بطء الإستجابة فى ملء الإستمارات وتقديم البيانات من الجهات المعنية وذلك بحجة تكرار طلب المعلومات المتشابهة فى أذمان متقاربة أو الإنشغال بالأعمال الإدارية والاكاديمية الأخرى.

النتائج والتوصيات:

5-1 النتائج:

على ضوء الإطار النظرى لهذه الدراسة وكذلك فى ضوء نتائج الممارسة لتطبيق التقويم والإعتماد الواردة فى متن هذه الدراسة، فإن الباحثان قد خلصا الى النتائج التالية:

1. إن تطبيق مفهوم ضمان الجودة ومفهوم الإعتماد الخارجى منخفض جدا فى الجامعات العربية.
2. ضعف الإنفاق على البحث العلمى، وضعف الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس.
3. ضعف الصلة بين البحث العلمى والممارسات التطبيقية فى الجامعات العربية، بالاضافة الى نقص التفاعل بين مؤسسات التعليم العالى وقطاعات الانتاج.
4. نظم المحاضرات والإمتحانات تقليدية وتركز على الحفظ والتلقين.
5. ضعف العلاقة بين مخرجات التعليم العالى وإحتياجات سوق العمل، وزيادة الكم (عدد الطلاب المقيدين) مقابل تدنى الكيف (مستوى التأهيل).
6. غلبة الطابع النظري على الطابع العملى فى البرامج الدراسية والتخصصات العلمية.
7. خلل فى التوازن فى توزيع الطلاب على الكليات والتخصصات (معظم الطلاب فى الجامعة يقيدون فى التخصصات النظرية كما أن هناك غلبة للتخصصات والأقسام النظرية أكثر من التخصصات والأقسام العملية).

5-2 التوصيات:

فى ضوء نتائج الدراسة يوصى الباحث بما يأتى:

1. أن تقوم الجامعات بخلق مناخ تنظيمى يشجع على تبنى فلسفة ضمان الجودة كإسلوب ومنهج فى إداراتها من خلال نشر ثقافة الجودة والتعريف بأبعادها وذلك عن طريق عقد المؤتمرات والندوات وورش العمل.
2. توفير الدعم المالى اللازم لإدارة التقويم الذاتى وضمان للقيام بمسؤولياتها المرتبطة بالتدريس، والبحث العلمى وخدمة المجتمع، بما يسهم فى بناء خطط إستراتيجية فعالة.
3. إنشاء هيئة مستقلة للإعتماد الأكاديمى على مستوى الوطن العربى تتولى تقويم وضبط الجودة فى المؤسسات التعليمية العربية بما يتماشى مع المعايير الدولية.
4. إجراء المقارنات المرجعية بين الجامعات العربية فى الوطن العربى من جهة وبين الجامعات العربية والجامعات العالمية من جهة اخرى بهدف الارتقاء بالتعليم العالى فى الوطن العربى.
5. تدريب العاملين بالمؤسسات التعليمية لتطبيق معايير ضمان الجودة مع إجراء التقويم المستمر لجميع أعضاء هيئة التدريس والإداريين والمشرفين والعاملين فى المؤسسة التعليمية.
6. تبنى مشروع إطلاق جوائز للجودة لمؤسسات التعليم العالى فى البلاد العربية، لغرض تحفيز الجامعات لتطبيق معايير الجودة والتخطيط الإستراتيجى من خلال عقد مؤتمر وطنى لهذه الغاية وتشكيل فريق مراجعة على مستوى الجامعات العربية يعمل على وضع أسس ومعايير هذه الجائزة.
7. تطبيق نظام الإعتماد الخارجى لمنح الترخيص النهائى بممارسة المهنة.

المراجع:

1. دليل التقويم والإعتماد فى التعليم العالى. إصدارات وزارة التعليم العالى والبحث العلمى الخرطوم 2008م.
2. دليل الجودة والإعتماد للجامعات العربية أعضاء الإتحاد (2008م) عمان.

3. دليل التقويم الذاتى والخارجى والإعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الإتحاد (2008م) عمان.
4. منهجية الإعتماد والجودة النوعية الهيئة الوطنية للإعتماد والجودة النوعية لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين.
5. تجربة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا فى التقويم الذاتى ورشة عمل عناصر التقويم المؤسسي المعتمدة فى الشبكة العربية لضمان الجودة فى التعليم العالى إتحاد الجامعات العربية الخرطوم. أ.د. جاد الله عبدالله وآخرين 2009م.
6. تقارير لجان التقويم الذاتى بالكليات منذ 2004م حتى 2016م.
7. تقرير إدارة التقويم الذاتى وضمان الجودة للعام 2009م لمجلس الجامعة.
8. مجلة إتحاد الجامعات العربية الجودة فى التعليم العالى فى الوطن العربى العدد المختص 4 ابريل 2007م.
9. مصطفى الحكيم. برنامج الجودة الشاملة فى التعليم العالى. مركز. دراسات الجودة والإمتياز. يوليو 2006م.
10. هند غسان ابو الشعر. معايير الجودة المعتمدة فى مؤسسات التعليم العالى. جامعة أل البيت الأردن نموذجاً. ورقة بحثية منشورة فى الإنترنيت.
11. عبدالمنعم محمد عثمان. التقويم فى التعليم العالى أصدارات وزارة التعليم العالى والبحث العلمى. السودان.

تقييم جودة أسئلة الاختبارات النهائية في جامعة بنغازي في ضوء معايير الاختبار الجيد
(دراسة تحليلية للاختبارات النهائية لقسم النبات في كلية الآداب والعلوم– توكرة لفصل الربيع والخريف للعام الدراسي 2019–2020)

أ. نجاة عبد الرسول أبريك العشيبي
أ. مساعد– منسقة ضمان الجودة بقسم النبات
جامعة بنغازي– كلية الآداب والعلوم– توكرة
naiat.najat2017@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مدى استخدام أساتذة قسم علم النبات المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار الجيد من حيث الشكل والمضمون، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لمشكلة الدراسة وأهدافها، حيث تم القيام بتحليل محتوى 52 اختباراً تحصيلياً لفصل الربيع والخريف للعام الجامعي 2019–2020. من خلال تقييم الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار التحصيلي الجيد، أظهرت نتائج الدراسة ان نسبة استخدام المعايير المطلوبة في كتابة ورقة الاختبار من حيث الشكل جاءت بنسبة (54.23 %) متوسطة، وان نسبة استخدام المعايير المطلوبة في كتابة الاختبار من حيث المضمون جاءت بنسبة (74.22%) جيد جداً. كما بينت الدراسة أن المعايير التي تتضمن (عدد صفحات الاختبار اذا كان اكثر من ورقة)، (تتضمن ورقة الاختبار زمن)، (درجة كل سؤال)، (يقيس الاختبار بعض المهارات الذهنية) جاءت بنسبة ضعيفة.

الكلمات المفتاحية: *الاختبارات التحصيلية، معايير الاختبار الجيد، جامعة بنغازي فرع توكرة.*

المقدمة:

تشكل الاختبارات أهم أدوات القياس التي يمكن استخدامها في تقويم التحصيل الدراسي للطلاب وذلك من أجل الحكم على مستوى تحصيلهم في المقررات المختلفة، وترتبط الاختبارات الدراسية عادة بمواد تدريسية محددة تم تدريسها بالفعل، و لذلك لا بد عند إعداد الاختبار التحصيلي من تمثيل كل ما حظي باهتمام الطلاب والمدرسين أثناء هذه العملية، أو أثناء عملية التدريب على الجوانب العملية فيها[2]. وتعد الاختبار واحدة من وسائل التقويم المتنوعة وهي وسيلة رئيسية تعمل على قياس مستوى تحصيل الطلبة، والتعرف على مدى تحقيق المنهج الدراسي للأهداف المرسومة له، والكشف عن مواطن القوة والضعف في ذلك ومدى التقدم الذي أحرزته الجامعة، وبذلك يمكن على ضوؤه العمل على تحسين وتطوير العملية التعليمية والسير بها نحو الأفضل[1].

والاختبارات اده رئيسية يستخدمها المشرفون الاكاديميون في تقويم تعلم طلابهم، وفضلا عن هذه الوظيفة التقويمية، فإنه يمكن الاستفادة منها في تحسين أساليب التعليم والتعلم، ولما كانت الاختبارات من أكثر أدوات القياس استخداما في المدارس والجامعات فقد نالت عملية بنائها وتطويرها اهتماما كبيرا من التربويين، لما تقدمه من بيانات يمكن الاعتماد عليها في صنع القرارات السليمة التي تهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم. [6]

أسباب اختيار الدراسة:

يرجع اختيار الموضوع للأسباب التالية:

1. تسلط الدراسة الحالية الضوء على مواصفات الاختبارات التي يضعها أساتذة القسم في ضوء معايير الاختبار الجيد.
2. تسهم هذه الدراسة بتزويد الأساتذة بمعايير الاختبار الجيد، وإرشادات تساعدهم عند كتابة فقرات الاختبار
3. تعتبر هذه الدراسة ذات فائدة لإدارة الكلية، بتوفيرها معلومات دقيقة وواقعية عن وضع الاختبارات التي يضعها الأساتذة من أجل عملية تطوير التقويم والقياس في الجامعة، مما يؤدي إلى تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية بالكلية.

مشكلة الدراسة:

ومن هنا تتلخص مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

س: هل يستخدم أساتذة قسم علم النبات المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار الجيد من حيث الشكل والمضمون؟

أما التساؤلات الفرعية التي تتدرج تحت هذا التساؤل هي:

1. ماهي معايير جودة الاختبار الجيد؟
2. ما مستوى التزام أساتذة قسم النبات بمعايير الاختبار الجيد؟
3. ما مستوى توافر معايير الاختبار الجيد في الاختبارات النهائية لقسم النبات؟
4. ماهي أكثر أنواع الاختبارات التحصيلية استخدما من قبل أساتذة قسم النبات؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على جودة الاختبار الجيد.
2. التعرف على مستوى توافر معايير الاختبار الجيد في الاختبارات النهائية لقسم النبات.
3. التعرف على أنواع الأسئلة التحصيلية المستخدمة من قبل أساتذة قسم النبات وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.

أهمية الدراسة:

1. تكمن أهمية الدراسة في كونها الدراسة الأولى التي تناولت التعرف على مستوى توافر معايير الاختبار الجيد في الاختبارات النهائية لقسم النبات.
2. تقديم أداة قياس تساعد الأستاذ في تقييم جودة اختباراته التحصيلية التي يعدها.
3. الإسهام في تحسين جودة الاختبارات التي يضعها أساتذة القسم وفق معايير الاختبار الجيد.

حدود الدراسة:

تتحدد حدود الورقة في أسئلة الاختبارات النهائية لقسم النبات لفصل الربيع والخريف للعام الدراسي 2018–2019، جامعة بنغازي، كلية الآداب والعلوم– فرع توكرة.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في تحليل البيانات الإحصائية، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم النسبية.

أداة جمع البيانات:

للتحقق من هدف الدراسة تم اعتماد استمارة مرجع [5]، لاستخدامها كمعيار لتحليل أسئلة الاختبارات، وقد تكونت الاستمارة من 28 فقرة، مقسمة إلى محورين رئيسيين هما:

المحور الأول: تقييم ورقة الاختبار من حيث الشكل (كتابة تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد) وتكون من 13 فقرة.
المحور الثاني: تقييم وورقة الاختبار من حيث المضمون (مدى توافر معايير الاختبار الجيد) وتكون من 13 فقرة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة وكذلك عينتها من جميع أسئلة الاختبارات النهائية التي وضعها أساتذة قسم النبات للفصول الدراسية (الخريف والربيع) للعام الجامعي 2019–2020.

الدراسات السابقة:

كما هدفت دراسة [2] إلى التحقق من مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية التي يضعها الأساتذة في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية المعرفية في المستويات المختلفة طبقا لهرم بلوم، وخرجت دراستهم بأن مستوى الأهداف المعرفية السائد في الامتحانات النهائية تركز في مستوى المعرفة أو التذكر، حيث بلغت نسبته 81% كما أشارت نتائجهم إلى وجود فروقات معنوية بين المتوسطات النسبية للأسئلة في الاختبارات النهائية تبعا لنوع الأسئلة موضوعية أو مقاليه في خمسة مستويات من الأهداف المعرفية وهي : التذكر، والفهم، والتحليل والتركيب، والتقويم.

و دراسة [3] التي هدفت إلى معرفة مستوى والتزام معدي الامتحانات في جامعة القدس المفتوحة بخطاب التكليف من لجنة الامتحانات المركزية، حيث أشارت نتائج دراستهم إلى أن هناك التزام من معدي الامتحان النصفي بمعايير خطاب التكليف حيث حصلت 9 بنود على نسبة اعلى من 70%.

دراسة[4]حيث هدفت دراستهم إلى مدى توافر معايير الاختبار التحصيلي الجيد في الاختبارات التي يعدها أساتذة التعليم الجامعي في جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر من حيث كتابة تعليمات الاختبار وإعداد فقراته وكذلك المعايير اللازمة في مجال طباعة الاختبار وإخراجه، وتوصلت دراستهم إلى أن المعايير المتعلقة بطباعة الاختبار وإخراجه كانت بنسبة متوسطة، وان الأساتذة أكثر استخداما للأسئلة المقالية مقارنة مع الأسئلة الموضوعية.

الاختبارات التحصيلية:

تعرف الاختبارات التحصيلية على أنها عبارة عن مجموعة من الأسئلة المحددة تحديدا دقيقاً والتي ينبغي حلها، شريطة أن تكون مرتبطة بالمنهج الذي درسه الطالب، وذلك لقياس ما حصله من معلومات ومهارات، وتجرى بعد فترة زمنية معينة، وذلك بهدف قياس مدى التقدم الذي وصل إليه وتحديده رقميا، وعلى ضوئه يتم اتخاذ العديد من القرارات التربوية المتعلقة بالطالب[4].

صفات الاختبار الجيد:

أشار [4] إلى أن هناك صفات أساسية يجب أن تتوفر في أي اختبار كي يحظى بالتقدير والثقة بنتائجه وهي:

1. الشمول: يتمتع الاختبار الجيد اذا كانت فقراته الاختبارية تغطي جميع نقاط الموضوعات، مع مراعاته لمستويات الطلاب المختلفة.
2. الموضوعية: يتمتع الاختبار بصفة الموضوعية اذا تم تصحيحه من الأساتذة كل على انفراد وحصل الممتحن في كل مرة على الدرجة نفسها، ومعنى هذا ألا تتأثر نتيجة الاختبار بذاتية المصحح.
3. الصدق: وهوان يقيس الاختبار ما أعد من أجله، أي يقيس الهدف الذي صمم من أجل قياسه ولا يقيس شيئاً مختلفاً، ويتأثر صدق الاختبار بعدم وضوح بنوده أو بعدم تحديدها.
4. الثبات: يتصف الاختبار بالثبات عندما يعطي النتائج نفسها تقريبا في كل مرة يطبق فيها على المجموعة إياها من الطلبة أو على مجموعة مماثلة للمجموعة الأولى من حيث المستوى التعليمي أو الظروف المحيطة بها.

النتائج والمناقشة:

للإجابة عن تساؤل الدراسة (ما جودة أسئلة الاختبارات النهائية في قسم النبات في ضوء معايير جودة الاختبار من حيث الشكل والمضمون؟) تم تحليل البيانات واستخرجت المتوسطات الحسابية للنسب المئوية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الاستبانة، لعدد الاختبارات التي احتوت على كل فقرة من فقرات معايير جودة الاختبار من حيث الشكل والمضمون. والمبينة في الجدول رقم (1) وجدول (2).

جدول رقم (1) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمعايير الاختبار الجيد من حيث الشكل.

م	معايير الاختبار الجيد من حيث الشكل العام	مستويات التقدير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		نعم		لا			
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
1	أن يكون الاختبار مطبوع على الحاسب الألي	100	%100	0	%0	00	00
2	أن يكون راس السؤال بحجم خط لا يقل عن 16 والمسافة بين الأسطر مسافة ونصف	36	%69.23	16	%30.76	0.69	0.83
3	تتضمن ورقة الاختبار البينات الأساسية للجامعة والكلية والقسم	46	%86	6	%11.53	0.88	0.93
4	تتضمن ورقة الاختبار اسم ورقم المقرر	12	%23.07	40	%76.92	0.23	0.47
5	تتضمن ورقة الاختبار زمن الاختبار	6	%11.53	46	%88.46	0.11	0.33
6	تحدد الورقة الاختبارية عدد صفحات الاختبار(اذا كان اكثر من ورقة)	6	%11.53	46	%88.46	0.11	0.33
7	تتضمن ورقة الاختبار درجة كل سؤال	9	%17.30	43	%82.69	0.17	0.41
8	وضوح تعليمات الاختبار	50	%96.15	2	%3.84	0.96	0.97
9	الاختبار مطبوع على وجه واحد	38	%73.07	14	%2.92	0.73	0.85
10	وضوح علامات الترقيم في الاختبار	50	%96.15	2	%3.84	0.96	0.97
11	التنوع في الأسئلة بين المقالي والموضوعي	52	%100	0	%0	00	00
12	مراعاة المسافات البينية بين سطور الورقة	48	%90.38	4	%92.30	0.92	0.95
13	وجود اسم أستاذ المقرر على ورقة الاختبار	16	%30.7	36	%69.23	0.30	0.54
	مجموع التكرارات الأصلي (486)	369	54.23	255	23.74	0.46	0.67

المحور الأول معايير الاختبار الجيد من حيث الشكل العام: نلاحظ من حلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه جدول رقم (1)، أن نسبة استخدام المعايير المطلوبة في كتابة ورقة الاختبار من حيث الشكل جاءت بنسبة (54.23 %)، وبمتوسط حسابي (0.46)، وانحراف معياري(0.67). حيث بلغ مجموع التكرارات المعبرة عن توافر معايير الاختبار الجيد من حيث الشكل (369) تكرارا من أصل (486) تكرارا، حيث بلعت اعلى نسبة وهي 100% على المعيار (الاختبار مطبوع على الحاسب الألي) واقل نسبة على المعيار (تتضمن ورقة الاختبار زمن الاختبار) و(تحدد الورقة الاختبارية عدد صفحات الاختبار اذا كان اكثر من ورقة)، وهذه النتيجة متوقعة وجأءت منسجمة مع السياق العام لشكل ورقة الاختبار التي يضعها الأساتذة بالقسم. وبناء على هذه النتائج يمكن الإجابة على التساؤل الأول بأن (أساتذة قسم علم النبات يلتزمون باستخدام معايير الاختبار الجيد من حيث الشكل العام لورقة الاختبار بنسبة متوسطة بلغت (54.23 %).

جدول رقم (2) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمعايير الاختبار الجيد من حيث المضمون.

م	معايير الاختبار الجيد من حيث المضمون	مستويات التقدير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		نعم		لا			
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
1	مراعاة الصحة اللغوية في صياغة الأسئلة	51	98.07	1	%1.92	0.98	0.98
2	تقيس الأسئلة نواتج التعليم المستهدفة	50	%9.15	2	%3.8	0.96	0.97
3	الأسئلة واضحة ومحددة ودقيقة	52	%100	0	%0	0	0
4	السؤال غير موحي بإجابة سؤال أخر	51	%98.07	1	%1.92	0.98	0.98
5	مراعاة شروط صياغة الأسئلة الموضوعية	50	96.15%	2	%3.8	0.96	0.97
6	مراعاة شروط صياغة الأسئلة المقالية	51	%98.07	1	%1.92	0.98	0.98
7	تتدرج الأسئلة من السهولة إلى الصعوبة	18	%34.61	34	34.61	0.34	0.58
8	الاختبار يغطي المستويات المعرفية المختلفة	52	%100	0	%0	0	0
9	يقيس الاختبار بعض المهارات الذهنية	4	%7.69	48	%92	0.07	0.26
10	تغطي الأسئلة كل موضوعات المقرر	52	%100	0	%0	0	0
11	مراعاة الأهمية النسبية لكل موضوع في توزيع الدرجات	48	%92.30	4	%7.69	0.92	0.95
12	الزمن مناسب لأسئلة الاختبار	52	%100	0	%0	0	0
13	يشتمل على أسئلة تميز الطلاب المتفوقين	16	%30.76	36	%69.23	0.30	0.54
	مجموع التكرارات الأصلي (486)	469	74.22	129	1.68	0.49	0.7

المحور الثاني معايير الاختبار الجيد من حيث المضمون: نلاحظ من خلال نتائج الجدل (2) المبينة أعلاه أن نسبة استخدام المعايير المطلوبة في كتابة الاختبار من حيث المضمون جاءت بنسبة (74.22%)، وبمتوسط حسابي (0.49)، وانحراف معياري(0.70). حيث بلغ مجموع التكرارات المعبرة عن توافر معايير الاختبار الجيد من حيث الشكل (469) تكرارا من أصل (486) تكرارا، حيث بلعت اعلى نسبة وهي 100% على المعيار (الأسئلة واضحة ومحددة ودقيقة) و (الاختبار يغطي المستويات المعرفية المختلفة) و (تغطي الأسئلة كل موضوعات المقرر) و (الزمن مناسب لأسئلة الاختبار)، واقل نسبة على المعيار (يقيس الاختبار بعض المهارات الذهنية) و (يشتمل على أسئلة تميز الطلاب المتفوقين) وعلى ضوء هذه النتائج التي اشرنا الهيا يمكننا الإجابة عن تساؤل الدراسة (نعم يستخدم أساتذة قسم علم النبات المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار الجيد من حيث الشكل) ويرجع ارتفاع هذه المعايير في أسئلة الاختبار المعدة من قبل أساتذة القسم إلى التزام القسم بمعايير جودة الاختبار الجيد من خلال الإرشاد والزام الأساتذة عند وضع أسئلة الاختبار مراعاة أن تكون الأسئلة واضحة ومحددة وتغطي جميع موضوعات المقرر. وان تغطي المستويات المعرفية المختلفة. أما بالنسبة لسبب انخفاض معايير الفقرة رقم (9) و (13) كان بناءً على إجابة الأساتذة بالقسم بعد سؤالهم عن سبب ضعف هذه المعايير، فكانت معظم الإجابات تشير إلى أن ضعف المستوى التحصيلي للطلبة هو السبب في ذلك، الأمر الذي جعل بعضهم يتجنب أو يلغي نوعية الأسئلة التي تقيس المهارات الذهنية والأسئلة التي تميز الطلاب المتفوقين عند وضعه للاختبار. وبذلك يمكن الإجابة على تساؤل الدراسة بأنه (نعم، يستخدم أساتذة قسم علم النبات المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار الجيد من حيث الشكل والمضمون.

الاستنتاج: من خلال نتائج الدراسة نستنتج أن نسبة استخدم أساتذة قسم علم النبات المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار الجيد من حيث الشكل جاءت بنسبة متوسطة، وان نسبة استخدم أساتذة قسم علم النبات المعايير المطلوبة في كتابة فقرات الاختبار الجيد من حيث المضمون كانت بنسبة

جيد جدا. وان الأساتذة أكثر استخداما للأسئلة المقالية مقارنة مع الأسئلة الموضوعية. وترجع نتائج انخفاض بعض فقرات المتعلقة بشكل ومضمون الورقة بعدم كفاية معرفة الأساتذة بمعايير الاختبار الجيد، وبناءً على ما سبق توصي الدراسة بما يأتي:

1. الاهتمام بورقة الاختبار إخراجا وتنظيماً.
2. أن تتضمن ورقة الاختبار البينات الأساسية للجامعة والكلية والقسم ورقم المقرر، والزمن المحدد، وتوزيع الدراجات.
3. إجراء ورش عمل و دورات تدريبية الأساتذة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد.
4. ضرورة اشتمال أسئلة الامتحانات على أسئلة تميز الطلاب المتفوقين.
5. الزام الأساتذة بخطاب التكليف.

المراجع:

1. القدومي، عبدالناصر، (2008) الاختبارات *التحصيلية وطرق إعدادها*. كلية التربية الرياضية.
2. بركات، زياد، وعبدالهادي صباح، *مدى تحقق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعا لهرم بلوم*. (2007). جامعة القدس المفتوحة منطقة طول كرم التعليمية، جامعة القدس المفتوحة منطقة طول كرم التعليمية.
3. حماد، شريف علي، (2011). *جودة أسئلة الامتحانات النصفية لبرنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة في ضوء معايير جودة الامتحان*، جامعة القدس المفتوحة، اليوم الدراسي "جودة الامتحانات النهاية"، غزة، فلسطين.
4. ساعد، صباح، ووسيلة بن عامر، (2017). *تقييم كفاية بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم الجامعي وفق معايير الاختبار الجيد*. جامعة محمد خيضر بسكرة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 28، ص 81-90.
5. قواعد إعداد الورقة الامتحانية وقياس نواتج التعليم المستهدفة.
6. مكتب نائب الرئيس لشؤون قطاع غزة، (2003). *ورقة عمل حول الاختبار الجيد*، قطاع غزة، فلسطين.

تعزيز ثقافة الجودة وممارستها لدى طلاب جامعة مدينة السادات

"دراسة ميدانية على طلاب كليات الجامعة"

أ.د. ماجدة محمد رفعت أبو الصفا
مدير مركز ضمان الجودة والتطوير المستمر
بجامعة مدينة السادات

أ.د. أحمد محمد بيومي
رئيس جامعة مدينة السادات

د. أحمد حمدي شرشر
مدير وحدة الدراسات والبحوث بمركز ضمان الجودة والتطوير المستمر بجامعة مدينة السادات

د. عبد السلام بهجت
منسق الأيزو بالجامعة وعضو فريق العمل بمركز ضمان الجودة والتطوير المستمر بجامعة مدينة السادات

المقدمة:

إن محاولة السعي للنهوض بالعملية التعليمية وتحقيق تعليم أفضل أصبح رهنا بتطبيق الجودة في مجال التعليم العام وذلك لمواجهة المتغيرات التي تجتاح المجتمع، وأيضا لتحقيق طموحات المجتمع في ضوء ما يشهده من تغيرات، وكذلك لتحسين أوضاع العملية التعليمية، من أجل التطلع لمستقبل أفضل لأبنائنا علينا اليوم أن نتحمل مسئوليتنا أمام الله عز وجل ولأننا أصحاب رسالة كرسالة الأنبياء على كل منا واجب عليه أن يؤديه فى سبيل تغيير الواقع الذى نرفضه جميعاً ودائماً نتحسر لما آلت إليه الأوضاع وتطبيقاً لقوله تعالى "إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم"، لذا لابد أن نسعى لإخراج واقع تعليمي متقن ناجح في تلبية احتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية البشرية المستقبلية وأيضا لتحقيق طموحات المجتمع **(1)**.

وثقافة الجودة مطلب أساسي لتقدم أي مؤسسة خدمية لذلك فإن أي مؤسسة لابد لها من الإيمان بمبدأ اشراك كل من له صلة بالمؤسسة عند وضع سياستها، وأن تؤمن كذلك بضرورة العمل على التطوير وارضاء من تقدم لهم الخدمة، إن المختصين في علم الاجتماع والتربية يؤكدون بأن ثقافة المجتمع كغيرها من الأمور، يمكن تعديلها وتحسينها إذا اتبعت الوسائل السليمة والآليات الفعَّالة واستغرقت زمنها المناسب، وجودة التعليم ليست هبة تمنحها الحكومات، وإنما فرصة تصنعها الأمم وتستثمرها الشعوب، وتضحي من اجلها بالوقت والجهد والمال والمثابرة. وجودة التعليم لا تبدأ من القاعات ولا من المؤتمرات، بل تبدأ من الفصول ومن مشاركة الطلاب في تحمل مسئولية متابعة تطوير التعليم وتحقيق جودته **(الفهمي،2012:2)**.

وكما قيل "**إن الثقافة تُعلم**" فان التغير الثقافي يكون موجها نحو تشخيص وتحليلِ العناصرِ المعطلة، نحو القِيَمِ الجديدةِ، ونحو نمو جودة المؤسسة مِن خلال تغير أساسي للسلوكِ الذي هو أحد أهم عناصر ثقافة الجودة، هذا هو بداية الطريق نحو تحقيق أهداف المؤسسة وتقديم تعليم عالي الجودة لأبنائنا. **(Marinella ,all , 2012,p2688)**

كما يجب أن يعرف الطالب أنه محور منظومة التعليم بالجامعة، نعم هو المستهدف الأساسي من العملية التعليمية، فكل ما يدور حوله من محاضرات، وامتحانات، وندوات، وغيرها، غرضها الأساسي الارتقاء بمستواه ومهاراته التي تؤهله وتجعله قادرا على المنافسة في سوق العمل، الذي تزداد فيه حدة المنافسة يوما بعد يوم، ومن هنا فإن دوره في تحسين الخدمة التعليمية التي تلقاها في جامعه، هو الدور الأساسي بل والمحرك لباقي الأطراف المشتركة معه في المنظومة الجامعية، فالطالب ببساطة هو متلقي الخدمة من المؤسسة التعليمية التي التحق بها "الجامعة"، والتي تعمل المؤسسة على تحسين الخدمة التعليمية وهو الغرض الأساسي من تطبيق نظم الجودة في التعليم.

مشكلة البحث:

يعد انتشار الوعي بالعناصر الأساسية للجودة هو الركيزة الأساسية لثقافة الجودة. فلا نفع لشعارات الجودة مالم تتحول هذه العناصر إلى قناعة حقيقية وممارسة يومية يقوم بها العاملون في كافة مواقع العمل دون رقابة أو تدقيق مما ينعكس دورها على الطالب، كما يعتبر مجال الجودة من أهم المجالات التي يفضل أن يكون الفرد على دراية كافية بها لكي يحقق النجاح في مجال عمله أيا كان نوع العمل ولا سيما في المجال التعليمي لأن التعليم مرتبط بكافة المجالات الأخرى خدمية كانت أم إنتاجية فكلما كان التعليم خاليا من الضعف وكان ذو جودة عالية كلما ساهم ذلك في إنجاح المجالات الأخرى، وعلى ذلك فإن مشكلة البحث تتحدد في الإجابة على التساؤل الآتي:

- هل يمتلك طلاب جامعة مدينة السادات، ثقافة بمفاهيم وممارسات الجودة؟

أهمية الدراسة:

يشمل البحث دراسة أحد أهم عناصر المنظومة التعليمية وهو متلقي الخدمة ألا وهو الطالب، حيث يعد الركيزة الأساسية التي تبنى عليها جودة العملية التعليمية من أجل تطويره وتنميته وتحقيق التنافسية وفقا لمتطلبات سوق العمل كما تشمل هذه الدراسة النقاط الآتية:

- الاهتمام بنشر ثقافة الجودة مطلب أساسي للتطور السريع في كافة جوانب خدمات الجامعة
- نشر ثقافة الجودة بين طلبة مختلف الكليات من اجل الوصول الى مستوى عالي من الخرجين.
- التعريف بأن الجودة لها عدة مفاهيم ولا تقتصر على مفهوم واحد فقط.

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مستوى ثقافة الجودة لطلاب جامعة مدينة السادات ومدى انعكاسها على الفاعلية التعليمية وقدراتهم ومهاراتهم الشخصية، بهدف خلق بيئة مثقفة واعية تدعم وتحافظ على التطوير المستمر وذلك من خلال الاهداف الاتية:

- معرفة مدى امتلاك طلاب جامعة مدينة السادات ثقافة بمفاهيم الجودة.
- وضع خطة تنمية مقترحة لتعزيز ثقافة الجودة لطلاب جامعة مدينة السادات.

فروض الدراسة:

صاغ الباحثون فروض البحث على هيئة تساؤلات وكانت كالآتى:

- ما واقع امتلاك طلاب جامعة مدينة السادات لثقافة الجودة؟
- ما هي الخطة المقترحة لتعزيز ثقافة الجودة لدى طلاب جامعة مدينة السادات؟

حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على عينة من طلاب كليات جامعة مدينة السادات يمثلون مجتمع البحث وقد روعي في الاختيار تنوع العينة ما بين (بنين / بنات) في مراحل تعليمية مختلفة.
- اقتصرت هذه الدراسة في جانبها الميداني على استطلاع آراء الطلاب نحو ثقافة الجودة.

منهج الدراسة وادواتها:

اعتمدت هذه الدراسة على **المنهج الوصفي** لملائمته لطبيعة وهدف الدراسة، كما اعتمد الباحثون في الحصول على بياناته من خلال استبانة أعدت خصيصاً لهذا الغرض، وتم إعدادهما وعرضها على محكمين بعد حساب صدقها وثباتها، ثم توزيعها على طلاب الجامعة ومن ثم جمعها وتحليلها.

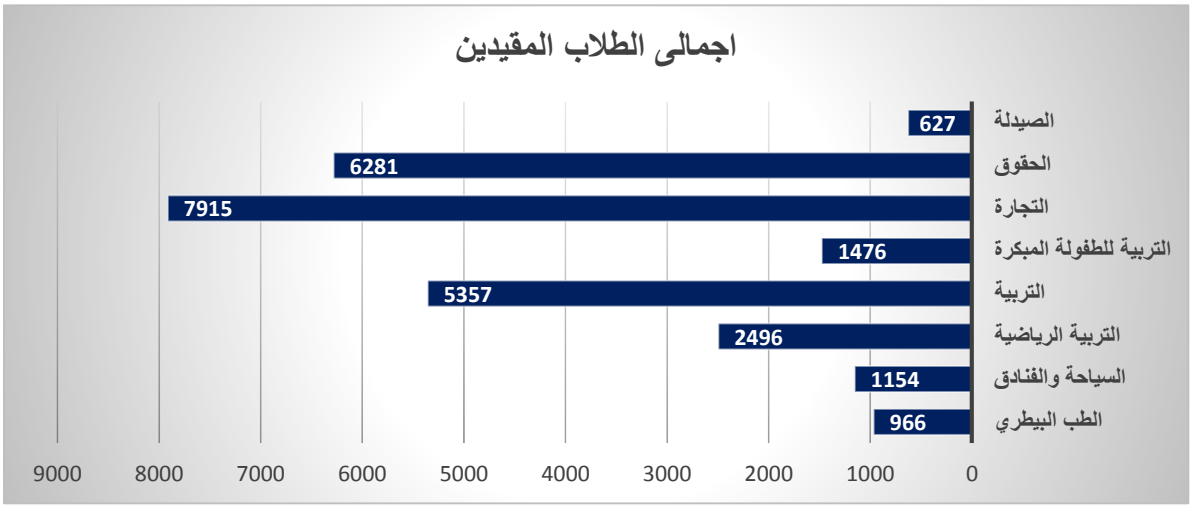
مجتمع وعينة البحث:

في إطار السعي لتحديد عينة الدراسة تم اختيار الطلبة الذين يدرسون في المراحل الأخيرة لخبرتهم في تقييم الأوضاع السابقة والحالية لاي تطوير أو تغيير في جودة الخدمات المقدمة لهم وقد تم اختيار العينة العشوائية الطبقية المحددة وهي تمثل (1%) من إجمالي تعداد المقيدين بكليات جامعة مدينة السادات والبالغ عددهم (26272) طالب وطالبة، كما بلغ إجمالى عينة البحث (380) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيا، حيث اعتمد الباحث لتحديد عينة البحث من خلال استخدام معادلة "**ريتشارد جيجر**" **(7)**، نتيجة لتفاوت أعداد كل كلية وكبر حجم العينة، بالجدول الاتي يوضح بيانات تعداد العينة والنسبة المئوية لكل كلية كما يلي:

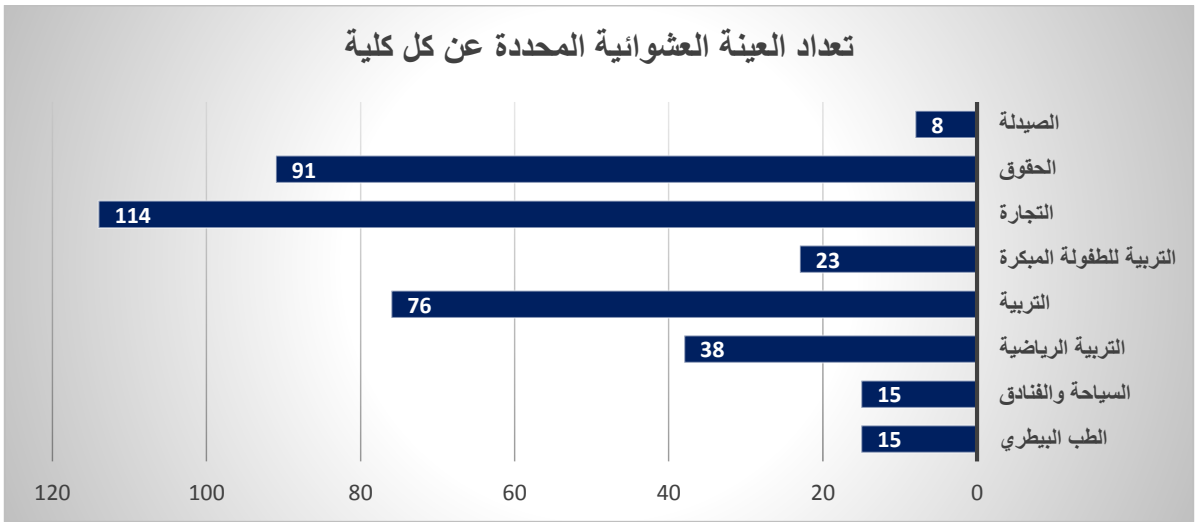
جدول (1): يوضح تعداد العينة.

الكلية	الطب البيطري	السياحة والفنادق	التربية الرياضية	التربية	التربية للطفولة المبكرة	التجارة	الحقوق	الصيدلة	الإجمالي
	966	1154	2496	5357	1476	7915	6281	627	26272
العينة العشوائية المحددة	15	15	38	76	23	114	91	8	380
تعداد العينة بنين	8	6	20	33	-	70	61	5	203

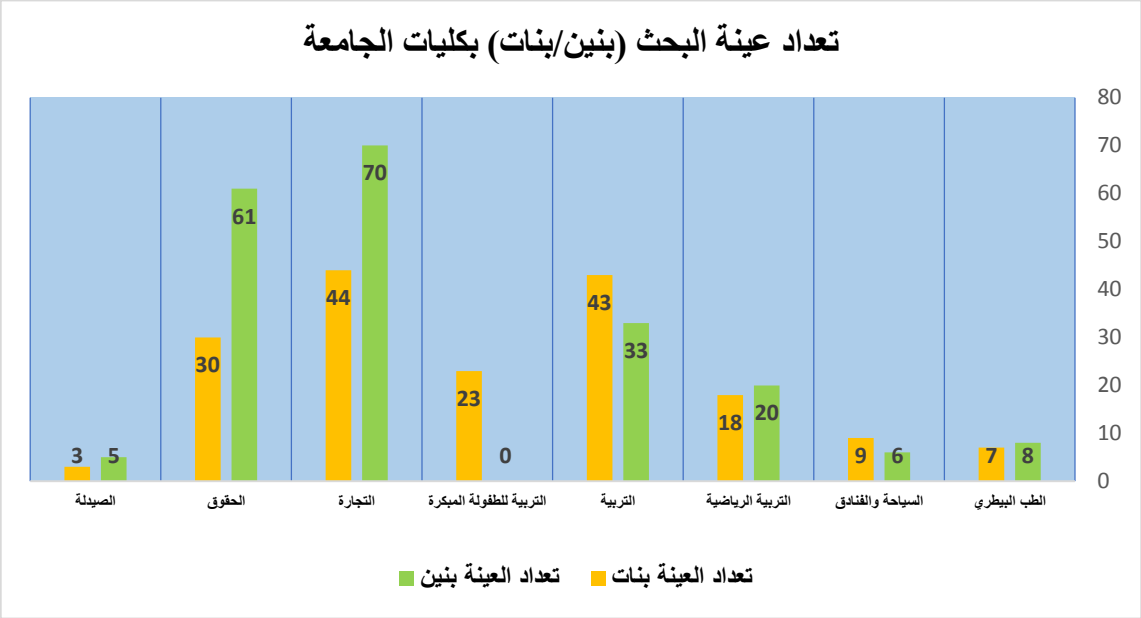
تعداد العينة بنات	7	9	18	43	23	44	30	3	177
نسبة العينة العشوائية	4%	4%	10%	20%	6%	30%	24%	2%	100%



شكل (1): إجمالى طلاب الجامعة.



شكل (2): تعداد العينة العشوائية.



شكل (3): تعداد عينة البحث المختارة (بنين / بنات).

المصطلحات:

ثقافة الجودة:

كل القيم والاعراف والاجراءات والتوقعات التي تعزز الجودة في المؤسسة وتسعى إلى تحسينها باستمرار **(عليمات، 2004: 34).**

ثقافة الجودة في التعليم:

مجموعة المعارف والاتجاهات والقيم المرتبطة والمتعلقة بالجودة ومتطلباتها في مجال التعليم، ووعي جميع المشاركين في العملية التعليمية بها سواء كان بطريقة مباشرة أو غير مباشرة حتى يعطى الجميع المزيد جهودهم لخدمة أهداف العملية التعليمية ويبحث كل منهم عن السبل التي تمكنه من تحسين طرق صدائه لواجباته الوظيفية. **(إسماعيل، 2011: 24)**

الإطار النظري لثقافة الجودة (8):

إن الاهتمام بنشر ثقافة الجودة في التعليم من العوامل المؤثرة، حيث تدفع بعجلة التطوير للتعليم دائما، إذ إن للتربية دوراً حيوياً مهماً، فهي حجر الزاوية وذات أولوية في بناء الإنسان وتطويره وبلورة مفاهيمه وسلوكه، ولقد ركزت التربية على أهمية السلوك الإنساني وتطويره في إطار من عادات الأمة وتقاليد المجتمع وأخلاقياته..

ثقافة الجودة في التعليم:

هي تغيير للقيم والمعتقدات القديمة التي لا تسمح بإجراء تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي، وهي وسيلة لنجاح كل العمليات الإدارية لتحقق أهداف كل من سوق العمل والطلاب، أي أنها تشمل جميع نشاطات ووظائف المؤسسة التعليمية ليس فقط في إنتاج الخدمة وانما أيضا في توصيلها، الأمر الذي ينطوي حتما على تحقيق رضا الطلاب وزيادة ثقافتهم، وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محليا وعالميا. (8)

فوائد نشر ثقافة الجودة في التعليم:

إن الاهتمام بنشر ثقافة الجودة في التعليم يؤدى إلى الكثير من الفوائد التي تعود على الطلاب والمجتمع واهمها:

- تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة.
- ضبط وتطوير النظام الإداري في المؤسسة التعليمية نتيجة وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات.
- الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية، العقلية، الاجتماعية، النفسية، الروحية.
- الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع.

- توفير البيئة المناسبة التي تخدم الطلاب.
- تقليل اجراءات العمل الروتينية واختصارها من حيث الوقت والتكلفة.
- تقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي والخارجي.
- ضبط شكاوى ومشكلات الطلاب وأولياء أمورهم ووضع الحلول (6).

عوامل نجاح نشر ثقافة الجودة:

- تدريب العاملين والمدراء على مفاهيم الجودة وكيفية تطبيقها.
- التمهيد لعملية التغير عن طريق المحاضرات التي تشرح أهمية الجودة ومفهومها.
- الاستعانة بذوي الخبرة وذلك لعملية التحسين المستمر.
- تشكيل فريق مدرب يعمل على التطوير مما يعزز قيمة العمل الجماعي.
- التواصل بين الإدارة والعملاء الداخلين والخارجين لمعرفة آرائهم ومقترحاتهم وشكاويهم.
- اقتناع الإدارة العليا بعملية التحسين والا ستكون العملية كلها فاشلة.

أسباب نشر ثقافة الجودة في التعليم:

- تغيير النمط الإداري إلى الإدارة الأكثر قوة.
- خلق الاتصال الفعال على المستويين الأفقي والعمودي.
- تحسين مخرجات العملية التربوية.
- ضرورة اجراء التحسينات في العملية التربوية بطريقة منظمة من خلال تحليل البيانات باستمرار.
- إن الطالب هدف ومحور العملية التربوية لذلك يجب إرضائه كزبون أساسي في العملية التربوية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- معامل الفا كرونباخ
- معادلة "ريتشارد جيجر" لحساب تعداد العينة
- النسبة المئوية

الإطار العملي وعرض النتائج:

صدق و ثبات أداة الدراسة "المقياس":

ولضمان صدق محتوى أداة جمع بيانات هذه الدراسة فقد تم عرض المقياس في صورة الاولية على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من مختلف كليات الجامعة، وقد تفضلوا مشكورين بإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول محتويات الاستبانة وقد تم أخذ هذه الملاحظات والمقترحات بعين الاعتبار للوصول إلى المقياس في صورة النهائية.

والجدول التالي يوضح حساب معامل الفا كرونباخ لحساب معامل الثبات للمقياس ومدى وصحة تطبيقه على افراد العينة.

جدول (2): معامل ثبات الفا كورنباخ لعبارات المقياس.

عدد عبارات المقياس		معامل الفا كرونباخ
درجة الثبات الكلية	12	0.891
ثبات المحور الاول	4	.945
ثبات المحور الثاني	4	.980
ثبات المحور الثالث	4	.979

يتضح من الجدول ان المقياس ذات درجة ثبات عالية حيث سجل درجة ثبات 0.891 عن طريق اختبار معامل الثبات لالفا كرونباخ من خلال برنامج التحليل الاحصائي spss.

عرض نتائج وتحليل المقياس:

الية تحليل المقياس:

- تحديد عدد الاستجابات لكل عبارة على (5) استجابات.
- تحديد النسبة المئوية لكل استجابة مفردة ومقارنه بتعداد العينة.
- تحديد نقاط القوة "العبارات" الحاصلة على نسبة 50% فأكثر "موافق بشدة، موافق".
- تحديد نقاط الضعف "العبارات" الحاصلة على نسبة اقل من 50% "غير موافق بشدة، غير موافق".

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعبارات

جدول (3): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المقياس.

م	البنـــود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
A	**محور الذات**		
A1	لدي معرف ومفاهيم خاصة بالجودة	3.32	1.25
A2	استخدم ثقافة الجودة في التفكير والتخطيط	3.07	1.07
A3	تساعدني الجودة في تنظيم أفكاري	3.59	1.05
A4	تسهم الجودة في تنمية مهاراتي الذاتية	3.63	1.09
B	**محور المجتمع**		
B1	أدرك علاقة الجودة بخدمة المجتمع وتنمية البيئة	3.22	1.17
B2	تساعدني الجودة على الاندماج في فريق عمل والعمل الجماعي	3.49	1.39
B3	تنمى الجودة داخلي فرص خدمة المجتمع	3.62	1.05
B4	تمكنني الجودة من فهم دوري في خدمة المجتمع والتواصل معه	3.33	1.27
C	**محور الفاعلية التعليمية**		
C1	أشعر بأهمية دور الجودة العملية التعليمية	3.62	1.05
C2	تساعدني ثقافة الجودة على تجاوز العقبات التعليمية	3.14	1.22
C3	تؤثر ثقافة الجودة وممارستها على تلقي دروسي	3.39	1.28
C4	تنوع استخدام أساليب التعليم يعزز كفاءتي التعليمية	3.58	1.29

يتضح من الجدول المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات "مفردات" المقياس حيث انحصر ما بين (3.07 : 3.63) درجة.

جدول (4): عدد الاستجابات لكل عبارة من عبارات المقياس.

الدرجة	A				B				C			
	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4
موافق بشدة	65	35	80	90	60	125	90	85	120	70	100	120
موافق	135	110	130	130	100	85	115	100	90	80	85	100
محايد	80	95	125	110	115	65	130	85	95	90	90	70
غير موافق	55	125	25	30	75	60	30	75	55	115	75	60
غير موافق بشدة	45	15	20	20	30	45	15	35	20	25	30	30
الإجمالي	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380

يتضح من نتائج الجدول عدد تكرارات الاستجابات بأفراد العينة على محاور وعبارات المقياس.

جدول (5): جدول يمثل النسبة المئوية لكل مفردة من مفردات المقياس بالنسبة لتعداد العينة.

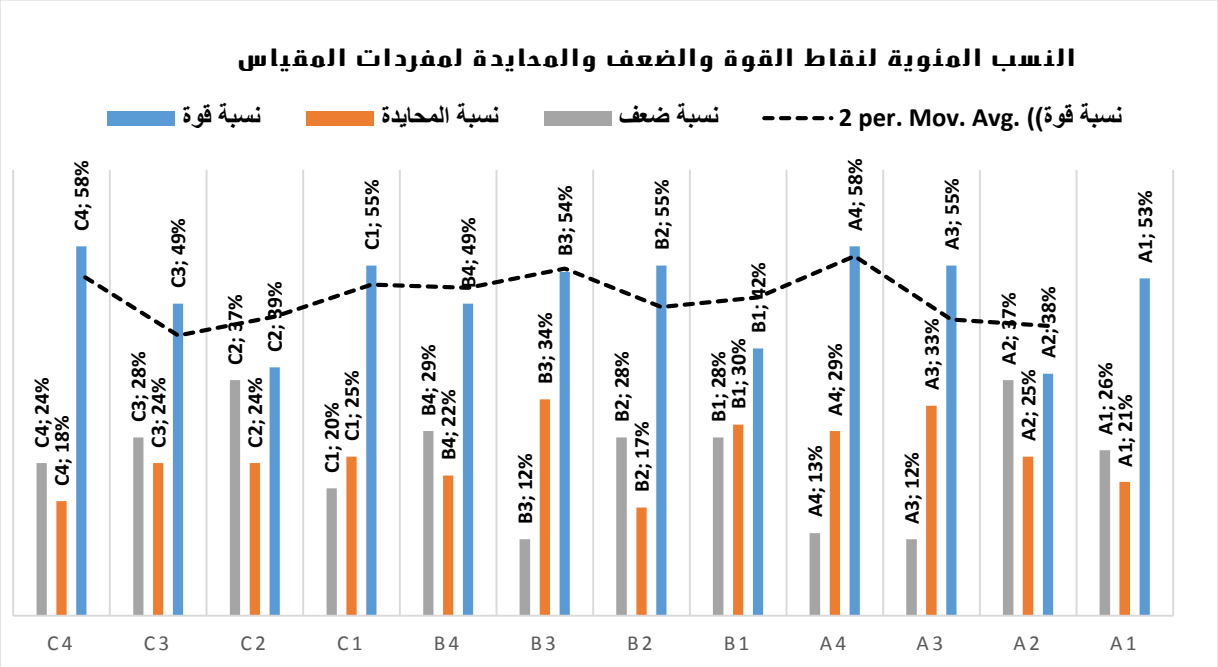
C				B				A				الدرجة
C4	C3	C2	C1	B4	B3	B2	B1	A4	A3	A2	A1	
32%	26%	18%	32%	22%	24%	33%	16%	24%	21%	9%	17%	موافق بشدة
26%	22%	21%	24%	26%	30%	22%	26%	34%	34%	29%	36%	موافق
18%	24%	24%	25%	22%	34%	17%	30%	29%	33%	25%	21%	محايد
16%	20%	30%	14%	20%	8%	16%	20%	8%	7%	33%	14%	غير موافق
8%	8%	7%	5%	9%	4%	12%	8%	5%	5%	4%	12%	غير موافق بشدة

جدول يوضح النسبة المئوية لاستجابات الطلاب في كل عبارة من عبارات المقياس الخاص بقياس مدى ثقافة الجودة ليهم.

تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في العبارات التالية

جدول (6): النسبة المئوية لنقاط القوة والضعف والمحايدة بالنسبة لتعداد العينة.

C				B				A				الدرجة
C4	C3	C2	C1	B4	B3	B2	B1	A4	A3	A2	A1	
58%	49%	39%	55%	49%	54%	55%	42%	58%	55%	38%	53%	نسبة قوة
18%	24%	24%	25%	22%	34%	17%	30%	29%	33%	25%	21%	نسبة المحايدة
24%	28%	37%	20%	29%	12%	28%	28%	13%	12%	37%	26%	نسبة ضعف



شكل (4): النسبة المئوية لنقاط القوة والضعف والمحايدة بالنسبة لتعداد العينة.

نقاط القوة المستخلصة من المقياس

جدول (7): مفردات نقاط القوة والمتوسط الحسابي لكل عبارة محددة.

المحور	الرمز	العبارات	المتوسط الحسابي
محور الذات	A1	لدي معرف ومفاهيم خاصة بالجودة	3.32
	A3	تساعدني الجودة في تنظيم أفكاري	3.59
	A4	تسهم الجودة في تنمية مهاراتي الذاتية	3.63
محور المجتمع	B2	تساعدني الجودة على الاندماج في فريق عمل والعمل الجماعي	3.49

	B3	تنمى الجودة داخلي فرص خدمة المجتمع	3.62
محور الفاعلية التعليمية	C1	أشعر بأهمية دور الجودة العملية التعليمية	3.62
	C4	تنوع استخدام أساليب التعليم يعزز كفاءتي التعليمية	3.58

يوضح الجدول العبارات الخاصة بنقاط القوة والتي حصلت على نسبة استجابة فاقت 50 % بالنسبة لإجمالي اعداد الطلاب.

نقاط الضعف المستخلصة من المقياس

جدول (8): مفردات نقاط القوة والمتوسط الحسابي لكل عبارة محددة.

المحور	الرمز	العبارات	المتوسط الحسابي
محور الذات	A2	استخدم ثقافة الجودة في التفكير والتخطيط	3.07
محور المجتمع	B1	أدرك علاقة الجودة بخدمة المجتمع وتنمية البيئة	3.22
	B4	تمكنني الجودة من فهم دوري في خدمة المجتمع والتواصل معه	3.33
محور الفاعلية التعليمية	C2	تساعدني ثقافة الجودة على تجاوز العقبات التعليمية	3.14
	C3	تؤثر ثقافة الجودة وممارستها على تلقي دروسي	3.39

يوضح الجدول العبارات الخاصة بنقاط الضعف والتي حصلت على نسبة استجابة اقل من 50 % بالنسبة لإجمالي اعداد الطلاب.

من خلال نتائج تحليل القوة والضعف للمقياس والتي وضحت ان طلاب جامعة مدينة السادات يمتلكون مستوى متوسط من ثقافة الجودة، وبناءا على ذلك فقد تم العمل على نقاط الضعف في اعداد خطة للتعزيز والتطوير املا في تحويلها لنقاط قوة مستقبلا من خلال التحليل والمتابعة.

ثانيا: الخطة مقترحة لنشر ثقافة الجودة

إن الجودة في التعليم، تمثل معايير عالمية لقياس مخرجات ونواتج التعلم، وهي انتقال من ثقافة الحد الأدنى، إلى ثقافة الإتقان والتميز، فهي نقلة بخطى سريعة نحو المستقبل، وهي ثورة إدارية جديدة، وتطوير لكل وسائل وأساليب العمل وبناءا على ذلك يتم اتباع الاتي لإعداد خطة تستهدف تنمية وتعزيز ثقافة الجودة عند طلاب جامعة مدينة السادات.

- تشكيل فريق لدراسة لوضع برنامج لنشر ثقافة الجودة بين الطلاب والخريجين.
- تقسيم العمل على فريق الجودة لتقديم محاضرات وورش عمل للطلاب وفق جدول زمني مدروس.
- إعطاء مسمى لورش العمل الهدف منها نشر ثقافة الجودة.

جدول (9): يمثل مقترح خطة نشر ثقافة الجودة بين طلاب الجامعة.

م	اسم الفعالية	الاستراتيجية	الفئة المستهدفة	التمويل	الية التنفيذ	الفترة الزمنية
1	**بنرات**	- برؤية ورسالة الكلية - بنر بتعريف بسيط للجودة - أهمية ممارسة الجودة	منتسبي الكلية والجامعة	وحدة ضمان الجودة	تصميم التقنيات المتخصصة الداعمة	ممتد
	مطويات	- أهمية الجودة في التعليم وتوزيعها على طلاب كليات الجامعة - بعنوان (طرق الاستذكار الجيد) لبناء نواة التفوق لدى الطلاب	الطلاب	وحدة ضمان الجودة	الأنشطة الطلابية	خلال العام الدراسي
2	**مسابقة ورقية**	**اسئلة متعددة مثل :** - اكتبي رؤية ورسالة الكلية - رؤية ورسالة القسم - تعريف مبسط عن الجودة - مسؤولية من تحقيق الجودة ؟	طلاب	وحدة ضمان الجودة	الاختبارات التحصيلية	خلال الفصل الدراسي الأول
3	**مسابقة إلكترونية**	- تصميم عرض لمفهوم الجودة في التعليم ومفهوم الاعتماد الأكاديمي	الطلاب	وحدة ضمان الجودة	البرامج والأنشطة الطلابية.	خلال العام الدراسي

4	**يوم مفتوح للجودة**	– تعلن فيه نتيجة المسابقة وتوزيع الجوائز – تعرض العروض المميزة على البروجيكتر – ورش عمل مفتوحة (أسئلة وأجوبة) – عمل تقرير مصور يشمل الفعالية واسماء الفائزات ويرفع على موقع الجامعة	منتسبي الكلية والجامعة	وحدة ضمان الجودة بالكلية + مركز ضمان الجودة بالجامعة	البرامج والأنشطة الطلابية	نهاية العام الدراسي
5	**تفعيل الشاشات التلفزيونية**	– عرض مقالات تعريفية للجودة والاعتماد الأكاديمي. – تصميم لوحة إعلانية للجودة في التعليم داخل الممرات في كليات الجامعة	منتسبي الكلية والجامعة	الجامعة	التطبيقات الحاسوبية	خلال العام الدراسي
6	**وضع حامل زجاجي**	– توضع فيه مطويات ونشرات للجودة	منتسبي الكلية والجامعة	الكلية والجامعة	عرض اهم الممارسات الخاصة بالجودة	ممتد
7	**انشاء مواقع تواصل اجتماعية**	– حملة إلكترونية تثقيفية لنشر ثقافة الجودة	منتسبي الكلية والجامعة	وحدة ضمان الجودة	تصميم التقنيات المتخصصة الداعمة	
8	**ورش عمل**	– مفهوم الجودة وتطبيقها في العملية التعليمية – اهمية الجودة في التعليم – جودة تحصيلي الدراسي – طرق وأساليب تكنولوجيا التدريس الحديثة	الطلاب	مركز ضمان الجودة بالجامعة	ورش العمل وجلسات النقاش والحوار	خلال العام الدراسي

الاستنتاجات:

1. اثرت ثقافة الجودة في القدرات الذاتية للطلبة عينة البحث عن طريق تغير أنماط حياتهم كانت أكثر تنظيما.
2. ساعدت ثقافة ومعلومات الطلبة بالجودة على الاندماج في فرق العمل الجماعي كوسيلة مساعدة على التطوير والتنمية.
3. يعتبر الطلبة أنفسهم زبائن للمؤسسة التعليمية ولهذا يجب على الإدارة الاهتمام بمتطلباتهم واشباع حاجاتهم، واعتبار الجودة مهمة في التعليم للحصول على أفضل منتج وهو الطالب لتحقيق التنافسية فى سوق العمل.
4. هناك ثقافة لدى طلاب الجامعة عن الجودة وكانت ذات نسبة متوسطة ذلك من خلال نتائج المتوسط الحسابي لاستجابات المقياس.
5. التحسين المستمر يحفز الإدارة العليا على التطوير الدائم في برامجها التعليمية ويطور من قدرات الطالب نحو تحقيق التنافسية في المجتمع المحيط وتأهيله لسوق العمل.

التوصيات:

1. الاهتمام بنشر ثقافة الجودة وذلك من خلال اجراء محاضرات تثقيفية أو وضع مادة الجودة من ضمن المواد العامة في مختلف كليات الجامعة.
2. اهتمام عضو هيئة التدريس بالتنمية والتطوير في المقررات الدراسية.
3. احساس الطالب على انه هو المنتج الرئيسي من خلال العملية التعليمية وكل ما يدور حوله يرجع في النهاية الى تطويره واعداده للتنافسية في سوق العمل.
4. النظر في الخطة المقترحة لنشر ثقافة الجودة بين طلاب كليات الجامعة والمجتمع المحيط.
5. تطوير تقنيات التعليم باستغلال وسائل التقنية الحديثة.
6. نشر ثقافة التغيير إلى الأحسن وتقبل أفكار الشباب من اجل تطوير منظومة التعليم والتخلص من الأفكار التي لا تواكب العصر.
7. اتباع الأمانة والاخلاص في تحقيق مبدأ الجودة في كل جانب من جوانب العمل، ابتداء من التعرف على احتياجات الطلاب وانتهاء بتقويم رضا الطلاب سنتمكن من رفع مستوى جودة المنتج التعليمي بأقل جهد وكلفة سعيا لتحقيق كافة الأهداف التربوية التعليمية.

المراجع:

1. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: انجازات الهيئة الإحصاءات /http://www.naqaae.eg.
2. **مرزوق بن مطر الفهمى(2012):** درجة إسهام مديري المدارس في تنمية الوعي بثقافة الجودة في مدار التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة الليث، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ام القرى.

3. **حنان محمد إسماعيل (2011):** بعض العوامل الدينامية المؤثرة على رضا طلاب القاهرة، لتربية جامعة المنوفية عن معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي والمهني، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنوفية.

4. **صالح ناصر عليمات (2004):** إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير، دار الشروق، عمان.

5. Marinella Sabina Turdean, Dragos Tudor Vana: Quality Assurance through 46 Social and Behavioral Sciences - irect, Procedia Dcience Shange, Cultural C (2012) 2686 – 2692 WCES 2012, p 2688.
6. http://28thprimaryschool.blogspot.com/2015/10/blog-post_75.html
7. https://select-statistics.co.uk/calculators/sample-size-calculator-population-proportion/
8. http://www.al-jazirah.com/2011/20110108/ar3.htm

معايير ضمان الجودة والاعتماد الجامعي في ليبيا
دراسة حالة جامعة بنغازي

أ.د. بوبكر فرج شريعة
عميد كلية الافتصاد بجامعة بنغازي

د. المعتز رمضان الشيخي
مدير مكتب ضمان الجودة و تقييم الاداء بجامعة بنغازي

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى ملائمة معايير ضمان الجودة و تقييم الأداء الموضوعة من قبل مركز ضمان الجودة و الاعتماد في ليبيا بجامعة بنغازي كإحدى اعرق و أقدم الجامعات الليبية و لغرض تحقيق هذا الهدف تم استخدام نموذج بالدرج لتقييم الأداء و ذلك من خلال تطبيق هذا النموذج على إدارات و كليات و أقسام جامعة بنغازي وذلك بتعبئة هذا النموذج المتاح على الموقع الالكتروني للمؤسسة الوطنية للتقنيات و المعايير، و إرساله إلى المؤسسة المذكورة، من اجل التعرف على نتائج التقييم الذاتي لجامعة بنغازي و مقارنتها بمؤسسات التعليم العالي في دول العالم المختلفة.

لقد توصلت الدراسة إلى أن هناك ضعف ملحوظ في تطبيق معايير ضمان الجودة بشقيها المؤسسي و البرامجي بشكل عام و بذلك من الضرورة بمكان عقد العديد من الندوات وورش العمل لنشر ثقافة الجودة و التأكيد على تطبيق المعايير المتعلقة بها للوصول إلى الهدف من وراء تجويد العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: *جودة التعليم – نموذج بالدرج– جامعة بنغازي– تقييم الأداء.*

المقدمة:

أنشئت جامعة بنغازي في مدينة بنغازي عام 1955م، و كانت بدايتها بكلية واحدة هي كلية الآداب و التربية، وبعدد قليل من الطلاب لم يتجاوز واحد و ثلاثين طالبا و ستة من أعضاء هيئة التدريس في مبنى صغير المساحة، وبعد ذلك بدأت الجامعة تتطور و تنمو إلى أن أصبحت اليوم مدينة جامعية تقع على رقعة جغرافية تبلغ مساحتها حوالي 400 هكتار، و تضم 28 كلية علمية و أكثر من 210 قسم علمي في مختلف التخصصات وبها عدة فروع في الضواحي القريبة من المدينة.
منذ بداية سنة 2008

تعتبر عملية وضع المعايير لتقييم أي برنامج أو نشاط هي عملية هامة جدا وصعبة في نفس الوقت، و لقد أدرك مركز ضمان الجودة والاعتماد منذ تأسيسه هذه الحقيقة وبالتالي سعى لوضع معايير محددة لتطبيقها على مؤسسات التعليم العالي في ليبيا. ولغرض الوصول إلى هذا الهدف كان لزاما على المركز الاستفادة من تجارب الدول الأخرى. وبذلك تم تقسيم هذه المعايير إلى معايير مؤسسية تتعلق بتقييم المؤسسة بصفة عامة للحكم على مدى صلاحيتها لتقديم الخدمة و معايير برامجية تتعلق بتقييم البرامج التي سوف تقدمها هذه المؤسسة كل على حدي للحكم على مدى توفر المعايير الأكاديمية بها، و تتكون معايير الاعتماد المؤسسي من احد عشر معيارا في حين تتكون معايير الاعتماد البرامجي من ستة معايير وفيما يلي سوف نستعرض هذين النوعين من المعايير بشئ من التفصيل.

أولا معايير الاعتماد المؤسسي:

يهدف هذا الجانب من معايير الاعتماد المؤسسي لوصف ممارسات ومؤشرات الجودة بمؤسسات التعليم العالي إضافة لتزويدها بالأدلة والمرجعيات المناسبة من اجل استخدامها في سياسات التخطيط والتقييم الذاتي وتحسين الجودة. كما يهدف إلى معرفة مدى ملائمة هذه المعايير للجامعات الليبية وعليه فان هذا العرض يقدم وصفاً للمعايير العامة المقبولة للممارسات الجيدة بمؤسسات التعليم العالي، في ليبيا، حيث تتركز بؤرة الاهتمام بشكل خاص على السمات العامة للأنشطة والعمليات والوظائف والتي من شانها التأثير على جودة مخرجات العملية التعليمية، إضافة لدعم عملية التعليم والتعلم بشكل عام وخدمة المجتمع والبيئة.

ونظراً لتفاوت حجم وخبرة وإمكانيات هذه المؤسسات استناداً إلى طبيعة ومحيط المجتمع الذي تمارس فيه نشاطها وتخدمه وطبيعة رسالتها وأهدافها، تختلف بالتالي أولويات التطوير واتخاذ القرارات الملائمة لظروف المؤسسة وطبيعة عملها ونشاطها، وبالرغم من ذلك يجب أن لا تخضع المؤسسة لأية ضغوط من شأنها أن تؤثر في جودة أنشطتها وعملياتها.

إن الوصول لنظرة شاملة للتقييم ليست مجرد دمج للتقييمات الفرعية المكونة لكل معيار، بل هي انطباع عام عن الممارسات الجيدة والمحددة لكل معيار، ولذلك لا توجد أوزان ثابتة لتقييم أجزاء وعناصر المعايير حيث تختلف وتتفاوت هذه القيم من معيار لأخر بناء على الأجزاء والأولويات التي يتم تحديدها وحسب ظروف المؤسسة و رسالتها.

إضافة للتقييم الكمي يتم إضافة التعليق والملاحظات والرأي المناسب لهذا التقييم مما يعطي نظرة وصورة واضحة عن كل معيار، كما تضاف أهم المؤشرات المميزة للمعيار بشكل عام.

ونظراً لتوقع تباين في درجة التزام الوحدات التنظيمية بالمؤسسة بالمعايير والممارسات يعطي التقييم الوصفي الفرصة لإعطاء تقييم مناسب و ملائم.

إن الغرض من التقييم هو إجراء تقييم موضوعي عن أداء مختلف المعايير والبنود بغية مساعدة القائمين على تلك الأنشطة وتوجيههم لغرض التحسين والتطوير والمقارنة. كما يقدم صورة عن مناطق القوة والضعف بالمؤسسة ويشير إلى مناطق وفرص التحسين لإعطائها الأولوية في الإجراءات، إضافة للمساعدة في التحسين والتطوير من اجل الحصول على الاعتماد، وتستند عملية التقييم بشكل رئيسي على توفر الأدلة على الممارسات الجيدة ومدى تحقيقها من خلال تجميع البيانات وتدوينها عقب كل تقييم في مستندات التقييم.

تهدف عملية التقييم أو التدقيق (بشكل عام) إلى تكوين صورة عن:

- المدى و الاتساق الذي يتم به تتبع و إنجاز العمليات مع الزمن وخلال المؤسسة.
- جودة الخدمة أو النشاط وطبيعتها من خلال التقييم المنظم والمستمر.
- فعالية الإجراءات المتخذة لتحقيق النتائج المرجوة.

وفيما يلي استعراض لهذه المعايير.

المعيار الأول: الرسالة والأهداف:

ينبغي أن تكون للمؤسسة رسالة واضحة ومعلنة تعكس رؤيتها التعليمية، كما ينبغي للمؤسسة ترجمة هذه الرسالة إلى أهداف واضحة قابلة للتحقيق والقياس فيما يتعلق بدورها ونشاطها في مجالي التعليم العالي والبحث العلمي إضافة لإيضاح دورها في خدمة المجتمع والبيئة. ولذلك يجب على المؤسسة أن تعد خطة إستراتيجية تستطيع من خلالها تحقيق هذه الأهداف ووضع آليات عمل مناسبة لتقييم (قياس) مدى تحقيق هذه الأهداف والعمل الدائم على الرفع من فعالية المؤسسة والتحسين المستمر لكافة أنشطتها وعملياتها المختلفة، إضافة للمراجعة المستمرة للرسالة والأهداف، وهذا الأمر قد يعتبر صعب تتبعه داخل جامعة بنغازي للتأكد من انه هناك مراجعة مستمرة للرسالة والأهداف التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها وربطها بالخدمات المقدمة للمجتمع.

المعيار الثاني: التنظيم الإداري:

ينبغي على المؤسسة أن تمتلك تنظيماً إدارياً مناسباً لتحقيق أهدافها متضمنا الوصف الوظيفي للوظائف المختلفة وموضحا لعملياتها المختلفة، إضافة لمهام وواجبات وصلاحيات ومسؤوليات القائمين على تنفيذ الأعمال المختلفة (الأكاديمية والإدارية). ولذلك يجب على التنظيم الإداري أن يعكس رسالة وأهداف المؤسسة كما يجب أن يضمن قيام كافة الوحدات التنظيمية بواجباتها بما يكفل تحقيق الأهداف المعلنة بشكل مناسب وفعال في إطار من الشفافية والمساءلة. ويلاحظ أن الجامعات الليبية بصفة عامة وجامعة بنغازي بصفة خاصة تعرضت للكثير من الخلخلة في هياكلها الإدارية وبالتالي اثر هذا على الاستقرار الإداري للوظائف الإدارية بها وعدد مستوياتها الإدارية بالإضافة إلى عدم ربطها برسالة وأهداف هذه الجامعات وذلك بسبب أن هذه الهياكل الإدارية تفرض من جهات عليا في الدولة (وزارة التعليم مثلا) دونما إشراك هذه الجامعات في إعدادها ومن ثم اعتمادها.

المعيار الثالث: البرنامج التعليمي:

بما أن الهدف الرئيس للمؤسسة تقديم خدمات تعليمية مميزة في إطار رسالتها، وانطلاقا من دورها في تكوين الطلاب وبناء شخصيتهم الوطنية وتزويدهم بالمهارات والمعارف والقدرات العلمية والبحثية، لذا عليها أن تولي هذا المعيار الاهتمام المناسب فيما يتعلق باتساق مناهجها وتطبيق طرق التدريس الحديثة إضافة لتوفير البيئة التعليمية المناسبة.

المعيار الرابع: هيئة التدريس:

تعتبر عملية اختيار وتنمية هيئة تدريس كفؤة ومؤهلة من أهم المقومات الرئيسية للجودة التعليمية في أي مؤسسة، ويحدد مدى التزام هيئة التدريس بأهداف المؤسسة وفعالية البرنامج التعليمي إلى حد بعيد قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها وبرامجها. ويجب التمييز بين عضو هيئة التدريس المتفرغ (القار) والمتعاون، فعضو هيئة التدريس المتفرغ هو الذي تكون وظيفته الرئيسة بالمؤسسة، (دوام كامل)، بينما عضو هيئة التدريس المتعاون لا تكون وظيفته الأساسية مع المؤسسة ولا يزيد العبء التدريسي له عن ما تسمح به اللوائح، وعلى المؤسسة أن تبرهن بالدليل القاطع أنها قد عينت أو اختارت أعضاء هيئة تدريس ذوي كفاءات عالية من أجل تحقيق أهدافها.

المعيار الخامس: خدمات الدعم التعليمية:

نظرا لأهمية خدمات الدعم التعليمية في إنجاح كافة الأنشطة المتعلقة بالعملية التعليمية فان المؤسسة يحب أن تضع لخدماتها الداعمة أهدافا محددة و واضحة نابعة من رسالة المؤسسة وأهدافها. كما يجب أن تقيم بصورة مستمرة نجاح هذه الخدمات في تحقيق أهدافها المرجوة وتشتمل هذه الخدمات على: المكتبة ومصادر التعلم المتعلقة بها – موارد تقنيات التعليم والخدمات الفنية المسندة لها– بنية منظمة لخدمات طلابية متنوعة (مثل شراء الكتب الدراسية، دفع الرسوم الدراسية، وغيرها من المصروفات)– الإرشاد الأكاديمي– القبول والتسجيل وخدمات سجلات الطلاب المتعلقة بها.

المعيار السادس: الشئون الطلابية:

يعتبر الطلاب محور الاهتمام لأي مؤسسة تعليم عالي، لذا يجب على المؤسسة أن تولي عملية التطوير العلمي والفكري والأخلاقي والثقافي والاجتماعي والجسماني للطلاب الاهتمام الملائم بما يمكنها من تحقيق رسالتها وأهدافها واحتياجات ورغبات وطموحات الطلاب، وذلك من خلال وضع وتطوير وتنفيذ آليات وبرامج عمل مناسبة.

يجب أن تكون مرافق المؤسسة والمخصصة للقيام بالأنشطة التعليمية والخدمات المساندة لها ومرافق الأنشطة اللامنهجية والتجهيزات الموجودة بها (الملاعب– المسارح– المتاحف– المساجد– مواقف السيارات وخدمات النقل إن وجدت) ملائمة للقيام بهذه الأنشطة بكفاءة وفاعلية وفق رسالة وأهداف المؤسسة، إضافة لتوفير المناخ التعليمي المناسب والآمن.

المعيار الثامن: الشؤون المالية:

يجب أن يكون لدى مؤسسة التعليم العالي ما يكفي من الموارد المالية لتسيير وتقديم الخدمات الإدارية والأكاديمية والبحثية المختلفة كما يجب أن لا تؤثر مصادر الموارد المالية في اتخاذ قراراتها وإجراءاتها، كما يجب أن تتمتع مصادر الموارد بالشفافية التامة، ويجب على المؤسسة أن تقوم بإعداد ميزانية سنوية مناسبة ومفصلة ومعلنة.

أن تبني الدولة شكل ميزانية الأبواب والبنود المتعارف عليه في كافة مؤسسات الدولة الليبية يمثل عائق إلى حد ما في تنفيذ الميزانية للجامعة بشكل مرن طيلة أشهر السنة وذلك نظرا لتأخر اعتماد الميزانية السنوية الأمر الذي يجبر الجامعة إلى تنفيذ هذه الميزانية السنوية في فترة اقل من السنة الأمر الذي يؤدي إلى تنفيذ هذه الميزانية بشكل اقل كفاءة وفاعلية.

المعيار التاسع: البحث العلمي وخدمات المجتمع والبيئة:

يجب على المؤسسة تطوير نظام فعال للبحث العلمي يتم من خلاله تجميع وتحليل البيانات وتقديم التقارير اللازمة عن الأبحاث العلمية المختلفة التي يتم تبنيها بالمؤسسة إضافة للأنشطة الأخرى ذات العلاقة بخدمة المجتمع. كما يجب على المؤسسة أن تضع سياسات وأهداف محددة لبرنامج البحث العلمي وخدمة المجتمع.

أن لائحة تنظيم التعليم العالي الصادرة بموجب القرار رقم 501 لسنة 2010 كانت قد ركزت أكثر على جانب التدريس للطلاب وأهملت كثيرا جانب البحث العلمي وذلك بإثقال كاهل عضو هيئة التدريس بعدد ساعات تدريسية كبيرة تصل على سبيل المثال إلى 24 ساعة أسبوعيا لدرجة المحاضر المساعد أي بمعنى 6 ساعات يوميا وربطت ذلك بقيمة ما يتقاضاه عضو هيئة التدريس نظير عمله الأمر الذي أصبح معه استقطاع وقت للبحث العلمي من وقت عضو هيئة التدريس أمرا صعبا أن لم يكن مستحيلا في ظل هذه المعطيات.

المعيار العاشر: ضمان الجودة والتحسين المستمر:

يجب على المؤسسة التخطيط لكافة أنشطتها وعملياتها من إدارية و أكاديمية وبحثية، كما يجب عليها إعداد و توفير كافة السبل والإمكانيات للقيام بعمليات التقويم الذاتي، على أساس موضوعي وعلمي لأدائها، كوسيلة لمراجعة أنشطتها وبرامجها التي تنفذها وذلك بشكل دوري لتحديد مدى توافق أهداف ونتائج تلك الأنشطة والبرامج مع رسالة وسياسة وأهداف المؤسسة، ومن الضروري أن يقدم التقويم الذاتي صورة نقدية للوضع في المؤسسة وبرامجها التعليمية وتحليلا لمكامن القوة والضعف بها، كما يجب أن يؤدى تقرير التقويم الذاتي إلى برامج وخطوات عملية محددة من أجل معالجة مكامن الضعف وتحسينها والتحسين المستمر لنقاط القوة. وتتم عملية التقويم استنادا لمعايير الاعتماد المحددة.

أن عملية التحسين المستمر في مؤسسات التعليم العالي في ليبيا بصفة عامة وفي جامعة بنغازي بصفة خاصة لا تتم بشكل تلقائي من قبل الجامعة ولكنها تتم من خلال تعليمات يصدرها مركز ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي الأمر الذي يجعل هذه العملية لا تتم بشكل دوري وإنما تعتمد على ما يعمم من مركز ضمان الجودة والاعتماد مع ملاحظة عدم استقلالية هذا المركز إداريا وماليا حيث انه يتبع وزارة التعليم أي الجهة المسئول عن تقييمها بدلا أن يتبع جهة أعلى كرئاسة الوزراء أو البرلمان لكي يتحسن وضعه الرقابي في متابعة مؤسسات التعليم العالي العاملة في الدولة.

المعيار الحادي عشر: الشفافية والنزاهة:

يجب على المؤسسة أن تلتزم بقواعد النزاهة والشفافية في كل أنشطتها وخططها الإدارية والأكاديمية، وبالتالي تتاح الفرصة لكافة الجهات الرقابية من الاطلاع على كل ما يدور في هذه المؤسسة، كما يجب أن تتضمن التقارير الدورية على كل ما من شانه تقديم كافة المعلومات المتعلقة بنشاط المؤسسة وخططها المختلفة.

ثانيا معايير الاعتماد البرامجي:

تهدف هذه المجموعة من المعايير لتحديد الممارسات الجيدة ومؤشرات الجودة بالبرامج الأكاديمية في التعليم العالي إضافة لتزويدها بالأدلة والمرجعيات المناسبة من اجل استخدامها في سياسات التخطيط والتقييم الذاتي وتحسين الجودة، كما تهدف إلى إرشاد فرق تدقيق الجودة والاعتماد في تنفيذ مهامها داخل المؤسسة المعنية (موضوع التدقيق).

ويقدم هذا النموذج وصفاً للمعايير العامة المقبولة للممارسات الجيدة بالبرامج الأكاديمية في التعليم العالي في ليبيا حيث تتركز بؤرة الاهتمام بشكل خاص على السمات العامة للأنشطة والعمليات والوظائف والتي من شانها التأثير على جودة مخرجات العملية التعليمية، إضافة لدعم عملية التعليم والتعلم بشكل عام وخدمة المجتمع والبيئة.

ونظراً لتفاوت حجم وخبرة وإمكانيات المؤسسات القائمة بتنفيذ هذه البرامج استناداً إلى طبيعة ومحيط المجتمع الذي تمارس فيه نشاطها وتخدمه وطبيعة رسالتها وأهدافها، تختلف بالتالي أولويات التطوير واتخاذ القرارات الملائمة لظروف المؤسسة وطبيعة عملها ونشاطها، وبالرغم من ذلك يجب أن لا تخضع المؤسسة لأية ضغوط من شأنها أن تؤثر في جودة أنشطتها وعملياتها.

ومن أجل تسهيل عملية التدقيق الداخلي والخارجي ولإعطاء نظرة شاملة عن كل الأنشطة والعمليات والوظائف يستخدم تدريج لوصف وتقييم الخصائص المميزة للممارسات الجيدة (التقييم الكمي).

إن الوصول لنظرة شاملة للتقييم ليست مجرد دمج للتقييمات الفرعية المكونة لكل محور، بل هي انطباع عام عن الممارسات الجيدة والمحددة لكل محور ولذلك لا توجد أوزان ثابتة لتقييم أجزاء وعناصر المحاور، حيث تختلف وتتفاوت هذه القيم من محور لأخر بناء على البنود والأولويات التي يتم تحديدها وحسب طبيعة البرنامج ورسالته.

إضافة للتقييم الكمي يتم إضافة التعليق والملاحظات والرأي المناسب لهذا التقييم مما يعطي نظرة وصورة واضحة عن كل محور، كما تضاف أهم المؤشرات المميزة للمحور بشكل عام.

ونظراً لتوقع تباين في درجة التزام الوحدات التنظيمية بالمؤسسة بالمعايير والممارسات يعطي التقييم الوصفي الفرصة لإعطاء تقييم مناسب و ملائم.

إن الغرض من التدقيق هو إجراء تقييم موضوعي عن أداء مختلف المحاور والبنود بغية مساعدة القائمين على تلك الأنشطة وتوجيههم لغرض التحسين والتطوير والمقارنة؛ كما يقدم التدقيق صورة عن مناطق القوة والضعف بالبرامج الأكاديمية ويشير إلى مكامن وفرص التحسين لإعطائها الأولوية في الإجراءات، إضافة للمساعدة في التحسين والتطوير من اجل الحصول على الاعتماد.

وتهدف عملية التدقيق البرامجي (بشكل عام) إلى تكوين صورة مفصلة وواقعية عن:

- المدى و الاتساق الذي يتم به تتبع و إنجاز البرنامج التعليمي.

- جودة الخدمة التعليمية أو النشاط وطبيعتها من خلال التقييم المنظم والمستمر.
- فعالية الإجراءات المتخذة لتحقيق النتائج المرجوة.

أما منهجية التقييم التي تستخدمها فرق التدقيق فهي لا تركز على النتائج فقط – والتي تعتبر شيء مهم – ولكن تهتم أيضا بمنظور العمليات (المدخلات ومجموعة أنشطة العملية التعليمية والمخرجات) والتي تؤدي بالتالي إلى تحقيق الأهداف المرجوة على أكمل وجه وبالنسق المطلوب.

تستند عملية تدقيق البرامج الأكاديمية لنفس المعايير الواردة بدليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، إضافة لأية معايير أو متطلبات أخرى حسب طبيعة ومجال كل برنامج أكاديمي حيث يمكن أن تصدر هذه المعايير أو المتطلبات عن هيئات أو مؤسسات أو لجان محلية أو دولية متخصصة في مجال البرنامج بشرط اعتمادها من المركز، كما تستند الأحكام التي يتوصل إليها فريق التدقيق بشكل رئيس إلى تعاريف موضوعية و دقيقة وعلى توفر الأدلة المادية الملموسة عن التخطيط والتطبيق والتقييم والتطوير المستمر للممارسات الجيدة ومدى تحقيقها من خلال تجميع البيانات وتدوينها عقب كل تدقيق في المستندات، بما يضمن شفافية عملية التقييم واستقلاليتها ومصداقيتها، وبما يضمن أيضاً إصدار الأحكام حول المحاور الأساسية وتحليل وإصدار أحكام مماثلة حول البنود والجوانب الفرعية لكل محور والتي تعين فحصها والتدقيق عليها قبل التوصل للأحكام الإجمالية حول كافة المحاور الرئيسية.

العلاقة بين معايير الاعتماد المؤسسي والاعتماد البرامجي:

بشكل عام تتشابه معايير الاعتماد المؤسسي والبرامجي. أما نقاط وجوانب الاختلاف تكمن في أن معايير الاعتماد المؤسسي تشمل كافة الأنشطة والعمليات والوظائف التي تديرها المؤسسة أما في حالة الاعتماد البرامجي فان بعض هذه الأنشطة والعمليات لها تأثير مباشر على عملية تقديم البرنامج الأكاديمي والبعض الآخر يكون لها تأثيرا غير مباشر وبالتالي تتباين درجات تقييمها أثناء التدقيق للاعتماد البرامجي.
ويمكن تقسيم تلك المعايير إلى ثلاثة أنواع كالتالي:

- معايير مؤسسية ليس لها تأثير مباشرا على جودة البرنامج التعليمي، وعلى سبيل المثال: مدي جاذبية المباني والحدائق، وهذه المعايير أو البنود لا يتم تقييمها أثناء عملية التدقيق للاعتماد البرامجي ويمكن الإشارة إليها في عملية التدقيق.
- معايير تتعلق مباشرة بعمليات تخطيط وتنفيذ وتقييم وتطوير البرنامج التعليمي؛ على سبيل المثال: تناسب مخرجات التعليم المستهدفة مع تلك المخطط لها وجودة عملية التعليم والتعلم، حيث يجب تقييم هذه البنود أثناء تدقيق الاعتماد البرامجي لكل برنامج أكاديمي على حدة. ويتم من خلالها تحديد نقاط القوة والضعف وفرص التحسين لكل برنامج.
- معايير تتعلق بالأنشطة والعمليات التي توثر بشكل كبير على جودة البرامج التعليمية، على سبيل المثال: البنود المتعلقة بمصادر التعلم المتوفرة وخدمات الدعم التعليمية من مكتبات ومعامل ومختبرات وإجراءات التعيين والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، وبالرغم من أن هذه البنود تؤخذ بعين الاعتبار أثناء تدقيق الاعتماد المؤسسي نظرا لدعمها لكافة الأنشطة والعمليات بالمؤسسة إلا انه يوجد اختلاف واضح في المتطلبات الكمية والنوعية لهذه البنود حسب كل برنامج تعليمي يتم تنفيذه بالمؤسسة، حيث يمكن أن يكون التقييم العام للمكتبة خلال تدقيق الاعتماد المؤسسي جيد إلا أنها مع ذلك لا توفر المتطلبات النوعية أو الكمية الخاصة بالبرنامج التعليمي قيد التدقيق، مما يعني بالتالي حصولها على تقييم مخفض وغير مطابق للمتطلبات الموضوعة لهذا المعيار.

أثناء عملية تدقيق الاعتماد البرامجي يتم اعتماد كل برنامج تعليمي على حده، بالرغم من أنه ليس هناك ما يمنع من أن يقوم فريق التدقيق بعملية التدقيق للبرامج التعليمية المتشابهة في نفس الوقت، شريطة أن تتوفر الخبرة الأكاديمية والمهنية المناسبة والضرورية لدى فريق التدقيق لهذه البرامج التعليمية.

وفي هذا الخصوص يجب أن يتعامل تقرير التدقيق مع كل برنامج تعليمي بشكل منفصل، حيث يمكن أن يتم اعتماد احد البرامج دون الأخرى، كما يجب الأخذ بعين الاعتبار مسميات المؤهلات الأكاديمية ومسميات الحقل أو المجال الأكاديمي إضافة لمسميات البرامج الأكاديمية في حد ذاتها.

البرنامج التعليمي عبارة عن حزمة متكاملة من الأنشطة والمقررات (الفرص الدراسية والتعليمية)، منتظمة في حقل أو مجال تعليمي تؤدي للحصول على شهادة علمية (مؤهل علمي)، على سبيل المثال: درجة البكالوريوس في الهندسة الميكانيكية، أما الحقل أو المجال التعليمي فهو مجال دراسة أكاديمية محدد (جميع تخصصات الهندسة مثلا)، ولذلك فمن الضروري التمييز والفصل بين البرامج التعليمية داخل الحقل الأكاديمي الواحد، حيث يجب أن توضح الشهادة الأكاديمية نوعية البرنامج الذي تمت دراسته، نظراً لأن البرامج الأكاديمية تختلف عن بعضها البعض من حيث الأهداف التفصيلية والمتطلبات ومخرجات التعلم المستهدفة وتؤدي بالتالي إلى مهارات مهنية مختلفة، على سبيل المثال:

- شهادة ليسانس الآداب (التاريخ، الخدمة الاجتماعية، علم النفس).

- شهادة بكالوريوس الهندسة (هندسة الكترونية، هندسة تحكم، هندسة مدنية ... الخ).

معايير الاعتماد البرامجي هي:

1. **معيار** البرنامج التعليمي.
2. **معيار** هيئة التدريس.
3. **معيار** خدمات الدعم التعليمية.
4. **معيار** الشئون الطلابية.
5. **معيار** المرافق.
6. **معيار** ضمان الجودة والتحسين المستمر.

مما سبق يتضح أن المعايير التي تم اعتمادها من مركز ضمان الجودة والاعتماد كانت متناسقة مع ما اتجهت إليه العديد من التجارب العالمية في هذا الاتجاه، حيث تم تقسيم هذه المعايير إلى معايير مؤسسية متمثلة في إحدى عشر معيارا ومعايير برامجية متمثلة في ستة معايير تتعلق بالبرامج الأكاديمية التي تنفذها مؤسسات التعليم العالي في ليبيا. ومن خلال استعراض هذه المعايير بشقيها المؤسسي والبرامجي يمكن القول أن من أكثر العوائق والمحددات المعرقلة لتنفيذ هذه المعايير تتمثل في الأتي:

أولا قيودا قانونية:

تعتبر مجموعة الحزم التشريعية المنظمة لمؤسسات التعليم العالي معرقلة إلى حد ما لبرامج الجودة والاعتماد إما لكونها صدرت منذ فترة سبقت اعتماد معايير الجودة أو أنها صدرت بمعزل عن هذه المعايير وبالتالي نلاحظ بان كثير من نصوصها جاءت مجافيه لما أوردته معايير الجودة أو جانبها الصواب للتماشي مع هذه المعايير الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في هذه التشريعات لكي تتمشى مع التحولات التي أحادثتها معايير الجودة والاعتماد.

ثانيا قيودا ثقافية:

أن ثقافة المجتمع والمتمثلة في الإصرار من قبل جميع الأسر لإدخال أبنائها وبناتها إلى الجامعات وضع ضغطا كبيرا على هذه الجامعات لاستيعاب هذه الأعداد الهائلة من مخرجات التعليم المتوسط مما اثر سلبا على تطبيق معايير الجودة وذلك فيما يتعلق بالمعايير التي تتأثر بأعداد الطلاب مثل المرافق التعليمية والخدمات المقدمة للطلاب وشروط الاستمرار في الدراسة.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من إنشاء مركز ضمان جودة و اعتماد مؤسسات التعليم العالي في ليبيا منذ عقد من الزمن، إلا انه و بنظرة فاحصة للأوضاع التعليمية في الجامعات الليبية نجد أنها تفتقر إلى الكثير من العناصر اللازمة و المؤهلة لاجتياز اختبارات الجودة المعمول بها في مركز ضمان الجودة والاعتماد الليبي، الأمر الذي دفعنا إلى التركيز على جامعة بنغازي– كإحدى الجامعات الرائدة في ليبيا– من ناحية معايير الجودة المطبقة فيها، و مدى إمكانية استخدام و تطبيق معايير الجودة العالمية المعتمدة كأساس لقيادة الجامعة نحو التميز و تحقيق السبق في الأداء، حيث تم استخدام نموذج بالدريج Baldrige حيث يعد بالدريج أحد رواد الجودة الشاملة، وقد تقلد منصب وزير التجارة في حكومة الرئيس ريقان وقد خصصت جائزة باسمه، يتم منحها للشركات الأمريكية التي تنجح في تنفيذ نموذجه، ويعتبر نموذجه ثورة على النماذج القديمة، وفلسفة إدارية جديدة وتغيير جذري وشامل لكل مكونات المؤسسة، كما يهدف إلى إرضاء العميل بتقديم جودة عالية باستمرار ووفق تطلعاته وتوقعاته، وبما يقدم المنفعة والخير للبيئة.

جمع وتحليل البيانات:

يشمل كيفية اختيار المؤسسة للمعلومات والبيانات اللازمة للتخطيط والإدارة، وتقويم الأداء الكلي، وكيفية تحليل البيانات الخاصة بالنوعية والمستفيدين والموردين والمنافسين، وأداء العمليات وعلاقتها بأنشطة التخطيط وغيرها، كما يتم التأكيد على تحديث المعلومات بشكل مستمر.

عمليات الجودة وتصميمها:

يتوقف تحقيق الجودة العالية على مدى سلامة العمليات وسهولة تنفيذها وتشمل عمليات تصميم المنتج، والتصنيع وإدارة الموارد، والرقابة الفعالة، وتقييم الأداء أثناء التنفيذ لمنع حدوث الأخطاء، بشكل يؤدي إلى تلبية احتياجات ورغبات المستفيدين وتحقيق الرضا لديهم.

تنمية الموارد البشرية:

تعنى بإتباع أسلوب فرق العمل وتحقيق التعاون، وإشراك العاملين ودمجهم في التخطيط، واستخدام سياسة التحفيز الإنساني في رفع الروح المعنوية لدى العاملين، وإخضاعهم للقياس والتدريب مما يساعد على رفع مقدرتهم على العمل بشكل جيد، بالإضافة إلى الاهتمام بصحة وسلامة العاملين و قام بالدريج بنقل نموذجه للتطبيق في مجال التعليم في الولايات، حيث ركز على أن الجودة في التعليم تتجسد في عدة مبادئ من أهمها ما يلي:

1. ضرورة أن يعمل الإداريين وأعضاء هيئة التدريس على تحقيق الجودة.
2. يجب أن يتم التركيز على منع الطلاب من الفشل بدلاً من دراسة الفشل بعد وقوعه.
3.
. إن التدريب الأولي مهم جداً لإدارة الجودة، وينبغي تدريب كل فرد في المؤسسة التعليمية من أجل تحقيق الجودة.
5. ضرورة الاتفاق على معايير واضحة تحدد سنوياً جودة العمليات والمخرجات.

المجموعة الأولى: معايير الكيانات المؤسسية Institutional Context

المجموعة الثانية : معايير الفاعلية التعليمية Educational Effectiveness

الدراسة الميدانية:

تم استخدام استمارة استبيان للحصول على كافة البيانات والمعلومات التي تهتم بالتقييم الذاتي لجامعة بنغازي في مجال الجودة والاعتماد.

نموذج التقييم الذاتي المبدئي لجامعة بنغازي:

قام الباحثان بتعبئة النموذج المتاح على الموقع الإلكتروني للمؤسسة الوطنية للتقنيات والمعايير، وإرساله إلى المؤسسة المذكورة، وذلك من أجل التعرف على نتائج التقييم الذاتي لجامعة بنغازي، ومقارنتها بمؤسسات التعليم العالي في دول العالم المختلفة، وتم الحصول على رد هذه المؤسسة، الأمر الذي ساعد الباحثان على القيام بالتقييم الذاتي للجامعة.

اعتمد الباحثان على استمارة استبيان معدة سلفاً من قبل برنامج بالدرج للأداء المتميز Baldrige Performance Excellence Program التابع للمؤسسة الوطنية للتقنيات والمعايير في الولايات المتحدة الأمريكية، مع العلم بأن هذا البرنامج هو أحد البرامج المتميزة على مستوى العالم في مجال الجودة، حيث قام الباحثان بترجمة هذا الاستبيان وتقديمه إلى أفراد العينة، من أجل تعبئة وتفريغ البيانات الواردة فيه وتحليلها وتفسيرها.

عينة الدراسة:

لغرض اختبار نموذج بالدرج المستخدم لغرض تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان باختيار عينة عمديه من جامعة بنغازي تمثلت في مستويين: المستوى الأول عبارة عن فئة أعضاء مجلس الجامعة، وتشمل رئيس الجامعة وعمداء الكليات ومديري الإدارات، على اعتبار أنها الفئة التي تمارس سلطة اتخاذ القرار داخل الجامعة، وقد بلغ عدد الاستمارات الموزعة على هذه الفئة (22) استمارة استبيان، أما المستوى الثاني تمثل في فئة الموظفين، حيث تم اختيار عينة من عدد من الموظفين ذوي الخبرة والتجربة في مجال عملهم، وذلك من كل إدارات ومكاتب الجامعة، والغرض من ذلك هو استقصاء آراء هذه المجموعة حول أوضاع الجودة في جامعة بنغازي، وقد بلغ عدد الاستمارات الموزعة على هذه الفئة (8) استمارات فقط.

تحليل المؤشرات وفقا لنموذج بالدرج:

أولا مؤشر القيادة:

هناك استجابة كبيرة للمدخل التنظيمي إلى المتطلبات الأساسية لفئة القيادة وبالتالي نستطيع القول بان المستخدمون على دراية برسالة الجامعة وما تحاول انجازه وكذلك الرؤية التي تتطلع لها في المستقبل، هذا من جهة ومن جهة أخرى فان أعضاء مجلس الجامعة المتمثلين في رئيسها وعمداء الكليات بها يسعون لتوفير بيئة عمل مناسبة تساعد المستخدمين على أداء أعمالهم وذلك من خلال تبادل المعلومات المرتبطة بالجامعة مع بعضهم البعض بالإضافة إلى سؤال المستخدمين عن أرائهم من اجل تحسن أداء الجامعة.

أن المنهج المعتمد لسير العمل في الجامعة منشور بشكل جيد مع ملاحظة بعض التأخير في النشر في بعض المناطق أو وحدات العمل، وتسعى الجامعة إلى التقييم المنظم والتحسين بما في ذلك الابتكار للتطوير وزيادة الكفاءة والفاعلية لكافة العمليات، وبالإضافة إلى ذلك فان هذا المنهج الذي تم إتباعه يتماشى مع كافة الاحتياجات التنظيمية.

ثانيا مؤشر التخطيط:

تعتبر الاستجابة للمتطلبات الرئيسية لفئة التخطيط في الجامعة لا باس بها وبذلك يمكن القول بان أعضاء مجلس الجامعة يقومون باستطلاع أراء المستخدمين وذلك عند قيامهم لعملية التخطيط للمستقبل وذلك يعود إلي أن تشجيع الابتكارات والأفكار الحديثة التي يطرحها المستخدمين سوف تكون مرحب بها من قبل أعضاء مجلس الجامعة الأمر الذي يجعل من الضروري أن يكون المستخدمين على اطلاع كامل بمكونات خطة الجامعة التي ستؤثر فيهم وفي أعمالهم وبالتالي يكون للمستخدمين المعرفة بكيفية الإفصاح عما يحققونه من تقدم أثناء تنفيذهم للخطة وفي الوقت نفسه فان هذه الخطة تتصف بالمرونة بحيث أن إدارة الجامعة سوف يكون بمقدورها أحداث أي تغيرات سريعة عند الحاجة.

إن عملية التخطيط بجميع مراحلها هي منشورة بشكل جيد في اغلب المناطق مع ملاحظة بعض التأخير في النشر في مناطق أخرى أو بعض وحدات العمل وان أي ابتكارات يقوم بها المستخدمون سوف تؤخذ بعين الاعتبار مع التأكيد أن هذا المنهج يتمشى مع كافة الاحتياجات التنظيمية للجامعة محل الدراسة.

فئة التركيز على المستفيدين من نشاط الجامعة:

إن المستخدمين في الجامعة يعرفون بشكل جيدا من هم المستفيدين الأكثر أهمية للجامعة من وجهة نظرهم وبالتالي فأنهم يسالون المستفيدين بشكل منتظم عن احتياجاتهم ورغباتهم ومن تم معرفة مدى رضاهم عن الخدمات المقدمة لهم وفي هذا السياق فان إدارة الجامعة تسمح للمستخدمين باتخاذ بعض التدابير كحل مشكلات المستفيدين، الأمر الذي يؤكد إن هؤلاء المستخدمون يعرفون من هم المستفيدون الأكثر أهمية بالنسبة لإدارة الجامعة.

إن هذه السياسات منشورة بشكل جيد من معظم الوحدات الإدارية المختلفة مع ملاحظة تأخير انتشارها في البعض الأخر ومن هذا تبرز أهمية الابتكار للرفع من كفاءة وفاعلية العمليات التي تقوم بها الجامعة وان الإجراءات المتبعة تتماشى مع الاحتياجات التنظيمية ووفقا لما تم التخطيط له مسبقا.

إدارة المعرفة وقياسها وتحليلها:

من خلال الدراسة تبين أن المستخدمين يعرفون كيف يقيسون جودة أعمالهم التي يؤدونها ومن ثم هم على دراية بالمعلومات المرتبطة بقياس جودة أعمالهم وذلك لإحداث تغيرات الهدف منها هو تحسين مستوى الخدمة المقدمة للمستفيدين الأمر الذي يقود إلى أن هؤلاء المستخدمون يعرفون مدى ملائمة مقاييس الجودة المستخدمة لمقاييس تحسين أداء الجامعة ككل، وهذا يبين أن المستخدمين يتحصلون على كافة المعلومات التي يحتاجونها لأداء أعمالهم وكذلك المعرفة التامة بالكيفية التي تعمل بها الجامعة على المستوى الكلي لاتخاذ القرارات المختلفة.

إن السياسات المتبعة لإدارة المعرفة وقياسها وتحليلها معروفة من اغلب الوحدات والإدارات في الجامعة مع تأخر نشرها في بعض الوحدات الأخرى وكذلك فان عملية الابتكار لتحسين جودة الأعمال هي أمر مرحب به من قبل إدارة الجامعة وان كافة الإجراءات المتبعة لتحسين إدارة المعرفة لا تتعارض مع الإجراءات التنظيمية المنصوص عليها في الجامعة.

فئة التركيز على المستخدمين:

إن المستخدمين في الجامعة يعملون كفريق واحد ويتعاونون مع بعضهم البعض، وهذا الأمر يلقى تشجيع من أعضاء مجلس الجامعة وذلك لتطوير مهارات أداء العمل الأمر الذي يؤدي إلى التدرج في السلم الوظيفي وبالتالي التقدير لمن يقوم بانجاز العمل على الوجه المطلوب وبالتأكيد فان هذا العمل مرتبط بامتلاك الجامعة لبيئة عمل أمنه تمكن المستخدمين من أداء أعمالهم وتبرز في نفس الوقت اهتمام إدارة الجامعة من خلال مدراء الإدارات المختلفة بالمستخدمين وبالتالي يتم التزام هؤلاء المستخدمين بدعم نجاح الجامعة في تحقيق أهدافها.

إن التأكيد على هذا المنهج كان من خلال نشره بشكل جيد بين جميع وحدات العمل دونما وجود أية ثغرات تذكر، وان المشاركة في تحليل أية مشكلة في أي مستوى تنظيمي تعتبر من ضمن أدوات التحسين والتطوير وان هذه السياسات مندمجة تماما مع الاحتياجات التنظيمية الحالية والمستقبلية للجامعة.

فئة التركيز على العمليات:

أظهرت الدراسة أن المستخدمين في الجامعة يحصلون على كل ما يحتاجونه لأداء أعمالهم وان الجامعة تقوم باتخاذ العمليات الصحيحة أثناء أداء العمل وبالتالي فان المستخدمين تتوفر لديهم القدرة لأداء الأعمال الموكلة إليهم بكل كفاءة وفعالية بالإضافة أن الدراسة أظهرت بان للجامعة القدرة والكفاءة للتعامل مع الحالات الطارئة التي تتعرض لها ومنها على سبيل المثال الظروف الحالية التي تمر بها.

انتشار كافة ما يتعلق بعمليات الجامعات بجميع المستويات الإدارية دونما وجود أية ثغرات تذكر مع وجود أدلة واضحة على مشاركة كافة المستويات الإدارية على التحليل والمشاركة والابتكارات في هذه العمليات.

إن مدخل العمليات مندمج تماما مع الاحتياجات التنظيمية الحالية والمستقبلية للجامعة وفقا لما ورد في اللوائح والإجراءات المعمول بها.

فئة القيادة B 52%:

هناك استجابة كبيرة للمدخل التنظيمي إلى المتطلبات الأساسية لفئة القيادة وبالتالي نستطيع القول بان المستخدمون على دراية برسالة الجامعة وما تحاول انجازه وكذلك الرؤية التي تتطلع لها في المستقبل، هذا من جهة ومن جهة أخرى فان أعضاء مجلس الجامعة المتمثلين في رئيسها و عمداء الكليات بها يسعون لتوفير بيئة عمل مناسبة تساعد المستخدمين على أداء أعمالهم وذلك من خلال تبادل المعلومات المرتبطة بالجامعة مع بعضهم البعض بالإضافة إلى سؤال المستخدمين عن أرائهم من اجل تحسن أداء الجامعة.

أن المنهج المعتمد لسير العمل في الجامعة منشور بشكل جيد مع ملاحظة بعض التأخير في النشر في بعض المناطق أو وحدات العمل، وتسعى الجامعة إلى التقييم المنظم والتحسين بما في ذلك الابتكار للتطوير وزيادة الكفاءة والفاعلية لكافة العمليات، وبالإضافة إلى ذلك فان هذا المنهج الذي تم إتباعه يتماشى مع كافة الاحتياجات التنظيمية.

فئة التخطيط B 44%:

من خلال الدراسة يتضح إلى انه هناك استجابة للمتطلبات الأساسية لهذه الفئة من خلال استطلاع أعضاء مجلس الجامعة لأراء المستخدمين عند قيامهم لعميه التخطيط للمستقبل وكذلك تشجيعهم بكافة الأفكار والابتكارات التي يطرحها المستخدمين وهذا بالتأكيد كان نتيجة لمعرفة المستخدمين بمكونات خطة الجامعة التي يعملون فيها. وعليه فان للمستخدمين معرفة بالكيفية التي يفصحون بها عما يحققونه من تقدم تنفيذهم للخطة، ومن خلال مشاركة المستخدمين في تنفيذ الخطة وإبداء الملاحظات حولها فان الجامعة تتصف بالمرونة بحيث كان بإمكانها أحداث أي تغيرات سريعة بناء على ملاحظات المستخدمين وأفكارهم.

على الرغم من انتشار هذا البند إلا أن بعض الوحدات الإدارية مازالت في مرحلة مبكرة لهذا الانتشار مع أن هناك وضوح لتحسين وتقييم العمليات بحيث تصبح هذه التحسينات موائمة للاحتياجات التنظيمية تمشيا مع ملف الجامعة.

فئة التركيز على المستفيدين من نشاط الجامعة B 56%:

إن المستخدمين في الجامعة يعرفون بشكل جيدا من هم المستفيدين الأكثر أهمية للجامعة من وجهة نظرهم وبالتالي فأنهم يسالون المستفيدين بشكل منتظم عن احتياجاتهم ورغباتهم ومن تم معرفة مدى رضاهم عن الخدمات المقدمة لهم وفي هذا السياق فان إدارة الجامعة تسمح للمستخدمين باتخاذ بعض التدابير كحل مشكلات المستفيدين، الأمر الذي يؤكد أن هؤلاء المستخدمون يعرفون من هم المستفيدون الأكثر أهمية بالنسبة لإدارة الجامعة.

إن هذه السياسات منشورة بشكل جيد من معظم الوحدات الإدارية المختلفة مع ملاحظة تأخير انتشارها في البعض الأخر ومن هذا تبرز أهمية الابتكار للرفع من كفاءة وفاعلية العمليات التي تقوم بها الجامعة وان الإجراءات المتبعة تتماشى مع الاحتياجات التنظيمية ووفقا لما تم التخطيط له مسبقا.

إدارة المعرفة وقياسها وتحليلها B 62%:

من خلال الدراسة تبين أن المستخدمين يعرفون كيف يقيسون جودة أعمالهم التي يؤدونها ومن ثم هم على دراية بالمعلومات المرتبطة بقياس جودة أعمالهم وذلك لإحداث تغيرات الهدف منها هو تحسين مستوى الخدمة المقدمة للمستفيدين الأمر الذي يقود إلى أن هؤلاء المستخدمون يعرفون مدى ملائمة مقاييس الجودة المستخدمة لمقاييس تحسين أداء الجامعة ككل، وهذا يبين أن المستخدمين يتحصلون على كافة المعلومات التي يحتاجونها لأداء أعمالهم وكذلك المعرفة التامة بالكيفية التي تعمل بها الجامعة على المستوى الكلي لاتخاذ القرارات المختلفة.

إن السياسات المتبعة لإدارة المعرفة وقياسها وتحليلها معروفة من اغلب الوحدات والإدارات في الجامعة مع تأخر نشرها في بعض الوحدات الأخرى وكذلك فان عملية الابتكار لتحسين جودة الأعمال هي أمر مرحب به من قبل إدارة الجامعة وان كافة الإجراءات المتبعة لتحسين إدارة المعرفة لا تتعارض مع الإجراءات التنظيمية المنصوص عليها في الجامعة.

فئة التركيز على المستخدمين B 65%:

إن المستخدمين في الجامعة يعملون كفريق واحد ويتعاونون مع بعضهم البعض وهذا الأمر يلقى تشجيع من أعضاء مجلس الجامعة وذلك لتطوير مهارات أداء العمل الأمر الذي يؤدي إلى التدرج في السلم الوظيفي وبالتالي التقدير لمن يقوم بانجاز العمل على الوجه المطلوب وبالتأكيد فان هذا العمل مرتبط بامتلاك الجامعة لبيئة عمل أمنه تمكن المستخدمين من أداء أعمالهم وتبرز في نفس الوقت اهتمام إدارة الجامعة من خلال مدراء الإدارات المختلفة بالمستخدمين وبالتالي يتم التزام هؤلاء المستخدمين بدعم نجاح الجامعة في تحقيق أهدافها.

إن التأكيد على هذا المنهج كان من خلال نشره بشكل جيد بين جميع وحدات العمل دونما وجود أية ثغرات تذكر ، وان المشاركة في تحليل أية مشكلة في أي مستوى تنظيمي تعتبر من ضمن أدوات التحسين والتطوير وان هذه السياسات مندمجة تماما مع الاحتياجات التنظيمية الحالية والمستقبلية للجامعة.

فئة التركيز على العمليات B 69%:

أظهرت الدراسة أن المستخدمين في الجامعة يحصلون على كل ما يحتاجونه لأداء أعمالهم وان الجامعة تقوم باتخاذ العمليات الصحيحة أثناء أداء العمل وبالتالي فان المستخدمين تتوفر لديهم القدرة لأداء الأعمال الموكلة إليهم بكل كفاءة وفعالية بالإضافة أن الدراسة أظهرت بان للجامعة القدرة والكفاءة للتعامل مع الحالات الطارئة التي تتعرض لها ومنها على سبيل المثال الظروف الحالية التي تمر بها.

انتشار كافة ما يتعلق بعمليات الجامعات بجميع المستويات الإدارية دونما وجود أية ثغرات تذكر مع وجود أدلة واضحة على مشاركة كافة المستويات الإدارية على التحليل والمشاركة والابتكارات في هذه العمليات.

إن مدخل العمليات مندمج تماما مع الاحتياجات التنظيمية الحالية والمستقبلية للجامعة وفقا لما ورد في اللوائح والإجراءات المعمول بها.

الفئة 7 النتائج:

النتائج B، A 67%:

بينت الدراسة انه يتم الإبلاغ عن مستويات الأداء التنظيمي الجيد والممتاز وذلك استجابة لمتطلبات هذا البند مع استمرار الاتجاهات المفيدة بمرور الزمن في معظم وحدات العمل الهامة لانجاز رؤية الجامعة، بالإضافة إلى ذلك فانه تتم العديد من التقييمات لأغلب الاتجاهات ومستويات الأداء الحالية بالاستناد إلى المقارنات المناسبة وإظهار مناطق القيادة والأداء الجيد للجامعة، و بالتالي يتم الإبلاغ عن نتائج الأداء التنظيمي لأغلب الطلاب والملاك والسوق والعمليات ومتطلبات الخطة التنظيمية.

النتائج:

من خلال عرض وتحليل وتفسير البيانات المتحصل عليها من استمارة الاستبيان، توصل الباحثان إلى جملة من النتائج المهمة المرتبطة بجامعة بنغازي، والتي يمكن عرضها فيما يلي:

1. هناك شبه انقسام ما بين المستخدمين في الجامعة فيما يخص معرفة رسالة الجامعة والوظيفة التي ينبغي أن تؤديها، الأمر الذي ينعكس في صورة انخفاض قدرة المستخدمين على المساهمة في تحقيق الأهداف التنظيمية.
2. أن هناك نسبة مرتفعة نوعاً ما من المستخدمين الذين ليست لديهم معرفة أو دراية برؤية الجامعة أو الحالة المستقبلية المرغوبة؛ أي ما تعتزم الجامعة أن تكون عليه في المستقبل، ولعل ذلك يؤثر بطريقة سلبية في كيفية وصول الجامعة إلى تحقيق رؤيتها المستقبلية، لاسيما أن تحقيق الرؤية يرتبط ارتباطا وثيقاً بمجموع المستخدمين في الجامعة، من حيث أنهم هم من يقومون بتجسيد الحلم الذي تسعى الجامعة إلى تحقيقه.
3. هناك غموضاً فيما يرتبط بمفهوم القيم الجامعية لدى أعضاء مجلس الجامعة، والذي يشمل النزاهة والوضوح في كل التعاملات، وتلبية توقعات الطلاب والأطراف الإستراتيجية ذات العلاقة بالجامعة، ومدى التنوع في القوى العاملة، وحماية البيئة، والسعي نحو الأداء المتميز كل يوم.
4. الآراء بشأن توفير أعضاء مجلس الجامعة لبيئة عمل مناسبة تساعد المستخدمين على أداء أعمالهم، إذ يمكن الإشارة إلى أن أعضاء مجلس الجامعة يوفرون الحد الأدنى لبيئة العمل المناسبة، لاسيما في ظل الظروف الراهنة التي أجريت فيها الدراسة، والمرتبطة بترك الجامعة لمقرها الرئيسي بسبب ظروف الحرب، وهجرة ونزوح بعض أعضاء هيئة التدريس والموظفين، ونقص الإمكانيات المالية وما إلى ذلك.
5. تدني النسبة المرتبطة بمدى اهتمام أعضاء مجلس الجامعة بآراء المستخدمين، من أجل تحسين أداء الجامعة.

6. فجوة واضحة ما بين أعضاء مجلس الجامعة والمستخدمين في الجامعة أثناء عملية التخطيط للمستقبل، إذ تبين بأن أعضاء مجلس الجامعة لا يولون أهميةً تذكر لآراء المستخدمين عند قيامهم بعملية التخطيط المستقبلي، الأمر الذي يؤثر سلباً على عملية التخطيط برمتها من ناحية أوجه الضعف والقصور فيها.
7. تبين نتائج تحليل البيانات إلى أن وضع القيادة في الجامعة ليس سيئاً إلى درجة أنه يحتاج إلى إصلاحات جذرية تسهم في الانتقال به إلى وضع أفضل، كما أن وضع القيادة ليس جيداً بمعنى أنه يبتعد عن دائرة الخطر، الأمر الذي يتطلب ضرورة العمل على تطوير وظيفة القيادة، من أجل الإسهام في تحسين مستوى الأداء الكلي في الجامعة.
8. لدى الإدارة العليا للجامعة المرونة الكافية التي تمكنها من إحداث أية تغييرات سريعة عند الحاجة إليها، ولعل ذلك يبدو واضحاً من خلال أداء الجامعة خلال الفترة من عام 2011 إلى عام 2015، حيث استطاعت الجامعة من خلال إداراتها المتعاقبة مواجهة كثير من الأزمات والمشكلات وإيجاد الحلول لها، كما اتصفت إدارات الجامعة خلال تلك الفترة بالمرونة الكافية التي أسهمت في قدرتها على التكيف مع الظروف الاستثنائية التي مرت بها البلاد.
9. أوضحت ام
بالتخطيط الاستراتيجي ناجم بشكل مباشر عن عدم إعطاء أهميةً تذكر لآراء المستخدمين وأفكارهم، وعدم إشراكهم في تلك العملية، وأيضاً عدم شرح وتوضيح مكونات الخطة الإستراتيجية لكافة المستخدمين في الجامعة، إضافةً إلى عدم قدرة المستخدمين على إعداد تقارير توضح مدى التزامهم بتنفيذ الخطة، ومدى التطور الذي يحققونه أثناء عملية التنفيذ.
10. لدى المستخدمون في الجامعة القدرة على إدراك ومعرفة ترتيب المستفيدين حسب أهميتهم النسبية، الأمر الذي يسمح لهم بتقديم الخدمات والمساعدة للمستفيدين الأكثر أهمية، حيث يشير مصطلح المستفيدين إلى كل المجموعات التي تتأثر بعمليات وأنشطة الجامعة وتشمل؛ أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، وأولياء الأمور، والمتعاونين، والجامعات الأخرى، والأجهزة الحكومية، وصناع القرار، والموردين، والشركاء، والمجتمع المحلي.
11. أن هناك ضعفاً في عملية الاهتمام بتلبية رغبات واحتياجات المستفيدين من قبل المستخدمين، الأمر الذي يسهم في تقديم خدمات متدنية لهم لا تتفق مع توقعاتهم بشأن الخدمات المقدمة لهم، ما قد ينعكس في صورة علاقة غير ودية ما بين الطرفين، ربما تقود إلى تأجيج الصراع التنظيمي داخل الجامعة.
12. من خلال تحليل بيانات فئة التركيز على المستفيدين من نشاط الجامعة، يمكن الإشارة إلى أن الإدارة العليا في الجامعة لا تهتم كثيراً بالتركيز على الأطراف المستفيدة من نشاط الجامعة، ما قد يؤدي إلى انخفاض مستوى الرضا عن الخدمات المقدمة لهم، وبالتالي انخفاض الروح المعنوية لديهم.

التوصيات:

و في ختام هذه الدراسة و من خلال النتائج المتوصل إليها، فان الباحثان يورد هنا بعض التوصيات:

1. ضرورة عقد العديد من الدورات والندوات والمؤتمرات وورش العمل من قبل المهتمين بمجال جودة العملية التعليمية.
2. ضرورة زيادة اهتمام أعضاء مجلس الجامعة بآراء المستخدمين، مع إيلاء أهمية أكبر لمقترحاتهم عند قيامهم بعملية التخطيط المستقبلي.
3. ضرورة ملحة لتطوير وضع القيادات في الجامعة، بحيث يتم خلق صف ثاني لهذه القيادات في المستويات العليا و الوسطى.
4. ينبغي تعريف المستخدمون بكيفية قياس جودة أعمالهم.
5. زيادة اهتمام الإدارة العليا للجامعة بعملية قياس المعلومات وتحليلها وإدارتها على النحو الذي يسهم في تطوير مستوى الأداء الكلي للجامعة.
6. التركيز من قبل الإدارة العليا للجامعة على منح الحوافز المادية والمعنوية وفقا للعمل المنجز من قبل المستخدمين.

المراجع:

1. مركز ضمان الجودة و الاعتماد (2008)، دليل ضمان الجودة والاعتماد.
2. جودت مجمد (2009) الجودة في التعليم العالي من منظور استراتيجي، المجلة العلمية للعلوم الاجتماعية، جامعة الازهر، غزة.
3. حسن، عبد علي (2001)، تقويم التدريس الجامعي، مجلة العلوم الانسانية، العدد (4)، مجلس التعاون لدول الخليج العربي، المنامة، ص ص، 112-147.
4. زيدان، مراد صالح (1998)، مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، العدد 72.

5. الدبي ليلي، (2007)، معوقات و مشكلات تحقيق الجودة في التعليم، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، العدد 14، ص ص 892-896.
6. حجار، رائد حسين (2004) ، تقييم الاداء الجامعي من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس بجامعة الاقصى في ضوء ادارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة الاقصى، ساسلة العلوم الانسانية، العدد 8، ص ص 240- 303.
7. الطويل، اكرم. الكواني، فارس، (2006)، امكانية تطبيقة ادارة الجودة الشاملة في جامعة الموصل، مجلة تنمية الرافدين، العدد 82، ص ص 59 - 89.

استراتيجيات التعليم الافتراضي في الجامعات السودانية في ضوء معايير الجودة النوعية للتعليم الافتراضي المعوقات والحلول

د. هناء عوض محمد الحسن
جامعة السودان المفتوحة/ كلية التربية

د. عبد الرحمن إبراهيم مصطفى
جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا/ كلية هندسة النفط

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات تطبيف استراتيجيات التعليم الإفتراضي قي الجامعات السودانية ومن ثم إيجاد حلول لها وفق معايير الجودة النوعية للتعلم الإقتراضي، و لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بدراسة وصفية لمتطلبات التعليم الإفتراضي في الجامعة الامريكية، و ما هو مطبق في بعض الجامعات السودانية من نماذج التعليم الافتراضي والتعليم عن بعد وقد تم اختيار جامعة السودان المفتوحة كنموذج باعتبارها الجامعة الوحيدة التي تعمل وفق نظام التعليم عن بعد ومن خلال الدرارسة المتعمق تم تحديد الفجوة في مقومات ومتطلبات التعليم الافتراضي التي تعيق تطبيق استراتيجياته في الجامعات السودانية الاخر، ومن ثم تم وضع مقترحات حلول لهذه المعوقات بحيث تتوافق و معايير الجودة النوعية للتعلم الافتراضي، وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:هنالك عدد من المعوقات منها ما هو متعلق بالجامعات نظمها وقوانينها وتشريعاتها، لذا عليها أن تتقدم في مجال تحقيق الجودة وتنطلق بجدية نحو الرقي بالخدمات التعلمية والتعليمية إلى مستوى أفضل يحقق الكفاءة الفاعلة من خلال مجموعة من الأنشطة العملية التي تهدف إلى التخلص من الأخطاء وتحسين جودة الخدمة من خلال آليات مناسبة للمراقبة والتقويم المستمر ويتطلب ذلك أن تقوم هذه الجامعات بوضع سياسة الجودة التي تعمل على تحديد البنود والمهام التي يكون لأدائها تأثيراً هام وواضح على نوعية التعلم والتعليم كخدمة مقدمة للطلبة على أن يتم تحديد هذه المكونات بناءًا على آراء ومتطلبات مستخدمي الخدمة (الطلبة)، والتي تشمل الإجراءات اللازمة لتوفير خطة دراسية جيدة وتقييم مناسب لأداء الطلبة وبنى تكنولوجية وفنية وتعلمية وتعليمية ملائمة تسهل عمليات التعلم وتزيد من تحصيل الطلبة، اما فيما يتعلق بالنظم واللوائح الاكاديمية والادارية الخاصة بالجامعات لذا عليها أن تراجع تعليمات العمل بحيث تكون موثقة وواضحة ومحددة ومفهومة لدي الجميع، و أن تتم مراجعة الجامعات للتأكد من تنفيذ الإجراءات بشكل جيد ،وان تعتمد الجامعات مجموعة من الطرق والإجراءات لتصويب الانحرافات والأخطاء التي تكتشفها عمليات المراجعة، أما فيما يتعلق بالطالب نفسه حيث ان النظم الافتراضية غير مجدية ووغير معترف بها، لذا علي الجامعات ان تعمل علي نشر ثقافة التعليم الافتراضي ووضع ضوابط ومعايير لها، توكد جدواه وخصائصه، توصي الدراسة بضرورة تبني استراتيجيات التعلم الافتراضي في الجامعات وفق معايير الجودة النوعية لما له من خصائص ومميزات تضمن استمرارية التعليم في ظل الأزمات التي تعتري العالم.

الكلمات المفتاحية: *استراتيجيات التعلم الافتراضي الجامعة الافتراضية – الجودة النوعية.*

المقدمة:

صاحب التقدم التكنلوجي السريع ظهوراً حاجة ملحة لتبني استراتيجيات وأنظمة تعليمية تتناسب والتغييرات التى تعتري العالم جراء الازمات والكوارث – فيروس كوفيد 19– والتى ادى الى تغيير مفهوم العاملين في حقل التعليم عامة والتعليم العالي على وجه الخصوص حول ماهية المؤسسات التعليمية واهدافها ووسائلها واستراتيجياتها التعليمية حيث، لم تعد مؤسسات التعليمية تعتمد على عنصري الزمان والمكان في توصيل التعليم إذ اصبح المتعلم يستطيع الالتحاق بمؤسسة تعليمية ويواصل تعليمه في الوقت الذي يناسبه وفي مكان تواجده، وهنا ظهر مفهو التعليم الافتراضي وتمت الاستجابة له بسرعة – إذ ان التخلف عن الركب يعني فوات قطار التقدم السريع–، واصبح من الضروري ان تنافس مؤسسات التعليم العالي في السودان في سوق العمل ولا يكون ذلك إلا بادخال تكنولوجيا الاتصالات والتغييرات التنظيمية في استراتيجياتها التعليمية كما اصبح من الضروري ان يطور العاملون في المؤسسات التعليمية مهاراتهم ومعارفهم التقنية، فقد اوضحت التجارب العالمية ان استراتيجيات التعليم الافتراضي والتعليم المستمر يلبيان الحاجات التعليمية ويزيدان من مخرجات التعليم وهذا ما يسمى باقتصاديات التعليم وهذا المخرجات لابد لها من معايير جودة تضبطها، وعليه فان التعليم الافتراضي يمثل احد الحلول المطروحة لتلبية الاحتياجات التعليمية وفي ضوء ما تقدم جاءت الورقة هذه للكشف عن معوقات تطبيق استراتيجيات التعليم الافتراضي وفق معايير الجودة النوعية للتعليم الافتراضي بقية التوصل لحلول لهذه المعوقات التي تعيق تطبيق استراتيجيات التعلم الافتراضي في الجامعات السودانية.

مشكلة الدراسة:

نتيجة لتأثر مؤسسات التعليم العالي في السودان بالإغلاق انقطاع الطلاب عن الدراسة جراء تفشي وباء كورونا المستجد، أصبح من الواضح أن مؤسسات التعليم التقليدية تحتاج إلى استحداث استراتيجيات جديدة للتعليم تسهم في إدارة الأزمات التي تواجه وستواجه العملية التعليمية، ومن خلال التجارب العالية توجد بعض الدول لم تتأثر مؤسساتها التعليمية بالإغلاق وذلك لأنها تدمج بين الاستراتيجيات التعليمية المباشرة والاستراتيجيات التعليم الافتراضي، وبذلك استطاعت مجابهة الازمة، وقد انحصرت مشكلة الورقة في صعوبة تطبيق استراتيجيات التعليم الافتراضي في الجامعات السودانية في ضوء معايير الجودة النوعية للتعليم الافتراضي، بقية الوصل لمقترح حلول لها.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الورقة في أنها تساهم في الكشف عن معوقات تطبيق استراتيجيات التعليم الافتراضي في الجامعات السودانية وفق معايير الجودة النوعية للتعليم الافتراضي، كما أنها سوف تقدم مقترحات لحل هذه التحديات وفق معايير الجودة النوعية، كما أنها تساهم في ضمان جودة مخرجات الجامعات من خلال تطبيق استراتيجيات التعلم الإفتراضي التى تضمن استمرارية العملية التعليمية حتى في وقت الأزمات.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. الكشف عن معوقات تطبيق استراتيجيات التعليم الافتراضي في الجامعات السودانية.
2. إيجاد حلول للتحديات التى تواجه تطبيق استراتيجيات التعليم الافتراضي في الجامعات السودانية وفق معايير الجودة النوعية.

المنهج المستخدم:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي:

أدوات الدراسة:

المقارنة حيث يتم مقارنة التجارب السابقة الجامعات الافتراضية في العالم (الجامعة الامريكية) بما هو موجودة من تجارب في السودان (جامعة السودان المفتوحة)، الملاحظة والتي تمثل معايشة الباحثان فترة الإغلاق الكامل للمؤسسات التعليمية في فترة انتشار وباء كورونا وخاصة وأنهما يعملان في جامعات تعتمدان على نظام التعليم عن بعد في تقديم التعليم للطلاب كلياً (جامعة السودان المفتوحة) وجزيئاً (جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا)، كما أخذت الورقة من نتائج الدراسات السابقة مصادر أولية للحصول على المعلومات ومقارنتها ايضاً.

تعريف مصطلحات الدراسة اجرائياً:

استراتيجيات التعلم الافتراضي: يقصد بها هنا استخدام برامج وتطبيقات توفر بيئة إلكترونية افتراضية للتعلم المبني على الانترنت، تستخدم فيها الحواسيب وشبكات الاتصال، بهدف توصيل المعلومات رقمياً للمتعلمين أينما كانوا.

الجودة: يقصد بها هنا تشكيلة مركبة من ثلاث مكونات فرعية هي:

جودة التصميم ويتم فيها تحديد المواصفات والخصائص التي يجب أن تراعى في التخطيط والعمل.
جودة الأداء: وهي القيام بالأعمال على وفق المعايير المحددة.
جودة المخرج: وهي الحصول على منتج تعليمي وخدمات تعليمية على وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة.

الجودة النوعية: يقصد بها هنا وضع معايير نوعية وكمية محددة لقياس وتقييم مخرجات برامج التعلم الافتراضي ومتابعة الإشراف والرقابة على جودة برامجه وحمايته من السعي وراء تعظيم الأرباح على حساب نوعية وجودة المخرجات.

الدراسات السابقة

1. دراسة سناء عبد الكريم الخناق– الجامعة التكنولوجية الماليزية بعنوان (أهمية مكونات تكنولوجيا المعلومات ودورها في إقامة المؤسسات التعليمية الافتراضية).

تمثلت مشكلة البحث في التعرف على موقف الأكاديميين في الاقسام العلمية ذات العلاقة بالحاسبات في أهمية ودور تكنولوجيا المعلومات في توفير العناصر التعليمية والتنظيمية للجامعة الافتراضية ومدى وجود علاقة ارتباط وثيق بين هذين المتغيرين، وذلك من خلال عينة من المختصين في الحاسبات تم اختيارها واختبار وتحليل استجابتها لهذا الغرض من خلال استمارة استبيان تم تصميمها لهذا الغرض، ومن الاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسة هو صحة العلاقات والدلالات المعنوية بين الأبعاد الفرعية والتفصيلية لكل المتغيرات المبحوثة، من أهم أهداف الدراسة حصر أهم المتطلبات التي لابد ان تؤخذ بنظر الاعتبار عند الشروع بتأسيس جامعة افتراضية، وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تركز الدراسة على مناقشة متغيرات معاصرة تشكل احد اكبر التحديات تواجه الكثير من المؤسسات التعليمية، وهي الجامعة الافتراضية وتكنولوجيا المعلومات ومن أهم ما توصلت له الدراسة ضرورة دراسة عوامل أخرى تؤثر في إنشاء الجامعة الافتراضية (العوامل البيئة، التعليمات والضوابط المعمول بها، استراتيجيات التعليم الالكتروني).

2. دراسة طارق عبد النبى محمد على، 2022م بعنوان: مستقبل التعليم عن بعد في السودان تتناول هذه الدراسة واقع تطبيق التعليم عن بعد بالجامعات السودانية وفقا للمعايير العالمية (جامعة النيلين أنموذجاً). وترتبط مشكلة هذا البحث بمدى تطبيق المعايير العالمية للتعليم عن بعد، بالجامعات السودانية التي تطبق برامج التعليم عن بعد لا تضع للمادة الدراسية والمذكرات وكيفية تقويم الطلاب والنظم الإدارية وإجراءات القبول والتسجيل معايير وضوابط ومقاييس تتوافق وتتماشى مع المعايير العالمية، فما يزال الفرق شاسعا بين الواقع وبين ما يجب أن يكون عليه وضع التعليم عن بعد في كافة برامجه الأكاديمية والإدارية والفنية، كما ترتبط مشكلة هذا البحث مفهوم التقنيات التربوية باعتبار أن التعليم عن بعد أحد التجديدات التربوية التي تشكلت معالمها الحديثة على ضوء هذه التقنيات، حيث يتسع هذا المفهوم فيشمل الأساليب والنظم والبرامج القادرة على إحداث التطور المطلوب في نظم التعليم التقليدية، و يكتسب البحث أهميته من طبيعة الموضوع نفسه، فالتعليم عن بعد رغم قدمه بحكم النشأة والتطور في الحقل التربوي إلّا أنه جديد على مؤسسات التعليم العالي في السودان.

هدف هذا البحث إلى التعرف على مدى مطابقة المادة الدراسية الحالية في برامج التعليم عن بعد للمعايير العالمية من حيث الحداثة، كما يهدف إلى التعرف على جودة المذكرات الدراسية من حيث الطباعة ونوعية الأوراق ومدى مطابقتها لمعايير الجودة الشاملة. وانحصرت حدود الدراسة الميدانية في ولاية الخرطوم وعلى هذا الأساس تم اختيار طلاب التعليم عن بعد بجامعة النيلين باعتبارهم المجموعة المستهدفة. اتبع الباحث المنهج الوصفي مستخدماً والاستبانة كأداة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الرسوم المقررة باهظة مما ينفر الطلاب من برنامج التعليم عن بعد، وأن هناك علاقة بين الطلاب والمادة الدراسية المقررة عليهم، مما أسهم في تقبلهم لها، كما أظهرت نتائج الدراسة جودة طباعة المذكرات الدراسية مما زاد في حبهم وشغفهم لها، كما أظهرت نتائج الدراسة التزام الإدارة بضوابط الامتحانات، مما يؤكد جودة برنامج الامتحان أمام الطلاب. وعلى ضوء هذه النتائج تقدم الباحث بتوصيات: هي وضع خطط لتطوير المقررات الدراسية وفق منهجية منظمة ومحكمة، الاهتمام الهياكل والنظم الإدارية في وحدات التعليم عن بعد بالجامعات السودانية، والاهتمام بالمذكرات الدراسية تصميم وطباعة و إخراجا فنيا.

3. هدفت دراسة منال عمار بن ابراهيم مزيو، 2022م والتي جاءت بعنوان (تحديات التعليم الإلكتروني للطلاب ذوي الهمم في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلميهم، وهدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن تحديات التعليم الإلكتروني للطلاب ذوي الهمم في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلميهم، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتألفت عينة البحث من معلمي ومعلمات الطلاب ذوو الهمم من مختلف المراحل التعليمية بمدينة مكة المكرمة، بلغ حجمها (124) معلم ومعلمة وتم تصميم استجابة للحصول على المعلومات، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: وجود تحديات تواجه الطلاب و الهمم في كل المراحل التعليمية، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دالة وفقا لعامل الجنس، المؤهل الدراسي، المرحلة التعليمية وسنوات الخبرة.

4. دراسة محمد عبد الله الدغيم، 2022م، والتى جاءت بعنوان (معوقات التعليم عن بعد للتلاميذ ذوي صعوبات التعليم من وجهة نظر معلميهم) والتي هدفت إلى التعرف على معوقات التعليم عن بعد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم وبلغ حجم العينة (76) معلم من إدارة التعليم بالرياض، مستخدما المنهج الوصفي المسحي حيث تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع الم : وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بالعوامل التالية (الخبرة التدريسية، الدورات التدريبية المتعلقة بالتعليم عن بعد).

علاقة الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

هنالك علاقة وثيقة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة حيث انها جميعها تسعى للكشف عن معوقات التعليم الالكتروني بكافة أنواعه بما فيه التعلم الافتراضي، كما انها توصلت الى ان هناك معوقات تعيق التعليم الافتراضي والتعليم عن بعد تتعلق بكل عناصر العملية التعليمية، كما أنها جميعها تؤكد

على أن التعليم الافتراضي والتعليم عن بعد يمكن أن يصبحوا حلول للأزمات التي تعتري التعليم كما حدث وقت انتشار فيروس كورونا ايضا كما حدث وقت اندلاع ثورة ديسمبر التي ادت لاغلاق كافة المؤسسات التعليمية في السودان على وجه الخصوص.

1. مفهوم الجودة في التعليم:

هناك العديد من التعاريف لمصطلح الجودة أغلبها اتخذ منحى اقتصادياً بحتاً فعرفت الجودة على أنها ارتياح المستفيدين للسلعة أو الخدمة وخلو الخدمة من العيوب ومعرفة ما يريد المستفيد من الخدمة وتحقيق رغبته بتقديم خدمة تخلو من النقائص والعيوب. وفي المجالات التربوية هناك صعوبة في تعريف مصطلح الجودة بطريقة مباشرة على الرغم من كثرة تداوله في أدبيات التعلم والتعليم وقد وصف البعض مصطلح الجودة في التعليم على أنه مصطلح محير (Elusive) وغير واضح كما هو الحال في الصناعة وأنه مصطلح جدلي إلى حد كبير. ويرى بعض التربويين أن مفهوم الجودة في التعليم يقع ضمن ستة محاور رئيسية هي:

1. الجودة تعني تحقيق الأهداف ،أي إن مؤسسة التعليم العالي ذات الجودة العالية هي التي تضع أهدافاً محددها لها وتحقيقها بشكل جيد.
2. الجودة بالمدخلات والعمليات: في تحقيق الأهداف يتوقف على العديد من العوامل أهمها جودة المدخلات المادية والبشرية المستخدمة ومجموعة الطرق والعمليات المستخدمة في استثمار هذه المدخلات.
3. الجودة المعيارية: يكون مصطلح الجودة معيارياً بدلاً من كونه وصفياً فقط فيشار إلى الأداء بأنه ممتاز أو جيد أو سيئ وفق أسس وعلامات معيارية محددة.
4. الجودة في مقابل الكم: التعليم الجيد هو التوازن بين الكم والنوع.
5. الجودة التكنوقراطية: وهي قدرة النظام التعليمي على تلبية احتياجات المجتمع التكنولوجية والاقتصادية.
6. الجودة الثلاثية النوعية: وهي تشكيلة مركبة من ثلاث نوعيات فرعية هي:

جودة التصميم: ويتم فيه تحديد المواصفات والخصائص التي يجب أن تراعى في التخطيط والعمل.
جودة الأداء: وهي القيام بالأعمال على وفق المعايير المحددة.
جودة المخرج: وهي الحصول على منتج تعليمي وخدمات تعليمية وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة.

2. مفهوم الجودة في التعليم الإفتراضي:

يرى العديد من الباحثين أن التعريف الأنسب لمفهوم الجودة في التعليم الافتراضي يكمن في التركيز على أهداف البرنامج ومدى تحقيقها وملاءمة المخرجات للأهداف (fitness of purpose) ومدى تحقيقها لمعايير الجودة المعتمدة، ودخل مصطلح توكيد الجودة quality assurance في العديد من أدبيات التعلم الافتراضي والذي يقصد به تصميم وتنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات للتأكد من الوفاء بمتطلبات الجودة ومراقبة الجودة على مستوى وظائف مؤسسة التعلم الإفتراضي ككل [احمد، 2003، ص10].
بنيت العديد من سياسات توكيد الجودة في مؤسسات التعليم العالي التي تطرح برامج التعلم عبر الفصول الافتراضية على عدة محاور أهمها:

1.2. تصميم البيئة التعلمية التعليمية للمؤسسة للتأكد من تحقيقها لمعايير الجودة المعتمدة في بيئة افتراضية تحتوي على (نصوص مكتوبة أو منطوقة، مؤثرات صوتية، رسومات، صور ثابتة أو متحركة، لقطات فيديو).

2.2. قياس المخرجات ومقارنتها بمخرجات التعليم التقليدي إذ يوفر التعليم الافتراضي عددا من الخدمات والمهام ذات العلاقة بعملية التعليم والتعلم كما أنه قليل التكلفة مقارنة بالتعليم التقليدي. [السلمي،1995،].

3.2. تتكامل الوسائط التعليمية مع بعضها البعض في برامج التعلم الافتراضي لتحقيق أهداف تعليمية محدد.

4.2. التقييم الداخلي (الذاتي) وهو مجموعة الإجراءات والعمليات الداخلية التي تقوم بها مؤسسة التعلم الافتراضي لتحقيق الجودة في برامجها وتشمل استطلاعات آراء الطلبة وأرباب العمل وتقييم الخريجين وآليات مراقبة الجودة في الخطط الدراسية من حيث المستوى والطرح والامتحانات وغيرها.

5.2. التقييم الخارجي يتم إجراؤه من قبل لجنة مهنية متخصصة خارجية تقوم بفحص مكونات برنامج التعلم الافتراضي من جميع جوانبه آخذة بعين الاعتبار عناصر الجودة إذ يعده الكثير من التربويين من أهم العمليات التي تضمن الجودة في التعليم الافتراضي وقد يكون هذا التقييم طوعياً بناء على طلب مؤسسة التعلم الافتراضي أو إجبارياً تقوم به الحكومات ممثلة بوزارات التعليم العالي.

6.2. يساعد التعليم الافتراضي المتعلم على اكتساب معارفه بنفسه وذلك يحقق التفاعلية في عملية التعليم (تفاعل المتعلم مع المعلم، مع المحتوى، مع الزملاء، مع المؤسسة التعليمية، مع البرامج والتطبيقات) كونه متوافراً، أي إمكانية الوصول إليه في أي وقت ومن أي مكان. [الألسكو،2001م، ص4]

7.2. الاعتمادية: ويقصد بها أن تحصل مؤسسة التعلم الافتراضي على الاعتمادات اللازمة لبرامجها من المجالس والمنظمات والهيئات المحلية والدولية التي تعنى بوضع معايير ينبغي على مؤسسة التعلم الافتراضي أن تحققها من أجل اعتمادها، ويعرَف الاعتماد على أنه مجموعة من الإجراءات التي تقوم بها جهة خارجية لتتأكد من أن مؤسسة الافتراضي تحقق الحد الأدنى من معايير الجودة المتعلقة بالجوانب الأكاديمية والإدارية والخدمات.

يجب أن تؤخذ إجراءات توكيد الجودة بجدية تامة في جميع مؤسسات التعلم الافتراضي وأن تشمل أهداف المؤسسة هدفا واضحاً لضمان عناصر توكيد الجودة الأساسية المتمثلة في تحقيق ما يلي: [Badesston،1990،]

3. مكونات الجودة في التعلم الافتراضي:

اختلف التربويون حول مكونات الجودة في التعليم الإفتراضي إلا أنهم عملوا على وضعها في تسع نقاط هي:

1.3. التزام مؤسسة التعلم الافتراضي بالجودة وذلك من خلال تضمينها في رسالتها وأهدافها و الالتزام المادي والمعنوي بتوفير جميع وسائل الدعم اللازمة لتنفيذ متطلبات الجودة من متطلبات بشرية وإدارية وفنية والالتزام وديمومتها وتحسينها باستمرار .[Hixon,1992,p16-24]

2.3. المتطلبات التقنية بيئة التعلم الإفتراضي:

توفير البيئة الافتراضية للتعلم المبني على الانترنت،تستخدم الحواسيب وشبكات الاتصال، بهدف توصيل المعلومات الرقمية الإلكترونية إلى المتعلمين، سواء كانوا متواجدين خارج أسوار الجامعة أو داخلها بكفاءة ونوعية عالية بما في ذلك وسائل الاتصالات الحديثة التي تسمح بالحوار المباشر وغير المباشر بين الطلبة والأساتذة وسهولة اتصال الطلبة بمصادر التعلم المختلفة واتصالاتهم مع بعضهم البعض. [العاني،2003، ص17-18]

3.3. مستويات الخدمات التي

وتقسم هذه الخدمات إلى ثلاثة مستويات:

المستوى الأول: خدمات تقدم إلى الطلاب قبل الإلتحاق بالبرنامج وتشمل المتطلبات الدراسية، والتجهيزات والتقنيات المطلوبة للنجاح في المادة الدراسية مع إمكانية تدريب الطالب على هذه الأجهزة.

المستوى الثاني: خدمات تقدم للطالب خلال دراسته للمادة الدراسية مثل خدمات الاستفسار والحوار والكتب الإلكترونية والمقررات الدراسية وطرق التقييم والامتحانات وكل ما يلزم الطالب من مساعدة لإنهاء المادة الدراسية بنجاح.

المستوى الثالث: خدمات مقدمة للطالب بعد الانتهاء من دراسة المادة المقررة وتشمل معلومات عن النتائج وعن المساعدات المالية وسياسات الانقطاع عن الدراسة وغيرها. [محمد،2004، ص68-79]

4.3. تصميم المادة التعليمية وتطويرها افتراضياً:

هناك مجموعة من المعايير المعتمدة في تصميم وتطوير المواد الدراسية لبرامج التعلم الافتراضي تتمركز حول النقاط الآتية:

المقرر الالكتروني هو مقرر يستخدم في تصميمه أنشطة ومواد تعليمية افتراضية تعتمد على الحاسوب وتطبيقاته، و هو محتوى غني بمكونات الوسائط المتعددة التفاعلية الافتراضية في صورة برمجيات معتمدة أو غير معتمدة على شبكة محلية أو شبكة الإنترنت. [السوداني،2007، ص 69]

تخضع عملية إنتاج المقررات الالكترونية الافتراضية لمجموعة من المعايير، ومن أهمها معيار (addie) والذي حظي باهتمام كبير في عملية إنتاج المقررات إذ تمر هذه العملية ثلاث مراحل وهي:

أولا: التطوير بحيث يعمل المطورون على تحويل وتطبيق الأفكار التي وضعها خبير المادة ومصممو المحتوي، على شكل منتج تعليمي متكامل (خطط المصادر وإعداد المواد التعليمية) ويكون ذلك من خلال التحليل الذي يشمل المقرر بصفة عامة ومعرفة احتياجات المؤلف، وتحليل شخصية المتعلم، والتغلب على معوقات التعلم، تحليل التدريس بالاعتماد على تحليل المحتوى والذي يتم فيه تحديد أنواع ومستويات الأهداف التعليمية ثم التصميم ويتمثل في تصميم المحتوى التعليمي حسب مواصفات تفاعل ومرونة وتوازن، ثم ترجمة المحتوى التعليمي إلى تطبيق عملي (إعداد الصفحة).

ثانيا: التطبيق و يعتمد على مساعدة المتعلمين على التعرف على المحتوى الإلكتروني الجديد الافتراضي، والعمل على تدريبهم، والتأكد من قدرتهم على استخدام المحتوى.

ثالثا: التقييم من أجل التحقق من مدى فاعلية وجودة المقرر ويتم ذلك على مرحلتين.

المرحلة الأولى: التقييم البنائي و يشمل تقييم المقرر، وجمع الملاحظات بداية من المراحل الأولى من إنتاج وبناء المقرر.
المرحلة الثانية: التقييم الإحصائي ويتم بإجراء اختبارات عليه.

ثاني وحدة من وحدات الجامعة الافتراضية هي المكتبات وهي نظام يحتوي على قاعدة بيانات شاملة، تسمح لأمين المكتبة بعمل أرشفة كاملة للمصادر الورقية، أو الالكترونية مثل الكتب والموسوعات الملفات الصوتية، بالإضافة إلى الموقع الإلكتروني للمستعيرين لتوفير عملية البحث وحجز المصادر باستخدام الانترنت، وحدة أخرى تتمثل في المخابر الافتراضية أو معامل الالكترونية و تعد من أجهزة المحاكاة، التي تسمح للطلاب بإجراء التجارب الكيميائية والبيولوجية، وهذه وسيلة تعليم واسعة النطاق.

5.3. الخدمات التى تقدم للأساتذة للعمل في الفصول الإفتراضية:

يمكن تقسيمها إلى ثلاثة مستويات قبل دراسة المادة في أثناء الدراسة وبعد الدراسة، وأستاذ المادة يجب أن يتدرب على طريقة تقديم محتويات المادة الدراسية قبل تدريسها ويطلع على الإرشادات الخاصة بها ويشعر بالراحة تجاه التكنولوجيا المستعملة في الفصول الافتراضية في طرح المادة: وخلال تدريس المادة يجب أن يكون باستطاعة الأستاذ أن يحصل على المعلومات الخاصة بتدريس المادة ومجالات التطوير والتعديلات التي أجريت عليها، وبعد انتهاء المادة الدراسية يجب أن يحصل الاستاذ على نتائج تقييم المادة الدراسية وآراء الطلاب، كذلك يجب أن تحدد الأعباء التدريسية للاساتذة وحماية حقوق الملكية الفكرية في إنتاجهم للمواد التدريسية في الفصول الإفتراضية.

6.3. طرق تقديم وطرح المواد الدراسية في الفصول الافتراضية:

وتعتمد على أمرين هامين لتحسين سيرها وفق المعايير المحددة أولهما وجود سياسات وطرق محددة وواضحة مع بيان المسؤوليات لضمان جودة طرق طرح المواد الدراسية، وثانيهما إدارة جيدة وفاعلة لوسائل الاتصالات المستعملة في طرح المواد الدراسية وسهولة استعمالها من الطلاب والاساتذة في الفصول الافتراضية.

7.3. التمويل تصميم المواد الدراسية الفصول الافتراضية:

توفر المصادر التمويلية اللازمة يعد من أهم عناصر توكيد الجودة وإدارتها خاصة في ضوء الكلفة المادية العالية لإنتاج وتصميم المواد الدراسية والكلفة العالية لتأسيس البنية التحتية والتكنولوجية الإفتراضية.

8.3. التشريعات والتعليمات المنظمة للتعلم الافتراضي:

ويمثل هذا العنصر مدى التزام الجامعات بالقوانين والأنظمة النافذة في البلاد التي تعمل بها وتشمل هذه التشريعات معايير الاعتماد التي تضعها المؤسسات المشرفة على التعليم في البلاد، وقوانين حماية الملكية الفكرية وغيرها من التشريعات المنظمة لعملها.

9.3. التقييم:

ويشمل تقييم برامج التعلم الافتراضي التي تطرحها الجامعات، ويعتمد تقييم البرنامج الأكاديمي على تقييم فاعلية العملية التعلمية التعليمية في الفصول الافتراضية بواسطة طرق متعددة وتطبيق معايير محددة منها:

رضى الطلاب عن البرنامج كما تقيسه الاستبانات المسيحية.
رضى هيئات التدريس كما تقيسه الاستبانات المسيحية و آراء زملائهم.
معدل ونسبة الطلاب الناجحين والراسبين والمنقطعين.
قياس مدى استعمال المكتبة ومصادر التعلم الالكترونية من قبل الطلاب (نسبة التحميل، عدد الاتصالات إلكترونية ... الخ).
قياس مدى اكتساب الطلبة لمهارات الاتصال والاستيعاب والتحليل من خلال إجراء امتحانات قدرات.
مدى تحقيق مخرجات البرنامج لأهدافه.
مراجعة تقييمية دورية لمخرجات البرنامج.

4. مقارنة استراتيجيات توكيد الجودة في مؤسسات التعليم العالي التقليدية ومؤسسات التعليم الافتراضي

الاستراتيجية المتبعة في توكيد الجودة في مؤسسات التعليم الافتراضي تختلف اختلافاً جوهرياً عن مثيلتها في مؤسسات التعليم العالي التقليدية إذ تركز استراتيجية توكيد الجودة في مؤسسات التعليم الافتراضي على الطالب وتحصيله من المادة الدراسية التي تعرض عبر الفصول الافتراضية وتعطي الاستاذ دور المشرف (الميسر أو المرشد) بينما تركز استراتيجية توكيد الجودة في مؤسسات التعليم العالي التقليدية على الأستاذ ومؤهلاته ومقدار المادة الدراسية التي يدرسها، كذلك تركز استراتيجية توكيد الجودة في مؤسسات التعليم العالي التقليدية على عدد الكتب والمراجع المتوفرة في المكتبة على سبيل المثال بينما تركز استراتيجية توكيد الجودة في مؤسسات التعليم الافتراضي على توفر الطرق المناسبة والسهلة للحصول على المصادر التعليمية الإلكترونية الإفتراضية، ويعتبر حضور المحاضرات والانتظام بالدراسة وعدد ساعات الاتصال وعدد أعضاء هيئة التدريس من حملة درجة الدكتوراه وغيرها من المعايير الكمية بنود أساسية في استراتيجية توكيد الجودة في مؤسسات التعليم العالي التقليدية، بينما يعد الحوار والتفاعل الافتراضي والاستاذ ذو الخبرة ليس بالضرورة من حملة الدكتوراه وغيرها من المعايير النوعية والكيفية من البنود الأساسية لاستراتيجية توكيد الجودة في مؤسسات التعليم الافتراضي. [النعيم وآخرون،2008م، ص 327-340]

5. تطبيق نموذج الجودة الآيزو 9000 على مؤسسات التعليم الافتراضي [Paggy,2000,p76-166].

طورت الهيئة الدولية للمواصفات القياسية عدة معايير دولية تعنى بالجودة وصنفت تحت كلمة آيزو التي تعني التساوي أو المطابقة والحق بها رقم 9000 ليدل على رقم الإصدار الذي صدر بموجبه هذا المعيار أو المواصفة ومع أن معظم هذه المواصفات تعنى بالجانب الصناعي إلا أن بعضها تم تبنيه من قبل بعض المؤسسات التعليمية التي تطرح برامج التعلم الافتراضي خاصة تلك التي تطرح برامجها بواسطة الإنترنت ومن أهمها آيزو 9002 و تحديثاته الذي يشتمل على عشرين بنداً عاماً يمكن تطبيقها على جميع المؤسسات بما في ذلك مؤسسات التعليم الافتراضي وفيما يلي عرض مختصر لبنود هذا النظام و محاولة للتوثيق بين مصطلحاته والمصطلحات التعليمية المستعملة في مؤسسات التعليم العالي.

- مسؤولية الإدارة **Management Responsibilities**

وتضم تحديد سياسة الجودة والهيكلية التنظيمية اللازمة لإدارة نظام الجودة المقترح وتحديد مهام المسؤولين عن هذا النظام والطرق المستخدمة لقياس فاعلية نظام الجودة.

- متطلبات نظام الجودة **Quality System Requirements**

يتم بناء وتصميم نظام جودة مناسب يتلاءم مع سياسة الجودة المقررة من الإدارة العليا وتوضع الخطط اللازمة لتنفيذ متطلبات نظام الجودة المعتمد.

- متطلبات مراجعة العقود **Contract Review Requirements**

تطوير آليات وطرق موثقة لمراجعة طلبات وعقود المستفيدين (الطلبة وأولياء أمورهم) والتأكد من أن هذه الآليات تضمن الوفاء بجميع متطلباتهم والتحقق من عقود مزودي الخدمات قبل طرحها للطلبة.

- متطلبات التصميم **Design Requirements**

استحداث طرق موثقة لضمان مراقبة جودة التصميم من حيث أن متطلباته من مدخلات ومخرجات محددة ومحققة في جميع الأوقات.

- ضبط الوثائق والبيانات **Documents and Data Control**

استحداث آليات وطرق لمراقبة النتائج والبيانات التي تترتب عن تطبيق نظام الجودة وإيجاد الطرق المناسبة وتحليلها والاستفادة من نتائجها وتوثيقها بشكل مناسب يسهل الرجوع إليها.

- متطلبات الشراء **Purchasing Requirements**

استحداث الطرق اللازمة للتأكد من أن جميع المشتريات محققة للمتطلبات من حيث المواصفات والجودة وأنها تفي بالغرض المطلوب منها بما في ذلك عقود الخدمات.

- التحقق من وصول الخدمات أو المعلومات المقدمة من الطالب أو ولي أمره **Customer-Supplied Products** استحداث الطرق والآليات المناسبة لضمان أن الخدمة أو المعلومة المقدمة من الطالب تصل بشكل مقبول إلى مؤسسة التعلم الافتراضي.

- ضبط ومراقبة العمليات (التعلمية والتعليمية) **Process Control Requirements**

استخدام طرق موثقة للتخطيط والمراقبة لجميع العمليات بدءاً من عمليات إنتاج المادة الدراسية وتقديمها إلى الطلبة وانتهاء تخرج الطالب وحصوله على الدرجة العلمية.

- المتابعة للخدمات التعليمية

استحداث طرق موثقة لتحديد وتتبع الخدمات المقدمة للطالب منذ بدايتها وحتى النهاية.

- الاختبار **Testing**

استحداث طرق وآليات موثقة لإجراء التفتيش والفحص الدوري لجميع الخدمات والمدخلات والمخرجات في مراحلها الثلاثة البداية وأثناء العمل والنهاية.

- ضبط آليات التقويم (للطلبة) **Control of Inspection Equipment**

استحداث الطرق الموثقة لضبط آليات التقويم للتأكد من أن المخرجات (الطلبة الخريجين) تحقق المتطلبات وأن آليات القياس ملائمة وفعالة وآمنة.

- حالة التفتيش والاختبار **Inspection and Test Status**

تطوير طرق للتأكد من الخدمة المقدمة وذلك عن طريق نجاحها في الاختبارات المعيارية في جميع مراحل عملها كذلك التأكد من مستويات الخريجين ومتابعة تحصيلهم عن طريق الاختبارات.

- حالات عدم المطابقة **Control of Nonconforming Products**

تطوير واستحداث طرق لعزل الخدمات غير المطابقة لمعايير الجودة وكذلك فصل الطلبة غير المؤهلين والذين لم يحققوا أهداف البرنامج بعد عدة محاولات للإصلاح.

- الإجراءات التصحيحية والوقائية **Corrective and Preventive Action**

تطوير واستحداث طرق للإصلاح والوقاية والمنع من حدوث الاختلالات حالات عدم المطابقة التي قد تحدث وبيان كيفية التعامل معها.

- التناول والتخزين والحفظ والنقل **Handling, Storage and Delivery**

استحداث الطرق الموثقة لضمان إجراءات سليمة لتناول الخدمة ونقلها بشكل مقبول إلى الطالب كذلك الإجراءات الخاصة بالتخزين الجيد والحفظ للوثائق والبيانات.

- ضبط سجلات الجودة **Control of Quality Records**

بيان وتعريف معلومات الجودة التي يجب أن تجمعها الجامعة وتطوير نظام مناسب للتعامل معها وحفظها واسترجاعها.

- متطلبات المراجعة الداخلية للجودة **Internal Quality Audit Requirements**

استحداث طرق للمراجعة الداخلية لضمان الجودة وتقييم فاعلية أداء نظام الجودة المتبع والتخطيط المنظم المراجعة الداخلية للجودة والتأكد من إجراء الإصلاحات ومعالجة الاختلالات،كما تضم إجراءات الاستفادة من نتائج المراجعة لتحسين نظام الجودة.

- متطلبات التدريب **Training Requirements**

تطوير طرق وخطط تدريب جميع العاملين للتعرف على نظام ومعايير الجودة المتبعة والتأكد من تطوير قدراتهم لتحقيق هذه المعايير.[اجمال ،2010].

- متطلبات الخدمة **Servicing Requirements**

استحداث طرق موثقة للخدمة تتضمن كيفية أداء الخدمة وآليات تقديمها بشكل يضمن جودتها.

- الأساليب الإحصائية **Statistical Testing**

اختيار أساليب الإحصاء المناسبة للضبط والتأكد من سير العمليات والخدمات بشكل جيد وإيجاد الطرق الملائمة للاستفادة من النتائج الإحصائية وآلية مناسبة لحفظها.

مراحل تطبيق نظام الأيزو 9002 على مؤسسات التعليم الإفتراضي (مرجع سابق)

تشتمل مراحل تطبيق بنود نظام الآيزو 9002 على مؤسسات التعليم الافتراضي على ثمان مراحل تشرف على تطبيقها مؤسسة اعتماد (بيت خبرة) متخصصة في تطبيق هذا النظام وهذه المراحل هي مرحلة التقويم حيث تقوم مؤسسة الاعتماد بتقويم شامل لنظام الجودة المعمول به في الجامعة ومقارنة نظام جودتها بمتطلبات الآيزو 9002 المشار إليها سابقاً وعند كشف حالات عدم المطابقة يتم معالجتها والتأكد من أنها أصبحت مطابقة، بعد عملية التقويم يتم تطوير وتوثيق نظام الجودة ثم يتم تطبيق نظام الجودة على كل الإجراءات والتعليمات والأعمال التي تقوم بها الجامعة ثم تقوم بإعداد برامج التدريب اللازمة إذ يتم تدريب الإدارة العليا على نظام الأيزو 9002 وتطبيقه أولاً ثم يقوم هؤلاء فيما بعد بتدريب بقية العاملين وتنفيذ المطلوب، وتقوم مؤسسة الاعتماد المشرفة على شهادة الأيزو تطبيق الأيزو 9002 بتأهيل فريق عمل متكامل يقوم بإجراء المراجعة الداخلية لنظام الجودة في الجامعة للتأكد من أن جميع المتطلبات قد تحققت وتم إصلاح أي اختلالات، بعد ذلك تخضع الجامعة للمراجعة الخارجية على وفق ما تريده الجهة المانحة، و

للتأكد من أن نظام الجودة المطبق يتطابق مع متطلبات المواصفات الدولية ثم تمنح شهادة الأيزو للجامعة إذا تحققت جميع بنود مواصفات الأيزو 9002.

6. أهمية تطبيق نظام الأيزو 9002 على الجامعات:

تنبع أهمية تطبيق نظام الأيزو 9002 على الجامعات من أنه يحقق ما يلي:

يتم التأكد عن طريق تطبيقه من أن احتياجات الزبون (الطالب) قد تحققت.
يؤمن التغذية الراجعة من الطلبة ويعمل على تحسين الخدمات من خلالها.
يحترم توقعات وآراء الطلبة.
يهتم بالبيئة التعليمية والتعلمية للجامعة
يدعم تدريب وتطوير العاملين في الجامعة
يضبط النفقات ويعزز الكفاءة في الأداء.
يحقق الطرق اللازمة لقياس وضبط جودة الخدمات المقدمة.
يعمل على تحسين الخدمات باستمرار و إرضاء المستفيدين.

ويرى الباحثان أن هناك عيوباً سلبيات في نظام الآيزو عندما يستخدم كمؤشر جودة التعلم الافتراضي لدى تتمثل في الآتي:

مراحل وإجراءات تطبيق نظام الايزو على الجامعات تتصف بالبيروقراطية وطول الفترة.
انتشار استعمال نظام الآيزو في الصناعة بشكل واسع أضفى عليه الصبغة الصناعية وجعل التربويين ينفرون من استعماله وتطبيقه في المؤسسات التعليمية خاصة وأنه يعامل الطالب كمستهلك وتحصيله العلمي كسلعة.
لا يعطي تصنيفاً قياسياً لجودة التعليم حيث أنه لا يوجه لتصنيف الجودة إلى جودة ممتازة أو متوسطة أو ضعيفة ولا يتعدى كونه توثيقاً لنظام جودة مفترض في الجامعة.

بعض التجارب في التعليم الإفتراضي في العالم:

التجربة الأميركية

تتصف التجربة الأمريكية في توكيد جودة ونوعية التعليم العالي في مؤسساتها التعليمية بالتميز كونها تنطلق من الجامعة ذاتها إذ تسعى الجامعة الأمريكية طوعياً إلى أن تحصل على اعتراف أكاديمي من أحدى مؤسسات الاعتماد الست الإقليمية والتي تضم اتحادات المدارس والكليات في الولايات المتحدة الأمريكية: الوسطى (Middle States) ونيوانجلند (New England) وشمال وسط North Central وشمال غرب Northwest والجنوبية Southern والغربية (Western) وجميعها غير حكومية تعمل كل واحدة منها بمفردها ولكنها تتعاون فيما بينها وتعترف ببعضها البعض، و تقوم مؤسسات الاعتماد هذه باعتماد الجامعة اعتماداً عاماً بناء على تقويم خارجي أو اعتماد خاص للتخصصات التي تطرحها، كما تسعى مؤسسات التعليم العالي الأمريكية جاهدة للحصول على الاعتراف من مؤسسات الاعتماد المهنية إذ يوجد لأغلب التخصصات في الولايات المتحدة الأمريكية جمعيات مهنية كجمعية الإدارة العامة (Naspaa) وجمعية إدارة الأعمال (AACSB) وجمعية القانون (APA) وجمعية علوم الحاسوب (SAB)، وتصدر مؤسسات الاعتماد المختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية قوائم سنوية بأسماء الجامعات والمعاهد المعتمدة لديها كما أن هناك تقرير جورمان (Gourman Report) الذي يوضح ترتيب الجامعات الأمريكية حسب أفضليتها في كل تخصص، وفي خطوة لضبط جودة التعلم الإفتراضي والتعليم عن بعد قامت مؤسسات الاعتماد الستة في الولايات المتحدة الأمريكية بمراجعة متطلبات الاعتمادية للبرامج الافتراضية وبرامج التعلم عن بعد التي وضعت عام 1996 ليتم استبدالها بمعايير جديدة تركز على مدى مشاركة الأساتذة الجامعيين في وضع محتويات المواد التعليمية وما توفره الجامعات من مساندة تكنولوجية للبرنامج وكذلك المساندة الطلابية والمساندة لأعضاء هيئة التدريس واستعمال طرق تقويم وتقييم للمواد التعليمية التي تعتمد على قياس تحصيل الطالب، في بداية عام 2000 وبالتعاون مع شركة بلاكبورد Black board الرائدة في مجال التعلم عن بعد بوضع 24 معياراً للجودة التي تطرح عن طريق الانترنت ضمن سبع مجموعات رئيسة بعضها يعتبر من البديهيات ولكن الدراسات أثبتت أهميتها وهذه المعايير هي:

معايير المساندة التي توفرها الجامعة الأمريكية:

وتشتمل على:

خطة تكنولوجية موثقة تبين إجراءات الأمن الإلكتروني التي توفرها الجامعة لحماية وترابط المعلومات ومعايير جودتها.

مصداقية وموثوقية التكنولوجيا المستعملة في طرح المواد التعليمية.

نظام مركزي لتوفير الدعم المطلوب لبناء وإدامة وصيانة البنية التحتية اللازمة لتنفيذ برامج التعلم الإفتراضي.

معايير تطوير المادة الدراسية.

وتشتمل على:

أ. إرشادات تبين الحدود الدنيا من المتطلبات والمعايير اللازمة لتطوير المادة الدراسية من حيث التصميم وطريقة عرضها مع بيان طبيعة التكنولوجيا المستعملة في طرحها.

ب. المواد التعليمية يتم مراجعتها بشكل دوري للتأكد من تحقيقها لمعايير البرنامج.

ت. المواد التعليمية يتم تصميمها بحيث تسمح بتطوير مهارات التحليل والتركيب والتقييم عند الطالب.

- **معايير التعلم والتعليم:**

وتشتمل على أمور هي:

أ. تفاعل الطلبة واتصالاتهم مع الاساتذة ومع بعضهم البعض من خلال وسائل ووسائط متعددة مثل البريد الناطق والبريد الإلكتروني والدردشة والحوار وغيرها من الضروريات اللازم توفرها في الجامعة.

ب. وجوب توفر التغذية الراجعة حول الواجبات والأسئلة التي تعطى للطلبة بشكل منتظم وتزويدها للطلبة بالوقت المحدد.

ت. يجب تعليم الطلبة على أساليب البحث بما في ذلك تقييم مصداقية المصادر.

- **معايير الخطة الدراسية للمادة (تركيب المادة الدراسية):**

وتشتمل على أمور هي:

أ. قبل بدء برنامج ا يجب أن يتم إرشاد الطلبة حول البرنامج للتأكد من وجود الرغبة والدافعية عندهم للتعلم وأيضاً توفر الحد الأدنى من المتطلبات التكنولوجية للمادة الدراسية.

ب. يجب تزويد الطلبة بالمعلومات اللازمة عن المادة الدراسية بما في ذلك محتوى المادة وأهدافها والمفاهيم الأساسية والمخرجات التعليمية اللازم تحقيقها.

ت. يجب أن يكون للطلبة القدرة على الحصول على مصادر التعلم من المكتبة بما في ذلك المكتبة الافتراضية.

ث. يجب أن تبين مواعيد إنهاء الامتحانات والواجبات التي تعطى للطلبة ومواعيد تزويد الطلاب بملاحظات المدرسين حول الواجبات والامتحانات.

- **معايير المساندة الطلابية**

وتشتمل على أمور هي:

أ. يجب أن يحصل الطلبة على المعلومات المتعلقة بالبرنامج من حيث متطلبات الالتحاق والرسوم والكتب ومصادر التعلم المطلوبة والمتطلبات التكنولوجية لها.

ب. يجب تدريب الطلبة على الخدمات التعلمية والتعليمية اللازمة لهم للالتحاق بالبرنامج.

ت. توفير المساعدة التكنولوجية للطلبة في جميع مراحل تنفيذ المادة الدراسية وتسهيل عمليات اتصال الطلبة مع الكوادر الفنية لمساعدتهم.

ث. جميع الأسئلة الموجهة من الطلبة إلى مسؤولي الخدمات يجب أن تتم الإجابة عنها بشكل صحيح وسريع.

- **معايير المساندة لأعضاء هيئة التدريس** Faculty Support Benchmarks

وتشتمل على:

أ. توفير المساعدة التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في تطوير المادة الدراسية.

ب. تقويم أعضاء هيئة التدريس وتحديد ما يلزمهم من تأهيل.

ت.توفير التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس.
ث.تزويد أعضاء هيئة التدريس بتعليمات كتابية للتعامل مع بعض الأمور التي قد تنشأ من عمليات التعلم الإفتراضي.

– معايير التقويم والقياس وتشتمل على:

أ. الكفاءة والفاعلية التعليمية للبرنامج وتقييم كفاءة وفاعلية عمليات التعلم والتعليم بطرق متعددة ومن خلال تطبيق معايير محددة.
ب.بيانات الطلبة من مؤشرات القبول وتقدمهم في الدراسة والتخرج والعمل والكلفة المادية المستثمرة ونجاح استعمال التكنولوجيا في التعليم جميعها تستعمل في تقييم فاعلية البرنامج.
ت.مخرجات التعلم المطلوبة يجب أن تتم مراجعتها بشكل منتظم للتأكد من تحقيقها الأهداف التي وضعت من أجلها.

تجربة جامعة السودان المفتوحة

شرعت جامعة السودان المفتوحة في تطبيق نظام التعليم عن بعد منذ العام 2002م ،كما قامت الجامعة بالتعاون مع وزارة التعليم العالي والجامعات السودانية بتبني مشروع الفصول الافتراضية في ظل الأوضاع الراهنة التي يمر بها التعليم جراء تفشي وباء كورونا فقد قدمت والإرشادات العامة للممارسة الجيدة للتعلم الافتراضي والتي تعتمد على توكيد معايير الجودة والنوعية الأكاديمية في برامج التعلم الإفتراضي وهذا المشروع تم وضعه لتلبية الحاجات التعليمية للطلاب وبناءاً على طلب من وزارة التعليم العالي السودانية والتي شعرت أن استمرارها وتميزها وتوسعها عالمياً يعتمد على جودة البرامج التي تطرحها، ويهدف مشروع الفصول الافتراضية إلى التأكد من أن مؤسسات التعليم العالي التي تطرح برامج التعلم الإفتراضي قد اتخذت الإجراءات اللازمة و الضرورية لحسن سير العمليات الأساسية التي يرتكز عليها التعليم الافتراضي في جامعة السودان المفتوحة [منصة التعليم الإلكتروني للجامعات السودانية،2020].

قامت بفحص ما يلي:

– تصميم النظام **System Design** وقد استخدمت جامعة السودان المفتوحة نظام الموديل كنظام لتقديم المواد الدراسية عبر الفصول الافتراضية،مؤكد على الآتي:

– سياسة الجامعة في توكيد جودة ونوعية التعليم.
– العمليات المعتمدة لتصميم البرامج والمقررات الدراسية.
– هيكلية النظام وتوزيع المسؤوليات.
–
الخدمات التي يوفرها النظام من اتصالات إلكترونية وحماية وأمن المعلومات.
– سياسة التمويل والإيرادات وبيان الحالات التي ينهي بها البرامج.
– تحقيق المعايير الأكاديمية والنوعية في تصميم البرنامج.
– إجراءات توكيد الجودة وإدارة طرح برنامج التعلم الإفتراضي.
– تعزيز و تدعيم التعلم الذاتي للطلاب.
– تزويد الطلبة بالمعلومات الأساسية عن نظام التعليم الافتراضي المستخدم وعن مخرجات البرنامج وطرق التقويم وطرق وآليات استخراج النتائج والرسوم الدراسية والمدة الزمنية اللازمة لإنهاء البرنامج ودور العاملين والأساتذة وحماية الامتحانات وطرق التعامل مع حالات الغش.

تقويم الطلاب:

يتم في برامج التعلم الافتراضي وضع سياسات الامتحانات تتناسب والمادة الدراسية وتستخدم الإجراءات المناسبة للتأكد من أن العمل الذي يقدمه الطالب من إنتاجه وتعمل على حماية النتائج ومعيارية العلامات ومراقبة وأمن الامتحانات.

الخاتمة:

الاستنتاجات والتوصيات:

أولاً: الاستنتاجات:

من خلال السرد الوصفي لمتطلبات استراتيجيات التعليم الافتراضي وتجربتي جامعة السودان المفتوحة والجامعة الأمريكية ونتائج الدراسات السابقة يمكن أن نلخص بعض التحديات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التعليم الافتراضي في الجامعات السودانية وفق معايير الجودة النوعية في ضوء تجربة الجامعة الأمريكية وجامعة السودان المفتوحة تتمثل في الآتي:

إن إجراءات توكيد الجودة ومصداقية أداء الجامعات محط اهتمام وزارة التعليم العالي بالسودان في الوقت الحالي وذلك لأربعة أسباب هي:

- الرغبة في تحسين أداء الجامعات وتطوير نظام لمراقبة أدائها.
- حماية الطلاب والمجتمع من عمليات الاستغلال عن طريق طرح برامج متدنية.
- تخفيف الآثار المترتبة على اغلاق الجامعات لأي سبب، كما حدث في وقت تفشي فيروس كورونا.
- تخفيض تكلفة التعليم في ظل الوضع الإقتصادي الراهن.

التحديات التي تواجه وضع معايير جودة التعليم الافتراضي في الجامعات السودانية:

تتأكد المصداقية الأكاديمية للجامعات عبر الاعتراف الدولي بشهاداتها بالإضافة إلى اعتراف الجهات المحلية والمؤسسات الصناعية والتجارية بها، و يجب أن تخضع الجامعات إلى عمليات مستمرة لتوكيد الجودة وحماية الطلاب من تدني المستوى الأكاديمي لبرامجها إلا أن هناك عقبات وتحديات تواجه وضع آليات فاعلة لتوكيد الجودة ومن هذه التحديات ما يلي:

1. مشكلة الحدود المكانية:

تعتبر الإجراءات القانونية والتشريعات الضابطة لعمل مؤسسات التعليم العالي عادة ما تكون محلية تخص جامعة ما دون سواها وكون التعلم الافتراضي لا يعترف بالحدود المكانية ولا الزمانية فإن تطبيق مثل هذه الإجراءات القانونية على الجامعات التي يكون فروع خارج البلاد قد يكون صعباً في حالة مخالفتها للقوانين المحلية، وقد يتطلب التعاون مع الجهات الخارجية الأخرى واتخاذ الإجراءات اللازمة في حالة مخالفة الفروع الخارجية لمعايير الجودة أو تدني نوعية برامجها مما قد يأخذ وقتاً ويترتب عليه كلفة مالية وأضرار تلحق بالطلبة الملتحقين بها.

2. تفتقر برامج التعلم الافتراضي لمعايير عامة ومقبولة للجودة على مستوى واسع خاصة لدى الجهات الرسمية في العديد من الجامعات السودانية، ولأن العديد من المعايير الضابطة لجودة التعليم العالي بنيت أساساً لتطبيقها على مؤسسات التعليم العالي التقليدية والتي بمجموعها تركز على البنية التحتية والأكاديمية من حيث توفرها الكمي وهذا يجعل من الصعوبة تطبيقها على التعلم الافتراضي لكونها تركز على نوعية المتعلم ومصادر التعلم ووسائله وليس على الكمية.

3. مشكلة المراقبة والسيطرة:

بسبب الكم الهائل في استراتيجيات وبرامج التعلم الافتراضي وتعدد أشكاله ووسائله فإن عمليات ضبطها من قبل التشريعات المحلية قد يكون صعباً وأمر مراقبتها أكثر صعوبة و على وزارة التعليم العالي أن تضع معايير للجودة تعمل على تثقيف المجتمع وتوعيته ليعمل على تقييم ومراقبة الجامعات، حيث أن المراقبة الذاتية من الملتحقين ببرامج تعد من أهم وسائل المراقبة لحسن الأداء.

4. مشكلة الاعتراف:

ما زالت مشكلة الاعتراف بالتعلم الافتراضي والتعليم عن بعد كأحد أنماط التعلم الذي يقدم تعليماً جيداً ومتميزاً غير محسومة في الكثير من الجامعات السودانية وينظر إليه بعين الشك والريبة من قبل العديد من الجامعات والمجتمع السوداني نفسه، وهذا بدوره يقف حائلاً في طريق تطبيق استراتيجيات التعليم الافتراضي في الجامعات السودانية.

5. مشكلة قياس الجودة في التعلم الافتراضي.

يعد قياس جودة التعليم من أهم المشاكل التي تواجه التعلم الافتراضي لأن الجزء الأكبر منها يقع على عاتق الطالب ويعتمد على طرق ووسائط افتراضية متعددة للطرح والتدريس، وبالرغم من ذلك فهناك عدة خصائص للجودة يمكن قياسها هي:

– قياس الجودة بدلالة العمليات وهنا يتم التركيز على عمليات التعلم والتعليم مثل جودة الخطة الدراسية من حيث المحتوى والمستوى وجودة مصادر التعلم وخبرات أعضاء هيئة التدريس وطرق اختيارهم وترقياتهم وتطويرهم وغيرها.

– قياس الجودة بدلالة المخرجات وهنا يتم التركيز على الطلبة الخريجين ومستوى تأهيلهم واكتسابهم للمهارات الأساسية اللازمة للتخصص وذلك عن طريق عقد امتحانات كفاءة لهم وتحديد نسب اجتيازهم للامتحانات المهنية.

– قياس الجودة وفق آراء الخبراء

يتم قياس الجودة عن طريق التقييم الخارجي من خلال ما يعرف بمراجعة الزمالة أو اللجان الفنية المتخصصة التي تتفحص جميع الجوانب الأساسية التي تتطلبها معايير الجودة في البرامج الدراسية والبيئة التعلمية التعليمية في الجامعات.

– قياس الجودة بدلالة تحقيق متطلبات وشروط الممارسة الحسنة والمعايير المعتمدة للجودة وهنا يتم قياس الجودة بمدى التناسق ما بين واقع الحال من عمليات وسياسات وبنية تحتية وبيئة تعليمية تعليمية متوفرة في الجامعات وبنود متطلبات الممارسة الجيدة لاستراتيجيات التعلم الافتراضي.

مقترح حلول للتحديات التى تواجه تطبيق استراتيجيات التعليم الافتراضي في الجامعات السودانية وفق معايير الجودة النوعية:

خلصت الورقة إلى حلول مقترحة للمعوقات التى تواجه تطبيق استراتيجيات التعليم الافتراضي في الجامعات السودانية وفق معايير الجودة النوعية، بحيث أنها تمكن للجامعات من أن تتقدم في مجال تحقيق الجودة في تطبيق استراتيجيات التعليم الافتراضي و تمكنها من الانطلاق نحو الرقي بالخدمات التعليمية والتعليمية إلى مستوى أفضل بحيث تتحقق الكفاءة الفاعلة من خلال الأنشطة العملية التي تهدف إلى التخلص من الأخطاء وتحسين جودة الخدمة ومن خلال آليات مناسبة للمراقبة والتقويم المستمر ويتطلب ذلك أن تقوم الجامعات بما يلي:

1. وضع سياسة الجودة وفيها يتم الإجابة عن الأسئلة التالية:

- من هو المسؤول عن وضع نظام الجودة وإدارته؟
- ما هي الكيفية التي يتم بها مراقبة ومراجعة نظام الجودة؟
- ما هي متطلبات تحقيق أهداف الجودة؟
- كيف يتم مراقبة تنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف؟

2. القيام ببعض الإجراءات

ويقصد بها أن تقوم الجامعات بداية بتحديد البنود والمهام التي يكون لأدائها تأثير هام وواضح في نوعية التعلم والتعليم كخدمة مقدمة للطلبة وعادة ما يتم تحديد هذه المكونات بناء على آراء ومتطلبات مستخدمي الخدمة (الطلبة)، والتي تشمل الإجراءات اللازمة لتوفير خطة دراسية جيدة وتقييم مناسب لأداء الطلبة وبنى تكنولوجية وفنية وعلمية وتعليمية ملائمة تسهل عمليات التعلم وتزيد من تحصيل الطلبة.

3. تحسين تعليمات العمل:

يجب أن تكون تعليمات العمل موثقة وواضحة ومحددة ومفهومة من الجميع.

4. المراجعة:

أن تتم مراجعة منظمة للتأكد من تنفيذ الإجراءات بشكل جيد وتعد المراجعة الضمان اللازم للتأكد من تنفيذ الإجراءات وتطويرها.

5. الإجراءات التصويبية والتحسينية:

ويقصد بها مجموعة الطرق والإجراءات التي تقوم بها مؤسسة التعلم الافتراضي لتصويب الانحرافات والأخطاء التي تكتشفها عمليات المراجعة.

التوصيات:

توصي الورقة بضرورة تطبيق استراتيجيات التعليم الافتراضي وفق معايير الجودة النوعية.

الهوامش:

1. احمد، احمد، 2003م)، الجودة الشاملة في إدارة التعليمية والدراسة، الإسكندرية، دار الوفاء، ص10.
2. السلمي، على (1995م) إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيزو 9000، القاهرة، دار غريب، ص40.
3. الألسكو (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم)، (2001م)، التقرير النهائي للمؤتمر الثامن للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، القاهرة، ديسمبر، ص 4.
4. Badesston. F (990), management today, university. san Francisco: Jossey Bass publisher.
5. Hixon J (1992) total quality management challenge to school education leadership, 50 (3). p16-24).
6. العاني، قتيبة، عبد الرحمن، 2003م، اقتصاديات التعليم الإفتراضي، أفاق إصدار الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد نيسان، عمان الأردن، ص 17–18.
7. محمد، حسن، محمد صديق، (2004م)، ضمان الجودة في التعليم المدخلات ومقومات النجاح مجلة التربية، الدوحة، قطر،33 (150)، ص68–79.
8. http://www.student.estrellamountain.edu
9. السوداني، حسن، (2007م) مقترح لتأسيس جامعة العراق الإفتراضية، التعليم الإفتراضي تقنية تربوية أم طريقة تدريس؟، ص69. متوفر على الموقع: www.annabaa-org/nbahome/nba76/ivu-hotm
10. النعيم حسن محمد على وأخرون، (2008م)، إدارة الجودة الشاملة المفاهيم والأساسيات والأدوات،هيئة الخرطوم للصحافة والنشر، الخرطوم، ص 327–340.
11. Paggy (2000),"using Baldrige to improve education. Based on results" us-training and development, vol.54. issue.7, Feb, p 79-166.
12. جمال، دهشان، (2010)، الجامعة الإفتراضية أحد الأنماط الجديدة في التعليم الجامعي، مصر العربية للنشر والتوزيع، جامعة المنوفية.
13. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، خطاب السيدة وزيرة التعليم العالي والخاص باختيار جامعة السودان المفتوحة منصة التعلم الإلكتروني للجامعات السودانية 2020م.

المراجع العربية:

1. انيس، حسين (2005) "منظومة ضمان الجودة والشراكة الدولية"، المؤتمر العلمي الثاني للتربي الافتراضية والتعليم عن بعد، عمان.
2. البياتي، هلال عبود، (1998) "التقنيات الحاسوبية في التعليم عن بعد– المشاكل والمعوقات والحلول.
3. الجامعة الإفتراضية السورية، (2003م) متوفرة على الموقع.
4. الخناق، سناء عبد الكريم (2009) "نظام هندسة المعرفة استخدام تكنولوجيا المعلومات في تمثيل المعرفة" دار القطوف للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
5. داؤد، عبد العزيز، زايد، محمد بن عبد الله والحبيب، محمد نجيب، (2002) "الجامعةالافتراضيةوتقنيات التعليم عن بعد http://www.ac4mit.org
6. سلامة، عبد الحافظ والدايل، سعد، (2006م)، مدخل الى تكنولوجيا التعليم، ط3، دار الخريجي للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

1. Hamrah, S.Z. (2012) Role of Virtual Education in Higher Education from the View of Existence Philosophy. Journal of Social Sciences 8, 207-215, ISSN 1549-3652.
2. Holt, H.Barrett, B, Thus, A.O., (2003) "The Glottal Virtual University. E-Learning for a Sustainable Future ", UNEP. WWW.gra.Unu.edu.

3. M. Farley, H. & Newman, C. (2015). Barriers and Enablers to the Use of Virtual Worlds in Higher Education: An Exploration of Educator Perceptions Attitudes and Experiences, Educational Technology& Society, 18 (1), 3–12. [20]
4. Limon, C.C., (2002)" The Virtual University Customized Education in a Nutshell, in" Technology Enhanced Learning, Goodman.
5. Tavakol, M. Virtual Science and Research and Its Relevance for Africa International Journal of Business and Social Science, Vol.3 No.13, July (2012),
6. Errhan. M, O Brien J. A (2000) ", Introduction to quality management applied to higher education" total quality management, voll9hj, no13) p53, 57.
7. AL-Shri. M (2003), A Model of the virtual university for higher education in Saudi Arabic unpublished PD.D. thesis Levbro university UK.

مواقع الإنترنت:

1. http:// www. enana.online.com/users/drhosam.2010/posts.202018.
2. HTTP:// www.svuonline-org/sy/arb/about/mission.asp.

واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الخرطوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. الزين الخليفة الخضر
أستاذ الإدارة التربوية المساعد/ كلية التربية
جامعة الخرطوم، السودان
00249 918176701
Zaain970@gmail.com

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخرطوم؛ في مجالات تطوير المناهج التعليمية وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس والاهتمام برعاية الطلاب، اتبع الباحث المنهج الوصفي، وشمل مجتمع البحث (615) عضو هيئة تدريس يعملون في عدد من كليات الجامعة، اختار الباحث عينة عشوائية بسيطة بلغت (104) عضو هيئة تدريس، كما استخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع البيانات المطلوبة، ولتحليل البيانات استخدم الباحث برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، وقد أظهرت نتائج البحث أن واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الخرطوم جاء بدرجة استجابة متوسطة، وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بتأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس وتهيئة المناخ المساعد على العمل؛ وتحديث المناهج بصورة مستمرة؛ مع الاهتمام بتهيئة البيئة الجامعية للطلاب لتلبي احتياجاتهم المختلفة.

الكلمات المفتاحية: *جامعة الخرطوم/ إدارة الجودة الشاملة/ تطوير المناهج التعليمية/ تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس/ رعاية الطلاب.*

المقدمة:

يعتبر التعليم العالي من أهم المجالات الخدمية التي يتم فيها استخدام نظم إدارة الجودة الشاملة، ففي مواجهة الانخفاض الحاد في الموارد المادية المتاحة وارتفاع تكاليف التشغيل بالإضافة إلى تعاظم الاهتمام بقياس وتحسين أداء المنظمات الحكومية وزيادة المساءلة من قبل الرأي العام رأت الجامعات ومؤسسات التعليم العالي أن نظم إدارة الجودة الشاملة (TQM) هي السبيل الوحيد لمواجهة هذه المتطلبات [1].

حيث إن الجودة الشاملة في القطاع التعليمي تعد أحد النماذج الإدارية المعاصرة، والتي تهدف إلى توجيه كافة الأنشطة الإدارية والتعليمية وفق نسق التعليم العالي من أجل تلبية متطلبات سوق العمل وما يحتاجه المتعلمون، للحصول على ذوي الكفاءات العليا، عبر بناء ثقافة تنظيمية معاصرة تقوم على إدارة التميز في المؤسسة والتزامها بالتطوير المستمر وفق متغيرات العصر، وبما يتوافق مع متطلبات الجودة الشاملة [2].

وتشير الجودة إلى أهمية التحسين المستمر في المنتج أو الخدمة، وصولاً للهدف النهائي المتمثل في إرضاء العميل من خلال التركيز على كل عمل داخل الكلية، وإعطائه الاهتمام الكافي سواء كان ذلك العمل صغيراً أم كبيراً، ثم تحاشي الوقوع في المشكلات وحلها وتداركها، والاهتمام بالطلاب باعتبارهم عملاء، والأخذ بآرائهم في تطوير العمل والارتقاء به وصولاً إلى تلبية رغباتهم وتحقيق رضاهم، ومن ثم تخريج طلاب ذوي معرفة واسعة ومهارات عالية تمكنهم من القيام بأدوارهم على أكمل وجه [3].

ونظراً لأهمية تجويد العمل وإتقانه بالصورة المطلوبة يجي هذا البحث من أجل التعرف على واقع جودة جميع المدخلات والعمليات في جامعة الخرطوم من أجل الوصول إلى أفضل المخرجات التي تلبي حاجات ومتطلبات جميع الشركاء في العملية التعليمية من أساتذة وموظفين وعمال وطلاب وأولياء أمور، مما يعود بالنفع على مختلف المؤسسات في مجتمعنا السوداني الكبير.

مشكلة البحث:

نتيجة للتغيرات التي حدثت في نهاية القرن العشرين ممثلة في الانفجار المعرفي، وعصر المعلومات، والتطور التكنولوجي، والتحول نحو سياسة السوق، وشيوع مبدأ المنافسة، ثم عصر العولمة الذي لم تكتمل فصوله بعد، وما زالت مفاجآته السياسية والمعرفية والتكنولوجية والاقتصادية تتوالى يوماً بعد يوم، وبسرعة فاقت كل تصور، هذا التغير لا مكان فيه للقدرات العادية لدى الأمم في سوق التنافس القائمة على الجودة والتميز واكتساب المعرفة وإنتاجها، ومن ثم أصبح التعليم عامة والتعليم العالي والجامعي خاصة تعليماً للتميز وللجميع، ولا يمكن أن يصبح كذلك إلا إذا توافرت فيه معايير الجودة وخصائصها، حيث أن الجودة هنا تعبر عن: مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها في كل أبعادها (المدخلات والعمليات والمخرجات) والتغذية الراجعة.

بناءاً على ماذكر يطرح الباحث مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة المتعلقة بمجالات تطوير المناهج التعليمية وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس والاهتمام برعاية الطلاب في جامعة الخرطوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وتتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة تطوير المناهج التعليمية في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخرطوم؟
2. ما درجة تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخرطوم؟
3. ما درجة الاهتمام برعاية الطلاب في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخرطوم؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على:

1. درجة تطوير المناهج التعليمية في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخرطوم.
2. درجة تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخرطوم.
3. درجة الاهتمام برعاية الطلاب في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخرطوم.

أهمية البحث:

1. قد يفيد أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخرطوم حيث يسلط الضوء على أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالجامعة مما يؤدي إلى رفع مستوى أدائها.
2. قد تساعد نتائج البحث في تطوير برامج وورش عمل خاصة بتحسين الأداء لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الخرطوم.
3. قد يسهم في فتح مجال جديد أمام الباحثين للقيام بأبحاث جديدة تتناول إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم عامة والتعليم العالي خاصة، مع العلم بأن هذا المجال لم يطرق كثيراً من قبل الباحثين والمختصين في السودان.

حدود البحث:

1. **الحدود المكانية:** جامعة الخرطوم.
2. **الحدود الزمانية:** العام الدراسي 2022 – 2021.
3. **الحدود البشرية:** أعضاء هيئة التدريس في عدد من الكليات بجامعة الخرطوم.
4. **الحدود الموضوعية: تتمثل في:** درجة تطوير المناهج التعليمية ودرجة تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس ودرجة الاهتمام برعاية الطلاب في ضوء إدارة الجودة الشاملة في عدد من الكليات بجامعة الخرطوم.

مصطلحات البحث:

1/ إدارة الجودة الشاملة:

منهج يرتكز على إمكانية إيجاد ثقافة تنظيمية لدى المؤسسة التعليمية، تجعل رجال الإدارة والعاملين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب متحمسين لكل ما هو جديد، من خلال تحريك مواهبهم وقدراتهم، وتشجيع فرق العمل، والمشاركة في اتخاذ القرار، وتحسين العمليات، بما يضفي تغييراً واضحاً نحو الأفضل لدى الخريجين [4].

2/ مجالات إدارة الجودة الشاملة

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

أ/ مفهوم الجودة الشاملة في التعليم:

تناول العديد من الباحثين تعريف الجودة الشاملة في التعليم وذلك من خلال وجهة نظر كل منهم، حيث عُرفت بأنها: "جملة من المعايير والإجراءات التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي، من أجل تنظيم عملها الإداري وإتاحة خدماتها بشكل فاعل للمستفيدين منها، وتحقيق الغايات المرجوة لضمان ديمومتها واستمراريتها مع المؤسسات المنافسة لها" [(5)] .

أيضاً عُرفت بأنها: "تفاعل المدخلات (المناهج، المستلزمات المادية، العاملين، الإدارة) في العملية التعليمية لتحسين نوعية المخرجات بصفة مستمرة" [(6)].

كما عُرفت بأنها: "أسلوب تحسين الأداء والنتائج الجامعية بكفاءة أفضل ومرونة أعلى، يشمل جميع أقسام الجامعة لتحقيق رضا أطراف العملية التعليمية بشكل أفضل وبتحسين مستمر لأهداف الجامعة" [(7)].

ب/ أهداف إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

تسعى إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيق عدد كبير من الأهداف، ذُكر بعضاً منها وذلك فيما يلي:

1. تفعيل دور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق وظائفها من تدريس وبحث علمي وخدمة مجتمع.
2. الاهتمام بأعضاء المؤسسة التعليمية وتحقيق رغباتهم ومتطلباتهم.
3. 3تحسين العلاقة بين الطلاب وإدارة المؤسسة، وبين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
4. إيجاد مخرجات من الطلاب تتسم بالجودة.
5. تجويد كل الأعمال الفنية والإدارية في مؤسسات التعليم العالي المختلفة [(3)].

ج/ متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

حددت العازمي (2021: 383) نقلاً عن النجار وسمور وحلس وصوالحة (2014: 697) عدداً من المتطلبات الخاصة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وهي:

1. التحسين المستمر: من خلال تعزيز الإدارة العليا ودعمها.
2. التركيز على العاملين: من خلال التمهيد قبل تطبيق الجودة الشاملة وغرس التوعية لدى كافة الموظفين.
3. مشاركة العاملين: من خلال اتباع سياسة التشاركية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وعمليات التطوير والتجويد.
4. شمولية المتابعة وديمومتها: وذلك عبر لجنة تنفيذ وضبط النوعية لجميع أقسام مؤسسات التعليم العالي.
5. تحقيق المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية: وذلك من خلال إتاحة الخدمات التي لا تضر بالبيئة ولا بصحة المجتمع العامة [(8)].

ويمكن إضافة عدد من المتطلبات التي تساهم في تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وهي:

1. القناعة والتفهم الكامل والالتزام بتطبيقها من قبل المسؤولين في الوزارة.
2. إشاعة الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي الخاص بالجودة داخل المؤسسة.
3. التعليم والتدريب المستمرين لكافة الأفراد داخل المؤسسة.
4. التنسيق وتفعيل الاتصال بين الإدارات والأقسام على المستويين الأفقي والرأسي.
5. تأسيس نظام معلومات دقيق وفعال لإدارة الجودة داخل الجامعات.

د/ معوقات إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية:

ترى قطيشات (2021: 30) أن من أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية الآتي:

1. مقاومة ورفض التغيير.
2. القصور في وضوح الأهداف والغايات من التطبيق.
3. عدم الرغبة في العمل الجماعي.

4. تعقد الإجراءات وعدم الانسيابية في العمل بسبب القصور في منح الصلاحيات الإدارية والمالية والأكاديمية.
5. عدم وضوح آلية العمل وأساليبه.
6. قلة توفر أدوات مرنة لتقويم أداء العاملين.
7. القصور في البيانات والمعلومات.
8. صعوبة بناء ثقافة الجودة ونشرها بين الموادر العاملة في المؤسسة التعليمية [9].

ثانياً: الدراسات السابقة:

1/ دراسة هاشم (2021): هدفت إلى التعرف على مدى شيوع ثقافة الجودة الشاملة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكوفة وفق متغيري الجنس (ذكر، أنثى) والتخصص (علمي، إنساني)، باستخدام المنهج الوصفي، تمت الاستعانة بالاستبيان أداة لتحقيق أهداف الدراسة، بتطبيقها على عينة مكونة من (200) أستاذ وأستاذة في جامعة الكوفة للعام الدراسي 2020-2019، وأظهرت نتائج الدراسة أن شيوع ثقافة الجودة بشكل عام حصلت على مستوى متوسط وهذا يعني أن ثقافة الجودة تحدد مستوى أداء عضو هيئة التدريس في المؤسسة التعليمية [10].

2/ دراسة البدوي وصالحة (2021): هدفت إلى التعرف على دور إدارة المعرفة في تحقيق جودة التعليم العالي بجامعة القدس من وجهة نظر الأكاديميين؛ لما لمفهوم إدارة المعرفة من أهمية، وتم إعداد هذا البحث حول إدارة المعرفة لأنها أصبحت بحق مفهوماً عصرياً لإدارة المعلومات الشاملة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من (150) فرداً من الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس للعام 2020/2019، تم تطوير استبانة كأداة للدراسة بالرجوع إلى الدراسات السابقة وتم التحقق من صدقها وثباتها، ومن ثم تحليل البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية SPSS بالأساليب المناسبة، وخلصت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: يوجد دور إيجابي لعمليات إدارة المعرفة في تحقيق جودة التعليم العالي، وكذلك أن واقع إدارة المعرفة وواقع تحقيق جودة التعليم العالي في جامعة القدس من وجهة نظر الأكاديميين جاءا بشكل متوسط [11].

3/ دراسة الربابعة وحمادات (2020): هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بالجامعات الخاصة في الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وتكونت عينة البحث من (150) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم من ثلاث جامعات خاصة بالطريقة العشوائية البسيطة، وطوّر الباحث لهذا الغرض استبانة مكونة من (59) فقرة موزعة على سبع مجالات، وللإجابة على أسئلة البحث استخدام الباحث المتوسطات الحسابية ودرجة التطبيق والرتبة لكل فقرة ولكل مجال من مجالاتها، وتوصل البحث إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة في الأردن كانت عالية [12].

4/ دراسة عطية وقزيط (2020): هدفت إلى تحديد المعوقات التي تواجه القيادات الإدارية بجامعة مصراتة وتأخر تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلياتها، والتعرف على ما إذا كان هناك اختلاف في تقدير أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر القيادات الإدارية وفقاً لمتغيرات (المؤهل العلمي – المسمى الوظيفي – سنوات الخبرة)، ولتحقيق أهداف البحث اُعْتمِدَ المنهج الوصفي التحليلي، واستُخدمت الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات، واستُخدم برنامج (SPSS) لمعالجتها، تمثل مجتمع البحث في (240) فرداً وهم (جميع عمداء الكليات بجامعة مصراتة، ورؤساء الأقسام العلمية والإدارية)، وتمثلت عينة البحث في عينة عشوائية بسيطة قوامها (148) فرداً، وتوصل البحث إلى النتائج التالية: أن المعوقات المالية هي أكثر المعوقات التي تعاني منها جامعة مصراتة وبدرجة عالية، يليها المعوقات البشرية بدرجة عالية، بينما جاءت المعوقات التنظيمية بدرجة متوسطة، وكان مستوى الوعي بثقافة الجودة الشاملة متوسط [13].

5/ دراسة عقيل (2017): هدفت إلى التعرف على متطلبات تطوير البرامج الدراسية لأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي الصادرة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وعلاقة ذلك بمتغيرات الجنس والرتبة العلمية والمشاركة في دورات التدريب في مجال تطوير الخطط والبرامج الدراسية وعدد سنوات الخبرة في التدريس الجامعي، صمم الباحث استبانة لغرض الدراسة، واستخدم عينة قوامها (45) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة بجامعة الملك خالد وجامعة جازان وجامعة نجران، أقسام
التربية الخاصة بالجامعات التي تم اختيارها ومحدودية أعضاء هيئة التدريس بها [14].

6/ دراسة التجاني (2015): هدفت إلى تقييم مستوى جودة الخدمة التعليمية في كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران من وجهة نظر الطلاب، تكونت عينة البحث من (104) طالباً كعينة عمدية تم اختيارهم على أساس المستوى الأكاديمي والنوع والتخصص، واستخدم الباحث المنهجين الوصفي والاستدلالي، وتم جمع البيانات بواسطة استبانة محكمة شملت عدة محاور تمثلت في أعضاء هيئة التدريس والتخصصات العلمية والتسهيلات المادية والإدارة والموظفين والأنشطة الطلابية وبيئة الكلية، وتوصل البحث إلى أن مستوى جودة الخدمة التعليمية في كلية العلوم الإدارية متوسط [15].

7/ دراسة سعيد (2010): هدفت إلى معرفة تطبيق بعض محاور إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة في اليمن كما يراها أعضاء هيئة التدريس والإداريون، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة تكونت من (60) فقرة موزعة على المحاور الخمسة: جودة الإدارة الجامعية، وجودة هيئة التدريس، وجودة الطالب، وجودة المنشأة الجامعية، وجودة العلاقة بالمجتمع، وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها بالطرق الإحصائية المناسبة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن درجة تطبيق محاور إدارة الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية الخاصة كما يراها أعضاء هيئة التدريس والإداريون كانت بتقدير متوسط [16].

التعقيب على الدراسات السابقة:

لقد اجمعت الدراسات السابقة على أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات باعتبارها إحدى المفاهيم الإدارية الحديثة، حيث هدفت لمعرفة التطبيق الفعلي لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات، وبالتالي ركزت كل هذه الدراسات على ضرورة تأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس بالصورة التي تمكنهم من تأدية مهامهم بجودة عالية، وقد اتفق هذا البحث مع كل هذه الدراسات في تناولها لموضوع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، كما اتفق مع كل هذه الدراسات في استخدامها للمنهج الوصفي باعتباره المنهج الأنسب لمعظم البحوث والدراسات التربوية، وكذلك اتفق معها في استخدام أداة البحث وهي الاستبانة وفي عينة البحث وهي أعضاء هيئة التدريس.

وقد اختلف هذا البحث عن الدراسات السابقة في أنه ركز على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الخرطوم في ثلاثة محاور مختلفة وهي (أعضاء هيئة التدريس والمناهج والطلاب)، كذلك اختلف هذا البحث مع هذه الدراسات في مكان وزمان تطبيق البحث.

وقد استفاد هذا البحث من الدراسات السابقة في كتابة الأدب النظري وكذلك في صياغة أداة الدراسة وهي الاستبانة إلى جانب توفير المراجع المطلوبة.

الإجراءات الميدانية للبحث:

منهج البحث: المنهج الوصفي.

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من (615) عضو هيئة تدريس يعملون في عدد من كليات جامعة الخرطوم.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (104) عضو هيئة تدريس.

جدول (1): وصف عينة البحث.

م	المتغير		العدد	النسبة %
1	النوع	ذكر	46	44.2
		أنثى	58	55.8
	المجموع		**104**	**100**
2	الدرجة العلمية	محاضر	31	29.8
		أستاذ مساعد	51	49.0
		أستاذ مشارك	22	21.2
	المجموع		**104**	**100**
3	سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	11	10.6
		10-5 سنوات	36	34.6
		أكثر من 10 سنوات	57	54.8
	المجموع		**104**	**100**

التقدير الكمي لاستجابات عينة البحث:

جدول (2): التقدير الكمي.

الاستجابة	أوافق	أوافق جزئياً	لا أوافق
الدرجة	3	2	1

أداة البحث: الاستبانة.

صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة قام الباحث بعرض الصورة المبدئية للاستبانة على عدد من المحكمين جميعهم من أساتذة الجامعات الحاصلين على درجة الدكتوراه في مجال الإدارة التربوية بهدف فحص ومراجعة عناصر هذه الاستبانة وتحديد: سلامة الصياغة اللغوية، وضوح العبارات من حيث المعنى المُضمّن في كل عبارة والحكم على مدى ملائمة العبارات، اتفق المحكمون على أنّ عبارات الاستبانة ملائمة.

بعد ذلك قام الباحث بمراجعة ملاحظات المحكمين وإدخالها في جهاز الكمبيوتر بغرض تحليلها ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج SPSS من أجل استخراج ما يلي:

أ . الاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية:

للتأكد من الصدق الداخلي للأداة قام الباحث بحساب معاملات ارتباط (سبيرمان) بين درجات كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية، واتضح من هذا الإجراء أنّ هناك عبارتان لهما ارتباطات سالبة وأنّ لمعظمها ارتباطات موجبة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (3): معاملات ارتباط (سبيرمان) بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1 -	0.38	11 -	0.31	21 -	0.04-
2 -	0.42	12 -	0.26	22 -	0.24
3 -	0.58	13 -	0.01-	23 -	0.21
4 -	0.51	14 -	0.41	24 -	0.16
5 -	0.27	15 -	0.24	25 -	0.49
6 -	0.68	16 -	0.24	26 -	0.33
7 -	0.76	17 -	0.13	27 -	0.61
8 -	0.39	18 -	0.38	28 -	0.75
9 -	0.28	19 -	0.58	29 -	0.55
10 -	0.13	20 -	0.51	30 -	0.34

ب/ معامل الثبات (معامل ألفا كرنباخ):

جدول (4): معامل الثبات للصورة النهائية للاستبانة.

المجموعة	حجم العينة	معامل الثبات (ألفا كرنباخ)
أعضاء هيئة التدريس	104	0.882

ج . الصدق الذاتي:

عند تطبيق حساب معامل الصدق الذاتي من خلال معامل الثبات الذي حصل عليه الباحث بلغ معامل الصدق الذاتي للاستبانة (0.90) وهي قيمة عالية تدل بوضوح على تمتع الاستبانة بدرجةٍ عالية من الصدق الذاتي.

المقياس المعتمد:

لتحديد المقياس المعتمد في البحث، فقد تم تحديد طول الخلايا في المقياس الثلاثي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (1-3= 2)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (3/2 = 0.67)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو مبين في الجدول رقم (5) أدناه:

جدول (5): المقياس المعتمد في البحث.

طول الخلية	درجة الموافقة
من 1 إلى 1.67	منخفضة

من 1.68 إلى 2.34	متوسطة
من 2.35 إلى 3.00	كبيرة

عرض وتحليل النتائج ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الرئيس الذي ينص على: ما درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة المتعلقة بمجالات تطوير المناهج وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس والاهتمام برعاية الطلاب في جامعة الخرطوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

ومن خلال نتائج الأسئلة الفرعية (مجالات إدارة الجودة الشاملة) فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجالات الثلاثة، حيث تم ترتيب هذه المجالات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل مجال، ويبين ذلك الجدول رقم (6):

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات إدارة الجودة الشاملة مرتبة تنازلياً.

رقم المحور	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المجال	درجة التطبيق
1	تطوير المناهج التعليمية	1.81	.70	1	متوسطة
2	تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس	1.75	.62	2	متوسطة
3	الاهتمام برعاية الطلاب	1.64	.65	3	منخفضة
المجموع الكلي		**1.73**	**.65**	. .	**متوسطة**

يتضح من جدول (6) أعلاه أن درجة تطبيق مجالات إدارة الجودة الشاملة في جامعة الخرطوم جاءت بدرجة "متوسطة" وبمتوسط حسابي (1.73) وانحراف معياري (.65)، وجاء في الترتيب الأول مجال (تطوير المناهج التعليمية) بمتوسط حسابي (1.81) وبدرجة استجابة "متوسطة"، وفي الترتيب الثاني مجال (تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس) بمتوسط حسابي (1.75) وبدرجة استجابة "متوسطة"، بينما جاء في الترتيب الثالث والأخير مجال (الاهتمام برعاية الطلاب) بمتوسط حسابي (1.64) وبدرجة استجابة "منخفضة".

ولعل السبب في هذه الاستجابة المتوسطة من قبل أفراد العينة يرجع إلى عدم الاهتمام الكافي من قبل الهيئة الإدارية بجامعة الخرطوم بتطبيق عمليات إدارة الجودة الشاملة وعدم الأخذ بالمتطلبات التي تحسن من هذا التطبيق إلى جانب عدم الاهتمام الكافي بالتعرف على المشكلات التي تعيق هذا التطبيق والسعي إلى إيجاد الحلول المناسبة لها خاصة فيما يتعلق بمجال رعاية الطلاب، وبالتالي يمكن القول بأن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الخرطوم جاءت "متوسطة".

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (هاشم، 2021) ودراسة (البدوي وصالحة، 2021) ودراسة (عطية وقزيط، 2020) ودراسة (التجاني، 2016) ودراسة (سعيد، 2016) وجميعها اتفقت في أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة جاء بدرجة متوسطة.

واختلفت مع نتائج دراسة (الربابعة وحمادات، 2020) والتي أشارت إلى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة جاء بدرجة عالية، ودراسة (عقيل، 2018) والتي توصلت إلى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتم بدرجة منخفضة.

ولمزيد من التفصيل فقد تم رصد ومناقشة نتائج كل مجال على حده وذلك فيما يلي:

أولاً: مجال تطوير المناهج التعليمية:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطوير المناهج مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الحاجة
1	توجد أهداف واضحة لمناهج الكلية.	2.36	.67	1	كبيرة
4	يتم إشراك الأقسام المختلفة في عملية إعداد وتطوير المناهج.	1.94	.81	2	متوسطة
2	توجد خطط لتطوير المناهج في الكلية.	1.91	.68	3	متوسطة
9	تتابع إدارة الكلية عملية تنفيذ المنهج.	1.85	.67	4	متوسطة
7	ترتبط مناهج الكلية بالواقع العملي للمجتمع المحيط.	1.78	.70	5	متوسطة
5	توجد مراجعة دورية للبرامج الدراسية في الكلية.	1.72	.73	6	متوسطة
10	تهتم إدارة الكلية بتنفيذ الأنشطة المصاحبة للمنهج.	1.71	.73	7	متوسطة
3	تستخدم التكنولوجيا في تدريس المناهج بالكلية.	1.67	.68	8	منخفضة

6	يهتم أعضاء هيئة التدريس باتباع طرق التدريس الحديثة.	1.65	.67	9	منخفضة
8	تنسق إدارة الكلية مع المؤسسات المختصة لإعداد المنهج.	1.50	.69	10	منخفضة
المجموع		**1.81**	**.70**	--	**متوسطة**

يتضح من الجدول أعلاه أن فقرات مجال تطوير المناهج التعليمية جاءت بدرجة استجابة "متوسطة" من وجهة نظر أفراد العينة، حيث جاء المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (1.81) بانحراف معياري بلغت قيمته (.70) وهي قيمة كبيرة؛ مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة البحث بصورة كبيرة على معظم فقرات هذا المجال.

وجاءت فقرة واحدة من فقرات هذا المجال بدرجة استجابة "كبيرة" وهي الفقرة رقم (1)، وست فقرات بدرجة استجابة "متوسطة" وهي الفقرات بالأرقام (4، 2، 9، 7، 5، 10) على التوالي، بينما جاءت ثلاث فقرات بدرجة استجابة "منخفضة" وهي الفقرات بالأرقام (3، 6، 8)، حيث كانت أعلى درجة استجابة للفقرة رقم (1) وهي "توجد أهداف واضحة لمناهج الكلية" بمتوسط حسابي (2.36)، بينما سجلت الفقرة رقم (8) أدنى درجة استجابة وهي "تنسق إدارة الكلية مع المؤسسات المختصة لإعداد المنهج" بمتوسط حسابي (1.50).

ثانياً: مجال تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الحاجة
4	يهتم أعضاء هيئة التدريس بإجراء البحوث العلمية.	2.24	.56	1	متوسطة
1	تهتم إدارة الكلية بتأهيل عضو هيئة التدريس أكاديمياً.	2.13	.71	2	متوسطة
6	يشارك أعضاء هيئة التدريس في الندوات والمؤتمرات العلمية.	2.02	.54	3	متوسطة
2	تهتم إدارة الكلية بتأهيل عضو هيئة التدريس مهنياً.	1.96	.65	4	متوسطة
3	تشرك إدارة الكلية هيئة التدريس في اتخاذ القرارات.	1.75	.68	5	متوسطة
8	توفر إدارة الكلية خدمة الإنترنت لأعضاء هيئة التدريس.	1.72	.76	6	متوسطة
10	توفر إدارة الكلية برامج خدمة المجتمع لأعضاء هيئة التدريس.	1.53	.66	7	منخفضة
5	تشجع إدارة الكلية هيئة التدريس لإجراء البحوث الجماعية.		.63	8	منخفضة
9	توازن إدارة الكلية بين الاهتمام بالتدريس والبحث العلمي.	1.46	.57	9	منخفضة
7	توجد مكاتب مهيئة لأعضاء هيئة التدريس.	1.25	.43	10	منخفضة
المجموع		**1.75**	**.62**	--	**متوسطة**

يتضح من الجدول أعلاه أن فقرات مجال تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة استجابة "متوسطة" من وجهة نظر أفراد العينة، حيث جاء المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (1.75) بانحراف معياري بلغت قيمته (.62) وهي قيمة كبيرة؛ مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة البحث بصورة كبيرة على معظم فقرات هذا المجال.

وجاءت ست من فقرات هذا المجال بدرجة استجابة "متوسطة" وهي الفقرات بالأرقام (4، 1، 6، 2، 3، 8) على التوالي، بينما جاءت أربع فقرات بدرجة استجابة "منخفضة" وهي الفقرات بالأرقام (10، 5، 9، 7) على التوالي، حيث كانت أعلى درجة استجابة للفقرة رقم (4) وهي "يهتم أعضاء هيئة التدريس بإجراء البحوث العلمية" بمتوسط حسابي (2.24)، بينما سجلت الفقرة رقم (7) أدنى درجة استجابة وهي " توجد مكاتب مهيئة لأعضاء هيئة التدريس " بمتوسط حسابي (1.25).

ثالثاً: مجال الاهتمام برعاية الطلاب:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اهتمام إدارة الكلية برعاية الطلاب مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الحاجة
1	توجد شروط ومواصفات للطالب الملتحق بالكلية.	2.05	.79	1	متوسطة
2	تهتم إدارة الكلية بجودة تأهيل الطلاب علمياً.	1.98	.68	2	متوسطة
3	تشرف إدارة الكلية على الرعاية الصحية للطلاب.	1.85	.71	3	متوسطة

4	تهتم إدارة الكلية بالتوجيه الفعال للطلاب.	1.78	.60	4	متوسطة
9	تحفز إدارة الكلية الطلاب المتميزين.	1.65	.76	5	منخفضة
10	تهتم إدارة الكلية بجودة الأنشطة اللاصفية المقدمة للطلاب.	1.55	.66	6	منخفضة
8	تهتم إدارة الكلية بتهيئة البيئة المريحة للطلاب.	1.47	.60	7	منخفضة
5	تأخذ إدارة الكلية بآراء الطلاب في إدارتها للكلية.	1.40	.63	8	منخفضة
7	توجد مكتبة متكاملة ومزودة بأحدث المراجع.	1.38	.52	9	منخفضة
6	توجد بالكلية قاعات دراسية مهيئة.	1.36	.55	10	منخفضة
المجموع		**1.64**	**.65**	--	**منخفضة**

يتضح من الجدول أعلاه أن فقرات مجال الاهتمام برعاية الطلاب جاءت بدرجة استجابة "منخفضة" من وجهة نظر أفراد العينة، حيث جاء المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (1.64) بانحراف معياري بلغت قيمته (.65) وهي قيمة كبيرة؛ مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة البحث بصورة كبيرة على معظم فقرات هذا المجال.

وجاءت أربع من فقرات هذا المجال بدرجة استجابة "متوسطة" وهي الفقرات بالأرقام (1، 2، 3، 4) على التوالي، بينما جاءت ست فقرات بدرجة استجابة "منخفضة" وهي الفقرات بالأرقام (9، 10، 8، 5، 7، 6) على التوالي، حيث كانت أعلى درجة استجابة للفقرة رقم (1) وهي "توجد شروط ومواصفات للطالب الملتحق بالكلية" بمتوسط حسابي (2.05)، بينما سجلت الفقرة رقم (6) أدنى درجة استجابة وهي " توجد بالكلية قاعات دراسية مهيئة" بمتوسط حسابي (1.36).

الخاتمة:

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج خلص البحث إلى الاستنتاجات الآتية:

1. عدم الاهتمام الكافي من قبل الهيئة الإدارية والتدريسية في جامعة الخرطوم بتطبيق مجالات إدارة الجودة الشاملة وعدم الأخذ بالمتطلبات التي تحسن من هذا التطبيق إلى جانب عدم الاهتمام الكافي بالتعرف على المشكلات التي تعيق هذا التطبيق والسعي إلى إيجاد الحلول المناسبة لها.
2. ضعف الاهتمام بتطوير المناهج التعليمية في جامعة الخرطوم خاصة فيما يتعلق بالتنسيق مع الجهات المختصة عند وضع المناهج.
3. ضعف الاهتمام بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وذلك من خلال عدم الاهتمام الكافي بتهيئة البيئة الملائمة مثل توفير المكاتب المريحة والمساعدة على العمل.
4. ضعف الاهتمام برعاية الطلاب وتلبية احتياجاتهم بالصورة المطلوبة، ويظهر ذلك من خلال عدم الاهتمام بتهيئة القاعات الدراسية وعدم توفير المكتبات المزودة بأحدث المراجع العلمية.

ثانياً: التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث فقد توصل الباحث إلى التوصيات والمقترحات الآتية:

1. ضرورة الفهم الصحيح لإدارة الجودة الشاملة في التعليم باعتبارها الأساس الذى تقوم عليه العملية التعليمية والإدارية في المؤسسات التعليمية.
2. زيادة الاهتمام بتأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخرطوم في المجالات الأكاديمية والمهنية والإدارية.
3. ضرورة العمل على تحديث المناهج الدراسية في جامعة الخرطوم وبصورة مستمرة حتى تواكب كل ما هو جديد في عصر اتسم بكثرة وتجدد المعرفة.
4. يجب على إدارة الجامعة الاهتمام بتهيئة البيئة الملائمة للطلاب حتى تلبي جميع احتياجاتهم الأكاديمية والثقافية والاجتماعية والرياضية وغيرها.
5. إجراء دراسات مشابهه للتعرف على واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مختلف الجامعات السودانية.

المراجع:

1. ماضي، محمد توفيق (2006). *تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الخدمية في مجالي الصحة والتعليم – نموذج مفاهيمي مقترح*، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر الجديدة، القاهرة.
2. نوفل، سمايلي وبوطورة، فضيلة، وبوطورة، فاطمة الزهراء (2019). *الجودة الشاملة كأداة لتحقيق التميز في مؤسسات التعليم العالي*، مجلة الأصيل للبحوث الاقتصادية والإدارية، 3(2)، 54–37.
3. عرجاش، علي شوعي (2005). *تطوير إدارة كليات التربية بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
4. ناس، السيد محمد (2010). *ثقافة الجودة والاعتماد في الفكر التربوي المعاصر وإمكانية الاستفادة منها في تطوير نظام الاعتماد التربوي في* دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق، 69، 83–156.
5. العازمي، منيرة جعيلان (2021). *التميز التنظيمي مدخل لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت*، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 1(2)، 396–373.
6. المهيرات، جهاد عبد الله (2019). *مستوى وعي مديري المدارس الثانوية بمفاهيم الجودة الشاملة في العاصمة عمان*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
7. عون، وفاء محمد والسالم، غادة سالم والشهراني، نورة زايد (2018). *تطوير إدارة الجودة الشاملة في نظام التعليم العالي لتحقيق رؤية 2030 في ضوء التجربة السنغافورية*، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 7(4)، 80–62.
8. النجار، يحيى وسمور، منير وحلس، موسى وصالحة، ياسر (2014). *تجربة جامعة الأقصى في نشر وتطبيق معايير الجودة لمؤسسات التعليم العالي*، بحث مقدم للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، المنعقد في 1–3 أبريل / 2014، جامعة الزرقاء، الأردن.
9. قطيشات، منال هاني (2021). *الجودة الشاملة في التعليم ومعايير ANCATE*، عمان: دار المناهج.
10. هاشم، أميرة جابر (2021). *مدى شيوع ثقافة الجودة الشاملة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكوفة*، مجلة روافد للدراسات والأبحاث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، 5(1)، 59–36.
11. البدوي، بشرى عزات وصالحة، محمد عمران (2021). *دور إدارة المعرفة في تحقيق جودة التعليم العالي في جامعة القدس من وجهة نظر الأكاديميين*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 13(47)، 30–1.
12. الربابعة، عمر عبد الرحيم، وحمادات، محمد حسن (2020). *درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، 31(1)، 63–40.
13. عطية، إيمان محمود وقزيط، هدى علي (2020). *معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى القيادات الإدارية بمؤسسات التعليم العالي: دراسة حالة جامعة مصراتة*، المجلة العلمية لكلية التربية، 1(15)، 125–104.
14. عقيل، عمر علوان (2017). *متطلبات تطوير البرامج الدراسية لأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 10(31)، 102–77.
15. التجاني، محمد البشير (2015). *تقييم جودة الخدمة التعليمية من وجهة نظر طلاب كلية العلوم الإدارية في جامعة نجران – المملكة العربية السعودية*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 8(22)، 94–75.
16. سعيد، عبد القادر أمين (2010). *مدى تطبيق بعض محاور إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة في اليمن*، رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية، صنعاء.

معايير الجودة والتميز في التعليم والتخطيط والأداء التربوي

د. راشد سعيد شهوان
جامعة العلوم الإسلامية العالمية
قسم الدراسات الإنسانية

المقدمة:

الحمدلله وكفى وسلام على عباده الذين اصطفى وبعد:
فهذا بحث مقدم للمشاركة في المؤتمر العربي الدولي العاشر لضمان جودة التعليم العالي الذي تقيمه جامعة الزرقاء بتاريخ 16-2022/11/18م
وهو يتعلق بالمحتوى السابع من محاور المؤتمر وقد جاء البحث مختصراً بالقدر المناسب للحدود المطلوبة، وقد اشتمل على ثلاث مسائل:
المسألة الأولى: معايير الجودة في العناصر التعليمية التي هي أساس التعليم العالي.

المسألة الثالثة: استشراف آفاق المستقبل في التربية والتعليم المبدع.
وآمل أن يقدم شيئاً مفيداً لتحقيق أهداف هذا المؤتمر والارتقاء بمقاصده العلمية
والله ولي العون والتوفيق.

المسألة الأولى: معايير الجودة في العناصر التعليمية التي هي أساس التعليم العالي تطوير التعليم يتطلب درجة عالية من فاعلية الأداء لمختلف عناصر العملية التعليمية.
وهذا يقتضي معرفة كل عنصر من عناصر هذه العملية مسؤوليته وما يوكل إليه من مهام، ويتجه في ذلك نحو أهداف محددة ورؤية واضحة، لأن جودة المعايير التربوية العناصر التعليمية وإتقان أدائها يقود إلى العمل الصحيح والاتجاه الصحيح، كما أنه يحقق كفاءة النظام التعليمي ونجاح النتائج[1].
وأهم العناصر التعليمية التي تشملها الدراسة وتؤكد على معايير جودتها وأدائها التربوي والتعليمي المتميز، والذي هي أساس التعليم العالي ما يلي:
الطالب، المعلم، مدير المدرسة، المشرف التربوي، ومشرف المناهج.
وتعتبر هذه العناصر الرافد الأول لضمان جودة التعليم العالي وما ينبني عليه من مقاصد وأهداف[2].
وسوف تناولها الدراسة بالقدر المناسب الذي تقتضيه محاور المؤتمر، وتسمح به حدود الأبحاث المشار له في هذا المؤتمر وتخدم أهدافه.

أولاً: معايير الطالب:

من أجل تحقيق الأهداف التي أشرنا إليها تأتي أهمية المعايير الخاصة بالطلاب لترسم لهم معايير المعارف والمهارات الأساسية وأهمية اكتسابها وبخاصة إذا كان المجتمع مسلماً مثل:

كالإيمان بالله ومعرفة أركان الإسلام والتعامل معها بشكل صحيح، ليعتز بالإسلام وانتمائه إليه، ويحقق المواطنة الصالحة ممارسةً وتطبيقاً، ويتصف بالوسطية في الأقوال والأفعال.

وكذلك فإن هناك معايير تتعلق باكتساب بمهارات العلوم، في مجال اللغة العربية واللغة الإنجليزية واكتساب مهارات الحاسب الآلي ووسائل الاتصال ومعايير التفكير الابتكاري والتفكير الناقد واتخاذ القرار والتعامل مع المشكلات، ومهارات معايير التعامل الاجتماعي، والمهارات الشخصية، والتعامل الإيجابي والتكيف مع المجتمع بضوابطه الشرعية، وممارسة الأعمال التطوعية وتعزيز مهاراتها.
وتأتي أهمية الطالب في تطبيق هذه المعايير وإتقانها باعتباره محور العملية التعليمية، ومرتكز التطوير في التعليم العالي.

ثانياً: معايير المعلم:

تتعدد مهام المعلم وتتنوع مسؤولياته ووظائفه مما يؤكد الاهتمام الكبير لاعداده، الإعداد اللازم لمواكبة مهامه الكبيرة، وامتلاكه المعايير التي تحقق الأهداف المنوطة به ومنها:

أن يكون معلماً بدرجة كافية بالتخصص والعلم الذي يقوم بتدريسه، لأن فاقد الشيء لا يعطيه، وأن يكون عارفاً بالمنهج المقرر وموضوعاته بشكل دقيق، وتنفيذه على الوجه المطلوب، لأن عملية التدريس عملية هادفة ومنظمة لا ينبغي تركها للعشوائية أو المصادفة بل لابد من التخطيط والتحضير لها، والتعرف على قدرات الطلاب وتوظيفها في المشاركة وإثراء الموضوع.

ولابد للمعلم من القدرة على الإدارة الفاعلة للصف وانضباط الطلاب، والاستغلال الأمثل لوقت الدرس وضرورة احترام المعلم للطلاب، والحفاظ على معنوياتهم وكرامتهم، والتوزيع المناسب للأنشطة والمشاركات.

وعلى المعلم أن يعد الوسائل والتقنيات التعليمية ويستخدمها في التدريس بما يزيد من فاعلية التعليم.

ثالثاً: معايير مدير المدرسة:

إن معايير مدير المدرسة الناجح هو الذي يعرف أن مدرسة اليوم قد تغيرت عن دور المدرسة التقليدي.

فمدرسة اليوم مسؤولة عن تعليم وتربية طلاب لديهم احتياجات ومتطلبات جديدة ومتنوعة، ومدرسة اليوم مسؤولة عن تعليم وتربية طلاب لديهم احتياجات ومتطلبات وتحديات جديدة على الإدارة المدرسية مواجهتها، وأن يعيها مدير المدرسة، وأن يفهم أهداف السياسة العامة للتعليم والأنظمة واللوائح المنظمة للعملية التعليمية، وأن يعرف مدير المدرسة ويفهم أن الشريعة الإسلامية هي المصدر الأساسي للجوانب التشريعية والتنفيذية، فيهتم بالهوية الإسلامية والحضارية والتاريخية للمجتمع الأردني، بوصفها موجها للطلاب، ليمارس مسؤولياته المدرسية وفق مبادئ وقيم الشريعة الإسلامية، مع مراعاة متغيرات العصر، باعتبار الأردن جزءاً من هذا العالم المتنوع والمتغير، يتأثر بمتغيراته وتؤثر فيه، وعلى مدير المدرسة أن يتعاون مع أعضاء المجتمع المدرسي في رؤية علمية مستقبلية تقود إلى التطوير، وإشراك المجتمع المدرسي والمحلي في عمليات التطوير التي تؤثر في الانتماء محليا وعربيا وعالميا.

رابعاً: وعلى المدير أن يسهم في تجويد أهمية تنوع المناشط التربوية وغرس مفهوم التعاون والإيجابية والاحترام وخدمة المجتمع المحلي، وكذلك يجب إشراك المعلمين في عمليات الإدارة، وأن يعمل بأمانة وعدل وصدق وفق الأسس الشرعية والمبادئ الأخلاقية، وأن يؤمن مدير المدرسة بأهمية أولياء الأمور في تحقيق أهداف المدرسة ومشاركتهم في تعليم أبنائهم ويعمل على بناء قنوات اتصال فاعلة بين المجتمع، ونشر الثقافة المعلوماتية بين منسوبي المدرسة والمجتمع المحلي، وتشجيع ثقافة الإنترنت واستخدامها للتواصل بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور لنشر الثقافة المعلوماتية وتوظيفها في العمل المدرسي[3].

خامساً: معايير المشرف التربوي:

الإشراف التربوي قيادة تربوية تسعى إلى الارتقاء بالعملية التربوية وتطويرها. ولذا يجب على المشرف التربوي أن يعرف نظريات القيادة التربوية وأساسياتها وأساسيات التخطيط ووضع الأهداف وأساسيات إدارة الوقت وتحديد الأولويات، وإتقان المهارات الأساسية للاتصال الفاعل، وعلى المشرف التربوي أن يثمن مبدأ العمل بروح الفريق والجماعة ويؤمن أن الشورى أساساً لاتخاذ القرار، وإن للتخطيط أهمية كبيرة لنجاح العمل التربوي وأن يؤكد على أهمية استثمار الموارد البشرية وتنميتها، وبناء قنوات اتصال فاعلة ومتنوعة مع المشاركين له في العمل، وتعزيز أهمية بناء الثقة بينه وبين المعلم، ومساعدة المعلم على تقويم أداء الطلاب وأهمية التغذية الراجعة في ذلك، كما يجب على المشرف التربوي ان يعرف قواعد البحث العلمي وحل المشكلات التربوية بإسلوب علمي وبطابع جماعي تعاوني وعمل مؤسسي يحتاجون فيه إلى بعضهم البعض.

سادساً: معايير مشرف المناهج:

إن عملية بناء المنهج وتطويره تحتاج إلى أفراد ذوي كفاءات عالية ومتخصصين في مجال المادة الدراسية وفي مجال المنهاج، بحيث يوجه مشرفي المناهج عملية اختيار أهداف المنهج ومحتواه وكيفية تنظيمه وتصميم التدريس، ويعدد الإطار الفكري المحدد، جزءاً من البناء الفعلي لمشرف المنهج.

يجب أن يعرف مشرف المنهج التصور الإسلامي للكون والحياة والإنسان، وطبيعة المعرفة والقيم الإسلامية ويعرف غاية التعليم في الأردن وأهدافه، ويعرف فلسفة التربية الإسلامية وأصولها، ويعمل على بناء العلاقة المتكاملة للمتعلم روحياً وعقلياً وجسمياً، ويعرف علاقة الأسس العقلية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية بالمنهج، ويعرف أن تطوير المناهج عملية مستمرة، كما يجب على مشرف المناهج الإسهام في تطوير الكتب الدراسية، ويراعى توازن وتكامل المواد والسنوات والاهتمام لتتابع الخطط الدراسية من خلال المادة الدراسية والسنة الدراسية وما يجري فيها من تطبيقات، ويعرف عوامل نجاح المنهج وإخفاقه، وأن يراعي المرونة في التطبيق والتعيين، ويجب أن يلاحظ في هذا المقام أن الكتاب المدرسي هو الصيغة التنفيذية للمنهج المعد وفق رؤية تربوية ومعرفية، وربما كانت المناهج التربوية من أكثر العناصر التعليمية حاجة إلى ضرورة النظر والمراجعة المستمرة بما يتناسب مع روح العصر والتقدم التكنولوجي والحضاري فهي مرتبطة بحد كبير بعمليات إعادة التوازن للمجتمع وتأهيل الطلاب وإعدادهم في مجالات الحياة المختلفة، ألا أن ما يناسب التطوير والتجديد في العلوم الطبيعية والتكنولوجية قد تسير بنفس الاتجاه مع العلوم الإنسانية، كما لا يغيب

عن البال أن المغالاة في التجديد والتطوير والذي لا ينبني على خطة استراتيجية وأسس موضوعية ليس بالشيء الحميد، حيث لا يشترط أن يكون الجديد أجود من القديم وأن عملية التطوير والتجديد في المناهج التربوية لاتعدو أحيانا تقديم المعارف بقالب جديد يقرب الفهم للطالب.

ولعل أهم قضية علمية يجب أن ننتبه إليها عند تقديم المعارف والمعلومات هي المحافظة على روح النصوص وعدم لي اعناقها، لتتناسب مع توجهات أو رؤى محددة أو أن تتم عملية التطوير بانتقائية في النصوص، ولعل هذا قد يكون جلياً في العلوم الإنسانية وتحديداً في المناهج التربوية الإسلامية حيث لا يمكن الأخذ بمبدأ شمولية الإسلام عند ممارسة الاجتزاء والتشويه، وهذا يحتم على القائمين على إعادة النظر والتجديد في المناهج أن يكونوا على مستوى عال من التخصص العلمي والبحث والوعي العميق. حيث لابد أن تسري في مناهجنا روح الثقافة الإسلامية المتمثلة بالإنصاف والعدل والمساواة والحرية والموضوعية واحترام حقوق الآخرين.

ولا شك أن المنهاج ينبغي أن يظل محافظاً على علاقة متوازنة بالنظريات والحقائق المعرفية ورؤانا الحضارية من جهة بالتغيرات التي يفرضها التقدم الحضاري والتعايش الاجتماعي من جهة أخرى وأن أي خلل يحدث في هذه العلاقة يؤدي إلى الجمود أو قد يؤدي إلى الانحراف عن الأهداف العامة. "د. أسعد أبو حسين"

ولابد من مراعاة تبسيط التدريب وتيسير المعلومة، وإعطاء الطلاب استراتيجيات جديدة للتعامل مع المادة، وتحفيزهم على التفكير الإبداعي والقدرة على الربط والمقارنة والاستنتاج[4].

المسألة الثانية: التخطيط للتعليم والأداء التربوي المتميز

ماهية التخطيط ومعناه:

التخطيط هو أسلوب لحل المشكلات وتنظيم للعملية التربوية، أو مجموعة التدابير المنظمة للتغيير التربوي والاجتماعي والاقتصادي و..، أو هو مجموعة من القرارات اللازمة للعمل في المستقبل[5].

وهناك تعريفات متباينة ومتنوعة لمعنى التخطيط تعود لأسباب فكرية وايديولوجية والإجراءات التي يتطلبها التخطيط.

فالتخطيط التربوي عملية منظمة ومستمرة لتحقيق أهداف مستقبلية بوسائل مناسبة، لكي يصبح نظام التربية والتعليم أكثر كفاءة وفاعلية "حامد عمار ص٢٨، ١٩٦٨.

ويعد التخطيط التربوي من أهم الركائز والقواعد في بناء التقدم حيث يعمل على تنمية القوى البشرية وصقل القدرات والمهارات والمعارف العلمية والعملية.

مما يجعلنا ندرك أهمية التخطيط التربوي كأداة متميزة لتنمية قدرات الإنسان وإمكاناته وتحسين حياته ومواكبتها لمتغيرات الحياة والمجتمع المعاصر وتحقيق الارتقاء والبناء المنشود.

أهم أهداف التخطيط والأداء التربوي المتميز:

للتخطيط والأداء التربوي المتميز أهداف متنوعة، نذكر أهميتها باختصار:

- توفير فرص متكافئة للتعليم وزيادة الكفاية الإنتاجية للفرد.
- توفير احتياجات المجتمع من القوى العاملة المؤهلة والمدربة.
- الإعداد السليم للبطاقات المهنية والإنتاجية الصناعية والرفع من مستوى الحياة.
- توفير التعليم المناسب لكل فرد حسب قدراته وإمكاناته.
- زيادة التفاهم والتعاون وتربية المواطن الصالح على المحبة والإيجابية بين أفراد المجتمع.
- التعرف على أهمية استشراف المستقبل في المجالات التربوية المتنوعة واستخدام الطرق والأساليب والوسائل المناسبة للتنمية والتطوير.
- تنشيط البحث العلمي والتكنولوجيا والاستفادة منهما في تطوير الموارد الطبيعية البشرية[6].

مقومات التخطيط التربوي والتعليم المتميز:

مفهوم التخطيط بصفة عامة لا يختلف كثيرا عن مفهوم التخطيط التربوي بصفة خاصة سوى في أنه يتم تطبيقه وربطه بمجال التربية والتعليم.

فالتخطيط التربوي يعتمد على مجموعة من المقومات والمبادئ أو الأسس والشروط وفيما يلي ستحاول الدراسة أن تبين أهم المقومات والمبادئ التي يقوم عليها بناء التخطيط التربوي المتميز – باختصار– فيما يلي[7]:

- أنها تقوم على التدابير المعتمدة من قبل الاخصائيين للوصول إلى الأهداف المحددة الملزمة.
- الشمول والاستمرارية وتحقيق التناسق والتكامل والنمو المتوازن في القرارات، (ووقعية التخطيط)، وتعني بذلك: تناسب الإمكانات المتاحة مع الأهداف المنشودة، ووضع أهداف واستراتيجيات تنفيذ الخطة في ضوء الإمكانيات والموارد المتاحة.
- أنه تخطيط تفكيري تحليلي دينامي لا يتخذ القرار دون تحليل سابق للبيانات والمعلومات، كما أنه تخطيط تكاملي يوازن بين المدخلات والمخرجات، ويقوم على المشاركة الحكومية والشعبية في اتخاذ القرار.
- إنه تخطيط يستشرف آفاق المستقبل التربوي ومتطلباته التي ينبغي مراعاتها من قبل القائمين على التخطيط التربوي و).

المسألة الثالثة: استشراف افاق المستقبل في المجال التربوي والتعليم المتميز:

استشراف المستقبل علم عملي يهدف إلى تيسير عملية صناعة المستقبل وتجسيد الآمال والطموحات.

وتعد العملية التعليمية من وجهة نظر صانعي السياسة التربوية والتعليمية ومتخذي القرار في جوهرها عملية مستقبلية، ذلك لأن هدفها الحقيقي هو تنمية الأفراد وتهيئتهم للمستقبل، والتكيف مع المتغيرات النافعة مع المجتمع المعاصر[9].

ومن المبادئ الأساسية في الدراسة المستقبلية للتربية والتعليم، التمييز بين نوعين من الدراسات المستقبلية:

- التنبؤ التكنولوجي.
- التنبؤ الاجتماعي.

ولبس المقصود بالتكنولوجيا هو جانب الميكنة الآلية التي طورها الإنسان المعاصر فقط، ولكن أيضاً المعرفة المتقدمة التي لها تأثير مهم على إحداث التغيير المستقبلي للتقدم التكنولوجي والتوافق مع المعطيات الحضارية له، ويمكن القول أن السياسات التربوية والتعليمية قد نجحت في هذه السياسة التكنولوجية، أما ما يتعلق بالمستقبل الاجتماعي وتطلعانه المستقبلية فلم يحرزوا فيه إلا قليلاً من النجاح، وذلك لصعوبة البحث في وسائل التبوء الاجتماعي ولصعوبة وتعقيد كثيراً مما يواجهه الباحثون الاجتماعيون من الشيكه المعقدة للظواهر التي تدخل بشكل كبير في تطوير النظام القيمي والأخلاقي في المجال الاجتماعي والتغيير المطلوب إحداثه، حيث تصبح الأهداف التي يراد الوصول اليها كالتكيف الاجتماعي والتطبيع الحضاري مروغات وحيل عابثة وصياغات تقليدية وعبرارات غير منتجة وغير واضحة وعديمة الجدوى، يعكس استشراف المستقبل التكنولوجي، الذي أثبت نجاحه وحقق انجازات في الواقع والتقدم والارتقاء الحضاري[10].

خطوات مهمة لاستشراف المستقبل التكنولوجي في التربية والتعليم المتميز:

أولاً: رسم الأهداف المرحلية الموصلة للغايات التي يراد تحقيقها، والأهداف هي المقاصد والغايات أو الأوضاع التي ترغب المؤسسة التربوية الوصول إليها في صناعة المستقبل التكنولوجي، والأهداف هي ما تقوم به المؤسسة من أعمال لتصل من خلاله إلى الأهداف وهي عبارة عن ترجمة لرسالة المؤسسات التربوية في صورة نتائج. والعمل التربوي شأنه شأن أي عمل إنساني يتطلب وضوحاً في الأهداف التي تضمن له تحقيق الاستمرار والتأثير.

ثانياً: وضع الخطط التربوية ومتابعة تنفيذها وتقويمها والخطط يجب أن تتكامل مع بعضها البعض، فهي الوسط والأهداف والمشروعات التنفيذية للخطة الاستراتيجية.

ثالثاً: توفير خبراء ومدربين ذات قدرات فعالة ومؤهلة جيداً.

رابعاً: توفير الخدمة الشاملة للطلاب، وتزويدهم بالمختبرات العلمية وورشات العمل المناسبة التي تزيد من نجاحهم في التطبيقات العملية إلى أقصى حد.

خامساً: تطوير العاملين مهنياً في المؤسسات التربوية من خلال الاستراتيجيات الأربعة التالية:

أ. التعاقد مع خبراء متنوعي التخصصات التكنولوجية.
ب. التدريب والتأهيل والاهتمام بالتعليم الإلكتروني.
ج. الابتعاث للمبدعين والمتميزين بعيداً عن الوسائط والمحسوبيات.
د. إنشاء دورات علمية متنوعة ومشاركات متخصصة.

و هذه الخطوات تحتاج إلى عنصر أساسي وهي الرؤية الواقعية الطموحة المتفائلة لدى المسؤولين والخبراء التربويين، وهذه الرؤية هي حالة مستقبلية تنطبع في الذهن، وتستدعي التفكير الجاد في الوسائل التي تؤدي لجعل هذه الرؤية ممكنة التنفيذ. وهي حكم يتمناه القائمون المخلصون على المؤسسات ويعملون على تحقيقه، وقد قال بعض العلماء: إذا كنا لا نستطيع التنبؤ بالمستقبل فلنحاول أن نصنعه[11].

أهم النتائج والتوصيات:

أثبتت الدراسة أهمية معايير الجودة للعناصر التعليمية وأنها الأساس للتعليم والتعليم العالي المتميز وأن التخطيط السليم أساس الأداء التربوي المبدع وأن استشراف أفاق المستقبل في خطط صانعي القرار والسياسة التربوية والتعليم العالي ضمن الجودة وتكافل الأهداف والآمال والطموحات الناجحة.

وتوصي الدراسة بالأخذ بمباديء الجودة والتميز التي وجّه الرسول عليه الصلاة والسلام إليها في هديه مثل قوله (إن الله يحبّ إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه..)، وقوله: (إن الله كتب الإحسان على كلِّ شيء). وقوله عز وجلّ: كبر مقتاً عند الله أن تقولوا مالا تفعلون)).

كما توصي الدراسة بأن الواسطة (والمحسوبية) تفسد قيم العدالة والمساواة وتنهك تكافؤ الفرص وتضيّع الحقوق وتكرّس الظلم.

وعلى هذا توصي الدراسة العناصر التعليمية الذين هم أساس التعليم العالي وكوادره توصية أمينة صادقة بأن يتجنبوا هذه المعوقات ويعملوا بروح الفريق الواحد والانتماء المؤسسي.

والله ولي العون والتوفيق والحمد لله أولا وآخرا..

المراجع والحواشي:

[1] التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي، سعد الزهراني، مركز البحوث التربوية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1416.

[2] التخطيط التعليمي، أسسه وأساليبه ومشكلاته، محمد سيف الدين فهمي، مكتبة الأنجلو المصرية، 1996.

[3] التخطيط التربوي، عبد الله عبد الدايم، بيروت، دار العلم للملايين، 1997.

[4] التربية ومجالات التنمية في الإنماء التربوي، محمد أحمد موسى، مكتبة وهبة القاهرة 1985.

[5] مفاهيم ومصطلحات التخطيط، سعد محمد السعيد وآخرون، الإدارة العامة للتخطيط التربوي، الرياض 1422.

[6] التنمية والتخطيط الاقتصادي، عمرو محي الدين، بيروت دار النهضة العربية، 1972.

[7] التنمية البشرية، المفهوم، القياس والدلالات، اسماعيل صبري عبد الله، سلسلة التمية البشرية، القاهرة، الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية، 1994.

[8] تطور التعليم الثانوي، رؤية مستقبلية، فؤاد أحمد حلمي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 1997.

[9] البيانات والمعلومات اللازمة للتخطيط التربوي، الادارة العامة للتخطيط التربوي، الرياض.

[10] مؤشرات تكييف الإنسان في الثقافة التقليدية المتغيرة د. السيد علي شتا، المكنية العصرية 2002.

[11] تطور التعليم رؤية مستقبلية، فؤاد أحمد حلمي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 1997م.

معوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم في المدارس الحكومية في فلسطين

د. نافز ايوب "علي احمد"
جامعة القدس المفتوحة، فلسطين
nahmad@qou.edu
https://orcid.org/0000-0003-1342-5924

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة أهم معوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في فلسطين. واستخدِم المنهج الوصفي المسحي كمنهج للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة سلفيت والبالغ عددهم (1370) معلماً ومعلمةً. وشملت عينة الدراسة (300) معلماً ومعلمةً اختيرت عشوائياً، واعتمدت الاستبانة كأداة للدراسة. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الذين مؤهلاتهم العلمية (أعلى من بكالوريوس). **ومن توصيات الدراسة** العمل على تأهيل المعلم وتزويده بالمعارف اللازنة لاتقان تطبيق نظم الجودة والتميز.

الكلمات المفتاحية: *الجودة، معوقات الجودة، معايير الجودة، المدرسة.*

المقدمة:

إن أهمية التعليم مسألة لم تعد اليوم محل جدل في أي منطقة من العالم؛ فالتجارب الدولية المعاصرة أثبتت بما لا يدع مجالاً للشك أن بداية التقدم الحقيقية بل والوحيدة هي التعليم، وأن جوهر الصراع العالمي هو سباق في تطوير وتحسين جودة التعليم، ونظراً لأهمية التعليم في حياة المجتمعات الإنسانية، فقد حظي باهتمام كبير على كافة المستويات، سواء المحلية أو العربية أو العالمية، وقد بُذلت جهود كبيرة من طرف العديد من المنظمات الدولية كاليونسكو والإلسكو، وغيرها الكثير من المؤسسات والجمعيات الأهلية والحكومية، وأظهرت هذه الجهود ضرورة أن يواكب التعليم ضبط لكافة متغيراته ضمن ما يعرف بالجودة الشاملة للتعليم، وقد حظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من الاهتمام إلى الحد الذي جعل بعض المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة.

والجودة في التعليم مرتبطة بعمليتي التعليم والتعلم، وكذلك بالإدارة، وذلك من أجل ربط التعليم بحاجات المجتمع، وإحداث تغير تربوي هادف، وبِناء وتنمية ملكة الإبداع عند المتعلمين، ويحدث التعلم عندما يحدث تفاعل بين المتعلم وبيئته، ويمكن أن نعرف أن التعلم قد حدث؛ عندما نلاحظ أن سلوك المتعلم قد تعدل، ودورنا أن نتيح الفرصة لحدوث التفاعل كي يحدث التعلم، وهذا يعني توفير كل الشروط والبيئة الصالحة للتعلم، مما يستوجب وضع معايير للعمليات، بما يشمل نظام محدد للتأكد من جودة التعليم (أبو ملوح، 2000).

إن مفهوم الجودة في التعليم أمر يتعلق بالسمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي والتي تُظهر جودة النتائج المراد تحقيقها بمعنى أنها ترجمة احتياجات وتوقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم بما يتوافق والتطلعات المتوقعة (أحمد والزهيري، 2001)، فالمطلوب ليس نقل معلومة أو تلقيها بل الإلمام بكيفية التعامل مع هذه المعلومة للاستفادة منها وتفعيلها في مناخ حر التعبير، صحي المناقشة (بلبيسي، 2007)؛ فتوصيات مؤتمر دكار عام (2000) وضح بأن تطبيق معايير الجودة في التعليم يساعد على حل المشكلات المطروحة، وفي ذلك تأكيد على ضرورة إعداد تجارب تحقق المفاهيم العلمية للبحث العلمي والأخذ بمهارات التفكير والإبداع في تقويم الأداء والإفادة من التجارب العالمية المميزة (أبو ملوح، 2000).

ولا نزال حتى الآن نواجه تحدياً كبيراً يتمثل في تحسين جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات التعليمية وذلك لأسباب عديدة منها: التحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية، والطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم، والحاجة إلى توظيف الموارد المتاحة بما يواكب العصر، وتحقيق التنمية المستدامة، والتغير في نمط الحياة (جويلي، 2002، أحمد والزهيري، 2001). ومن هنا بات التحدي الأكبر للنظم التعليمية ليس تقديم تعليم لكل مواطن بل التأكيد على أن التعليم يجب أن يُقدم بجودة عالية (الظفيري، 2011؛ Cornin, 2004).

مشكلة البحث:

إن أوضاع التعليم في فلسطين لا تزال كماً وكيفاً دون مستوى الطموحات وعاجزة عن مواجهة التحديات التي يموج بها الواقع، وأن هناك أوجه قصور واضحة في النظام التعليمي على جميع المستويات إذ أصبحت مخرجات التعليم لا تفي باحتياجات سوق العمل مما يجعل المهتمين بالعملية التعليمية ينادون بتطبيق الجودة الشاملة في التعليم؛ بل إن أوضاع التعليم تتعرض اليوم إلى كثير من النقد وعدم الاقتناع بنجاح الأجهزة المسئولة في مواجهة تحديات كثيرة منها:

1. الفجوة العلمية والتقنية بين فلسطين والدول المتقدمة تمثل تحدياً مهماً لنظم التعليم، وتشكل المقياس الحقيقي لنجاح نظم التعليم وفشلها في بلوغ رسالتها. ومن المؤكد أن تحقيق أية تنمية اقتصادية واجتماعية مستدامة لن يتم دون الوصول إلى سد هذه الفجوة.
2. عدم مواكبة حركة تطوير المناهج لمتطلبات التطوير، وغياب التخطيط المستمر للمناهج بمعناها الشامل.
3. قصور في القوة البشرية ذات الكفاءة العالية المسّيرة لبرامج التعليم، بسبب ضعف جاذبية واستقطاب أنظمة التعليم لمثل هذه الكفاءات، وسيطرة المركزية في الإدارة.
4. تراجع للدور المؤثر الذي ينهض به المعلمون، وشيوع الظواهر السلبية لضعف الإعداد وفقدان المعلم لمكانته المهنية والاجتماعية، ومن المعلوم أن الكفاءات البشرية المواطنة المدربة والكفء هي الأقدر على تفهم أهداف التعليم واحتياجات المجتمع الذي تعيش فيه.

لذا؛ تنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

"ما معوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم في المدراس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟"

والذي انبثق عنه الفرضيات التالية:

1. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس."
2. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة."
3. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي."

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1. التعرف إلى معوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم في المدارس الحكومية في فلسطين وتحديد أكثر هذه المعوقات شيوعا.
2. تقديم التوصيات والمقترحات التي تحد من المعوقات التي تحول دون تطبيق معايير الجودة والتميز في المدارس الحكومية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: قد تفيد الدراسة في الآتي:

1. الاهتمام المتزايد بتحقيق الجودة والتميز في عمليتي التعلم والتعليم.
2. إعتبار الدراسة مدخلاً لتطور معايير الجودة والتميز في التعليم.
3. وكذلك الوقوف على معوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم ومحاولة اقتراح الحلول المناسبة لإزالة تلك المعوقات.

الأهمية التطبيقية: قد تفيد الدراسة في الآتي:

1. الاستفادة من نتائجها في توجيه نظر المسئولين في التربية والتعليم ووضعهم في صورة المعوقات لتطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم.
2. إتقان المعلم لمهارات الجودة والتميز باعتبارها جزءاً مهماً في التعليم ومؤشراً مهماً من مؤشرات الجودة.
3. تطوير أداء المعلم ومهاراته.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر على دراسة معوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم في فلسطين.
الحدود المكانية: وتشمل المدارس الحكومية في محافظة سلفيت في فلسطين.
الحدود البشرية: جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة سلفيت.
الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022/2021.

مصطلحات الدراسة (إجرائياً):

1. **الجودة:** هي جملة المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية العالمية للقياس والاحتراف، بهدف الانتقال إلى ثقافة الإتقان والتميز، والانتقال من تكريس الماضي والنظرة الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال في وقتنا الحاضر.
2. **معوقات الجودة:** جملة الصعوبات والمحددات التي تحد من تطبيق الجودة في المدارس في فلسطين والمتعلقة بالإدارة المدرسية، والبيئة المدرسية، والمعلم، والمتعلم، والمناهج الدراسية، وعلاقة المدرسة بالمجتمع.
3. **معايير الجودة:** تعني الشروط والمواصفات التي يجب أن تتوفر في النظام التعليمي المتمثلة في جودة الإدارة، والبرامج التعليمية من حيث الأهداف وأساليب التدريس والتقويم والامتحانات وجودة المعلمين والأبنية والتجهيزات والتي تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المتعلمين.
4. **المدرسة:** كل مؤسسة تعليمية تشتمل على جزء أو أكثر من مراحل التعليم الأساسي والثانوي، يتعلم فيها الطلبة تعليماً نظامياً.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

إن تعبير الجودة ليس تعبيراً جديداً في ثقافتنا العربية الإسلامية، وخير دليل على ذلك ما ورد من آيات قرآنية وأحاديث للنبي صلى الله عليه وسلم، تؤكد ذلك، إذ قال تعالى في كتابه الكريم:
(صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ) (النمل: 88).
وكذلك قال تعالى في محكم تنزيله: (إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا) (الكهف: 30).
وعن الرسول صلى الله عليه وسلم أنه قال: (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) (رواه مسلم).
وعليه؛ نفهم من ذلك أن الجودة هي الاتقان والعمل الحسن.

يُعد "ادوارد ديمنج" رائد فكرة الجودة الشاملة حيث طور أربعة عشر نقطة توضح ما يلزم لإيجاد وتطوير ثقافة الجودة، وتسمى هذه النقاط "جوهر الجودة في التعليم" وتتلخص في الآتي (الخطيب، 2018):

1. إيجاد التناسق بين الأهداف
2. تبني فلسفة الجودة الشاملة.
3. تقليل الحاجة للتفتيش .
4. إنجاز الأعمال المدرسية بطرق جديدة.
5. التعلم مدى الحياة.
6. تحسين الجودة، الإنتاجية، وخفض التكاليف.
7. ممارسة روح القيادة في التعليم.
8. التخلص من الخوف.
9. إزالة معوقات النجاح.
10. توليد ثقافة الجودة لدى العاملين.
11. تحسين العمليات.
12. مساعدة الطلاب على النجاح.
13. الالتزام.
14. المسئولية.

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم يمكن أن يحقق الفوائد الآتية (أبو صاع وآخرون، 2019؛ **محسن، 2018**؛ نشوان، 2004؛ أحمد والزهيري، 2001):

1. ضبط وتطوير النظام الإداري في أي مؤسسة تعليمية لوضوح الأدوار وتحديد المسئوليات بدقة.
2. الارتقاء بمستوي الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية.
3. زيادة كفايات الإداريين و المعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية ورفع مستوي أدائهم.
4. تقليل الأخطاء من منطلق أداء العمل الصحيح المتقن وبالتالي تقليل التكلفة مع رضى من هم داخل العملية التعليمية ومستفيديها.
5. زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.
6. توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية.
7. زيادة الوعي والانتماء نحو المؤسسة من قبل الطلاب والمجتمع المحلي.
8. الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والعاملين بالمؤسسة التعليمية للعمل بروح الفريق.
9. تطبيق نظام الجودة يمنح المؤسسة المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي.
10. تنمية مهارات الابداع والابتكار والتأكيد على ديناميكية التطوير في ثقافة المعلم والقائد.
11. الربط ما بين مناهج التعليم كمدخلات وسوق العمل كمخرجات بما يتماشى مع العصر.

حدثت تغييرات وتحولات سريعة وهائلة وكبيرة جداً خلال العقدين الماضيين على مختلف الأصعدة والميادين في أغلب المجتمعات نتيجة ارتفاع مستوى تعليم وثقافة الفرد والمجتمع؛ ونتيجة لتطور الاختراعات والاكتشافات العلمية الحديثة في مختلف مجالات العلوم خاصة في مجال المعلومات والاتصالات الالكترونية وما شملته من الثورة المعرفية والتي ربطت وقربت بين جميع دول وشعوب العالم مما جعل منه قرية صغيرة، إذ أصبحت المعلومات والمعرفة هي القوة والسلطة المؤثرة في تطور ونمو أي مجتمع (بلبيسي، 2007؛ الثبيتي وحريري، 2004).

وكذلك يرى الباحث أن التغييرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية الهائلة على المستوى الدولي والإقليمي؛ جعلت المهتمين بقضايا التعليم التوجه لإيجاد آلية واضحة لتقويم مسار المؤسسات التعليمية لمعرفة جوانب قوتها وضعفها والتعرف على فرص تطويرها سواء على مستوى التعليم الجامعي أو على مستوى إدارة التعليم العالي أو على مستوى السياسات التعليمية في التربية والتعليم ومدارسها.

وأكدت العديد من التوجهات العالمية المعاصرة المهتمة بتطوير التعليم؛ أن المعلم يقوم بالعديد من الأدوار التي لا يمكن أن تكون ثابتة؛ وإنما تتغير بتغير حاجات المستفيدين والموقف التعليمي ومجاراة التطورات في البيئة الداخلية والخارجية وخصوصاً في عصر التحولات السريعة (آل زاهر، 2005). ومن أجل أن يقوم المعلم بمهامه عليه العمل باستمرار على تحسين أدائه الذي لن يتأتى إلا بمواكبة كل جديد في ميدان تخصصه، واعتماده على جهده الذاتي في نموه المهني في مجال تخصصه (آل زاهر،2005؛ Dymam, and Clifford, 2001).

الدراسات السابقة:

ومن بين الدراسات التي أجريت حول معوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم الآتي:

أجرى أبو صاع وآخرون دراسة (2019) هدفت إلى تقصّي معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة فلسطين التقنية – خضوري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومعرفة أثر متغيرات الدراسة (الجنس، الدرجة العلمية، الكلية) على آراء أعضاء هيئة التدريس حول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وأجريت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2017/2018)، وقد تكّون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية، والبالغ عددهم (255) فرداً، منهم (202) ذكراً و (53) أنثى. وتكونت عينة الدراسة من (76) عضو هيئة تدريس. وقد تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد طوّر الباحث أداة للدراسة، وهي استبانه تقيس معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة فلسطين التقنية – خضوري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، إذ تكونت من (27) فقرة، وقد تم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، فقد بلغ معامل الثبات (0.94). وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: جاءت مستوى معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة فلسطين التقنية – خضوري على الأداة بشكل عام مرتفع، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة فلسطين التقنية – خضوري تعزى لمتغير الجنس، والدرجة العلمية، والكلية.

وهدفت دراسة المحارمة (2017) إلى التعرف على مدى معرفة معلمي التربية الرياضية المشاركين بجائزة الملك عبدالله الثاني للياقة البدنية بمتطلبات الجودة الشاملة من وجهة نظر مديريهم، واستخدم الباحث الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات، بحيث تكونت من خمسة مجالات وهي: القيادة، التخطيط الاستراتيجي، التدريب والتطوير المستمر، تكنولوجيا المعلومات، والاهتمام بالطالب)، وتكون مجتمع الدراسة من مدارس محافظة العاصمة عمان المشاركين

في برنامج الجائزة، بحيث بلغ عدد العينة (276) مدرسة، وتوصلت الدراسة إلى أن معرفة معلمي التربية الرياضية المشاركين بجائزة الملك عبدالله الثاني للياقة البدنية بمتطلبات الجودة الشاملة جاء بدرجة متوسطة، فيما عدا مجال القيادة الذي جاء بدرجة كبيرة.

كما أجرى البدور (2014) دراسة هدفت إلى بناء مؤشرات لقياس أداء معلمي التربية الرياضية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدراء والمشرفين في محافظة العاصمة، واستخدم الباحث الطريقة العشوائية لإختيار عينة الدراسة للمدراء والطريقة العمدية لإختيار العينة من المشرفين في مديريات العاصمة عمان، ولقد استخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة، والتي تكونت من (58) فقرة موزعة على تسعة محاور، وقد تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من الخبراء والمتخصصين من الأساتذة والمعلمين، وتم استخدام معامل الاتساق الداخلي للتأكد من مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة. وقد اظهرت النتائج أن مستوى الأداء لمعلمي التربية الرياضية جاء بدرجة متوسطة في التخطيط والإدارة الفاعلة والتمكن من المادة العلمية والتعليم والتعلم ودعم المتعلمين والمشاركة المجتمعية، التنظيم واخلاقيات المهنة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أداء المعلمين تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الخبرة؛ وأوصت الدراسة إلى وضع برنامج تدريبي للمعلمين والمعلمات لتحسين مستوى الأداء والإرتقاء وكذلك تصميم ورشات عمل ما بين المدراء والمشرفين لاستخدام أداة التقييم المقترحة.

وأجرى السنيدي (2012) دراسة هدفت إلى معرفة معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية للمرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام الحكومي للبنين بمدينة الرياض. استخدم الباحث المنهج الوصفي، واشتملت عينة الدراسة على (350) فرداً ما بين مشرف ومدير ومعلم، وتوصلت الدراسة إلى موافقة عينة الدراسة على مجموعة من المعوقات التي تحد من تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية للمرحلة الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض.

كما أجرى أبو عبده (2011) دراسة هدفت إلى التعرف درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية في محافظة نابلس من وجهة المديرين فيها، بالإضافةِ إلى تحديد دور متغيرات كل من الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة والسلطة المشرفة على ذلك، وتكونت عينة الدراسة من (227) مدير ومديرة من مديري ومديرات مدارس محافظة نابلس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي؛ باستخدام استبانة ،حيث تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وأظهرت أبرز النتائج وجود درجة تطبيق متوسطة لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها في جميع المجالات، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس، تعزى لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمتغير التخصص.

هدفت دراسة كورنين (Cornin, 2004) التعرف على مدى استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة في منطقة نيويورك التعليمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من شاغلي الوظائف الإدارية في منطقة نيويورك، وبلغ عدد أفراد العينة (116) إدارياً، ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام الاستبيان. وتوصلت الدراسة إلى وجود أنظمة جودة مطورة بشكل جيد في المنطقة التعليمية.

كما أجرى ريجيولد (Regauld، 2003) دراسة هدفت إلى تحديد كيفية ارتكاز عمليات التحسين على تقنيات أسلوب إدارة الجودة الشاملة، وقد طبقت هذه الدراسة على مجموعة من المدارس التقنية في ولاية بنسلفانيا الأمريكية، حيث استخدم الباحث طريقة البحث الوصفي، والمسح، وتحليل المحتوى، والمقابلات مع مديري تلك المدارس، وتألفت عينة الدراسة من (24) مدرسة، وقام الباحث ببناء أداة قياس لتحقيق أهداف الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجموعة من المدارس تستخدم عدة تقنيات من أجل التحسين والتطوير، منها أسلوب إدارة الجودة الشاملة، كما أشارت النتائج إلى أن المدارس التي تطبق إدارة الجودة الشاملة في التحسين والتطوير قد حققت مستوىً عالياً في العلاقات القائمة بين العاملين فيها، كما أظهرت أيضا أن أسلوب إدارة الجودة الشاملة كان أفضل من غيره من الأساليب الإدارية المستخدمة في التطوير والتغيير من أجل التحسين المستمر.

كما هدفت دراسة هيرنانديز (Hernandez, 2002) إلى معرفة إدارة الجودة الشاملة لدى مدارس مقاطعة تكساس الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (120) مشرفاً ومديراً، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة أداةً للدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى رضا أفراد العينة عن أداء مديرية التعليم وعن طرق تقييم إنجاز الطلبة، إلا أن لهم بعض المطالب المتمثلة في استخدام أفضل الأساليب لتقييم فاعلية إدارة الجودة الشاملة.

وهدفت دراسة جوهانسن (Johansen, 2000) التعرف على تحليلات إدارة الجودة الشاملة (TQM)، وإدارة المعرفة، والنماذج المقترحة للتطبيق، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقدمت وصفاً لإدارة المعلومات وكذلك لرقابة الجودة، كما قدمت تحليلاً لإدارة الجودة الشاملة (TQM)، وعرضاً نظرياً لأوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين إدارة المعلومات وإدارة المعرفة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعرفة عن طريق التدريب تؤدي إلى ارتفاع مستوى إدارة الجودة الشاملة، وأن هناك علاقة طردية وقوية بين المعرفة وإدارة الجودة الشاملة.

أجرى ديترت وآخرون (Detert and others, 2000) دراسة هدفت إلى التعرف على كيفية تطبيق إدارة الجودة الشاملة والتي تشمل (التحسين المستمر، والتركيز على العميل، وإتخاذ القرارات، والقيادة، والتقويم، والتفكير في الانظمة، والتدريب، والتعرف على العوامل التي تؤثر على التطبيق الناجح لأسلوب إدارة الجودة الشاملة)، وتكونت عينة الدراسة من المديرين والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب وأعضاء المجالس في (10) مدارس تم إختيارهم

بالطريقة العمدية؛ واتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي التحليلي. وتوصلت نتائج الدراسة الى أن تطبيق المديرين في المدارس لأسلوب إدارة الجودة الشاملة كانت بدرجة متوسطة، وان للمديرين دوراً هاماً في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس بشكل سليم مما يتطلب من القيادات التعليمية التركيز على تطوير اداء المديرين بشكل مستمر وتطوير انفسهم باستمرار.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تتحدث عن أهمية تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم؛ وقد استفاد الباحث من الخلفية النظرية الواسعة لهذه الدراسات، والمنهجية العلمية، والأدوات والأساليب الإحصائية المتبعة، وتشابهت الدراسة كذلك في النتائج التي تم التوصل إليها مع الدراسات السابقة فيما يتعلق بأن هناك معوقات لتطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم، وينفرد البحث الحالي في وضع تصور لتطبيق نظم الجودة والتميز وكيفية التغلب على معوقات تطبيقها في فلسطين. وتتميز هذه الدراسة أيضا أنها من بين الدراسات القليلة في موضوعها التي أجريت في البيئة الفلسطينية؛ إذ إن معظم الدراسات السابقة أجريت في بيئات أجنبية وعربية والمختلفة في ظروفها عن البيئة الفلسطينية. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء استبانة البحث؛ وذلك بالإطلاع على البنود المتعلقة بخصائص الجودة والتميز في التعليم.

الطريقة والإجراءات:

يشتمل هذا البحث على وصف لكل من منهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينتها إضافة إلى وصف خطوات بناء أداة الدراسة وإجراءات تطبيقها، والتحليلات الإحصائية التي تمت ونتائج البحث.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لجمع المعلومات نظراً لملائمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، البالغ عددهم (1370) معلماً ومعلمة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (300) معلماً ومعلمةً اختيرت عشوائياً، وزعت عليهم الاستبانة ورقياً من قبل الباحث، وتم احتساب حجم عينة الدراسة باستخدام معادلة (روبيرت ماسون)، (Robert, 1989).

معادلة روبيرت ماسون:

$$n = \frac{N}{\left[\left(S^2 \times (N-1)\right) \div pq\right] + 1}$$

والجدول (1) يمثل وصف عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة:

الجدول (1): يبين خصائص عينة الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	144	% 48.1
	انثى	156	% 51.9
سنوات الخبرة	من 1-5 سنوات	36	%11.9
	من 6-10 سنوات	91	%30.3
	من 11-15 سنة	92	%30.8
	من 16 سنة فأكثر	81	%27
المؤهل العلمي	دبلوم	99	%33
	بكالوريوس	170	%56.8
	أعلى من بكالوريوس	31	%10.2

أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) وتطويرها بنفسه بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتصل بها والدراسات ذات العلاقة. وقد اعتمد الباحث على هذه الاستبانة في التوصل إلى نتائج الدراسة الحالية. وبلغ مجموع الفقرات في الاستبانة (25) فقرة. وقد روعي في بناء الاستبانة مدى مناسبتها للعينة من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح ما تسأل عنه الفقرات.

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي بغرض جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وذلك بإعطاء موافق جداً (5)، وموافق (4)، ومحايد (3)، ومعارض (2)، ومعارض جداً (1)، وذلك بوضع إشارة (×) أمام الإجابة التي تعكس درجة موافقتهم، ومن أجل تفسير النتائج؛ صنفت المتوسطات إلى خمسة مستويات حسب النسبة المئوية كالآتي:

- (80%) فأكثر درجة أثر كبيرة جداً.
- (من 70%–79.99%) درجة أثر كبيرة.
- (من 60%–69.99%) درجة أثر متوسطة.
- (من 50%–59.99%) درجة أثر قليلة.
- (أقل من 50%) درجة أثر قليلة جداً.

متغيرات الدراسة:

أ- **المتغيرات المستقلة (Independent Variables)** وتشتمل على الآتي:

1. الجنس: وله مستويان هما:

أ- ذكر ب- أنثى

2. المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات هي:

أ- دبلوم ب- بكالوريوس ج- أعلى من بكالوريوس.

3. متغير سنوات الخبرة: وله أربعة مستويات هي:

أ- من 1–5 سنوات ب- من 6–10 سنوات ج- من 11–15 سنة د- 16 سنة أكثر

ب- المتغيرات التابعة (Dependent Variables) وتشتمل على الاستجابة على الدرجة الكلية للاستبانة.

صدق أداة الدراسة:

قام الباحث بتحقيق الصدق الظاهري **(Face Validity)** وصدق المحتوى **(Content Validity)** للاستبانة، إذ عُرضت الاستبانة وما تضمنتها على مجموعة من المحكمين منهم ثلاثة من الأساتذة في جامعة القدس المفتوحة، وثلاثة من الأساتذة في جامعة النجاح الوطنية، وجميعهم من حملة درجة الدكتوراه في التربية، وكذلك تم عرضها على خمسة من مديري المدارس في محافظة سلفيت، وذلك للاستفادة من اقتراحاتهم حول مدى تمثيل الاستبانة لوصف معوقات ومشكلات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم ومدى ملائمتها لأهداف الدراسة، وبعد وقوف الباحث على آرائهم ومقترحاتهم ومناقشتها معهم، أجريت التعديلات اللازمة على صياغة الاستبانة النهائية بناء على مشورتهم وتوجيهاتهم، وبعد إجراء هذه التعديلات في الاستبانة واستجابة المحكمين وموافقتهم على فقراتها، اعتبر المقياس صادقاً وملائماً لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها.

ثبات أداة الدراسة:

بعد تطبيق أداة الدراسة على العينة، تم حساب معامل الثبات للأداة عن طريق استخدام معادلة (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.831)، وهذه القيمة مقبولة لمعامل الاتساق الداخلي في حدود أغراض الدراسة الحالية وطبيعتها.

المعالجات الإحصائية: استخدم الباحث البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) من أجل معالجة البيانات إحصائياً، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ككل وعلى كل فقرة من فقراتها.
2. اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين (Independent T-test).
3. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).
4. اختبار شيفيه (Chefee) للمقارنات البعدية بين المستويات.
5. معادلة (كرونباخ ألفا) لحساب الثبات.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس وينص على الآتي:

"ما معوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟"

للإجابة على السؤال، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية لكل فقرة وعلى الدرجة الكلية للأداة عند العينة والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية ودرجة الأثر للفقرات والدرجة الكلية لمعوقات تطبيق الجودة والتميز في التعليم في فلسطين.

الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	متوسط الاستجابة	نسبة الاستجابة	درجة الاثر
1	يزداد تميز وجودة أداء المعلم بتميز شخصيته	0.72	4.37	%87.4	كبيرة جداً
2	يزداد تميز وجودة أداء المعلم إذا غلب عليه طابع التفاؤل	0.75	4.31	%86.2	كبيرة جداً
3	يزداد تميز وجودة أداء المعلم إذا غلب عليه طابع الصبر والتأني	0.63	4.32	%86.4	كبيرة جداً
4	يزداد تميز وجودة أداء المعلم بزيادة ثقته بنفسه	0.59	4.57	%91.4	كبيرة جداً
5	يزداد تميز وجودة أداء المعلم إذا كان قليل التذمر	0.80	4.20	%84	كبيرة جداً
6	يزداد تميز وجودة أداء المعلم اذا كان سريع الانفعال	1.10	2.61	%52.2	قليلة
7	يزداد تميز وجودة أداء المعلم إذا كان استقلاليا في شخصيته	1.02	3.90	%78	كبيرة
8	يزداد تميز وجودة أداء المعلم باحترامه للأنظمة والقوانين في المؤسسة التعليمية	0.88	4.06	%81.2	كبيرة جداً
9	يزداد تميز وجودة أداء المعلم باحترامه لأوقات العمل	0.63	4.36	%87.2	كبيرة جداً
10	يزداد تميز وجودة أداء المعلم بانضباطه ودقته في إعطاء حصصه المدرسية	0.71	4.39	%87.8	كبيرة جداً
11	يزداد تميز وجودة أداء المعلم إذا أنجز ما يوكل إليه من أعمال في الوقت المحدد	0.73	4.26	%85.2	كبيرة جداً
12	يزداد تميز وجودة أداء المعلم بقدرته على استخدام التقنيات التربوية	0.72	4.22	%84.4	كبيرة جداً
13	يزداد تميز وجودة أداء المعلم بابتعاده عن أسلوب المحاضرة في التعليم	0.82	4.06	%81.2	كبيرة جداً
14	يزداد تميز وجودة أداء المعلم بقدرته على تفعيل الوسائط التعليمية الملائمة للمقررات الدراسية	0.69	4.22	%84.4	كبيرة جداً
15	يزداد تميز وجودة أداء المعلم بقدرته على استخدام الحاسوب	0.99	3.82	%76.4	كبيرة
16	يزداد تميز وجودة أداء المعلم بقدرته على استخدام الانترنت	1.09	3.69	%73.8	كبيرة
17	يزداد تميز وجودة أداء المعلم بقدرته على التواصل مع طلبته عبر المواقع الالكترونية	1.08	3.48	%69.6	متوسطة
18	يزداد تميز وجودة أداء المعلم مع زيادة أبحاثه ودراساته	0.83	4.00	%80	كبيرة جداً
19	يزداد تميز وجودة أداء المعلم مع إقباله على حضور المؤتمرات والندوات	0.86	3.74	%74.8	كبيرة
20	يزداد تميز وجودة أداء المعلم بتمتعه بعلاقات إنسانية سليمة في محيط عمله	0.67	4.23	%84.6	كبيرة جداً
21	يزداد تميز وجودة أداء المعلم بانخفاض نسبة المشكلات التربوية التي يكون المعلم فيها طرفا	0.73	4.18	%83.6	كبيرة جداً
22	يزداد تميز وجودة أداء المعلم بقدرته العمل بروح الفريق الواحد مع زملائه	0.67	4.32	%86.4	كبيرة جداً
23	يزداد تميز وجودة أداء المعلم بمشاركته طلبته وزملائه في الاحتفالات والمناسبات	0.81	3.93	%78.6	كبيرة
24	ان ظهور بعض الأخطاء في أعمال المعلم الكتابية يقلل من مستوى الجودة والتميز في الأداء	1.06	3.42	%68.4	متوسطة
25	أن توجيه لفت نظر أو بعض الملاحظات للمعلم من المسئولين يحبط ويقلل من مستوى جودة وتميز الأداء	1.02	3.91	%78.2	كبيرة
	الدرجة الكلية لجميع فقرات الأداة	0.38	4.02	%80.4	كبيرة جداً

*** أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.**

يظهر من الجدول السابق (2) أن متوسط الاستجابة (كبيرة جداً) على الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 18، 20، 21، 22)، وتراوح متوسط الاستجابة عليها من قبل العينة بين (80%–91.4%). وهذا يدل على وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في فلسطين بمعوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم؛ إذ حصلت الفقرة (4) والتي تنص (يزداد تميز وجودة أداء المعلم بزيادة ثقته بنفسه) على أعلى نسبة وبلغت (91.4%) وبانحراف معياري (0.95)، وربما يعود ذلك إلى أن المعلم لا يمتلك القدرات والمعرفة التي تمكنه من إتقان تطبيق معايير الجودة والتميز مما قد يقلل من ثقته بنفسه. وكانت الاستجابة (كبيرة) على الفقرات (7، 15، 16، 19، 23، 25)، وتراوح متوسط الاستجابة عليها من قبل العينة بين (73.8%–78.6%). وكانت الاستجابة (متوسطة) على الفقرتين (17، 24)، وتراوح متوسط الاستجابة عليهما من قبل العينة بين (68.4%–69.6%). وكانت الاستجابة (قليلة) على الفقرة (6)، وبلغ متوسط الاستجابة عليها من قبل العينة (52.2%). وهذه النتيجة قد تؤكد وعي المعلمين والمعلمات لمعوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم؛ إذ حصلت الفقرة (6) على أقل نسبة وبلغت (52.2%) وانحراف معياري (1.10) والتي تنص (يزداد تميز وجودة أداء المعلم اذا كان سريع الانفعال)، وربما يعود ذلك إلى أهمية قلة سرعة إنفعال المعلم بسبب طبيعة مهنة التعليم التي تحتاج إلى التروي وطول بال.

الجدول (3): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير الجنس.

الدرجة الكلية للأداة	ذكر		أنثى		(ت)	الدلالة*
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
	3.79	0.38	3.80	0.39	0.17	0.862

*** دال إحصائياً عند مستوى (α≤ 0.05).**

يتضح من الجدول (3) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير الجنس. وبالتالي فقد تم قبول الفرضية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو صاع، 2019؛ البدور، 2014؛ السنيدي، 2012؛ أبو عبده، 2011؛ يوسف، 2010؛ خضير، 2007؛ التميمي، 2006؛ Detert and others, 2000) إذ أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الجنس، ولا تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (الظفيري، 2011؛ الغافري، 2004) إذ أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الجنس.

وكانت نسبة الاستجابة على الدرجة الكلية لجميع الفقرات (كبيرة جداً) وبلغت (80.4%) وانحراف معياري (0.38)، وهذا يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة من كلا الجنسين على معوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم بدرجة (كبيرة جدا) وبنسبة مئوية (80.4%)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (أبو صاع دراسة، 2019؛ المحارمة، 2017؛ البدور، 2014؛ السنيدي، 2012؛ أبو عبده، 2011؛ الظفيري، 2011؛ يوسف، 2010؛ خضير، 2007؛ التميمي، 2006؛ بلبيسي، 2007؛ الشعيلان، 2007؛ التميمي، 2006، خضر، 2004، التبيتي وحريري، 2004؛ Hernandez,2002; Detert and others, 2000) إذ أشارت نتائج هذه الدراسات إلى تدني مستوى تطبيق معايير الجودة والتميز إذ يتطلب ذلك مجموعة من القدرات التي يجب أن تتوافر في المعلم؛ وأشاروا أن ذلك قد يعود لوجود قصور في تبني ودعم الإدارة العليا لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة من حيث وضع السياسات والهياكل التنظيمية، وكذلك وجود ضعف في برامج التدريب والتعليم المستمر على آليات إدارة الجودة الشاملة بالنسبة لجميع مستويات المدرسة.

نتائج فرضيات الدراسة:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى وتنص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) في معوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس".

لفحص الفرضية الأولى استخدم الباحث اختبار (ت) (T-test) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير الجنس. كما يوضحه الجدول (3).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية وتنص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) في معوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

لفحص الفرضية الثانية، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. كما يوضحه الجدول (4).

الجدول (4): المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الدرجة الكلية للأداة	1-5 سنوات	6-10 سنوات	11-15 سنة	16 سنة فأكثر
	3.95	3.78	3.73	3.80

وتم أيضاً فحص الفرضية الثانية باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة عند العينة. والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة عند العينة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعت	ف	مستوى الدلالة*
بين المجموعات	0.73	3	0.24	1.58	0.194
داخل المجموعات	27.74	181	0.15		
المجموع	28.47	184	---		

الدرجة الكلية للأداة

*** دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).**

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. وبالتالي فقد تم قبول الفرضية الثانية في الدراسة الحالية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (المحارمة، 2017؛ خضير، 2007). ولا تتفق هذه النتيجة مع توصلت إليه دراسات كل من (البدور، 2014؛ أبو عبده، 2011؛ الظفيري، 2011؛ التميمي، 2006)، إذ أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الطويلة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة وتنص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في معوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي."

لفحص الفرضية الثالثة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. كما يوضحه الجدول (6).

الجدول (6): المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الدرجة الكلية للأداة	دبلوم	بكالوريوس	أعلى من بكالوريوس
	3.74	3.85	3.65

وتم أيضاً فحص الفرضية الثالثة باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي عند العينة. والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي عند العينة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة*
بين المجموعات	0.82	2	0.41	2.70	0.033
داخل المجموعات	27.65	182	0.15		
المجموع	28.47	184	---		

الدرجة االكلية للأداة

*** دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).**

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على الدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. وبالتالي فقد تم رفض الفرضية الثالثة في الدراسة الحالية.

ولإيجاد بين أي المستويات كانت الفروق؛ فقد استخدم الباحث اختبار (Chefee) للمقارنات البعدية بين المستويات، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8): نتائج اختبار شيفيه (Chefee) للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المتغير	دبلوم	بكالوريوس	أعلى من بكالوريوس
دبلوم	9.13	X	X
بكالوريوس	X	0.10-	X
أعلى من بكالوريوس	X	X	*0.19

يتضح من الجدول السابق (8) وجود فروق ذات دلالة في المؤهل العلمي بين الفئة (بكالوريوس) والفئة (أعلى من بكالوريوس) ولصالح الفئة (أعلى من بكالوريوس)، بمعنى أن أفراد العينة من المعلمين والمعلمات الذين مؤهلاتهم العلمية (أعلى من بكالوريوس) قد أشاروا لوجود معوقات في تطبيق الجودة والتميز في التعليم أكثر من المعلمين والمعلمات الذين مؤهلاتهم العلمية (بكالوريوس)، وقد يعود السبب في ذلك إلى إرتفاع المؤهل العلمي الذي يعمل على زيادة قدراتهم ومعرفتهم عن الجودة والتميز. وتتفق هذه النتيجة مع دراستي (الظفيري، 2011؛ التميمي، 2006)، إذ أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى للمؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير. ولا تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من (أبو صاع، 2019؛ أبو عبده، 2011؛ خضير، 2007)، إذ أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الدرجة العلمية. بينما لم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائياً.

الاستنتاجات:

يتضح من نتائج الدراسة الحالية الاستنتاجات الآتية:

1. أظهرت وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في فلسطين لمعوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم.
2. لا يمتلك المعلم القدرات والمعرفة التي تمكنه من إتقان تطبيق معايير الجودة والتميز مما قد يقلل من ثقته بنفسه.
3. أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في معوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة).
4. أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في معوقات تطبيق نظم الجودة والتميز في التعليم في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وعليه فإن الباحث يقترح مجموعة من الحلول والمرئيات كالآتي:

1. تنظيم علاقة قوية بين الجهات المشرفة على التعليم والتدريب والتوظيف تحقيقا للتكامل والترابط بينها.
2. التأكيد على دور التعليم في عملية التنمية الشاملة، واعتبار التعليم استثماراً حقيقياً في المستقبل، من خلال تزويد الفرد في مراحل التعليم بالمعارف والمهارات والقيم لتمكينه من المساهمة الفعالة اقتصادياً.
3. التأكيد على أهمية العلم والتقنية في التعليم والتدريس، وإعطاء تركيز أكبر على مناهج العلوم والرياضيات ومهارات الاتصال (اللغة العربية واللغة الإنجليزية)، وتوفير الإمكانات اللازمة لنشر الثقافة العلمية والتقنية، واعتبار مهارات الحاسوب من المهارات الأساسية.
4. إيجاد علاقة قوية بين مؤسسات التعليم ومؤسسات الإنتاج وكافة المؤسسات المجتمعية، والتركيز على تحقيق المواءمة بين مخرجاته واحتياجات التنمية في تطوير البرامج تبعاً لاقتصاديات المنطقة والإمكانات التنافسية المطلوبة، والتخصصات التي لها ارتباط مباشر بواقع النشاط الاقتصادي في المجتمع، ومد جسور اتصال بين القيادات التربوية الفاعلة في المجتمع.
5. توفير الموارد اللازمة للبنية التحتية للتعليم في جميع مستوياته من مرافق ومبان ومعامل وتجهيزات ومنشآت تعليمية وغيرها.
6. دراسة السبل التي يمكن من خلالها تحقيق الاستخدام الأفضل للموارد والإمكانات المتاحة للتعليم، والحد من الفاقد التعليمي (الرسوب والتسرب)، وتحسين البيئة التعليمية لرفع الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي، وتشجيع المؤسسات المحلية والأفراد على المساهمة في التعليم.
7. سن وتطوير القوانين والأنظمة حول إلزامية التعليم والتعليم الأساسي ومجانية التعليم ومحو الأمية.
8. ضمان جودة النوعية في التعليم والأداء التربوي مع الاستفادة من جهود المنظمات العالمية في الاعتماد لتقويم البرامج التعليمية.
9. التأكيد على أهمية صون الهوية العربية الإسلامية، وتعميق الانتماء، وتعزيز وتنمية القيم الإيجابية نحو العمل، والحفاظ على الروابط الأسرية والمجتمعية، وتقدير الحضارة الإنسانية.

10. التأكيد على المسؤولية الكاملة للدولة في توفير التعليم مجانا لأبنائها.
11. الاهتمام بالتعليم في مرحلة ما قبل المدرسة في رياض الأطفال ودور الحضانة، وتوفير برامج تنمية الطفولة المبكرة.
12. التركيز على توفير تعليم مناسب للفئات الخاصة سواءً موهوبين أم فئات لا تملك القدرات العادية.
13. إعطاء مزيد من الاستقلالية الإدارية والتربوية للمدرسة وجعلها مسئولة عن مستوى أدائها، من خلال تطوير معايير أداء وطنية في المواد الأساسية على المدارس بلوغها، مع تطوير الإدارة المدرسية، والعناية باختيار المديرين والقياديين وتوظيف التقنية في العمل.
14. تطوير المناهج لتتناسب وخصائص المتعلم الذهنية والنفسية ومراحل تطوره العمري واحتياجاته البيئية وظروفه المجتمعية.
15. اعتماد الاستراتيجيات التعليمية التي تركز على التفكير المستقل ومهارات النقد الذاتي وحل المشكلات والبحث والابتكار مع ربط ما يتعلمه الطالب بمشكلات وظروف تطبيقية.
16. اعتبار التعليم مهنة من المهن التخصصية، تتطلب الاحتراف بالمعايير اللازمة لممارستها وتقويم الكفاءات الأساسية فيها والضوابط المناسبة لسلوكياتها وأخلاقياتها، والتوسع في برامج التدريب وإعادة التأهيل، وتطوير مهام الإشراف التربوي.

التوصيـات:

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحث يوصي بالآتي:

1. العمل على تأهيل المعلم وتزويده بالمعارف اللازنة لاتقان تطبيق نظم الجودة والتميز.
2. تشجيع استخدام إستراتيجيات تعليمية كالتعلم الذاتي والتعاوني والجمعي وتعزيز دور الطالب وأولياء الأمور في المشاركة في القرار.
3. تحسين مستوى التعليم المهني بمراقبة وتقييم أدائه والتوسع في اللامركزية وتفويض الصلاحيات والتوسع في توظيف التكنولوجيا ومشاركة القطاع لتلبية الاحتياجات.
4. توفير مدارس آمنة من حيث البناء وتلبية الاحتياجات والتوسع بفرص الالتحاق برياض الأطفال.
5. التركيز على دعم الجهود لتحسين المناهج وتحويلها إلى مناهج تركز على التفكير والإبداع وحل المشكلات وتقدير قيمة العمل.
6. تطبيق برنامج إصلاحي شامل يتناول أساليب التدريس والمواد المعينة ومستوى كفاءة المدرسين واعتماد التدريب للهيئة الإدارية.

المراجـع العربية:

1. القرآن الكريم، سورة (النمل: 88).
2. القرآن الكريم، سورة (الكهف: 30).
3. أبو صاع، جعفر ووهبي، ديانا وكلوب، محمد (2019). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة فلسطين التقنية – خضوري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **المجلة الدولية لضمان الجودة**، جامعة الزرقاء، (2)، (1)، ص81-90.
4. أبو عبدة، فاطمة عيسى (2011). **درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها**. (رسالة ماجستير في الإدارة التربوية غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية: نابلس، فلسطين.
5. أبو ملوح، محمد (2000). **الجودة الشاملة في التعلم الصفي**. مركز القطان للبحث والتطوير، غزة ، ص4-5.
6. أحمد، خليل؛ والزهيري، إبراهيم (2001). **الإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات**. المؤتمر السنوي التاسع، جامعة القاهرة، دار الفكر العربي.
7. آل زاهر، ناصر (2005). **طرق تفعيل الآراء حول التعليم العالي**. جامعة الأمير عبد الله بن عبدالعزيز، السعودية. **http://kaau.adu.sa/**
8. البدور، وسيم عبد الرحمن اسماعيل (2014). **بناء مؤشرات لقياس اداء معلمي التربية الرياضية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدراء والمشرفين في محافظة العاصمة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن.
9. الثبيتي، جويبر وحريري، بكر (2004). إعادة الهندسة الكلية الشاملة لعمل الجامعة. **مركز البحوث التربوية والنفسية**، جامعة أم القرى.
10. بلبيسي، منى (2007). **الجودة والتمييز في الأداء من منظور الأستاذ الجامعي في جامعة القدس المفتوحة**. المؤتمر الثالث لاتحاد نقابات اساتذة وموظفي الجامعات الفلسطينية: الجودة والتميز والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي، المجلد الأول، جامعة القدس، فلسطين.
11. جويلي، مها عبد الباقي (2002). **المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمة**. دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

12. الخطيب، سمير كامل (2018). **ادارة الجودة الشاملة والايزو ـ مدخل معاصر**. العراق.
13. السنيدي، عمر بن عبدالعزيز بن عمر (2012). **معوقات تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية للمرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام الحكومي للبنين بمدينة الرياض**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، المملكة العربية السعودية.
14. الظفيري، صلاح كساب ثاني (2011). **درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي في وزارة التربية في دولة الكويت من وجهة نظر الإداريين**. (رسالة ماجستير في الإدارة والقيادة التربوية غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط: عمّان، الأردن.
15. المحارمة، ياسين علي محجوب (2017). مدى معرفة معلمي التربية الرياضية المشاركين بجائزة الملك عبدالله الثاني للياقة البدنية بمتطلبات الجودة الشاملـة من وجهة نظر مديريهم. **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، ع(3)، م(23)، جامعة ال البيت، الاردن.
16. محسن، منتهى عبدالزهرة (2018). مدى تطبيق معايير ضمان الجودة في موضوعات الدراسات العليا في كليتي التربية والتربية الاساسية بالجامعة المستنصرية. **مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية**، جامعة بابل، العراق، ص2401–2420.
17. نشوان جميل (2004). **تطوير كفاءات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين**. ورقة عمل أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني برئاسة برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

1. Cornin, M. C. (2004). **"Continuous Improvement in A New York State School District: A case Study"**. Dissertation Abstracts International, A 65/04. p.1189, Oct.
2. Detert and Others. (2000). **"Quality Management in u.s high school evidences from the field (102)"**. school leader ship.
3. Dymam, Muredach B. and Clifford, Richard J. (2001). "**Eight years on: Implementation of Quality Management in an Australian University"**, Vol.26.no.5.
4. Hernandez, J. R. (2002). **"Total Quality Management in Education: The Application of TQM in a Texas School District"**. Dissertation Abstracts International, A 62/11. p.3639, May.
5. Joeli, M. A. (2002). Educational requirements to achieve educational quality (in Arabic). Educational studies in the twenty-first century, Alexandria, Dar Al-Wafa for the World of Printing and Publishing.
6. Johansen, C. G. (2000). "Total Quality Management in Acknowledge Management Perspective"**. Journal of Documentation**. V 56 nl Jan p42-54, ERIC. No: E 1608496.
7. Regauld, M. H. (2003). **"A study of Continuous Improvement Process Based on Total Quality Management Principles as Applied to the Educational Environment".** MA thesis, Pennsylvania State University.

واقع ترتيب الجامعات الأردنية من 2000 حتى 2022

حصه مرضي ضاري الجازي – دكتوراه مناهج وأساليب تدريس
00962775291656
hesaaljaze@hotmail.com

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية البحث في تصنيف الجامعات الأردنية وفق مؤشرات التصنيف العالمي المعتمدة، ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي، في حين كانت العينة مؤلفة من تصنيفات الجامعات الأردنية المدرجة على أفضل مؤشرات التصنيف العالمي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ليس هناك أي جامعة أردنية مدرجة ضمن تصنيف شنغهاي، في حين كانت الجامعة الأردنية دوماً تحتل مركز الصدارة في أغلب التصنيفات، كما أحتلت جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية مراكز متقدمة جداً ضمن المملكة بحسب التصنيف العالمي. كما أظهرت النتائج أن هناك سعي دؤوب من بعض الجامعات في مواكبة الثورة التكنولوجية وترسيخها كأداة رئيسية للتطور كما هو الحال في جامعة البلقاء التطبيقية والجامعة الهاشمية، فقد جاءت الجامعة الأردنية في عام (2022) في ترتيب التايمز (800–1000)، و(903) في الويبومتركس، و(601–650) في ترتيب مقياس كيو أس (QS). وجامعة اليرموك في عام (2022) بالمرتبة (1200+) في ترتيب التايمز، و(2179) في ترتيب الويبومتركس، و(1201) في ترتيب كيو أس (QS). وجاءت جامعة العلوم والتكنولوجيا في عام (2022) بالمرتبة (401–500) في ترتيب التايمز، و(948) في ترتيب الويبومتركس، و(801–1000) في ترتيب كيو أس (QS). والجامعة الألمانية في عام (2022) بالترتيب (2804) في ترتيب الويبو متركس و(801–1000). وجامعة فيلادلفيا في عام (2022) بالترتيب (2414) ضمن ترتيب (2414). وجامعة عمان العربية بالترتيب (4194) ضمن ترتيب الويبو متركس. وجامعة الأميرة سميّة للتكنولوجيا بالمرتبة (2473) بالمرتبة (2473) في ترتيب الويبو متركس، وبالترتيب (801–1000) ضمن مؤشر كيو أس (QS). وجامعة مؤته بالترتيب (3192) ضمن مؤشر الويبو متركس و(1001–1200) ضمن مؤشر كيو أس (QS). وجامعة البلقاء التطبيقية بالترتيب (801–1000) ضمن مؤشر التايمز و(1912) ضمن مؤشر الويبو متركس و(1201) ضمن مؤشر كيو أس (1201). وجامعة الهاشمية بالترتيب (1201+) ضمن مؤشر التايمز، و(2129) ضمن مؤشر الويبو متركس، و(1201) ضمن ترتيب كيو أس (QS). وجامعة البتراء بالترتيب (101–110). وجامعة آل البيت بالترتيب (3325) ضمن الويبو متركس و(111–120) ضمن مؤشر كيو أس (QS). وجامعة الحسين بن طلال بالترتيب (3905) ضمن مؤشر الويبو متركس، وبالترتيب (111–120) ضمن مؤشر كيو أس (QS). وخلصت الدراسة بمجموعة من التوصيات.

كلمات مفتاحية: *الجامعات الأردنية، التصنيف العالمي.*

المقدمة:

تشغل الجامعات مكانة مميزة بكونها تعتبر من أرقى المؤسسات العلمية في المجتمع، والمصدر الرئيس للمعرفة وللتقدم الحضاري والمعرفي الذي يساعد المجتمعات بالتطور (Mugabi, 2014)، فهي مؤسسات منتجة ورسالتها ترتبط في تهيئة أفراد المجتمع كي يصبحوا عناصر منتجة ومنسجمة مع حاجات المجتمع الفعلية (Dan, 2012). وقد أكدت وزارة التعليم الأردنية على أهمية الارتقاء بالجهود لرفع مستوى الجامعات المحلية كي تواكب التغيرات المتسارعة في ظل العولمة متسارعة الانتشار (النقري والطراونة، في بناء الإنسان، بكونه الضامن لمستقبل البلاد، وكانت النواة الأولى لإنشاء الجامعات الأردنية كانت مع الأفكار المطروحة في مجلس التعليم العالي الذي تشكل عام 1953، وبتفويض من جلالة الملك المغفور له الحسين بن طلال (طيب الله ثراه) (المعاني، 2009).

وأسست الجامعة الأردنية في عام (1962)، وهي الأولى على المستوى المحلي، وقد تأسس لاحقاً ست جامعات حكومية، من ثم رخصت اثني عشر جامعة وكلية على المستوى المحلي (عربيات، 2004). مع ظهور التصنيف العالمي للجامعات، أصبحت الجامعات العربية تركز على ضرورة تعزيز القدرة التنافسية للجامعات وما لذلك من أثر إيجابي على الاستثمار والاقتصاد المحلي (سيد، 2016). هذا وتأتي هذه الدراسة كي تركز على التصنيف المحلي للجامعات الأردنية، والترتيب الذي تمتعت به الجامعات المحلية منذ عام (2000) حتى عام (2022).

مشكلة الدراسة:

نظرا لانتشار الجامعات على المستوى المحلي والدولي، برزت الحاجة الى استقصاء نوعية التعليم وكفاءة الجامعات والمفاضلة بينها، لذا؛ ظهرت عدد من المقاييس لتقييم الجامعات محليا وعالميا، وجاءت هذه الدراسة لاستقصاء موقع الجامعات الأردنية في التصنيفات العالمية للجامعات.

أسئلة الدراسة:

هدفت الدراسة الى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل الجامعات الأردنية المدرجة في قائمة التصنيفات العالمية؟
2. ما المعايير المتبعة في تقييم الجامعات وفق معايير التصنيف الجامعي؟
3. ما درجة تحقيق الجامعات الأردنية لمعايير التصنيف العالمي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى تحقيق الأهداف التالية:

1. الكشف عن تصنيف الجامعات الأردنية وفق المقاييس العالمية.
2. تحديد المعايير التي يُعتمد عليها لتصنيف الجامعات وفق أهم مؤشرات التصنيف العالمي.
3. دراسة واقع الجامعات الأردنية ضمن قائمة التصنيف العالمي المعتمدة في أهم الجامعات الدولية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في:

1. تحديد الجامعات الأردنية المدرجة في قائمة التصنيفات العالمية.
2. عرض المعايير المتبعة في تقييم الجامعات وفق معايير التصنيف الجامعي.
3. استقصاء مدى درجة تحقيق الجامعات الأردنية لمعايير التصنيف العالمي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تصنيف الجامعات الأردنية ضمن التصنيفات العالمية: الترتيب الأكاديمي للجامعات العالمية (ARWU) / شنغهاي، الويبو متركس (WEBOMETRICS)، كيو أس (QS)، والتايمز (THE TIMES).
الحدود الزمنية: من عام (2000) الى عام (2022).
الحدود المكانية: الجامعات العاملة ومسجلة رسميا في الأردن، سواء كانت حكومية أو/ وخاصة و/أو مشتركة بين الدول.

مقاييس ترتيب الجامعات العالمية والعربية والمحلية:

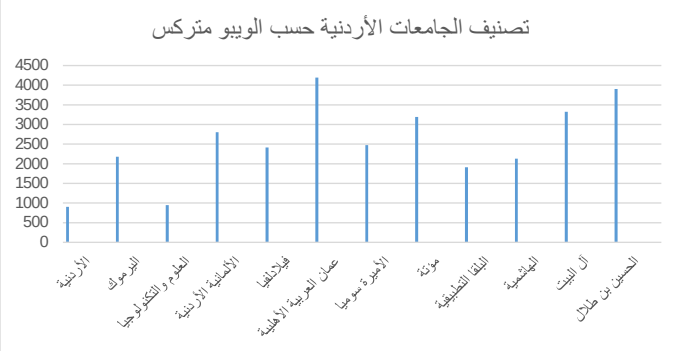
ولما للجامعات من دور رئيس في التطور والتنمية الاقتصادية والحد من درجة البطالة في المجتمع، فقد أصبح العمل على تصنيف الجامعي واقعاً لابد من العمل عليه في مختلف البلدان، فالتنافس المستمر بين الجامعات مهد الطريق أمام ظهور تصنيفات للجامعات (رجب وعزازي، 2016). وأكد زعبي وسلامة (2020)، أن الهدف الرئيس من العمل على تصنيف الجامعات يستهدف بالدرجة الأولى عملية جذب العلماء والمفكرين وذوي الخبرة من مختلف الاختصاصات من خريجين وعاملين ضمن الجامعة، فقد ظهر تصنيف الجامعات لأول مرة في الولايات المتحدة عام (1983)، وكان الغاية منه العمل على المقارنة الهادفة بين الكليات المحلية والدولية بغية النهوض بالمستوى الأكاديمي وتطوير المخرجات التعليمية (الصانع، 2019)، وعليه شكل نظام التصنيفات العالمية أحد التوجهات العالمية في زمن العولمة وتدويل التعليم، في ظل ارتفاع أعداد الطلبة الدارسين خارج بلدانهم وبناءً عليه كان هناك عدة تصنيفات للجامعات وهي على الشكل الآتي:

أولاً – الترتيب الأكاديمي للجامعات العالمية (ARWU) / شنغهاي:

وقد ظهر لأول مرة هذا التصنيف عام (2003) (حنفي، 2015)، ويهتم هذا التصنيف بالجامعات وفق عدة معايير وهي: مستوى التعليم، جودة الكوادر التدريسية، الإنتاج البحثي والأكاديمي، مستوى الإنجاز الأكاديمي بالمقارنة وعلى مستوى المؤسسة التعليمية (درندرى، 2012؛ رجب وعزازي، 2016). ووفقاً لموقع التصنيف العالمي شنغهاي لم يلحظ وجود أي تصنيف للجامعات الأردنية ضمن الموقع ضمن فترة الدراسة من عام (2000) الى عام (2022).

ثانياً – الويبو متركس (WEBOMETRICS):

كانت بدايته منذ عام (2004)، وكذلك يقيم الجامعات وفق عدة معايير رئيسية وهي: الرؤية أو التأثير، حجم الجامعة وعدد الطلبة فيها، المخرجات البحثية، درجة الامتياز (حجم المنشورات الأكاديمية)؛ من الجامعات الأردنية التي تم تصنيفها وفق مؤشر الويبو متركس: الجامعة الأردنية وقد احتلت المرتبة (903)، جامعة العلوم والتكنولوجيا وقد احتلت المرتبة (948)، جامعة البلقاء التطبيقية وقد احتلت المرتبة (1912)، الجامعة الهاشمية وقد احتلت المرتبة (2129)، جامعة اليرموك وقد احتلت المرتبة (2179)، جامعة فيلادلفيا وقد احتلت المرتبة (2414)، جامعة الأميرة سميّة للتكنولوجيا وقد احتلت المرتبة (2473)، الجامعة الألمانية الأردنية وقد احتلت المرتبة (2804)، جامعة مؤتة وقد احتلت المرتبة (3192)، جامعة آل البيت وقد احتلت المرتبة (3325)، جامعة الحسين بن طلال وقد احتلت المرتبة (3905)، جامعة عمان العربية وقد احتلت المرتبة (4194)، الشكل (1).



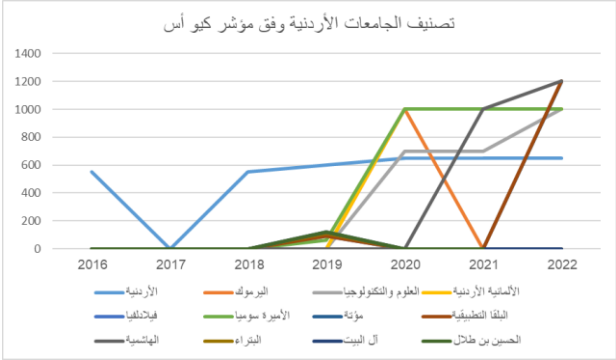
الشكل 1: صنيف الجامعات الأردنية حسب الويبو متركس.

ثالثاً – كيو أس (QS): بدأ العمل به منذ عام (2005)، ويعتمد على مجموعة من المعايير الرسمية (التباك، 2011)، وهي: السمعة الأكاديمية، السمعة المرتبطة بأصحاب العمل، عدة الطلاب مقارنة بأعداد أعضاء الهيئة التدريسية، درجة الاقتباسات للكوادر التدريسية وفق قواعد سكوبوس، عدد الكوادر التدريسية الدوليين، عدد الطلاب الأجانب.

ومن الجامعات الأردنية الواردة وفق مؤشر كيو أس هي الجامعة الأردنية التي احتلت عام (2016) المرتبة (551)، وفي عام (2018) المرتبة (551)، وفي عام (2019) المرتبة (601)، وفي عام (2020) كانت ضمن الفئة (601 – 650)، وفي عام(2021) كانت ضمن الفئة (601 – 650)، وفي عام (2022) كانت ضمن الفئة (601 – 650).

وجاءت جامعة اليرموك في عام (2021) في المرتبة (1001)، وفي العام (2022) في المرتبة (1201)، وجاءت جامعة العلوم والتكنولوجيا عام (2020) ضمن الفئة من (651 – 700)، وفي عام (2021) ضمن الفئة من (651 – 700)، وفي عام (2022) ضمن الفئة من (801 – 1000).

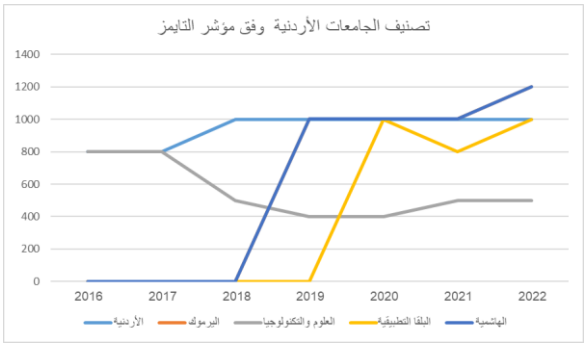
وكانت الجامعة الألمانية الأردنية عام (2020) ضمن الفئة من (801 – 1000)، وفي عام (2021) ضمن (801 – 1000)، وفي عام (2022) ضمن الفئة من (801 – 1000)، وبينما جاءت جامعة فيلادلفيا في عام (2019) من الفئة من (81 – 90)، وكانت جامعة الأميرة سميّة للتكنولوجيا عام (2019) ضمن الفئة (51 – 60)، وفي عام (2020) ضمن الفئة (801 – 1000)، وفي عام (2021) ضمن الفئة (801 – 1000)، وفي عام (2022) ضمن الفئة (801 – 1000). بينما كانت جامعة مؤتة عام (2022) ضمن الفئة من (1001 – 1200)، وجامعة البلقاء التطبيقية كانت في عام (2019) ضمن الفئة من (81 – 90)، وفي عام (2022) في المرتبة (1201)، وجاءت الجامعة الهاشمية عام (2021) في المرتبة (1001) (2022) في المرتبة (1201). بينما كانت جامعة البتراء في عام (2019) ضمن الفئة (101– 120)، وكانت جامعة آل البيت في عام (2019) ضمن الفئة من (120–111)، وكانت جامعة الحسين بن طلال في عام (2019) ضمن الفئة من (120–111)، والشكل (2) يوضح تصنيف الجامعات الأردنية وفق تصنيف الكيو آس.



الشكل 2: تصنيف الجامعات الأردنية وفق مؤشر كيو أس.

رابعاً – التايمز (THE TIMES): بدأ العمل به عام (2009)، ومن المعايير الرئيسية التي يعمل وفقها (الشربيني، 2016)، **هي:** مستوى التعليم، واقع البحث العلمي، درجة الاقتباسات العلمية للأبحاث المنشورة في قواعد البيانات، السمعة العالمية (الكوادر التدريسية والطلبة)، العائد المعرفي – مستوى دخل البحوث بالمقارنة مع عدد الكوادر التدريسية– (زعبي وسلامة، 2020).

من أهم الجامعات الأردنية الواردة وفق التايمز: أولها كانت الجامعة الأردنية حيث كانت في عام (2016) ضمن الفئة (601 –800)، وفي عام (2017) في المرتبة (801)، وفي عام (2018) ضمن الفئة (801 – 1000). وفي عام (2019) ضمن الفئة (801 – 1000). وفي عام (2020) ضمن الفئة (801 – 1000)، وفي عام (2021) ضمن الفئة (801 – 1000)، وفي عام (2022) ضمن الفئة (801 – 1000). بينما جاءت جامعة اليرموك في عام (2019) في المرتبة (1001)، وفي عام (2020) في المرتبة (1001)، وفي عام (2021) في المرتبة (1001)، وفي عام (2022) في المرتبة (1201). بينما كانت جامعة العلوم والتكنولوجيا في عام (2016) ضمن الفئة (601 – 800). وفي عام (2017) ضمن الفئة (601 – 800). وفي عام (2018) ضممن الفئة (401 – 500). وفي عام ضمن الفئة (351 – 400). وفي عام (2020) ضمن الفئة (351 – 400). وفي عام (2021) ضمن الفئة (401 – 500). وفي عام (2022) ضمن الفئة (401 – 500). بينما جاءت جامعة البلقاء التطبيقية عام (2020) ضمن الفئة (801 –)1000. وفي عام (2021) ضمن الفئة (601 – 800). وفي عام (2022) ضمن الفئة (801 – 1000). وفي حين جاءت الجامعة الهاشمية عام (2019) في المرتبة (1001). وفي عام (2020) في المرتبة (1001). وحافظت عام (2021) على المرتبة (1001). وفي عام (2022) في المرتبة (1201). يبين الشكل (3) تصنيف الجامعات الأردنية وفق مؤشر التايمز.



الشكل 3: تصنيف الجامعات الأردنية وفق مؤشر التايمز.

معايير تصنيف الجامعات في الأردن:

وقد أكدت هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها (2018)، أنه من أهم المعايير المتبعة في الأردن لتصنيف الجامعات المحلية، هي:

أولاً: التعليم والتعلّم:

ويعطى 250 درجة يركز على ستة مؤشرات أساسية، تعكس مدى الاهتمام بجودة التعليم ومخرجاته؛ وذلك من لإيجاد آلية لزيادة لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية بشكل يتلاءم مع أعداد الطلاب، المؤهلة بشكل كافٍ للتعامل مع الطلبة ومستجدات البحث العلمي، والمشرفة على تدريس

المواد النظرية الموضوعة ضمن الخطة التدريسية، واستخدام التكنولوجية الحديثة، وأساليب التدريس المنسجمة مع مستجدات العصر الحالي. الأمر الذي يعكس على جودة مخرجات الجامعة وقدرتها على استقطاب الطلبة المتميزين، ويمكن إيجاز المعيار الأول في الجدول (1).

جدول 1 مؤشر قياس التعليم والتعلم من معايير تصنيف الجامعات في الأردن.

المؤشر	القياس	العلامة
عضو هيئة التدريس: طالب	العدد المكافئ لأعضاء الهيئة التدريسية: مجموع أعداد الطلبة	50
العبء التدريسي	عدد ساعات المواد المطروحة: العدد المكافئ لأعضاء الهيئة التدريسية	50
التعلم الإلكتروني	عدد المواد المنفذة الكترونياً (جزئياً أو كلياً): عدد المواد المطروحة.	50
الدرجات العلمية	عدد أعضاء الهيئة التدريسية الحاصلين على درجات العلمية من الجامعات المرموقة: ملائمة عدد الكوادر التدريسية	25
معدلات القبول	نسبة عدد الطلاب المقبولين: "مجموع الطلبة المقبولين"	25
رضا الطلبة	درجة رضا الطلبة من بعد انتهائهم من الفصول الدراسية: الأول والثاني	50

ثانياً: البحث العلمي:

ويعطى 250 درجة ويتضمن ثمان مؤشرات، تشير إلى درجة اهتمام الجامعة بالدراسات العليا، والبحث العلمي في مجلات محكمة علمياً، درجة مساهمة الكوادر التعليمية في النشر، وتوافر الدعم؛ الداخلي والخارجي، للبحث العلمي، ومدى تفرغ الكوادر التدريسية للبحوث، ودعم براءة الاختراع، ومستوى الاستشهادات العملية. وفيما يلي أهم مؤشرات هذا المعيار:

جدول 2 قياس مؤشر البحث العلمي من معايير تصنيف الجامعات في الأردن.

المؤشر	القياس	العلامة
برامج الدراسات العليا	عدد برامج الدراسات العليا المطروحة: "مجموع البرامج الأكاديمية في الجامعة"	40
استشهادات البحوث	نسبة الاستشهادات العلمية في الجامعة: عدد أعضاء الهيئتين التدريسية والبحثية بدوام كامل	40
الأبحاث المنجزة من الكوادر التدريسية	عدد الأبحاث المنشورة: "عدد أعضاء الهيئتين التدريسية والبحثية بدوام كامل"	40
التمويل الخارجي	درجة الدعم للمشاريع العلمية المقدم من الجهات الخارجية: الإنفاق السنوي على البحث العلمي	35
مخصصات البحث العلمي لكل عضو هيئة تدريسية	نسبة الأنفاق على البحوث العلمية: "عدد أعضاء الهيئتين التدريسية والبحثية بدوام كامل"	35
الباحثون المتفرغون	عدد أعضاء الهيئتين (التدريسية والبحثية) المتفرغين كلياً للبحث: نسبة أعضاء الهيئة التدريسية والبحثية المتفرغين.	30
براءات الاختراع	عدد براءات الاختراع المسجلة وطنياً أو عالمياً.	20
المجلات العلمية المحكمة	نسبة المجلات العلمية المعتمدة الصادرة عن الجامعة.	10

ثالثاً: البعد الدولي:

ويعطى 150 درجة، ويحتوي هذا البعد أيضاً على ثمانية مؤشرات؛ تشير إلى سمعة الجامعة ومكانتها الدولية، وقدرتها على التسويق الإعلامي لنفسها، وإبرام الاتفاقيات الدولية، واستقطاب الطلبة من مختلف الجنسيات في برامجها الأكاديمية والدراسات العليا. كذلك نوعية أعضاء الهيئة التدريسية وعملهم كمحررين وأعضاء المجلات العالمية المحكمة، ومشاركتهم في المؤتمرات الدولية، والمشاركة مع الباحثين العالميين، وغيرها من المؤشرات التي يمكن إيجازها بالجدول الآتي:

جدول 3: قياس مؤشر البعد الدولي من معايير تصنيف الجامعات في الأردن.

المؤشر	القياس	العلامة
الطلبة الدوليون	عدد الطلاب الأجانب/ مجموع أعداد الطلبة	20
الطلبة الزائرون	عدد طلبة برامج التبادل/ مجموع أعداد الطلبة	20
أعضاء تحرير المجلات العلمية والعالمية	نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين يشاركون كمحررين أو أعضاء هيئات تحرير في مجلات علمية معتمدة	15
أعضاء الهيئة التدريسية الأجانب	عدد الكوادر التدريسية والبحثية من الجنسيات الأجنبية/ مجموع عدد أعضاء الهيئتين التدريسية والبحثية بدوام كامل	20
التفرغ العلمي في جامعات عالمية	نسبة الكوادر التدريسية والبحثية الذين يمضون إجازات تفرغهم العلمي في الجامعات العالمية	15
الأبحاث المنشورة في وقائع مؤتمرات عالمية	عدد المنشورات في مؤتمرات عالمية	20
المشاركات البحثية	نسبة الأبحاث المنشورة بالمشاركة مع مؤلف أجنبي واحد على الأقل / "مجموع عدد الأوراق العلمية المنشورة"	20
البرامج التدريسية المشتركة	عدد البرامج الأكاديمية للبكالوريوس والدراسات العليا المشتركة أو المستضافة مع المؤسسات الأكاديمية العربية والإقليمية والعالمية.	20

رابعاً: جودة الخريجين:

يحصل على علامة 200 درجة، ويتضمن هذا المعيار على ثلاثة مؤشرات، مقدرة الجامعة على إعداد الكوادر القادرين علمياً بشكل يلبي حاجات سوق العمل، وفي نفس الوقت سوق العمل يبحث عن هذا النوع من الخريجين، ومقدرة الطلاب البحثية، ومعدلات الالتحاق ببرامج الدراسات العليا، ويمكن إيجاز المؤشرات بالجدول الآتي:

جدول 4 قياس مؤشر جودة الخريجين من معايير تصنيف الجامعات في الأردن.

المؤشر	القياس	العلامة
السمعة الوظيفية للمخرجات	ويتجلى ذلك بأهمية المخرجات التعليمية	75
مستوى توظيف الخريجين في سوق العمل	عدد الخريجين الملتحقين بوظائف خلال أول سنتين من بعد التخرج	75
نسبة الملتحقين ببرنامج الدراسات العليا	الخريجون الذين يكملون في برامج الدراسات العليا خلال السنتين الأولى والثانية من بعد التخرج	75

خامساً: الاعتمادات الأكاديمية:

تحصل على 150 درجة، ويحتوي هذا المعيار على أربعة مؤشرات، مستوى الجودة للجامعة وهي بالمجمل تعكس درجة الجدودة التي وصلت لها الجامعة من هيئة الاعتماد المحلية أو الدولية، والسمعة الأكاديمية الإيجابية، ودرجة تطور البرامج الأكاديمية والخريجين الجامعيين. والمؤشرات يمكن إيجازها بالآتي:

جدول 5 قياس مؤشر الاعتمادات الأكاديمية من معايير تصنيف الجامعات في الأردن.

المؤشر	القياس	العلامة
شهادة ضمان الجودة المحلية للجامعة	"حصول الجامعة على شهادة ضمان"، معيار الجودة الوطنية من خلال الاعتماد والجودة الوطنية	40
"التصنيفات وشهادات الجودة العالمية للجامعة"	درجة التصنيفات وشهادات الجودة العالمية التي تتمتع بها الجامعة	40
"شهادة ضمان الجودة المحلية للبرامج الأكاديمية"	البرامج الأكاديمية التي تحظى بشهادة ضمان الجودة الوطنية للبرامج من الهيئات المعتمدة	35
الاعتمادات وشهادات ضمان الجودة الخارجية للبرامج الأكاديمية	البرامج الأكاديمية الحاصلة المدعومة من الخارج وشهادات ضمان الجودة	35

وفي هذا السياق بين زعبي وسلامة (2018) في دراسة لمعرفة "درجة تطبيق الجامعات الأردنية لمعايير تصنيف الجامعات العالمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين والإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية"، وتوصلت الدراسة إلى الآتي:

جدول 6 درجة تطبيق الجامعات الأردنية لمعايير تصنيف الجامعات العالمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين والإداريين وأعضاء هيئة التدريس.

المعيار	المتوسط	درجة التطبيق
المرافق والتجهيزات	3.40	كبيرة
جودة التدريس والتعليم	2.97	متوسطة
البحث العلمي، الإنتاج البحثي والنشر الالكتروني	2.90	متوسطة
الاعتمادات الأكاديمية	2.81	متوسطة
الكلي	3.02	متوسطة

ثانياً: ترتيب الجامعات الأردنية حسب المقاييس العالمية والعربية والمحلية ضمن الفترة (2009) حتى (2022)

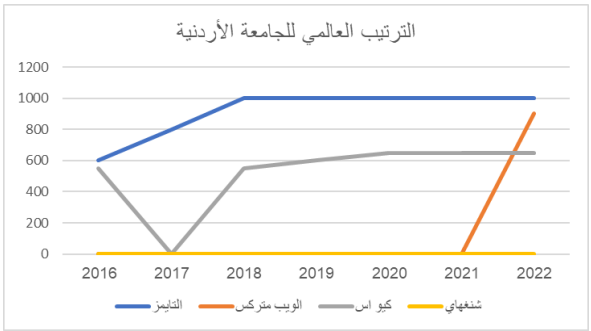
الجامعة الأردنية:

خلال الفترة الأولى من النصف الأول مِن القرنِ الحالي، لَم يَتَجاوَز عَدَدُ الطُّلّابِ (35) ألف طَالِب، ووصل العدد في (2010) إلى ما يُعَادِل (45) ألف طَالِبٍ وطالبة، خلال (2019) بلغ عَدَدُ الطُّلّابِ (50) ألفًا لأوَّلِ مَرَّةٍ مُنذ تأسيس الجامعة. بلغت نسبَة الطُّلّابِ الأجانِب (12%) ضمن برنامج ما يُسَمّى بالبَرنامج الدّولي. في حين يَبلُغ عَدَد أعضاء الهيئَة التدريسيَة (1600)، الثلث بدَرَجَةِ أُستاذ من جامِعات أمريكية وأوروبية وآسيوية وَعَرَبيَّة، بِالإضافَةِ إلى خريجي الجامِعة الأردُنيَّة. أمّا عَدَد المَعاهد والمراكز في الجامِعةِ (19)، وعَدَد بَرامج الكُليات لِمَرحلةِ البَكالوريوس (94)، وعَدَد بَرامج الكُليات لِمرحلةِ الدِّراسات العُليا هو (111) لدرجة الماجستير و(38) لدرجة الدكتوراه. وفيما يأتي أهم المراتب التي حصلت عليها وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة:

جدول 7 المراتب التي حصلت عليها الجامعة الأردنية وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة.

السنة	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
التايمز	601- 800	801+	801-1000	801- 1000	801- 1000	801- 1000	801- 1000
الويبو متركس	–	–	–	–	–	–	903
شنغهاي	–	–	–	–	–	–	–
كيو أس (QS)	551		551	601	601-650	650	601- 650

ويتضح ذلك من خلال الشكل (4):



الشكل 4: الترتيب العالمي للجامعة الأردنية.

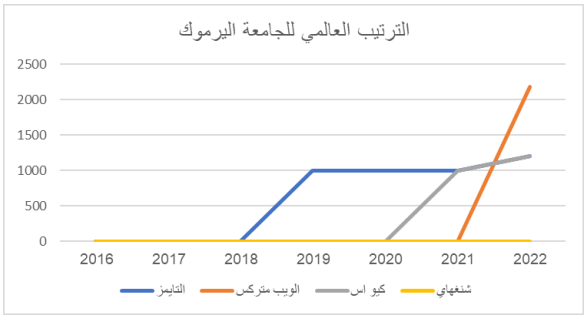
جامعة اليرموك:

تتألف من (15) كلية من مختلف الاختصاصات، وكما تتضمن على (12) مركز بحثي، يتكون الحرم الجامعي من مبانٍ مستقلة لكل كلية ووحدة إدارية. وفيما يأتي أهم المراتب التي حصلت عليها وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة:

جدول 8 المراتب التي حصلت عليها جامعة اليرموك وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة.

السنة	2019	2020	2021	2022
التايمز	+1001	+1001	+1001	+1201
الويبو متركس	–	–	–	2179
شنغهاي	–	–	–	–
كيو أس (QS)			1001	1201

ويتضح ذلك من خلال الشكل الآتي:



الشكل 5: الترتيب العالمي للجامعة اليرموك.

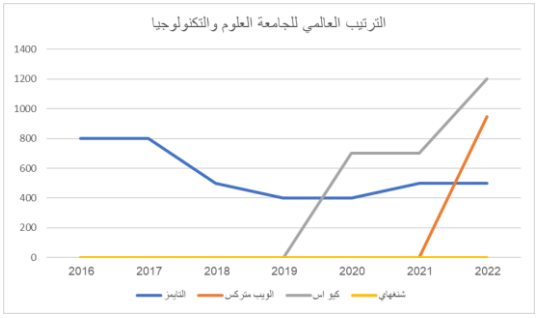
جامعة العلوم والتكنولوجيا:

تحوي على (12) كلية من مختلف الاختصاصات، تتمتع الجامعة بمكانة مرموقة محلياً وإقليميا وعالمياً، وتعد من أقدم المؤسسات التعليمية باختصاصات الطب والهندسة. وفيما يأتي أهم المراتب التي حصلت عليها وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة:

جدول 9 المراتب التي حصلت عليها جامعة العلوم والتكنولوجيا وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة.

السنة	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
التايمز	800- 601	800- 601	500–401	400 - 351	400 - 351	500–401	500–401
الويبو متركس	–	–	–	–	–	–	948
شنغهاي	–	–	–	–	–		–
كيو أس (QS)	–	–	–		700–651	700 - 651	1000–801

ويتضح ذلك من خلال الشكل (6):



الشكل 6: الترتيب العالمي للجامعة العلوم والتكنولوجيا.

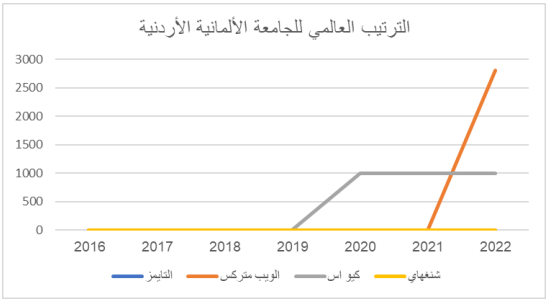
الجامعة الألمانية الأردنية:

تأسست عام (2005) وتقع في منطقة المشقر لواء ناعور وهي جامعة حكومية، تحوي الجامعة على (7) كليات باختصاصات مختلفة، ومن الجدير بالذكر أن الجامعة صيغت على نمط جامعة العلوم التطبيقية الألمانية، وفيما يأتي أهم المراتب التي حصلت عليها وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة:

جدول 10 المراتب التي حصلت عليها الجامعة الألمانية الأردنية وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة.

السنة	2019	2020	2021	2022
التايمز	–	–	–	–
الويبو متركس	–	–	–	2804
شنغهاي	–	–	–	–
كيو أس (QS)		1000–801	1000 – 801	1000–801

ويتضح ذلك من خلال الشكل (7):



الشكل 7: الترتيب العالمي للجامعة الألمانية الأردنية.

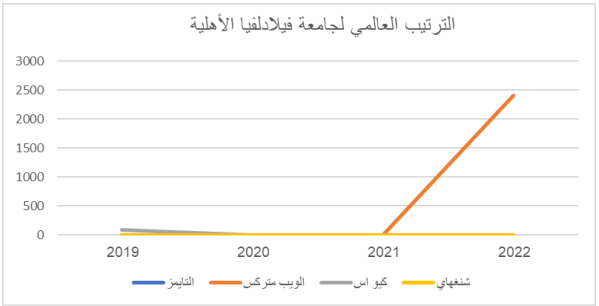
جامعة فيلادلفيا:

تأسست عام (1989)، وهي جامعة خاصة، وتحوي الجامعة على (8) كليات باختصاصات مختلفة. وفيما يأتي أهم المراتب التي حصلت عليها وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة:

جدول 11 المراتب التي حصلت عليها جامعة فيلادلفيا.

السنة	2019	2020	2021	2022
التايمز	–	–	–	–
الويبو متركس	–	–	–	2414
شنغهاي	–	–	–	–
كيو أس	90–81	–	–	–

ويتضح ذلك من خلال الشكل (8):



الشكل 1 الترتيب العالمي لجامعة فيلادلفيا.

جامعة عمان العربية:

تأسست عام (1990)، وتحوي الجامعة على (12) كلية باختصاصات مختلفة، وفيما يأتي أهم المراتب التي حصلت عليها وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة.

جدول 12 المراتب التي حصلت عليها جامعة عمان العربية الأهلية وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة.

السنة	2022
التايمز	–
الويبو متركس	4194
شنغهاي	–
كيو أس (QS)	–

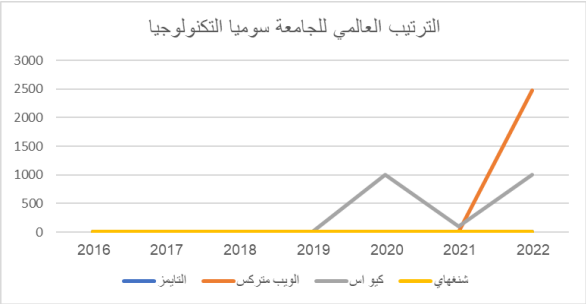
الأميرة سميّة للتكنولوجيا:

تأسست عام (1991)، وهي جامعة خاصة غير ربيحة وهي جزء من مدينة الحسن العلمية، تحوي على (4) كليات. وفيما يأتي أهم المراتب التي حصلت عليها وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة:

جدول 13 المراتب التي حصلت عليها جامعة الأميرة سمية وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة.

السنة	2019	2020	2021	2022
التايمز	-	-	-	-
الويبو متركس	-	-	-	2473
شنغهاي	-	-	-	-
كيو أس (QS)	60 - 51	1000-801	1000 - 801	1000-801

ويتضح ذلك من خلال الشكل (10):



الشكل 10: الترتيب العالمي للجامعة سميّة التكنولوجيا.

جامعة مؤتة:

تأسست الجامعة كجناح عسكري سنة (1981)، من ثم صدر القرار الحكومي عام (1986) لتأسيس الجناح المدني من الجامعة، فاكتملت الجامعة بجناحيها العسكري والمدني، وتعرف بأنها جامعة السيف والقلم، حيث يتألف الجناح العسكري من (6) كليات، في حين الجزء المدني يحوي على (15) كلية. فيما يأتي أهم المراتب التي حصلت عليها وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة:

جدول 14 المراتب التي حصلت عليها جامعة مؤتة وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة.

السنة	2022
التايمز	–
الويبو متركس	3192
شنغهاي	–
كيو أس (QS)	

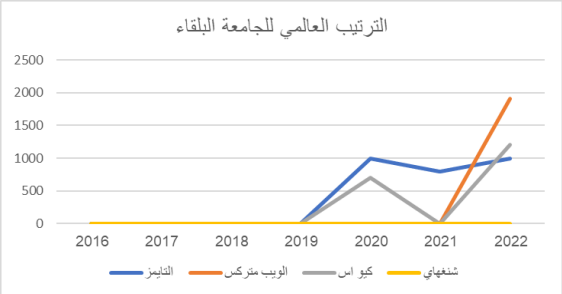
جامعة البلقاء التطبيقية:

تأسست الجامعة عام (1996)، وبدأ التدريس فيها فعلياً منذ عام (1997)، وهي جامعة حكومية تتضمن على (12) كلية باختصاصات مختلفة، وقد ركزت الجامعة على التعليم التطبيقي والجامعي المتوسط. وفيما يأتي أهم المراتب التي حصلت عليها وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة:

جدول 15 المراتب التي حصلت عليهاجامعة البلقاء التطبيقية وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة.

السنة	2019	2020	2021	2022
التايمز	–	1000 – 801	800–601	1000–801
الويبو متركس	–	–	–	1912
شنغهاي	–	–	–	–
كيو أس (QS)	90–81	–	–	1201

ويتضح ذلك من خلال الشكل (10):



الشكل 10: الترتيب العالمي للجامعة البلقاء.

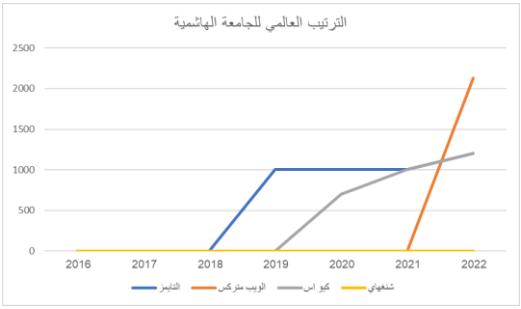
جامعة الهاشمية:

تأسست الجامعة عام (1991)، في حين بدأ التعليم الرسمي فيها عام (1996)، وتحوي الجامعة على (15) كلية من مختلف الاختصاصات. وفيما يأتي أهم المراتب التي حصلت عليها وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة:

جدول 16 المراتب التي حصلت عليها الجامعة الهاشمية.

السنة	2019	2020	2021	2022
التايمز	+1001	+1001	+1001	+1201
الويبو متركس	–	–	–	2129
شنغهاي	–	–	–	–
كيو أس (QS)	–	–	1001	1201

ويتضح ذلك من خلال الشكل (11):



الشكل 11: الترتيب العالمي للجامعة الهاشمية.

جامعة البتراء:

تأسست عام (1991)، وتحوي الجامعة على (8) كليات. فيما يأتي أهم المراتب التي حصلت عليها وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة:

جدول 17 المراتب التي حصلت عليهاجامعة البتراء وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة.

السنة	2019
التايمز	–
الويبو متركس	–
شنغهاي	–
كيو أس (QS)	101 -110

جامعة آل البيت:

تأسست الجامعة عام (1992)، وتتضمن الجامعة على 15 كلية باختصاصات مختلفة. وفيما يأتي أهم المراتب التي حصلت عليها وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة:

جدول 18 المراتب التي حصلت عليها جامعة آل البيت وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة.

السنة	2019	2020	2021	2022
التايمز	–	–	–	–
الويبو متركس	–	–	–	3325
شنغهاي	–	–	–	–
كيو أس (QS)	111-120	–	–	–

جامعة الحسين بن طلال:

تأسست عام (1999)، وهي جامعة حكومية تقع في مدينة معان، وتحوي على 9 كليات باختصاصات مختلفة. وفيما يأتي أهم المراتب التي حصلت عليها وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة:

جدول 19 المراتب التي حصلت عليها جامعة الحسين بن طلال وفق التصنيفات الأربعة المعتمدة.

السنة	2019	2020	2021	2022
التايمز	–	–	–	–
الويبو متركس	–	–	–	3905
شنغهاي	–	–	–	–
كيو أس (QS)	111-120	–	–	–

ثالثاً: تحليل هذه البيانات من خلال رسوم بيانية تبين التغير الحاصل بشكل عام وتفسيرها:

جاءت الجامعة الأردنية في عام (2022) في ترتيب التايمز (800–1000)، و(903) في الويبومتركس، و(601–650) في ترتيب مقياس كيو أس (QS). وجامعة اليرموك في عام (2022) بالمرتبة (1200+) في ترتيب التايمز، و(2179) في ترتيب الويبومتركس، و(1201) في ترتيب كيو أس (QS). وجاءت جامعة العلوم والتكنولوجيا في عام (2022) بالمرتبة (401–500) في ترتيب التايمز، و(948) في ترتيب الويبومتركس، و(801–1000) في ترتيب كيو أس (**QS**). والجامعة الألمانية في عام (2022) بالترتيب (2804) في ترتيب الويبو متركس و(801–1000). وجامعة فيلادلفيا في عام (2022) بالترتيب (2414) ضمن ترتيب (2414). وجامعة عمان العربية بالترتيب (4194) ضمن ترتيب الويبو متركس. وجامعة الأميرة سميّة للتكنولوجيا بالمرتبة (2473) بالمرتبة (2473) في ترتيب الويبو متركس، وبالترتيب (801–1000) ضمن مؤشر كيو أس (**QS**). وجامعة مؤته بالترتيب (3192) ضمن مؤشر اليبو متركس و(1200–1001) ضمن مؤشر كيو أس (**QS**). وجامعة البلقاء التطبيقية بالترتيب (801–1000) ضمن مؤشر التايمز و(1912) ضمن مؤشر الويبو متركس و(1201) ضمن مؤشر كيو أس (1201). وجامعة الهاشمية بالترتيب (1201+) ضمن مؤشر التايمز، و(2129) ضمن مؤشر الويبو متركس، و(1201) ضمن ترتيب كيو أس (QS). وجامعة البتراء بالترتيب (101–110). وجامعة آل البيت بالترتيب (3325) ضمن اليبو متركس و(111–120) ضمن مؤشر كيو أس (QS). وجامعة الحسين بن طلال بالترتيب (3905) ضمن مؤشر الويبو متركس، وبالترتيب (111–120) ضمن مؤشر كيو أس (QS).

يلحظ من خلال البيانات السابقة غياب الجامعات الأردنية عن أي تصنيف يتعلق بشنغهاي، فأغلب تصنيفات الجامعات الأردنية جاءت ضمن تصنيفي التايمز، والويبو متركس. احتلت الجامعة الأردنية المركز الأول في الأردن في أغلب التصنيفات؛ في عام (2017)، أدرجتها "مجلة تايمز للتعليم العالي الجامعة" في النطاق (801–1000) كأفضل جامعة على مستوى العالم و(201–250) في مجال دول البريكس والاقتصادات الناشئة، وفي العام نفسه، صُنِّفَت الجامعة حسب تصنيف "الجامعات العالمي QS في نطاق (551–600) في العالم وفي المركز التاسع في العالم العربي و(301–500) " في توظيف الخريجين على مستوى العالم. في تصنيف الجامعات العالمية للجامعات التي تتراوح أعمارها بين (50 و80) عامًا، صُنِفت الجامعة في فئة أفضل (151–200) جامعة في العالم، وحسب "تصنيف شنغهاي العالمي" حققت الجامعة درجة التميز في تخصصات طب الأسنان والتمريض؛ حيث تُعد الجامعة من أفضل (200) جامعة في العالم في تخصص التمريض وضمن أفضل (300) جامعة في العالم في تخصص طب الأسنان. صُنِفَت الجامعة في "تصنيف كيو أس العالمي لعام (2019) في فئة أفضل (601–650) جامعة على مستوى العالم"، وحلّت "الجامعة ضمن أفضل (500) جامعة على مستوى العالم" من حيث السمعة الأكاديمية وجودة الخريجين ونسبة الطلبة الأجانب. وفي تصنيف لعام (2019)، احتلت "المرتبة التاسعة عربياً والأولى محلياً تليها جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية في المرتبة الرابعة عشر". على الرغم من المراتب العالية للجامعة في تصنيفاتها محليًا وعربيًا، إلا أن الجامعة قد تدنى تصنيفها في الآونة الأخيرة حسب "تصنيف مجلة تايمز".

في عام (2021)، بحسب "تصنيف الجامعات العالمي (**QS**) جاءت الجامعة الأردنية في المرتبة الأولى محليًا"، والعاشرة عربيًا، وفئة أفضل (601–650) جامعة في العالم.

احتلت جامعة اليرموك حسب التايمز مراتب من (1001) عام (2019)، حتى (1201) 2179) حسب الويبو متركس، والمرتبة (1001، 1201) حاليا حسب الكواس. ثم جامعة العلوم والتكنولوجيا التي احتلت المراتب من (800–351).

من خلال البيانات السابقة يُلاحظ الآتي:

1. تحتل الجامعة الأردنية الصدارة في أغلب التصنيفات العالمية، ربما يعود ذلك لقدم الجامعة، وبكونها أول جامعة قد تأسست في المملكة وبالتالي لديها من الإمكانات والكفاءات والخبرات المادية والبشرية التي تساعدها في ذلك.
2. التطور المعرفي الذي انتشر في المملكة من حيث ظهور جامعات جديدة في المملكة، وبدأ في ظهور تصنيفات لها مستفيدة من التقدم العلمي والتكنولوجي الحاصل في المملكة والعالم كجامعة البلقاء التطبيقية والجامعة الهاشمية.
3. عدم وجود تصنيف لأي جامعة أردنية على تصنيف شنغهاي رغم تشابه الشروط والمعايير مع التصنيفات الأخرى.
4. رغم محاولة الجامعات تحسين وتطوير ذاتها فنلاحظ أنها تعمل على تلافي الأخطاء والعيوب وتعزيز الإيجابيات وذلك لرفع التصنيف، ولكن رغم ذلك من المستغرب ارتفاع معدلها على تصنيف وهبوطها على آخر رغم تشابه المعايير على سبيل المثال: جامعة فيلادلفيا الأهلية يظهر تصنيف مرتفع لها وفق مؤشر كيو أس في عام (2019) ومن ثم في عام (2020) لا يظهر لها أي تصنيف.
5. بعض التصنيفات تعتمد على ما يسمى سمعة الجامعة وتعد رواد المواقع الإلكترونية وغيرها، الأمر الذي قد يكون وهمياً يعض الأحيان.
6. رغم إنشاء هيئة الجودة في المملكة الأردنية عام (2018)، ألا أن أغلب الجامعات الأردنية المصنفة قد تراجع تصنيفها بعد ذلك العام.
7. جامعة العلوم والتكنولوجيا هي الجامعة الوحيدة على مستوى المملكة الأردنية المصنفة والتي في كل عام يتحسن تصنيفها بشكل مستمر.

8. عدم اتساق التصنيفات مع بعضها البعض، من حيث الارتفاع والانخفاض رغم تشابه المعايير إلى حد كبير.

التوصيات:

1. قبول عدد أكبر من أعضاء الهيئة التدريسية بحيث يتحقق توازن بين عدد الطلبة وعدد الأساتذة.
2. نشر التعليم الإلكتروني في المملكة، ووضع المقررات الجامعية على المواقع، وإنشاء مكتبات الكترونية، وتعزيز مبدأ الإدارة الإلكترونية الأمر الذي يعزز من نسب الزوار على الموقع الإلكتروني للجامعة.
3. تعزيز المكافآت العالية والمتدرجة لـ
   دولية، فضلاً عن زيادة الإمكانات المادية للجامعات.
4. إنشاء منصات تعليمية تربوية تمكن الباحثين من خارج المملكة من التواصل مع أساتذتها، الأمر الذي يرفع عدد الطلبة من خارج المملكة.
5. توفير المختبرات العملية في كل الكليات الأردنية، وتوفير جميع الاختصاصات التي تراعي سوق العمل في المملكة الأردنية، وتوفير بعض الاختصاصات النادرة.
6. تعزيز التبادل الثقافي مع الجامعات ذات التصنيف العالمي المتقدم، مما يسهم في نقل الخبرات العلمية والعملية لصالح الجامعات الأردنية.

قائمة المراجع:

1. التباك، فيليب (2011). التصنيفات الدولية للجامعات: إطلالة موسوم التصنيف. المجلة السعودية للتعليم العالي، (5)، 9 – 16.
2. الحموري، فواز (2004). الجامعة الأردنية: سيرة ذاتية. المجلة الثقافية، (60)، 61 – 71.
3. حنفي، ساري (2015). إغواءات التصنيف الأكاديمي للجامعات العربية وهمها. *المجلة العربية لعلم الاجتماع – إضافات*، (32)، 31، 12–6.
4. درندرى، إقبال (2012). تصنيف الجامعات: الأسس النظرية والمنهجية والتأثير على التعليم العالي العالمي. *المجلة السعودية للتعليم العالي*، (8)، 111–125.
5. رجب، مصطفى، وعزازي، فاتن (2016). العلاقة بين العدل المعلوماتي الأكاديمي والتصنيف العالمي الأكاديمي للجامعات: دراسة استطلاعية. *الثقافة والتنمية*، 16، (100)، 9 – 70.
6. زعبي، مازن، وسلامة، كايد (2020). درجة تطبيق الجامعات الأردنية لمعايير تصنيف الجامعات العالمية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28 (1)، 868 – 891.
7. سيد، أحمد (2016). نظام التصنيف العالمية للجامعات العربية المتميزة: دراسة تحليلية مقارنة. *مجلة المكتبات والمعلومات والتوثيق في العالم العربي*، (5)، 70 – 129.
8. الشربيني، غادة (2016). استشراق مستقبل الدامعات العربية في سياق التصنيفات الدولية. *المؤتمر العربي الدولي السادس: لضمان جودة التعليم العالي LACQA*، 50 57.
9. الصانع، خولة (2019). دراسة تقويمية لدرجة الحاجة لمعايير تصنيف للجامعات الأردنية من وجهة نظر الأكاديميين الإداريين فيها. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 39 (1)، 63 – 74.
10. عربيات، بشير (2004). درجة تحقيق الجامعات الأهلية الأردنية للمعايير الوطنية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 4 (1)، 50 – 76.
11. المعاني، وليد (2009). واقع التعليم العالي في الأردن. *البحث العلمي*، (1)، 16 – 22.
12. النقري، إميليا، والطراونة، إخليف (2018). درجة تحقيق الجامعات الأردنية لمعايير ضمان الجودة من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية فيها. *دراسات العلوم التربوية*، 45 (3)، 85 – 100.
13. هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها (2018). *التصنيف الأردني للجامعات المعايير والإجراءات*.
14. Dan, M. C. (2012). The third mission of universities in the development strategy of Vienna City. Informatica Economica, 16(4), 49.
15. Mugabi, H. (2014). Institutionalisation of the ‘third mission’ of the university: The case of Makerere University.

المواقع الإلكترونية:

1. https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2021
2. https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021
3. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/JOR/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
4. https://www.webometrics.info/en/aw/Jordan
5. https://www.yu.edu.jo/index.php
6. https://www.just.edu.jo/ar/Pages/Default.aspx
7. http://www.gju.edu.jo/content/about-gju-687
8. https://sfju.net/index.php/club/philadelphia/
9. https://www.aau.edu.jo/ar/page/n-aljamt
10. https://psut.edu.jo/ar/content/%D9%86%D8%A8%D8%B0%D9%87-%D8%AA%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D8%AE%D9%8A%D9%87
11. https://www.mutah.edu.jo/Pages/BriefAboutUniversity.aspx
12. https://hu.edu.jo
13. https://www.bau.edu.jo/bauar/about/About.aspx
14. https://www.aabu.edu.jo/ar/pages/general_information.aspx
    https://www.uop.edu.jo/Ar/AboutUOP/Pages/default.aspx
15. https://www.ahu.edu.jo
16. http://www.ju.edu.jo/ar/arabic/Pages/AboutUJ.aspx

مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية

نادية محمد محمود شطناوي
وزارة التربية والتعليم، الأردن
nadiashatnawi@gmail.com

د. تسنيم عبدالله الخطيب/ أستاذ مشارك
جامعة جدارا، الأردن
t.elkhateeb@jadara.edu.jo

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. تكوّن مجتمّع الدّراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة التالية (جامعة العلوم والتكنولوجيا، جامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة فيلادلفيا، جامعة جدارا) البالغ عددهم (2279) عضو هيئة تدريس، خلال الفصل الدّراسي الأول من العام الدراسيّ 2021 / 2022. تم اختيار عينة عشوائية طبقية ممثلة تألفت من (371) عضو هيئة تدريس. أظهرت النتائج مستوى مرتفع من الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية في مجالي التدريس والبحث العلمي بينما جاء مجالي اتخاذ القرارات وحرية التعبير بدرجة متوسطة. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات عينة الدراسة حول الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغيرات الجنس والكلية والجامعة والخبرة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية في المجال الأول لصالح رتبة أستاذ. أوصت الباحثة بالاستمرار في رفع سقف الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية في جميع المجالات لا سيما مجالات اتخاذ القرار وحرية التعبير.

الكلمات المفتاحية: *الحرية، الحرية الأكاديمية، أعضاء هيئة التدريس، الجامعات الأردنية.*

المقدمة:

يعد التعليم الأساس الثابت والراسخ في تنمية الموارد البشرية وهو بدوره ركيزة هامة في عملية النماء الشامل اقتصادياً واجتماعياً، ويعتبر القوة القادرة على الأرتقاء بالدول ودفعها إلى الأمام في عجلة النمو والتطور والأزدهار. وتدرك جميع الدول المتقدمة أن التعليم هو أحد الأعمدة الرئيسة في نهوض وتطور مجتمعاتها، لذا نلاحظ بأن العديد منها تتجه إلى الأهتمام بالنظام التعليمي وتحسينه وتطويره، كونه المقياس الحقيقي لحضارة الأمة في الوقت الحاضر. وتعد الجامعات أحد أهم أسس التقدم والتنمية في المجتمعات المعاصرة، إذ تستند إلى عدد من الوظائف المهمة، تتمثل في إعداد القوى البشرية اللازمة لتنمية المجتمع، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع ونشر الوعي الثقافي فيه وتطوير المجتمعات وتحقيق تقدمها ورقيّها (حكمي، 2018).

ويعتمد نجاح الجامعات بشكل رئيسي على الموارد المتاحُة لديها وخاصة الموارد البشرية، لما لها من أثر بالغ في إنجاح العملية التعليمة، ويتضح ذلك من خلال الدور الفعّال لأعضاء الهيئة التدريسية في عملية تطوير وتنمية المجتمعات البشرية، وحتى يتسنى لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات العمل بكفاءة كان لزاماً على إدارات الجامعات أن تولي اهتماماً أكبر لتطوير ذلك الأداء لأعضاء الهيئة التدريسية، وتلبية متطلباته وحاجاته، وذلك من خلال توفير الأنظمة المساعدة للحرية الأكاديمية في الجامعات في إدارة نشاطاتها العلمية والأكاديمية والبحثية وخلق أجواء الراحة لعضو هيئة التدريس كي يمارس أداءه المهني بفعالية واقتدار (فريحات،2022).

وبما أن التعليم العالي يقع ضمن أولويات اهتمامات الدولة الأردنية لما له من دور في الارتقاء بمستوى حياة المواطن الاقتصادية والاجتماعية والمعرفية، فقد أشار قانون التعليم العالي والبحث العلمي رقم (23) للعام (2009) في المادة الثالثة إلى رعاية النهج الديمقراطي وتعزيزه بما يضمن حرية العمل الأكاديمية وحق التعبير واحترام الرأي الآخر والعمل بروح الفريق وتحمل المسؤولية واستخدام التفكير العلمي الناقد، فضلاً عن توفير البيئة الأكاديمية والبحثية والنفسية والاجتماعية الداعمة للإبداع والتميز والابتكار وصقل المواهب وتشجيعها إيجابا مع البحث العلمي ودعمه ورفع مستواه (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2019)

وتتمثل الحرية الأكاديمية في حرية عضو هيئة التدريس في أن يبحث وينشر وأن يفسر حسب نطاق معرفته الأكاديمية بالشكل الذي يراه مناسبا، وكذلك حرية إعطاء أفكاره ومعلوماته في ميدان تخصصه دون التعرض لأي ضغوطات وحرية التعبير عن أفكاره وأرائه في المجتمع وحرية الإسهام في النشاطات والخدمات داخل المجتمع المحلي، ونقد السياسات والبرامج والإجراءات، وإبداء الرأي وإيصال الاقتراحات ضمن الأطر الأكاديمية (السعود والشاوي، 2018).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر الجامعات الأردنية من أبرز الصروح التي تتميز في تطوير وتنمية المجتمع، وذلك من خلال أداء نشاطاتها ومسؤولياتها تجاه إعداد وتأهيل وتطوير الموارد البشرية، فالجامعات الأردنية تعتبر مركزاً أساسيا للفكر والثقافة، وفيها تقام الندوات وتدار الحوارات وتجرى البحوث والدراسات العلمية. ويعتبر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، العنصر الأهم لإتمام العملية التعليمية بشكل صحيح، وهي أحد الأسباب الرئيسة لنجاح عمل الجامعات وتحقيق أدوارها المختلفة، ولذلك لا بد من ايجاد أجواء من الحرية الأكاديمية تحقق أعلى درجات الرضا الوظيفي بما ينعكس ايجاباً على أعضاء الهيئة التدريسية من حيث المهام التي يقومون بها مما يسهم في رفع الكفاءة والاداء في الجامعات الاردنية. ويلاحظ الاهتمام الواضح من قبل بعض تلك الإدارات في تهيئة الأجواء العلمية والعملية المساندة، ليمارس عضو الهيئة التدريسية دوره التدريسي وأدواره المهنية بكل حرية وشفافية، وعليه وتأسيسا على ما سبق يتضح أهمية الدور الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في الجامعة، باعتباره أحد أهم العناصر العملية التدريسية فيها، كما يتضح الدور الرئيسي للحرية الأكاديمية في تطوير الأداء، وإن درجة الحرية الأكاديمية تنعكس على أعضاء هيئة التدريس بالعديد من المزايا المساندة، ومن خلال ما تلمسه الباحثة من تباين في تطبيق الحرية الاكاديمية في الجامعات الأردنية. من خلال ما سبق؛
تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي:

- **ما مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية؟**

ومن مشكلة الدراسة الرئيسة تتفرع الأسئلة التالية:

1. ما مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية تعزى لمتغيرات (الجنس، الكلية، الرتبة الأكاديمية، الجامعة، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- تعرف مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم.
- الكشف عن الفروقات الإحصائية في مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية وفقا لمتغيرات (الجنس، الكلية، الرتبة الأكاديمية، الجامعة، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على موضوع الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وتعتبر الدراسة الحالية من الدراسات المحلية القليلة التي تبحث في الكشف عن مستوى الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية، وهذا يبرز أهمية إجراء هذا الدراسة، وبالتالي فهو بمثابة إثراء للدراسات حول الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالعديد من المتغيرات الهامة، ولقد شملت الدراسة جامعات خاصة وحكومية، ولقد شملت العينة عدة مناطق في المملكة الأردنية الهاشمية مما اكسب الدراسة أهميتها العلمية.

وتتمثل أهمية الدراسة العملية في النتائج المرجوة منها، ومن خلال ما توفره من تغذية راجعة عن مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، حيث أن تلك النتائج قد تساعد متخذي القرار في الجامعات على وضع أطر وخطط وبرامج مساندة لتحسين الأداء بشكل عام لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، ومحاولة توجيه أنظار القائمين على التعليم العالي إلى طبيعة المشكلات القائمة ومسبباتها والناتجة عن عدم تطبيق الحرية الأكاديمية في مناهج التعليم العالي.

مصطلحات الدراسة:

تحددت أهم التعريفات الاصطلاحية والإجرائية للدراسة الحالية بالآتي:
الحرية الأكاديمية اصطلاحا: وهي حرية عضو هيئة التدريس في أن يبحث عن الحقيقة وأن ينشر ما يتوصل إليه منها، وأن يفسرها في نطاق معرفته الأكاديمية بالشكل الذي يراه مناسبا، وحرية التعبير عن أفكاره وأرائه في المجتمع المحلي، ونقد البرامج التعليمية والسياسات والإجراءات، وإبداء الرأي في التعيينات الإدارية والجامعية (الصالح، 2019).

وتعرف اجرائياً : بأنها حرية عضو هيئة التدريس في ممارسة عمله دون تدخل من خارج المؤسسة الأكاديمية ، فله الحق في التعبير عن رأيه وفي النقد والمناقشة وحرية اختيار الابحاث ونشر نتائجها.

حدود الدراسة:

اشتملت حدود الدراسة على الآتي:

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في الجامعات الأردنية.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في العام الدراسي الأول (2021– 2022).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

للحياة الجامعية مكانةً مهمة في المجتمعات لا سيما المجتمعات العربية، فهي تمثل الأرضية الهامة لصنع الأجيال المتعلمة والمتخصصة بالعولمة والتكنولوجيا والآداب والفنون، والتي ستساهم في بناء هذه المجتمعات وفق المرتكزات التي يقوم عليها بناء الحضارة الإنسانية ويمتلك التاريخ العربي الإسلامي موروثاً هائلاً في تأسيس وتشريع قوانين التربية والعلوم والثقافة. ونظراً لارتباط مفهوم الحرية والتحرير بحياة الإنسان وحضارته، أصبحت الحرية حقا من حقوقه الأساسية، لتكون له المرجعية في الإرادة والاختيار في المعتقدات الدينية والسياسية، والسلوك الإنساني.

ويسهم التعليم العالي باعتباره قمة النظام التعليمي دوراً مهما في تهيئة الأفراد للتعامل مع هذه المتغيرات ومجابهة تحدياتها وبناء الوعي الإنساني بحقيقة هذه الحرية وأهميتها في بناء الإنسان حاضرا ومستقبلا، فالجامعات لا ينحصر دورها في مواجهة التحديات الآتية فقط، بل إن دورها يتعدى هذا الإطار الزمني المحدود ليمتد إلى الاستشراف والتنبؤ بتلك التحديات المستقبلية واتخاذ الإجراءات والخطوات اللازمة للتصدي لها قبل حدوثها (فريحات، 2022).

أهمية الحرية الأكاديمية:

ترتبط قيمة الحرية الأكاديمية ارتباطا وثيقا بالأغراض والمهام الأساسية للجامعة، وما تؤديه في عصر المعلومات؛ إذ أوجب ظهور الاقتصاد المعرفي وتيار المعلومات والأفكار، والأعداد المتزايدة من الديمقراطيات، مراجعة متواصلة لطبيعة الحرية الأكاديمية وأهميتها، وتأكيداً مستمراً عليها، ويظل الدفاع عن الحرية الأكاديمية في جميع أنحاء العالم جوهر القضايا السياسية والاقتصادية المستمرة، من أجل التأكيد على دور الجامعات واستقلالها. وتعود الحرية الأكاديمية على المجتمع بالفائدة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، أما الطريقة المباشرة والتي غالبا ما تعود بفائدة فورية فتتحقق من خلال المعرفة التطبيقية وتأثيراتها ومنافعها، وتدريب الأساتذة ذوي المهارات، وتعليم قادة المستقبل ومواطنيه، وأما الطريقة غير المباشرة والتي غالبا ما تحقق فوائدها على المدى الطويل فمن خلال توليد المعرفة، والفهم وحفظها ونقلها دون اعتبارات التطبيق الفوري.

لذا فإن للحرية الأكاديمية قيمة طبيعية وقيمة عملية، والأهم من هذا كله فإن الحرية الأكاديمية ومن خلال تيسيرها للتفكير الحر وتسهيلها لإقامة الحوارات المفتوحة توفر تواصلاً للقيم الفكرية والاجتماعية للجامعة كهرم للجدل الحر. ولكي تُعدُّ الجامعة مؤسّسة علمية مرموقة، ومنبراً للفكر الحر، لا بد من أن تضمن الحرية الأكاديمية لأساتذتها في إبداء الآراء والدفاع عن وجهات النظر بعيدا عن قيود السلطة وفي إطار الأنظمة الجامعية والذوق العام والعرف المجتمعي ذلك أن المناداة بالحرية الأكاديمية لا يعد ترفاً، بل حقيقة واجبة تضمن للجامعة وأساتذتها التوافق العلمي والاجتماعي وتيسير حرية اتخاذ القرار (الخوالدة، 2017).

أبعاد الحرية الأكاديمية:

حرية التدريس: وهي الحق الذي يتمتع به أعضاء هيئة التدريس لتقديم المناهج على أساس معرفتهم باحتياجات واهتمامات الطلبة بناء على نظام الجامعة الذي يوفر الحرية لهم. إن تملك الحرية يتمحور حول تصميم المقرر الدراسي وكذلك تحديد محتواه والأساليب المتبعة في التدريس والتقييم.

حرية البحث العلمي: هي الحق في اختيار الأبحاث العلمية، على أن يتم ضمان الحرية للمحتوى وأسلوب الطرح وتخصيص الميزانية المناسبة.

حرية التعبير: إن تمكين أعضاء الهيئة التدريسية ومنحهم حق التعبير عن آرائهم فيما يخص موضوع معين بحرية، يسمح لهم بإطلاق العنان لطاقتهم الإبداعية وحقهم في النقاش والحوار والنقد البناء دون تحيز أو تعصب مع مراعاة موضوعية الحقيقة التي تساعد على تحقيق الإبداع.

المشاركة في صناعة القرار: وهي أن يتم منح أعضاء هيئة التدريس الحق في صناعة القرارات المتعلقة بالمؤسّسة الأكاديمية التي يعملون بها بطريقة ديمقراطية، وتماشياً مع توصية اليونسكو، ينبغي أن يكون للتدريس في المؤسسات الأكاديمية حق المشاركة في الهيئات الرئاسية للكليات والجامعات، وكذلك الحق في انتخاب قياداتهم والتدريسيين الجدد (الدباغ، 2020).

ضرورة الحرية الأكاديمية في الحياة الجامعية:

يمكن الاستفادة من الحرية الأكاديمية بالحفاظ على نواتج المعرفة ومنع تخريبها أو تشويهها وبتوفير أسس ديمومة القيم الثقافية والاجتماعية للجامعة كمركز للنقاش الحر وتبادل الآراء وتخريج مواطنين مسلحين بالمعرفة والعلم وقادرين على التفكير والبحث بصورة مستقلة كضمان لتقدم وتطور المجتمعات الحرة. ويشهد العالم اليوم ثورة تكنولوجية ومعرفية، تبعتها ثورات صناعية وتغيرات وتحديات مستمرة على كل الأوجه الاجتماعية، وذلك يؤكد على الدور المهم والمحوري للجامعة في تحديد مخرجات تتناسب مع طبيعة هذا العصر، وتفعيل مهمة الجامعة في وظائف أساسية مبنية على الحرية والديمقراطية هي: إعداد الموارد البشرية، وإجراء البحوث العلمية والمساهمة في نقل الثقافة بما يضمن صياغة وعي الطلاب وتشكيله، وتناول قضايا المجتمع ومشكلاته كافة، والعمل على خدمته وتنميته سياسياً، واقتصادياً ومعرفياً واجتماعياً وغير ذلك، وتعد الجامعة المشغل الأول والأهم لإنتاج الأفكار وتطويرها، لذا ينبغي أن تكون البيئة الخصبة لحرية التعبير عن الآراء والأفكار وتبادلها وتناقلها ومناقشتها في أجواء هادئة تحفها الشفافية والحرية والتسامح والأنفتاح، وبافتقارها إلى تلك الأجواء الهادئة، فلا مناص من أن تخسر الجامعة حقيقة دورها الإبداعي التنويري وريادتها وتغدو مجرد ورشة متهالكة لا تقوم إلا بإعادة إنتاج أفكار قديمة بالية ومتحجرة (عبد القادر، 2020).

الحريات والتعليم العالي في الأردن:

تعرض الدستور الأردني بوصفه الوثيقة المرجعية في المنظومة القانونية الأردنية، إلى الحقوق السياسية والاجتماعية والتعليمية والمهنية من خلال ما تضمنته بنوده. وتم فيه التطرق إلى مفهوم الحرية في دستور المملكة الأردنية الهاشمية للعام (1952)، المادة رقم (7)، التي تنص على: الحرية الشخصية مصانة، أما الفصل الأول من المادة (15) فتضمن ما نصه تكفل الدولة حرية الرأي، ولكل أردني أن يعبر بحرية عن رأيه بالقول والكتابة والتصوير وسائر وسائل التعبير بشرط أن لا يتجاوز حدود القانون، وأما المادة (22) رقم (1) فقد ذكرت ما نصه: لكل أردني حق في تولي المناصب العامة بالشروط المعينة بالقوانين أو الأنظمة، ونصت المادة (22) رقم (1) على أن لكل أردني الحقَ في تولي المناصب العامة بالشروط المعينة بالقوانين أو الأنظمة، ونصت المادة (22) رقم (2) على أن التعيين للوظائف العامة من دائمة ومؤقتة في الدولة والإدارات الملحقة بها والبلديات يكون على أساس الكفاءات والمؤهلات، ونصت المادة (6) رقم (2) من الدستور على: أن الدولة تكفل العمل والتعليم ضمن حدود إمكاناتها وتكفل الطمأنينة وتكافؤ الفرص لجميع الأردنيين، وأقر الميثاق الأردني في البند الثالث (5) فيما يخص العلوم والتكنولوجيا بإشاعة مناخ الحرية الأكاديمية، وتوفير الإمكانات الضرورية لتطوير البحث العلمي وتوجيه سياساته بما يلبي حاجات الأردن وتقدمه في مختلف الميادين، والالتزام باستعمال اللغة العربية في عمليات البحث والتطوير والابتكار والنشر (السعود والشاوي، 2018).

وبما أن التعليم العالي يقع ضمن أولويات اهتمامات الدولة لما له من دور في الارتقاء بمستوى حياة المواطن الاقتصادية والاجتماعية والمعرفية، فقد أشار قانون التعليم العالي والبحث العلمي رقم (23) للعام (2009) في المادة الثالثة إلى رعاية النهج الديمقراطي وتعزيزه بما يضمن حرية العمل الأكاديمية وحق التعبير واحترام الرأي الآخر والعمل بروح الفريق وتحمل المسؤولية واستخدام التفكير العلمي الناقد، فضلًا عن توفير البيئة الأكاديمية والبحثية والنفسية والاجتماعية الداعمة للإبداع والتميز والابتكار وصقل المواهب وتشجيعها إيجابا مع البحث العلمي ودعمه ورفع مستواه (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2019).

تناول العديد من الباحثين موضوع الحرية الأكاديمية من جوانب مختلفة فقد أجرى حسن (2021) دراسة هدفت إلى تعرف واقع ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لدورهم في تعزيز الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي بجامعة المنوفية، مع تحديد المعوقات التي تواجه رؤساء الأقسام الأكاديمية في سبيل تعزيز الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، ولقد اعتمد الباحث على المنهج الوظيفي النوعي، وتمثلت أداة الدراسة في المقابلة لعدد من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام وبلغ عددهم (30) مبحوثاً، ومن أبرز نتائج الدراسة أن رؤساء الأقسام يتيحون لأعضاء هيئة التدريس الحرية في مجال البحث العلمي بدرجة كبيرة، وأن اللوائح والقوانين وجمودها ومحدودية سلطات رئيس القسم تمثل تحدياً لرئيس القسم في قيامه بدورة في تعزيز حرية أعضاء هيئة التدريس، وأن الروتين والإجراءات الإدارية من أهم المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في ممارستهم لحريتهم الأكاديمية.

أما دراسة السلامي وآخرون (2021) فقد هدفت إلى قياس الحرية الأكاديمية بمجالاتها (المشاركة باتخاذ القرار، البحث العلمي، التدريس، خدمة المجتمع) وأثرها على الأنتماء التنظيمي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة بجمهورية العراق، كانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة مكونة من (32) سؤالا، تم توزيع (100) استمارة والمجمعة (98)، توصلت النتائج إلى أن مستوى كل من الحرية الأكاديمية والأنتماء التنظيمي كان بدرجة (متوسط)، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحرية الأكاديمية والانتماء التنظيمي عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$). أما دراسة اليريمى (2020) فهدفت إلى تعرف أهم محددات الحرية الأكاديمية للأستاذ الجامعي من منظور أعضاء هيئة التدريس بجامعة إقليم سبأ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداة الاستبانة التي أعدها الباحث على عينة بلغت (64) أستاذا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من كليات الجامعة

كافة، ومن أبرز نتائج الدراسة أن المتوسط العام لمحددات الحرية الأكاديمية جاء بدرجة عالية، وتصدر قائمة مجالات الأستبيان المجال الذاتي وفي المرتبة الأخيرة المجال الإداري، أما أبرز محددات الحرية الأكاديمية فكانت: تجاهل أهداف الجامعة لموضوع الحرية الأكاديمية واعتماد إدارة الجامعة نظام التعيين بدلاً من الانتخاب.

أما الطائي والدباغ (2020) فقد قاما بإجراء دراسة هدفت إلى تعرف مدى اهتمام المؤسسة التعليمية المبحوثة بالسعادة في مكان العمل متمثلة بأبعادها، فضلا عن تحديد إسهامات الحرية الأكاديمية بأبعادها في الوصول إلى السعادة داخل مكان العمل، ولقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولقد تم الاعتماد على الاستبيان كأداة رئيسة في جمع البيانات من المؤسسة المبحوثة وتم توزيع (172) استمارة استبيان على عينة من التدريسيين في الكلية. ومن أبرز نتائج الدراسة وجود أثر معنوي لأبعاد الحرية الأكاديمية مجتمعة في السعادة في مكان العمل. أما دراسة كارين وماليسون (Karran & Mallinson, 2019) فقد هدفت إلى تعرف الحرية الأكاديمية وتصنيفات جامعة تامز هايز العالمية بأستخدام بيانات تجريبية من أكثر من 1500 مستجيب (مأخوذة من جميع أنحاء المملكة المتحدة) لاستطلاع حول الحرية الأكاديمية ، وتصنيفات جامعة تايمز هايز العالمية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحماية للحرية الأكاديمية التي أبلغ عنها المستجيبون للاستطلاع له علاقة إيجابية بمراكز التصنيفات العالمية لمؤسساتهم.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي من أجل الحصول على المعلومات الخاصة بالحرية الأكاديمية ، وذلك لأنه أكثر المناهج ملائمة لطبيعة هذه الدراسة؛ كونه المنهج الذي يقوم بدراسة وفهم ووصف الظاهرة وصفاً دقيقاً من خلال المعلومات والأدبيات السابقة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمّع الدّراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية والخاصة التالية (جامعة العلوم والتكنولوجيا، جامعة البلقاء التطبيقية، جامعة فيلادلفيا، جامعة جدارا)، والذين يحملون رتبة أستاذ مساعد فما فوق، والبالغ عددهم (2279) عضو هيئة تدريس، خلال الفصل الدّراسي الأول من العام الدراسيّ 2021 / 2022، حسب إحصائية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي المدرجة على موقعها الإلكتروني (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2022) . ويبين الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة والعينة لكل جامعة.

الجدول (1): توزيع أفراد المجتمع والعيّنة لكل جامعة.

الجامعة	العدد	%النسبة المئوية
جامعة العلوم والتكنولوجيا	834	%36.60
جامعة البلقاء التطبيقية	1143	%50.15
جامعة جدارا	129	%5.66
جامعة فيلادلفيا	173	%7.59

عينة الدراسة:

تم استخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية لغايات تمثيل مجتمع الدراسة، وقد تبين أن حجم العينة الممثلة لمجتمع الدراسة هي (329 =n) عضو هيئة تدريس، بحسب معادلة ستيفن ثمبسون واعتماداً على حجم المجتمع الكلي بحيث يكون هامش الخطأ المسموح به (5% وبنسبة 29% من مجتمع الدراسة (النجار والزعبي، 2013).

تم استرجاع الاستبانات من كل جامعة وتم اختيار العدد المطلوب والصالح منها للتحليل حيث بلغت (371) استبانة وبما يعادل (16.3%) من مجتمع الدراسة. ويبين الجدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة.

الجدول (2): توزيع أفراد عيّنة الدراسة حسب مُتغيّرات الدراسة.

المتغير	المستوى/ الفئة	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	190	51.2%
	أنثى	181	48.8%

	المجموع	371	%100
الكلية	إنسانية	209	56.3%
	علمية	162	43.7%
	المجموع	371	%100
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مساعد	57	15.4%
	أستاذ مشارك	218	58.8%
	أستاذ	96	25.9%
	المجموع	371	%100
الجامعة	حكومي	229	61.7%
	خاص	142	38.3%
	المجموع	371	%100
سنوات الخبرة	اقل من خمس سنوات	48	12.9%
	من –5 إلى 10 سنوات	93	25.1%
	أكثر من 10 سنوات	230	62.0%
	المجموع	371	%100

يتضح من الجدول (2) أن فئة الذكور كانت الأعلى بنسبة مئوية بلغت (51.2%)، أما حسب الرتبة الأكاديمية فكان المستجيبين ممن يحملون رتبة أستاذ مشارك هم الفئة الأعلى فقد بلغت نسبتهم (58.8%)، وبالنسبة للمستجيبين حسب الكلية كانت الكليات الإنسانية هي الأعلى بنسبة مئوية بلغت (56.3%)، أما بالنسبة للاستجابات حسب نوع الجامعة فقد كانت الجامعات الحكومية هي الفئة الأعلى فبلغت نسبتها (61.7 %)، ومن حيث سنوات الخبرة كانت فئة من لديهم سنوات خبرة أكثر من 10 سنوات هي الأعلى بنسبة مئوية بلغت (62%).

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب التربوي السابق المتعلق بمتغيرات الدراسة للاستفادة منه في بناء فقرات الاستبانة وصياغتها، وكذلك تحديد مجالات الاستبانة وفقراتها. وتم تطوير استبانة بصورتها الأولية ملحق (1) مكونة من جزئين، تضمن الجزء الأول المعلومات الشخصية وهي (الجنس، الكلية، الرتبة الأكاديمية، الجامعة، سنوات الخبرة). أما الجزء الثاني فقد تضمن أربعة أبعاد وهي (الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرارات، الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال حرية التعبير، الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي، الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس). قامت الباحثة بتطوير مقياس الحرية الأكاديمية بعد الاطلاع على الأدب التربوي وبعض المقاييس المستخدمة في بعض الدراسات كدراسة الوهاب (2016) وقد تضمن محور الحرية الأكاديمية (36) فقرة موزعة على (4) مجالات.

صدق أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة نوعان من الصدق، كما يلي:

أ) صدق المحتوى (Face Validity)

للتحقق من الصدق الظاهري، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة الأساتذة من ذوي الاختصاص والخبرة ممن يحملون درجة (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) في الإدارة التربوية وعددهم (16) محكماً في الجامعات الأردنية وقد تشكلت الأداة من (36) فقرة توزعت على مجالات الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية إذ أُعتمد معيار اتفاق عشرة محكمين كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، واستناداً إلى ملاحظات المحكمين فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات، وحذف بعضها، ليصبح عدد المجالات لمحور الحرية الأكاديمية (4)، وعدد الفقرات (36) فقرة.

ب) صدق البناء (Construct Validity)

بهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء لأداة الحرية الأكاديمية، طُبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) عضو هيئة تدريس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لإستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، كما هو مبين في الجدول (3):

الجدول (3): معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات الأداة والأداة ككل.

المجالات	الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرارات	الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال حرية التعبير	الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي	الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس	الحرية الأكاديمية
الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرارات	1.00				
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال حرية التعبير	**0.97	1.00			
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي	**0.97	**0.98	1.00		
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس	**0.88	**0.92	**0.92	1.00	
الحرية الأكاديمية	**0.98	**0.99	**0.99	**0.95	1.00

**** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).**

**** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).**

يبين الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء. كذلك تم التحقق من مؤشرات صدق البناء، من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المستجيبين من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الأداة والمجالات التي تنتمي إليها وبين الفقرات والأداة ككل.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الحرية الأكاديمية ومجالاتها، استخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) عضو هيئة تدريس، بعد حساب الصدق، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة (Test Retest)، لأداة الحرية الأكاديمية، ومجالاته فقد أُعيد تطبيقه على العينة الاستطلاعية بفاصل زمني قدره أسبوعان بين مرتي التطبيق، إذ أن الفاصل الزمني بين التطبيقين يجب أن لا يقل عن أسبوعين، وهذا ما أكده أبو هشام (2006)، ومن ثم حسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مرتي التطبيق، والجدول (7) يوضح معاملات ثبات الاتساق الداخلي، وثبات الإعادة لأداة الحرية الأكاديمية ومجالاته:

الجدول (7): قيم معاملات ثبات أداة الحرية الأكاديمية بطريقتي كرونباخ ألفا و ثبات الإعادة(n=30).

المجال	كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة
الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرارات	0.94	0.92**
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال حرية التعبير	0.95	0.90**
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي	0.91	0.91**
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس	0.92	0.95**
الحرية الأكاديمية	0.96	0.98**

يتضح من الجدول (7) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات أداة وقيم ثبات الإعادة كانت ملائمة، حيث أن هذه القيم مناسبة وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام برنامج (SPSS Ver. 26) وذلك على النحو التالي:

1. للإجابة عن السؤال الأول: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مستوى الحرية الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية.
2. للإجابة عن السؤال الثاني: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار ت للعينات المستقلة (Independent

(Sample t- test، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، لدراسة الفروق في تقديرات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات (الجنس، والكلية، والرتبة الأكاديمية، والجامعة، وسنوات الخبرة).

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **ما مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم، ولكل مجال من مجالاتها، ويبين جدول (10) ذلك.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم،مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية.

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
4	الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس	4.01	0.43	1	كبير
2	الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي	3.72	0.65	2	كبير
1	الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرارات	3.57	0.74	3	متوسط
3	الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال حرية التعبير	3.56	0.71	4	متوسط
	الحرية الأكاديمية	3.72	0.51		كبير

** **الدرجة الدنيا (1) والدرجة العليا (5).**

يلاحظ من جدول (10) أن مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم فيها قد بلغ مستوى كبير، وهي مرتبة تنازليا: المجال الرابع: الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس بمستوى حسابي (4.01)، يليه المجال الثالث: الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي بمتوسط حسابي (3.72)، يليه المجال الأول: الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرارات بمتوسط حسابي (3.57)، يليه في المرتبة الأخيرة المجال الثاني: الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال حرية التعبير بمتوسط حسابي (3.56).

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وفيما يلي عرض لذلك:

المجال الأول: الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرارات

تم استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات هذا المجال وكانت النّتائج كما في جدول (11):

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرارات)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	تقوم الجامعة باستشارة أعضاء هيئة التدريس في كيفية تطوير البيئة الأكاديمية	3.83	0.81	كبير
2	1	تشرك الجامعة عضو هيئة التدريس في اتخاذ القرار الجامعي	3.81	0.86	كبير
3	4	تراعي الجامعة آراء أعضاء هيئة التدريس عند وضع التعليمات والقوانين	3.77	0.86	كبير
4	8	يعبر عضو هيئة التدريس عن رأيه في استحداث برامج جديدة في القسم	3.65	0.85	متوسط
5	9	يشارك عضو هيئة التدريس في اختيار الدورات التدريبية التي سيخضع لها	3.64	0.88	متوسط
5	10	يشارك عضو هيئة التدريس في اتخاذ القرارات المتعلقة بتعديل الخطط الدراسية في القسم	3.64	0.85	متوسط
7	7	لا تفرض الجامعة آراءها في القضايا الأكاديمية المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس	3.62	0.88	متوسط
8	3	تعتمد الجامعة نظام اللامركزية في اتخاذ القرارات	3.60	0.91	متوسط
9	2	تراعي الجامعة عدم الضغط على أعضاء هيئة التدريس بسبب آرائهم	3.28	0.86	متوسط

10	5	يشارك عضو هيئة التدريس في قرار تعيين أعضاء هيئة التدريس في القسم الذي يدرس به	2.90	0.82	متوسط
		المجال الأول: الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرارات	3.57	0.74	متوسط

** الدرجة الدنيا (1) والدرجة العليا (5).

يبين الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.90 –3.83)، حيث جاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص على"تقوم الجامعة باستشارة أعضاء هيئة التدريس في كيفية تطوير البيئة الأكاديمية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.83)، تلاه في المرتبة الثانية الفقرة (1) التي نصت على "تشرك الجامعة عضو هيئة التدريس في اتخاذ القرار الجامعي" بمتوسط حسابي (3.81)، وبانحراف معياري (0.86)، وبمستوى متوسط، أما في المرتبة الثالثة فقد حصلت الفقرة (4) التي نصت على "تراعي الجامعة آراء أعضاء هيئة التدريس عند وضع التعليمات والقوانين" بمتوسط حسابي (3.77)، وبانحراف معياري (0,86)، وبمستوى متوسط أما في المرتبة قبل الاخيرة فقد حصلت الفقرة (2) التي نصت على "تراعي الجامعة عدم الضغط على أعضاء هيئة التدريس بسبب آرائهم" على متوسط حسابي (3.28)، وبانحراف معياري (0.86) ، بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها "يشارك عضو هيئة التدريس في قرار تعيين أعضاء هيئة التدريس في القسم الذي يدرس به" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.90)، وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.57).

المجال الثاني: الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال حرية التعبير

تم استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات هذا المجال وكانت النّتائج كما في جدول (12):

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني: الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال (حرية التعبير) مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	تتيح أدارة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس فرصة التعبير عن أفكارهم الإبداعية بحرية	3.86	0.80	كبير
2	1	توفر أدارة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس حرية التعبير عن آرائهم	3.85	0.79	كبير
3	2	يعبر عضو هيئة التدريس عن رأيه بحرية	3.83	0.82	كبير
4	4	تتيح أدارة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس فرصة تفسير وتبرير ما يقدمونه	3.63	0.87	متوسط
5	5	تعطي الجامعة عضو هيئة التدريس الفرصة للدفاع عن نفسه عند اتخاذ إجراء قانوني ما بحقه	3.34	0.87	متوسط
6	7	يعبر أعضاء هيئة التدريس عن رفضهم لبعض السياسات والقرارات ضمن القانون بحرية	3.30	0.90	متوسط
7	6	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في اللقاءات الفكرية والثقافية المختلفة	3.15	0.78	متوسط
		المجال الثاني: الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال حرية التعبير	3.56	0.71	متوسط

** الدرجة الدنيا (1) والدرجة العليا (5).

يلاحظ من جدول (12) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.15 –3.86)، حيث جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "تتيح أدارة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس فرصة التعبير عن أفكارهم الإبداعية بحرية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.86)، تلاه في المرتبة الثانية الفقرة (1) التي نصت على "توفر ادارة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس حرية التعبير عن آرائهم" بمتوسط حسابي (3.85) وبانحراف معياري (0.79)، وبمستوى (كبير)، أما في المرتبة قبل الاخيرة فقد حصلت الفقرة (7) التي نصت على "يعبر أعضاء هيئة التدريس عن رفضهم لبعض السياسات والقرارات ضمن القانون بحرية"، على متوسط حسابي (3.30)، وانحراف معياري (0.90) وبمستوى (متوسط)، بينما جاءت الفقرة رقم (6) "تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في اللقاءات الفكرية والثقافية المختلفة" بالمرتبة الاخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.15)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.56).

المجال الثالث: الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي

تم استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات هذا المجال وكانت النّتائج كما في جدول (13):

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني: الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال (البحث العلمي) مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري	المستوى
1	9	توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس قاعدة بيانات الكترونية لأغراض البحث العلمي	4.23	0.91	كبير
2	3	تشجع أدارة الجامعة أعضاء هيئة التدريس الاطلاع على الأعمال البحثية لزملائهم	3.87	0.79	كبير
3	1	توفر أدارة الجامعة الحرية المسؤولية لعضو هيئة التدريس في نشر أبحاثه	3.84	0.79	كبير
4	4	توفر أدارة الجامعة الحرية لأعضاء هيئة التدريس في الاطلاع على المجلات العلمية والدوريات العلمية المتخصصة المناسبة لبحوثهم	3.84	0.80	كبير
5	2	توفر أدارة الجامعة الحرية لعضو هيئة التدريس في تفسير الحقيقة العلمية للطلبة ضمن نطاق معرفته المتخصصة	3.82	0.79	كبير
6	7	تتيح الجامعة لعضو هيئة التدريس الحصول على الدعم المادي من جهات خاصة لإجراء البحوث العلمية	3.82	0.82	كبير
7	5	تعطي أدارة الجامعة الحق لعضو هيئة التدريس في إجراء البحوث حول موضوعات يحددها بنفسه	3.81	0.80	كبير
8	8	تتبع الجامعة معايير عادلة للترقية	3.67	0.88	كبير
9	6	تتيح الجامعة لعضو هيئة التدريس الحصول على الدعم المادي من جهات حكومية لإجراء البحوث العلمية	3.14	0.80	متوسط
10	10	لعضو هيئة التدريس الحق في حضور مؤتمرات محلية وعالمية في مجال تخصصه	3.14	0.80	متوسط
		المجال الثالث: الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي	3.72	0.65	كبير

** **الدرجة الدنيا (1) والدرجة العليا (5).**

يلاحظ من جدول (13) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.14–4.23)، حيث جاءت الفقرة (9) والتي تنص على "توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس قاعدة بيانات الكترونية لأغراض البحث العلمي" في المرتبة الاولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.23)، تلاه في المرتبة الثانية الفقرة (3) التي نصت على "تشجع ادارة الجامعة أعضاء هيئة التدريس الاطلاع على الأعمال البحثية لزملائهم" بمتوسط حسابي (3.87)، وبانحراف معياري (0.79)، وبمستوى (كبير)، أما في المرتبة الثالثة فقد حصلت الفقرة (1) التي نصت على "توفر ادارة الجامعة الحرية المسؤولية لعضو هيئة التدريس في نشر أبحاثه" بمتوسط حسابي (3.84)، وبانحراف معياري (0.79)، وبمستوى (كبير)، أما في المرتبة قبل الاخيرة فقد حصلت الفقرة (6) التي نصت على "تتيح الجامعة لعضو هيئة التدريس الحصول على الدعم المادي من جهات حكومية لإجراء البحوث العلمية" على متوسط حسابي (3.14)، وانحراف معياري (3.14) وبمستوى (0.80)، بينما جاءت الفقرة رقم (10) ونصها "لعضو هيئة التدريس الحق في حضور مؤتمرات محلية وعالمية في مجال تخصصه" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.14). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.72).

المجال الرابع: الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس

تم استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات هذا المجال وكانت النّتائج كما في جدول (14):

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الرابع: الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري	المستوى
1	9	توفر الجامعة لعضو هيئة التدريس الأدوات والتجهيزات اللازمة لاستخدام الطرق الحديثة في التعليم	4.39	0.82	كبير
2	8	لعضو هيئة التدريس الحق في اختيار الطلبة الذين سيشرف عليهم في برامج الدراسة	4.37	0.61	كبير

		العليا			
3	6	لعضو هيئة التدريس الحق في تقييم طلبته ووضع العلامات الحقيقية لهم دون تدخل	4.15	0.81	كبير
4	4	توفر أدارة الجامعة الحرية لعضو هيئة التدريس في اختيار طريقة التقويم المناسبة	4.08	0.45	كبير
5	2	لأعضاء هيئة التدريس الحق في تدريس طلبتهم بالطريقة التي يرونها مناسبة	4.06	0.46	كبير
6	7	يحق لعضو هيئة التدريس اختيار المساقات التي يقوم بتدريسها بعدالة	3.99	0.74	كبير
7	1	تسمح أدارة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس اختيار محتويات المقررات الدراسة	3.89	0.61	كبير
8	5	توفر أدارة الجامعة الحرية لعضو هيئة التدريس في اختيار مراجع المادة التي يدرسها	3.58	0.80	متوسط
9	3	يختار عضو هيئة التدريس الطالب الذي يشرف عليه في موضوع الرسالة أو الأطروحة دون تدخل من أحد	3.57	0.73	متوسط
المجال الرابع: الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس			4.01	0.43	كبير

** **الدرجة الدنيا (1) والدرجة العليا (5).**

يلاحظ من جدول (14) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.57–4.39)، حيث جاءت الفقرة رقم (9) والتي تنص على "توفر الجامعة لعضو هيئة التدريس الأدوات والتجهيزات اللازمة لاستخدام الطرق الحديثة في التعليم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.39)، تلاه في المرتبة الثانية الفقرة (8) التي نصت على "لعضو هيئة التدريس الحق في اختيار الطلبة الذين سيشرف عليهم في برامج الدراسات العليا" بمتوسط حسابي (4.37) وبانحراف معياري (0.61)، وبمستوى (كبير)، أما في المرتبة الثالثة فقد حصلت الفقرة (6) التي نصت على "لعضو هيئة التدريس الحق في تقديم طلبته ووضع العلامات الحقيقية لهم دون تدخل" بمتوسط حسابي (4.15)، وبانحراف معياري (0.81)، وبمستوى (كبير)، أما في المرتبة قبل الاخيرة فقد حصلت الفقرة (5) التي نصت على "توفر ادارة الجامعة الحرية لعضو هيئة التدريس في اختيار مراجع المادة التي يدرسها "على متوسط حسابي (3.58)، وانحراف معياري (0.80) وبمستوى (متوسط)، بينما جاءت الفقرة رقم (3) ونصها "يختار عضو هيئة التدريس الطالب الذي يشرف عليه في موضوع الرسالة أو الأطروحة دون تدخل من أحد" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.57). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.01).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية تعزى لمتغيرات: (الجنس، الكلية، الرتبة الأكاديمية، الجامعة، سنوات الخبرة)؟**

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى إجراء اختبار ت للعينات المستقلة Independent Sample t-test، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، حسب تقديرات أفراد عينة الدراسة على حول مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية تعزى لمتغيرات (الجنس، الكلية، الرتبة الأكاديمية، الجامعة، سنوات الخبرة)، وكما هو مبين في الجداول الآتية:

أولاً: الفروق الإحصائية حسب متغير الجنس:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت للعينات المستقلة Independent Sample t-test، لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات من الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية والأداة الكلية، وفقًا لمتغير الجنس، ويبين جدول (15) ذلك.

الجدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة لأثر الجنس في مجالات ممارسة الحرية الأكاديمية.

المجالات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرارات	ذكر	190	3.56	0.71	−0.35	0.72
	أنثى	181	3.59	0.78		
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال حرية التعبير	ذكر	190	3.57	0.68	0.16	0.87
	أنثى	181	3.56	0.75		
الحرية الأكاديمية لأعضاء	ذكر	190	3.73	0.61	0.31	0.76

هيئة التدريس في مجال البحث العلمي	أنثى	181	3.71	0.69		
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس	ذكر	190	3.99	0.42	−1.08	0.28
	أنثى	181	4.03	0.45		
الحرية الأكاديمية	ذكر	190	3.71	0.48	−0.20	0.84
	أنثى	181	3.72	0.54		

يتبين من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

ثانياً: الفروق الإحصائية حسب متغير الكلية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت للعينات المستقلة Independent Sample t-test، لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية والأداة الكلية، وفقًا لمتغير الكلية، ويبين جدول (16) ذلك.

الجدول (16): اختبار ت للعينات المستقلة Independent Sample t-test حول مستوى مجالات أداة الدراسة الرئيسية والأداة الكلية حسب الكلية.

المجالات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرارات	إنسانية	209	3.58	0.76	0.26	0.79
	علمية	162	3.56	0.73		
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال حرية التعبير	إنسانية	209	3.58	0.75	0.52	0.61
	علمية	162	3.54	0.67		
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي	إنسانية	209	3.72	0.68	0.00	1.00
	علمية	162	3.72	0.61		
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس	إنسانية	209	4.00	0.45	−0.54	0.59
	علمية	162	4.02	0.41		
الحرية الأكاديمية	إنسانية	209	3.72	0.53	0.16	0.87
	علمية	162	3.71	0.47		

يتبين من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الكلية التي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

ثالثاً: الفروق الإحصائية حسب الرتبة الأكاديمية:

لإيجاد الفروق الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية تُعزَى إلى متغير الرتبة الأكاديمية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كذلك اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكما هو مبين في الجدول (17):

الجدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الحرية الأكاديمية والأداة الكلية حسب الرتبة الأكاديمية.

المقياس	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرارات	أستاذ مساعد	57	3.34	0.69
	أستاذ مشارك	218	3.60	0.73
	أستاذ	96	3.65	0.79
	المجموع	371	3.57	0.74
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال حرية التعبير	أستاذ مساعد	57	3.66	0.67
	أستاذ مشارك	218	3.55	0.70
	أستاذ	96	3.54	0.77

	المجموع	371	3.56	0.71
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي	أستاذ مساعد	57	3.73	0.60
	أستاذ مشارك	218	3.70	0.64
	أستاذ	96	3.76	0.71
	المجموع	371	3.72	0.65
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس	أستاذ مساعد	57	4.08	0.44
	أستاذ مشارك	218	4.03	0.40
	أستاذ	96	3.91	0.49
	المجموع	371	4.01	0.43
الحرية الأكاديمية	أستاذ مساعد	57	3.70	0.48
	أستاذ مشارك	218	3.72	0.49
	أستاذ	96	3.72	0.55
	المجموع	371	3.72	0.51

يظهر الجدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجود تباين ظاهري لمستوى مجالات أداة الدراسة الرئيسية والأداة الكلية على حسب متغير الرتبة الأكاديمية، ولمعرفة الفروق الإحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي(ANOVA)، وكما يلي:

الجدول (18): تحليل التباين الأحاديANOVA لأثر الرتبة الأكاديمية على مجالات الحرية الأكاديمية والأداة الكلية.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرارات	بين المجموعات	3.81	2.00	1.90	3.49	0.03
	داخل المجموعات	200.85	368.00	0.55		
	المجموع	204.66	370.00			
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال حرية التعبير	بين المجموعات	0.61	2.00	0.31	0.60	0.55
	داخل المجموعات	188.08	368.00	0.51		
	المجموع	188.69	370.00			
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي	بين المجموعات	0.27	2.00	0.14	0.32	0.72
	داخل المجموعات	156.11	368.00	0.42		
	المجموع	156.39	370.00			
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس	بين المجموعات	1.34	2.00	0.67	3.65	0.03
	داخل المجموعات	67.76	368.00	0.18		
	المجموع	69.11	370.00			
الحرية الأكاديمية	بين المجموعات	0.01	2.00	0.01	0.03	0.98
	داخل المجموعات	94.80	368.00	0.26		
	المجموع	94.81	370.00			

يتبين من الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الحرية الأكاديمية والأداة ككل، وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، باستثناء المجال الأول والمجال الرابع، ولتحديد دلالة الفروق الإحصائية تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام شيفيه، وكما يلي:

جدول (19): المقارنات البعدية باستخدام شيفيه على حسب متغير (الرتبة الأكاديمية).

المجالات	الرتبة العلمية	الرتبة العلمية	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الإحصائية
الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرارات	أستاذ مساعد	أستاذ	-.311(*)	0.04
	أستاذ	أستاذ مساعد	.311(*)	0.04
	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	0.05	0.77

الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس		أستاذ	0.17	0.06
	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	−0.05	0.77
		أستاذ	0.12	0.07
	أستاذ	أستاذ مساعد	−0.17	0.06
		أستاذ مشارك	−0.12	0.07

يتبين من جدول (19) وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية بين فئة أستاذ وأستاذ مساعد، وفئة أستاذ وأستاذ مشارك، حيث كانت الفروق لصالح فئة أستاذ على المجال الأول، ولم تكشف المقارنات البعدية وجود فروق على المجال الرابع.

رابعاً: الفروق الإحصائية حسب متغير الجامعة:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت للعينات المستقلة Independent Sample t-test، لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية والأداة الكلية ككل، وفقًا لمتغير الجامعة، ويبين جدول (20) ذلك.

الجدول (20): اختبارا ت للعينات المستقلة حول مجالات أداة الدراسة الرئيسية والأداة الكلية حسب الجامعة.

المجالات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرارات	حكومي	229	3.52	0.80	−1.63	0.10
	خاص	142	3.65	0.64		
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال حرية التعبير	حكومي	229	3.53	0.76	−1.33	0.18
	خاص	142	3.63	0.64		
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي	حكومي	229	3.68	0.69	−1.31	0.19
	خاص	142	3.77	0.58		
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس	حكومي	229	4.02	0.44	0.40	0.69
	خاص	142	4.00	0.41		
الحرية الأكاديمية	حكومي	229	3.69	0.53	−1.40	0.16
	خاص	142	3.76	0.47		

يتبين من الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر نوع الجامعة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

خامساً: الفروق الإحصائية حسب متغير سنوات الخبرة:

لإيجاد الفروق الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية تُعزَى إلى متغير سنوات الخبرة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كذلك اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكما هو مبين في الجدول (21):

الجدول (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الحرية الأكاديمية والأداة الكلية حسب الخبرة.

المقياس	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرارات	اقل من خمس سنوات	48	3.37	0.48
	من 5- إلى 10 سنوات	93	3.64	0.81
	أكثر من 10 سنوات	230	3.59	0.76
	المجموع	371	3.57	0.74
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال حرية التعبير	اقل من خمس سنوات	48	3.67	0.47
	من 5- إلى 10 سنوات	93	3.56	0.80
	أكثر من 10 سنوات	230	3.54	0.72

	المجموع	371	3.56	0.71
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي	اقل من خمس سنوات	48	3.71	0.42
	من 5- إلى 10 سنوات	93	3.76	0.73
	أكثر من 10 سنوات	230	3.70	0.66
	المجموع	371	3.72	0.65
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس	اقل من خمس سنوات	48	3.97	0.33
	من 5- إلى 10 سنوات	93	3.96	0.50
	أكثر من 10 سنوات	230	4.04	0.42
	المجموع	371	4.01	0.43
الحرية الأكاديمية	اقل من خمس سنوات	48	3.68	0.33
	من 5- إلى 10 سنوات	93	3.73	0.57
	أكثر من 10 سنوات	230	3.72	0.51
	المجموع	371	3.72	0.51

يظهر الجدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجود تباين ظاهري لمجالات الحرية الأكاديمية والأداة الكلية على حسب متغير الخبرة، ولمعرفة الفروق الإحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكما يلي:

الجدول (22): تحليل التباين الأحادي ANOVA لأثر الخبرة على مجالات الحرية الأكاديمية والأداة الكلية.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرارات	بين المجموعات	2.52	2.00	1.26	2.29	0.10
	داخل المجموعات	202.14	368.00	0.55		
	المجموع	204.66	370.00			
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال حرية التعبير	بين المجموعات	0.68	2.00	0.34	0.67	0.51
	داخل المجموعات	188.01	368.00	0.51		
	المجموع	188.69	370.00			
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي	بين المجموعات	0.26	2.00	0.13	0.30	0.74
	داخل المجموعات	156.13	368.00	0.42		
	المجموع	156.39	370.00			
الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس	بين المجموعات	0.54	2.00	0.27	1.45	0.24
	داخل المجموعات	68.57	368.00	0.19		
	المجموع	69.11	370.00			
الحرية الأكاديمية	بين المجموعات	0.08	2.00	0.04	0.15	0.86
	داخل المجموعات	94.73	368.00	0.26		
	المجموع	94.81	370.00			

يتبين من الجدول (22) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع المجالات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **ما مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين العاملين في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم؟**

أظهرت النتائج أن مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم فيها قد جاء بدرجة كبيرة، حيث كان في المرتبة الأولى المجال الرابع: الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المؤسسات المختلفة وخاصة مؤسسات

التعليم العالي في الاردن تركز على الاهتمام بالحريات، واتباع الاسلوب الديمقراطي فيها، كما وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن ادارة الجامعات توفر جميع المستلزمات من أجل قيام عضو هيئة التدريس باختيار الوسائل والأساليب والاستراتيجيات التي تناسب تحقيق أهداف مادته. كما يمكن تعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يستشعرون عدم تدخل الجامعة في طريقة تدريسهم، أو الاختبارات التي يعدونها، أو حتى علامات الطلبة، حيث يرون بأن الجامعة تثق بقدرات أعضاء هيئة التدريس في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم فيما يخص تحقيقهم للأهداف الموضوعة.

جاء في المرتبة الثانية المجال الثالث: الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي، وبدرجة كبيرة، حيث تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن هناك حرية كبيرة لديهم فيما يخص البحث العلمي، حيث يستطيع أعضاء هيئة التدريس البحث في كافة المواضيع التي يرونها ملائمة دون تدخل الجامعة فيها. ويعزى ذلك أيضاً إلى أن البحث العلمي من أهم ركائز الجودة في الجامعات ما يدفعها إلى الاهتمام به ورقابته وتشجيعه.

وفي المرتبة الثالثة جاء المجال الأول: الحرية الأكاديمية في مجال اتخاذ القرارات، وبمستوى متوسط ويمكن عزو ذلك إلى أن إدارات الجامعات تشرك أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات، من خلال الاجتماعات واللقاءات والمشاورات التي تحدث بينهم وبين إدارة الجامعة. يليه في المرتبة الأخيرة المجال الثاني: الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال حرية التعبير. حيث يمكن عزو هذه النتيجة إلى التزام أعضاء هيئة التدريس بالقوانين والتشريعات رغم الخلفيات الثقافية والتنوع الثقافي لدى أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، كما يمكن عزو ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس إلى حد ما لا يشجعون على الاصطدام مع الآخرين سواء بفرض آرائهم أو التعبير عن وجدانهم بصورة شفافة، لما قد يترتب على ذلك من نتائج وتبعات. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الوهاب (2016).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية تعزى لمتغيرات: (الجنس، والكلية، والرتبة الأكاديمية، والجامعة، وسنوات الخبرة)؟**

أولاً: مناقشة الفروق الإحصائية حسب متغير الجنس:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. حيث يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الجنس لم يكن عاملاً مؤثراً، حيث أن التعليمات والتشريعات والقوانين والأنظمة متشابهة في جميع الجامعات ويتم تطبيقها على الجميع دون تحيز، وبالتالي لم يكن هناك فروقاً في استجابات أفراد عينة الدراسة سواء من الذكور أو الإناث من أعضاء هيئة التدريس.

ثانياً: الفروق الإحصائية على حسب متغير الكلية:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الكلية التي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. حيث يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الممارسات الإدارية لإدارات الجامعة هي متشابهة لجميع الكليات والأقسام، وبالتالي لم يكن لمتغير الكلية أثر في استجابات أفراد هيئة التدريس.

ثالثاً: الفروق الإحصائية على حسب الرتبة الأكاديمية:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الحرية الأكاديمية والأداة ككل،

وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، باستثناء محال اتخاذ القرارات، ومجال التدريس، حيث كانت الفروق لصالح فئة أستاذ على مجال اتخاذ القرارات، حيث يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الجامعة تقوم بمشاركة هذه الفئة بصورة اكبر من غيرهم في اتخاذ القرارات الجامعية.

رابعاً: مناقشة الفروق الإحصائية حسب متغير الجامعة:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر نوع الجامعة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. حيث يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الممارسات الإدارية وتطبيق القوانين والأنظمة والتشريعات هي متشابهة لجميع الجامعات الحكومية و الخاصة، وبالتالي لم يكن لنوع الجامعة أي اثر على استجابات أفراد عينة الدراسة.

خامساً: مناقشة الفروق الإحصائية حسب متغير سنوات الخبرة:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على المجال الرابع وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. حيث يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن سنوات الخبرة لم تكن عاملاً مؤثراً، حيث أن الحريات الأكاديمية يستشعرها

جميع أفراد عينة الدراسة بغض النظر عن سنوات الخبرة. بالإضافة إلى أن العينة يحملون رتبة أستاذ وأستاذ مشارك مما يجعل استجاباتهم متقاربة ولا أثر للخبرة فيها.

التوصيات:

في ضوء النتائج، توصي الباحثة بما يلي:

- دعم وتوفير كافة الاحتياجات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات.
- رفع مستوى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في مجال اتخاذ القرارات الجامعية.
- زيادة هامش حرية التعبير لدى أعضاء هيئة التدريس في المجالات المختلفة.
- إشراك أعضاء هيئة التدريس في عمليات التعيين في الجامعة بشكل فعّال.
- زيادة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في عقد اللقاءات الفكرية والثقافية تحت رعاية الجامعة.
- تخفيف الأعباء التدريسية على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات من خلال توفير فرص عمل لمن يحملون درجة الدكتوراه في الجامعات.
- رفع مستوى الحوافز والرواتب والمكافآت المالية لأعضاء هيئة التدريس بما يواكب التضخم الاقتصادي الحاصل والغلاء المعيشي من خلال استراتيجيات فاعلة ومدروسة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول مفاهيم الدراسة ومجالاتها وربطهما بمتغيرات ذات علاقة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

1. أبو هشام، السيد. (2006). **الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام SPSS**، جامعة الملك سعود.
2. حسن، هناء. (2021). دور رؤساء الأقسام الأكاديمية في تعزيز الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي بجامعة المنوفية، **مجلة كلية التربية**، 3 (36)، 204-166.
3. حكمي، عبد الملك.(2018). **الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية**[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك خالد،المملكة العربية السعودية.
4. الدباغ، مكرم. (2020).أبعاد الحرية الأكاديمية وأثرها بتحقيق السعادة في مكان العمل، **مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية**، 12 (29)، 356-372.
5. السعود، راتب والشاوي،عدلة. (2018). تطوير قواعد تربوية لضمان الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاص، **مجلة الدراسات التربوية**، 45 (4)، 516-547.
6. السلامي، يمامة. (2021). الحرية الأكاديمية وأثرها على الانتماء التنظيمي، **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية**. 5 (3)، 125-143.
7. الصالح، محمد. (2019). الحرية الأكاديمية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي: من وجهة نظر قياداتها، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، 5(1)، 77-100.
8. عبد القادر، مها. (2020). تصور مقترح لتفعيل دور الحرية الأكاديمية في تنمية قيم المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس، **مجلة كلية التربية**، 17 (96)، 183-95.
9. فريحات، نبيلة. (2022). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية للحرية الأكاديمية من وجهة نظرهم، **مجلة جامعة عمان العربية للبحوث**، 7 (1)،399-379.
10. النجار، فايز والنجار، نبيل والزعبي، ماجد. (2013). **أساليب البحث العلمي من منظور تطبيقي**. الأردن: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.
11. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2019). **التقرير الإحصائي السنوي 2019-2020**، عمان، الأردن.
12. الوهاب، ليلى. (2016). العلاقة بين الحرية الأكاديمية والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الفيوم من منظور طريقة تنظيم المجتمع. **مجلة الخدمة الاجتماعية**، 55 (1)، 324-243.

13. اليريمى، يحي. (2020). محددات الحرية الأكاديمية للأستاذ الجامعي من منظور أعضاء هيئة التدريس بجامعة إقليم سباً، **المجلة العلمية لجامعة إقليم سبا**، 1 (2)، 262−209.

14. Karran, T. & Mallinson, L. (2019). academic Freedom and World-Class Universities: A Virtuous Circle?,**Higher Education policy**, 32 (3), 397-417.

ثقافة الجودة ودورها في تعزيز المناهج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي

دكتورة لمياء محمد عبد الفتاح جاد رسلان، الإمارات العربية المتحدة
كلية القانون– جامعة الفلاح سابقاً حتى (يونيو 2022)، دبي
drlamiaraslan@yahoo.com

الملخص:

يتناول هذا البحث دور الجودة في تعزيز المناهج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي من أجل الارتقاء بجودة التعليم، ويهدف إلى بيان مفهوم الجودة وجذورها التاريخية في الإسلام، ومدى أهميتها في مؤسسات التعليم العالي، والأسس الرئيسة التي تقوم عليها جودة المناهج الدراسية، مع الأخذ بعين الاعتبار بأن ذلك يستلزم آليات داعمة لتحقيقها.

وقد توصلت الباحثة إلى أن تحقيق الجودة في المناهج الدراسية يتطلب تطبيق الأسس التي هي بمثابة مرتكزات لجودة المناهج الدراسية، أهمها: مواكبة المناهج الدراسية للأوضاع الاجتماعية والعالمية، وربط الجانب النظري بالجانب العملي، والدور المهم الذي يقوم به مدرس المساق والطالب والشراكات المجتمعية واللجان المختصة في تقويم فعالية البرنامج الأكاديمي وتحسينه، بالإضافة إلى ضرورة توفر الآليات الداعمة لتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: *الجودة، الجذور التاريخية، أهميتها، أسسها، آليات تحقيقها.*

المقدمة:

أصبحت الجودة أمراً أساسياً وضرورة ملحة فرضتها التطورات والتغيرات التي يشهدها العالم، ويُقصد بها إتقان العمل والأداء والإنتاج في كافة جوانب الحياة، وهذا ما تسعى إليه جميع المؤسسات والشركات والهيئات مع اختلاف أنشطتها وأعمالها لمواكبة التطور الذي أصبح أهم سمات هذا العصر.

ويعد قطاع التعليم أحد أبرز المؤسسات الحيوية باعتباره مركز إشعاع علمي وحضاري وصرح فكري وثقافي، ينطلق منه الدارسين لخدمة المجتمع، وهذا يتطلب حتمية جودة التعليم والتحسين والتطوير الدائم؛ لجعله أكثر مواكبة للعصر وتلبية احتياجات المجتمع كافة.

ولتحقيق الجودة في التعليم ووجود توقعات عالية لمعايير الأداء، لا بد من تطبيق مجموعة من المواصفات المعتمدة والمقاييس المرجعية التي في ضوءها يتم الارتقاء بالعملية التعليمية بما يتناسب مع متطلبات المجتمع.

ومن خلال هذه الورقة البحثية سأتناول مفهوم الجودة وجذورها التاريخية في الإسلام وأهميتها، ثم إلقاء الضوء على الأسس الرئيسة التي تقوم عليها جودة المناهج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي والآليات اللازمة لتحقيقها.

أهمية البحث: نظراً لأهمية الحفاظ على جودة التعليم والارتقاء به لا بد من بيان مفهوة جودة التعليم وإلقاء الضوء على جذورها التاريخية في الإسلام وأهميتها، ثم الوقوف على الأسس الرئيسة التي تقوم عليها جودة المناهج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي والآليات اللازمة لتحقيقها.

إشكالية البحث: يمكن القول بأن موضوع البحث في حد ذاته هو الإشكالية التي سيتم الإجابة عليها في ثنايا البحث، وذلك من خلال التساؤلات التالية:

1. ما مفهوم الجودة، وما هي جذورها التاريخية في الإسلام؟
2. ما
3. ما هي الأسس الرئيسة التي تقوم عليها جودة المناهج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي والتي بدورها تسهم في تحسين جودتها؟
4. ما هي الآليات اللازمة لتحقيق جودة المناهج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي؟

أهداف البحث: تتجلى أهداف البحث فيما يلي:

1. بيان مفهوم الجودة، وجذورها التاريخية في الإسلام.
2. بيان أهمية الجودة في مؤسسات التعليم العالي.
3. الأسس الرئيسة التي تقوم عليها جودة المناهج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي والتي تسهم بدورها في تحسين جودتها.
4. الآليات اللازمة لتحقيق جودة المناهج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي.

منهج البحث: انتهجت في البحث المنهج الوصفي لبيان مفهوم الجودة وأهميتها والأسس الرئيسة التي تقوم عليها جودة المناهج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي والآليات اللازمة لتحقيق جودتها، والمنهج التاريخي لبيان الجذور التاريخية للجودة في الإسلام.

خطة البحث: تتكون من مقدمة ومبحثين وخاتمة، وبيانها كالتالي:

المبحث الأول: مفهوم الجودة وجذورها التاريخية في الإسلام، وبيان أهميتها في مؤسسات التعليم العالي، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: بيان مفهوم الجودة وجذورها التاريخية في الإسلام.

المطلب الثاني: أهمية الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

المبحث الثاني: الأسس الرئيسة التي تقوم عليها جودة المناهج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي والآليات اللازمة لتحقيقها، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: الأسس الرئيسة التي تقوم عليها جودة المناهج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي.

المطلب الثاني: الآليات اللازمة لتحقيق جودة المناهج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي.

الخاتمة وتشمل أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: مفهوم الجودة وجذورها التاريخية في الإسلام، وبيان أهميتها في مؤسسات التعليم العالي، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: بيان مفهوم الجودة وجذورها التاريخية في الإسلام.

أولاً: مفهوم الجودة:

ظهر الكثير من التعريفات لمفهوم الجودة، واصطبغ كل تعريف بالعلم الذي يتناوله، فعرفها أكاديميون وإداريون وصناع وتربويون وغيرهم، وهذا إن دل فإنما يدل على أن الجودة أصبحت أمراً ضرورياً في مختلف المجالات، وفيما يلي سأسرد بعض هذه التعريفات:

عُرّفت الجودة بأنها: "فلسفة إدارية موجهة لقيادات الجامعة، تركز على إشباع حاجات العملاء لتحقق نمو الجامعة وتوصل إلى أهدافها، وهي تضمن الفعالية العظمى والكفاءة المرتفعة في الحقل العلمي والتي تؤدي في النهاية إلى التفوق والتميز" [1]

وعرفت كذلك بأنها: "خطة استراتيجية تسعى من خلالها مؤسسة التعليم إلى التطوير الدائم والتحسين المستمر بغية الوصول إلى الهدف المنشود" [2]

وعرفت أيضاً بأنها: "مطابقة لمواصفات ومعايير مخططات تضعها المؤسسة بحيث يكون المنتوج ذو جودة إذا كان ممتثلاً لهذه المواصفات"[3]

وعرفت وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات الجودة بأنها: "عملية تطوير ونمو في أطر ومسارات التعليم وفق فلسفة تربوية حديثة، ضمن نسق وإطار وطني مشترك مع مختلف المؤسسات التعليمية والحكومية والخاصة الرائدة بالدولة، من خلال الحرص على التعلم المستمر مدى الحياة وتعزيز دور التكنولوجيا في خدمة العملية التعليمية، وضمان أفضل الممارسات التربوية والمناهج الحديثة، وتكريس الابتكار، سعياً نحو بناء جيل متمكن من مهارات العصر" [4]

كما جاء في تعريفها بأنها: "عبارة عن جهود الهدف منها: تقديم الخدمة أو المنتج بمواصفات عالية تحقق رضا العملاء والمستفيدين والعاملين، ويتم تقديمها بطريقة صحيحة ومن المرة الأولى وبتكلفة مبررة، والوصول بالمنظمة إلى تطوير وتحسين مستمرين يمكنها من البقاء في مستوى تنافسي جيد مع المنظمات المماثلة محلياً وخارجياً، مستفيدين من كافة الموارد البشرية والمادية المتاحة لتحقيق هدف المنظمة"[5]

وعرفت كذلك بأنها: "تحسين الأداء والفعالية والوضع التنافسي لأي مؤسسة بصفة مستمرة والتي تكمن في دقة المواصفات وحسن التصميم للمنتج بناءً على مواصفات محددة، وذلك من خلال التخطيط والتنظيم والفحص الدوري وما يتطلبه من إشراك كل العاملين في كافة المستويات الإدارية في تحقيق الجودة وتلبية حاجات العملاء وإرضائهم"[6]

ومنها أيضاً: "هي عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين، واستثمار قدراتهم الفكرية في مستويات التنظيم المختلفة على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر في المؤسسة التربوية"[7]

وتأسيساً على ما سبق: فيمكن القول بأن مفهوم الجودة مفهوم واسع، ومن الصعوبة تحديد مفهوم دقيق للجودة؛ إذ أن لكل متخصص مفهومه الخاص بالجودة، وانطلاقاً مما سبق ذكره يمكن القول إجمالاً بأن الجودة: هي عبارة عن مواصفات ومعايير ترتكز عليها كل مؤسسة من أجل التميز في الأداء، وتقديم الخدمات المعنية بمستوى عالٍ من التميز، مع التحسين والتطوير المستمر بغية الوصول إلى الجودة.

وأشير إلى معنى الجودة في المؤسسات التعليمية فأقول وباللّه التوفيق: هي عبارة عن نظام شامل لجودة جميع جوانب النظام التعليمي من خلال تطبيق مقاييس ومواصفات تستند إلى معايير تعليمية، تهدف إلى تفعيلها وتنفيذها لغايات التحسين المستمر في نواتج التعلم، من خلال أساليب التدريس الفعالة والأنشطة والأنظمة التعليمية المعتمدة، للارتقاء بالعملية التعليمية وتلبية متطلبات الطالب وسوق العمل، وتجاوز التحديات التي قد تعيق النتائج المرجوة.

من خلال العرض السابق: يمكن القول بأن تطبيق الجودة بالمقاييس المطلوبة والتميز في الأداء تتطلب عدة أمور أهمها:

1. التخطيط الاستراتيجي، لما له من دور بارز في نجاح تطبيق معايير الجودة والوصول إلى أفضل النتائج.
2. القيادة الفعالة التي تمتلك القدرة على حسن التخطيط وتحديد الأهداف والتوجيه والإشراف، وإزالة أية عوائق قد تعترض نجاح إدارة الجودة وتطبيقها.
3. التركيز على التحسين المستمر للوصول إلى أعلى درجات الجودة.
4. الدور المهم للعاملين ذوي الكفاءات باعتباره أحد الركائز الأساسية لإدارة الجودة وتحقيق التميز.
5. العمل بروح الفريق الواحد من خلال التعاون المشترك،

ثانياً: الجذور التاريخية للجودة في الإسلام.

يعد مصطلح الجودة على الرغم من عدم وروده بصيغته في القرآن والسنة، إلا أن مدلولات الجودة المختلفة وجذورها وردت في الإسلام، فحينما نقف على المعاني المنبثقة من هذا المصطلح نجد أنه يراد بها التحسين وإتقان العمل وما يتطلبه من مهارة الأداء والعطاء، وفقاً لمعايير الجودة تحت رقابة من المختصين للوصول إلى النتائج المرجوة.

ومن أهم مدلولات الجودة: التحسين، وهو مشتق من الإحسان، والإحسان يعني إحكام العمل وإتقانه[8]، واستخدام أقصى درجات المهارة والإتقان فيه[9]، وهذا المعنى أكدت عليه السنة لما ورد عن الرسول الكريم ﷺ حين قال: (إنَّ اللهَ تعالى يُحِبُّ إذا عمِلَ أحدُكمْ عملًا أنْ يُتقِنَهُ)[10]، ولا شك أن الجودة تتطلب إتقان العمل بأقصى درجات المهارة حتى يصل بها إلى أعلى درجات الجودة.

ومما هو جدير بالذكر أن الجودة تتطلب التميز في الأداء والمنافسة في الأعمال للوصول إلى أفضل النتائج وأحسنها[11] ويؤكد هذا المعنى قول ربّ العزة سبحانه وتعالى في كتابه العزيز: {إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا} [سورة الكهف: 30]، وهذا حث من الله تعالى لعباده بالتميز في الأعمال للوصول إلى أفضل الغايات.

وإدراك الشخص عند أدائه للعمل بأنه مسؤول عن هذا العمل ومؤتمن عليه، انعكس ذلك على أدائه وجودة عمله وبذل ما في وسعه لإخراج العمل في أفضل صورة[12]، وتأكيداً لهذا الكلام يقول الرسول ﷺ: (اتَّقِ الله حَيْثُما كُنْت....) [13]

ليس هذا فحسب: بل إن مراعاة الجودة لغايات التطوير والتحسين تلعب دوراً رئيساً في تقدم الشعوب أو تأخرها، وقد أشار القرآن الكريم لهذا المبدأ، فقال الله تعالى: {لِمَن شَآءَ مِنكُمۡ أَن يَتَقَدَّمَ أَوۡ يَتَأَخَّرَ}[سورة المدثر: 37] فالإنسان سائر لا واقف، إما إلى فوق وإما إلى أسفل، إما إلى أمام وإما إلى وراء، وليس في الطبيعة ولا في الشريعة وقوف على الإطلاق[14]، ولهذا ينبغي على كل مؤسسة أو هيئة تريد الوصول إلى أعلى مراتب النجاح تحقيق الجودة المطلوبة والعمل بشكل دائم على التحسين المستمر وعدم الوقوف عن التطور لأن التوقف عن ذلك يعني التأخر وعدم مواكبة كل ما هو جديد.

المطلب الثاني: أهمية الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

تبرز أهمية الجودة في مؤسسات التعليم العالي فيما تحققه من فوائد ينتج عنها ضبط جودة التعليم والوصول إلى النتائج المرجوة، أبرزها ما يلي:

أولاً: التطوير المستمر لرسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها؛ حيث إن معايير ضمان الجودة قابلة للتطور والتغير بما يفرض على مؤسسات التعليم العالي أن تلحق بركبها؛ لأن تطبيق معايير ضمان الجودة يمكنها من المراجعة المستمرة لأهدافها ورسالاتها واستراتيجياتها لمواكبة المتغيرات السريعة.

ثانياً: الدور المهم الذي تقوم به مؤسسات التعليم العالي تجاه المجتمع، والمتمثل في التأثير بشكل مباشر على الدارسين من خلال مخرجات تعلم المساقات ذات الصلة بالمجتمع بما يسهم في تقديم الاستشارات العلمية وتقديم اقتراحات وحلول لمشكلات واقعية سواء كانت اجتماعية، اقتصادية، بيئية، ....الخ. [15]

ثالثاً: تطوير طرق التدريس والوسائل التعليمية بما يسهم في تحسين نوعية الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة بما يزيد دافعيتهم نحو التعلم.

رابعاً: تنمية قدرات الطالب من خلال المعرفة والتحليل والتقويم وامتلاكه للمهارات في إيجاد الحلول للمشكلات والمواقف التي تعرض عليه.[16]

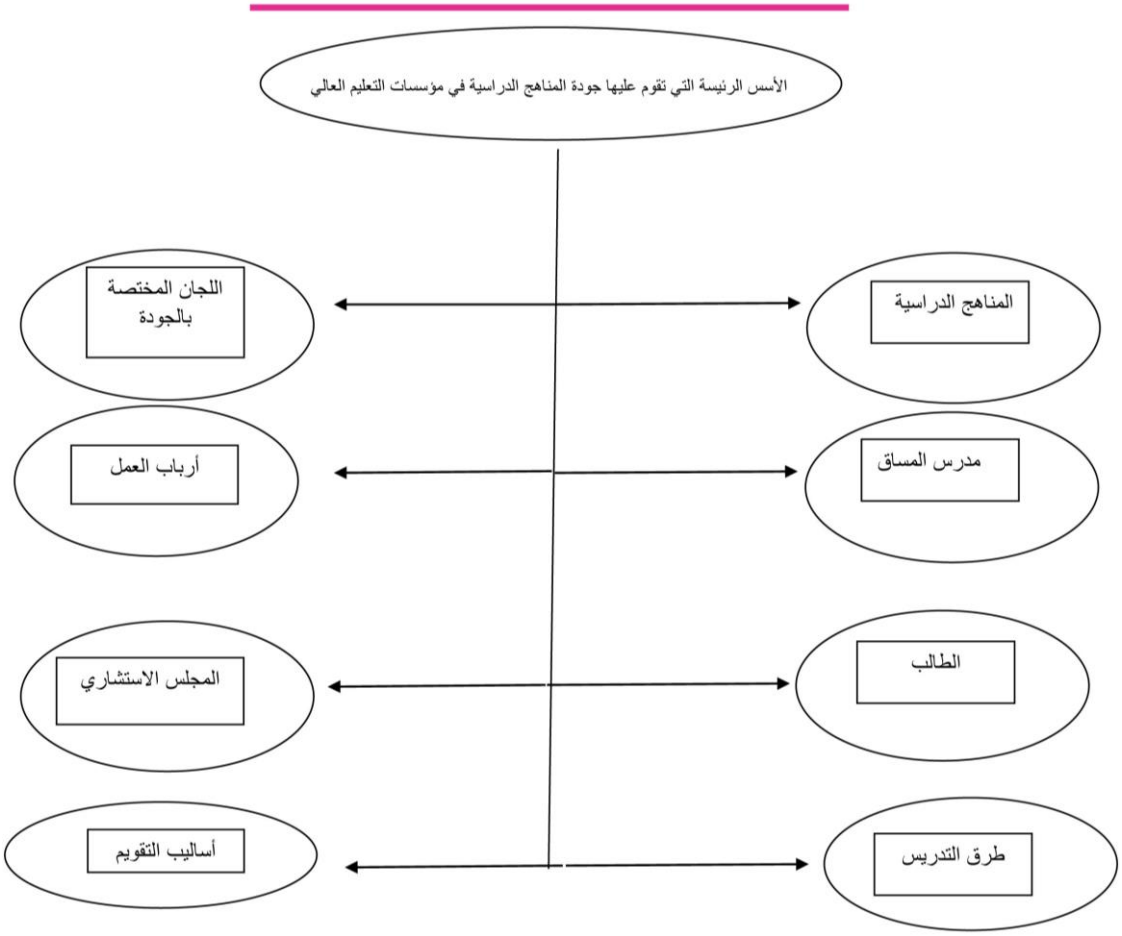
خامساً: تحسين المهارات وتطويرها لدى القائمين بالعملية التدريسية في المؤسسات التعليمية بما يسهم في رفع الأداء وزيادة نسبة تحقيق الأهداف هذا من جانب، ومن جانب آخر يساعد على ترابط الأداء من خلال العمل الجماعي مع القيادة الفعالة ذو الرؤية المشتركة مما يحقق جودة المنتج التعليمي.[17]

ولا يفوتنا أن ننوه بأن ذلك يسهم في الحفاظ على السمعة الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي في ضوء العملية التعليمية وتطبيقها لمعايير ضمان الجودة، إلى جانب الارتقاء بدخولها لتصنيفات الجامعات على المستوى المحلي والدولي.

المبحث الثاني: الأسس الرئيسة التي تقوم عليها جودة المناهج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي والآليات اللازمة لتحقيقها، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: الأسس الرئيسة التي تقوم عليها جودة المناهج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي.

يتطلب نجاح تطبيق جودة المناهج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي توافر الأسس اللازمة لتحقيق ذلك، وفيما يلي سرد لتلك الأسس من خلال الرسم الموضح ثم تناوله تفصيلياً:



الشكل رقم (1): الأسس الرئيسة التي تقوم عليها جودة المناهج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي.

المصدر: تجربة واقعية من خلال عمل الباحثة رئيساً للجنة ضمان الجودة والاعتمادات في كلية القانون، جامعة الفلاح/ دبي، وعضو في مركز ضمان الجودة والفعالية المؤسسية في الجامعة.

أولاً: المناهج الدراسية: مما لا شك فيه أن المناهج الدراسية تلعب دوراً رئيساً في إعداد الطلبة وتأهيلهم للالتحاق بسوق العمل، ويتطلب ذلك مراعاة ما يلي:

- ارتباط المنهج الدراسي بواقع المجتمع ومسايراً للأوضاع الاجتماعية والعالمية وملبياً للاحتياجات.
- تحديث المناهج الدراسية وفقاً للتشريعات المستجدة، على سبيل المثال: تحديث المقررات الدراسية لبرنامج القانون وفقاً للتشريعات القانونية المستجدة من وقت لآخر.

الفروق الفردية بين الطلبة والتحسين منها.

- ربط الجانب النظري بالجانب العملي، ويتحقق ذلك من خلال الأنشطة الصفية والامتحانات لتعزيز الجانب المهاري وتأهيل خريجين يتمتعون بحقائق معرفية ومهارية تتواءم مع احتياجات سوق العمل.

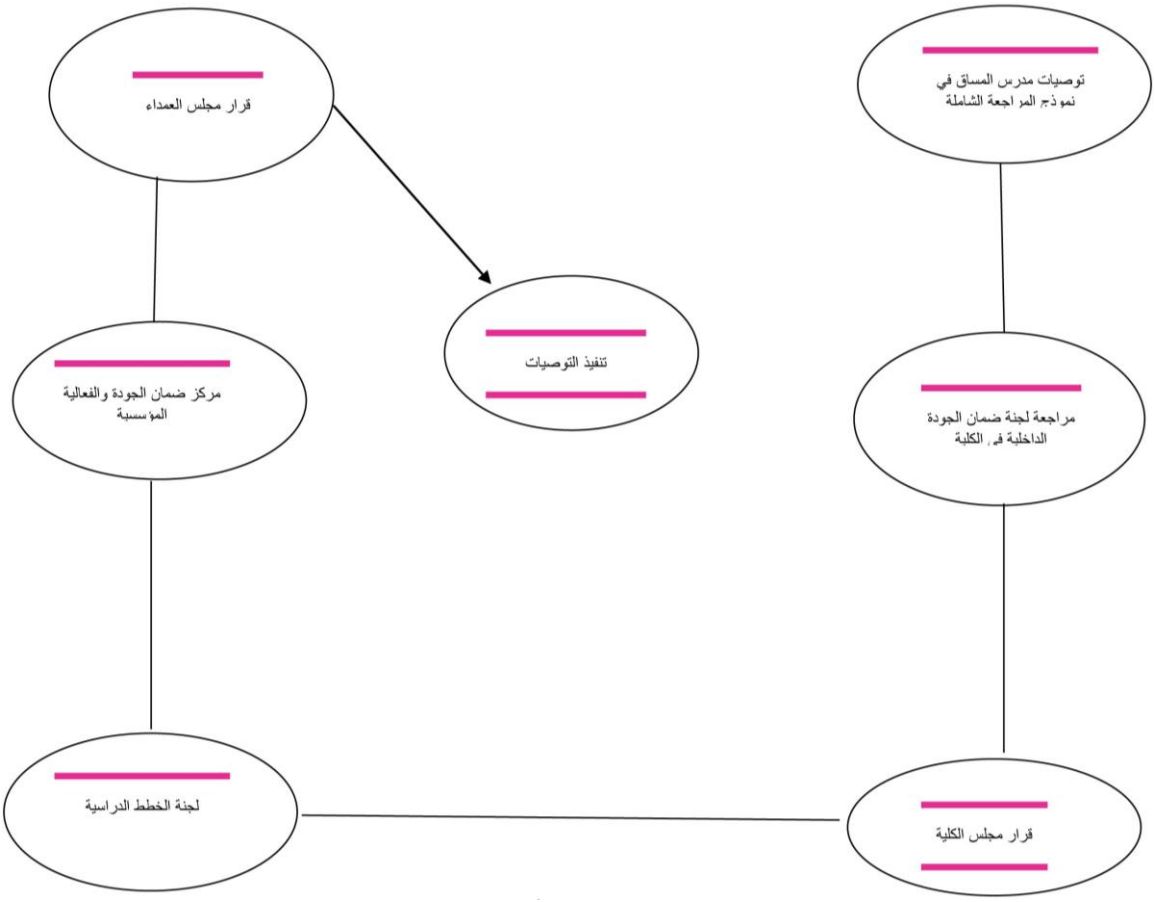
ثانياً: مدرس المساق: يلعب مدرس المساق دوراً رائداً في التحسين المستمر للمناهج الدراسية من خلال المقترحات والملاحظات التي يذكرها في تقرير المراجعة الشاملة للمساق والتي تتم في نهاية كل فصل دراسي، سواء كانت متعلقة بالمخرجات أو الكتب الدراسية أو إضافة إلغاء متطلب سابق أو إضافة موضوعات ترتبط بمحتوى المساق الدراسي، ويودع في ملف المساق، ويتم تنفيذ التعليقات والاقتراحات عند الموافقة عليها في الفصول الدراسية اللاحقة. ولا يفوتنا أن ننوه إلى[18] أن كفاءة مدرس المساق العلمية لها دور بارز في جودة العملية التعليمية، ليس هذا فحسب بل لا بد من توافر المواصفات الأكاديمية والمهارية المطلوبة مثل: مهارة الإدارة الصفية والإلقاء ووضوح اللغة وسلامتها، بالإضافة إلى القدرة على التفاعل مع الطلبة وإشراكهم دائما في

الحوار والنقاش، والعمل معهم بروح الفريق، ويوزع الأدوار المطلوبة من كل طالب، لما له من أثر إيجابي يساعد على تعزيز مناخ تعليمي يسهم في دعم العملية التعليمية وجودتها.

ثالثاً: الطالب: يتجلى دور الطالب في تحقيق الجودة وتحسينها المستمر من بداية التحاقه بالبرنامج الأكاديمي، واطلاعه على رسالة ورؤية الجامعة، وأهداف ومخرجات برنامج الدراسة، وقيامه بالمهام المطلوبة منه سواء فيما يتعلق بدراسته للمساقات المقررة أثناء الفصل الدراسي، أو الاستبانات واستطلاعات الرأي التي تجريها الجامعة، مع ضرورة استحضاره الشفافية والنزاهة عند مشاركته الرأي في التحسين المستمر.

رابعاً: اللجان المختصة بالجودة: وهي اللجان التي تعمل على تحقيق معايير الجودة وتحسينها سواء على مستوى الكلية أو الجامعة؛ حيث تقوم اللجنة الداخلية بالكلية وهي لجنة ضمان الجودة بالاطلاع على تقارير المراجعة الشاملة للمساقات وما ورد بها من تحسينات –إن وجدت– ومناقشتها، ورفع توصيات بها إلى مجلس الكلية، ومن ثمّ: يقوم رئيس المجلس بمناقشتها مع أعضاء المجلس، وما يتم التوصل إليه بالموافقة تُرفع به توصية إلى لجنة الخطط الدراسية بالجامعة ثم إلى مركز ضمان الجودة والفعالية المؤسسية بالجامعة ثم إلى مجلس العمداء.

وبعد الموافقة النهائية يبدأ تطبيق هذه التوصيات لغايات التحسين المستمر للمناهج الدراسية، وهذه العملية يُطلق عليها إغلاق الدائرة (closing the loop) ويُقصد بها متابعة الأمر الموصَى به وتتبعه من الجهات المعنية لإبداء الرأي فيه ومن ثم تنفيذه.



ويوضح الشكل رقم (2) عملية إغلاق الدائرة (closing the loop).

المصدر: تجربة واقعية من خلال عمل الباحثة رئيساً للجنة ضمان الجودة والاعتمادات في كلية القانون، جامعة الفلاح/ دبي، وعضو في مركز ضمان الجودة والفعالية المؤسسية في الجامعة.

خامساً: أرباب العمل: تعد ملاحظات أرباب العمل مقياسًا مهمًا لتقويم فعالية البرنامج؛ حيث أنه يعكس احتياجات السوق من معرفة ومهارات معينة، ويتحقق ذلك من خلال استبانة أرباب العمل والتي تُعد من قبل مركز ضمان الجودة والفعالية المؤسسية بالجامعة بعد تخرج الطالب، وهو أمر ضروري لتقويم خريجي البرنامج الأكاديمي وتقويم مدى قدراتهم ومهاراتهم، وهو عامل مهم في جودة التعليم وتحسين مخرجاته.

سادساً: المجلس الاستشاري: وهو أحد الجهات الخارجية الذي يكون له دور بارز في تحسين الجودة المستمر؛ حيث يضم أعضاء ذوي خبرة واسعة تنعكس على العملية التدريسية وخدمة المجتمع، وذلك من خلال التوصيات والاقتراحات الذي يقدمها في اجتماعاته المقررة مع الكليات فيما يتعلق بتطوير المناهج الدراسية.

سابعاً: طرق التدريس: وهي من الركائز الأساسية التي تحقق جودة عالية في التعليم، ويتطلب ذلك:[19] إدخال وسائل ابتكارية في التعليم تساعد على توسيع مدارك الطلبة وتطوير مهاراتهم، وتنسجم مع واقع التطورات العصرية، وهذا يزيد من قدرات الطلبة العقلية على التحليل والنقد والتوقع والتطبيق.

ثامناً: أساليب التقويم: ترتبط جودة التعليم بأساليب التقويم التي يقيم من خلالها مدرس المساق الطلبة خلال الفصل الدراسي، هذه الأساليب لا بد أن تكون لها معايير تستند إليها وتتمثل في مدى ارتباط أساليب التقويم مع الأهداف التعليمية للتدريس ومخرجاتها، وتنوع أساليب التقويم، ومراعاة الواقعية والأصالة في اختيار تلك الأساليب وملائمتها لطبيعة المقرر الدراسي.

المطلب الثاني: الآليات اللازمة لتحقيق جودة المناهج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي.

من أجل تحقيق الجودة، لا بد من توفر آليات داعمة، وذلك من خلال ما يلي:

- توفير جميع الاحتياجات التي تستلزم تطبيق الجودة بالمؤسسات التعليمية، والمتمثلة في تزويد بيئة العمل بكوادر أكاديمية متخصصة في إدارة الجودة الشاملة.
- التطوير المستمر لفريق العمل في المؤسسات التعليمية من خلال إعداد ورش عمل يقدمها متخصصين، تتعلق بالجودة بما يضمن الارتقاء بجودة التعليم.
- التزام المؤسسات التعليمية بتطبيق المعايير الأكاديمية المعتمدة من وزارة التعليم من خلال المتابعة والتقويم والتقييم المنهجي لفعالية كافة جوانب عملياتها وبرامجها التعليمية. [20]
- متابعة المؤسسات التعليمية لتحديثات الوزارة بشأن معايير الجودة، وانعكاس ذلك على العمل الأكاديمي داخل المؤسسات.
- التحسين المستمر لمقررات المناهج الدراسية من خلال متابعة التشريعات والاستحداثات في مختلف التخصصات بما يضمن الارتقاء بالعملية التعليمية وجودتها، وما يستلزم ذلك من تحديث الكتب الدراسية لمواكبة التغيرات والتطورات.
- الرقابة الداخلية من اللجان المعنية داخل المؤسسات للتأكد من تطبيق معايير الجودة من خلال القيام بقياس الأداء وتحديد الانحرافات ومعالجتها للوصول إلى الأهداف المرجوة. [21]
- الاشتراك في قواعد البيانات الالكترونية التي تدعم المقررات الدراسية في مختلف التخصصات وتطويرها بما يسهم في الجانب المعرفي للطلبة في كيفية استخدامها والاطلاع على محتوياتها والاستعانة بها في الأعمال والأنشطة التي يكلفون بها.
- ضرورة التأكد من تحقق مخرجات تعلم المساقات في نهاية كل فصل دراسي، وفي حالة عدم تحقق بعض المخرجات ينبغي على أستاذ المساق التوصية بعدد من المقترحات التحسينية التي تسهم في تحقق مخرجات المساق عند طرحه في فصل قادم مع المتابعة لتنفيذ هذه المقترحات بعد الموافقة عليها من قبل الكلية.
- المتابعة المستمرة لمدى تحقق مخرجات وأهداف البرنامج الأكاديمي، وفي حالة عدم تحقق بعضاً منها فلا بد من معالجتها بالوقوف على أسباب ذلك، والعمل على تحسينها من خلال خطط مدروسة ومتابعة تنفيذها.

الخاتمة:

أولاً: النتائج: تتمثل أهم نتائج البحث فيما يلي:

- الجودة هي نظام شامل لجودة جميع جوانب النظام التعليمي من خلال تطبيق مقاييس ومواصفات تستند إلى معايير تعليمية.
- يتطلب تطبيق الجودة بالمقاييس المطلوبة والتميز في الأداء عدة أمور أهمها: التخطيط الاستراتيجي، ودور القيادة الرشيدة في حسن التخطيط وكفاءة العاملين وما يستلزمه من التعاون المشترك للوصول إلى الأهداف المنشودة.

- اهتم الإسلام بترسيخ مبدأ الجودة من خلال حثه على ضرورة التحسين وإتقان العمل والحرص على جودته.
- تستند جودة التعليم في المناهج الدراسية إلى مجموعة من الأسس التي تسهم في تقويتها واستمرارية تحسينها، مثل: المناهج الدراسية، مدرس المساق، الطالب، اللجان المختصة بالجودة، أرباب العمل، المجلس الاستشاري، طرق التدريس، أساليب التقويم، ولكل دوره في تعزيز العملية التعليمية.
- تتحقق الجودة من خلال تطبيق المعايير الأكاديمية المعتمدة من وزارة التعليم مع ضرورة المتابعة والتقويم والتقييم المنهجي للبرامج الأكاديمية، وكذلك المتابعة لتحديثات الوزارة بشأن معايير الجودة وانعكاس ذلك على العمل الأكاديمي داخل المؤسسات.
- إعداد ورش عمل يقدمها متخصصين في ضمان الجودة لفريق العمل بالمؤسسات التعليمية بما يضمن الارتقاء بجودة التعليم.
- تحسين المقررات الدراسية وتطويرها من خلال متابعة التشريعات والاستحداثات في التخصصات الأكاديمية المختلفة مع ضرورة تحديث الكتب الدراسية بما يتواءم مع التشريعات والاستحداثات المستجدة، ودعم ذلك بقواعد البيانات الالكترونية وتحديثها المستمر.
- ضرورة متابعة مدى تحقق مخرجات تعلم المساقات ومخرجات تعلم البرنامج وأهدافه، ووضع خطط مدروسة للتحسين في حالة عدم تحقق بعضاً منها.

ثانياً: التوصيات:

- إبداء تعاون بين مؤسسات التعليم العالي محلياً ودولياً لإجراء مقارنات بينها، وتحقيق الاستفادة المتبادلة وفقاً للمعايير المعتمدة والمتبعة في تلك المؤسسات.
- الاستمرار في إعداد الندوات والمؤتمرات بشأن جودة التعليم نظراً للمتغيرات العصرية ومواكبة تطوراته.

المصادر:

- الألباني، أبو عبد الرحمن محمد ناصر الدين، صحيح الجامع الصغير وزياداته، المكتب الإسلامي– بيروت.
- ابن القيم، محمد، (1416هـ/ 1996م)، مدارك السالكين، ط 3، دار الكتاب العربي– بيروت.
- أبو حماد، زياد عواد، الشعيلي، سليمان بن علي، البوسعيدي، صالح بن أحمد، (2017م)، ضمان الجودة الشاملة في القرآن الكريم والسنة النبوية (دراسة موضوعية تحليلية)، حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالزقازيق– مصر، العدد 7.
- الترتوري، محمد عوض، (٢٠٠٦م)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، ط١، دار المسيرة– الأردن.
- الحجازي، محمد محمود، (1413 هـ)، التفسير الواضح، ط 10، دار الجيل الجديد – بيروت.
- الخرابشة، عمر محمد، (2015م)، إدارة الجودة والاعتماد في التعليم العالي (تجارب عربية وعالمية)، بحث مقدم للمؤتمر السنوي السابع: أثر الجودة والاعتماد في التعليم، الدار البيضاء– المغرب.
- الخروصي، حسين، الريامي، حمد، الحوسني، سالم، (2021م)، معايير جودة التقويم التربوي: مراجعة تحليلية نظرية، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، المجلد 5، العدد 21.
- رواغ، أم السعد، (2015م)، دور إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التنمية الاقتصادية في الجزائر، (رسالة ماجستير)، كلية الحقوق والعموم السياسية، بسكرة، الجزائر.
- رقاد، صليحة، (2013/ 2014م)، تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته، رسالة دكتوراه، جامعة سطيف1، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير– الجزائر.
- سوالم، صلاح الدين، (2017)، أهمية كفاءة أعضاء هيئة التدريس في تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي، مجلة دراسات، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، الجزائر، العدد 50.
- صباح، غربي، (2014)، دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي، دراسة تحليلة لاتجاهات القيادات الإدارية في جامعة محمد خيضر ببسكرة، (رسالة دكتوراه)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- عقيلي، عمر وصفي، (2001م)، مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، ط 1، دار وائل للنشر– عمان.
- مجلة فن التدريس، (2021م)، الجودة في التعليم: مفهومها، معاييرها، أهميتها، https://2u.pw/929pn
- محمد بن عيسى الترمذي، (1395هـ / 1975م)، سنن الترمذي، ط 2، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي– مصر.

- مداح، لخضر، (2010م)، مدخل إدارة الجودة الشاملة كنمطية بيداغوجية في المؤسسات الجامعية، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، جامعة زيان عاشور بالجلفة– الجزائر، العدد 5.
- مدكور، علي أحمد، (1992م)، الثقافة والحضارة في التصور الإسلامي ودورهما في محتوى المنهاج التربوي، مجلة دراسات تربوية– رابطة التربية الحديثة، مجلد 7، ج 41.
- معايير الترخيص المؤسسي واعتماد البرنامج، (2019م)، مفوضية الاعتماد الأكاديمي، وزارة التربية والتعليم، الإمارات العربية المتحدة.
- مهري، شناف، الإبراهيمي، بلخيري، (2017م)، معايير ضمان جودة التعليم العالي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعي، جامعة الشهيد حمة لخضر– الوادي، الجزائر، العدد 24.
- الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة: https://2u.pw/1p5vF
- النجار، فريد، (1999م)، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، ط 1، إيتراك للنشر والتوزيع– القاهرة.

الهوامش:

النجار، فريد، (1999م)، *إدارة الجامعات بالجودة الشاملة*، ط 1، إيتراك للنشر والتوزيع– القاهرة، ص 73.

2. مداح، لخضر، (2010م)، *مدخل إدارة الجودة الشاملة كنمطية بيداغوجية في المؤسسات الجامعية*، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، جامعة زيان عاشور بالجلفة– الجزائر، العدد 5، ص 24– 39.
3. عقيلي، عمر وصفي، (2001م)، *مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة*، ط 1، دار وائل للنشر– عمان، ص 17.
4. وزارة التربية والتعليم، (2020م)، *جودة التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة*، الإمارات العربية المتحدة، https://2u.pw/1p5vF
5. الخرابشة، عمر محمد، (2015م)، *إدارة الجودة والاعتماد في التعليم العالي (تجارب عربية وعالمية)*، بحث مقدم للمؤتمر السنوي السابع: أثر الجودة والاعتماد في التعليم، الدار البيضاء– المغرب، ص 79–98.
6. رواغ، أم السعد، (2015م)، *دور إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التنمية الاقتصادية في الجزائر*، (رسالة ماجستير)، كلية الحقوق والعموم السياسية، بسكرة، الجزائر، ص 8،7.
7. الترتوري، محمد، (٢٠٠٦م)، *إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، ط١*، دار المسيرة– الأردن، ص 62.
8. الحجازي، محمد، (1413 ه)، *التفسير الواضح*، ط 10، دار الجيل الجديد – بيروت، 2/ 333.
9. مدكور، علي، (1992م)، *الثقافة والحضارة في التصور الإسلامي ودورهما في محتوى المنهاج التربوي*، مجلة دراسات تربوية– رابطة التربية الحديثة، مجلد 7، ج 41، ص 27– 62.
10. هذا الحديث أخرجه الألباني في صحيح الجامع عن عائشة رضي الله عنها وقال فيه: حديث حسن، الألباني، أبو عبد الرحمن، (1408ه/ 1988م)، *صحيح الجامع الصغير وزياداته*، ط 3، المكتب الإسلامي– بيروت،1/ 383، حديث رقم (1880).
11. أبو حماد، زياد، الشعيلي، سليمان، البوسعيدي، صالح، (2017م)، *ضمان الجودة الشاملة في القرآن الكريم والسنة النبوية (دراسة موضوعية تحليلية)*، حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالزقازيق– مصر، العدد 7، ص 3121– 3166 .
12. المصدر السابق.
13. هذا الحديث أخرجه الترمذي عن أبي ذر في أبواب البر والصلة، وقال فيه: حديث حسن صحيح، الترمذي، أبو عيسى، (1395ه / 1975م)، *سنن الترمذي*، ط 2، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي– مصر، 4/ 355.
14. ابن القيم، محمد، (1416ه/ 1996م)، *مدارك السالكين، ط 3*، دار الكتاب العربي– بيروت، 1/ 278.
15. مهري، شناف، الإبراهيمي، بلخيري، (2017م)، *معايير ضمان جودة التعليم العالي*، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعي، جامعة الشهيد حمة لخضر– الوادي، الجزائر، العدد 5، ص 240– 255.
16. مجلة فن التدريس، (2021م)، *الجودة في التعليم: مفهومها، معاييرها، أهميتها*، https://2u.pw/929pn
17. صباح، غربي، (2014)، *دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي، دراسة تحليلة لاتجاهات القيادات الإدارية في جامعة محمد خيضر ببسكرة*، (رسالة دكتوراه)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ص 71.
18. سوالم، صلاح الدين، (2017)، *أهمية كفاءة أعضاء هيئة التدريس في تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي، مجلة دراسات*، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، الجزائر، العدد 50، ص 63 – 78.

19. الخروصي، حسين، الريامي، حمد، الحوسني، سالم، (2021م)، *معايير جودة التقويم التربوي: مراجعة تحليلية نظرية*، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، المجلد 5، العدد 21، ص 145-158.
20. معايير الترخيص المؤسسي واعتماد البرنامج، (2019م)، مفوضية الاعتماد الأكاديمي، وزارة التربية والتعليم، الإمارات العربية المتحدة/ معيار ضمان الجودة (1/2)، ص 20.
21. رقاد، صليحة، (2013/ 2014م)، *تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته*، (رسالة دكتوراه)، جامعة سطيف1، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير- الجزائر، ص 52.

دور خصائص مجالس امناء الجامعات العربية في ضمان جودة التعليم العالي

الدكتور بهاء صبحي عبد اللطيف أبو عواد
أستاذ مشارك
كلية الأعمال والإقتصاد
جامعة فلسطين التقنية – خضوري، فلسطين
dr.awwadb@hotmail.com

الأستاذ محمد خضر سلامة
محاضر
كلية العلوم الإدارية
جامعة الاستقلال
Mohdkhkh79@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى إسقاط نموذج الحوكمة من خلال خصائص مجالس الادارة للشركات الربحية على مجالس امناء الجامعات في المنطقة العربية وحاولت الدراسة وفق نظرية تخصيص الموارد للأنشطة الوظيفية الرئيسية تفحص طبيعة خصائص مجالس الأمناء التي تتوافق مع مسؤولياته واهمها الإشراف على ضمان جودة التعليم العالي. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي حيث أجريت الدراسة على جامعات المنطقة العربية، المدرجة ضمن تصنيف المؤسسة البريطانية للمنطقة العربية: (QS Arab Region University Rankings 2021)، وعددها (160) جامعة، تكونت عينة الدراسة القصدية من (50) جامعة موزعة على (9) دول عربية توفرت لها البيانات المطلوبة. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر لخصائص مجلس الأمناء مجتمعة، في جامعات المنطقة العربية، على ضمان جودة التعليم العالي، كما تدل النتائج عند قياس الخصائص بشكل منفرد، أنّ نظام الأمناء غير فعّال في المنطقة العربية، ومن جهة أخرى إن وجد فانه شكلي لأغراض اعتبارية فقط، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بزيادة الإنفاق على التعليم العالي، كذلك الاهتمام بكفاءة التشريعات، وتعزيز بيئة مواتية للبحث العلمي، إضافة إلى ضرورة تفعيل دور مجالس الأمناء، من خلال زيادة عدد الاجتماعات الدورية، وتفعيل المتابعة الإدارية، والتدقيق في تقارير الجودة.

الكلمات المفتاحية: *حوكمة الجامعات، مجالس الأمناء، ضمان جودة التعليم العالي.*

المقدمة:

تعتبر الجامعات مصدر تطور كبير في المجتمعات البشرية، خاصة في ظل التقدم المتسارع في عصرنا الحالي، حيث تحولت من مجرد مكان منتج للمعرفة والعلم، إلى مؤسسات تسعى إلى إنتاج موارد بشرية قادرة على أن تكون مصدر لتطور وتنمية المجتمع (برقعان والقرشي، 2012). وقد كان للضغوط الاقتصادية، بسبب التغيرات البيئية مثل الصناعة، وتكنولوجيا المعلومات، والعولمة، تأثير واضح على طريقة إدارة الجامعات، حيث تقوم معظم الجامعات في العالم بإجراء تغييرات مستمرة في كيفية عملها، لتواكب التطور العلمي والتقدم التكنولوجي، ومجاراة سوق الأعمال (بن محمود وبن عيسى، 2017)، ويمكننا القول أنّ تطوير نماذج حوكمة المؤسسات، يعد من الأساليب الجديدة، التي تتبنى مشاركة أصحاب العلاقة، من هيئات، ومنظمات، وكفاءات، وتقوم بتعيين ممثلين خارجيين، مع عدم إغفال مسألة مهمة تتعلق بالجهة المسؤولة عن تلك التعيينات؛ إذ يجب على مؤسسات التعليم العالي بناء نموذج حوكمة داخلي يضم كافة العناصر المتنوعة المرتبطة بالجامعة، ليصل إلى الهياكل والعمليات التي تدعم اتخاذ قرار فعّال وإدارة مرنة ومستدامة .(Estermann, Pruvot, & Stoyanova, 2021)

إنّ التعليم العالي في الوطن العربي يتعرض لعدد من الانتقادات من قبل المؤسسات الدولية (كالبنك الدولي، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي)، في أنّه متأخر عن نظيره في الدول المتقدمة، وأنّ هناك فجوة بين التعليم والتوظيف (صبري، 2010)، إضافة إلى أنّ التعليم العالي في الوطن العربي يواجه تحديات عديدة، منها ما يتعلق بالتمويل، مقارنة بنمو السكان ونسبة الالتحاق بالجامعات، وارتفاع تكاليف التعليم العالي (مدياني وطلحاوى، 2018)، وفي معرض الدراسة، نلاحظ أنّ تصنيف الدول العربية مازال متأخراً حسب تصنيف QS Arab Region University Rankings: (2021)، حيث احتلت جامعة الملك عبد العزيز في المملكة العربية السعودية المرتبة الأولى على مستوى الدول العربية، بينما احتلت المرتبة (143) عالمياً (QS top universities, 2021).

إنّ محاولات إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية لم تعط نتائج فعلية بعد، إذ لم يواكب متطلبات رأس المال البشري اللازمة لجهود التنمية الاقتصادية بالقدر والنوع المطلوبين، كما أنّ نسبة الجامعات المخصصة للأفراد لا زالت أقل من المعدل العالمي (مدياني وطلحاوى، 2018)، كما أنّ مركزية السلطة في جامعات الوطن العربي، تسببت في عدد من الانعكاسات السلبية على الكفاءة والفعالية لهذه المؤسسات، إضافة إلى نقص الإنفاق على البحث العلمي وعدم منحه الاهتمام اللازم (بوكرع و بوقصاص، 2018).

مشكلة الدراسة:

تؤكد الرابطة الدولية للهيئات الحاكمة للجامعات، على حاجة المؤسسات إلى تحسين إدارتها باستمرار ومواءمة نموذجها الحاكم لمواجهة التحديات في التعليم العالي، ومناقشة الاستقلال الذاتي للجامعات وأنّه يفسح المجال للتطوير والمنافسة، إلاَّ أنّه يبقى رهناً بسياسات التعليم العالي التي تتبناها الدول، من خلال إشرافها المباشر، في سبيل ضمان جودة التعليم العالي. (Hénard & Mitterle, 2010) ناهيك عن تأثر الممارسات الخاصة بالبحث العلمي بالمؤثرات الخارجية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وأهمها نوعية القيادة في الجامعات ومدى التزامها بمعايير الحوكمة (Leisyte, 2007) من هنا تعتبر المجالس الاستشارية (مجالس الأمناء) ضرورية في عملية إدارة الجامعات، كونها تشرك جميع أصحاب المصالح في إدارة عمليات التعليم العالي، وقد عانت الجامعات التي تدار بالطريقة التقليدية، عن طريق اللجان الداخلية، وسيطرت الجانب الأكاديمي على معظم القرارات من الإخفاقات في مخرجاتها، وعليه فان وجود مجلس الأمناء يعطي الجامعات حالة من الاستقلالية، توفر أجواء حرة للبحث العلمي وإنتاج المعرفة (Kurt, Gür, & Çelik, 2017) وعليه سنسعى من خلال الدراسة الحالية إلى التأكد من تطبيق مبادئ الحوكمة (ممثلة بخصائص مجالس الأمناء) في جامعات المنطقة العربية، وهل يدعم ذلك ضمان جودة التعليم العالي، وهل من الممكن أن تنعكس محاولات بناء مجالس أمناء تمتاز بالقوة اللّازمة، للحد من المشكلة التي يعاني منها التعليم العالي في المنطقة العربية، وبناء على ما سبق يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:
ما دور خصائص مجلس الأمناء بأبعادها (حجم المجلس، وتركيبة المجلس، واستقلالية المجلس، ونسبة الأجانب في المجلس، والدرجة العلمية للمجلس، وخلفية بيئة العمل للمجلس، وتنوع تخصصات المجلس) في ضمان جودة التعليم العالي في جامعات المنطقة العربية؟

أهمية الدراسة وأهدافها:

تكمن أهميّة الدراسة في الحاجة إلى قيادات جامعية مميزة على المستوى الأكاديمي والإداري، لتؤدي دورها بالتوافق مع باقي أصحاب المصلحة في العملية التعليمية الأمر الذي يكسبها قوة إضافية تمكنها من قيادة عجلة التميز، فمجلس الأمناء في الغالب، عبارة عن هيئة أعضائها مستقلين (من خارج الإدارة التنفيذية للجامعة)، وتختص بالتخطيط للجامعة، وتوفير الدعم المالي ورسم السياسات التعليمية والبحثية، وتعد إدارة الجامعات التي يقودها مجلس الأمناء من أقوى الإدارات في الجامعات الحديثة، إذ يقوم مجلس الأمناء بتوفير الاستقلالية للجامعات، وتهيئة المناخ المناسب لضمان جودة التعليم العالي وفي هذه الدراسة سنبذل كل الجهد من أجل إبراز دور خصائص مجالس الأمناء، ومحاولة رصد تأثيرها على ضمان جودة التعليم.

فرضيات الدراسة:

بناء على مشكلة وأهمّية وأهداف الدراسة سيتم التعبير عن فرضية الدراسة كالآتي:
H01: لا يوجد أثر دال إحصائياً لخصائص مجلس الأمناء بأبعادها (حجم المجلس، تركيبة المجلس، الاستقلالية، نسبة الاجانب، التنوع في التخصصات، الدرجة العلمية، بيئة العمل)، في ضمان جودة التعليم العالي في جامعات المنطقة العربية.

حدود الدراسة:

تمثلت الحدود الزمانية للدراسة في مخرجات متغيرات الدراسة لسنة (2021)، وهي المتغير المستقل، خصائص مجلس الأمناء، بأبعاده (حجم المجلس، تركيبة المجلس، استقلالية المجلس، نسبة الأجانب في المجلس، الدرجة العلمية للمجلس، خلفية بيئة العمل للمجلس، وتنوع تخصصات المجلس) والمتغير التابع ضمان جودة التعليم العالي، أمّا الحدود المكانية فتمثلت في جامعات المنطقة العربية، التي تدخل ضمن تصنيف: QS Arab Region University Rankings 2021)، وعددها (160) جامعة، موزعة على (9) دول عربية (QS top universities, 2021).

مصطلحات الدراسة:

بعد الاطلاع على مجموعة من الدارسات السابقة التي تناولت متغيرات الدارسة وأدبياتها، تم تعريف مصطلحات الدارسة الحالية كما يلي:

- حاكمية/ حوكمة الجامعات: هي "مجموعة من القوانين والأنظمة والتعليمات، التي تهدف إلى تحقيق الجودة الشاملة والتميّز في الأداء، عن طريق اختيار الاستراتيجيات المناسبة والفعّالة، لتحقيق غايات الجامعة وأهدافها الاستراتيجية، وهي بذلك تعني النظم التي تحكم العلاقات بين الأطراف الأساسية التي تؤثّر في الأداء" (ناصرالدين، 2012).
- مجلس الأمناء: هو هيئة عليا، تتكون في الغالب من أعضاء من خارج الجامعة ولها أدوار مثل التخطيط الاستراتيجي، ووضع سياسات التعليم والبحث، وضمان الاستدامة المالية للجامعة، وتعمل هذه المجالس كعازل من خلال موازنة المطالب الاجتماعية مع احتياجات الجامعة، وتعتبر مجالس الأمناء أقوى أداة إدارية للجامعة الحديثة (Kurt, Gür, & Çelik, 2017).

- خصائص مجلس الأمناء: سيتم توضيحها أدناه بالتفصيل وكيفية حساب النسبة المئوية لكل خاصية.
- حجم المجلس: يتمثل في عدد أعضاء مجلس الإدارة عند إجراء الدراسة (المغربى، 2020)، ويمثل حجم مجلس الإدارة، عدد الأعضاء التنفيذيين وغير التنفيذيين في المجلس (أبو عاقولة و الداود، 2019).
- نسبة استقلالية المجلس: يعرف عضو مجلس الإدارة المستقل بأنّه: العضو الذي لا يشغل منصباً، ليس موظفاً، داخل المؤسسة، ولا يقدم لها أية خدمات رسمية، وبشكل عام لا يوجد أي تضارب للمصالح (Tirole, 2006)، ويتم الحصول على النسبة من خلال قسمة الأعضاء غير التنفيذيين في المجلس على إجمالي عدد الأعضاء الكلي (المغربى، 2020).
- تركيبة المجلس (تنوع الجنس): أن يتضمن المجلس نسبة من الأعضاء الإناث، ويقاس بنسبة الأعضاء الإناث من إجمالي عدد أعضاء مجلس الإدارة يتكون مجلس الإدارة في العادة من الذكور فقط، غير أن وجود أعضاء إناث هي الطريقة التي تجعل من المجلس أكثر تنوعا، ويتم اختيار المرأة كعضو في مجلس الإدارة في معظم الشركات، بناء على الصفات الموجودة فيها، والتي تؤهلها للوصول إلى مجلس الإدارة بحيث تُعَدُّ مورداً مهماً للمجلس، فقد تتوافر فيها سمات كالشخصية المناسبة، والمهارة، والمعرفة، أو مهارات الاتصال مع الأطراف الخارجية، وقد استخدم بعضُ الباحثين لقياس تنوع الجنس، نسبة الأعضاء النساء من مجموع عدد أعضاء مجلس الإدارة (الخداش و الوشلى، 2019).
- نسبة الأجانب في المجلس: يعرف بوجود الأعضاء ذوي الجنسيات المختلفة في المجلس، ويقاس بنسبة الأعضاء غير المواطنين من إجمالي عدد أعضاء المجلس، إذ أنّ وجود أعضاء من جنسيات متعددة يعزز من وجهات النظر المختلفة؛ فاللغة، والدين، والخبرات والتجارب تختلف من بلد لآخر، إضافة إلى أنّهم يقدمون مفاهيم أقوى للدور الرقابي الذي يقوم به المجلس، خصوصاً إذا كانوا ينتمون لبلدان لديها قوانين قوية لحماية المساهمين، وإضافة إلى تنوع الجنس فإنّ تنوع الجنسية من أكثر المتغيرات التي تم تناولها من الباحثين، وقد تم قياس النسبة المئوية، من خلال قسمة عدد الأعضاء الأجانب على مجموع عدد أعضاء المجلس (الخداش والوشلى، 2019).
- الدرجة العلمية للمجلس: يمتازُ الأعضاءُ من حملة الشهادات العليا عن غيرهم في اتخاذ القرارات المناسبة، نظراً لامتلاكهم القدرة التحليلية الواسعة، وإن القليل من الدراسات التي تناولت تنوع المؤهلات التعليمية... ويتم تحديد نسبة الأعضاء حملة الماجستير والأعضاء حملة الدكتوراه من مجموع عدد أعضاء المجلس، عبر تنوع المؤهلات التعليمية، بعدد المجالات العلمية المختلفة للأعضاء، آخذاً في الاعتبار حملة الشهادات العليا (الخداش والوشلى، 2019).
- خلفية بيئة العمل للمجلس: إنّ التأكد من الدور الرقابي الفعّال لأعضاء مجلس الإدارة والخبرات التي يتمتع بها أعضاء المجلس أمر بالغ الأهميّة، وتتمثل خبرة أعضاء المجلس بعدد عضويتهم بمجالس إدارة أخرى، ومدى معرفتهم الطويلة في استثمار وتطوير موارد المنظمة (الزعبي وسويدان، 2016).
- تنوع تخصصات المجلس: هي المجالات والمستويات التعليمية المختلفة التي يحملها كل عضو في المجلس، وتقاس بنسبة الأعضاء الحاصلين على درجة الماجستير، ونسبة الأعضاء الحاصلين على درجة الدكتوراه، من إجمالي عدد أعضاء مجلس الإدارة (الخداش والوشلى، 2019).
- ضمان الجودة (Quality Assurance): عرفت الوكالة البريطانية (QAA) ضمان الجودة بأنّها: كافة الأنظمة والموارد والمعلومات المكرسة للمحافظة على المعايير والجودة وتحسينها، ويشمل ضمان الجودة فرص التعليم والتعلم، وخدمات مساندة الطلاب (صبري، 2010).
- المجلس الدولي لضمان جودة الجامعات University Quality Assurance International Board (UQAIB): مجلس إدارة دولي، تم إنشاؤه ودعمه من قبل هيئة المعرفة والتنمية البشرية، ويعمل على تقديم المشورة لهيئة المعرفة والتنمية البشرية بشأن التراخيص الأكاديمية، ويقوم باتخاذ القرارات لهيئة المعرفة والتنمية البشرية بشأن التسجيل في البرنامج (UQAIB, 2016).
- تصنيف (QS): هو منشور سنوي، خاص بتصنيف الجامعات، ويتبع لمؤسسة: (Quacquarelli Symonds)، وهي مؤسسة بريطانية متخصصة في مجال التعليم، ونشرت النسخة الأولى من تقريرها عام 2004م، بالتعاون مع مؤسسة (Times Higher Education) وكان يُعرف حينها باسم: (Times Higher Education - QS World University Rankings)، وذلك حتى عام 2009، عندما قررت كلتا المؤسستين الانفصال وإصدار كل منهما تصنيفاً منفصلاً (Henk , 2017; Callaghan, 2021).

التأصيل النّظري والدّراسات السّابقة:

تشكل حوكمة الجامعة إطاراً عامّاً تسعى المؤسسة من خلاله إلى تحقيق أهدافها وسياساتها في حالة من التماسك والتجانس، فهي تتحكم في اتجاه الإجراءات والأنشطة اليومية للفرع التنفيذي للمؤسسة، وتولد الاهتمام في جوانب معينة؛ كجوانب نظام ضمان الجودة التي يصعب تنفيذها، بسبب اعتمادها على التقييم، والذي نتج عنه تطابق تقريبي مع خصائص الجودة الجامعية المرغوبة (شبلي ومحسن، 2020)، ولهذا تم وضع الهيئات الاستشارية على مستويات مختلفة، لتقديم الخبرة لحوكمة الجامعات؛ وقد أقامتها بعض المجالس، استجابة لمنطق مشروع، وتتضمن مكونًا لضمان

الجودة (Estermann, Pruvot, & Stoyanova, 2021). كما تعتبر الإدارة التي يتولاها مجلس الأمناء، أقوى أداة لإدارة الجامعات الحديثة، فبفضل مجلس الأمناء، يتم منح الجامعات نوع من الاستقلالية، تساهم في خلق بيئة حرة للبحث العلمي وإنتاج المعرفة (Kurt, Gür, & Çelik, 2017)، ويعتبر الإشراف على الاستراتيجية، وتحديداً تخصيص الموارد للأنشطة الوظيفية الرئيسية، من أهم الوظائف السياسية لمجالس الأمناء، إضافة إلى تأكيد أعضاء مجلس الأمناء على البحث الجامعي الذي يتماشى مع وضع الابتكارات الاستراتيجية المستقبلية في الاعتبار (Mathies & Slaughter, 2013).

تركّز معظم السياسات التعليمية في الدول المتقدمة والنامية في الوقت الحاضر على تطوير منظومة السياسات والبرامج التعليمية والإدارية، سعياً لتحقيق التميز والجودة في التعليم (صبري، 2010)، وتمثل وظيفة مجلس الأمناء، في المجال التعليمي، تحديًا، بسبب التقلبات الاقتصادية القاسية، والتطور السريع في أساليب الحوكمة، والمخاوف التنظيمية (Hermalin, 2004)؛ ومن الملاحظ أنّ الجامعات والشركات، تتشابه إلى حد كبير، من حيث هيكلية البناء والشكل التنظيمي والدور القانوني لمجالس الأمناء في الجامعات ومجالس إدارة الشركات (Brown Jr, 2014)، فتلك العلاقة المتجانسة تشكل حافزاً جيداً لدراسة خصائص مجالس الأمناء في الجامعات، كونها تنطلق من بيئة الإدارة بشكل عام.

نستطيع أن نعرّف تلك المؤسسات على أنها منظمات غير ربحية ذات هيكل قانوني متميز، تمتلك مجالس إدارة خاصة بها، ويطلق على أعضائها اسم الأمناء، أي أن مجلس الإدارة يسمى الأمناء في العالم غير الربحي (de Andrés, Azofra, & Romero-Merino, 2010)، ويمكن تعريف مجلس الأمناء بأنّه: "مصطلح شامل يستخدم للإشارة إلى لوحة عامة، تتكون جزئيًا على الأقل من أعضاء من خارج الجامعة، أي غير أكاديميين، وهم أصحاب المصلحة مثل الحكومة، والهيئات الوسيطة، والقطاعات الاجتماعية المختلفة، التي تعمل كهيئة حاكمة أو استشارية أو إشرافية للجامعة على المستوى المؤسسي" (Xiaoxu, 2015).

ويتم تصنيف أهم مسؤوليات مجلس الأمناء على أنّها: تعيين الرئيس، والموافقة على الخطط طويلة الأجل للجامعة، والتأكد أنّ الجامعة تدار وفقًا لهذه الخطة، كذلك الموافقة على ميزانية الجامعة، لضمان الاستدامة المالية لها؛ من هنا فان مجلس الأمناء يشكل الهيكل الإداري الأعلى للجامعات، وهو مسئول أمام المجتمع والمؤسسين عن أعماله وتصرفاته (Kurt, Gür, & Çelik, 2017). كما يعبر وجود مجلس الأمناء عن استقلالية الجامعات، بحيث يمكن إجراء البحث العلمي وإنتاج المعرفة بحرية، إذ أنّ وجود ممثلين من الخارج، في إدارة الجامعة يعزز روابط الجامعة بالاقتصاد والمجتمع، ويساهم في اكتساب الجامعة لمزيد من الموارد والتنمية الاجتماعية، وبالتالي، تشارك العناصر غير الجامعية في إدارة الجامعة، وتشارك المطالب الاجتماعية بشكل أكبر في عمليات صنع القرار في الجامعة (Barringera, Taylorb, & Slaughterc, 2019).

وقد أشارت العديد من المؤسسات الدولية، إلى ضرورة تحسين الجامعات لإدارتها، واتباع أسلوب الحوكمة في التعليم، من أجل مجاراة التحديات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وبلا شك التقدم العلمي بشكل أساسي، وضرورة تحقيق الجودة الخارجية؛ وقد "أكدت الرابطة الدولية لهيئات إدارة الجامعات في عام 2008 على حاجة المؤسسات إلى تحسين إدارتها باستمرار، ومواءمة نموذجها الحاكم لمواجهة التحديات في التعليم العالي" (Hénard & Mitterle, 2010). وعليه فإنّ الطموح المرتكز على التعليم العالي، يواجه عدداً من التحديات: كزيادة عدد الطلبة الذين يلتحقون بالجامعات سنوياً، وضرورة توفير مبانٍ وجامعات تلبي الاحتياجات، وتطوير التعليم بما يتناسب مع متطلبات العصر وحاجة السوق، وتطور التعليم العالي من نظام النخبة إلى النظام العالمي، من أجل تلبية الطلب المجتمعي وضمان الجودة (Çetinsaya G. , 2014).

لقد تناولت عدد من الدراسات بعض خصائص مجالس الإدارة (في المنظمات الربحية)، حيث قام الباحث بعملية إسقاط لتلك الخصائص على مجالس الأمناء (في المنظمات غير الربحية)، سيما وأنّ هناك عدد من الدراسات عالجت موضوع ارتباط خصائص مجالس الإدارة بمجالس الأمناء، نظراً للتشابه والتداخل الكبير في تكوينها ودورها وطبيعة تشكيلها، إذ أنّ ما ينطبق على مجالس الإدارة ينطبق كذلك على مجالس الأمناء من حيث الخصائص والشكل والهدف، ومن هذه الدراسات: (Xiaoxu, 2015) ، (de Andrés, Azofra, & Romero-Merino, 2010)، (Alonso, Palenzuela, & Merino, 2010)، (Kurt, Gür, & Çelik, 2017)، (Brown Jr, 2014)، (Hermalin, 2004)

وعليه فقد تناولت دراسة (زلوم و بقيلة، 2021) بعض الخصائص، كتنوع جنس أعضاء مجلس الإدارة، وحجم مجلس الإدارة، وتبين وجود اثر عكسي لتنوع جنس الأعضاء في الابتكار، وكذلك عدم وجود أثر يعزى لحجم الشركة؛ أمّا دراسة (المغربى، 2020) فقد قامت بدراسة خصائص مجلس الإدارة وأثرها على الإفصاح الاختياري للشركات الصناعية الأردنية، وتبين وجود أثر ذو دلالة إحصائية لاستقلالية المجلس على مستوى الإفصاح الاختياري، كذلك بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لحجم المجلس؛ بينما قامت دراسة (زغود، 2019) بدراسة تأثير خصائص مجلس الإدارة على إدارة الأرباح، ومن ضمن الخصائص التي تمت دراستها، حجم مجلس الإدارة، وتبين وجود علاقة طردية لحجم المجلس على إدارة الأرباح.

بينما تناولت دراسة (أبو عاقولة والداود، 2019) أثر خصائص مجالس الإدارة وهيكل الملكية على توقيت إصدار التقارير المالية في الشركات المساهمة العامة الصناعية الأردنية، وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي دال إحصائية لكل من: استقلالية أعضاء مجلس الإدارة، وجنس أعضاء المجلس على تأخر إصدار التقارير المالية، وكان لخبرة أعضاء مجلس الإدارة، تأثير سلبي دال إحصائية. أمّا دراسة (سرطاوي، عواد، وحمدان،

2017) والتي هدفت الى بيان طبيعة العلاقة بين استقلالية أعضاء مجلس إدارة المصارف الإسلامية، فقد أشارت النتائج إلى وجود مستوى مقبول سلبي من استقلال أعضاء مجلس إدارة المصارف الإسلامية على أداء المصارف، وعللت الدراسة ذلك لكون المدراء المستقلين سيطلبون معلومات أكثر كلفة للاشتراك في عملية اتخاذ القرار مقارنة بالمدراء غير المستقلين نظرا لظاهرة عدم تماثل المعلومات، كما سعت دراسة (الزعبي وسويدان، 2016) إلى التعرف على أثر خصائص مجلس الإدارة (استقلالية مجلس الإدارة، وازدواجية مجلس الإدارة، وعدد اجتماعات مجلس الإدارة، والتخصصات الأكاديمية لأعضاء مجلس الإدارة، وخبرة أعضاء مجلس الإدارة، وتنوع جنس أعضاء مجلس الإدارة، وحجم مجلس الإدارة) على أتعاب التدقيق، وتوصلت الى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين تنوع جنس أعضاء مجلس الإدارة وأتعاب التدقيق، بخلاف الخصائص الاخرى. وأشارت دراسة (Ali & Oudat, 2021) إلى وجود علاقة جوهرية بين حجم مجلس الإدارة واستقلالية المجلس وحجم البنك وأداء رأس المال الفكري، في حين أن هناك علاقة هامشية بين عدد اجتماعات مجلس الإدارة وتنوع مجلس الإدارة وخبرة المجلس و(أداء رأس المال الفكري) في البنوك التجارية البحرينية. وللتحقق من الارتباط بين بعض خصائص مجلس الإدارة (استقلالية مجلس الإدارة، حجم المجلس، اجتماعات مجلس الإدارة وازدواجية الأدوار) ومستوى إفصاح البنوك الطوعي في التقارير السنوية المدرجة في بورصة إسطنبول، أظهرت نتائج دراسة (Biçer & Milad, 2020) أن استقلالية مجلس الإدارة، وحجم المجلس، واجتماعات مجلس الإدارة، ارتبطت بشكل إيجابي وكبير بمستوى الإفصاح الطوعي؛ أمّا فعالية اجتماعات مجلس الإدارة وما إذا كانت تعمل على تعديل العلاقة بين تنوع المجلس (من حيث المستوى التعليمي والجنسية) وأداء رأس المال الفكري، فقد بينت نتائج دراسة (Al-Musali & Ismail, 2015) عدم وجود أثر لتنوع مجلس الإدارة بزيادة عدد اجتماعات المجلس على أداء راس المال الفكري، وللتعرف على كيفية تأثير التنوع بين الجنسين، والتنوع العرقي، وحجم مجلس الإدارة، وتكوين مجلس الإدارة، والمدير الأجنبي على الأداء المالي لشركات التأمين المدرجة في البورصة النيجيرية، أشارت نتائج دراسة (Garba & Abubakar, 2014) إلى أنّ التنوع بين الجنسين، والمديرين الأجانب، له تأثير إيجابي على أداء شركات التأمين، وأنّ هناك علاقة سلبية وهامّة بين تكوين مجلس الإدارة وأداء شركات التأمين في نيجيريا، ولهذه النتائج انعكاسات إيجابية في زيادة عدد المديرات في مجالس إدارة شركات التأمين في نيجيريا سيعزز أدائها، ولكن الزيادة في نسبة المديرين الخارجيين في مجلس الإدارة ستقلل من الأداء.

أمّا الدراسات المتعلقة بالمتغير التابع والمتمثل بضمان جودة التعليم العالي، فقد ناقشت دراسة (ملحم، 2017)، مفاهيم حوكمة الجامعات، ودور أصحاب المصالح في إدارة الجامعة، وصولاً إلى تحقيق التميز في جودة مخرجات الجامعات، وخلصت الدراسة إلى ضرورة زيادة الاهتمام بالتعليم والبحث العلمي، والتأكيد على أنّ التزام أصحاب العلاقة بأدوارهم، يساهم في ضمان جودة الجامعات؛ وهدفت دراسة (Kurt, Gür, & Çelik, 2017) إلى تقديم تحديات نظام التعليم العالي في تركيا وتحليل إمكانية إدارة الجامعات الحكومية من قبل مجلس الأمناء، باستخدام تقنية المقابلة المتعمقة، وتظهر نتائج الدراسة أنّ الهياكل مثل المجلس الأكاديمي والمجالس التنفيذية للجامعة لا تؤدي وظيفتها بشكل كافٍ، وأنّ العمداء أقوياء جدًا في الجامعات، وعمليات التدقيق غير فعّالة في الجامعات، وأنّ الجامعات ليست مسئولة أمام الجمهور، كما تؤكد نتائج هذه الدراسة بأنّ نظام التعليم العالي في تركيا، مفرط في المركزية ويحتاج إلى إصلاح شامل.

أمّا فيما يتعلق بإمكانية إدارة الجامعات الحكومية من خلال إنشاء مجلس أمناء، فإنّ غالبية المشاركين يرون أنّها ستكون ناجحة في جامعات الدولة مع وجود ضوابط وتوازنات، وقد توصلت دراسة (Trakman, 2008)، الى أنّ هناك جدل متزايد بين الجامعات الحكومية في العديد من البيئات الناطقة باللغة الإنجليزية حول كيفية التعامل مع أزمات الحوكمة، وأحد المخاوف هو أن تتسبب أزمة الحوكمة في هروب الموظفين والطلاب إلى الجامعات في أماكن أخرى، والخوف المعاكس هو أنّه إذا لم يتم الكشف عن أزمة الحكم، فإنّ الجامعة ستنهار من الداخل، كما أنّ الإدارة "الجيدة" للجامعة لا تحدث ببساطة، وعادة ما يكون نتاج جهود مضنية للوصول إلى هياكل وبروتوكولات وعمليات حوكمة مناسبة تتعلق بالحوكمة "الجيدة" أيضًا بالتوقيت والحكم: فهي تتطلب من مجالس الأمناء أن تدرك متى لا يعمل نموذج الحوكمة، ولماذا وكيف يتم إصلاحه. وأشارت نتائج دراسة (Shafee , Kasses, & Zoweil, 2020) إلى وجود فجوة واسعة في أبعاد الجودة والتنفيذ بين الجامعتين المدروستين، لذلك يجب أن تقوم المؤسسات والكليات الأكاديمية بجمع بيانات عن نفسها وتقييم العملية التعليمية بناءً على معايير ضمان الجودة لاستخدامها في صنع السياسات، وتوصلت دراسة (حمدان وعواد، 2015) 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، في حين أشارت دراسة (ناصرالدين، 2012) إلى أنّ واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط، كان مرتفعاً بشكل عام، مع وجود فروق تبعاً لاختلاف المركز الوظيفي، وكان لصالح أعضاء هيئة التدريس، وتبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولصالح من كانت خبرتهم أكثر من سنتين، كما هدفت دراسة (de Andrés, Azofra, & Romero-Merino, 2010) إلى فتح "الصندوق الأسود" للمؤسسات وعلاقات مجلس الإدارة وديناميكياتها، ونظرًا للدور المهم للمنظمات غير الربحية في تطوير المجتمعات الحديثة، يجب على هذه المنظمات تعديل مجالس إداراتها. نظرًا لأنّ النظريات التقليدية لحوكمة الشركات تبدو محدودة في تفسير العالم غير الربحي وأظهرت النتائج أن حجم المجلس

واستقلاليته ليسا من العوامل المحددة لكفاءة المؤسسات، في المقابل، فإنّ قدرة المديرين على إنشاء قيمة للمؤسسة ترتبط ارتباطًا مباشرًا بمشاركة المجموعة (الشخصية النشطة) أو مناقشة نقدية مستمدة من مجموع الأعضاء الذين يتمتعون بمعرفة غير متجانسة (التنوع المعرفي).

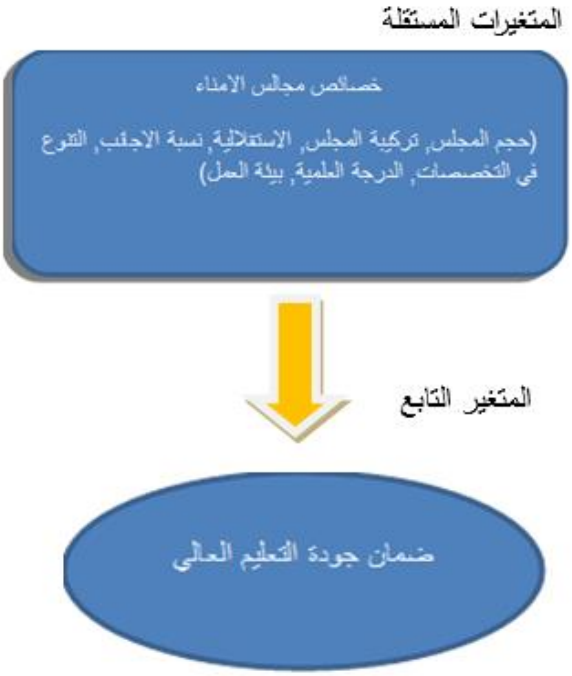
بالاعتماد على ما سبق نلاحظ أن مجالس الأمناء تعبر عن مدى الالتزام بتطبيق الحوكمة في الجامعات، وبالرغم من أهميّة الموضوع، إلّا أنّه وحسب علم الباحث، لا توجد دراسات تعالج جميع جوانبه، من حيث دراسة الخصائص مجتمعة بشكل معمّق، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فانّ الدراسات العربية تخلو من دراسة مجالس الأمناء بشكل متخصص، إضافة إلى تأصيل المفهوم المتعلق بخصائص مجالس الأمناء (في المؤسسات غير الربحية)، والتي تم استيرادها من مجالس الإدارة (في المؤسسات الربحية).

منهجيّة الدّراسة:

مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جامعات المنطقة العربية، المدرجة ضمن تصنيف المؤسسة البريطانية للمنطقة العربية: (QS Arab Region University Rankings 2021)، وعددها (160) جامعة، وتكونت عينة الدراسة القصديّة من (50) جامعة، موزعة على (9) دول عربية، وهي التي توفرت عنها المعلومات الكافية لخصائص مجالس الامناء لعام 2021.

أنموذج الدراسة:



طرق قياس متغيّرات الدّراسة:

يعد المنهج الوصفي التحليلي هو الأنسب لطبيعة موضوع الدراسة ومتغيراتها، حيث سيتم جمع البيانات المستخدمة لغرض التحليل الإحصائي وهي: خصائص مجالس الأمناء بأبعادها، من المواقع الرسمية لجامعات المنطقة العربية موضوع الدراسة للعام (2021). ووفق ما تناولته الدراسات السابقة (أبو عاقولة والداود، 2019) و(مختار، 2016)، (المغربى، 2020) و(الزعبي وسويدان، 2016)، (Garba & Abubakar, 2014)، (الخداش والوشلى، 2019)، وضمان جودة التعليم العالي، من خلال بيانات مؤسسة (QS Quacquarelli Symonds) وفق تصنيف (QS Arab Region University Rankings)، وعليه تصاغ دالة النموذج على النحو الآتي:

$$Y1=a+\beta1X1+\beta2X2+\beta3X3+\beta4X4+\beta5X5+\beta6X6+\beta7X7+\varepsilon$$

حيث أن:

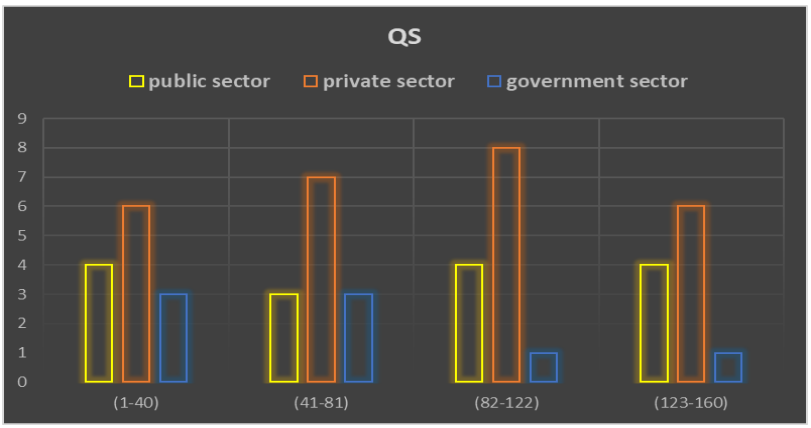
Y1: جودة التعليم العالي

X7-X1 :خصائص مجلس الامناء (حجم المجلس، تركيبة المجلس، استقلالية المجلس، نسبة الأجانب في المجلس، الدرجة العلمية لاعضاء المجلس، خلفية بيئة العمل لأعضاء المجلس، وتنوع تخصصات أعضاء المجلس).

الإحصاء الوصفي لبيانات الدراسة:

تم الحصول على البيانات الخاصة بالجامعات التي شكلت عينة الدراسة والتي بلغ عددها (50) جامعة عربية، ويظهر الجدول (1) للتحليل الوصفي للبيانات، حيث يظهر مؤشر الانحراف (Skewness) لجميع المتغيرات بقيم أقل من 3، وبلغ مؤشر التفرطح (Kurtosis) لجميع المتغيرات بقيم أقل من 7 وهذا مؤشر جيد على عدم وجود مشاكل في البيانات، ونلاحظ من الشكل (1) وجود تفوق في جودة التعليم العالي بالنسبة للجامعات الخاصة على حساب الجامعات العامة والحكومية، وحسب رأي الباحثان فان تفسير ذلك يرجع إلى اهتمام الجامعات الخاصة بتحديث البرامج والمخرجات التعليمية لضمان استمرارية نجاح المؤسسة في عالم التنافسية، بينما الحكومية فهي تتصف بالاعتمادية غالباً، وضعف الرقابة والاهتمام بالمخرجات التعليمية وجودتها.

شكل :1 ترتيب جودة التعليم العالي لجامعات المنطقة العربية حسب تصنيف (QS).



الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بهدف إجراء التحليل المناسب والإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها تم استخدام بيانات (Cross Suction Data) وهي نوع من البيانات التي يتم جمعها من خلال مراقبة العديد من الموضوعات، في نقطة أو فترة زمنية واحدة، قد لا يولي التحليل أي اعتبار للاختلافات في الوقت، يتكون تحليل بيانات المقطع العرضي عادةً من مقارنة الاختلافات بين الموضوعات المختارة، وتمت المعالجة الإحصائية، بحزمة برامج متعددة المنصات لتحليل الاقتصاد القياسي (Gretl) مكتوبة بلغة البرمجةC، وسيتم اختبار صحة فروض النموذج العام، وتحليل الانحدار الخطي المتعدد.

تحليل البيانات واختبار الفرضيّات:

اختبارات صحة فروض نموذج الانحدار المتعدد:

يتطلب بناء نموذج الانحدار الخطي المتعدد والذي يتوافق مع طبيعة البيانات (Cross Suction Data) عدد من الافتراضات (الشروط)، وذلك للتأكد من القدرة على تعميم النتائج، ومنها شرط استقلال المتغيرات المستقلة عن بعضها البعض (Multicollinearity) ويقصد به، عدم وجود ترابط عالي بين المتغيرات المستقلة فيما بينها واختلال هذا الشرط يسبب مشكلة الازدواج الخطي، وتم التحقق من هذا الشرط باستخدام اختبار معامل التباين (Variance Inflation Factor – VIF)، حيث أنّ معامل تضخم التباين أقل من 5 وهذا يدل على عدم وجود مشكلة ازدواج خطي في النموذج، مما يدعم جودة النموذج المقترح، كما تم التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة باستخدام اختبار (Kolmogorov-Smirnov) فكانت النتائج تشير إلى أنّ الدلالة الإحصائية (SIG) لجميع متغيرات الدراسة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك فإن توزيع البيانات يتبع التوزيع الطبيعي، كما تم استخدام اختبار (Breusch–Pagan) لتباين الخطأ العشوائي (Heteroscedasticity)، وتظهر النتائج أن الدلالة الإحصائية

(SIG) لجميع متغيرات الدراسة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك فإن توزيع البيانات لهذه المتغيرات يتبع توزيعاً عشوائياً وغير متجانس التباين، وهذا ما يوضحه الجدول (2).

اختبار الفرضيات:

وللإجابة عن الفرضية الرئيسية الأولى، تم استخدام اختبار الانحدار المتعدد (Multiple Regression) وذلك بهدف دراسة تأثير خصائص مجلس الأمناء مجتمعة، على المتغير التابع (جودة التعليم العالي)، ويمكننا توضيح النتيجة من خلال الجدول (3). وتظهر نتائج الجدول، وجود تأثير لأقرب متغيرين إلى مستوى الدلالة الإحصائية فقط من المتغيرات المستقلة وهما نسبة الأجانب، خلفية بيئة العمل للمجلس (أكاديمي)، على ضمان جودة التعليم العالي، وهذا يدل على أنّ هذين المتغيرين لهما تأثير بمعامل انحدار سلبي قيمته (-0.8911، -0.9328) على التوالي، وبدلالة إحصائية بلغت (0.0527 ، 0.0949) على التوالي، وهي ضمن نسب الخطأ المقبولة في علوم الاجتماع، وتقع تحت مستوى دلالة (0.10)، وكان معامل التفسير (R^2) الإجمالي يساوي (0.3909) وهذا يعني أنّ المتغيرات المستقلة توثر بنسبة 39% في المتغير التابع، وكان معامل التفسير المعدل (R^2) يساوي (0.2348) وقيمة P-value(F) تساوي (0.0197) ومعناه أنّها أقل من مستوى الدلالة (0.05)، أي وجود تأثير للمتغيرات المستقلة على ضمان جودة التعليم العالي، وفيما يلي تحليل لتأثير الانحدار لكل متغير من المتغيرات المستقلة على حدة على المتغير التابع، ويمكننا توضيح النتائج كما في الجدول (4).

يتضح من نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط في الجدول (4) عدم وجود أثر (لحجم مجلس الأمناء، تركيبة مجلس الأمناء، استقلالية مجلس الأمناء، نسبة التنوع في التخصص لمجلس الأمناء، الدرجة العلمية للماجستير والدكتوراه، خلفية بيئة العمل) في حين كان هناك أثر (للنسبة الأجانب في مجلس الأمناء، الدرجة العلمية بكالوريوس فأقل)، على ضمان جودة التعليم العالي في جامعات المنطقة العربية.

الاستنتاجات والتّوصيات:

سعت الدراسة إلى توضيح دور الحوكمة بأبعاد خصائص مجلس الأمناء (حجم المجلس، تركيبة المجلس، استقلالية المجلس، نسبة الأجانب في المجلس، الدرجة العلمية للمجلس، خلفية بيئة العمل للمجلس، وتنوع تخصصات المجلس) في ضمان جودة التعليم العالي في جامعات المنطقة العربية، وأظهرت النتائج وجود أثر لخصائص مجالس الأمناء مجتمعة، على ضمان جودة التعليم العالي، وعند إجراء التحليل الأحادي للمتغيرات لم يتبين وجود أثر دال إحصائياً لحجم مجلس الأمناء على ضمان جودة التعليم العالي، وتفسير ذلك أنّ 72% من مجالس الأمناء التي أجريت عليها الدراسة، تضم أعضاء بحجم من (20–11)، وهي بذلك ليست كبيرة جداً ولا صغيرة أيضاً، إذ أنّ هناك بعض الأدبيات التي تم استعراضها (Alagla & Habbash, 2018)، (Ali & Oudat, 2021) (Nour, Sharabati, & Hammad, 2020)، (Belcher, 1960)، تشير إلى أنّ المجالس في المنظمات غير الربحية (مجالس الأمناء)، يكون تأثير الحجم على فعالية المجلس أقل وضوحًا وأكثر تعقيدًا، فالمجلس الذي يضم عدداً أكبر من الأعضاء، يسمح بمزيد من التحكم في القضايا التشغيلية ومعالجة كميات أكبر من البيانات (Dato, Hudon, & Mersland, 2019)، من جهة أخرى فان المجلس صغير الحجم لا يصدر قرارات دقيقة وتتصف بالشمولية، كما أنّه لا يستطيع مراقبة جميع أوجه النشاطات المتعلقة بمهامه بالشكل الأمثل، أمّا تركيبة المجلس (نسبة الإناث في المجلس)، فلم يتضح وجود أثر ذو دلالة إحصائية لها على ضمان جودة التعليم العالي في جامعات المنطقة العربية، وتفسير ذلك أنّ 34% من المجالس موضوع الدراسة، لا تضم بين أعضائها أنثى واحدة، بينما 66% تضم إناث ولو بنسب منخفضة أحياناً، وحيث أنّ تنوع جنس المجلس يوفر قيماً ومعارف جديدة، ويستقطب وجهات نظر حديثة ومختلفة في مناقشات المجلس حول الاستراتيجيات المرتبطة بالجامعة ويشجع على الإبداع (Arzubiaga, Iturralde, Maseda, & Kotlar, 2018).

كما لم يتبين وجود أثر ذو دلالة إحصائية لاستقلالية المجلس على ضمان جودة التعليم العالي في جامعات المنطقة العربية، علماً أنّ نسبة المستقلين في عينة الدراسة هي 68%، ويشير (de Andrés, Azofra, & Romero-Merino, 2010) إلى أنّه يصعب وصف خصائص المجالس الفعّالة بمصطلحات عامة، إذ من غير المستحسن دائمًا زيادة عدد الأعضاء المستقلين في المجلس، ويتضح من النتائج أنّ هناك أثر ذو دلالة إحصائية لوجود الأجانب في المجلس، على ضمان جودة التعليم العالي في جامعات المنطقة العربية، إذ أنّ ما نسبته 36% من أعضاء مجالس عينة الدراسة تضم أعضاء أجانب، وتفسير ذلك أنّ وجود أعضاء من جنسيات أخرى من خارج البلد يعزز الثقافات المختلفة وتبادل الأفكار ووجهات النظر، مما يؤدي إلى إنتاجية تنظيمية (Ali & Oudat, 2021)، لذا فان وجود مجلس أمناء يفهم كيفية عمل البلدان المختلفة وبيئة الأعمال والناس، أمرٌ ضروري، حيث يمتلك المزيد من الأشخاص من مختلف البلدان أنماط حياة وثقافة وخلفيات مختلفة، من الممكن أن تطرح آفاقًا وحلولًا جديدة على الطاولة (Jhunjhunwala & Mishra , 2012)، وفيما يخص تنوع تخصصات أعضاء المجلس، لم يتبين وجود أثر لها، في ضمان جودة التعليم العالي في جامعات المنطقة العربية، إذ أنّ 36% من عينة المجالس موضع الدراسة بلغت نسبة التنوع فيها من 71%– 80%، وهي نسبة تنوع جيدة،

لكنها ليست بالمستوى المطلوب، وبحسب (Alonso, Palenzuela, & Merino, 2010)، فانّ تنوع التخصصات يؤدي إلى أعلى استفادة يحققها المجلس من اختلاف أنواع المعرفة التي يجلبها الأعضاء، وأنّ عدم تجانس هذه المعرفة يشكل أهمية أكبر، إذ يمكن للتشكيلات ذات وجهات النظر المتنوعة تحديد أفضل حل لكل مشكلة بشكل مثالي.

وفيما يتعلق بالدرجة العلمية لأعضاء المجلس، تبين النتائج وجود أثر لمتغير درجة البكالوريوس فقط لأعضاء المجلس على ضمان جودة التعليم العالي في جامعات المنطقة العربية، ويقترح (Bathula, 2008) اعتبار أعضاء المجلس المؤهلين والماهرين بمثابة مورد استراتيجي يوفر ارتباط مع الموارد الخارجية المختلفة، مما يضمن وجود مجلس فعَّال، الأمر الذي يتطلب مستويات عالية من القدرة الفكرية والخبرة وسلامة الحكم والنزاهة، كما لم تظهر النتائج وجود أي اثر دال إحصائية لخلفية بيئة العمل على ضمان جودة التعليم العالي في جامعة المنطقة العربية، وبالرغم من النسب المتقاربة لخلفيات أعضاء المجالس التي تمت دراستها إلاّ أنّ النسبة الأعلى كانت للأعضاء الذين ينحدرون من بيئة أكاديمية، ويشير (Taylor, 1987) إلى أنّ وجود أعضاء هيئة التدريس في مجالس الأمناء غير ضروري، لأنّ عضويتهم لا تعتبر مفيدة في جذب الدعم المناسب؛ ولكن بإمكان المجلس التشاور مع أعضاء هيئة التدريس، الأمر الذي يؤسس لشرعية المجلس الداخلية، بطرق أخرى، ويرى (Belcher, 1960) أنّ تنوع الخلفية يضيف مجموعة كبيرة من الأنشطة التعليمية والبحثية، وتأثيرها واهتماماتها على المستوى العام؛ ومن ثم، فإنّ التنوع الكبير في عضوية مجلس الأمناء، بالنسبة للخلفية العلمية والخبرة المهنية والموقع الجغرافي، أمر مطلوب بشكل ملحّ.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة نقدم عدداً من التوصيات أهمها: ضرورة تفعيل دور مجالس الأمناء، من خلال زيادة عدد الأعضاء وإشراك أصحاب المصالح كالحكومة والشركاء من المجتمع المحلي، ورفع عدد الإناث والتركيز على الاستقلالية، بالإضافة إلى زيادة عدد الاجتماعات الدورية، وتفعيل المتابعة الإدارية، والتدقيق على تقارير الجودة، ودعم الإنفاق على جودة التعليم العالي برفع موازنات البحث العلمي، مع الاهتمام بكفاءة التشريعات التي تعزز بيئة التعليم العالي في جامعات المنظفة العربية. ومن هنا تقترح الدراسة الحالية القيام بمزيد من الدراسات حول مجالس الأمناء وإضافة خصائص أخرى كعدد اجتماعات المجلس وغيرها، مع عمل دراسات مقارنة لمجالس الأمناء مع دول أوروبية وآسيوية، وقد لاحظ الباحثان أنّ غالبية جامعات المنطقة العربية لا تفصح عن بيانات مجالس الأمناء وأدوارها، ولجانها، ونظامها الداخلي، وطبيعة عملها، وأنّ عدد كبير من الجامعات لا يعمل وفق نظام الأمناء أصلاً، لأنّ الأنظمة والتعليمات لتلك الدول لا تسمح بذلك.

المراجع:

1. برقعان، أحمد محمد أحمد، والقرشي عبد الله علي (2012). حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات. عولمة الادارة في عصر المعرفة (الصفحات 16-16). طرابلس- لبنان: جامعة الجنان. تاريخ الاسترداد 15- 17 12، 2012.
2. بوكرع، لامية، وبوقصاص، عبد الحميد (31 اذار، 2018). واقع التعليم العالي في الوطن العربي-المشكلات وآفاق التطوير. ***مجلة العلوم الاجتماعية،7(29)***، الصفحات 60-71. تم الاسترداد من https://www.asjp.cerist.dz/en/article/45877
3. حمدان، علام محمد موسى، وعواد، بهاء صبحي عبد اللطيف (2015). حوكمة التعليم العالي و أثرها في جودة البحث العلمي: دليل من فلسطين، والبحرين. ***بحوث المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي:*** *دولة الإمارات العربية المتحدة، جامعة الشارقة، 3-5 / 3 / 2015* (الصفحات 186-193). تم الاسترداد من https://search.emarefa.net/detail/BIM-760169
4. الزعبي، ناديا محمود، وسويدان، ميشيل سعيد (2016). أثر خصائص مجلس الادارة على اتعاب التدقيق في الشركات الصناعية المدرجة في بورصة عمان: دراسة تحليلية، ***رسالة ماجستير***، 1 - 107. اربد، الاردن: جامعة اليرموك. تم الاسترداد من https://search.mandumah.com/Record/782354
5. زغود، تبر (2019). تأثير خصائص مجلس الإدارة على إدارة الأرباح: دراسة اختباريه على عينة من شركات المساهمة العائلية بالجزائر خلال الفترة 2010 - 2016. ***المجلة الجزائرية للتنمية الإقتصادية، 6(2)***، الصفحات 1 - 16. doi:10.35156/1433-006-002-001
6. زلوم، نضال عمر، وبقيلة، بسام خليل (2021). اثر تنوع مجلس الادارة في الابتكار للشركات الصناعية المساهمة العامة الاردنية. ***المجلة الاردنية في ادارة الاعمال، 17(1)***، الصفحات 31-52. doi:10.35516/0338-017-001-002
7. سرطاوي، عبد المطلب، عواد، بهاء، وحمدان، علام (2017). استقلالية مجلس ادارة المصارف الاسلامية الخليجية وعلاقتها بالأداء. ***مجلة الادارة والقيادة الاسلامية***، 2(1)، الصفحات 46 - 62. doi:10.12816/0045709
8. شبلي، مسلم علاوي، ومحسن، عبدالرضا ناصر (2020). تأثير حوكمة الجامعات على مستوى جودة العملية التعليمية في جامعة البصرة والجامعة التقنية الجنوبية: دراسة ميدانية. ***المجلة العربية للإدارة،*** 40 (2)، الصفحات 19 -42. doi:10.21608/aja.2020.91521

9. صبري، هالة عبدالقادر (2010). جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي : تجربة التعليم الجامعي الخاص في الاردن. تأليف المنظمة العربية للتنمية الادارية، *المؤتمر العربي الثالث – الجامعات العربية: التحديات والآفاق* (الصفحات 87–115). شرم الشيخ: المنظمة العربية للتنمية الإدارية. تم الاسترداد من http://search.mandumah.com/Record/119866

10. ابو عاقولة، سلام جمال ناصر، والداود، خلدون أحمد (2019). أثر خصائص مجلس الإدارة وهيكل الملكية علي توقيت إصدار التقارير المالية في الشركات المساهمة العامة الصناعية الأردنية (رسالة ماجستير، جامعة اليرموك). . 1 – 110. تم الاسترداد من https://library.ptuk.edu.ps/proxy_ptuk/index.php?q=zqumqaedZGXXl5XVmMqPnsejydvRk5mQmZ_TaIaVxNPYm2FybJVtapk

11. بن محمود، عرابة الحاج، وبن عيسى، ليلى (30 حزيران، 2017). حوكمة الجامعات بين المتطلبات والمعوقات. *دراسات العدد الاقتصادي، 8(3)*، الصفحات 45–54. تم الاسترداد من https://search.emarefa.net/detail/BIM-860059

12. مدياني، محمد، وطلحاوى، فاطمة الزهراء (يونيو، 2018). واقع قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية. ***مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث***، *3(1)*، الصفحات 245 – 262. doi:10.36554/1796-003-001-008

13. المغربى، محمد زياد (2020). أثر خصائص مجلس الإدارة على مستوي الإفصاح الاختياري في الشركات. ***مجلة رماح للبحوث والدراسات***،*(42)*، الصفحات 209–247. تم الاسترداد من http://search.mandumah.com/Record/1053836

14. ملحم، محمود إبراهيم (2017). هل بالإمكان إصلاح منظومة التعليم العالي في ظِلّ مفاهيم الحوْكمة؟ *الحوكمة والتنمية الإدارية والاقتصادية في المؤسسات: الواقع والطموح*. الاردن: الجامعة الاردنية. تم الاسترداد من https://www.researchgate.net/publication/329810068_hl_balamkan_aslah_mnzwmt_altlym_alaly_fy_zil_mfahym_alhwkmt_Is_it_possible_to_reform_higher_education_system_in_the_light_of_the_concepts_of_governance

15. Alagla, S., & Habbash, M. (2018). The Impact of Board of Directors on Opportunistic Managerial Behaviour: Evidence from the UK. King Abdulaziz University ***Journal Economics and Management***, 32(1), pp. 121 - 145.

16. Ali, B., & Oudat, M. (2021, MAY 28). BOARD CHARACTERISTICS AND INTELLECTUAL CAPITAL PERFORMANCE: EMPIRICAL EVIDENCE OF BAHRAIN COMMERCIAL BANKS. ***Academy of Accounting and Financial Studies Journal***, 25(4), pp. 1-10. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/352020004_BOARD_CHARACTERISTICS_AND_INTELLECTUAL_CAPITAL_PERFORMANCE_EMPIRICAL_EVIDENCE_OF_BAHRAIN_COMMERCIAL_BANKS

17. Alonso, P. d., Palenzuela, V. A., & Merino, E. R. (2010, March 22). Beyond the Disciplinary Role of Governance: How Boards Add Value to Spanish Foundations. British ***Journal of Management***,21 (1), pp. 100-114.

18. Arzubiaga, U., Iturralde, T., Maseda, A., & Kotlar, J. (2018, march 1). the moderating effects of family, women, and strategic involvement in the board of directors. ***International Entrepreneurship and Management Journal***, 14(2), pp. 217-244.

19. Barringera, S. N., Taylorb, B. J., & Slaughterc, S. (2019). Trustees in turbulent times: External affiliations and stratification among US research universities, 1975–2015. The **Journal of Higher Education**, 90(6), pp.884-914.

20. Bathula, H. (2008). Board characteristics and firm performance: evidence from New Zealand. Doctor of Philosophy. Auckland, New Zealand: Auckland University of Technology. Retrieved from http://hdl.handle.net/10292/376

21. Belcher, D. R. (1960). The Board of Trustees of the University of Pennsylvania (Vol. 2). Pennsylvania, Philadelphia, USA: ScholarlyCommons. Retrieved May 22, 2008, from http://repository.upenn.edu/penn_history

22. Brown Jr, W. O. (2014, July). University Board Composition: Causes and Consequences. **Managerial and Decision Economics**, 35(5), pp. 318–336.

23. Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası (Vol. 2). Eskişehir, Turkey: Yükseköğretim Kurulu Yayın No: 2014/2.

24. Dato, M. H., Hudon, M., & Mersland, R. (2019, Dec 22). BOARD GOVERNANCE: DOES OWNERSHIP MATTER? ***Annals of Public and Cooperative Economics***, 91(1), pp. 1-24.

25. de Andrés, P., Azofra, V., & Romero-Merino, M. (2010, February). Beyond the Disciplinary Role of Governance: How Boards Add Value to Spanish Foundations. **British Journal of Management**, 21(1), pp. 100 - 114.

26. Estermann, T., Pruvot, E. B., & Stoyanova, H. (2021, March). The Governance Models of the European University Alliances: Evolving Models of University Governance. 1-25. European : European University Association. Retrieved from www.eua.eu · info@eua.eu
27. Garba, T., & Abubakar, B. A. (2014). CORPORATE BOARD DIVERSITY AND FINANCIAL PERFORMANCE OF INSURANCE COMPANIES IN NIGERIA: AN APPLICATION OF PANEL DATA APPROACH. ***Asian Economic and Financial Review***,4(2), pp. 257-277. Retrieved from http://www.aessweb.com/download.php?id=2419
28. Hénard, F., & Mitterle, A. (2010). Governance and quality guidelines in higher education: a review of governance arrangements and quality assurance guidelines. OECD. Paris: OECD. Retrieved from https://etico.iiep.unesco.org/en/resource/governance-and-quality-guidelines-higher-education-review-governance-arrangements-and
29. Hermalin, B. (2004, January). Boards of Trustees in Higher Education: A Research Program. Research Gate, pp. 1-33. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/255591285_Boards_of_Trustees_in_Higher_Education_A_Research_Program
30. Jhunjhunwala, S., & Mishra, R. K. (2012, Jul). Board Diversity and Corporate Performance: The Indian Evidence. ***IUP Journal of Corporate Governance***, 11(3), pp. 71-79. Retrieved from https://www.proquest.com/openview/3df3fc0f590bb4587aeac936377ad326/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54446
31. Kurt, T., Gür, B. S., & Çelik, Z. (2017, February). Necessity for Reforming Turkish Higher Education System and Possibility of Governance of State Universities by the Board of Trustees. ***Education and Science***,42(189), pp. 49-71.
32. Mathies, C., & Slaughter, S. (2013, August). University trustees as channels between academe and industry: Toward an understanding of the executive science network. ***Research policy***, 42(6-7), pp. 1286-1300.
33. Milad, I. A., & Bicer , A. A. (2020). The Association between Board of Directors Characteristics and the Level of Voluntary Disclosure: Evidence from Listed Banks in Borsa Istanbul. ***Management & Economics Research Journal***, 2(1), pp. 166-185. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1040051
34. Al-Musali, M. A., & Ismail, K. N. (2015, December 2). Board diversity and intellectual capital performance: The moderating role of the effectiveness of board meetings. ***Accounting Research Journal***, 28(3), pp. 268 - 283.
35. Nour, A. I., Sharabati, A.-A. A., & Hammad, K. M. (2020, June). Corporate Governance and Corporate Social Responsibility Disclosure. ***International Journal of Sustainable Entrepreneurship and Corporate Social Responsibility*** (IJSECSR),5(1), pp. 20-41.
36. QS top universities. (2021, Febr 25). QS Arab Region University Rankings 2021(QS). QS Quacquarelli Symonds Limited 1994 - 2021. Retrieved from https://www.topuniversities.com/university-rankings/arab-region-university-rankings/2021.
37. Shafee , M. S., Kasses, T., & Zoweil, R. Y. (2020). QUALITY DIMENSIONS IN HIGHER EDUCATION IN EGYPT A comparative study between accredited colleges by NAQAAE represented in College of Management and Technology - AASTMT and non-accredited colleges represented in Faculty of Commerce - Alexandria University. Scientific ***Journal for Economic& Commerce***,(3), pp. 249-291. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1095918.
38. Taylor, B. E. (1987). Working Effectively with Trustees: Building Coop-erative Campus Leadership (2 ed., Vol. 2). Washington: ASHE-ER1C Higher Education Report No. 2, 1987. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED284509.
39. Trakman, L. (2008, May 1). Modelling University Governance. Higher Education QuarterlyVolume, 62(1-2), pp. 63-83.
40. Xiaoxu, L. (2015). The Role of the Board of Trustees in Public Universities in China. PhD thesis. Canada: ProQuest LLC (2016). Retrieved from http://hdl.handle.net/1807/71023.

جدول (1): نتائج التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة.

Variable	Mean	Median	Minimum	Maximum	Std. Dev.	Skewness	Ex. kurtosis
Bsize	0.02	0.01783	0.009602	0.05213	0.008013	1.833	4.5261
BComposition	0.12	0.1	0	0.5	0.1289	0.97716	0.35995
Independence	0.901	0.92	0.62	1	0.088309	-1.7841	3.116
Nationality	0.138	0	0	0.9	0.24892	1.9187	2.6817
Bachelor	0.293	0.28	0	0.67	0.15042	0.40476	-0.34577
Master	0.11	0.07	0	0.42	0.13412	1.1318	0.18461
Phd	0.597	0.59	0.22	1	0.19392	-0.040679	-0.93143
Academic	0.437	0.425	0.12	0.8	0.15792	0.28888	-0.17232
Business	0.3154	0.3000	0.0000	0.8000	0.1987	0.3645	-0.2788
legalpersons	0.4092	0.3950	0.0000	0.9200	0.2412	0.1918	0.5710
Diversity	0.732	0.73	0.5	1	0.10902	0.10569	-0.18808
QS	1	1.0075	0.013001	2.0801	0.62977	0.019209	-1.2087

جدول (2): نتائج اختبارات صحة فروض نموذج الانحدار المتعدد.

VIF	SIG	قيمة الاختبار	المتغيرات	
1.956	0.095	1.234	**حجم المجلس**	
1.398	0.994	0.425	**نسبة الإناث**	
1.105	0.665	0.727	**نسبة المستقلين**	
2.108	0.741	0.682	**نسبة الأجانب**	
1.626	0.945	0.526	**نسبة التنوع في التخصص**	
1.471	.427	.876	**بكالوريوس فاقل**	**الدرجة العلمية**
1.324	.528	0.810	**ماجستير**	
2.768	.423	.878	**دكتوراه فأعلى**	
1.256	.862	.602	**أكاديمي**	**خلفية بيئة العمل**
1.331	.992	.432	**أعمال**	
1.348	.632	.747	**شخصيات اعتبارية**	
SIG	**F**	**Unadjusted R2**	**Breusch – Pagan**	
0.613822	**17.5987**	**0.3519**		

جدول (3): قيمة الثابت ومعاملات الانحدار المتعدد لأثر خصائص مجلس الأمناء على ضمان جودة التعليم العالي.

متغيرات الدراسة	المعاملات غير معيارية		قيمة (t)	Sig.
	β	الخطأ المعياري		
قيمة الثابت	0.770	1.1952	0.6446	0.5230
حجم المجلس	14.3015	13.6522	1.048	0.3013
تركيبة المجلس	0.8075-	0.7114	1.135-	0.2633
استقلالية المجلس	0.0246	0.9592	0.0256	0.9796
نسبة الأجانب	0.8911-	0.4460	1.998-	0.0527*
الدرجة العلمية للمجلس (بكالوريوس فاقل)	0.7029	0.6712	1.047	0.3014
الدرجة العلمية للمجلس (ماجستير)	0.1569-	0.6883	0.2280-	0.8208
الدرجة العلمية للمجلس (دكتوراه فأعلى)	0.1569	0.6883	0.2280	0.8208
خلفية بيئة العمل للمجلس (أكاديمي)	0.9328-	0.5449	1.712-	0.0949*

خلفية بيئة العمل للمجلس (أعمال)	0.3579-	0.4910	0.7289-	0.4704
خلفية بيئة العمل للمجلس (شخصيات اعتبارية)	0.6320-	0.4093	1.544-	0.1306
التنوع في التخصص	1.00014	0.9198	1.087	0.2836
R^2 معامل التفسير	0.3909			
R^2 معامل التفسير المعدل	0.2348			
F statistic	2.5036			
P-value(F)	0.0197			

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) * دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.10$).

جدول (4): نتائج اختبار المتغيرات المرتبطة بالفرضية الرئيسية الأولى.

الفرضية (1)					
المتغير	B	Adj R2	R Square	T	Sig
حجم المجلس	14.7171-	0.01496	0.0350	1.321-	0.1928
الفرضية (2)					
المتغير	B	Adj R2	R Square	T	Sig
تركيبة المجلس	1.2588-	0.04693	0.06638	1.847-	0.0709*
الفرضية (3)					
المتغير	B	Adj R2	R Square	T	Sig
استقلالية المجلس	0.7676-	0.0090-	0.0115	0.7502-	0.4568
الفرضية (4)					
المتغير	B	Adj R2	R Square	T	Sig
نسبة الأجانب	1.1844-	0.2029	0.2191	3.671-	0.0006***
الفرضية (5)					
المتغير	B	Adj R2	R Square	T	Sig
نسبة التنوع في التخصص	1.4931	0.04736	0.0668	1.854	0.0699*
الفرضية (6)					
المتغير	B	Adj R2	R Square	T	Sig
الدرجة العلمية للمجلس (بكالوريوس فاقل)	1.1877	0.0613	0.0804	2.050	0.0459**
الدرجة العلمية للمجلس (ماجستير)	1.2729-	0.0541	0.07348	1.951-	0.0569*
الدرجة العلمية للمجلس (دكتوراه فأعلى)	0.1057-	0.0197-	0.00106	0.2258-	0.8223
الفرضية (7)					
المتغير	B	Adj R2	R Square	T	Sig
خلفية بيئة العمل للمجلس (أكاديمي)	0.7799-	0.0182	0.0382	1.382-	0.1735
خلفية بيئة العمل للمجلس (أعمال)	0.5917-	0.0147	0.0348	1.317-	0.1941
خلفية بيئة العمل للمجلس (شخصيات اعتبارية)	0.5352-	0.0220	0.0420	1.451-	0.1532

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) *دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.10$).

مدى توافر معايير الجودة الشاملة في منهاج التربية الرياضية في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر مشرفي/آت ومعلمي/آت التربيه الرياضيه في فلسطين

أ. محمود علي ابوالطيب
مشرف التربيه الرياضيه في مديرية التربيه والتعليم
طوباس، فلسطين
mah.abualtayeb@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف الى مدى توافر معايير الجودة الشاملة في منهاج التربية الرياضية في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر مشرفي/آت ومعلمي/آت التربيه الرياضية في فلسطين ولتحقيق اهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، من خلال تطبيق استبيان، مكون من اربع مجالات و30 فقره وزعت على عينه قوامها (30) مشرفا ومشرفه و(180) معلما ومعلمه تم اختيارهم بالطريقه القصديه، وبعد التأكد من صدق وثبات الاستبيان طبقت الدراسة على عينه من مشرفي/ات التربيه الرياضيه ومعلمو/ات التربيه الرياضيه تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وقد اشتملت الدراسة على اربع مجالات وهي:

معايير جودة الأهداف، المحتوى، معايير جودة طرق وأساليب التدريس، معايير جودة التقويم.

وبعد جمع البيانات قام الباحث بتحليل نتائج الاستبيان (المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية ومعادلة كرومباخ الفا للصدق والثبات وتحليل التباين واختبار شيفيه) كوسيله إحصائية حيث تسمح هذه الوسيلة بمقارنة النتائج وتحليلها بناء على الدراسات السابقة.

ومن اهم النتائج التي توصل اليها الباحث:

1. ان تتبنى وزارة التربيه والتعليم تصميم منهج للتربية الرياضيه بما يتناسب مع المستجدات ومواكبة التطور الهائل في المجال العلمي والتكنولوجيا في ضوء المعايير المقترحة.
2. تكليف القائمين بوزارة التربيه والتعليم بتطبيق معايير الجودة المقترحة عند تصميم وتطوير مناهج للتربية الرياضيه بمراحل التعليم المختلفة.
3. ضرورة اهتمام الجامعات بوضع برامج لتدريب معلمي ومشرفي التربيه الرياضيه على كل ما هو جديد في مجال المناهج وطرق وأساليب التدريس الحديثة.
4. ضرورة اهتمام وزارة التربيه والتعليم في إعادة النظر بأساليب التقويم الحالية المستخدمة في منهج التربيه الرياضيه لجميع المراحل.
5. ضرورة اهتمام وزارة التربيه والتعليم توفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتدريس منهاج التربيه الرياضيه.

الكلمات الداله: *الجوده.*

مقدمة الدراسة:

أن التطور العلمي والتكنولوجي الكبير الذي شهدته كافة مجالات الحياه في يومنا وخاصه التطور الهائل الذي احدثته هذه المستجدات، اصبح من الضروري العمل على الاهتمام بجانب مهم في حياتنا وهو الجوده في تقديم تربيه رياضيه نوعيه للطلبة في الوصول والتقدم الى اعلى المستويات. واهم عناصر نجاح العملية التربوية المعلم القادر المؤهل على تقديم خبراته في ادارة العملية التربوية. وتعتبر حصة التربيه الرياضيه هي الاساس في المناهج التي تقدم للطالب لما لها من دور كبير في صقل شخصيه الطالب ومعلم التربيه الرياضيه الذي يمتلك خبرات قادره على التقدم والتطور في مستوى الطالب من جميع الجوانب، ويعتبر المنهاج التربيه الرياضيه هو اهم العناصر التي يقدمها المعلم للطالب بما يحتوي من اهداف وأساليب ومواد نظريه وعمليه، والمدرسة بما توفر من إمكانيات ومرافق وحوافز وغيرها بما يتعلق بالعملية التعليميه.

ولعل موضوع الجوده الشامله محور اهتمام معظم دول العالم باعتبارها ركيزة اساسيه لنموذج الإدارة الحديثة التي تتيح لها مواكبة التحديات العالمية من خلال مسايرة التغيرات الدولية والمحلية، فأِداره الجوده الشامله تعتمد على تطبيق اساليب مقترحه لإدارة الجوده وتهدف الى التحسين والتطور المستمر وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات والعمليات والنواتج والخدمات (الخولي ص2005،23).

ويشير كل من (الأمير والعواملة2011)، (والشلبي 2011)، (الصرايره وعساف،2008) الى انه ظهر الاهتمام بضمان الجوده في المؤسسات التعليميه من خلال النظر الى التعليم بوصفه سلعه كبقية السلع، ولا بد ان ينافس وأن يسعى الى إرضاء مستهلكي تلك السلعة من الطلاب والمجتمع، والدولة تعمل على اشباع حاجات سوق العمل بقوة بشريه مؤهله وذات قيمه نفعيه. ويشير الشديفات واخرون، (2011) و(عامر،2013) الى أن تطبيق معايير الجوده الشامله في العملية التعليميه يتطلب أجراء تعديلات جوهريه في محتوى المناهج التربوية وطرق وأساليب تدريسها وأدوار المعلمين وأعدادهم أعدادا يؤهلهم للمنافسة في سوق العمل بعيدا عن الأدوار التقليدية، وفي هذا السياق أكدت (عاقلي،2010) على ضرورة أعادة بناء المناهج وتحديث أساليب التعلم. وتشير (رمضان،2012) الى أن التربيه الرياضيه تسهم في تنمية وتقدم ثقافة الامة وتساعد بصفتها لون من الوان التربيه في العمل على تحقيق الأهداف التربوية ، وأشار (الربيعي واخرون 2010) الى انه من الممكن تطبيق الجوده الشامله في المجال الرياضي من خلال المناهج التي تتميز بالتحديث وخضوعها لعملية التقويم المستمرة. وأكد (اندرو واخرون،2012) الى انه اذا لم يكن هناك متابعه لبرامج التربيه الرياضيه وموائمتها مع معايير الجوده الشامله فهذا سيؤدي الى ضعف في برامج التربيه الرياضيه وبالتالي لن يتمكن الأطفال من تنمية قدراتهم البدنية والنفسية وتحسينها وهذا يتطلب تحسين وتطوير برامج التربيه الرياضيه ضمن مجالات ضبط الجوده الشامله والتركيز على المحتوى والمخرجات التي يجب ان تطور، لذا يجب على معلمي التربية الرياضيه تطوير برامجهم بما يتناسب مع معايير الجوده الشامله التي حددتها منظمة اليونسكو.

ويشير (صلاح درويش،2009م، ص52) أن يبذل كل فرد أو مجموعه أفراد أفضل ما لديهم من امكانيات وقدرات وآراء، بحيث يمكن ان يكون كل فرد ركيزة أوليه في طريق التوصل الى الابداع المجتمعي.

وانتقل مفهوم الجوده الشامله الى مجال التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية على يد (مالكولم بالدريج) وتقوم فلسفته على الاهتمام بِأرضاء الطلاب المستفيدين من الخدمة التعليميه ونتائج الاداء التعليمي وبتنمية الموارد البشرية داخل المؤسسة التعليميه وبالتخطيط الاستراتيجي في التعليم وتطوير القيادات التعليميه وبناء شبكة معلومات متطورة، وأصبح تطبيق الجوده في التعليم حقيقه واقعه حينما أعلن (رونالد براون) عام 1993م أن جائزة مالكوم بالدريج قد امتدت لتشمل قطاع التعليم الى الشركات الأمريكية العملاقة. (ايمان محمد عبد الرحمن،2012م، ص22).

وتشير الهيئة الفدرالية للعلوم والتكنولوجيا (1993) الى إمكانية استخدام معايير الجوده في تقويم المناهج المدرسية والتحقق من جودتها، حيث يمكن من خلالها تحليل وتقويم البرامج الدراسية وكذلك أداء التلاميذ والمعلمين والظروف التعليميه ويستفاد من نتائج هذا التحليل والتقويم في تحسين التعليم.

مشكلة الدراسة:

يصعب التطور في الرياضة بمختلف أنواعها سواء الرياضة المدرسية او الأندية والمنتخبات الرياضيه، ولان المدارس الاساس في رفد الأندية باللاعبين في مختلف الالعاب الرياضيه، حيث لاحظ الباحث من خلال عمله مدرسا ومشرفا للتربية الرياضيه فترة اكثر من (20) عاما، ان هناك خللا كبير وتراجعا كبيرا في مستويات الطلبة مهاريا وعندما يتعلق الامر بتنظيم المسابقات والأنشطة الرياضيه هبوط وتراجع كبير في الاداء والتطبيق لهذه المهارات وتراجع ملحوظ في مستوى الرياضة في فلسطين على كافة المسابقات سواء المحلية والدولية، لاحظ الباحث ان وجود المنهاج الحالي بما يحتوي من الأهداف والمحتوى وطرق وأساليب التدريس والتقويم قاصرا على تطوير الطلبة في مجال الرياضة من جميع النواحي، اصبح لزاما تسليط الضوء على هذه المشكلة ووضع الحلول المناسبة وترميم وإصلاح هذا الخلل ليتسنى لنا كمجتمع فلسطيني ان نحذو كباقي الدول والشعوب.

مما سبق ظهرت لدى الباحث مشكلة الدراسة في كونها محاوله للتعرف على مدى توافر معايير الجوده الشامله في المدارس الفلسطينية في منهاج التربيه الرياضيه من وجهة نظر مشرفي/ت ومعلمي آت وفق معايير الجوده الشامله في فلسطين.

أهمية الدراسة:

ويمكن ايجاز أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

1. تقدم هذه قائمه بمعايير الجوده التي ينبغي توافرها في منهج التربيه الرياضيه في المدارس الفلسطينية
2. تساعد هذه الدراسة في التعرف على نقاط القوه ونقاط الضعف في المنهج الحالي وبذلك يمكن تلاشي نقاط الضعف وتدعيمه بنقاط القوه بما يحقق أهداف المنهج وبذلك يمكن تطويره بسهوله.
3. تساعد هذه الدراسة التعرف على المنهج الحالي وبذلك يمكن تطويره بسهوله.
4. على حد علم الباحث انه لا توجد دراسة تناولت معايير الجوده لمنهج التربيه الرياضيه في فلسطين مما يعد اضافه علميه جديده في هذا المجال.
5. كما تكمن أهمية الدراسة في تشجيع الباحثين على اجراء بحوث جديده على تطوير المنهاج الفلسطيني للتربية الرياضيه وكذلك من خلال شق آفاق جديده للبحث في هذا المجال.

مجالات الدراسة:

المجال البشري: مشرفو/آت ومعلمو/آت التربيه الرياضيه في فلسطين.

المجال المكاني: جميع مديريات التربيه والتعليم في فلسطين.

المجال الزماني: الفصل الدراسي الثاني 2022.

مجتمع الدراسة: جميع مشرفي/آت التربيه الرياضيه والبالغ عددهم (34) منهم 20 مشرفا و14 مشرفه ومعلمي/آت التربيه الرياضيه البالغ عددهم (1200) معلما ومعلمه.
من جميع مديريات التربيه والتعلم في فلسطين (الضفة الغربية) والبالغ عددها (17) مديريه.

عينة الدراسة:

اما عينة الدراسة فقد تكونت من (21) مشرفا ومشرفه و(108) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة تبعا للمتغيرات الشخصية.

الجدول (1): توزيع أفراد العينة تيعا للمتغيرات الشخصية.

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	60	%46.5
	انثى	69	%53.5
	المجموع	129	%100
المسمى الوظيفي	مشرف/ة	21	%16.3
	معلم/ة	108	%83.7
المؤهل العلمي	دبلوم	24	%18.6
	بكالوريوس	75	%58.1
	ماجستير	30	%23.3
	المجموع	43	%100
الخبرة	8 أقل من سنوات	18	%14.0
	8-21 سنه	69	%53.5
	أكثر من 21 سنه	42	%32.6
المرحلة التي يدرسها	أساسي	8	%13.9
	أساسي دنيا وعليا	11	%25.5
	جميع المراحل	26	%60.5
	المجموع	45	
مكان العمل	مدينه	8	%9.4
	قريه	30	%74.5
	مخيم	6	%14.1
المديريات	الشمال (جنين نابلس، قباطية، طوباس، طولكرم)	21	%48.8
	الوسط (رام الله، القدس، ضواحي القدس	12	%27.9
	الجنوب (الخليل، جنوب الخليل، يطا)	10	%23.2

أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد استبيان لقياس الجودة الشامله بالرجوع الى الدراسات السابقة مثل: (خصاونه وابودلبوح،2020)، (الحايك والنداف،2008)، (الحايك والكيلاني، 2007)، (شديفات وآخرون، 2011)، (دويلي،2012)، (الأمير والعواملة،2011)، (الخطيب،2007).

تكونت الاستبانة من اربع محاور المحور الأول صياغة الأهداف، والمحور الثاني المحتوى التعليمي والمحور الثالث طرق وأساليب التدريس والمحور الرابع أساليب التقويم. وقام الباحث بعرضه على خبراء متخصصين في المجال الرياضي والملحق رقم (1) يوضح أسماء الخبراء المحكمين، لمعرفة مدى

مناسبة وملائمة العبارات قام الباحث بحذف وتعديل وإعادة صياغة بعض الفقرات الغير مناسبه بناء على اراء الخبراء، وأصبحت الاستبانة بالصورة النهائية من أربعة محاور المحور الأول: اختبار صياغة الأهداف بلغت عدد الفقرات (7)، والمحور الثاني جودة صياغة المحتوى بلغت عدد الفقرات (7) والمحور الثالث جودة طرق وأساليب التدريس، بلغت عدد الفقرات (7)، والمحور الرابع أساليب التقويم، بلغت عدد الفقرات (7)) فقرات.

أدوات جمع البيانات:

طريقه الدراسة باستخدام استبيان الكتروني واعداده من قبل الباحث بعد الاطلاع على الدراسات السابقة في هذا الموضوع والاستعانة بخبراء من الجامعات واخذ ملاحظاتهم في اعتماد الاستبيان ونشره عير مواقع الكترونيه للفئه المستهدفة في هذه الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

سوف يستخدم الباحث المعالجات الإحصائية المناسبة مع الاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

ثبات الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق أداة الدراسة على عينه استطلاعيه مكونه من (7) مشرف/ة و(21) معلم/ة تم تطبيق معادلة كرومباخ الفا على جميع فقرات مجالات الدراسة، وقد بلغت قيمة كرومباخ الفا (0.86) وهي تعتبر نسبة جيده لأغراض تعميم نتائج الدراسة الحالية، والجدول (2) يوضح معاملات الثبات لمتغيرات الدراسة.

جدول (2): معاملات الثبات (كرومباخ الفا) لجميع فقرات ابعاد الدراسة والأداة ككل.

المجال	معامل (كرونباخ الفا)
اختبار صياغة الأهداف	73%
جودة صياغة المحتوى	68%
جودة طرق وأساليب التدريس	71%
أساليب التقويم	52%
الأداة ككل	86%

مصطلحات الدراسة:

الجوده Quality في اللغة العربية من (اجاد– يجيد – اجاده) جيدا أي حسن فهو أجيد وهو جيد وايضا جوده، أما في اللغة الإنجليزية وهي صفه يمتلكها شيء ما بتفوق، كما أنها تعني درجة الامتياز لنوعيه معينه من المنتج. وهي نعني أيضا : درجة استيفاء المتطلبات التي يتوقعها العميل (المستفيد من الخدمة)، او تلك المتفق عليها معه.

الجوده الشامله Total Quality: هي مجموعة المبادئ والسياسات والهيكل المنظمة المتميزة باستخدام كافة الموارد المادية والبشرية المتاحة بغرض تحسين الاداء والخدمات المقدمة وتحقيق أعلى معيار للأداء والتحقق من مدى تطابق الاداء والخدمات المقدمة مع معايير المستهدفة.
يعرفها (حسن أحمد الشافعي ص2006/33م) تعني ما هو أفضل بالنسبة للمستفيد.

الدراسات السابقة

1. دراسة خصاونه وابودلبوح (2020) بعنوان مدى توافر معايير الجوده الشامله في منهاج الجمباز من وجهة نظر طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، استهدفت الدراسة التعرف الى مدى توافر معايير الجودة الشاملة في منهاج الجمباز، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، واهم التوصيات في الدراسة ضرورة الاهتمام بتطبيق معايير الجوده الشامله وتضمينها في العملية التعليمية وعقد ورش للمدرسين والتوعيه المستمرة.
2. دراسة خالد محمد عبد الجبار الخطيب (2013) بعنوان "منهاج تربيه رياضيه مقترح لمرحلة التعليم الابتدائي من (12–9) سنه في ضوء معايير الجودة" استهدفت الدراسة تصميم منهاج تربيه رياضيه مقترح للصفوف الرابع والخامس والسادس من مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء معايير الجودة استخدم الباحث المنهج الوصفي، كذلك توصل الباحث للمنهاج المقترح في ضوء معايير الجودة. ويوصي الباحث بتطبيق للمنهاج المقترح على تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس وتكليف القائمين بوازرة التربيه والتعليم باستخدام معايير الجودة المقترحة في تطوير وتصميم مناهج للتربية الرياضيه بمراحل التعليم المختلفة، ضرورة إعادة النظر في أساليب التقويم الحالية، وإقامة دورات وورش عمل لتدريب معلمي وموجهي التربيه الرياضيه على

كل ما هو جديد في مجال المناهج وطرق وأساليب التدريس الحديثة، توفير الإمكانيات المادية والبشرية لتدريس منهاج التربيه الرياضيه، توفير كتيب للتلميذ يحتوي على مقرر التربيه الرياضيه الذي سوف يقوم بدراسته.

3. دراسة قام بها الحايك وعمرو (2014) التي هدفت الى معرفة الواجبات المرتبطة بأداء معلم التربيه الرياضيه لتنفيذ المنهج في ظل الجودة الشاملة من وجهة نظرهم بالأردن، وكذلك التعرف فيما اذا كانت هناك فروق فرديه بين المعلمين والمعلمات، بالإضافة الى معرفة الاختلافات التي قد تعزى الى المرحلة التدريسية التي يدرسونها، او لخبرتهم، او طبيعة المدرسة (حكومية، أو خاصه، أو وكالة غوث). وقد توصلت الدراسة الى الآتي: رتب معلمو التربيه الرياضيه بالأردن الواجبات المرتبطة بالأداء من حيث الأهمية في ظل الجودة الشاملة من وجهة نظرهم. لا توجد فروق ذات دلاله أخصائية بين معلمي ومعلمات التربيه الرياضيه حول الواجبات المرتبطة بالأداء فيظل الجودة الشاملة، توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين معلمي التربيه الرياضيه حول الواجبات المرتبطة بالأداء في ظل الجودة الشاملة تعزي الى اختلا ف المرحلة الدراسية التي ينتسبون اليها. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين معلمي التربيه الرياضيه حول الواجبات المرتبطة بالأداء في الجودة الشاملة تعزى الى اختلاف خبرتهم الدراسية. توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين معلمي التربيه الرياضيه في الأردن حول الواجبات المرتبطة بالأداء في ظل الجودة الشاملة تعزى الى اختلاف طبيعة المؤسسات التعليمية التي يعملون بها.
4. الدراسة التي قام بها الحايك وعكاشه (2013) والتي هدفت الى تقييم أداء مدرسي التربيه الرياضيه في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي عن طريق تقييم طلابهم في الأردن في ضوء معايير الجوده الشامله تبعا لمتغيرات المرحله التعليميه والجنس لطلبة المرحلتين: المرحله الأساسية العليا، والمرحلة الثانوية في الأردن ، وقد استخدم المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة. كما تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أداء مدرسي التربيه الرياضيه في المرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن في ضوء متطلبات الجوده الشامله في التعليم من وجهة نظر طلابهم بشكل عام كان متوسطا، حيث كانت في مجال إدارة البيئة الصفية مرتفعا، وفي مجال رعاية الموهبة والابداع متوسطا ، واظهرت أيضا عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى أداء مدرسي التربيه الرياضيه في المرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن في ضوء متطلبات الجوده الشامله في التعليم تبعا للجنس والمرحلة، والى وجود فروق ظاهريه بين المتوسطات الحسابية لمستوى أداء مدرسي التربيه البدنية في المرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن في ضوء متطلبات الجوده الشامله في التعليم من وجهة نظر طلابهم تبعا لمتغير الجنس والمرحلة.
5. دراسة حسين احمد حسين زميم (2012) بعنوان تقويم منهاج التربيه البدنية والرياضية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية، استهدفت الدراسة تقويم منهاج التربيه البدنية والرياضية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي (الدراسات المسحية)، وكانت أهم النتائج: توصل الباحث الى منهاج التربيه البدنية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية، هناك قصور شديد المنهج الحالي في المحتوى والأنشطة واستخدام التكنولوجيا والوسائل التعليميه المستخدمة في التدريس والامكانيات وأساليب التقويم، ويوصي الباحث بتطبيق المنهاج المقترح، مناسبة المحتوى والامكانيات المتاحة والتطور المعرفي واكساب التلاميذ المهارات التحليل والتفسير والبحث، تزويد المناهج باختبارات بدنيه ومهارية تقيس ناتج التعلم.
6. دراسة تامر محمود اسعيد (2011) بعنوان خطه مقترحه لتطوير منهاج كرة اليد بكليات التربيه الرياضيه بجمهورية مصر العربية في ضوء معايير الجوده الشامله. استهدفت الدراسة وضع خطه مقترحه لتطوير منهاج كرة اليد للفرقة الأولى بكليات الرياضه في ضوء معايير الجوده الشامله، واستخدم الباحث المنهج الوصفي (الدراسات المسحية) وكانت أهم النتائج، توصل الباحث الى الخطة المقترحة لتطوير منهج كرة اليد، ويوصي الباحث بتطبيق الخطة المقترحة، واستخدام معايير الجوده الشامله في تطوير المناهج العلمية للمواد النظرية والتطبيقية، وإقامة دورات وورش عمل لتدريب أعضاء هيئة التدريس على الجديد في مجال طرق وأساليب التدريس الحديثة، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتدريس منهاج كرة اليد.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة قام الباحث بالتعليق عليها بما يلي: تناولت الدراسات السابقة موضوع الجوده الشامله في المناهج مبحث التربيه الرياضيه بشكل عام في المؤسسات التعليميه وخاصة المدارس مثل دراسة خصاونه وابودلبوح (2020) والخطيب (2013) ودراسة الحايك وعمرو (2013)، والحايك وعكاشة (2013).

- تناولت الدراسات السابقة الجوده الشامله لأداء او تقويم المدرسين أو المنهاج مثل دراسة الحايك وعكاشه (2013)، ودراسة حسين احمد (2011).
- عينات الدراسات السابقة من مشرفين ومعلمي للتربية الرياضيه.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تناولت جانب محدد ومهم في العملية التعليميه وهو منهاج التربيه الرياضيه في فلسطين.

تساؤلات الدراسة: سعت الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في صياغة الأهداف – المحتوى– طرق وأساليب التدريس – أساليب التقويم في منهاج التربيه الرياضيه في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربيه الرياضيه؟
2. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى توافر معايير الجوده الشامله في منهاج التربيه الرياضيه في فلسطين تبعا لمتغير الجنس المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مكان العمل، والمرحلة التي يدرسها المعلم والمديرية (شمال، وسط، جنوب)؟

عرض النتائج:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في صياغة الأهداف – المحتوى–طرق وأساليب التدريس –أساليب التقويم في منهاج التربيه الرياضيه في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربيه الرياضيه؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات الدراسة والأداة ككل:

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	4	جودة صياغة الأهداف	17.5	2.18	متوسطة
2	2	جودة المحتوى	18.2	3.9	متوسطة
3	3	جودة طرق وأساليب التدريس	17.6	4.05	متوسطة
4	1	جودة اساليب التقويم	23.5	4.0	متوسطة
		الأداة ككل	19.2	3.53	متوسطة

يظهر من الجدول رقم (3) ان المتوسطات الحسابية لإجابات افراد العينة عن مجالات الدراسة تراوحت ما بين (17.5–23.5) بدرجة تقييم متوسطة لجميع المجالات، حيث جاء بالمرتبة الأولى "جودة أساليب التقويم" بمتوسط حسابي (23.5)، وبالمرتبة الثانية جاء مجال "جودة المحتوى" بمتوسط حسابي (18.2)، وبالمرتبة الثالثة جاء مجال "جودة طرق وأساليب التدريس" بمتوسط حسابي (17.6)، واحتل المرتبة الرابعة مجال "جودة صياغة الاهداف" بمتوسط حسابي (17.5)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداء ككل بمتوسط حسابي (19.2) بدرجه تقييم متوسطة، وهذا يدل على أن مستوى توافر الجوده الشامله في منهاج التربيه الرياضيه من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربيه الرياضيه جاء متوسطا، كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد العينة عن فقرات كل مجال من مجالات الدراسة بشكل منفرد، وفيما يلي عرض النتائج:

المجال الأول: اختبار جودة صياغة الأهداف:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد العينة عن فقرات مجال اختبار صياغة الأهداف مرتبة تنازليا تبعا للمتوسط الحسابي.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	7	تشتق من الاهداف العامة للتربية الرياضيه ومن فلسفة المجتمع.	2.12	0.73	متوسطة
2	6	ترتبط بالأهداف العامة بكل مرحله دراسية (أساسي دنيا، أساسي عليا، ثانوي).	2.14	0.80	متوسطة
3	4	تتصف بسهولة ملاحظتها وقياسها.	2.37	0.65	متوسطة
4	1	غير واقعيه وواضحة ومرنه.	3.04	0.99	مرتفعه
5	2	صعوبة صياغتها الى اهداف إجرائية.	2.98		مرتفعه
6	5	تراعي الامكانات البشرية والمادية.	2.30	0.70	متوسطة
7	3	تتناسب مع طبيعة التلاميذ في جميع المراحل.	2.53	0.93	متوسطة
		مجال صياغة الأهداف ككل.	2.50	0.82	متوسطة

يظهر من الجدول رقم (4) ان المتوسطات الحسابية لإجابات افراد العينة عن فقرات مجال "جودة صياغة الأهداف" تراوحت بين (2.12–2.89) حيث جاءت بالمرتبة الاولى الفقرة رقم (4) ونصها: الأهداف غير واقعية وواضحة ومرنه بمتوسط حسابي (2.98) ودرجة تقييم مرتفعة، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (1) ونصها: تشتق من الأهداف العامة للتربيه الرياضية ومن فلسفة المجتمع، بمتوسط حسابي (2.12) ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.50) بدرجة تقييم متوسطة.

الجدول (5): المجال الثاني: جودة المحتوى:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات افراد العينة على فقرات مجال معايير جودة المحتوى المتوفرة بمنهج التربيه الرياضيه مرتبه تنازليا تبعا للمتوسط الحسابي.

الرتبة	الرقم	الفقره	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة التقييم
1	7	يساعد على تنمية الثقافة الرياضيه لدى التلاميذ	2.44	0.85	متوسطة
2	3	يحقق اهداف المنهج كافه العامة والخاصة.	2.60	1.00	متوسطة
3	4	يراعي التوازن بين نواتج التعلم المعرفية والوجدانية والحركية.	2.58	0.88	متوسطة
4	2	يلبي رغبات وحاجات وميول التلاميذ لجميع الصفوف.	2.67	0.94	مرتفعه
5	6	موضوعاته تقليديه ولا تراعي المستجدات الحديثة والتطور العلمي والتكنولوجي.	2.55	0.90	متوسطة
6	1	يحقق الانتماء للوطن وغرس روح التضحية في نفوس التلاميذ من اجل الدفاع عن فلسطين وقضايا امتنا العربية والإسلامية وتلبية حاجات وثقافة مجتمعنا.	2.74	1.13	مرتفعه
7	2	يراعي خصائص المرحلة السنيه والحالات الخاصة والفروق الفردية بين التلاميذ عند ممارسة النشاط الرياضي.	2.62	0.92	متوسطة
		مجال اختبار جودة المحتوى ككل.	2.60	0.95	متوسطة

يظهر من الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال معايير جودة المحتوى تراوحت ما بين (2.44–2.74) حيث جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (6) ونصها: يحقق الانتماء يحقق الانتماء للوطن وغرس روح التضحية في نفوس التلاميذ من اجل الدفاع عن فلسطين وقضايا امتنا العربية والإسلامية وتلبية حاجات وثقافة مجتمعنا، بمتوسط حسابي (2.74) ودرجة تقييم مرتفعة، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (1) ونصها: يساعد على تنمية الثقافه الرياضية، بمتوسط حسابي (2.44) ودرجة تقييم متوسطه، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.60) بدرجة تقييم متوسطة.

المجال الثالث: جودة طرق وأساليب التدريس:

الجدول رقم (6): المحور الثالث: معايير جودة أساليب وطرق التعليم والتعلم المتوفرة بمنهج التربيه الرياضيه.

الرتبه	الرقم	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	7	تعمل على تحقيق أهداف محتوى المنهج.	2.20	0.91	متوسطة
2	5	لا يقيس نواتج التعلم المعرفية والحركية جميعها بدقه.	2.48	0.96	متوسطة
3	6	تراعي الامكانات المتاحة بالمدرسة.	2.37	0.69	متوسطة
4	2	تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	2.55	1.09	مرتفعه
5	1	تتناسب مع المرحلة الدراسية (أساسي دنيا، عليا، ثانوي).	2.83	1.13	مرتفعه
6	4	تسهم في تكوين روح التعاون بين التلاميذ والعمل بروح الفريق الواحد وتعزيز الانتماء لفلسطين وقضايا امتنا العربية والإسلامية.	2.53	0.85	متوسطه
7	3	لا تنمي مهارات التفكير والابداع والاستكشاف لدى لتلاميذ.	2.55	0.95	مرتفعه
		مجال اختبار طرق وأساليب التدريس ككل.	2.50	0.94	متوسطة

يظهر من الجدول رقم (6) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال معايير جودة أساليب وطرق التعليم والتعلم المتوفرة بمنهج التربيه الرياضيه، تراوحت ما بين (2.83–2.20) حيث جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (5) ونصها: تتناسب مع المرحلة الدراسية، بمتوسط حسابي (2.83) ودرجة تقييم مرتفعة، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (1) ونصها: تعمل على تحقيق أهداف المحتوى، بمتوسط حسابي (2.20) ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.50) بدرجة تقييم متوسطة.

الجدول رقم (7): المحور الرابع: معايير جودة أساليب التقويم المتوفرة بمنهج التربيه الرياضيه.

الرتبه	الرقم	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	1	تنوع اساليب التقويم المستخدمة (قبلي ومستمر وبنائي ونهائي).	2.86	1.05	مرتفعه
2	6	لا يقيس نواتج التعلم المعرفية والحركية جميعها بدقه.	2.44	0.93	متوسطه
3	7	يساعد في تقديم التغذية الراجعة.	2.34	0.89	متوسطة
4	3	لا تراعي تنمية مهارات التقويم الذاتي للتلاميذ.	2.67	1.01	متوسطة
5	4	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	2.48	0.93	متوسطة
6	2	يتسم بالاقتصاد في الوقت والجهد.	2.74	1.07	مرتفعه
7	5	تعزز القيم الاجتماعية مثل العدل، المساواة، التعاون، الانتماء، التضحية....	2.44	0.98	متوسطة
		أ مجال اختبار أساليب التقويم ككل.	2.57	0.98	متوسطة

يظهر من الجدول رقم (7) أن المتوسطات الحسابية لاجابات أفراد العينه عن فقرات مجال معايير جودة أساليب التقويم المتوفرة في منهج التربية الرياضية تراوحت ما بين (2.34–2.86) حيث جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (1) ونصها: تنوع أساليب التقويم المستخدمة (قبلي ومستمر وبنائي)، بمتوسط حسابي (2.86) ودرجة تقييم مرتفعة، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (3) ونصها: يساعد في تقديم التغذية الراجعة، بمتوسط حسابي (2.34) ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.57) بدرجة تقييم متوسطة.

من خلال النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول مدى توافر معايير الجودة الشامله في منهاج التربيه الرياضية من وجهة نظر مشرفي /آت ومعلمي التربيه الرياضيه كان متوسطا وهذه النتيجة تتوافق مع العديد من الدراسات كدراسة الخصاونه وابودلبوح(2020) أن منهاج رياضة الجمباز متماشيا مع متطلبات الجودة الشاملة بدرجة متوسطه، ومع نتائج دراسة الحايك وعكاشة (2013) أن مستوى أداء مدرسي التربية البدنية ضمن معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلاب كان متوسطا، وعن نتائج دراسة قطب (2008) الى ان درجة تطبيق أدارة الجودة الشاملة كانت بدرجة عالية والتحديات التي تواجه المعلمين في إدارة وتنظيم النشاط الرياضي كانت بدرجة متوسطة.

وتختلف مع نتائج دراسة عبد الله والحايك (2015) والتي أشارت أن منهاج التربية الرياضية في جامعة البحرين تواكب معايير الجود الشاملة بدرجه كبيره، ويختلف مع نتائج دراسة الحايك وآخرون (2014) الى ان تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى طلبة التدريب الميداني في حصة التربية الرياضية كانت بدرجة قليلة، ومع نتائج دراسة الحايك والكيلاني (2007) الى أن مدرسي التربية الرياضية معايير الجودة الشاملة في التدريس، ويعزو الباحث هذا ال انه بدأ الاهتمام حديثا على ضرورة الاهتمام بمعايير الجودة الشاملة لمنهاج التربية الرياضية ومواكبة المدرسين للتطور في الأداء ورفع مستوى الطلبة في جميع الجوانب التي تتعلق بالعملية التربويه والقيام بتصميم منهاج حديث يواكب التطور والتقدم في جميع المجالات وضرورة صياغة اهداف ومحتوى وطرق وأساليب تدريس وتقويم حديثة وغير تقليديه.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى معايير الجوده الشامله في منهاج التربيه الرياضيه في فلسطين تبعا لمتغيرات (الجنس سنوات الخبره، المؤهل العلمي، مكان السكن والمرحلة التي يدرسها)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات افراد العينه عن الأداة ككل تبعا لمتغيرات (الجنس سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، مكان السكن، المرحلة التي يدرسها، المديرية) تم تطبيق اختبار (Independent T-Test Samples) على الأداة ككل تبعا لمتغير الجنس، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) على الاداه ككل تبعا لمتغيري السنه الدراسية والمؤهل العلمي ومكان السكن والمرحلة التي يدرسها وفيما يلي عرض النتائج:

متغير الجنس:

الجدول رقم (8): نتائج تطبيق اختبار اختبار (Independent T-Test Samples) على الاداه ككل تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
ذكر	1.75	0.44	1.44	0.09
انثى	1.91	0.28	1.47	0.06

يظهر من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلاله ($\alpha \geq 0.05$) حول مستوى توافر الجوده الشامله في منهاج التربيه الرياضيه من وجهة نظر مشرفي/آت ومعلمي/آت التربيه الرياضيه لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (T) (1.44) وهي قيمه غير داله احصائيا عند مسنوى الدلاله ($\alpha \geq 0.05$). وهذا يتفق مع نتائج دراسة خصاونة وابودلبوح (2020) ودراسة غريب والحايك (2014) ودراسة الحايك واخرون (2014) ودراسة والحايك وعمرو (2014) الى عدم وجود فروق داله احصائيا تعزى لمتغير الجنس، ويعزو الباحث هذا الى ان المشرفين والمعلمين يمتلكوا نفس الخبرات في التدريس بالطريقة التقليدية لمنهاج التربيه الرياضيه من حيث صياغة الأهداف والمحتوى وطرق وأساليب التدريس والتقويم.

وفيما يلي عرض لنتائج المتغيرات متغير المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مكان العمل، والمرحلة التي يدرسها:

الجدول رقم (9): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاجابات أفراد العينه على الاداه ككل تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ومكان العمل، والمرحلة التي يدرسها، والمديرية (شمال، وسط، جنوب):

المتغير	الفئه	التكرار	النسبه المئويه
المؤهل العلمي	دبلوم	18	18.6
	بكالوريوس	75	58.1
	ماجستير	30	23.3
سنوات الخبرة	أقل من 8 سنوات	18	14
	8–21 سنه	69	53,5
	أكثر من 21 سنه	42	32.6
مكان العمل	مدينه	63	48.8
	قريه	60	46.5
	مخيم	6	4.7
المرحلة التي يدرسها	أساسي (دنيا– عليا– دنيا وعليا)	36	37.8
	ثانوي	33	25.6
	جميع المراحل (أساسي وثانوي)	39	%36
المديرية	شمال (جنين، نابلس، طوباس)	21	%48.8
	وسط (رام الله، القدس)	12	%27.9
	جنوب (الخليل، بيت لحم، يطا)	10	%23.2

يظهر من الجدول رقم (9) وجود فروق ظاهريه حول مستوى توافر الجوده الشامله في منهاج التربيه الرياضيه من وجهة نظر مشرفي/آت ومعلمي/آت تبعا لمتغير المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مكان العمل، المرحلة التي يدرسها.

ولمعرفة الدلاله الاحصائيه لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على الاداه ككل تبعا لمتغير المؤهل العلمي، الجدول رقم (10) يوضح ذلك.

الجدول (10): تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على الأداة ككل تبعا لمتغير المؤهل العلمي، المرحلة التي يدرسها.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحريه	متوسط المربعات	F	الدلالة الاحصائيه
بين المجموعات	0.133	2	0.066	0.371	0.69
داخل المجموعات	22.56	126	0.179		
المجموع	22.69	128			

يظهر من الجدول رقم (10) لايوجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلاله ($\alpha \leq 0.05$) حول مستوى توافر الجوده الشامله في منهاج التربيه الرياضيه من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربيه الرياضيه تبعا لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (F) (0.69) وهي قيمة غير داله احصائيا عن مستوى الدلاله ($\alpha \leq 0.05$).

وبالنسبة لمعرفة الفروق لمدى توفر الجودة الشاملة في منهاج التربية الرياضية تبعا لمتغير سنوات الخبرة تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على الأداة ككل والجدول رقم (11) يوضح ذلك.

الجدول (11): تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على الأداة ككل تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحريه	متوسط المربعات	F	الدلالة الاحصائيه
بين المجموعات	0.133	2	0.06	0.371	0.69
داخل المجموعات	22.56	126	0.179		
المجموع	22.69	128			

يظهر من الجدول رقم (11) لا وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلاله ($\alpha \leq 0.05$) حول مستوى توافر الجوده الشامله في منهاج التربيه الرياضيه من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربيه الرياضيه تبعا لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (F) (0.371) وهي قيمة غير داله احصائيا عن مستوى الدلاله ($\alpha \leq 0.05$).

وبالنسبة لمعرفة الفروق لمدى توفر الجودة الشاملة في منهاج التربية الرياضية تبعا لمتغير المرحلة التي يدرسها تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على الأداة ككل والجدول رقم (12) يوضح ذلك.

الجدول (12): تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على الأداة ككل تبعا لمتغير المرحلة التي يدرسها.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحريه	متوسط المربعات	F	الدلالة الاحصائيه
بين المجموعات	1.36	2	0.455	2.66	0.51
داخل المجموعات	21.33	126	0.171		
المجموع	22.69	128			

يظهر من الجدول رقم (12) لا وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلاله ($\alpha \leq 0.05$) حول مستوى توافر الجوده الشامله في منهاج التربيه الرياضيه من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربيه الرياضيه تبعا لمتغير المرحلة التي يدرسها، حيث بلغت قيمة (F) (2.66) وهي قيمة غير داله احصائيا عن (α).

وبالنسبة لمعرفة الفروق لمدى توفر الجودة الشاملة في منهاج التربية الرياضية تبعا لمتغير المديريات تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على الأداة ككل والجدول رقم (13) يوضح ذلك.

الجدول رقم (13): تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على الأداة ككل تبعا لمتغير المديرية.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحريه	متوسط المربعات	F	الدلالة الاحصائيه
بين المجموعات	3.62	2	1.20	7.90	0.000
داخل المجموعات	19.07	125	0.153		
المجموع	22.69	128			

يظهر من الجدول رقم (13) يوجود فروق ظاهرية حول مستوى توافر الجوده الشامله في منهاج التربيه الرياضيه من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربيه الرياضيه تبعا لمتغير للمديرية، حيث بلغت قيمة (F) (7.90) وهي قيمة داله احصائيا عن مستوى الدلاله ($\alpha \leq 0.05$)، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، الجدول رقم (14) يوضح ذلك.

الجدول (14): تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية على الأداة ككل تبعا لمتغير المديرية.

المديريات	المتوسط الحسابي	شمال	وسط	جنوب
شمال	2.26		*0.27	*0.76
وسط	2.48	-		0.98*
جنوب	2.53			

يظهر من الجدول رقم (14) ان مصادر الفروق كانت بين مديريات الوسط والجنوب لصالح مديريات الشمال بمتوسط حسابي (2.26) بينما بلغ المتوسط الحسابي لمديريات الجنوب (2.53) وهذا يتفق مع دراسة خصاونه وابودلبوح (2020) الى وجود فروق في وجهة نظر المشرفين والمعلمين لمعايير الجودة تعزى لمتغير السنة الدراسية، ويختلف مع نتائج دراسة غريب والحايك (2014)، الى عدم وجود فروق تعزى لمتغير السنة الدراسية، ويرى الباحث ان وجود الفرق بين المشرفين والمعلمين لصالح المديريات الشمالية عائد أيضا الى الاهتمام من قبلهم بمعايير الجودة الشاملة في العملية التعليمية والتي تشهد هذه المديريات اهتماما في رفع مستوى الطلبه في المجال الرياضي من خلال عقد دورات وورش عمل من قبل المشرفين التربويين والتاكيد على تطوير وتغيير الاستراتيجيات التدريسية واستخدام تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية مما انعكس إيجابا على أداء المعلمين في الميدان لان هذه المبادرات والاستراتيجيات طبقت بشكل عملي ومتابعة من المشرفين بدافع فردي اكثر من المديريات في الوسط والجنوب.

النتائج:

- ان منهاج التربية الرياضية متماشيا بدرجة متوسطة مع معايير الجودة الشامله.
- احتل مجال أساليب التقويم المرتبة الأولى والمرتبة الثانية جاء مجال طرق وأساليب التدريس والمرتبة الثالثة مجال محتوى المنهاج واحتل المرتبة الرابعة مجال صياغة الأهداف.
- عدم وجود فروق بين المشرفين التربويين والمعلمين حول مدى توافر الجودة الشاملة في منهاج التربية الرياضية تبعا لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التي يدرسها.
- وجود فروق في وجهات النظر من قبل مشرفي ومعلمي التربية الرياضية ولصالح مديريات الشمال تبعا لمتغير المديريات (شمال – وسط- جنوب).

التوصيات:

1. ضرورة الاهتمام بتطبيق معايير الجودة الشاملة لمنهاج التربية الرياضية بما يتناسب مع التطور العلمي والتكنولوجي والعمل على بناء اهداف ومحتوى وطرق تدريس واستراتيجيات حديثة في التقويم.
2. الاهتمام بعقد ورش عمل ودورات للمدرسين في الجامعات لتطبيق معايير الجودة الشاملة في تدريس المنهاج.
3. ضرورة الاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم في عمل منهاج حديث لمبحث التربية الرياضية ووضع أسس صحيحيه للتقويم في مبحث التربية الرياضية لتصبح مادة أساسية للطلبة ولجميع المراحل والمتابعة الميدانية للارتقاء بمستوى الرياضة المدرسية.

المراجع العربية والاجنبية:

1. الأمير، محمود والعواملة، عبدالله. (2011). درجة تطبيق الجوده في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد7، العدد1(76-59).
2. الحايك، صادق و عمور، عمر. (2014). الواجبات المرتبطة بأداء معلم التربية الرياضية لتنفيذ المنهاج في ظل الجودة الشاملة. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.
3. الحايك، صادق و عكاشة، بكر. (2013). دراسة تقويمية لمستوى أداء مدرسي التربيه البدنية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في ضوء متطلبات الجودة الشاملة بالمملكة الأردنية الهاشمية. المؤتمر العلمي الخامس للابداع الرياضي لكليات التربية الرياضية بالجامعات الأردنية، المجلد الأول ص 483-
4. خصاونه، دلبوح. (2020). مدى توافر معايير الجودة الشاملة في منهاج الجمباز من وجهة نظر طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك. مجلة تطبيقات علوم الرياضة، ع، 144(179-155).

5. الخطيب، محمد. (2007). *مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية*. ورقة عمل مقدمة الى اللقاء السنوي الرابع عشر. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.
6. الخطيب، خالد. (2013). منهاج تربية رياضية مقترح لمرحلة التعليم الابتدائي من (12-9) سنة في ضوء معايير الجودة، رسالة دكتوراه، كلية التربية الرياضية، جامعة أسيوط.
7. الربيعي، محمود والطائي، فاضل و عزيز، وناس. (2010). تطوير الرياضة العربية في ضوء إدارة الجودة الشاملة. مجلة كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل عدد خاص/ المؤتمر العلمي السنوي الثالث، العدد2.
8. رمضان، ايمان، (2012). معايير مقترحة لتقويم أداء معلم التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد في التعلم. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي2، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين.
9. زميم، حسين. (2012). تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراة، كلية التربية الرياضية، جامعة أسيوط.
10. السعيد، تامر. (2011). خطة مقترحة لتطوير منهاج كرة اليد بكليات التربية الرياضية بجمهورية مصر العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة.
11. الشلبي، الهام. (2010). أثر إدارة جوده الشامله في برامج التنمية المهنية للمعلمين (تجربة وكالة الغوث الدولية في الأردن). مجلة جامعة دمشق، مجلة 26، عدد 4.
12. شديفات، باسل والحايك، صادق والحايك، امنه و الشوا، هلا. (2011). مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في اعداد المدرس في مناهج العلوم التربوية بالجامعات الأردنية. المؤتمر الدولي لضمان جودة التعليم العالي، لبنان.
13. الصرايرة، خالد و عساف، ليلى. (2008). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مجلد1، عدد1.
14. عامر، حنان (2013). الجوده في الجامعات الناشئة الفرص والتحديات، المؤتمر الوطني الرابع للجودة، السعودية، حائل.
15. فضيلة، عاقلي. (2010) الجودة الشاملة والتعليم الالكتروني. المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن.

المراجع الأجنبية:

16. K. Andrew R. Richards, Wesley j. Wilson, 2012, Quality Assurance in Physical Education, Strategies. Journal for Physical and Sport Educators. Sep/Oct, vol25, issue7, pages 36-37, puplished line; 22 jan.

ملحق رقم (1) الخبراء والمحكمين:

ا.د فايز ابوعريضه	الأردن	جامعة اليرموك
ا.د احمد شناتي	الجزائر	جامعة الجزائر
ا.د عبدالناصر القدومي	فلسطين	جامعة النجاح
د. وليد خنفر	فلسطين	جامعة النجاح
ا.د محمد ابوالطيب	الأردن	الجامعه الاردنية
ا.د جمال ابوبشاره	فلسطين	جامعة خضوري
ا.د عماد عبد الحق	فلسطين	جامعة النجاح

ملحق رقم (2):

بسم الله الرحمن الرحيم

الزملاء المشرفون/آت، المعلمون/ آت المحترمون:

يقوم الباحث بدراسة تهدف الى (مدى توافر معايير الجودة الشاملة في منهاج التربية الرياضية من وجهة نظر مشرفي/آت ومعلمي /ات التربيه الرياضيه في المدارس الفلسطينيه. حيث تتكون الاستبانة من قسمين، الاول يتضمن البيانات الشخصية، والثاني يتضمن الاستجابة على العبارات، لذا ارجو منكم التكرم بالإجابة على العبارات بدقة وموضوعية واهتمام. علما بان الاجابة عليها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً حسن تعاونكم

أولا: القسم الأول: البيانات الشخصية:

يرجى وضع إشارة (X) في المكان المناسب وفق ما ينطبق عليك:

1. الجنس: ذكر ( )، أنثى ( )

2. المؤهل العلمي: دبلوم سنتان ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير ( )، دكتوراه ( ).

3. المسمى الوظيفي: مشرف/ة تربيه رياضيه ( )، معلم/ة تربية رياضية ( ).

4. سنوات الخبرة: اقل من 8 سنوات ( )، 20-8 سنه ( )، أكثر من 21 سنه ( ).

5. مكان العمل: مدينه ( ) قريه ( ) مخيم ( ).

6. المديرية:

7. ثانيا: القسم الثاني: يشتمل الاستبيان بعنوان (مدى توافر معايير الجودة الشاملة في منهاج التربية الرياضية من وجهة نظر مشرفي/آت ومعلمي/آت التربيه الرياضيه في المدارس الفلسطينه) على (28) عبارة، موزعة الى (4) مجالات يرجى وضع اشارة (x) في المكان المناسب لكل عبارة من عبارات الاستبيان:

المحور الاول: جودة الاهداف المتوفرة في منهاج التربيه الرياضيه.

م	المعايير	موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشده
1						
2	ترتبط بالأهداف العامة بكل مرحله دراسية (أساسي دنيا، أساسي عليا، ثانوي).					
3	تتصف بسهولة ملاحظتها وقياسها.					
4	غير واقعيه وواضحة ومرنه.					
5	صعوبة صياغتها الى اهداف إجرائية.					
6	تراعي الامكانات البشرية والمادية.					
7	تتناسب مع طبيعة التلاميذ في جميع المراحل.					

المحور الثاني: معايير جودة المحتوى المتوفرة بمنهج التربيه الرياضيه.

م	المعايير	موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشده
1	يساعد على تنمية الثقافة الرياضيه لدى التلاميذ.					
2	يحقق اهداف المنهج كافه العامة والخاصة.					
3	يراعي التوازن بين نواتج التعلم المعرفية والوجدانية والحركية.					
4	يلبي رغبات وحاجات وميول التلاميذ لجميع الصفوف.					
5	موضوعاته تقليديه ولا تراعي المستجدات الحديثة والتطور العلمي والتكنولوجي.					
6	يحقق الانتماء للوطن وغرس روح التضحية في نفوس التلاميذ من اجل الدفاع عن فلسطين وقضايا امتنا العربية والإسلامية وتلبية حاجات وثقافة مجتمعنا.					
7	يراعي خصائص المرحلة السنيه والحالات الخاصة والفروق الفردية بين التلاميذ عند ممارسة النشاط الرياضي.					

المحور الثالث: معايير جودة أساليب وطرق التعليم والتعلم المتوفرة بمنهج التربيه الرياضيه.

م	المعايير	موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشده
1	تعمل على تحقيق أهداف محتوى المنهج.					
3	تراعي الامكانات المتاحة بالمدرسة.					
4	تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.					
5	تتناسب مع المرحلة الدراسية (أساسي دنيا، عليا، ثانوي)					
6	تسهم في تكوين روح التعاون بين التلاميذ والعمل بروح الفريق الواحد وتعزيز الانتماء لفلسطين وقضايا امتنا العربية والإسلامية.					
7	لا تنمي مهارات التفكير والابداع والاستكشاف لدى لتلاميذ.					

المحور الرابع : معايير جودة التقويم المتوفرة بمنهج التربيه الرياضيه.

م	المعايير	موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشده
1	تنوع اساليب التقويم المستخدمة (قبلي ومستمر وبنائي ونهائي).					
2	لا يقيس نواتج التعلم المعرفية والحركية جميعها بدقه.					
3	يساعد في تقديم التغذية الراجعة.					
4	لا تراعي تنمية مهارات التقويم الذاتي للتلاميذ.					
5	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.					
6	يتسم بالاقتصاد في الوقت والجهد.					
7	تعزز القيم الاجتماعية مثل العدل، المساواه، التعاون، الانتماء، التضحية....					

مع امنياتي لكم بالتوفيق والشكر والتقدير والاحترام

فاعلية نظام تقييم الأداء على تحسين أداء العاملين في جامعة فلسطين التقنية خضوري

د. ريما وجيه دراغمة
أستاذ مشارك/ قسم التربية التكنولوجية
جامعة فلسطين التقنية خضوري
Reema.daraghma@ptuk.edu.ps

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية نظام تقييم الأداء على تحسين أداء العاملين في جامعة فلسطين التقنية خضوري، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (400) عضو ما بين أكاديمي وإداري في جامعة خضوري. كشفت نتائج الدراسة أن تقييم عينة الدراسة لفاعلية نظام تقييم الأداء على تحسين أداء العاملين في جامعة فلسطين التقنية خضوري كان بدرجة كبيرة، وجاء تقييمهم لمجال المعايير التي تم استخدامها خلال عملية التقييم، وأساليب التقييم المستخدمة والتغذية الراجعة وعلاقة التقييم بمستوى الأداء بدرجة كبيرة، وأوصت الباحثة. العمل على وضع معايير الأداء من قبل لجنة مهنية مختصة تراع جميع الوظائف ومناسبة لجميع العاملين بحيث تكون مفهومة لجميع العاملين وبذلك تكون عادلة في عملية التقييم. العمل على التطوير الدوري والمستمر لمعايير تقييم الأداء بحيث يتم اختيارها حسب الوصف الوظيفي للعاملين بحيث تكون واضحة ومفهومة وقابلة للقياس لمواكبة تطورات العمل واحتياجاته المستقبلية مما يجعل نتائج التقييم أكثر دقة. وضرورة استخدام أساليب وطرق مختلفة لتقييم الأداء وفقاً لطبيعة الوظيفة.

الكلمات المفتاحية: *فاعلية، نظام تقييم الأداء، تحسين الأداء، جامعة فلسطين التقنية خضوري.*

المقدمة:

تعد عملية قياس وتقويم الأداء من العمليات المهمة التي تمارسها إدارة الموارد البشرية، فعن طريق القياس والتقويم تتمكن المنظمة من الحكم علي دقة السياسات والبرامج التي تعتمدها[18] سواءً كانت سياسات استقطاب واختيار وتعيين، أو برامج و سياسات تدريب وتطوير ومتابعة لمواردها البشرية. وعن طريق التقييم يتمكن الفرد من تطوير نقاط القوة و معالجة نقاط الضعف. تعتبر عملية التقييم مهمة لجميع المستويات في المنظمة ابتداءً من الإدارة العليا و انتهاءً بالعاملين في أقسام و وحدات الإنتاج[13]. إن تقويم الأداء أسلوب رسمي ونظامي قد يخلق الشعور بالشكر لدي العاملين بجدية المنظمة التي يعملون فيها مما يزيد ولائه لمنظمته وعمله بشكل اكبر، وبسبب هذا التأثير فقد أولت المنظمات اهتمام خاص و خصصت الكثير من الموارد لدعم و توجيه عملية قياس و تقويم أداء العاملين و هذا ما حدى بالكثير من الكتاب و الباحثين في أدب الموارد البشرية باعتبار العملية مفتاح النجاح للمنظمة و وسيلة من وسائل ردم الفجوة بين الأداء و العاملين[14]. ويعتبر الأداء المحور الرئيس الذي تنصب حوله جهود المدراء كافة كونه يشكل أهم أهداف المؤسسة، إذ أن معظم المؤسسات تتوقع أن تؤدي مواردها البشرية الوظائف التي أسندت إليها بفعالية وبالتالي تُقيَم أداء الأفراد لكي تعرف مكامن القوة ومكامن الضعف لهم، إلا أن عملية تقييم الأفراد تخضع لممارسة واستخدام أسلوبين هامين ورائجين هما المراقبة والحكم على الأداء، ويجب أن تكون عملية التقييم واضحة وعملية، لكي تحظى بقبول الأفراد [5].

فكل مؤسسة لديها نظام تقييم يعتبر وسيلة من وسائل إدارة الموارد البشرية التي تمكن المؤسسة من الاستغلال الأمثل لمواردها البشرية، لأن فعالية المؤسسة مرتبطة أساسا بفعالية موظفيها فهي ملتزمة بالاهتمام بالعنصر البشري من خلال العمل على تحفيز العاملين وضمان الترقية المستمرة لكفاءتهم. لذلك فإن عملية تقييم الأداء ليست عشوائية، بل هي نظام مدروس ورسمي يتم التخطيط له وبناؤه انطلاقاً من فلسفة المؤسسة وسياستها[1].

مشكلة الدراسة:

تعتبر عملية تقييم الأداء من السياسات الإدارية الهامة في ميدان العمل للكشف عن مدى النجاح في تحقيق الأهداف وتنفيذ الخطط الموضوعة ولهذا تعتبر عملية تقييم الأداء من الأدوات الأساسية والمهمة لعملية التغيير والتطوير داخل أي مؤسسة فمن خلالها يتم الكشف عن نقاط القوة والعمل على تعزيزها، ونقاط الضعف والعمل على معالجتها، وبناءً عليه تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة على ما يلي: ما فاعلية نظام تقييم الأداء على تحسين أداء العاملين في جامعة فلسطين التقنية خضوري؟

أسئلة الدراسة: تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

- **ما فاعلية نظام تقييم الأداء على تحسين أداء العاملين في جامعة فلسطين التقنية خضوري؟**

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما فاعلية المعايير التي يتم استخدامها خلال عملية تقييم الأداء؟
2. ما هي أساليب التقييم المستخدمة؟
3. هل يستخدم نظام تقييم الأداء المطبق في جامعة فلسطين التقنية خضوري التغذية الراجعة؟
4. ما هي العلاقة بين التقييم ومستوى الأداء؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

1. الكشف عن فاعلية نظام تقييم الأداء على تحسين أداء العاملين في جامعة فلسطين التقنية خضوري.
2. الكشف عن فاعلية المعايير التي يتم استخدامها خلال عملية تقييم الأداء.
3. الكشف عن العلاقة بين التقييم ومستوى الاداء في جامعة فلسطين التقنية خضوري.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: يمكن للأدب النظري الوارد في هذه الدراسة أن يضيف معرفة جديدة للباحثين، وقد يرفد المكتبة العربية بإطار نظري جديد حول عملية تقييم الأداء للعاملين. والأهمية العملية في أنها تتناول مؤسسات التعليم العالي وهي الجامعات، كما أنها قد تساعد في زيادة الوعي والاهتمام بتقييم الأداء ورفع كفاءة تقييم الأداء وإلغاء فكرة وعدم الاكتراث بان تقييم الأداء لا يؤثر على الموظف المصنف والمثبت في الوظيفة الحكومية.

فرضيات الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية نظام تقييم الأداء على تحسين أداء العاملين في جامعة فلسطين التقنية خضوري تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، نوع الوظيفة، سنوات الخبرة)

مصطلحات للدراسة:

فاعلية: يشير إلى مجموعة من الخصائص والسمات التي يجب أن يتصف بها نظام تقييم الأداء من حيث قدرته على الحكم على أداء العاملين حسب طبيعة العمل وعدم خضوع القائمين على عملية التقييم لضغوطات سواء كانت خارجية أم داخلية [4] .

وتعرفه الباحثة بانه القدرة على الحكم على الاداء بدرجة عالية من الدقة بحيث يسهل اصدار الحكم على الاداء.

نظام تقييم الأداء: وهو **عملية يجري بوساطتها تقييم أداء الموظف بالمقارنة مع الأهداف والمؤشرات الرئيسة للأداء،** والتي يتم وضعها بالشراكة بين الموظف ورئيسه المباشر عن الفترة التي يتم خلالها التقييم، بحيث تكون محددة في بداية فترة التقييم، وتخضع لتحديث مستمر خلال فترة الأداء [3].

تعرفه الباحثه بأنه النظام الذي يستطيع ان يقيم عمل الموظف بكفاءة وعدل حسب الوصف الوظيفي له.

تقييم أداء الموظفين: هي عملية مستمرة متكاملة ذات ترمي إلى تمكين المؤسسة، من تعزيز قيمتها وقدرتها على النحو الذي يسهم في بناء وتطوير التوجهات المستقبلية لعامليها من خلال تأثير الأدوار المعهودة إليهم والسلوكيات المؤثرة لأدائهم[1].

وتعرفه الباحثة بانه رصد لأداء العاملين وفق المعايير المحددة من اجل اصدار الحكم على الاداء.

جامعة فلسطين التقنية خضوري: مؤسسة تعليمية حكومية توجد في دولة فلسطين تتبع لوزارة التعليم العالي الفلسطينية تمنح شهادة البكالوريوس فأعلى للطلبة المنتسبين لها.

حدود الدراسة: طُبقت هذه الدراسة على (400) عضو إداري وأكاديمي في جامعة فلسطين التقنية "خضوري"/ طولكرم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2021-2022).

الإطار النظري:

توصف عملية تقييم الأداء بأنها نظام رسمي لقياس وتقييم التأثير على أداء الفرد[23] وخصائصه السلوكية، ومحاولات تحديد احتمالية تكرار نفس الأداء والسلوك في المستقبل لصالح الأفراد والمنظمات والمجتمع، أو المهارات الفنية أو الفكرية أو السلوكية، من خلال تحديد نقاط القوة والضعف والعمل على تقوية الأولى ومواجهة الثانية، كضمان أساسي لتحقيق فعالية المنظمة الحالية والمستقبلية. ويتم التقييم الرسمي المطلوب لتبرير مجموعة من القرارات المتعلقة بالموارد البشرية مثل (رفع الأجور، الحوافز، والاستبعاد والإنهاء من الخدمة، وتحديد احتياجات التدريب)[14]

و يمكن تعريف نظام تقييم الأداء بأنه الطريقة المستخدمة لتطوير ووضع خطط الأداء والمعايير ووضع إجراءات لتقييم الأداء وتوفير التغذية الراجعة للعاملين حول أدائهم، فضلاً عن الاستخدام المناسب للأفراد والاستفادة من نتائج التقييم في صنع القرارات[21].

أهمية نظام تقييم الأداء للعاملين:

يستخدم تقييم الأداء عند اتخاذ قرار بمكافأة الموظف على الترقية؛ يتكون تقييم الأداء من تقييم شامل لأداء الموظف وإنجازاته ويقارن الأداء الحالي بأدائه السابق والمهارات والمعرفة والمبادرات الواردة فيه لتحقيق رؤية المنظمة واهدافها. ويهدف أيضًا إلى مساعدة العاملين على ضمان اختيار الوظيفة المناسبة لهم إذا كانوا مناسبين للمؤسسة ويساهمون في تعزيز أهدافهم، من خلال تزويدهم بملاحظات مستمرة لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، والتخطيط لمساراتهم المهنية، ولتحقيق أقصى استفادة من قدراتهم ومواهبهم[9] .

مراحل عملية تقييم الأداء:

عملية تقييم أداء العاملين كأي عملية إدارية، تتم وفق خطة محددة تؤخذ باعتبارها معايير الكلفة والفعالية في ذات الوقت، ويمكن تحديد خطوات تقييم الأداء بالتعرف على طبيعة العمل المراد تقييم أداء العاملين عنه. وتحديد أسس و معايير التقييم وإعلام القائمين على عملية التقييم والمقيّمين بها، ولا بد أن تكون هذه المعايير واضحة كماً ونوعاً في أذهان الطرفين من مشرفين و عاملين. والمقارنة بين ما تم إنجازه وبين المعايير المحددة للأداء للتعرف على الفروق بينها[20] وإطلاع المرؤوس على تقرير تقييم أدائه ومناقشته. واتخاذ الإجراءات المناسبة لتصحيح المسار وتلافي أي خروج عن المعايير المحددة[22] ،[15]

الشروط الواجب توافرها في مقاييس الأداء الفعالة:

يشترط في معايير الأداء مهما كانت نوعيتها، أن تكون دقيقة في التعبير عن الأداء المراد قياسه وتقييمه، وعلى هذا يتوجب على القائم بتصميم مقاييس الأداء، أن يولى اهتماما لمجموعة من الاعتبارات والشروط [19] التي يجب أن تتصف بها هذه المعايير، حتى تأتي المعلومات التي تعطيها هذه المقاييس على درجة عالية من الدقة والفعالية كالتوافق الاستراتيجي، والصلاحية والثبات، وأيضاً التميز والقبول.[12] وترى الباحثة أنه لا توجد حلول جذرية للمشاكل في عملية التقييم، ولكن هناك بعض الاعتبارات التي يمكن الاسترشاد بها للوصول إلى نظام سليم للتقييم، وذلك بالإضافة للبديهيات مثل المراجعة المستمرة والمتواصلة لنظام التقييم بهدف تطوير وتحديث إجراءات عملية التقييم، والمعايير المستخدمة في التقييم، بالإضافة إلى النماذج المستخدمة، ومن هذه المتطلبات ما يلي:

1. **تحفيز العاملين:** تحفيز أصحاب الأداء المتميز ومعاقبة أو محاسبة أصحاب الأداء الضعيف، حيث إن ربط نتائج تقييم الأداء الوظيفي سواء الجيدة أم الضعيفة بمبدأ الثواب والعقاب شيء ضروري لتحفيز أصحاب الأداء المتميز للاستمرار في أدائهم، وتشجيع الآخرين للعمل بجد للوصول إلى هذه الحوافز[7].
2. **تدريب المقيمين:** لابد من التدريب المستمر للمقيمين على جميع الأمور المتعلقة بالتقييم، فالرئيس المباشر مطالب بالموضوعية والدقة والمهنية وعدم ربط التقييم بالعلاقات الشخصية، لذلك يعتبر التدريب المستمر مهماً للأشخاص القائمين بعملية التقييم وذلك لضمان وجود أشخاص قادرين باستمرار على أداء العملية بموضوعية وإتقان وبعيدا عن الأخطاء الدارجة [8]
3. **التغذية الراجعة:** تفضل بعض المؤسسات سرية تقارير تقييم الأداء، وعدم إخبار العاملين بنتيجة التقييم، وذلك لأنه أكثر أمناً من حيث عدم خلق مشاكل في علاقات المشرفين بالمرؤوسين، وفي علاقات الزملاء ببعضهم، إلا أن هناك مؤسسات أخرى تفضل إخبار المرؤوسين بنتائج التقييم[24] وذلك لعدة أسباب أهمها أن المرؤوس يود أن يعرف مستوى أدائه ويود أن يعرف رأي رئيسه المباشر في عمله، ويود أن يرتقي بمستوى أدائه في المستقبل بمعرفة مستواه الحالي، كما أن العلانية تشيع جو التفاهم والتعاون والوضوح داخل العمل[10]. إن عملية التغذية الراجعة ليست بالعملية البسيطة، نظراً لتأثيرها على مشاعر العاملين، لذلك لابد من بعض الأساليب المناسبة للتقليل من آثارها السلبية وتحقيق الأهداف المتوخاة منها، وذلك من خلال مراعاة تمييز الأداء الفاعل إذ لابد من التمييز بوضوح بين مستويات الأداء المتميز والأداء الضعيف.[5]
4. **مقابلات تقييم الأداء:** يرى كثير من الكتاب المتخصصين ضرورة وجود مقابلة للتقييم تلي إعلان النتيجة مباشرة بين الرئيس والمرؤوس، على شكل حوار صريح حول أداء المرؤوس لعمله، ومناقشة نتيجة تقديره، وهذه المقابلة ليست عملية سهلة وإنما تحتاج إلى تدريب وخبرة ومهارات عالية من قبل الرؤساء، وفي الواقع العملي نجد أن كثيراً من الرؤساء يتهربون منها أو يؤدونها كيفما اتفق، وقد تكون المقابلة مجرد إخبار المرؤوس بنتائج التقييم أو إخباره بالنتائج والاستماع إليه، ولكن الأفضل أن تكون للتبليغ عن النتائج ولحل المشاكل وإشعار المرؤوس بأن الهدف هو تطوير أدائه [9].

5. حق التظلم: من الضروري عند وضع أي نظام لتقييم الأداء والقيام بتنفيذه على أساس علمي سليم من فتح باب التظلم أمام الموظفين من نتائج تقرير كفاءتهم أمام جهات إدارية عليا متخصصة في إعادة النظر في هذه النتائج، وحق التظلم يفيد في أنه يجعل الرؤساء المقيمين أكثر جدية وموضوعية وعدالة عند قياس الأداء بالإضافة إلى أنه يخلق الثقة لدى العاملين بعدالة قياس الأداء. [9]

الدراسات السابقة:

بحر وعبد الواحد [2] معوقات عملية تقييم الأداء في الوزارات الحكومية بقطاع غزة من وجهة نظر المقيِّمين:

هدفت الدراسة لبحث معوقات عملية تقييم الأداء في الوزارات الحكومية بقطاع غزة من وجهة نظر المقيمين، بالإضافة إلى التعرف على أثر المتغيرات الشخصية: كالعمر، الجنس، والمؤهل العلمي على فاعلية عملية تقييم الأداء في الوزارات. كما تمت دراسة: مفهوم تقييم الأداء، وأهدافه، والعوامل التي تؤثر فيه والمشاكل الخاصة بأنظمة تقييم الأداء. وتوصلت الدراسة الى ان الموظفين يدركون نظام التقييم جيدا كما يشعر الموظفون بالظلم وعدم العدالة، وينفذ المقيمون عملية التقييم بشكل عشوائي.

بو علالة واخرون [3] نظام تقييم أداء العاملين وأثره على الأداء الوظيفي: دراسة حالة عينة من الموظفين الإداريين في جامعة أدرار. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أنظمة تقييم أداء العاملين على أدائهم الوظيفي للتعرف على مدى فاعليته في تحسين مستوى أدائهم الوظيفي، وقد طبقت الدراسة على عينة من الموظفين الإداريين بجامعة أدرار. وتوصلت الدراسة من النتائج تنص في مجملها على وجود علاقة أثر مباشرة وغير مباشرة على أداء الموظفين؛ تنتج عن نظام التقييم المتبع في ذلك بشكل سلبي وإيجابي، وأوصت الدراسة على ضرورة ربط معايير التقييم بشكل واقعي مع العملية المراد تحقيقها من أجل تحسين الأداء

عبد الجواد [7] مدى فاعلية نظام تقييم أداء العاملين وتأثيره على مستوى الأداء الوظيفي دراسة ميدانية على عينة من الموظفين العاملين بالمصرف التجاري الوطني في نطاق بلدية البيضاء ليبيا:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية نظام تقييم أداء العاملين وتأثيره على مستوى الأداء الوظيفي دراسة ميدانية على عينة من الموظفين العاملين بالمصرف التجاري الوطني في نطاق ببلدية البيضاء ليبيا. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى فاعلية نظام تقييم أداء العاملين في المصرف التجاري الوطني كان مرتفعاً، وأن نظام التقييم للأهداف والمعايير والأساليب (لها تأثير إيجابي على مستوى أداء الموظفين.) كما أظهرت نتائج وجود لأثر ذو دلالة إحصائية لفاعلية نظام تقييم أداء العاملين على مستوى أداء موظفي المصرف التجاري الوطني.

عبودي واخرون[8] تقويم الاداء الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي في ضوء رؤية المملكة 2030م.

هدفت الدراسة الى التعرف على تقويم الأداء الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي في ضوء رؤية المملكة 2030م، حيث سعت الدراسة إلى التعرف على أهمية تقويم الأداء الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي، وإلى استقصاء أهم العوامل التي تساعد على تفعيل تقويم الأداء الوظيفي في المملكة العربية السعودية، وجاء من أهم نتائجها: وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين أبعاد المشكلات وعناصرها المتعلقة بالإدارة المشرفة على التقويم (مأخوذة بشكل إجمالي)، وتقويم الأداء الوظيفي، كما أوصت هذه الدراسة بضرورة مشاركة الخاضعين لعملية التقويم في كافة خطوات وإجراءات التقويم وضرورة اطلاعهم على التقارير المرحلية والنهائية الخاصة بتقويم أدائهم وإقرارهم بها؛ حتى يتسنى تحسين جوانب القصور والضعف وفق أسس علمية سليمة.

القدور [14] مدى فعالية تقييم نظام الأداء الفردي المعتمد في الشركة السورية للاتصالات في ظل التحول لشركة مساهمة من وجهة نظر العاملين دراسة استخدام تقنية الأهمية الأداء:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية نظام تقييم الأداء الفردي في الشركة السورية للاتصالات في ضوء تحديد الأبعاد الأكثر أهمية المكونة لنظام تقييم الأداء والمؤثرة على مستوى أداء الشركة. وتوصلت الدراسة الى أن عوامل مثل العمر، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي تلعب دوراً هاماً في تحديد فعالية نظام تقييم الأداء الفردي، وإن الجنس و الدرجة الوظيفية للمبحوثين ليس لها دوراً في تحديد فعالية هذا النظام، والشركة لا تطبق نظام تقييم أداء فعال لعدم موضوعية و عدالة عملية التقييم، ويمكن ترتيب أولويات تدخل الإدارة في التعامل مع الأبعاد الفرعية لنظام تقييم الأداء وفقاً لأهمية هذه الأبعاد من وجهة نظر العاملين فيها و أثرها في مستوى أداء الشركة ككل و وفقاً للاستراتيجيات المقترحة.

القواسمة[16] تقييم أداء الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية العامة في الضفة الغربية: نموذج مقترح باستخدام التغذية الراجعة العكسية 360 درجة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع عملية تقييم أداء الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية العامة في الضفة الغربية من خلال التعرف على الجهات المسؤولة عن عملية التقييم، تحديد الإجراءات، المعايير والأهداف المستخدمة والتعرف على الصعوبات التي تواجه عملية تقييم أداء الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية ومن ثم اقتراح نموذج لتقييم الأداء باستخدام أسلوب التغذية الراجعة العكسية 360 درجة. توصلت الدراسة إلى أن الجهات

المسؤولة عن تقييم الأكاديميين هم الطلبة والمسؤول المباشر وهناك عدم رضى عن اعتماد التقييم على تقييم الطلبة بشكل كبير وان المسؤول المباشر هو الأكثر قدرة على تقييم أداء الأكاديميين. كما توصلت إلى وجود تفاوت في أنظمة التقييم الموجودة في الجامعة من حيث دقة هذه الأنظمة وموضوعيتها. أن عملية التقييم لا تستخدم لأغراض تطويرية ولا تبنى عليها قرارات العلاوات والمكافآت المالية. النموذج الأنسب لتقييم الأداء هو أسلوب التغذية العكسية وهو أربعة تقييمات "المسؤول المباشر، تقييم الطلبة، التقييم الذاتي، وتقييم الزميل".

النونو[17] سياسات تقييم اداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في قطاع غزة.

هدفت الدراسة الى التعرف على نظام تقييم الأداء و واقع السياسات المتبعة في أداء تقييم الموظفين.و أظهرت نتائج البحث عدم توفر متطلبات نظام تقييم أداء الموظفين الواجب توفرها، و افتقار النظام إلى معايير علمية و موضوعية، كما أن النظام يفتقر إلى وسائل متنوعة لجمع المعلومات اللازمة لعملية تقييم، و إن عملية التقييم تقع على عاتق الرئيس المباشر، و إن هناك ضعف في مستوى كفاءة الموظفين القائمين على عملية التقييم، إضافة إلى تقدير موضوعي لأداء الموظفين القائمين على عملية التقييم، إضافة إلى أن هناك مجموعة من المشاكل و المعوقات التي تواجه المقيمين و تحول دون الوصول إلى تقدير موضوعي لأداء الموظفين، كما تم التوصل إلى أن هناك عدم اهتمام بتحليل نتائج تقييم الأداء، و عدم توفر التغذية الراجعة لنتائج التقييم، كما أن النظام لا يسمح للموظفين برفع شكوى تظلم على نتائج تقييمهم، كما أثبتت الدراسة عدم الاعتماد على نتائج التقييم في القرارات المتعلقة بالموظفين مثل التدريس، و التحفيز، كما تبين أن هناك نموذج موحد يستخدم لتقييم القرارات المتعلقة بالموظفين مثل التدريب، و التحفيز، و هناك نموذج موحد يستخدم لتقييم كافة الموظفين في كافة المستويات الإدارية، مع عدم اقتناع الموظفين بفاعلية و قدرة نظام تقييم الأداء على تحقيق طموحاتهم و رفع مستواهم مما يؤدي إلى إحباط الروح المعنوية لديهم، كما اتضح عدم وجود علاقة بين نظرة الموظفين لعملية تقييم الأداء و بين العمر و المستوى الوظيفي و سنوات الخبرة لدى الموظفين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من الاطلاع على الدراسات السابقة أنها بحثت في مجملها بتقييم أداء الموظفين مع الأخذ بعين الاعتبار لبعض عناصر تقييم الأداء، كما بحثت دراسات أخرى لمعوقات تقييم الأداء في بعض الوظائف، تتشابه هذه الدراسة مع الدراسات في تحدثها عن تقييم الأداء بشكل عام واعتمادها على المنهج الوصفي والتحليلي، إلا أن هذه الدراسة تتميز عن الدراسات السابقة في فاعلية نظام تقييم الأداء على تحسين أداء العاملين في جامعة فلسطين التقنية خضوري.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة في إجراءاتها على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على جمع البيانات من عينة الدراسة من الأكاديميين والإداريين في جامعة فلسطين التقنية خضوري باستخدام الاستبانة المعدة لأغراض هذه الدراسة، ودراسة استجابات أفراد العينة وتحليلها.

عينة الدراسة: طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (400) عضو ما بين أكاديمي وإداري في جامعة فلسطين التقنية "خضوري"، حيث تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة المكون من (517) في الفصل الثاني لعام 2022. من الفرع الرئيسي طولكرم وفيما يلي جدول توضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة والنسب المئوية.

جدول رقم (1): توزيع افراد عينة الدراسة.

	المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	264	%66.0
	أنثى	136	%34.0
نوع الوظيفة	أكاديمي	268	%67.0
	إداري	132	%33.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	61	%15.3
	من 5- أقل من 10	161	%40.3
	أكثر من 10 سنوات	178	%44.5
	المجموع	400	%100

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، قامت الباحثة ببناء استبانة مكونة من (38) فقرة، وتم تطوير الاستبيان من خلال الاطلاع على دراسات تناولت تقييم الأداء كما استفادت الباحثة من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، واختارت بعض الفقرات وأعادت صياغتها، وصاغت بعض الفقرات في ضوء الأدب النظري، وقد تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (38) فقرة يقابلها تدريج خماسي (أوافق بشده =5، أوافق =4، محايد =3، اعارض 2، اعارض بشده 1) وتوزعت فقرات الاستبانة على أربعة مجالات هي:

- فاعلية المعايير التي يتم استخدامها خلال عملية تقييم الأداء: تضمن هذا المجال (12) فقرة.
- أساليب التقييم المستخدمة: تضمن هذا المجال (8) فقرات. التغذية الراجعة: تضمن هذا المجال (6) فقرات.
- العلاقة بين التقييم ومستوى الأداء: تضمن هذا المجال (12) فقرة.

صدق أداة الدراسة:

جرى عرض الاستبانة بصورتها الأولية على محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في ميدان البحث العلمي والتدريس وذلك بهدف تحكيم فقرات الاستبانة، ومعرفة مدى وضوح فقراتها وشموليتها لكافة جوانب فاعلية نظم تقييم الأداء في جامعة فلسطين التقنية خضوري، وكذلك ملائمة صياغة الفقرات، وإبداء الرأي في طريقة تصحيح الاستبانة، وقد تركزت آراء المحكمين على إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وقامت الباحثة بتعديل الاستبانة في ضوء آراء المحكمين.

ثبات أداة الدراسة:

ولاستخراج معامل ثبات الأداة التي استخدمتها الدارسة تم حساب معامل الثبات باستخدام اختبار (كرونباخ ألفا) حيث بلغ معامل ثبات الأداة عليه (80.6%) وهو معامل ثبات جيد جدا لإجراء هذه الدراسة واعتماد هذه الأداة كأداة مناسبة لهذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية

تم معالجة البيانات باستخدام برنامج (spss) وذلك باستخدام عدة اختبارات وهي كالآتي: التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار T.test للعينات المستقلة ومعادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات.

مناقشة النتائج:

نتائج السؤال الأول: "ما فاعلية المعايير التي يتم استخدامها خلال عملية تقييم الأداء؟"

قامت الباحثة باستخلاص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المعايير التي يتم استخدامها خلال عملية تقييم الاداء كما يلي:

جدول (2): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال فاعلية.

المعايير التي يتم استخدامها خلال عملية تقييم الأداء

الرقم	الترتيب	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإجابة
.1	10	معايير الأداء المستخدمة قابلة للقياس	4.2000	.96037	أوافق
.2	8	المعايير التي تستخدمها الجامعة لتقييم الأداء تحدد حسب طبيعة الوظائف	4.1900	.74518	أوافق
.3	3	معاييرالأداء المستخدمة يتم وضعها من قبل لجنة مهنية مختصة	4.1600	.67494	أوافق
.4	12	المعايير التي تستخدمها الجامعة لتقييم الأداء واضحة.	4.1400	.87310	أوافق
.5	7	يتم اختيار معايير الأداء حسب الوصف الوظيفي للعاملين	4.1300	.97749	أوافق
.6	9	المعايير المستخدمة تتغير حسب التغيير في ظروف ومتطلبات العمل	4.1100	1.03952	أوافق
.7	6	معايير الأداء المستخدمة تركز على	4.1000	.76908	أوافق

الرقم	الترتيب	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإجابة
		متطلبات الأداء المستقبلي			
.8	4	معايير الأداء التي تستخدمها الجامعة قادرة على قياس أداء الموظف بشكل فعال	3.9700	.85494	أوافق
.9	11	معايير التقييم المستخدمة موضوعية ولا تؤدي إلى تدخل العوامل الشخصية	3.9300	1.05255	أوافق
.10	2	المعايير التي تستخدمها الجامعة في تقييم الأداء كافية وشاملة	3.8800	.71195	أوافق
.11	5	معايير الأداء المستخدمة تركز على الأداء الحالي	3.7400	1.03686	أوافق
.12	1	المعايير التي تستخدمها الجامعة لتقييم الأداء واضحة	3.7100	.80469	أوافق
فاعلية المعايير التي يتم استخدامها خلال عملية تقييم الاداء			4.0217	.52262	أوافق

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال فاعلية المعايير التي يتم استخدامها خلال عملية تقييم الاداء حيث تبين أن المتوسط الحسابي لهذا المجال قد بلغ (4.02) وبدرجة استجابة أوافق. وهذا يفيد بان هناك فاعلية المعايير التي تستخدمها الجامعة في تقييم الاداء. كما يتضح أن أعلى متوسط حسابي قد حظيت به الفقرة (10) حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرات (4.20)، وبدرجة استجابة (بدرجة أوافق) وكان نصها كما يلي: (معايير الأداء المستخدمة قابلة للقياس). مما يعني بأن المعايير الموضوعة لتقييم الأداء هي معايير قابلة للقياس بسهولة. كما تبين أن أدنى متوسط حسابي قد حصلت عليه الفقرة (1) وقد بلغ المتوسط الحسابي لها (3.71) وبدرجة استجابة أوافق وقد كان نصها كما يلي: (المعايير التي تستخدمها الجامعة لتقييم الأداء واضحة).

وترى الباحثة هنا أن أفراد العينة على علم واطلاع بالمعايير التي تستخدمها الجامعة لتقييم الأداء حيث أن هذه المعايير واضحة ومحددة من قبل الجامعة كتحديد الأهداف ومعايير التقييم المتبعة وأيضاً التحليل والمراجعة الدورية لهذه المعايير. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بحر وعبد الواحد [2] والتي كان من نتائجها يفهم الموظفون نظام التقييم جيدًا. في حين تعارضت مع دراسة النونو [17] والتي اظهرت افتقار النظام الى معايير علمية وموضوعيه.

نتائج السؤال الثاني: "ما هي أساليب التقييم المستخدمة ؟"

قامت الباحثة باستخلاص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال أساليب التقييم المستخدمة كما يلي:

جدول (3): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أساليب التقييم المستخدمة.

الرقم	الترتيب	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإجابة
.1	7	الأساليب المستخدمة في الجامعة لتقييم العاملين مناسبة لأغراض التقييم	4.3625	.66498	أوافق بشدة
.2	6	يتم تقييم العاملين بشكل سنوي	4.2725	.58232	أوافق بشدة
.3	3	تعتمد أساليب تقييم الأداء على نماذج موضوعية مناسبة لطبيعة العمل	4.1425	.54584	أوافق
.4	4	يعتمد أسلوب تقييم الأداء للعاملين على ملاحظات المسؤولين الشخصية	4.1100	.70650	أوافق
.5	2	يتم استخدام نماذج مختلفة للوظائف المختلفة وليس نموذج موحد لجميع الوظائف	3.9550	.43410	أوافق
.6	1	يتم استخدام نموذج خاص بعملية التقييم لجمع بيانات خاصة تتعلق بأداء الموظف	3.7400	.72021	أوافق
.7	8	يتم استخدام أكثر من طريقة لتقييم أداء العاملين في الجامعة	2.5475	.89191	أعارض
.8	5	تستخدم الجامعة أسلوب التدرج البياني في تقييم أداء	2.4025	.93656	أعارض

الرقم	الترتيب	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإجابة
		العاملين والذي يتم من خلاله التركيز على أهم الأحداث التي يجب أن يقوم بها الموظف وأهم الأخطاء التي لا يجب أن يقع بها			
أساليب التقييم المستخدمة			3.6915	.39013	أوافق

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال أساليب التقييم المستخدمة حيث تبين أن المتوسط الحسابي لهذا المجال قد بلغ (3.69) وبدرجة استجابة أوافق ما يتضح أن أعلى متوسط حسابي قد حظيت به الفقرة (7) حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرات (4.36)، وبدرجة استجابة (بدرجة أوافق بشدة) وكان نصها كما يلي: (الأساليب المستخدمة في الجامعة لتقييم العاملين مناسبة لأغراض التقييم) ويرى أفراد عينة الدراسة أنه يتم استخدام الأساليب المستخدمة في الجامعة لتقييم العاملين مناسبة لأغراض التقييم، كما تبين أن أدنى متوسط حسابي قد حصلت عله الفقرة (5) وقد بلغ المتوسط الحسابي لها (2.40) وبدرجة استجابة أعارض وقد كان نصها كما يلي: (تستخدم الجامعة أسلوب التدرج البياني في تقييم أداء العاملين والذي يتم من خلاله التركيز على أهم الأحداث التي يجب أن يقوم بها الموظف وأهم الأخطاء التي لا يجب أن يقع بها). كما أفاد أفراد العينة في هذا الجانب بأن الجامعة لا تستخدم أسلوب التدرج البياني في تقييم الأداء لدى العاملين في الجامعة. كما جاءت الفقرة رقم (8) بمتوسط حسابي (2.54) وبدرجة اعارض بمعنى ان الجامعة لا تستخدم الا طريقة واحده للتقييم وهذا ما يتم بالجامعة حسب رأي الباحثة كونها احد افراد الاكاديميين في الجامعة. وتعارضت نتائج هذه الدراسة مع دراسة النونو [17] التي اظهرت ان النظام يفتقر الى وسائل متنوعة لجمع المعلومات اللازمة لتقييم الاداء وان هناك نموذجا موحدا يستخدم لتقييم كافة الموظفين. كما تعرضت مع دراسة القواسمة [16] والتي اظهرت وجود تفاوت في انظمة التقييم الموجودة بالجامعة.

نتائج السؤال الثالث: "هل تستخدم الجامعة أساليب التغذية الراجعة؟"

جدول (4): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استخدام الجامعة لأساليب التغذية الراجعة.

الرقم	الترتيب	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإجابة
.1	1	يتم اطلاع الموظفين على نتائج تقييم أدائهم الوظيفي	4.4350	.77283	أوافق بشدة
.2	2	يتم توفير التغذية الراجعة بعد عملية التقييم مباشرة بدون تأخير	4.4275	.84648	أوافق بشدة
.3	4	تساهم عملية التغذية الراجعة المتبعة في الجامعة في تحفيز الموظفين	4.3175	.81754	أوافق
.4	3	يترتب على عملية التغذية الراجعة تطوير لمستوى أداء الموظفين	4.1325	.92849	أوافق
.5	6	تسمح التغذية الراجعة بالكشف عن نقاط الضعف والقوة في الأداء الوظيفي	3.7750	.67862	أوافق
.6	5	تستخدم الجامعة المساءلة المبكرة النصف سنوية كتغذية راجعة للعاملين	2.0200	.89191	أعارض
استخدام الجامعة لأساليب التغذية الراجعة			4.1046	.43507	أوافق

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال استخدام الجامعة لأساليب التغذية الراجعة حيث تبين أن المتوسط الحسابي لهذا المجال قد بلغ (4.10) وبدرجة استجابة أوافق كما يتضح أن أعلى متوسط حسابي قد حظيت به الفقرة (1) حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرات (4.43)، وبدرجة استجابة (أوافق بشدة) وكان نصها كما يلي: (يتم اطلاع الموظفين على نتائج تقييم أدائهم الوظيفي). هذا يعني أن هناك مصداقية تامة من قبل الجامعة في تقييم أداء الموظفين حيث تقوم الجامعة باطلاع الموظفين على نتائج تقييم أدائهم الوظيفي، مما يسهم بشكل كبير في ازدياد الثقة ما بين الإدارة وبين الموظفين من جهة، وعمل الموظفين على تحسين أدائهم من جهة أخرى. كما تبين أن أدنى متوسط حسابي قد حصلت عله الفقرة (5) وقد بلغ المتوسط الحسابي لها (2.02) وبدرجة استجابة (أعارض) وقد كان نصها كما يلي (تستخدم الجامعة المساءلة المبكرة النصف سنوية كتغذية راجعة للعاملين). مما يعني بأن هناك قصور واضح من قبل الجامعة باستخدام المساءلة المبكرة النصف سنوية كتغذية راجعة للعاملين. وترى الباحثة ان الجامعة لا تقدم التغذية الراجعة للموظف على الأداء قبل التقييم وانما بعد التقييم مباشره وهذا قد يمنع الموظفين من تجنب الاخطاء وبالتالي الحصول على تقييم مرتفع. ولم تتفق هذه النتيجة مع أي من الدراسات السابقة حيث تعارضت مع نتيجة النونو[17] التي اظهرت عدم اهتمام بتحليل نتائج التقييم وعدم توفر التغذية الراجعة لنتائج التقييم.

نتائج السؤال الرابع: "هل هناك علاقة بين التقييم ومستوى الأداء؟"

جدول (5): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على العلاقة بين التقييم ومستوى الأداء.

الرقم	الترتيب	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإجابة
.1	5	استخدام معايير تقييم مناسبة تزيد من الكفاءة الإنتاجية للموظفين في الجامعة	4.3100	.74181	أوافق بشدة
.2	4	عملية التقييم التي تنفذها الجامعة تفيد في وضع البرامج التدريبية للتحسين المبكر للأداء	4.2625	.69987	أوافق بشدة
.3	6	بناء على عملية تقييم الأداء يتم وضع القرارات المتعلقة بالحوافز المادية وتعديلات الأجور والرواتب والحوافز المعنوية	4.2200	.63451	أوافق بشدة
.4	2	استخدام أساليب تقييم واضحة ومفهومة تعمل على تحسين مستوى أداء العاملين في الجامعة	4.1675	.74554	أوافق
.5	10	تسهل عملية تقييم الأداء الوظيفي فهم وتقدير مدى مساهمة الموظف في تحقيق أهداف الجامعة	4.0825	.58869	أوافق
.6	3	توجد علاقة بين القدرة على تطوير أساليب العمل وعملية تقييم الأداء في الجامعة	4.0550	.62285	أوافق
.7	7	تستخدم عملية تقييم الأداء في أغراض الترقيات الوظيفية	4.0550	.76383	أوافق
.8	12	يستفاد من عملية تقييم الأداء في تحسين ظروف العمل	4.0050	.76579	أوافق
.9	8	تمنع عملية تقييم الأداء تضارب الواجبات والمهام بين الوظائف في الجامعة	3.9900	.66408	أوافق
.10	11	يحقق تقييم الأداء الوظيفي الكشف عن الاحتياجات التدريبية في سبيل تطوير أداء الموظفين	3.9225	.66528	أوافق
.11	9	يستفاد من عملية تقييم الأداء الوظيفي في اكتشاف الموظفين المؤهلين لشغل الوظائف الإدارية	3.8250	.73534	أوافق
.12	1	لا توجد علاقة بين نظام تقييم الأداء المستخدم في الجامعة ومستوى الأداء	3.8075	.69761	أوافق
العلاقة بين التقييم ومستوى الأداء			4.0585	.43722	أوافق

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال العلاقة بين التقييم ومستوى الأداء حيث تبين أن المتوسط الحسابي لهذا المجال قد بلغ (4.05) وبدرجة استجابة أوافق. كما يتضح أن أعلى متوسط حسابي قد حظيت به الفقرة (5) حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرات (4.31)، وبدرجة استجابة (أوافق بشدة) وكان نصها كما يلي: (استخدام معايير تقييم مناسبة تزيد من الكفاءة الإنتاجية للموظفين في الجامعة). مما يعني أن إنتاجية أي منظمة ترتبط ارتباطاً مباشراً بفاعلة تقييم الأداء للموظفين إذ ما تم إجراء التقييم بالشكل الصحيح. كما تبين أن أدنى متوسط حسابي قد حصلت عليه الفقرة (1) وقد بلغ المتوسط الحسابي لها (3.80) وبدرجة استجابة (أوافق) وقد كان نصها كما يلي: (لا توجد علاقة بين نظام تقييم الأداء المستخدم في الجامعة ومستوى الأداء). كما أفاد أفراد العينة أنه لا توجد علاقة بين نظام تقييم الأداء المستخدم من قبل الجامعة ومستوى الأداء للموظفين بمعنى قد يكون تقييم اداء الموظف جيد في حين اداءة متدني في بعض الجوانب ولكن لان بنود التقييم تشمل عدة جوانب وليس فقط الاداء المهني وهذا يعني أن تقييم الأداء قد لا يرتكز أساساً على كفاءة العامل وقدراته الفنية والعملية وقياس مدى مساهمته في تحقيق النتائج المطلوبة والتي تعتبر جزء لا يتجزأ من إنتاجية أي مؤسسة.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تتفق ودراسة بو علالة واخرون [3] والتي اظهرت وجود علاقة مباشرة او غير مباشرة على أداء الموظفين النتاج عن نظام التقييم المتبع. كما واتفقت مع دراسة عبودي [8] بوجود علاقة بين موجبة بين ابعاد المشكلات وعنصرها وتقويم الاداء الوظيفي .كما واتفقت مع دراسة القواسمة [16] بأن عملية التقييم لا تستخدم لاغراض تطويرية ولا تبنى عليها المكافآت المالية.

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1- (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية نظام تقييم الأداء على تحسين أداء العاملين في جامعة فلسطين التقنية خضوري تعزى لمتغير الجنس).

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة **(Independent Sample t-test)** للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين من أجل استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) المحسوبة ودرجات الحرية وقيمة الدلالة الإحصائية، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (6): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير الجنس.

المجال	ذكر (N=264)		أنثى (N=136)		درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المعايير التي يتم استخدامها خلال عملية تقييم الأداء	4.0325	.51321	4.0006	.54173	398	.578	0.564
أساليب التقييم المستخدمة	4.1080	.38347	4.1480	.40288	398	-.972-	0.213
الراجعة التغذية	4.1351	.43946	4.1924	.42546	398	-1.249-	0.361
العلاقة بين التقييم ومستوى الاداء	4.0442	.45405	4.0864	.40272	398	-.914-	0.616
المجال الكلي	4.0705	.28528	4.0856	.28752	398	-.502-	0.564

* دال إحصائياً عند مستوى (الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية نظام تقييم الأداء على تحسين أداء العاملين في جامعة فلسطين التقنية خضوري تعزى لمتغير الجنس على جميع مجالات الدراسة وعلى المجال الكلي حيث بلغ مستوى الدلالة له (0.664) وهي قيمة أعلى من القيمة المفروضة وعليه تقبل الفرضية المتعلقة بمتغير الجنس. وتفسر الباحثة ذلك كون أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث في جامعة فلسطين التقنية خضوري لديهم إلمام كافي بمستوى تقييم الأداء في الجامعة وأثره على تحسين أداء العاملين. وترى الباحثة أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة القدور [14] التي اظهرت أن الجنس للمبحوثين ليس له دوراً في تحديد فعالية هذا النظام.

2- (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية نظام تقييم الأداء على تحسين أداء العاملين في جامعة فلسطين التقنية خضوري تعزى لمتغير نوع الوظيفة). ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample t-test) للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين من أجل استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) المحسوبة ودرجات الحرية وقيمة الدلالة الإحصائية، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (7): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير نوع الوظيفة.

المجال	أكاديمي (N=268)		إداري (N=132)		درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المعايير التي يتم استخدامها خلال عملية تقييم الأداء	4.0476	.49271	3.9691	.57702	389	1.414	0.158
أساليب التقييم المستخدمة	4.1087	.38830	4.1477	.39402	389	-.941-	0.347

الراجعة التغذية	4.1449	.43399	4.1742	.43824	389	-.634-	0.527
العلاقة بين التقييم ومستوى الاداء	4.0557	.43345	4.0644	.44641	389	-.188-	0.851
المجال الكلي	4.0809	.27355	4.0649	.30994	389	.525	0.600

*** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).**

يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية نظام تقييم الأداء على تحسين أداء العاملين في جامعة فلسطين التقنية خضوري تعزى لمتغير نوع الوظيفة على جميع مجالات الدراسة وعلى المجال الكلي حيث بلغ مستوى الدلالة له (0.660) وهي قيمة أعلى من القيمة المفروضة وعليه تقبل الفرضية المتعلقة بمتغير نوع الوظيفة. وترى الباحثة بأن السبب كون أفراد عينة الدراسة من الأكاديميين والإداريين في جامعة فلسطين التقنية خضوري يرون بأن الهدف الأسمى لعملية تقييم الأداء للموظفين هو الحصول على معلومات واقعية ومحددة عن سلوك العاملين في الوظيفة وما أن يتم هذا الغرض وعرضه على الموظفين ينعكس بالتالي على أدائهم الوظيفي في العمل والتي من الممكن أن تؤدي إلى نتائج إيجابية في العمل داخل الجامعة. ولم تتفق هذه النتيجة مع أي من الدراسات السابقة.

2- (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية نظام تقييم الأداء على تحسين أداء العاملين في جامعة فلسطين التقنية خضوري تعزى لمتغير سنوات الخبرة).

جدول رقم (8): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) حسب متغير سنوات الخبرة

المحور	بين المجموعات			داخل المجموعات			قيمة F	مستوى الدلالة
	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية		
المعايير التي يتم استخدامها خلال عملية تقييم الأداء	.998	.499	2	107.981	.272	397	1.835	0.161
أساليب التقييم المستخدمة	.118	.059	2	60.612	.153	397	.386	0.680
التغذية الراجعة	.401	.200	2	75.124	.189	397	1.060	0.348
العلاقة بين التقييم ومستوى الاداء	.044	.022	2	76.231	397	397	.114	0.892
المحور الكلي	.039	.019	2	32.547	.082	397	.236	0.790

*** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).**

يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية نظام تقييم الأداء على تحسين أداء العاملين في جامعة فلسطين التقنية خضوري تعزى لمتغير سنوات الخبرة على مجالات الدراسة وعلى المجال الكلي حيث بلغ مستوى الدلالة له (0.790) وهي قيمة أعلى من القيمة المفروضة وعليه تقبل الفرضية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة. وترى الباحثة أن أفراد عينة الدراسة وعلى اختلاف

سنوات خبرتهم في مجال العمل بجامعة فلسطين التقنية خضوري لديهم إلمام بأهمية العلاقة ما بين نظام تقييم الأداء وتحسين أداء العاملين في الجامعة. وترى الباحثة أن هذه النتيجة لم تتفق مع أي من الدراسات السابقة.

النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية نظام تقييم الأداء على تحسين أداء العاملين في جامعة فلسطين التقنية خضوري، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتصميم استمارة تم عرضها على أفراد عينة الدراسة من الإداريين والأكاديميين في جامعة فلسطين التقنية خضوري، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. المعايير التي تستخدمها الجامعة لتقييم الأداء واضحة.
2. معايير الأداء المستخدمة قابلة للقياس.
3. الأساليب المستخدمة في الجامعة لتقييم العاملين مناسبة لأغراض التقييم.
4. يتم استخدام نموذج خاص بعملية التقييم لجمع بيانات خاصة تتعلق بأداء الموظف.
5. توجد علاقة بين القدرة على تطوير أساليب العمل وعملية تقييم الأداء في الجامعة.
6. يحقق تقييم الأداء الوظيفي الكشف عن الاحتياجات التدريبية في سبيل تطوير أداء الموظفين.
7. تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية نظام تقييم الأداء على تحسين أداء العاملين في جامعة فلسطين التقنية خضوري تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، نوع الوظيفة، سنوات الخبرة).

التوصيات:

1. العمل على وضع معايير الأداء من قبل لجنة مهنية مختصة تراع جميع الوظائف ومناسبة لجميع العاملين بحيث تكون مفهومة لجميع العاملين وبذلك تكون عادلة في عملية التقييم.
2. العمل على التطوير الدوري والمستمر لمعايير تقييم الأداء بحيث يتم اختيارها حسب الوصف الوظيفي للعاملين بحيث تكون واضحة ومفهومة وقابلة للقياس لمواكبة تطورات العمل واحتياجاته المستقبلية مما يجعل نتائج التقييم أكثر دقة.
3. ضرورة استخدام أساليب وطرق مختلفة لتقييم الأداء الوظيفي وفقاً لطبيعة الوظيفة.
4. ضرورة الاعتماد على جهات متعددة في عملية التقييم من أجل الحصول على معلومات من جهات مختلفة عن أداء الموظف بما يفيد عملية التقييم ويكسبها مصداقية و نزاهة مما يجعلها أكثر عدالة.
5. وفي ختام هذه الدراسة المتواضعة لا بد من الشكر بعد الله سبحانه وتعالى كل من كان له دور في انجاحها وظهورها للعلن واخص جامعة فلسطين التقنية خضوري بجميع طواقمها والعاملين فيها.

المراجع العربية:

1. آل مراد، نوال يونس محمد. (2013). *نظام تقييم أداء الموارد البشرية وانعكاساته في قرارات إدارتها*. دار غيداء للنشر والتوزيع، ط1، عمان – الأردن.
2. بحر، يوسف عبد، عبد الواحد، مؤمن خلف. (2011). *معوقات عملية تقييم الأداء في الوزارات الحكومية بقطاع غزة من وجهة نظر المقيمين*. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13، العدد 1. 804-767.
3. بو علالة عائشة. فودوا محمد. قويدري عبد الرحمن. (2021) *نظام تقييم اداء العاملين وأثره على الاداء الوظيفي: دراسة حالة عينة من الموظفين أدرار*. م. 7 ع. 3. 547-531.
4. شاهين & , ماجد ابراهيم. (2010). *مدى فاعلية و عدالة نظام تقييم اداء العاملين في الجامعات الفلسطينية و اثره على الاداء الوظيفي و الولاء و الثقة التنظيمية*. دراسة مقارنة بين الجامعة الاسلامية و الازهر.
5. عباس، سهيلة حسن. (2003). *إدارة الموارد البشرية": مدخل استراتيجي*. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

6. غني دحام الزبيدي & , هديل علي عبد. (2013). كفاءة نظام معلومات الموارد البشرية وتأثيره على مستوى فاعلية نظام تقييم أداء العاملين/ بحث ميداني في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. *Journal of Economics and Administrative Sciences, 19* (73) ,59–59.

7. عبد الجواد، عبد السلام محمد. (2021). *مدى فاعلية نظام تقييم أداء العاملين وتأثيره على مستوى الأداء الوظيفي دراسة ميدانية على عينة من الموظفين العاملين بالمصرف التجاري الوطني في نطاق بلدية البيضاء ليبيا* . كلية الاقتصاد، جامعة عمر بن المختار.

8. عبودي، مبروك، عاطف محمد عبد الباري، أبوصالح، محمد سليم، محمد الجلي محمد. (2020). *تقويم الأداء الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي في ضوء رؤية المملكة 2030م*. *Journal of Environmental Studies and Researches, 10* (3) , 415–445.

9. عقيلي، عمر وصفي. (2009). *إدارة الموارد البشرية المعاصرة*. دار وائل للنشر، عمان الأردن.

10. ماهر، أحمد. (1999). *إدارة الموارد البشرية*". الدار الجامعية، القاهرة.

11. محمود محمد بن مسعود. (2015). *تقييم أداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي دراسة تطبيقية في بعض كليات جامعة المرقب wasit. journal for humanities, 11*(30) 307–325.

12. مصطفى، أحمد سيد. (2000). *إدارة الموارد البشرية منظور القرن الحادي والعشرين*. الإسكندرية، مصر.

13. والي، عدنان ماشي. (2011). *تقييم الأداء الوظيفي، سوريا* : جامعة سانت كليمنتس العالمية. https://kenanaonline.com/users/EBENALRAFDEN/downloads/36443

14. القدور، رشا حسين. (2016). *دراسة ميدانية عن مدى فعالية تقييم نظام الأداء الفردي المعتمد في الشركة السورية للاتصالات في ظل التحول لشركة مساهمة من وجهة نظر العاملين*. الجامعة الافتراضية السورية، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في إدارة الأعمال MBA. سوريا.

15. القريوتي، محمد. (2010). *الوجيز في إدارة الموارد البشرية*. دار وائل للنشر، الطبعة الأولى، عمان– الأردن.

16. القواسمة، لينا. (2014). *تقييم أداء الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية العامة في الضفة الغربية: نموذج مقترح باستخدام التغذية الراجعة العكسية 360 درجة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل كلية الدراسات العليا، فلسطين.

17. النونو & , نائلة نعمان روبين. (2004). *سياسات تقييم اداء العاملين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في قطاع غزة*، رسالة دكتوراه غير منشوره، الجامعة الاسلامية، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

18. Ahmed, I., Sultana, I., Paul, S. K., & Azeem, A. (2013). Employee performance evaluation: A fuzzy approach. International Journal of Productivity and Performance Management.
19. Clausen, T. S., Jones, K. T., & Rich, J. S. (2008). Appraising employee performance evaluation systems. CPA journal, 78(2), 64.
20. Fekete, M., & Rozenberg, I. (2014). The practical model of employee performance evaluation. Management, Knowledge & Learning, 141-149.
21. Kaplan, R., & Norton, D. (2004). "The Strategy Map: Guide to aligning intangible assets", Strategy and Leadership, 23(5), Pp10-17
22. Mishra, Sukanta & Sahoo, Chandan Kumar, (2015). "Organizational Effort towards Performance Management System: A Key to Success", Industrial Engineering Letters, Vol 5, No2.
23. Shaout, A., & Yousif, M. K. (2014). Performance evaluation–Methods and techniques survey. International Journal of Computer and Information Technology, 3(5), 966-979.
24. Sohrab, A., & Khurram, S. (2011). HRM and employee performance: A case of university teachers of Azad Jammu and Kashmir (AJK) in Pakistan. African journal of business management, 5(13), 5249-5253.

درجة فاعلية التحول الرقمي على إبداع طلبة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهة نظر معلميها وسبل تطويره

أ. سماهر مصطفى اللللي
ماجستير مناهج وطرائق تدريس
الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية
غزة، فلسطين

أ. وردة زيادة نصار
ماجستير مناهج وطرائق تدريس
الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية
غزة، فلسطين

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة للتعرف على درجة فاعلية التحول الرقمي على إبداع طلبة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهة نظر معلميها وسبل تطويره. واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (67) فرداً من مجتمع الدراسة المكون من الهيئة التدريسية لكلية التربية وكلية تكنولوجيا المعلومات وعددهم (100) فردا، وتكونت أداة الدراسة الاستبانة من (34) فقرة. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

1. أن درجة فاعلية التحول الرقمي على ابداع طلبة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهه نظر معلميها كانت متوسطة بوزن نسبي (76.38%).
2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة الكلية الجامعية لدورها في تنمية الإبداع في ضوء التحول الرقمي تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، ومتغير سنوات الخدمة التدريسية.
3. تقديم مجموعة من المقترحات لتطوير دور الكلية الجامعية في تنمية الابداع لدى طلبتها من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في ضوء التحول الرقمي.

كلمات مفتاحية: *الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، الابداع، التحول الرقمي.*

المقدمة:

يشهد العالم حالة من التقدم العلمي والتطور التكنولوجي السريع في شتى المجالات، إذ تميزت العقود الأخيرة بثورة في مجال التكنولوجيا وأصبح هذا التطور متطلب أساسي في كافة القطاعات وكان له أثر كبير وواضح في قطاع التعليم وتطوير العملية التعليمية وخصوصا فترة جائحة كورونا والصعوبات التي واجهتها والاستمرار في التعليم في حينه، مما لفت الأنظار لضرورة اكساب وتعزيز الإبداع التكنولوجي في المجتمعات وكان لازما على الكلية الجامعية أن تمارس دورها في هذا المجال كونها مؤسسة تعليمية تربوية تطبيقية، وعلى حد علم الباحثتان هناك افتقار لدراسات ربطت بين التحول الرقمي و الإبداع على الصعيد المحلي والعالمي فكانت هذه الدراسة لمحاولة تقصي معرفة فاعلية التحول الرقمي على ابداع طلبة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهه نظر معلميها وسبل تطويره. وقد أدركت المجتمعات أن القدرة العقلية التي يمتلكها أفرادها هي الوسيلة لمواجهة المشكلات والتحديات المتلاحقة مما يدعوا إلى السرعة لتنمية العقليات المفكرة القادرة على حل المشكلات والابداع في جميع المجالات، فمعظم الإنجازات العلمية والتكنولوجية التي حققتها البشرية هي نتاجاً لأفكار المبدعين (زينب حبش: 2002 م: 3).

وتعد تنمية هذه العقليات المفكرة مسؤولية كل مؤسسات الدولة وعلى رأسها المؤسسات التعليمية، فتنمية تفكير الفرد يمكن أن يتم من خلال المناهج الدراسية المختلفة، فالمناهج بمختلف أنواعها قد تسهم في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى الطلاب وزيادة قدرات التفكير لديهم إذا توفر لتدريسها الإمكانات اللازمة (خالد الزواوي: 2003م: 26). فاستخدام استراتيجيات تعليم وتعلم تمدنا بأفاق تعليمية واسعة ومتنوعة تساعد الطلاب على إثراء معلوماتهم وتنمية مهارتهم العقلية المختلفة وتدريبهم على الابتكار، فجودة التدريس هي التي تعمل على بقاء أثر التعليم وتساعد المتعلم على استخدام ما يتعلمه في حياته اليومية، وهذا لا يتحقق في المواقف التعليمية من ذاتها وإنما نتيجة لأساليب التدريس وطرق التعليم التي يستخدمها المعلم ليحقق الأهداف التعليمية (غازي مفلح: 2011م: 71) فالإبداع علم هذا العصر ومفتاح التعامل للألفية الثالثة، فالاتجاهات التربوية والتعليمية الحديثة تركز الاهتمام لبناء الإنسان المبدع صاحب الفكر الخلاق، مما يلقي علي عاتق المؤسسات التعليمية ضرورة تعميق مفاهيم الإبداع لدى الطلاب وتعليمهم وتدريبهم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي متزامناً مع المناهج الدراسية التي خرجت من قوالبها الجامدة النمطية، فلم تعد عملية التعلم تهدف إلى اكتساب المتعلمين مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات بقدر ما تهدف إلى تعديل وتغيير شامل لسلوك المتعلمين ليصبحوا أكثر قدرة على استثمار كل الطاقات والإمكانات الذاتية استثماراً ابتكارياً وإبداعيا وخلاقاً إلى أقصى الدرجات (طارق السويدان، محمد العدلوني: 2002 م :17)

وتعددت الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي والابتكاري في ظل التحولات الرقمية منها دراسة حاجم ومحمد (2019). حيث هدفت الدراسة الى معرفة درجة الابداع الجاد لدى طلبة الجامعة ومعرفة الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الابداع الجاد وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي، كما كشفت دراسة دغيم (2022) إلى قياس أثر الجدرات السلوكية للأفراد العاملين في ظل التحول الرقمي على الأداء الإبداعي. واستكمالاً للجهود السابقة قامت الباحثتان بإجراء هذه الدراسة للتعرف على درجة فاعلية التحول الرقمي على إبداع طلبة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهة نظر معلميها وسبل تطويره.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يشهد العالم تحولات جذرية وتطورات متسارعة في مختلف المجالات الاقتصادية والسياسية والتعليمية، وقد ساهمت الثورة التكنولوجية تطورا كبيرا في مجال التعليم واحداث تغييرات إيجابية وجوهرية، حيث برزت أهمية الابداع التكنولوجي بشكل واضح في عصرنا الحديث فشكل أهم عوامل نجاح العديد من المؤسسات التعليمية مما دفع مؤسستنا التعليمية للاهتمام بالمبدعين واستثمار هذه الطاقات في ظل التسارع التكنولوجي والتحول الرقمي ومتابعتهم ودعمهم وقد لاحظنا من خلال ما توصلت إليه العديد من الدراسات، أن هناك حاجة لمثل هذه الدراسة، وهو ما دفعنا لإجرائها للتعرف على درجة فاعلية التحول الرقمي على إبداع طلبة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهة نظر معلميها وسبل تطويره.

من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة فاعلية التحول الرقمي على إبداع طلبة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهه نظر معلميها؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة الكلية الجامعية لدورها في تنمية الإبداع في ضوء التحول الرقمي تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، ومتغير سنوات الخدمة التدريسية؟
3. ما السبل المقترحة لتطوير دور الكلية الجامعية في تنمية الابداع لدى طلبتها من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في ضوء التحول الرقمي؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية.

- التعرف على درجة فاعلية التحول الرقمي على إبداع طلبة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهة نظر معلميها.
- التعرف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة الكلية الجامعية لدورها في تنمية الإبداع في ضوء التحول الرقمي تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، ومتغير سنوات الخدمة التدريسية.
- اقتراح سبل لتطوير دور الكلية الجامعية في تنمية الابداع لدى طلبتها من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في ضوء التطور الـ .

أهمية الدراسة: تكتسب الدراسة أهميتها من خلال ما يلي:

- اهتمام وزارة التربية والتعليم العالي بإعداد معلمين مبدعين يناسب عصرنا الحالي وما يشهده من تطور رقمي.
- خلق الفرص المثالية في ظل التكنولوجيا الرقمية الحديثة للخريجين الكفء.
- أهمية دور الكلية الجامعية في تنمية الابداع لدى طلبتها في ضوء التطور التكنولوجي.
- دراسة ميدانية من واقع الميدان التربوي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
- من المتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة:
- مؤسسات التربية والتعليم وطلبة العلم والباحثون.

حدود الدراسة ومحدداتها:

حد الموضوع: اقتصرت الدراسة على معرفة درجة فاعلية التحول الرقمي على إبداع طلبة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهه نظر معلميها وسبل تطويره.

الحد المؤسسي: اقتصرت الدراسة على الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية.

الحد البشري: مثلت الدراسة عينة ممثلة من معلمي الكلية الجامعية في كلية التربية وكلية تكنولوجيا المعلومات.

الحد المكاني: المحافظات الجنوبية لفلسطين.

الحد الزماني: 2022.

المحددات: يتوقف تعميم نتائج الدراسة على الخصائص السيكو مترية لأداتها (الصدق والثبات للأداة) وموضوعية استجابة أفراد عينة الدراسة.

مصطلحات الدراسة: ورد في الدراسة جملة من المصطلحات منها:

- **الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية:**

هي مؤسسة أكاديمية تعمل بإشراف وزارة التربية والتعليم العالي حيث أُنشئت في العام (1998م) لتقدم خدمة التعليم التقني والمهني للمجتمع الفلسطيني تحت اسم كلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية، ثم تحّولت في العام 2007 إلى كلية جامعية تمنح درجات البكالوريوس والدبلوم المتوسط والدبلوم المهني في كثير من الاختصاصات. http://www.ucas.edu.ps › about college

ويعرف إجرائياً: مؤسسة أكاديمية عامة تمنح درجة البكالوريوس والدبلوم المتوسط، بإشراف وزارة التربية والتعليم العالي. أنشأت عام 1998 لتقديم خدمة التعليم التقني للمجتمع الفلسطيني في العديد من الحقول المهنية والتطبيقية.

الابداع: هو القدرة على توليد الأفكار واستخدام الإمكانات وتوظيف الخيال لتكوين أفكار أو أشياء جديدة غير مألوفة سابقاً، فتوليد الأفكار الجديدة يعتمد على الخبرة السابقة، ومن ثم القدرة على تمحيص هذه الأفكار وإعادة صياغتها بحيث تصبح أفكار خلاقة (أحمد عبادة: 2005 م: 5)

ويعرف إجرائياً: هو القدرة على ابتكار أفكار جديدة غير مألوفة وتحويلها إلى حقيقة واقعية غير موجودة مسبقا بأساليب وطرق مميزة.

التحول الرقمي: هو عملية تطبيق التقنيات الرقمية لتجديد طريقة إنجاز الأعمال وابداع قيمة جديدة وتقديمها فالتحول الرقمي ما هو إلا سوى نقطة انطلاق بطريقة عملية ويمثل التحول الرقمي رحلة فريدة من نوعها لكل مؤسسة ويتم تحديد مسارها إلى حد كبير من خلال ثقافة القوى العاملة ومرونتها للتكيف والتجربة. (البار وخالد 2018، ص 20

الإطار النظري:

مقدمة:

الله سبحانه وتعالى خلق الإنسان وأبدع في خلقه ونفخ فيه من روحه وميزه بالعقل وأوجد فيه القدرة على الإبداع فالإبداع هو إنشاء بلا احتذاء أو اقتداء وهو القدرة على ابتكار شيء جديد غير مألوف وغير مسبوق ويكون الإبداع في جميع المجالات ففي بناء العلاقات الإنسانية ابداع وكذلك بجميع أنواع الفنون كما يوجد الإبداع في العملية التعليمية التربوية فالمعلم ليس مجرد انه يعطي المعلومات بل أنه يبنى شخصية مبدعة من خلال ما يقدمه من أبداع في العملية التعليمية فالمعلم يعطي الطالب المعلومات ولكن بأسلوب مختلف يبدع المدرس في استخدام كل الطرق الممكنة للوصول الي شخصية كاملة متكاملة من جميع النواحي العقلية والنفسية والشخصية وذلك للإيمان العميق بأن هذا الطالب الذي تربى على الإبداع سيبدع في كافة المجالات أينما وجد.

أولاً: الإبداع:

إن الحديث عن الإبداع والتفكير الإبداعي والاهتمام به جاء مواكبًا للتوجهات العالمية التي جعلت الإبداع شغلها الشاغل، وذلك لتكوين شخصيات فاعلة في تقدم المجتمع وتطوره، ومن ثم أصبح الإبداع إحدى السمات الأساسية التي يجب توافرها في جميع المؤسسات، وخاصة التعليمية بجميع مراحلها، حيث أصبح استشراف الأمور، والقدرة على التوقع والمرونة والاستقلالية من أهم متطلبات عصر الجودة والتميز والمنافسة (الصباغ، 2006)

مفهوم الإبداع: هو عملية عقلية تشمل على الجوانب الأخرى كالإنتاج والشخصية والبيئة فالإبداع قدرة الفرد على الإنتاج يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة (الطيطي 2007 .51)

مكونات الإبداع:

الطلاقة وهي تعدد الأفكار والتي يمكن استدعاؤها أو السرعة التي يتم بها استعاء استعمالات ومرادفات وفوائد لأشياء محددة.

المرونة: القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف أي عكس الجمود الذهني.

الأصالة: تعتبر الفكرة أصيلة إذا كانت غير متكررة وهي التي لا تخضع للأفكار الشائعة وتتصف بالتميز.

الحساسية للمشكلات: وتتضمن ملاحظة الفرد الكثير من المشكلات في الموقف الذي يواجه ويدرك نواحي النقص والقصور.

التفاصيل: هي الوصول إلى افتراضات تكميلية تؤدي إلي زيادة في مساحة الخبرة (قطامي: 2005 ، 133)

كما يوجد محاور أساسية للإبداع منها العملية الإبداعية والشخص المبدع النتاج الإبداعي والمناخ الإبداعي

ومن خلال مراجعة الأدبيات التربوية حول الإبداع فيبدو أن هناك شبه اجماع بين الباحثين والدارسين في هذا المجال بأن الإبداع لا يتطلب درجة معينة من الذكاء إلا أن الذكاء عامل هام في حفز الإبداع وسرعة تنميته.

(العتوم، الجراح، بشارة 2007 ص 146)

مفهوم الإبداع بناء على البيئة المبدعة:

البيئة المبدعة هي مجموعة العوامل والظروف والمواقف المختلفة التي توفرها البيئة لأفراد المتعلمين والتي تساعدهم على إبراز قدراتهم الإبداعية وتنقسم الظروف إلى ظروف عامة مرتبطة بالمجتمع وثقافته وتهيئة الفرص للأبناء من التجريب والتشجيع عليه، وظروف خاصة مرتبطة بالمدرسة ومساعدتها على تنمية الإبداع.

وقد أظهرت الدراسات أن تنمية الإبداع تتطلب مدرسا يهتم بطلبته بوصفهم أفرادا لكل منهم قدرته واهتماماته وميوله ولا يعد نفسه المصدر الوحيد للمعرفة فالمدرسة تسهم من خلال الأنشطة اللامنهجية في توفير بيئة إبداعية خصبة (العفون 2012: 124)

مراحل العملية الإبداعية:

والسن أكثر الباحثين شهرة في مجال تحليل العملية الإبداعية فهو يعتقد أن عملية الإبداع هي مراحل متباينة تتولد في أثنائها الفكرة الجديدة لذا يمكن تحديد مراحل الفكرة الإبداعية حسب ما يراه والسن

مرحل الأعداد والتحضير تتضمن استدعاء المعلومات وتحديد المجال المعرفي والاطلاع والتواصل مع الخبرات المرتبطة تنظيم الخبرات وصياغة الفروض مرحلة الاحتضان أو البلوغ وهو التفكير الجاد وتحرير الذهن ومراعاة العامل الاقتصادي والتفاعل مع الموقف وصياغة فكرة جديدة مرحلة الإلهام والإشراف إنتاج المزيد من القوانين التي لا يمكن التنبؤ بها وظهور الفكرة فجأة

مرحلة التحقق تجريب الأفكار التي تم التوصل إليها والوصول إلى صياغة دقيقة (العتوم، الجراح، بشارة :2007 ص 146)

ثانيا التحول الرقمي:

التحول الرقمي ليس وليد اللحظة ولكن ارتبط باستخدام التكنولوجيا الحديثة منذ ستينات الألفية الماضية مع بداية الثورة الصناعية الأولى وبدأ بالاهتمام بدمج التكنولوجيا في كافة القطاعات وساعد ذلك على العمل على كافة الأصعدة التعليمية والتجارية والاقتصادية دمج الابتكار التقني والابتكار المؤسسي وجعلهم عنصرا أساسيا وذلك من أجل تعزيز ودعم الأداء الاجتماعي والبيئي الذي ساعد على تفاعل الموظفين مع التكنولوجيا الرقمية وكان له مردود إيجابي في زيادة الكفاءة التشغيلية بالمؤسسات بما فيها المؤسسات التعليمية. (Oke & Fernandes, 2020:3)

ويمكن تعريف التحول الرقمي بأنه عملية تغيير في بنية المؤسسات من خلال التكنولوجيا المعلوماتية والاتصالية، وتسهيلات الوسط الرقمية لتعديل العمليات الداخلية والخارجية وتحسين خبرة المستفيدين وعوائد المؤسسات، وهو تغيير يضمن تطوير نظم القيادة وطريقة التفكير والثقافة التنظيمية المؤسسية السائدة وتسكين المؤسسات بشكل أساسي من استخدام التطورات الرقمية مثل التحميلات والتنقل والتواصل الاجتماعي والأجهزة الذكية (Westerman,et,al.,2011:8)

أهمية التحول الرقمي:

للتحول الرقمي فوائد عديدة متنوعة فهو يوفر التكلفة والجهد بشكل كبير ويحسن الكفاءة التشغيلية وينظمها كما أنه يعمل على تحسين جودتها وتبسيط الإجراءات للحصول على الخدمات المقدمة للجمهور ويخلق فرصا لتقديم خدمات مبتكرة وإبداعية بعيدا عن الطرق التقليدية في تقديم الخدمات والتي ستساهم بدورها في خلق حالة من الرضا والقبول من الجمهور تجاه خدمات المؤسسة وتحسين جودة الخدمات المقدمة للمستفيدين مع أمكانية الاستفادة من التقنيات الحديثة لتطوير الأداء والتنبؤ والتخطيط للمستقبل وزيادة الإنتاجية وتحسين المنتجات مما يحقق استمرارية الأعمال والخدمات (خواثرة،110:2021)

متطلبات التحول الرقمي:

إنشاء البنية التحتية الرقمية واستغلال الموارد المالية والبشرية المؤهلة.

إنشاء البنية التحتية الرقمية المتمثلة في التقنيات والبيانات والعمليات.

فالتقنيات متمثلة في الأجهزة والمعدات التي يتطلبها أي مشروع مثل الحواسيب والماسحات الضوئية والطابعات والبرمجيات.

والبيانات لها دور مهم فيجب أن تتم إدارة وتحليل البيانات بشكل منتظم وفعال لتوفير بيانات نوعية موثوقة وكاملة مع توفير وتطوير أدوات مناسبة للتحليل الإحصائي والبحث عن البيانات والتنبؤ بالمستقبل كما يجب متابعة البيانات بشكل مستمر لضمان استمرار تدفقها والاستفادة منها بشكل يتماشى مع اهداف المؤسسة وتوقعها.

العمليات عي عبارة عن مجموعة من النشاطات أو المهام والوظائف التي تتيح خدمة معينة ولابد أن تكون هذه العمليات مترابطة مع التقنيات اللازمة والتطبيقات المتطورة والبيانات المعالجة. لذلك يجب أن تكون عملية إدارة المنظومة التقنية والمعلوماتية ببيناتها ومعلوماتها والتي تشكل البنية التحتية منسجمة ومترابطة لإنجاح عملية التحول الرقمي

استغلال الموارد المالية والبشرية المؤهلة

يعتبر المورد البشري أحد أهم مكونات رأس المال الفكري والمعرفي والذي يتمثل في الموظفين والمختصين في إدارة النظام وحقوق العلوم النظرية والتطبيقية وتكنولوجيا الاتصال حيث هم العامل الأهم في تحقيق الميزة التنافسية المؤكدة ومصدر الابتكار والإبداع التنظيمي.

المورد المالي تتطلب عملية التحول الرقمي الدعم المالي وبقوة لتنفيذ المشروع الذي يحتاج بطبيعة الحال إلى تجهيزات حديثة والتي تكون عادة غالية الثمن، بالإضافة إلى تسديد تكاليف الكادر البشري وتوفير الميزانية.

(خواثرة 2021: 111)

أبعاد التحول الرقمي:

التوعية: تصبح القدرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والانترنت شكلا جديدا من أشكال محو الأمية "محو الأمية الرقمية" بسرعة شرطا أساسيا للإبداع والابتكار وريادة الأعمال وبدونها لا يمكن للمواطنين المشاركة الكاملة في المجتمع أو اكتساب المهارات والمعرفة اللازمة للعيش في القرن الحادي والعشرين.

(European Commission,2003)

التقبل: المقصود هنا التقبل الرقمي: هو تقبل الأفراد للأدوات التكنولوجية المستخدمة وليس بالضرورة أن يكون الاستخدام كفؤا أو فعالا إذ يرجع ذلك إلى نوع استخدام وحاجة الفرد لها فكل شخص هو من يحدد طريقة استخدامه للتكنولوجيا بشكل سلبي أو إيجابي.

الجاهزية: الجاهزية الرقمية هي جاهزية مهارات المعلمين ومعرفتهم وثقتهم في تبني التعلم الرقمي في نظام التعليم ، قد ينتج مشاكل من عدم جاهزية المؤسسات للتعامل مع التكنولوجيا الجديدة من قبل جميع أطراف النظام لذلك على المؤسسات التخطيط مراعاة للتكنولوجيا الجديدة وكيفية التعامل معها.

(Qualcoe and Pata,2015)

المواءمة: هو خلق أثر مبدع في المعارف الحديثة والربط بالحياة الواقعية بصورة فعالة ومفيدة وتتيح أقصى استفادة اجتماعية ونفسية وعلمية والمساهمة في مواكبة التقدم التقني في العالم والتطور الرقمي.

وتري الباحثتان أن الاهتمام بالتكنولوجيا الرقمية وتطبيقاتها الجديدة في العمل على كافة الأصعدة التعليمية، ودمج الابتكار التقني والابتكار المؤسسي عنصرا أساسيا من أجل تعزيز ودعم الأداء التعليمي. (عابد،2022: ص22)

الدراسات السابقة:

من خلال الاطّلاع على الأدب التربوي، تم الحصول على بعض الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة، وقد تم ترتيب الدراسات السابقة على أساس التدرج الزمني، من الأحدث إلى الأقدم، على النحو الآتي:

دراسات عن الابداع:

1. دراسة حاجم ومحمد (2019)

هدفت الدراسة الى معرفة درجة الابداع الجاد لدى طلبة الجامعة ومعرفة الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الابداع الجاد وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي. والتحكم المدرك لدى طلبة الجامعة، واستخدمت الباحثات المنهج الوصفي المقارن. وتوصلت النتائج إلى انخفاض مستوى الابداع الجاد لدى طلبة الجامعة، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في التحكم المدرك على وفق متغيري الجنس والتخصص. ارتفاع مستوى التحكم المدرك لدى طلبة الجامعة. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) في التحكم المدرك على وفق متغير الجنس لصالح الطلبة، ولا توجد فروق وفقاً لمتغير التخصص.

2. دراسة الحصاونة (2014)

هدفت الدراسة لمعرفة مدى مساهمة الإدارة المدرسية في تنمية الابداع في المدارس الحكومية بمحافظة اربد ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها، وقد حاولت تحقيق الأهداف وهي: تحديد المعيقات التي تعيق مدير المدرسة من تنمية الابداع لدى الطلبة، ومعرفة مقترحات مديري المدارس في تنمية الابداع. استخدم الباحث منهجية البحث النوعي من خلال إجراء مقابلات مع مديري المدارس. وقد توصل الباحث للمقترحات التالية:

ضرورة توفير بنية مادية لعمليات الابداع، وضرورة الاهتمام بالعنصر البشري مادياً ومعنوياً من قبل الوزارة من خلال تدريب المعلمين القدامى والجدد على تنمية الابداع ورعاية الطلبة المبدعين.

3. دراسة (Jeou-Shyan Horng,2005)

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف العوامل التي تؤثر في التدريس الإبداعي إما بالتيسير له أو بتثبيطه. كما هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف أهم استراتيجيات التدريس الإبداعي التي استخدمها ثلاثة مدرسين متميزين هم عينة دراسة الحالة التي تضمنها هذا البحث الذي أجراه هورنج وآخرون. اعتمدت الدراسة على منهج دراسة الحالة والمنهج الوصفي للتعرف على استراتيجيات التدريس الإبداعي من وجهة نظر ثلاثة من المعلمين المبدعين (هم عينة الدراسة)، وأهمية هذه الاستراتيجيات في تحسين التدريس الصفي. وقد اعتمدت كذلك على منهجية المقابلات الشخصية المتقنة والمتعمقة والمشاهدات العلمية.

تشير نتائج الدراسة إلى أن التخطيط للتدريس الإبداعي والممارسات التأملية من قبل المعلمين واستخدام التسجيل بالفيديو للدروس أثناء التدريس الإبداعي يؤدي على تحسين الممارسات التدريسية الإبداعية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن من أهم العوامل المؤثرة في التدريس الإبداعي استخدام الأنشطة التعليمية المتكاملة، وتنمية السمات الشخصية للمعلمين، المثابرة وحب التدريس، الرغبة في نحسين النمو المهني، تقبل الخبرات الجديدة وتحملها، الثقة بالذات، حسن الفكاهة، الفضول العلمي، عمق الأفكار، والخيال الخصب.

دراسات عن التحول الرقمي:

1. دراسة دغيم (2022)

هدفت الدراسة إلى قياس أثر الجدرات السلوكية للأفراد العاملين في ظل التحول الرقمي على الأداء الإبداعي. وقد تم التطبيق على المستشفيات الخاصة المصرية، وبلغت عينة الدراسة (384) مفردة، وبلغ عدد الاستمارات المرتدة (379) مفردة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وقد خلصت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية للجدرات السلوكية للأفراد العاملين في ظل التحول الرقمي، والمتمثلة في (الخبرة التخصصية، المرونة، البحث عن المعلومة، النزاهة والاستقامة، الإنصات والفهم وسرعة الاستجابة، الثقة بالنفس، الرقابة الذاتية) على أبعاد الأداء الإبداعي، والمتمثلة في (توليد الفكرة، ترويج الفكرة، تطبيق الفكرة) بالمستشفيات الخاصة المصرية محل الدراسة. وأن تبني واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة كأساس لتطبيق الأداء الإبداعي في المستشفيات الخاصة المصرية يتم بمستوى متوسط، إذ وجد أن تركيزها في هذا التطبيق يتمركز حول تبني واستخدام الوسائل التكنولوجية التقليدية. وأوصت الدراسة: بضرورة تبني المستشفيات الخاصة المصرية للوسائل التكنولوجية الحديثة في سياق ممارساتها لوظائفها وخاصة الوظائف التي تقوم على الأداء الإبداعي من مدخل استراتيجي لما لذلك من أهمية في تحقيق جدارات سلوكية متمايزة للعاملين فيها.

2. دراسة حماد (2020)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور التحول الرقمي في تطوير أداء العاملين، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استمارة استقصاء وزعت على عينة الدراسة البالغة (318) مفردة من العاملين بالشركة محل الدراسة. وحللت البيانات بواسطة البرنامج الإحصائي SPSS ومن أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ذا دلالة إحصائية وكانت بين التحول الرقمي وتطوير أداء العاملين، وكذا وجود قصور في أبعاد التحول الرقمي المتمثلة في التخطيط الاستراتيجي للتحول الرقمي، إعداد القادة في مجال التحول الرقمي، البنية المؤسسية للتحول الرقمي، استقطاب المهارات والكفاءات لعملية التحول الرقمي، وكانت الأداة استمارات استقصاء ومقابلات شخصية وبناء على الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث بالشركة محل الدراسة فقد تم التوصل إلى إطار مقترح للتوصيات في شكل برنامج عمل يتم تطبيقه وفق خطوات محددة.

3. دراسة عزيز (2019)

هدفت هذه الدراسة إلى الاطلاع للمتمثلات الاجتماعية للأستاذ الجامعي حول التعليم الرقمي واستخدام الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتكونت الدراسة عينة قصدية عدد أفرادها (70) أستاذ جامعي من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ولقد توصلت هذه الدراسة إلى أن تمثلات الأساتذة نحو التعليم الرقمي الالكتروني يعتبر عاملا حاسما ومكونا أساسيا لنجاح العملية التعليمية في الجامعة الجزائرية

التعقيب على الدراسات السابقة: يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أن غالبية الدراسات تناولت موضوع الابداع من زوايا محددة وفقاً لاهتمامات كل باحث وتخصصاتهم، إلا أن الدراسة الحالية سوف تتناول موضوع الابداع من خلال توضيح درجة فاعلية التحول الرقمي على إبداع طلبة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهة نظر معلميها وسبل تطويره. وسوف تتناول الباحثتان هذا الموضوع من هذه الزاوية.

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة: وقد تبين الآتي:

من حيث الأهداف: فقد تعدَّدَت أهداف الدراسات السابقة وذلك من خلال العرض التالي:

هدفت دراسة حاجم ومحمد (2019) إلى معرفة درجة الابداع الجاد لدى طلبة الجامعة، كما هدفت دراسة الحصاونة (2014) إلى معرفة مدى مساهمة الإدارة المدرسية في تنمية الابداع في المدارس الحكومية بمحافظة اربد ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها **أما دراسة** (Jeou-Shyan Horng,2005): هدفت إلى استكشاف العوامل التي تؤثر في التدريس الإبداعي إما بالتيسير له أو بتثبيطه. كما هدفت إلى استكشاف أهم استراتيجيات التدريس الإبداعي التي استخدمها ثلاثة مدرسين متميزين.

من حيث العينة: من خلال الاطّلاع على العينات التي تم استخدامها في الدراسات السابقة، فقد وَجدَت تباين في أحجام هذه العينات، حيث بلغ حجم أكبر عينة (384) كما في دراسة دغيم وبلغت أقل عينة (70) كما في دراسة عزيز (2019).

من حيث الأدوات: من خلال الاطّلاع على الأدوات التي تم استخدامها في الدراسات السابقة وجدت أن هذه الدراسات استخدمت عدة مقاييس مختلفة، كما في دراسة عزيز، 2019م) فقد قام الباحث بتطبيق الاستبانة كأداة لجمع البيانات في حين استخدمت دراسة (حماد، 2020م) استمارة استقصاء لمعرفة التحول الرقمي.

من حيث المنهج: من خلال الاطّلاع على الدراسات السابقة وجدت أن الغالبية العظمى تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي **ما تميزت به الدراسة:** تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

1. التعرف على درجة فاعلية التحول الرقمي على إبداع طلبة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهة نظر معلميها وسبل تطويره
2. استخدمت المقابلة بجانب الاستبانة للتعرف إلى سبل تطوير دور الكلية الجامعية في تنمية الابداع لدى طلبتها من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في ضوء التطور الرقمي.

حدود الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة قامت الباحثتان بتحديد نقاط الاستفادة منها في عدة نقاط:

– الاطلاع على عدد من المصادر والمراجع.
– أفادت في التعرف على الأساليب الاحصائية (المتوسطات وتقديرات عينة الدراسة).
– توضيح أهم التوصيات والنتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة والتعرف النقاط المهمة التي يجب تناولها في موضوع الدراسة لم يتطرق اليها الباحثين الأخرين.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لبيان درجة فاعلية التحول الرقمي على تنمية إبداع طلبة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهة نظر معلميها وسبل تطويره ويهدف المنهج الوصفي إلى تجهيز بيانات حول الموضوع أو الظاهرة التي أدرسها كما هي موجودة بدون تدخل أو تغيير في تلك البيانات من أجل الإجابة على تساؤلات تم تحديدها مسبقاً.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع أعضاء الهيئة التدريسية الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية في كلية التكنولوجيا وكلية التربية، وقد بلغ العدد الكلي لمجتمع الدراسة (100 عضو).

ثالثاً: عينة الدراسة: تنقسم عينة الدراسة إلى قسمين:

1. **العينة الاستطلاعية:** وهي مكونةً من (30) مدرس ومدرسة لتكون العينة الاختبارية الأولى وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة بهدف التحقق من الصدق وثبات الأدوات وبعد التحقق من الأدوات تم تطبيق أداة الدراسة على جميع أفراد العينة باستثناء أفراد العينة الاستطلاعية ليكون مجموع أفراد العينة (70) ولم يتم الوصول إلى عدد (3) أفراد ليكون عدد أفراد العينة (67) فردا.
2. **العينة الميدانية:** قد بلغت العينة (67) عضو من أعضاء الهيئة التدريسية.

والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الدراسة:

جدول رقم (1): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المتغيرات.

متغيرات الدراسة		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	37	55.2
	إناث	30	44.8
	المجموع	67	100.0
سنوات الخبرة	من 5 حتى 10 سنوات	13	19.4
	من 10 حتى 15 سنة	16	23.9
	من 15 سنة فما فوق	38	56.7
	المجموع	67	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	15	22.4
	ماجستير	35	52.2
	دكتوراه	17	25.4
	المجموع	67	100.0

أداة الدراسة:

أعدَّت الباحثتان الاستبانة المرفقة والمكونة من (34) فقرة، وقد تم استخدام سلم استجابات (ديكرت الخماسي)

إجراءات الصدق والثبات للمقياس:

أولاً: صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة و مدى انتماء الفقرات الى كل بعد، وقد تم اجراء التعديلات بناءً على آراء المحكمين، حيث تم إضافة فقرتين.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة بإيجاد الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للقسم المدرجة فيه، وبعد حذف الفقرات رقم (8، 11، 12، 33) ليصبح عدد فقرات الاستبانة (30) فقرة، وقد كانت معاملات الارتباط ما بين (.507**) و (0.831**) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01) والجدول (2) يبين ذلك.

جدول رقم (2): يوضح صدق المقياس الداخلي لفقرات الاستبانة.

رقم الفقرة		sig.	رقم الفقرة	الارتباط	sig.
1	.600**	.000	16	.763**	.000
2	.626**	.000	17	.639**	.000
3	.626**	.000	18	.715**	.000
4	.576**	.000	19	.655**	.000
5	.700**	.000	20	.791**	.000
6	.676**	.000	21	.750**	.000
7	.820**	.000	22	.620**	.000
8	.807**	.000	23	.685**	.000
9	.772**	.000	24	.735**	.000
10	.764**	.000	25	.611**	.000
11	.720**	.000	26	.629**	.000
12	.682**	.000	27	.697**	.000
13	.822**	.000	28	.703**	.000
14	.507**	.000	29	.652**	.000
15	.831**	.000	30	.630**	.000

ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال الآتي:

أولاً: التجزئة النصفية: تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام التجزئة النصفية من خلال تجزئة الاستبانة إلى نصفين، وحساب معامل الارتباط بين درجات المفردات في كلٍ من القسمين، ومن ثمَّ تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة سيبرمان بروان، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): يوضح معاملات ثبات أقسام الاستبانة باستخدام التجزئة النصفية (سبيرمان براون).

Cronbach's Alpha	الفقرات الفردية	القيمة	.936
		العدد	15a
	الفقرات الزوجية	القيمة	.926
		العدد	15b
	مجموع الفقرات		30
الارتباط بين المجموعتين			.888
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.941
	Unequal Length		.941
Guttman Split-Half Coefficient			.940

يتبين من الجدول (3)، أن قيم الفقرات الزوجية والفقرات الفردية متقاربة حيث كانت (0.936- 0.926) وقد كان الارتباط بين المجموعتين (0.888) وهي مرتفعة تطمئن الباحثتان بتطبيق الاستبانة على العينة الفعلية للدراسة.

ثانياُ: معامل كرونباخ ألفا: تم استخدام طريقة أخرى لحساب الثبات لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث تمَّ حساب قيم معامل (ألفا كرونباخ) للدرجة الكلية لكل قسم من أقسام الاستبانة، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): معاملات ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

	معامل الثبات ألفا كورنباخ
الدرجة الكلية	0.962

يتبين من الجدول (4)، أنَّ قيم معامل الثبات لقسمي الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ هي قيم مقبولة إحصائياً، ما يدل على أن الاستبانة مناسبة من حيث الثبات.

الأساليب الإحصائية:-

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS" باستخدام الحاسوب، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة وذلك بالطرق الإحصائية التالية:

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي: وقد استخدمت المتوسطات الحسابية لإيجاد الأوزان النسبية لمتغيرات الدراسة.

- التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري
- اختبار (ت) T-Test: للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين.
- تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA: للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أكثر من عينتين مستقلتين.
- معامل ارتباط بيرسون.

الخطوات الإجرائية:

قامت الباحثتان بالإجراءات التالية من أجلِ تنفيذِ الدارسةِ في ضوء الأهداف التي يسعى لتحقيقها:

الاطلاع على الأدب التربوي وإعداد الإطار النظري.

عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

تصميم أداة الدراسة وفق الخطوات التالية:

- الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع والاستفادة منها في بناء الاستبانة وصياغة فقراتها.
- استشارة عدد من أساتذة الجامعات في بعض فقرات الاستبانة.
- تصميم الاستبانة في صورتها الأولية.
- مراجعة وتنقيح الاستبانة من قبل المحكمين.
- عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين والتأكد من صدقها وثباتها.

- في ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض فقرات الاستبانة من حيث الحذف أو الإضافة أو التعديل لتستقر الاستبانة في صورتها النهائية.

معالجة البيانات إحصائياً.

تفسير النتائج.

تقديم توصيات ومقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

إعداد ملخص للدراسة ليسهل على القارئ معرفة محتوياته.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

الاجابة على السؤال الأول: من أسئلة الدراسة والذي ينص على ما درجة فاعلية التحول الرقمي في الكلية الجامعية على إبداع طلبتها من وجهه نظر معلميها؟

وللإجابة على السؤال التالي قامت الباحثتان بتحديد باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للدرجة الكلية كما هو موضح في الجدول التالي:-

جدول رقم (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي.

المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
الدرجة الكلية	3.8191	.43381	76.38279

يتضح من الجدول السابق أن الوزن النسبي للدرجة الكلية جاءت (76.38%) ولتفسير ذلك قامت الباحثتان بعرض فقرات الاستبانة أعلى وأدنى الفقرات وترتيبها كما هو موضح في الجدول التالي:-

جدول رقم (6): المتوسط الوزن النسبي لفقرات الاستبانة.

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
نستخدم الوسائل الالكترونية في تطوير الخدمات التعليمية.	4.4179	.55457	88.358209
تهتم الكلية الجامعية بالأنشطة التي تعمل على تنمية الابداع.	4.2239	.67016	84.477612
تستخدم التقنيات الحديثة في البيئة الصفية.	4.1791	.71616	83.58209
يوجد جهة مشرفة فيما يتعلق باستعمال التكنولوجية الحديثة.	4.1791	.67252	83.58209
تدرب الكلية الطلبة على البرامج الحديثة أثناء العملية التعليمية.	4.1493	.60936	82.985075
تواظب الكلية على القيام بالأنشطة ترفيهية تعليمية لتنمية الإبداع لدى الطلبة.	4.1493	.70181	82.985075
تسعى الكلية للحصول على الأفكار التي تساهم بحل مشاكل العمل.	4.1343	.64890	82.686567
يشجع المعلم الطلبة على التفكير و التحليل.	4.1194	.61601	82.38806
يمتلك المعلم المهارات اللازمة للتعامل مع الخدمات الالكترونية داخل الجامعة.	4.1045	.67721	82.089552
تستثمر الكلية كل الأفكار الفريدة والجديدة .	4.0597	.75640	81.19403
يتوفر لدى المعلمين مهارات النقاش المتعلقة بالتدريس.	4.0448	.61380	80.895522
يساهم النطاق الاستراتيجي في تعزيز جودة الحياة في بيئة العمل.	4.0000	.69631	80
ترفض الكلية أي تغيير في طرائق العمل.	3.9851	.84374	79.701493
تهتم الكلية بالمبدعين طلبة وموظفين.	3.9851	.66270	79.701493
تسعى الكلية إلى المعرفة والبحث والاستطلاع الشخصي والفضول الإيجابي.	3.9701	.79716	79.402985
تهيأ الكلية المناخ التنظيمي المناسب للإبداع.	3.9701	.73794	79.402985
تقدم الكلية الحوافز المادية والمعنوية للطلبة المبدعين.	3.9254	.68121	78.507463
تشجع الكلية تبادل الرأي والمشاركة والنقد الذاتي.	3.9254	.76502	78.507463
يتفاعل المعلمين مع أسئلة الطلبة الغير عادية ويتم استغلالها تربويا.	3.9254	.70310	78.507463
تراعي الكلية الجانب الإنساني لموظفيها.	3.9104	.79260	78.208955
تطبق الكلية أساليب جديدة بالعمل لحل أية مشكلة تواجه الهيئة التدريسية.	3.8806	.80759	77.61194
تستقطب الكلية المبدعين للعمل التربوي في الكلية الجامعية.	3.8657	.86857	77.313433
تحاول الكلية تطبيق أساليب جديدة بالعمل لحل أية مشكلة تواجه الهيئة التدريسية.	3.8507	.82119	77.014925
تدرب الإدارة موظفي الكلية على أساليب التفكير الإبداعي.	3.8358	.86334	76.716418

تتوفر القاعات الدراسية المناسبة لاستعمال تكنولوجيا التعليم الحديثة.	3.7910	.97759	75.820896
تقييم القدرات المعرفية الإبداعية للطلبة في الكلية يتم وفق معايير أداء محددة.	3.7463	.80422	74.925373
تغطي الكلية احتياجات ومتطلبات الأطراف المعنية (الموظفين الإداري والأكاديمي _ الطلبة) لتحسين جودة التعليم.	3.6567	.86256	73.134328
تحرص الإدارة على التعبير عن آرائنا ولو كانت مخالفة لرؤوساء العمل.	3.6418	.82941	72.835821
تبحث في إعادة توصيف وظائف المعلمين بالشكل الذي يحقق دافعية أكثر للإبداع.	3.5672	.87428	71.343284
تخصص الكلية مبالغ مالية كافية لأعمال البحث والتطوير.	3.3433	.84481	66.865672

تبين من النتائج الموضحة في جدول السابق أن أعلى أربع فقرت وهي الفقرة (نستخدم الوسائل الالكترونية في تطوير الخدمات التعليمية) والفقرة (تهتم الكلية الجامعية بالأنشطة التي تعمل على تنمية الابداع، والفقرة (تستخدم التقنيات الحديثة في البيئة الصفية)، والفقرة (يوجد جهة مشرفة فيما يتعلق باستعمال التكنولوجية الحديثة) وقد تروح الوزن النسبي ما بين (88% – 83%) وتفسر الباحثتان ذلك: إلى اهتمام الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية ببذل كل الجهود الممكنة لتحقيق الأهداف المتوقعة من الموظفين ومن أهمها التحول الرقمي في الكلية بما يحقق تغيير في البيئة الصفية التعليمية السائدة فيها ومن خلال اكتساب الخبرة للتطورات التكنولوجية المستحدثة في بيئة التعلم.

كما أشارت النتائج أن أدنى أربع فقرت وهي الفقرة (تغطي الكلية احتياجات ومتطلبات الأطراف المعنية (الموظفين _ الطلبة) لتحسين جودة التعليم.) والفقرة (تحرص الإدارة على التعبير عن آرائنا ولو كانت مخالفة لرؤساء العمل)، والفقرة (تبحث في إعادة توصيف وظائف المعلمين بالشكل الذي يحقق دافعية أكثر للإبداع.)، والفقرة (تخصص الكلية مبالغ مالية كافية لأعمال البحث والتطوير.) وقد تروح الوزن النسبي ما بين (73% – 66%) وتفسر الباحثات ذلك: إلى أن الموظف في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية يبذل الجهود اللازمة من أجل إنجاز المهام الموكلة إليه لتحقيق الأهداف التي تتوقعها. وأن الإمكانات التي تمتلكها الكلية الجامعية أقل من الاحتياجات التي تطلبها لتنمية الإبداع في ظل الحصار المفروض على محافظات غزة، وانقطاع الجهات الداعمة سواء في الداخل أو في الخارج.

1. **نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: والذي ينص على** هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة الكلية الجامعية لدورها في تنمية الإبداع في ضوء التحول الرقمي تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، ومتغير سنوات الخدمة التدريسية؟

وللإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثتان باستخدام الأساليب الإحصائية التالية كما هي موضحة في الجداول:-

أولاً: اختبار (Independent Sample T-Test) للكشف عن الفروق بحسب متغير الجنس **كما هو موضح في الجدول التالي:** -

جدول (7): يوضح دلالة الفرق بحسب متغير الجنس.

الجنس	التصنيف	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	df	t	Sig.
	ذكور	37	3.9441	.54789	65	-.123	.615
	إناث	30	3.9600	.49915	64.076		

تبين من الجدول السابق أنه لا يوجد فروق دالة في دور الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية في تنمية الإبداع لدى طلبتها بحسب متغير الجنس بسبب أن القيمة الاحتمالية (.sig) اكبر من مستوى دلالة (0.05)، وتفسر الباحثتان ذلك:- أن معظم العاملين في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية لديهم المعرفة الكافية بالاستراتيجيات التعليمية المناسبة.

ثانياً: باستخدام اسلوب (One Way ANOVA) ككشف عن الفروق بحسب المتغيرات (سنوات الخبرة والمؤهل العلمي) كما هو موضوح في الجداول التالية:

جدول (8): يوضح دلالة الفرق بحسب متغير سنوات الخبرة المؤهل العلمي.

		مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	Sig.
سنوات الخبرة	بين المجموعات	21.805	39	.559	.760	.787
	داخل المجموعات	19.867	27	.736		

	المجموع	41.672	66			
المؤهل العلمي	بين المجموعات	17.640	39	.452	.854	.679
	داخل المجموعات	14.300	27	.530		
	المجموع	31.940	66			

تبين من الجدول السابق أنه لا يوجد فروق دالة في دور الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية في تنمية الإبداع لدى طلبتها بحسب المتغيرات سنوات الخبرة والمؤهل العلمي بسبب أن القيمة الاحتمالية (.sig) اكبر من مستوى دلالة (0.05)، وتفسر الباحثتان ذلك أن النظام التعليمي في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية عمل تعاوني متكامل، ولا أثر للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة لأن الجميع يعملون تحت منظومة واحدة. وأن الخبرات التي يتلقاها العاملون في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية والدورات التدريبية تقلل من الفارق في سنوات الخدمة لديهم.

2. **نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: والذي ينص على** ما السبل المقترحة لتطوير دور الكلية الجامعية في تنمية الابداع لدى طلبتها من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في ضوء التحول الرقمي.

وللإجابة عن هذا السؤال أجرت الباحثتان لقاءات متعددة لاستطلاع الرأي مع مجموعة من الخبراء في المجال التعليمي في الكلية الجامعية عدد 6 أفراد، حيث تم تحديد أهم نقاط الضعف، التي أظهرتها نتائج الدراسة، و أن هناك بعضاً من جوانب القصور التي تحتاج إلى لتطوير دور الكلية الجامعية في تنمية الإبداع في ضوء التحول الرقمي ومن أهم هذه المقترحات:

- تعزيز إتاحة المجال للمدرسين للدخول إلى النظام العمل الإلكتروني في نظام العمل من خلال سياسة التحول الرقمي.
- العمل على دعم وتدريب المدرسين على استخدام في تحقيق التحول الرقمي في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية.
- تعزيز وتطوير خدمة الجمهور في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من خلال اعتماد نظام الاقتراحات بشكل الكتروني.
- ضرورة العمل على التأقلم على كل ما هو جديد في التحول الرقمي من خلال الاستراتيجيات الواضحة للتعاملات بين الطلبة والأساتذة في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية.
- توفير إرشادات ونشرات تعريفية تفصيلية عن البرامج المستخدمة والمقدمة وطريقة عملها بشكل مستمر.
- ضرورة الاهتمام بتحديث الوسائل التكنولوجية واستقطاب أصحاب المصالح والخبرات المتراكمة لمواكبة كل ما هو جديد في عملية التحول الرقمي.
- ضرورة تحديث الاستراتيجيات الرقمية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية وتحقيق الأساليب الحديثة للمعاملات في وزارة التربية والتعليم العالي.

التوصيات:

1. أهمية مواكبة التطورات التكنولوجية من خلال توفير المعدات الحديثة التي تمكن المعلمين من خلق الأفكار والمعلومات والاحتفاظ بها وتوزيعها بطرق يمكنهم من استغلالها بطريقة مثلى وازدهار للعمل.
2. الاهتمام بالصفات الإيجابية لذوي القدرات الإبداعية للطلبة وتوفير الظروف المناسبة لهم.
3. توفير جميع التسهيلات الفنية والمادية والتقنية لمساعدة الهيئة التدريسية والطلبة على اتخاذ القرارات الإبداعية المتجددة
4. تقديم منح دراسية وجوائز سنوية من أجل تنشيط الإبداع لدى الطلاب وللموظفين وتشجيع روح المبادرة والتميز في جميع
5. استخدام وتطبيق أساليب وأنظمة معلوماتية حديثة ومتقدمة في مجال تحسين الأداء الإبداعي للهيئة والطلبة.
6. تنمية القدرات الإبداعية لدى العاملين عن طريق إقامة الندوات، والدورات المختلفة، والتعلم من خبرات الآخرين.
7. توفير جميع التسهيلات المادية، والفنية، والتقنية لمساعدة القادة الأكاديميون على اتخاذ القرارات الابداعية المتجددة.

المراجع والمصادر العربية:

1. أحمد عبد اللطيف عبادة: فاعلية برنامج مقترح لتنمية الإبداع الفني لدى طلاب التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، 2000م.
2. البار، عدنان مصطفى والمرجى، خالد. (2018) التحول الرقمي كيف ولماذا، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة أم القرى.
3. حبش، زينب: أفاق تربوية في التعليم والتعلم الإبداعي، مؤسسة العنقاء للتجديد والإبداع، 2002.

4. الحصاونه، سناء. (2014). دور الإدارة المدرسية في تنمية الابداع لدى طلبة المدارس من وجهة نظر المديرين ومقترحات التطوير. جامعة اليرموك، مجلة الثقافة والتنمية، 80 (1)، 133 – 159.
5. حماد محمد محمد محمود "دور التحول الرقمي في تطوير أداء العاملين دراسة ميدانية على الشركة المصرية لتجارة الأدوية" جامعة فاروس بالإسكندرية المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية المجلد السابع العدد الثامن ديسمبر 2020–427.
6. خالد محمد الزواوي: الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي، مجموعة النيل العربية، القاهرة، 2003م.
7. خواثرة، سامية (2021). "التحول الرقمي خلال جائحة كورنا وما بعدها" المجلة الجزائرية للعلوم القانونية والسياسة، 58 (2) 126–103.
دغيم، جيهان أحمد خليل (2022). أثر الجدارات السلوكية للأفراد العاملين في ظل التحول الرقمي على الأداء الإبداعي بالتطبيق على المستشفيات الخاصة المصرية "دراسة ميدانية" المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والتجارية، كلية التجارة، جامعة دمياط، 3 (1) ج3. 652–665.
9. سويدان، طارق، محمد أكرم العدلوني: مبادئ الإبداع ، شركة الإبداع الخليجي للاستثمار والتدريب، ط 2 ، الكويت، 2002م.
10. الصباغ، رمضان. (2006). ثقافة الإبداع مدخل لتطوير الأداء الإداري لدى مديرات التعليم الثانوي بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
11. عابد، أحمد حامد حمدان (2022). الثقافة التنظيمية ودورها في تحديد استراتيجية التحول الرقمي بوزارة التربية والتعليم العالي– قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة فلسطين.
12. العتوم، عدنان يوسف، الجراح، عبد الناصر ذياب، بشارة، موفق (2007). تنمية مهارات التفكير. ط1 دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان.
13. عزيز، سامية "التمثيلات الاجتماعية لأستاذ الجامعي حول استخدام التعليم الرقمي في الجامعة الجزائرية" – دراسة ميدانية بجامعة محمد خضير بسكرة – الجزائر 2019.
14. العفون، نادية حسين، عبد الصاحب منتهى مطشر (2012). "التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه". ط1 دار صفاء للنشر والتوزيع عمان.
15. علياء قاسم محمد أنسام قاسم حاجم الإبداع وعلاقته بالتحكم المرد العالي والواطي لدى طلبة الجامعة كلية الأمام الكاظم (ع) للعلوم الإسلامية الجامعة.
16. غازي مفلح: طرائق التدريس، المكتبة الجامعية، جامعة أمّ القرى، 2011م.
17. القطامي، نايفة (2005) تعليم التفكير لأطفال. مان دار الفكر للنشر والتوزيع.
18. قطامي، نايفة (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
19. كليمان، سارة غران– "التعلم الرقمي التربية والمهارات في العصر الرقمي" (2017) نشر لصالح مؤسسة RAND ومعهد كورشام corsham Institute.

المراجع الأجنبية:

1. Oke, Adekunle & Fernandes, Fatima. (2020). Innovations in Teaching and Learning: Exploring the Perceptions of the Education Sector on the 4th Industrial Revolution (4IR). Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity. 6. 31. 10.3390/joitmc6020031.
2. Westerman, G., Calméjane, C., Bonnet, D., Ferraris, P., & McAfee, A. (2011). Digital Transformation: A Road-Map for Billion-Dollar Organizations. MIT Center for Digital Business and Capgemini Consulting,.
3. Brodersen, R. Marc. (2005). Environmental effects on creative thinking and the role of affect, arousal, and person – environment fit. DAI-B 66/04, p. 2336. Oct 2005.

المقابلات:

1. د. محمد كلخ أستاذ الأصول بكلية التربية في الكلية الجامعية.
2. د. هشام غراب أستاذ مساعد بكلية التربية.
3. د. أسماء أبو سمرة دكتوراه إدارة تربوية.

4. م. حسام إسماعيل رئيس مركز التطوير الأكاديمي.
5. م. وفاء الحناوي أستاذة بكلية تكنولوجيا المعلومات.
6. م. مريم أبو مغصيب أستاذة بكلية تكنولوجيا المعلومات.

أعضاء هيئة تحكيم الاستبانة:

1. د. محمود الرنتيسي أستاذ مساعد بالجامعة الإسلامية.
2. د. جمال الفليت أستاذ مساعد بجامعة الأقصى.
3. د. نجوى صالح أستاذ مساعد بالكلية الجامعية.
4. د. هناء أبو دية محاضر بالكلية الجامعية.
5. د. سناء الصايغ أستاذ مشارك بالكلية الجامعية.
6. د. يوسف مطر أستاذ مساعد بالكلية الجامعية.

دور خلايا ضمان جودة التعليم العالي في تحسين نوعية التكوين
–دراسة حالة كلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة تلمسان، الجزائر–

د. زياني نجية
أستاذة محاضرة قسم "أ"
بكلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية
جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان– الجزائر–
Ziani_n_101@yahoo.fr

الملخص: إن الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو إظهار دور خلايا ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في تحسين جودة التكوين. ومعرفة انعكاس جودة عروض التكوين على أداء كل من الأستاذ والطالب من جهة، وسوق العمل من جهة أخرى.
و قد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمنا الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات من أفراد العينة و المتمثلين أساسا في الأساتذة الذين و يتمثل عددهم في 28 أستاذا و الطلبة الذين و يتمثل عددهم في طالب 100.
تم استنتاج مجموعة من النتائج أبرزها دور خلايا ضمان الجودة التي يجب عليها تحيين البرامج والمقاييس بما يتوافق وتطلعات الطالب وسوق العمل معا.

الكلمات المفتاحية: *خدمة التعليم العالي، الجودة، ضمان الجودة، نظام ضمان الجودة*

المقدمة: يعتبر التعليم العالي أساس تحقيق التنمية في المجتمعات، إذ أن المستوى التعليمي هو دليل على تقدم هذه المجتمعات وتطورها وقد أولي لهذا القطاع اهتمام كبير على المستوى العالمي لتحسين نوعيته وجودته تبعا لما أفرزته التطورات والتغيرات الحاصلة وزيادة الطلب عليه؛ و الجامعات الجزائرية كباقي جامعات العالم حاولت و منذ الوهلة الأولى مواكبة هذه التغيرات و ذلك من خلال تسخير موارد بشرية و مادية من شانها أن تنهض بالقطاع و بجودة و نوعية التكوين في الجزائر، فباشرت إصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي بدءا بالقانون التوجيهي للتعليم العالي المؤرخ في 1998/08/17 و الذي دخل في التطبيق سنة 2003، ثم إدراج نظام ل.م.د سنة 2004، و الذي كان وراء إنشاء عدد هائل من الهياكل و الخلايا: كخلية الإشراف و المراقبة، دار المقاولاتية و خلايا ضمان الجودة.
كانت أولى بدايات هذه الخلايا مع المجلس الوطني للتقييم المستحدث سنة 2008، و الذي تبعه إنشاء لجنة متخصصة تابعة مباشرة لمصالح الأمانة العامة بوزارة التعليم العالي و البحث العلمي المسماة ب: لجنة زرع نظام لضمان الجودة في مؤسسات التعليم (CIAQES)، التي تولت مهمة إنشاء خلايا لضمان الجودة على مستوى كل المؤسسات الجامعية و تنصيب مسؤولين على هذه الخلايا و تكوينهم، و كذا صياغة مرجعية وطنية لضمان الجودة و بالفعل استطاعت تحقيق ذلك عبر إصدارها للطبعة الأولى للمرجعية الوطنية لضمان الجودة في غضون الثلاثي الأول لسنة 2016 و الذي جاء ليكون وسيلة بهيكلة مشروع المؤسسة الجامعية من خلال تحديد الأهداف و الآليات اللازمة لتحقيقها.

أ– <u>إشكالية الدراسة:</u>

يعد مفهوم جودة التعليم وضمان الجودة والإدارة الشاملة للجودة من الركائز الأساسية التي يستند عليها التعليم الجامعي، وكلية الحقوق والعلوم السياسية بتلمسان هي إحدى المؤسسات التعليمية المعتمدة، فهي تحاول الإستمرار في مواجهة جميع التحديات من أجل تحقيق استمرارية التعليم الجيد بالجزائر بصورة تكفل توفير التعليم للطلاب في التخصصات المختلفة وتكفل توفير الكفاءات المطلوبة لسد حاجات سوق العمل بالجزائر. في ظل هذه المعطيات أدرك أصحاب القرار في الجزائر حتمية وضرورة تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي وهذا ما تطلب إنشاء خلايا ضمان الجودة فحداثة هذه الخلايا وكذا المرجعية الوطنية تدفعنا لطرح الإشكالية التالية:

إلى أي مدى يمكن لخلايا ضمان الجودة الإسهام في تحسين جودة ونوعية التكوين في الجامعة الجزائرية؟

ب-أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معالجة موضوع الجودة وضمان الجودة في التعليم العالي مع تبيين أهميته.
- التعريف بخلايا ضمان الجودة في التعليم العالي وإبراز دورها في تحسين التكوين.

سوف نرتكز في هذه الدراسة على المحاور التالية:

أولا: الجودة في التعليم العالي

ثانيا: مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي

ثالثا: آليات ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر

رابعا: الدراسة الميدانية

1. الجودة في التعليم العالي:

أصبح مفهوم الجودة في عصرنا الحالي أحد أهم المفاهيم المعتمد عليها في إدارة المؤسسات على اختلاف أنواعها ولم تعد الجودة مطلبا عند الزبائن وحسب، بل غدت هدفا استراتيجيا لكل مؤسسة تطمح لإبراز مكانتها وتحقيق استمراريتها، فمؤسسات التعليم العالي كغيرها من المؤسسات أدركت ضرورة اعتماد إدارة الجودة الشاملة كنظام للتسيير خصوصا مع تزايد النماذج المعتمدة كمعايير لتقييم الجودة في هذا القطاع.

1.1. مفهوم الجودة في التعليم العالي:

أولا: تعريف الجودة في التعليم العالي:

تعددت وتنوعت تعاريف الجودة في التعليم العالي نظرا لتعدد وجهات النظر لجل الباحثين ولمعالجتهم لها من عدة زوايا فقد عرفها Rhoods على أنها: «عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف العاملين وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسن المستمر للمؤسسة" (يحياوي و مشنان، 2014).

كما عرفته وكالة ضمان الجودة بالتعليم العالي بالمملكة المتحدة (QAA) على أنه" أسلوب لوصف جميع الأنظمة والمواد والمعايير المستخدمة من قبل الجامعات ومعاهد التعليم العالي للحفاظ على مستوي المعايير والجودة وتحسينه، ويتضمن ذلك التدريس، كيفية تعليم الطلاب، والمنح الدراسية والبحوث (سمايلي، 2012).

و بالإضافة إلى ذلك عرفت الجودة في مؤتمر اليونسكو للتعليم الذي انعقد بباريس في أكتوبر 1998، "للجودة في التّعليم مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التّعليم وأنشطته مثل: المناهج الدّراسية، البرامج التّعليمية، البحوث العلمية، الطلبة، المباني والمرافق والأدوات، توفير الخدمات للمجتمع، التّعليم الذاتي الداخلي وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دوليا" (رقاد، 2014).

ومن هذه التعاريف نستخلص أن الجودة في التعليم العالي هي تحديد مؤسسات التعليم العالي رسالتها والغرض منها مع تبيين وظائفها ووضع مبادئ وسياسات وأساليب محكمة تنتهجها لتسيير عملياتها واعتمادها على النوعية في الأداء والتميز سواءا من ناحية مدخلاتها (المناهج التعليمية والأساتذة) أو مخرجاتها (الطلبة) وذلك لتثبيت مكانتها واستمراريتها من جهة وخدمة المجتمع من جهة أخرى.

ثانيا: مبادئ إدارة الجودة في التعليم العالي:

لتطبيق إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي يستلزم مجموعة من المبادئ وهي كالآتي (صالح مهدي السامرائي و حاكم محسن الناصر، 2012):

- ✓ التزام الإدارة: أي التزامها بالتحسين المستمر من خلال التخطيط والتطوير وتنفيذ خطوات العمل الموضوعة ووضع الآليات والإجراءات اللازمة لذلك.
- ✓ التركيز على العميل: إن الجامعة أكثر من رسالة أو مهمة رئيسية تتمثل في التعليم، البحث، الخدمات الاستشارية وخدمة المجتمع المحيط، فإن عملها سيتغير وفقا لطبيعة الخدمة المقدمة له، إلا أنه يمكن تقسيم عملاء الجامعة (المستفيدين أو الزبائن) إلى ثلاثة أنواع: زبون أساسي (الطالب)، زبون خارجي (سوق العمل) وزبون داخلي (الموظف).
- ✓ التركيز على الحقائق: فالجودة لا تتطلب قياس درجة رضا الزبون (المستفيد) على المنتج النهائي (الخريج) فحسب، ولكن أيضا في أثناء العملية التعليمية، لذا الاهتمام يكون بشتى مراحل العملية التعليمية.

- ✓ المشاركة الكاملة: حتى يتم قياس نجاح العملية يتطلب ذلك مشاركة كل الأطراف (الطلبة، العاملين، هيئة التدريس، الإدارة، المجتمع وسوق العمل، مع اعتماد برامج تدريبية للعمل في فرق تركز على تحديد المشكلات وأسبابها ثم إيجاد الحلول المناسبة ومن ثم التقويم والمتابعة.
- ✓ التحسين المستمر: التحسين الداخلي للجودة أي أن تكون العملية التعليمية أكثر فعالية وكفاءة وأما التحسين الخارجي فيتضمن تقديم منتجات جديدة مثل (طرائق تعليم وأساليب جديدة، وموضوعات ومناهج حديثة، ونظم اتصال جديدة).

2.1 محاور الجودة في التعليم العالي:

إن الجودة في التعليم العالي ترتكز على جودة مخرجاته التي تمثل أهم محاوره وهي كالآتي (يحياوي و مشنان، 2014):

أولاـ جودة الطلبة:

يعد الطالب محور أساسي في العملية التعليمية، فمؤشرات الجودة المرتبطة به متعددة منها انتقاءه فمراعاة تأهيل الطالب صحيا وعمليا وثقافيا ونفسيا في عملية اختياره لازمة ليكون قادرا على الفهم والاستيعاب والتفاعل مع الهيئة التدريسية. وتقاس جودته من خلال قدرته على الخلق والإبداع والابتكار والتفوق وامتلاك العقل الناقد والمشاركة في النقاشات النقدية الذاتية وبناء شخصيته وسلامتها فللطالب أدوار مهمة في العملية التعليمية والمتمثلة في أنه:

- ✓ يناقش ويحاور.
- ✓ ينتقد أفكارا قائمة ويعرض أفكارا بديلة.
- ✓ قادر على التفاعل مع تكنولوجيا العصر واستخدام الحاسوب بمهارة.
- ✓ يجيد اللغات الأجنبية ويوظفها.
- ✓ يكتسب مهارات التفكير والإبداع.

ثانياـ جودة هيئة التدريس:

تعتبر هيئة التدريس عامل مهم في جودة التعليم العالي، فيجب اختيار أساتذة ذوي كفاءات قادرة على التواصل مع الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي، وتنمية قدراتهم ومستواهم مهنيا يفيد في تحسين اتخاذ القرار العلمي والمهني السليم من خلال وضع دورات تدريبية مستمرة لإعادة تأهيل الأساتذة وتطوير طرق التدريس وتشجيعهم على انجاز الأبحاث العلمية والمشاركة في المؤتمرات إلى جانب تحلي الأساتذة بالأخلاق السامية.
فالأستاذ الجامعي من منظور الجودة يجب أن يتمتع بمجموعة من الخصائص والميزات التالية:

- ✓ قائد ومسير ومناقش للطلبة يعمل على إطلاق طاقاتهم.
- ✓ صديق داعم وناقد.
- ✓ مبدع ومبتكر.
- ✓ محاور ومناقش للمعلومات.
- ✓ مقيم لشخصية الطالب ومعلوماته.
- ✓ يعتبر الجامعة كجزء رئيسي من شبكة مؤسسات الدولة الداعمة للتطوير.

ثالثاـ جودة الإدارة:

إن نجاح الجودة يتوقف على مدى الالتزام ومبادرة الإدارة العليا ببرامج إدارة الجودة بحيث تكون هناك جودة في العلاقات القائمة بين الإدارة والعاملين وسبل الاتصال وفي اختيار العاملين وتأهيله فالإدارة الجامعية يجب أن تتميز بما يلي:

- ✓ تنمية قيادات قادرة على التطوير.
- ✓ منح صلاحيات أوسع وتعزيز القدرة على اتخاذ القرارات.
- ✓ مواكبة المستجدات على مستوى سوق العمل.
- ✓ تنمية كفاءات الاتصال والتفاوض وحل المشكلات.
- ✓ توظيف تكنولوجيا المعلومات والتعليم بفعالية.
- ✓ بناء نظام فعال لتقييم الأداء.

✓ تطوير نظام عادل للتحفيز والتدريب والإبداع.

رابعاـ جودة المشاريع العلمية:

المشاريع العلمية هي عبارة عن دراسات لجهة علمية أو مجموعة من الاساتذة متعلقة بدراسة ظاهرة ما مرتبطة بالبيئة المحيطة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة و التي من شأنها وضع خطط كفيلة لتطويرها وتحسينها أو للتخلص من مساوئها الحالية والمتوقعة، فهي تعد من أهم الثمار العلمية التي تنتجها المؤسسات التعليمية والبحثية، حيث يلعب المختصون في المؤسسة التعليمية الدور الريادي في المشروع العلمي ويتوجب عليهم إثبات ذلك بشكل واضح ومقنع لجميع المؤسسات المجتمعية الأخرى، لذا فالمشروع العلمي تتوقف جودته بناء على عمق العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع وقدرة تلك المؤسسة على متابعتها لمعطيات البيئة المحيطة بكافة مكوناتها.

خامساـ جودة الكتب والمؤلفات العلمية الموجهة لخدمة المجتمع:

تعتبر الكتب والمؤلفات العلمية من مخرجات التعليم العالي والتي تعطيه ميزة التنوع المعرفي، وقد يكون مستعمليها عادة من المتعلمين والمهتمين وذوي الاختصاص، إلا أن ما يوجه إلى المجتمع من كتب ومؤلفات يجب أن يضمن تحقيق الأبعاد الآتية لكي يضمن تحقيق جودة خدمة المجتمع:

✓ الإبداع والابتكار، فالمجتمع يبحث دائما عن التجديد ولا ينجذب إلى المنتج التقليدي.
✓ المرونة العقلية والذهنية التي تمكن من جذب أكبر قدر ممكن من المستويات الفكرية إلى المنتج.
✓ الاهتمام المتوازن بتعلم الثقافات والعادات، فالاستجابة المطلوبة من المجتمع إلى المنتج الفكري تتطلب القدرة على تكييف المنتج بحسب رغبات وطموحات أفراد المجتمع.
✓ المعرفة الذاتية بالحاجة الفعلية الدقيقة لمواصفات المنتج الفكري.

سادساـ جودة البحث العلمي:

يعد البحث العلمي أحد عناصر مخرجات العملية التعليمية و من أولويات المؤسسة التعليمية، فجودته تمثل خاصية محورية تميزها عن باقي المؤسسات التعليمية، فهو يتمحور حول الدراسات النظرية والتطبيقية ذات العلاقة بمشكلات المجتمع وحاجاته الفعلية و المرتبطة ارتباط وثيق بسوق العمل، و ف جودته تعتمد على ما يلي:

✓ توفر أجواء البحث العلمي وتشجيع هيئة التدريس على تنفيذ البحوث العلمية المتصلة بحاجات المجتمع وسوق العمل.
✓ وجود أولوية للأبحاث العلمية الميدانية ذات المردود المادي والاقتصادي لمؤسسات المجتمع.
✓ إسهام فرق العمل البحثية في خدمة قطاعات الإنتاج المختلفة بالمجتمع.
✓ توفر موازنة مالية خاصة لدعم البحث العلمي ونشره.
✓ توسيع دائرة العلاقات مع مؤسسات البحث العلمي المختلفة أينما وجدت.

2. مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي:

تعد مسألة ضمان الجودة من المسائل التي حظيت باعتمام كبير من المنظمة الدولية للمواصفات والمعايير ISO وقد ظهر ذلك واضحا في إصدارها ISO-9000 لعام 1994، إذ جرى التركيز في هذا الإصدار على مجموعة من العناصر والمتطلبات اللازمة لنظام ضمان الجودة، وهذه العناصر والمتطلبات جرى حصرها في عشرين عنصرا ومتطلبا (لطيفة و تيسير، 2020).*

إن مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي جاء نتيجة لتدني نوعية التعليم العالي، وارتفاع كلفته، وخصصته، بالإضافة للمنافسة الحادة في سوق العمل وبين مؤسسات التعليم العالي نتيجة للتوجه العالمي للعولمة، فأنشأت هيئات عالمية لضمان الجودة في التعليم العالي والتي عملت على تحديد السياسات والمعايير لضمان جودة البرامج في التعليم العالي مما ألزام مؤسساتها الأخذ بها وتحقيقها في برامجها كمتطلب أساسي للاعتراف بها واعتمادها.

* و هذه العناصر هي: نظام الجودة، مسؤولية الإدارة، الرقابة على العمليات، الفحص و الإختبار، الرقابة على سجلات الجودة، التدقيق و المراجعة الداخلية للجودة، حالة الفحص و الاختبار، الرقابة على أدوات و معدات الفحص و التفتيش و القياس، الرقابة على المنتجات غير المطابقة للمواصفات و المعايير، تدقيق و مراجعة العقود، الشراء، الرقابة على عمليات التصميم، المنتوج –خدمة او سلعة–، الرقابة على الوثائق و البيانات، رقابة المستفيد/ الزبون على عملية التوريد، الأساليب و الأدوات الإحصائية، التدريب، خدمات ما بعد البيع.

1.2. تعريف ضمان الجودة في التعليم العالي:

ضمان الجودة في ميدان التعليم العالي مصطلح عام، يعبر عن العملية الدائمة والمستمرة التي تستهدف مراقبة وضمان جودة نظام مؤسسات التعليم العالي، ويعد ضمان الجودة آلية قانونية تركز على مسؤولية التحسين كمحور أساسي (شريط، قدراوي، و قويسم، 2019).

كما عرف ROBINSON ضمان الجودة بأنها: «مجموعة الأنشطة التي تتخذها مؤسسة أو منظمة لضمان معايير محددة وضعت مسبق لمنتج ما أو خدمة ما يتم بالفعل الوصول إليها بانتظام، وهدف هذه الأنشطة هو تجنب وقوع عيوب في المنتجات أو الخدمات" (يحياوي و مشنان، 2015)

كما يضيف نبيل بوزيد و زين الدين بوريش إلى أن مصطلح "ضمان الجودة يعبر عن الاستراتيجيات، الإجراءات، الاتجاهات، والنشاطات الضرورية لضمان المحافظة على الجودة وتحسينها" (Bouzid & Berrouche, 2012)

وضمان الجودة في ميدان التعليم العالي مصطلح عام، "يعبر عن العملية الدائمة والمستمرة التي تستهدف تأكيد ومراقبة، وضمان، ومحافظة، وتحسين جودة نظام أو برامج أو مؤسسات التعليم العالي، ويعد ضمان الجودة آلية قانونية تركِّز على مسؤولية التحسين كمحور رئيسي" (قاصدي و طبيب، 2017).

كما عرف ضمان الجودة في ميدان التعليم العالي: "على أنَّه عملية منظمة تفضي إلى التأكد من وفاء المؤسسة التعليمية (أو البرنامج) بالمعايير، ومن قدرتها على التحسين المستمر والوفاء بها لاحقا، حيث أن المؤسسة تضمن الجودة لنفسها، كما أ ن الجهة الخارجية تضمن للجمهور العام جودة التعليم في المؤسسة" (أبو الرب و و آخرون، 2010).

أما لجنة ضمان جودة التعليم العالي فعرفته: «فحص إجرائي نظامي للمؤسسة وبرامجها الأكاديمية لقياس المنهجية من حيث 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 بالتعليم والتحسين، من خلال تقييما الذاتي للترتيبات والطرق والنتائج" (قاصدي و طبيب، 2017).

في ضمان الجودة يوجد شكلين من أشكال الجودة: ضمان الجودة الداخلي وضمان الجودة الخارجي

- ضمان الجودة الداخلية: "جملة من الممارسات الداخلية التي تهدف إلى متابعة وتحسين جودة عمليات المؤسسة" (رقاد، 2014)، "فضمان الجودة الداخلية تهدف بالضبط إلى قياس درجة بلوغ أو تحقيق الممارسات المطبقة على أهم مقاطعها" (بداري، بوباكور، و حرز الله، 2013).
- ضمان الجودة الخارجية: "جملة الممارسات التي تقوم بها هيئة خارجية مستقلة عموما غالبا ما يطلق عليها تسمية وكالة التقييم/ الاعتماد والتي تهدف إلى إضفاء شفافية وموضوعية على نتائج ممارسات مؤسسات التعليم العالي" (رقاد، 2014).

2.2 الأهداف العامة لضمان الجودة:

تعكس بعض أهداف ضمان الجودة المصالح والمطالب في حين أن بعضها الاخر يتصل بشكل مباشر أكثر بالاحتياجات الداخلية للمؤسسة. ويمكن تصنيفها في ثلاث فئات رئيسية من الأهداف (Bouzid & Berrouche, 2012):

- مراقبة الجودة.
- المساءلة/ الشفافية.
- تحسين الممارسات.

- **مراقبة الجودة: هي** الدور التقليدي للحكومة في ضمان تلبية متطلبات التعليم العالي لمبادئ الجودة. تعتبر هذه الوظيفة أقل أهمية في أنظمة التعليم العالي التابعة للقطاع العام لأنها تنطلق من فكرة أن ضمان إدارة قوية يعني بالضرورة نوعية مقبولة من الجودة.

نظرا لاستمرار الخوصصة ونمو عدد مقدمي الخدمات على الصعيدين الوطني والدولي، ازدادت حاجة الحكومات على أن تتابع باهتمام أكبر سواء في القطاع العام أو في القطاع الخاص الجودة، لحماية المستهلكين المحليين وضمان ذلك ليتوافق و أهداف التنمية الوطنية.

إن ضمان الحد الأدنى من معايير الجودة يرجع لسببين:

- ✓ أنظمة التعليم أصبحت إلى حد ما متجانسة.
- ✓ الزبائن فقدوا ثقتهم تجاه هذه المؤسسات.

وهو ما يجبرها على إتباع هذه المعايير خوفا من تعرضها للعقوبات.

- **الشفافية والمساءلة:** غالبا ما يستعمل نظام ضمان الجودة بهدف تحميل المؤسسات مسؤولية ضمان النوعية، جودة الخدمة ولرفع القدرة التنافسية للمؤسسة على المستوى الدولي.

كما إن المساءلة وتطابق أهداف المؤسسة مع المعايير الدولية مرتبط بمدى إعلام المؤسسة زبائنها بنوعية الخدمة التي تقدمها ولهذا لابد أن تهتم مؤسسات التعليم العالي بإعلام زبائنها بمدى قدرتها على انجاز مهامها حتى يصبح التعليم العالي مسؤولا ومطابقا للمعايير.
وبالرغم من أن الشفافية قد تتعارض في بعض الحالات مع السياسات العقابية وأنظمة الحوافز، إلا أنها تساعد المؤسسة في معرفة رأي زبائنها وبالتالي اتخاذ أحسن القرارات المتعلقة بالجودة.

- **تحسين نوعية الممارسات:** يساهم نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في تهذيب الممارسات وتحسين نوعيتها من خلال:
  - ترسيم إجراءات التقييم الذاتي أي خلق إجراءات داخل المؤسسة تتوافق وأهداف المؤسسة.
  - إشراك الأساتذة في تقييم خبراتهم الشخصية.
  - إنتاج ثقافة مؤسسة تؤمن بضرورة التطابق مع المعايير الدولية.

وعليه فتحقيق أهداف نظام الجودة وتحسين نوعية أنظمة التعليم مرتبط بمدى قابلية مؤسسات التعليم العالي للضبط وإعادة الضبط الذاتي والارتقاء بمعايير الجودة من حدها الأدنى إلى حدها الأقصى.

3.2 نظام ضمان الجودة:

1.3.2 تعريف نظام ضمان الجودة:

قدمت عدة تعاريف لنظام ضمان الجودة في التعليم العالي فقد عرفها نبيل بوزيد وزين الدين درويش بأنها: «الطرق التي وضعتها المؤسسة من أجل السماح لها بتأكيد نفسها وغيرها على أن الظروف اللازمة قد وضعت بحيث يمكن للطلاب الوصول إلى المعايير التي وضعتها المؤسسة (Bouzid & Berrouche, 2012) »
كما عرفها Singh 1997: "أنه الهيكل، والإجراءات، والعمليات، والموارد اللازمة لتنفيذ إدارة الجودة" (أبو الرب و و آخرون، 2010)
وعليه يمكن تعريف نظام ضمان الجودة بأنه المنهج المتبع عن طريق تفعيل المسؤوليات، وضع الإجراءات والخطط، توفير وتسخير الموارد والأدوات اللازمة والتفاعل من خلال الأنشطة لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي حاليا ومستقبليا من جهة وضمان جودة مخرجاتها من جهة أخرى.

2.3.2 تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي:

إن تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي يكون على المستويين الداخلي والخارجي لها:

- ✓ **على المستوى الداخلي:** وذلك من خلال قيام المؤسسة المعنية ب (بداري، بوباكور، و حرز الله، 2013):
  - بناء مرجع انطلاقا من الأهداف المسطرة في مخططها للتنمية أو التطوير.
  - استحداث خلية الجودة لتحقيق التقييم الداخلي، الذي يدعى أيضا التقييم الذاتي أو النقد الذاتي.
  - تنصيب مسؤول لضمان الجودة (Raq) هو الذي يحدد و يقود الجودة داخل المؤسسة.
  - تحقق تقييما ذاتيا للحصول على فحص لإنجازاتها طبقا لمهامها (هذا الفحص يدون في تقرير للتقييم الذاتي).
- ✓ **على المستوى الخارجي:** هنا المؤسسة تقوم بتقييم نتائج ممارساتها (يكون طوعي أو حتمي) لإعداد تقرير التقييم الذاتي من خلال هيئات خارجية مختصة ويكون من خلال (طاهري، 2021):

- التدقيق: هو مسار من التحري الذي يسمح للخبراء ويمكنهم من تحديد درجة التحقيق المهمة المسطرة كبرامج التكوين، الموارد البشرية. أو حتى هياكل المؤسسة الجامعية ودرجة تحقق المهام والأهداف.
- الخبراء (المدققين) يركزون على المعايير والأهداف الخاصة بالمؤسسة، وذلك بالبحث عن نقاط القوة المسجلة من طرف المؤسسة خلال سعيها لتحقيق أهدافها سواء على مستوى التكاليف أو على مستوى برامج الدراسات.
- التقييم: هو فحص دقيق حول برامج التكوين، نشاطات البحث، الخدمات المقدمة من طرف المؤسسة، والنتائج المحصل عليها. وهو يهدف لمعرفة نقاط القوة والضعف، اقتراح نظرة خارجية محايدة حول نشاطات المؤسسة.
- التفويض: التفويض عملية تركز على مدى تطابق الفرع محل الدراسة (البرامج مثلا لها مرجع تضعه هيئة خارجية أو داخلية). المدققين المعينون عليهم إصدار حكم وإعداد تقرير التفويض (التفويض ينتهي غالبا ب "نعم" أو "لا" وهو صالح لمدة معينة).

- التأهيل: هو عملية دقيقة يقوم بها مدققين من طرف الوزارة الوصية لتحديد مدى احترام المؤسسة الجامعية لمعايير محددة من طرفها أو من طرف هيئة دولية مختصة في هذا المجال. الهدف هو منح أو عدم منح الاعتماد للمشروع المستهدف. ومن أجل نجاعته يمنح التأهيل لمدة معينة.

4.2 التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي:

التقييم الذاتي هو نقد ذاتي يجري بصفة دورية لقياس النتائج المحصل عليها من طرف مختلف نشاطات مؤسسة التعليم العالي، يقوم بتقديم تقرير ضروري لتقييمها من طرف هيئة خارجية مثابرة من طرف الوزارة المسؤولة عن التعليم العالي.

التقييم الذاتي ينتج محاور أو ممرات للتحسين انطلاقا من نقاط القوة ونقاط الضعف المكتشفة، فالتكفل بهذه النقاط يمكن المؤسسة من التكيف المستمر مع أهدافها، ضمان جودة خدماتها وإعلام أفضل للهيئة المسؤولة.

يهدف التقييم الذاتي لبلوغ عدة أهداف وغابات من بينها: (بداري، بوباكور، و حرز الله، 2013)

- يسمح التقييم الذاتي بقياس الفارق بين وضعية حقيقية والغاية المثالية من طرف المراجع (أهداف المؤسسة)، تكشف الوضعية الحقيقية عند تطبيق التقييم الذاتي، كما يمكن من شرح هذا الفارق في صميم تطبيق التقييم الذاتي.
- التقييم الذاتي هو مرحلة من إجراء التحسين المستمر من نوع PDCA (التخطيط، التفعيل، الفحص، التدخل) كما يسمى أيضا عجلة ديمنغ (Roue de Deming) [†] .

التقييم الذاتي يمكن من إجراء حوصلة ملائمة لنجاعة المراجع بهدف تحسينها وإدخال التحسينات الضرورية لتكون أكثر جدارة لتستجيب لنشاطات المؤسسة.

3. آليات ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر:

في 2010/05/31 تم صدور المرسوم الوزاري رقم 167 المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتطبيق نظام الجودة في التعليم العالي CIAQES بهدف دعم وتشجيع مؤسسات التعليم العالي على تطبيق أحسن الممارسات سواء على المستوى المؤسسي أو البرامجي وتتمثل مسؤولية اللجنة الرئيسية في وضع الإجراءات الملائمة لتحسين الأداء في قطاع التعليم العالي، ودعم ومرافقة المؤسسات الجامعية لتنفيذ إجراءات ضمان تحقيق الجودة.

1.3 اللجنة الوطنية "CIAQES"

تؤدي "CIAQES» المهام التالية: (جامعة الواد، 2018)

- ✓ تكوين مسؤولي خلايا ضمان الجودة "RAQ" على كيفية تحقيق إدارة الجودة الشاملة وفقا لمفاهيم التخطيط الاستراتيجي.
- ✓ إعداد مرجع "Référentiel" لقياس الجودة، واعتمادها كوسيلة لقياس الأداء.
- ✓ القيام بعملية التقويم الذاتي "Autoévaluation" وفقا للمعايير المعتمدة.

قامت اللجنة الوطنية بتنصيب خلايا على مستوى الجامعات والكليات كما قامت بوضع معايير وطنية لقياس الجودة في مؤسسات التعليم العالي، إضافة إلى تكوين مسئولي خلايا ضمان الجودة بغرض تبادل أحسن الممارسات بين مختلف المؤسسات وتوحيد معايير التقييم الذاتي.

2.3 خلايا ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية:

خلية ضمان الجودة CAQ هي هيئة تتبع مباشرة للسيد مدير الجامعة الذي يحدد تنظميها وهيكلتها ودورها. وهي مسؤولة عن تطبيق إجراءات نظام ضمان الجودة بالجامعة. وهي تتكون من مسئول RAQ وأعضاء يمثلون كل الهيئات البيداغوجية والإدارية بالمؤسسة، والتي يتم إنشاؤها على مستوى كل كلية. (بن حسين، 2015)

إلى جانب قيام خلية ضمان الجودة بتطبيق نظام ضمان الجودة على مستوى مؤسسات التعليم العالي فهي تقوم بمهام أخرى وهي كالآتي: (القرار الوزراري رقم 167 المؤرخ في 31 ماي 2010 المتضمن تشكيل اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي CIAQES، 2010)

- تعد الخلية بمثابة الواجهة بين المؤسسة الجامعية والهيئات الوطنية للتقييم.
- تضمن متابعة برنامج العمل الوطني في ضوء التحسين المستمر لجودة برامج التكوين، البحث، العمل المؤسساتي.

---

† لمزيد من التفاصيل يمكن الاطلاع على:

Andrè Chardonnet et Dominique Thibaud on, le guide du PDCA de Deming progrès contenu et management, édition d'organisation, 2003, p. 62.

- تقوم بتنظيم عمليات إعلام حول مهامها، وتحسيس حول النتائج المنتظرة من تطبيق نظام ضمان الجودة.
- تقود إجراءات التقييم الداخلي لمجالات الحوكمة، التكوين، البحث، والحياة الجامعية، كما تدعم تطوير أفضل الممارسات في هذه المجالات، وفي هذا الصدد تقوم بتحضير الإجراءات وإعداد الوثائق والملفات الضرورية.
- تضمن تحضير وتنفيذ ومتابعة عمليات التقييم الداخلي على مستوى المؤسسة.
- تنسق مهمة تحرير تقارير التقييم الداخلي.
- تقود عمليات التكوين المستمر لأعضائها في مجال ضمان الجودة.
- تضمن الاتصال الداخلي والخارجي وتعمل على المشاركة في مختلف التظاهرات في مجال ضمان الجودة.
- تنشر تقارير عملها السنوي على موقع الجامعة الإلكتروني.

4. الدراسة التطبيقية:

تمت الدراسة على مستوى كلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة تلمسان، والتي تتكون من (3) ثلاث أقسام: قسم القانون العام، قسم القانون الخاص وقسم العلوم السياسية.

1.4 التعريف بخلية ضمان الجودة لكلية الحقوق والعلوم السياسية:

إن خلية مراقبة وضمان الجودة التابعة لكلية الحقوق والعلوم السياسية هي إحدى الخلايا التابعة للخلية المركزية بجامعة تلمسان التي دأبت منذ سنة 2012 على ترسيخ العمل التقييمي بما يتماشى ومتطلبات تطوير الجامعة الجزائرية والرقي بها إلى مصاف الجامعات العالمية المرموقة.
لقد واجهت هذه الخلية ومنذ إنشاءها العديد من العقبات، كان أهمها مقاومة التغير التنظيمي الذي يعتبر رد فعل آلي أمام أي محاولة إصلاح جديدة، إلا أن الموسم الجامعي 2017/2016 عرف قفزة نوعية إذ تم تنصيب خلايا على مستوى كل الكليات، وكانت كلية الحقوق والعلوم السياسية إحدى الكليات التي نصبت بها خلية لضمان الجودة و عين على رأسها الأستاذ محمد قناد، استاذ محاضر بقسم العلوم السياسية و يساعده كل من الأستاذ مختاري عبد الجليل بقسم الحقوق و الأستاذ طيبي محمد بقسم العلوم السياسية، ومنحت إدارة الكلية لهذه الخلية مكتبا مجهزا يقع بالجناح البيداغوجي للعلوم السياسية.
كانت الخلية التابعة لكلية الحقوق والعلوم السياسية إلى جانب إدارة الكلية قد تعهدت أمام مسؤول خلية مراقبة وضمان الجودة لجامعة تلمسان بإعداد تقارير سنوية، إيمانا منها بضرورة رفع التحدي والمضي قدماً بجامعة تلمسان نحو التميز والإمتياز، وحقيقة أعدت تقريراً محاولة منها للمساهمة في هذا العمل الذي يتطلب الجدية والإلتزام من طرف جميع الفاعلين.

2.4 التعريف بشعبة التكوين في العلوم السياسية:

يضمن قسم العلوم السياسية لجامعة تلمسان حاليا تكوينا قاعديا في طوري الليسانس والماستر، بمجموع تخصصين في الليسانس وستة تخصصات في الماستر (الجدول رقم1) مثلما توفر عرضي تكوين في طور الدكتوراه نظام (ل م د) (تخصص تنظيم وإدارة المؤسسات وتخصص السياسة الدولية). إضافة إلى هذا سهر القسم على تكوين طلبة الماجستير نظام كلاسيكي وطلبة الدكتوراه علوم.

جدول رقم 1: عروض التكوين في التدرج.

الليسانس	التخصص
ل1	علوم سياسية (جدع مشترك)
ل2	علوم سياسية (جذع مشترك)
ل3	تنظيم سياسي و إداري
ل3	علاقات دولية
ماستر1	التخصص
	دراسات استراتيجية و أمنية
	تسيير المواد البشرية
	دبلوماسية و تعاون دولي
	إدارة عمومية و تنمية سياسية
ماستر 2	التخصص
	دراسات استراتيجية و أمنية

	سياسات عامة
	دبلوماسية و تعاون دولي
	إدارة عمومية و تنمية سياسية
	اتصال و علاقات عامة

المصدر: قسم العلوم السياسية، كلية الحقوق و العوم السياسية، جامعة تلمسان، لأبة بكر بلقايد.

3.4 منهجية الدراسة:

حتى نتمكن من الإجابة على الإشكالية المطروحة في هذه الدراسة واختبار الفرضيات، قمنا بدراسة تطبيقية تخص " خلية ضمان الجودة في كلية الحقوق والعلوم السياسية لنبين دورها في تحسين التكوين وتتمحور الدراسة حول متغيرين:

المتغير المستقل: الجودة

المتغير التابع: خدمة التعليم، خلية ضمان الجودة، زبون (الطلبة).

لقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي والذي يحاول وصف "دور خلية ضمان الجودة في تحسين التكوين" و "جودة عروض التكوين من وجهة نظر الطلبة والأساتذة ومدى مساهمة الطلبة والأساتذة في تحسين التكوين".

ولمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع البحث قمنا بجمع البيانات الأولية من خلال:

- **المقابلة الشخصية:** من خلال الحديث مع رئيس خلية ضمان الجودة لكلية الحقوق والعلوم السياسية حول عروض التكوين المقدمة على مستوى الكلية وتقييمهم لها من خلال تقرير تم إعداده في السنة الدراسية 2016-2017.
- **الاستبيان:** تم إعداد استمارتي استبيان (استبيان موجه للأساتذة واستبيان آخر موجه للطلبة).

4.4 العينة:

تمثل مجتمع الدراسة في أساتذة قسم العلوم السياسية والذي قدر عددهم بـــ 28 أستاذ وتم توزيع الاستبانة عليهم وتم استرجاع 24 استبانة، وطلبة قسم العلوم السياسية والذين يمثلون 7% من طلبة الكلية، وقد كانت العينة مأخوذة من هذا القسم وتم توزيع استبانة وتم استرجاع 77 وعليه أصحبت العينة النهائية 77. و قد تم حساب العينة بالطريقة التالية: $n=(t^2 \times p\ (1-p) / m^2$

حيث أن: **n** هو حجم العينة، **t** مستوى الثقة، **p** نسبة الطلبة (قسم العلوم السياسية)، **m** هامش الخطأ

$$\mathbf{n=(1.96^2)x\ 0.07\ (1-0.07)\ /\ 0.0025^2}$$

وبالتالي سيكون حجم العينة بالتقريب n=100

5.4 فرضيات الدراسة:

- الفرضية الرئيسية:

- **تساهم خلايا ضمان الجودة في تحسين نوعية التكوين بكلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة تلمسان.**

- الفرضيات الفرعية:

- تساهم عروض التكوين في تحسين جودة التكوين **بكلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة تلمسان.**
- تساهم هيئة التدريس في تحسين جودة التكوين **بكلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة تلمسان.**
- يساهم الطلبة في تحسين جودة التكوين **بكلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة تلمسان.**

6.4 تحليل نتائج الدراسة:

1.6.4 عرض نتائج الاستبيان الخاص بالطلبة

المحور الأول ــ المعلومات الشخصية

جدول رقم 2: المعلومات الشخصية.

المعلومات الشخصية	الجنس			المستوى التعليمي		
البيانات	ذكر	أنثى	المجموع	ماستر	دكتوراه	المجموع
التكرار	32	45	77	73	4	77
النسبة	41.6	58.4	100	94.8	5.2	100

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss.

من خلال الجدول رقم 2 نلاحظ أن عينة الدراسة تتكون من 58.4% من الإناث أما الذكور فبلغت نسبتهم 41.6%، كما أن 94.8**% هم طلبة ماستر بينما بلغت نسبة** 5.2**% من الطلبة المسجلين بالدكتوراه.**

المحور الثاني ـــ تقييم عروض التكوين:

تم الاعتماد على مقياس Likert الخماسي في الإجابة على الأسئلة الموجهة لعينة الدراسة كما يلي:

غير موافق على الإطلاق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
1	2	3	4	5

أما بالنسبة لكيفية إيجاد الاتجاه العبارات فبناءًا على المقياس المستعمل والمتدرج من "موافق تماما (5)" إلى "غير موافق تماما (1)" أي أن طول المقياس هو 5 –1 = 4، نقوم بقسمة 4 على 5 لنتحصل على 0.8 أي أن طول كل فئة يساوي 0.8 ، كما هو موضح في الجدول التالي:

الاتجاه	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق عبلى الإطلاق
الفئة	4.2...5	3.4..4.2	2.6..3.4	1.8..2.6	1...1.8

الجدول رقم 3: تقييم عروض التكوين.

درجة السلم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	Test T	الترتيب	اتجاه العينة
1	3.41	1.416	68.2	2.546	2	موافق
2	3.31	1.518	66.2	1.791	3	محايد
3	3.14	1.458	62.8	1.867	4	محايد
4	3.42	1.281	68.4	2.876	1	موافق
5	3.06	1.592	61.2	0.331	5	محايد
6	2.84	0.486	56.8	2.90-	7	محايد
7	3.3	1.514	60.6	0.174	6	محايد
المجموع	3.17					

المصدر: نتائج تحليل الاستقصاء بالاعتماد على برنامج spss.

الفقرات:

1. نظام ل.م.د قدم لك الخيار المناسب لاختيار التخصص.
2. نظام ل.م.د توافق مع رغباتك الشخصية لاختيار التخصص.
3. التنوع في الخيارات في نظام ل.م.د سمح لك بتحديد واختيار التخصص.
4. البرامج المقدمة لك أثناء السنوات الجامعية ساعدتك بالإلمام بالتخصص.
5. البرامج المقدمة لك أثناء السنوات الجامعية بينت لك تطلعاتك المستقبلية.
6. البرامج المقدمة لك أثناء السنوات الجامعية فتحت لك المجال للاتجاه نحو العمل.
7. البرامج المقدمة لك أثناء السنوات الجامعية تحضرك للولوج في الحياة العملية.

نلاحظ من الجدول رقم 3 أن درجة تقييم الطلبة لعروض التكوين متوسطة على العموم إذ بلغ المتوسط الحسابي 3.17 مما يدل أن نظام ل.م.د الذي مكن الطالب من الحصول على عرض التكوين الذي يرغب فيه لم يستطع توفير برامج للطالب تسمح له بالتخصص في مجاله كما أنها لا تساعده للولوج في الحياة العملية لأنها لا تتوافق و عروض الطلب في سوق العمل و هو المنوط بنظام ل.م.د و هذا ما يؤكده بشدة المتوسط الحسابي للسؤال رقم 6 و الذي بلغ 2.84 حيث على الجامعة هنا توفير عروض التكوين تتلاءم و متطلبات سوق العمل و هو ما يفترض استقطاب الطلبة لتخصص دون غيره.

المحور الثالث ـ تقييم مشاركة الطالب في العملية التعليمية:

تم الاعتماد على الأسئلة المغلقة (نعم أو لا) للإجابة في هذا المحور:

الجدول رقم 4: تقييم مشاركة الطالب في العملية التعليمية.

الفقرات	نعم		لا	
	التكرار	%	التكرار	%
1	63	81.8	14	18.2
2	50	64.9	27	35.1
3	67	87	10	13
4	56	72.7	21	27.3
5	30	39	47	61
6	74	96.1	3	3.9
7	36	46.8	41	53.2

المصدر: نتائج تحليل الاستقصاء بالاعتماد على برنامج spss.

- الفقرات:

1. يكون لديك إبهام في الدرس هل تطلب من الأستاذ إعادة الشرح والاستفسار.
2. هل تطلب من الأستاذ تغيير طريقة الشرح إذا لاحظت أن المعلومة لا تصل لا لك ولا لزملائك.
3. هل تساعد الأستاذ في حال سهوه عن بعض المعلومات.
4. هل تساعد الأستاذ في حال سهوه عن بعض المعلومات.
5. هل تعيد مراجعة المحاضرة في نفس اليوم الذي قدمت فيه.
6. لإنجاز البحوث المقدمة هل تستفسر من عند الاستاذ في حال وجود صعوبات.
7. هل هناك مراقبة مستمرة في كل المقاييس.

من خلال الجدول رقم 4 بصفة عامة يشير المبحوثين إلى وضوح المحاضرات الذي لا يستدعي إعادة الشرح أو طريقة الإلقاء في حد ذاتها إلا في بعض الحالات التي يتم الطلب فيها مباشرة من الأساتذة، وقد يرتبط ذلك أساسا بدرجة انتباه الطلبة و مدى تحضيرهم للمحاضرات و اطلاعهم على المعلومات المتعلقة بها و هو ما تمثله الورقة البحثية في نظام ل.م.د بالإضافة إلى البحوث المطلوبة من الطالب و التي يستعين فيها بالأساتذة و الكتب(أهم محاور الجودة)، و بالرغم من الدور الذي تلعبه المراقبة المستمرة في المقاييس في قياس جودة العملية التعليمية إلا أننا نلاحظ عدم اعتمادها في بعض المستويات و المقاييس على مستوى القسم و هو ما تشير إليه نسبة الإجابة لا في السؤال السابع **53.2%**.

2.6.4 عرض نتائج الاستبيان الخاص بالأساتذة:

المحور الأول ـ المعلومات الشخصية:

الجدول رقم 5: المعلومات الشخصية.

المعلومات الشخصية البيانات	الجنس			المستوى التعليمي		
	ذكر	أنثى	المجموع	ماجستير	دكتوراه	المجموع
التكرار	16	8	24	14	10	24
النسبة	33.3	66.3	100	58.3	41.7	100

المعلومات الشخصية	الرتبة					
البيانات	أستاذ مساعد ب	أستاذ مساعد أ	أستاذ محاضر ب	أستاذ محاضر أ	أستاذ التعليم العالي	المجموع
التكرار	3	12	3	5	1	24
النسبة	12.5	20	12.5	20.8	4.2	100

المعلومات الشخصية	سنوات الخبرة				
البيانات	من 1-5 سنوات	من 6-10 سنوات	من 10 إلى 15 سنة	من 16-20 سنة	المجموع
التكرار	8	9	5	2	24
النسبة	33.3	37.5	20.8	8.3	%100

المصدر: نتائج تحليل الاستقصاء بالاعتماد على برنامج spss.

من خلال الجدول رقم 5 نلاحظ أن عينة الدراسة تتكون من33.3 %من الإناث أي 8 أستاذات، أما الذكور فبلغت نسبتهم 66.3 % أي 16 أستاذ، كما أن نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الماجستير 58.3% بينما تمثل 41.7% متحصلين على شهادة الدكتوراه، كما تتكون العينة المذكورة من 12.5% أستاذ مساعد ب و50% أستاذ مساعد أ و12.5% أستاذ محاضر ب و20.8% أستاذ محاضر أ، و4.2% أستاذ التعليم العالي.

المحور الثاني ـ تقييم عروض التكوين:

تم الاعتماد على مقياس Likert الخماسي في الإجابة على الأسئلة الموجهة لعينة الدراسة كما يلي:

غير موافق على الإطلاق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
1	2	3	4	5

الجدول رقم 6: تقييم الأساتذة لعروض التكوين.

درجة السلم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	Test T	الترتيب	اتجاه العينة
1	3.75	0.108	75	34.09	2	موافق
2	3.66	0.804	73.2	7.439	4	موافق
3	3.66	0.717	73.2	4.520	5	موافق
4	3.91	0.568	78.2	7.844	1	موافق
5	3.41	0.822	68.2	2.440	7	موافق
6	3.25	1.934	65	0.632	8	محايد
7	3.5	1.043-	70	2.347-	6	موافق
8	3.75	2.369-	75	1.549-	3	موافق
المجموع	3.611					

المصدر: نتائج تحليل الاستقصاء بالاعتماد على برنامج spss.

- **الفقرات:**

1. البرامج المقدمة في نظام ل.م.د تساعدك في حصر المجال المراد تلقينه للطالب.
2. البرامج المقدمة كفؤة لتلقينها وتوجيه الطالب.
3. البرامج المقدمة ملائمة لتطلعاتك كأستاذ.
4. البرامج المقدمة تتماشى مع تخصصك.
5. البرامج المقدمة متعمقة وسلسة لتلقينها للطالب.
6. البرامج المقدمة متكاملة ومتناسقة فيما بينها.

7. البرامج المقدمة تشكل حوصلة جيدة لدى الطالب وتهيئه للميدان العملي.
8. البرامج المقدمة تساهم في تحسين نوعية التكوين.

نلاحظ من الجدول رقم 6 أن المتوسط الحسابي يساوي 3.611 أي أن درجة تقييم الأساتذة لعروض التكوين متوسطة مما يدل على أن الأساتذة عموما راضون عن البرامج المقدمة و ذلك راجع أساسا كون البرامج تقع ضمن مجال تخصصهم و يرون أنها قادرة على تهيئة الطالب للميدان العملي كما أنها مؤهلة للمساهمة في تحسين عملية التكوين، و بالرغم من ذلك فقد وجدنا من خلال البحث الميداني أن ما يعادل نسبة 45.8% من الأساتذة المبحوثين أبدو حيادهم حول علاقة برامج التكوين المقدمة بتحسين نوعيته و يمكن تفسير ذلك لحداثة بعض البرامج التي لم يتم تحصيل جودتها بعد.

المحور الثالث ــ تقييم العملية التعليمية:

تم الاعتماد على الأسئلة المغلقة (نعم أو لا) للإجابة في هذا المحور

الجدول رقم 7: تقييم العملية التعليمية.

الفقرات	نعم		لا	
	التكرار	%	التكرار	%
1	23	95.8	1	4.2
2	22	91.7	2	8.3
3	23	95.8	1	4.2
4	23	95.8	1	4.2
5	22	91.7	2	8.3
6	19	79.2	5	20.8
7	23	95.8	1	4.2

المصدر: نتائج تحليل الاستقصاء بالاعتماد على برنامج spss.

- **الفقرات:**

1. إيصال المعلومة للطلبة يكون مرن وسهل أثناء إلقاء المحاضرة.
2. تستغل وقت المحاضرة بالكامل للشرح.
3. هل تقدم حوافز للطلبة من اجل تفعيل المحاضرة.
4. تقسم وقت المحاضرة بين الإلقاء والتفاعل مع الطلبة للاستفسار.
5. هل تفتح المجال للطالب لطرح التساؤلات وإبداء الأفكار والاقتراحات.
6. تتعمد الأخطاء أثناء المحاضرة لمعرفة إذا ما الطلبة قد استوعبوا أولا.
7. تستدرج الطلبة لطرح الأسئلة والاستفسار عن الدروس والمحاضرات.

من خلال الجدول رقم 7 يمكن القول بان الأساليب التعليمية المعتمدة من طرف أساتذة القسم مرنة والتي قد تفي في نظرهم لتحقيق الجودة في العملية التعليمية وذلك من خلال طرق إيصال المعلومة إلى الطالب أثناء المحاضرة باستغلال وقتها كاملا للشرح، فتح المجال للنقاش مع الطلبة والتفاعل معهم (استدراج الطالب لطرح الأسئلة تعمد الخطأ لشد الانتباه، إبداء الأفكار والاقتراحات) كما يتم اعتماد نظام التحفيز لخلق جو التنافس بين الطلبة والإبداع.

المحور الرابع ــ خلية ضمان الجودة:

تم الاعتماد على الأسئلة المغلقة (نعم أو لا) للإجابة في هذا المحور

الجدول رقم 8: خلية ضمان الجودة.

الفقرات	نعم		لا	
	التكرار	%	التكرار	%
1	18	75	6	25
2	16	66.7	7	29.2

المصدر: نتائج تحليل الاستقصاء بالاعتماد على برنامج spss.

- **الفقرات:**

1. هل لديك علم بوجود خلية لضمان الجودة على مستوى الكلية.
2. في نظرك هل لخلايا الجودة القدرة على المساهمة في تحسين التكوين.

يبين لنا الجدول رقم 8 أن معظم الأساتذة على دراية بوجود خلية ضمان الجودة غلى مستوى الكلية ويؤيدون مساهمتها في تحسين نوعية التكوين، وهذا للتفاعل المباشر بين الأساتذة والخلية.

3.5.4 عرض نتائج الاستبيان الخاص بخلية ضمان الجودة: المصدر تقرير خلية ضمان الجودة لكلية الحقوق والعلوم السياسية

أولاـ عرض النتائج المتعلقة باستمارات الاستبيان الموزعة على الطلبة

تضمنت الأسئلة الموجهة للطلبة بمختلف الأطوار (ليسانس، ماستر، دكتوراة) في الأقسام الثلاث التابعة للكلية، عدة محاور يمكن تلخيصها كما يلي:

- الإمكانيات البيداغوجية المسخرة لضمان التكوين في شعبتي الحقوق والعلوم السياسية.
- الأساليب الإدارية المعدة لحل انشغالات للطلبة.
- اجتماعات اللجان البيداغوجية.
- التقنيات الحديثة في التدريس.
- ساعات التدريس
- توزيع الطلبة على المجموعات والأفواج.

من خلال تحليل البيانات تبين أن اغلب الطلبة يعتبرون أن الوسائل الحديثة المعدة للتدريس جيدة غير أنها غير مستعملة في كل أطوار الدراسة ما عدا مخابر البحث، وبخصوص الأساليب الإدارية الموجهة لحل انشغالات للطلبة كاجتماعات اللجان البيداغوجية فهي تنعقد مرتين على الأقل في السنة قبل امتحانات كل سداسي لطور الليسانس والماستر وتشمل كل المواد وهي فرصة لطرح الطلبة لانشغالاتهم التي يتم التكفل بها.

- فيما يخص المقاييس، فان الملاحظ هو أن بعض طلبة شعبة الحقوق يعتبرون بعض مقاييس الماستر جديدة بالنسبة للتكوين القاعدي في الليسانس، في حين يرى بعض طلبة شعبة العلوم السياسية أن عددا من المقاييس يحتاج إلى دورات تكوينية ميدانية.
- أما فيما يتعلق بمواضيع مذكرات التخرج فان الطلبة يثمنون فكرة الحرية في اختيارها و هي في الغالب موجهة نحو الدراسات الميدانية و هو ما يناسب المسار المهني للطالب بعد التخرج.
- بالنسبة لساعات التدريس هناك شبه إجماع بأنها تقف عائقا أمام الطالب للقيام بأعمال أخرى، إلا أنها ورغم ذلك لا تسمح بتحصيل كل أساسيات المقاييس.
- يعتبر طلبة شعبة الحقوق أن التكوين في مجال القانون يسمح لهم باكتساب مهارات في حياتهم اليومية باعتبارهم مجال يخص حياة الطالب بالدرجة الأولى غير أنهم يشتكون من قلة المراجع في بعض المقاييس ويقترحون تكوين تطبيقي على مستوى بعض الإدارات حسب تخصص الدراسة، وكذا العمل على التقليل من عدد الطلبة في الأفواج والمجموعات.
- أما طلبة شعبة العلوم السياسية فيرون بأن التكوين يتيح لهم فرصة التعرف على مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية، ويكسبهم مهارات تفاوضية وحسا تحليليا يساعدهم في فهم الواقع السياسي والسوسيو – اقتصادي، غير أنهم من عدم احتكاكهم بالمحيط الخارجي، ويقترحون مسايرة التطور العالمي الحاصل في هذا التخصص. وعبر الطلبة عن رضاهم بعدد الطلبة في الأفواج في طور الليسانس، في حين اقترح بعض طلبة الماستر تقسيم الدفعات إلى أفواج.

ثانيا- عرض النتائج المتعلقة باستمارات الاستبيان الموزعة على الأساتذة

- تمحورت اغلب الأسئلة التي وجهت للأساتذة تقريبا في نفس المجالات المذكورة أعلاه خاصة التقنيات الحديثة المستعملة في التدريس كالتدريس عن بعد، وفي حين اعتبر اغلب الأساتذة أن المقاييس في متناولهم، إلا أنهم أكدوا على ضرورة إعطاء الأولوية في التكوين البيداغوجي لطور التدرج والاهتمام أكثر بالأساليب الحديثة للتدريس من خلال الدورات التكوينية.
- أما فيما تعلق بطبيعة التكوين فاختلفت وجهات النظر بين مؤيد ومعارض لمحتوى التكوين في كلا شعبتي التكوين، واتفقوا في ضرورة تحيين عدد من المقاييس.

4.6.4 اختبار الفرضيات:

1- الفرضية الرئيسية: تساهم خلايا ضمان الجودة في تحسين نوعية التكوين بكلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة تلمسان.

- **الفرضية الفرعية الأولى:** يساهم الطلبة في تحسين جودة التكوين **بكلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة تلمسان.**

هذه الفرضية صحيحة، فالطالب عند ما توفر له برامج وعروض تكوين تتلاءم مع رغباته ومتطلبات سوق العمل وما يثري رصيده المعرفي، ينمي مهاراته ويطور أفكاره يكون لمشاركته في العملية التعليمية فاعلية وبالتالي تحسين جودة التكوين.

- **الفرضية الفرعية الثانية:** تساهم هيئة التدريس في تحسين جودة التكوين **بكلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة تلمسان.**

هذه الفرضية صحيحة، إن لهيئة التدريس دور أساسي في أداء العملية التعليمية فتفاعلها وحرصها على تقديم تحصيل جيد لدى الطالب يساهم في تحسين جودة التكوين إلى جانب كفاءتها وطبيعة علاقتها مع الطلبة والإداريين.

- **الفرضية الفرعية الثالثة:** تساهم عروض التكوين في تحسين جودة التكوين **بكلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة تلمسان.**

هذه الفرضية صحيحة، إن لهيئة التدريس دور أساسي في أداء العملية التعليمية فتفاعلها وحرصها على تقديم تحصيل جيد لدى الطالب يساهم في تحسين جودة التكوين إلى جانب كفاءتها وطبيعة علاقتها مع الطلبة والإداريين.

الخاتمة:

من خلال هذه الدراسة تبين أن خدمة التعليم العالي ركيزة من ركائز تطور الأمم وتقدمها والتي أولي لها كل الاهتمام من طرف الدول ومؤسسات التعليم العالي وعلى كل المستويات نظرا للتطورات والتغيرات الاقتصادية وزيادة الحاجة إليها باعتبارها أساس تحقيق التنمية في جميع المجالات المختلفة وهذا من خلال ما شهده هذا القطاع في الآونة الأخيرة مع بروز منظمات وهيئات ضبط وضمان الجودة وبفضل النشاط التسويقي لتطبيق استراتيجيات ومفاهيم ووضع آليات ونظم لتحسين جودة خدمات التعليم العالي.

إن تحسين جودة خدمات التعليم العالي لا تكون إلا من خلال تحسين التكوين وعروضه وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية ذات كفاءة عالية وتضافر جهود كل من الإداريين والأساتذة والطلبة ووضع آليات والتقيد بالمعايير لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

ومن هذا المنطلق يمكن القول إن جودة التعليم العالي تعتمد على جودة التكوين وبرامجه وجميع الأطراف الفاعلين فيه والآليات المسخرة من أجل تحسين نوعيته. إن اهم ما توصلنا إليها في هذه الدراسة النتائج التالية:

- إن خدمة التعليم العالي لها أهمية كبيرة لما تساهم به من تحقيق التطور، التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في المجتمعات.
- إن تسويق خدمة التعليم العالي يمثل أداة لتحقيق أهداف أكثر كفاءة وفاعلية لاستمرارية مؤسسات التعليم العالي.
- لإدارة العلاقة مع الزبون أهمية كبيرة في مؤسسات التعليم العالي و التي تساعد في تحقيق رضا كل من الأساتذة (الزبون الداخلي) و الطلبة (الزبون الأساسي) و سوق العمل (الزبون الخارجي).
- إن جودة خدمة التعليم العالي تقوم على عدة مبادئ وأسس هي: التزام الإدارة العليا، التركيز على العميل، التركيز على الحقائق، المشاركة الكاملة والتحسين المستمر.
- إن ضمان جودة التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد، اذ يشمل كل الإجراءات والنشاطات التي تعتمد آلية التقويم المستمر للمؤسسات والبرامج الجامعية التي تتضمن إجراءات :التقييم، المراقبة، التحسين، ضمان الجودة والمحافظة عليها على المستويين الداخلي أو الخارجي.
- نظام ضمان الجودة بأنه المنهج المتبع عن طريق تفعيل المسؤوليات، وضع الإجراءات والخطط، توفير وتسخير الموارد والأدوات اللازمة والتفاعل من خلال الأنشطة لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي حاليا ومستقبليا من جهة وضمان جودة مخرجاتها من جهة أخرى.

- إن تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي يكون على المستويين الداخلي والخارجي لها.
- إن تحقيق أهداف نظام ضمان الجودة وتحسين نوعية أنظمة التعليم مرتبط بمدى قابلية مؤسسات التعليم العالي للضبط وإعادة الضبط الذاتي والارتقاء بمعايير الجودة من حدها الأدنى إلى حدها الأقصى.
- ترتبط جودة التكوين بفعالية العروض وعلاقتها بسوق العمل حسب الطالب وارتباطها بكفاءة الأستاذ.
- نجاح العملية التعليمية مرهون بمدى مشاركة الطلبة والأساتذة وتفاعلهم ضمن العملية التعليمية.
- تشير جودة التكوين إلى فتح المجالات نحو الإبداع واكتساب المهارات.
- خلية الجودة تسهر على ضمان جودة التكوين وتحسينها وذلك من خلال بعد أساسي تمثل في عروض التكوين الموجودة وانعكاسها على طرفي العملية التعليمية الأستاذ والطالب.

المراجع:

1. Bouzid, N., & Berrouche, Z. (2012). *Assurance qualité dans l'enseignement supérieure. CIAQES*, 23.
2. *القرار الوزراري رقم 167 المؤرخ في 31 ماي 2010 المتضمن تشكيل اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي CIAQES.* الجزائر.
3. الهام يحياوي، و بركة مشنان. (ديسمبر، 2014). *أهمية استخدام وسائل إدارة الجودة الشاملة في ضمان جودة مخرجات التعليم العالي. المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية*(العدد 01)، 167.
4. ـــــــــــ. (2015). *أهمية تغيير الثقافة التنظيمية لتحسين تطبيق متطلبات ضمان الجودة بالجامعة، دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجريبية و علوم التسيير بجامعة باتنة. مجلة الاستراتيجية و التنمية*، 45.
5. *جامعة* الواد. Récupéré sur http:/www.univ-eloued.dz .(1 5 ,2018) .
6. سمير بن حسين. (2015). *تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء و تطوير نظام ضمان الجودة في التعليم العالي الجزائري – دراسة ميدانية–. مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية* (عدد 18)، 209.
7. صليحة رقاد. (2014). *تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه و معوقاته دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري*.رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية –جامعة سطيف– 36.
8. عبد الحكيم شريط، براهيم قدراوي، و عبد الحميد قويسم. (ماي، 2019). *تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر. المجلة العلمية للتربية البدنية و الرياضة (RSEPS)، المجلد 18* (العدد 1)، 197.
9. عبد الله الحربي لطيفة، و القاسم تيسير. (حزيران، 2020). *واقع ضمان جودة التعليم في جامعة القصيم. المجلة العلمية للنشر العلمي* (العدد 20)، 6.
10. عماد أبو الرب، و و آخرون. (2010). *ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي* (الإصدار الطبعة 01). عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع.
11. فايزة قاصدي، و فتيحة طبيب. (يناير، 2017). *مفهوم الجودة في التعليم العالي. مجلة جيل للعلوم* (27)، 174.
12. كمال بداري، فارس بوباكور، و عبد الكريم حرز الله. (2013). *ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي اعداد و انجاح التقييم الذاتي*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
13. محمود سمايلي. (2012). *دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين نوعية التعليم العالي بالمؤسسة الجامعية الجزائرية. ورقة علمية*، (صفحة 4). جامعة سطيف.
14. مليكة طاهري. (أفريل، 2021). *ضمان الجودة الداخلية للبحث العلمي بكلية العلوم الإقتصادية، التجارية و علوم التسيير بجامعة الشلف. مجلة الاستراتيجية و التنمية، المجلد 11* (العدد 03)، 298-297.
15. مهدي صالح مهدي السامرائي، و علاء حاكم محسن الناصر. (2012). *تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي* (الإصدار الطبعة الأولى). لناكرة للنشر و التوزيع.

دور استخدام منصة Zoom في التعليم عن بعد على التحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة القدس

غسان الديك
كلية العلوم التربوية
جامعة القدس
aldeek@itce.alquds.edu

هدى حجه
كلية العلوم التربوية
جامعة القدس
afzeidan@staff.alquds.edu

عفيف زيدان
كلية العلوم التربوية
جامعة القدس
hhajji@staff.alquds.edu

الملخص:

تهدف هذه الدّراسة إلى التعرف إلى دور استخدام منصّة زوم (Zoom) في التعليم عن بعد على التحصيل الأكاديميّ لطلبة جامعة القدس، وتمّ إجراء هذه الدّراسة على عيّنة، كان حجمها (424) طالبًا وطالبة من كلية الطبّ البشريّ وكلية الحقوق في جامعة القدس ممن هم في مستوى السنة الثانية والثالثة والرابعة، والذين عاصروا مراحل التعليم الوجاهيّ قبل جائحة كورونا والتعليم باستخدام منصة زوم (Zoom) أثناء فترات الإغلاق في جائحة كورونا والتعليم المدمج بعد التخفيف من إجراءات الإغلاق، وتمّ الحصول على بيانات العينة من قاعدة بيانات عمادة القبول والتسجيل في جامعة القدس حسب الأنظمة والقوانين المعمول بها في الجامعة. وكشفت النتائج وجود فروق إيجابية في التحصيل الأكاديميّ للطلبة في فترات التعليم الوجاهيّ والتعليم باستخدام منصة زوم (Zoom) والتعليم المدمج لصالح التعليم باستخدام منصة زوم (Zoom). كما أن هناك فروقًا في التحصيل الأكاديمي تُعزى للجنس لطلبة جامعة القدس. أوصى الباحثون باستثمار التعليم الإلكتروني من خلال منصة زوم (Zoom) في العملية التعليمية التعلم ليبقى الطلبة والهيئة الأكاديمية والإدارية على أتم الاستعداد لأي ظروف طارئة، وذلك بتخصيص مجموعة من اللقاءات التعليمية لكل مساق لتكون من خلال منصة زوم (Zoom).

الكلمات المفتاحيّة: *التحصيل الأكاديميّ، التعليم الإلكترونيّ، جائحة كورونا، جامعة القدس، منصة زوم (Zoom).*

المقدّمة:

مع بدء جائحة كورونا والقيود التي تم فرضها على حركة الأفراد، أصبحت جميع المؤسسات التعليمية مجبرة–وبشكل سريع–على الانتقال إلى منصات تعليمية إلكترونية تساعد في استمرار العملية الأكاديمية، ذلك في ظلّ ما تسببت به جائحة كورونا من شلل في الحياة الطبيعية وعدم القدرة على الحركة والتنقل.

وتُعَدُّ جامعة القدس إحدى الجامعات التي انتقلت إلى التعليم عن بُعد بشكل كامل في ظل أزمة جائحة كورونا ذلك من خلال إضافة منصة زوم (Zoom) التفاعلية إلى نظام الصف الإلكتروني المستخدم في جامعة القدس منذ عام 2004، وجاءت إضافة منصة زوم (Zoom) من أجل تسهيل عملية عقد المحاضرات والامتحانات والمناقشات خلال فترة التعليم عن بُعد. من هنا تعدّ عملية تقييم هذه التجربة من خلال دراسة دورها في التحصيل الجامعي لطلبة جامعة القدس من الدّراسات الهامة التي قد تساعد في تطوير استخدام منصّة زوم (Zoom) بما يتناسب إيجابيًّا مع التحصيل الأكاديميّ للطالب، لذلك جاءت هذه الدّراسة للتعرف إلى دور استخدام منصة زوم (Zoom) في تحصيلهم الأكاديمي.

وتحولت مؤسسات التعليم العالي من التعليم الوجاهي إلى التعليم الافتراضي أو ما يسمى بالتعليم الإلكتروني المقدم من خلال شبكة الإنترنت، وذلك من خلال استخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة للوصول إلى كلّ ما يتعلق بالمواد التعليمية خارج حدود الصف التعليمي التقليدي [16]. وكان عددًا محدودًا من مؤسسات التعليم العالي قد استخدم التعليم عبر الإنترنت قبل جائحة كورونا، ولم يكن الكثير منها جاهزًا لهذا الانتقال [9]. لذلك واجه المتعلمون تحدّيات كثيرة بسبب الانتقال المفاجئ من التعليم الوجاهيّ إلى التعليم عن طريق الإنترنت، منها ما يتعلق بضعف الاتصال بالإنترنت، والقدرة على تحمل تكاليفه والأجهزة التكنولوجية، ونقص الاستعداد، وكذلك ضعف المعرفة التعليمية عبر الإنترنت [14].

ويعدّ التعليم الإلكتروني أسلوبًا تعليميًّا يتمّ تقديمه وإدارته باستخدام الإنترنت. ويمكن تقسيمه إلى عدة أنواع بناءً على نسبة الاعتماد على الإنترنت في التعليم، مثل التعليم المدمج، والتعليم المتزامن وغير المتزامن عبر الإنترنت وغيرها [21]، ويجب أن تضم الدروس عبر الإنترنت مدرسًا أو مسهّلا يقوم بتنظيم العملية والتأكد من الحفاظ على تركيز المتعلمين. وأوضح هنج وزملاؤه [13] أهمية وجود تواصل منتظم بين المتعلم والمعلم في الدروس عبر الإنترنت. وتم التأكيد على أنه يجب على المعلم الحرص على الرد على استفسارات المتعلمين على الفور [18]. ويرى باسيليا وكفافادز [8] أن التعليم الإلكتروني هو عملية منظمة تهدف إلى تحقيق النتاجات التعليمية باستخدام وسائل تكنولوجية توفر صوتًا وصورة وأفلاما وتفاعلا بين المتعلم والمحتوى والأنشطة التعليمية في الوقت والزمن المناسب له.

وكشفت معظم الدراسات أن متطلبات الإغلاق والتباعد الاجتماعي والعزل الذاتي خلال جائحة كورونا كانت مرهقة للعديد من الأفراد في جوانب عدة منها النفسي والقدرة على التعلم [19]. كما أن متابعة أخبار الجائحة والاتجاه الذي تسير فيه كان مصدر قلق كبير لدى طلبة الجامعات وقد يؤثر على تحصيلهم العلمي [12].

وقد سهلت التقنيات الجديدة في التعليم عن بعد التعاون بين المعلمين والطلبة، لما توفره من إمكانات هائلة لتوسيع نطاق الوصول إلى التعليم وتوفير فرص عديدة للتعلم في أي وقت ومن أي مكان، بالإضافة إلى زيادة كبيرة في استخدام الطلبة للتقنيات المعتمدة على الإنترنت. لهذه الأسباب اعتبرت التكنولوجيا هي الملاذ الأول إذ إنها تدعم التغييرات التي فرضت في ظل جائحة كورونا [5]. يتميز التعليم عن بعد عن التعليم التقليدي في أنه يعطي الطالب فرصة التقدم في العملية التعليمية حسب قدراته، كما يتيح له فرصة التعلم في أي مكان وزمان يناسبه، وكذلك تقليل التكاليف المادية المرتفعة للتعليم التقليدي، وعدم الاكتراث لعدد الطلبة في الصف الواحد بالإضافة إلى أنها أتاحت قبول طلبة من مختلف الأماكن والجنسيات [24]، وعلى الرغم من مزايا التعليم عن بعد إلا أن ذلك لا يمنع من وجود العديد من السلبيات والتي أشار إليها كل من وي وشو [25] ومنها ضعف الدافعية: خلال التعليم عن بعد قد يتشتت انتباه المتعلمين بشكل سريع تجاه أي مشتت من أي نوع مما يسبب افتقار المتعلمين للحافز أثناء الدراسة.

وكذلك ضعف التواصل: حيث إن التعليم عن بعد يفتقر إلى التواصل وجهًا لوجه بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلم وزملائه الذي قد يؤثر على امكانية تكوين علاقات بين المتعلمين أنفسهم، كما أن انعدام التواصل الوجاهي قد يؤدي إلى سوء فهم بين المتعلم والمعلم مما قد يؤثر سلبيا على تحصيل الطلبة بسبب ضعف فهمهم للمهام.

بالإضافة إلى تلك السلبيات، لا نستطيع إهمال التأثير النفسي للتعليم عن بعد الناتج عن مشاعر الإحباط التي قد يعانيها الطالب لعدم تمكنه من الولوج إلى المنصات التعليمية، أو عدم قدرته على التعامل مع التكنولوجيا اللازمة للتعليم عن بعد، بالإضافة إلى ما يسببه التعليم عن بعد من شعور بالاكتئاب والإجهاد الناتج عن الساعات الطويلة من استخدام الإنترنت إذ إن هناك العديد من حالات الانتحار يعود سببها إلى الإجهاد المرتبط باستخدام الانترنت، بالإضافة إلى حالات الوفاة التي تعود إلى السكتة القلبية بسبب قلة النوم [11].

وقد تتولد مشاعر الخوف والقلق بسبب صعوبة التعامل مع أجهزة الحاسوب أو عدم استخدامه بالشكل الصحيح، حيث يعاني الطالب من أعراض جسدية وعاطفية منهكة ناتجة عن الحالة الذهنية غير المريحة التي يعيشها بسبب الخوف والقلق من التفاعل مع أجهزة الحاسوب [20].

وتعتبر مشكلة جودة التعليم، وإساءة استخدام التكنولوجيا والتعامل بين المتعلمين والمعلمين من أهم المشكلات التي تواجهها عملية التعليم عن بعد [6]، كما عقب تاتور دكتور [23] على أهم التحديات التي تواجه عملية التعليم عن بعد بما يلي:

التكلفة: الحاجة إلى فرق العمل ورأس المال من أجل إنتاج المواد التعليمية لعرضها عبر برامج التعليم عن بعد، كما يحتاج المعلمون إلى استخدام الأدوات التكنولوجية والبرمجيات الحديثة وتطوير مهاراتهم من أجل تصميم المحتوى التعليمي بطريقة صالحة للتعليم عن بعد.

فقدان الدّعم: خلال التعليم عن بعد قد لا يكون المعلم متاحا لتوجيه الطلبة ودعمهم عندما يكونون في أمسّ الحاجة إلى ذلك؛ مما قد يشعر الطالب بغياب المعلم الحقيقي، وقد يضطر الطالب إلى التواصل مع المعلم من خلال البريد الإلكتروني وأي وسائل الاتصال الأخرى من أجل الحصول على الدعم المطلوب.

جودة التدريس: إذ إنّ إعداد المحتوى التعليميّ من قبل المعلم وفهمه لاحتياجات المتعلمين هما أساس جودة التعليم المقدم للطلبة، وستتأثر الجودة في حال لم يهتمّ المعلم بالإعدادات اللازمة قبل ممارسة التعليم عن بعد.

وقد درس جابو والفضل وعبدالقادر [1] أثر توفر المعرفة التقنية لدى الطالبات، وتقديم الدّعم التقنيّ من قبل الجامعة وتوفر الأدوات التقنية المساعدة لها في ظل التحول للتعليم الإلكتروني وذلك بعد إغلاق الأنشطة ذات الكثافة الحضورية العالية بسبب انتشار فايروس كورونا المستجد (كوفيد-19)، ومدى تأثير ذلك التحول في مستوى الاستيعاب والتحصيل الأكاديمي للطلاب في الجامعات السعودية. وتمّ أخذ جامعة الملك خالد كدراسة حالة من خلال نشر استبانة لطالبات الجامعة يقيس مدى تأثير تلك العوامل. وتوصّلت الدّراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أنّ المعرفة التقنية للطالبات تؤثر تأثيرًا إيجابيًّا على مستوى استيعابهنّ من خلال معرفتهنّ باستخدام منصة البلاك بورد ومعرفتهن بقنوات الاتصال بالدّعم الفني. كما تشير النتائج إلى وجود نسبة لا يستهان بها من الطالبات ممن لا يمتلكن أجهزة إلكترونية خاصة بهنّ، وعدم توفر البرمجيات المكملة لدراستهنّ وكذلك ضعف الاتصال بشبكة الإنترنت لديهنّ.

وفي دراسة قام بها كامسبايفا وكوياكوف وكامبيا وجلوشكون وكيمنكوف [15] لرصد تحديات التعلم الإلكتروني الحديثة في سياق التباعد الاجتماعي، وتحليل تجربة التعلم، والمشاكل والفرص المرتبطة بالتعلم عبر الإنترنت. وتم إجراء البحث في مركز "Blinded for peer review" وشارك فيه (300) طالب دراسات عليا. وتم استخدام طريقة نوعية تعتمد على عملية من خطوتين في الدراسة. وسمحت الدراسة للمشاركين بمناقشة ومقارنة تجارب التعلم الشخصية المتعلقة بشكل أساسي بأزمة COVID-19. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ التعلم عبر الإنترنت هو أداة فعالة لتنمية المهارات الصعبة مع كونه أقل فعالية في تحسين المهارات الشخصية.

أما دراسة دبناث وأجها ونيراولا وشارما [10] فقد هدفت إلى تقييم ممارسة التعليم الحالية عبر الإنترنت وفعاليتها وآفاقها المستقبلية في مختلف مجالات التثقيف الصحي والطبي في الهند، من خلال إعداد استبانة وتوزيعها على طلاب الرعاية الصحية والطبية من مختلف أنحاء الهند عبر الإنترنت. وقد أجاب ما مجموعه (1042) مشاركا على الاستبانة، حيث وجد حوالي (77٪) من الطلاب قد حضروا دروسًا عبر الإنترنت أجرتها المعاهد التعليمية الخاصة بهم، وكان غالبية الطلاب متحمسين للتعلم عبر الإنترنت (عبر منصة Google، Zoom، وما إلى ذلك)، لكنهم اتفقوا جميعًا على أن معرفتهم العملية لم تكن كافية. وعلق الباحثون أنه يمكن أن يكون التعليم عبر الإنترنت نهجًا جيدًا للتعلم، ولكنه قد لا يكون بنفس فعالية التعليم التقليدي لطلاب الرعاية الصحية والطبية، ويمكن تنفيذ التعلم عبر الإنترنت جنبًا إلى جنب مع الأساليب التقليدية.

وأجرى العامري ومسعودي وحمدالله وفاخوري [7] دراسة حول آراء الطلاب في التعلم الإلكتروني باستخدام منصات (Moodle وMicrosoft وZoom) في الجامعة الأردنية، وعن مدى معرفة الطلاب حول هذه المنصات، وكيف تساهم في الدراسة الذاتية والأداء الأكاديمي. وتم توزيع استبانة على عينة من (450) طالبًا وطالبةً، ركزت أسئلتها على توقعات الطلاب حول الجنس والعمر ومحو الأمية الحاسوبية السابقة والمواقف تجاه التكنولوجيا الناشئة وأنماط التعلم وطريقة تطبيق التعلم الإلكتروني في الجامعة، وكذلك تم إضافة أسئلة عن مزايا التعلم الإلكترونيّ وعيوبه، وكان لهذه العينة خبرة باستخدام التعلم الإلكترونيّ مدتها ثلاثة أشهر خلال الحجر الصحي لجائحة كورونا. وكانت النتيجة الرئيسية للدراسة هي أن التصميم الاستراتيجي لبرنامج التعلم الإلكتروني بالجامعة باستخدام (Moodle وMicrosoft وZoom) كان أكثر أهمية من المتغيرات الفردية في تقييم إدراك الطلاب. وكان الموقف الإيجابي للطلاب ذوي المعرفة السابقة بالحاسوب والطلاب في مجالات التقنيات للتعلم الإلكتروني متفائلاً للغاية. وتأثر أداؤهم الدراسي والأكاديمي بشكل كبير عند استخدام المنصات الإلكترونية خلال جائحة COVID-19.

وأشار النور [3] في دراسته حول اتجاهات طلاب العلاقات العامة في المملكة العربية السعودية نحو التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا، التي وصفت تجربتهم في التعلم عن بعد، وتوقفت عند أهم إيجابيات عملية التعلم عن بعد وسلبيّاته، وتعرفت –أيضًا– على انعكاسات هذه العملية على التحصيل الأكاديمي للطلبة وأهم المعوّقات التي واجهها الطلبة خلال عملية التعلم عن بعد. وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج أهمها، أن منصة زوم (Zoom) كانت الأكثر استخدامًا للتعليم عن بعد، وأثر استخدامها إيجابيا على تحصيل الطلبة الأكاديمي، وبينت الدّراسة– أيضًا– بأنّ بعض المقررات الدّراسية لا يصلح تدريسها من خلال التعليم الالكترونيّ واعتبرته من أهم السلبيات لعملية التعليم عن بعد.

ودرس سيماامورا [22] وجهات نظر الطلبة حول تحديات التعلم عبر الإنترنت أثناء جائحة COVID-19. جمعت هذه الدراسة خمسة عشر طالبًا كعينات في دورة أساسيات التعليم من الذين شاركوا أنشطة التعلم عبر الإنترنت، وقام الباحث بعد ذلك بجمع وقراءة وتسليط الضوء على استجابة كلّ طالب. وأظهرت الدراسة العديد من الردود حول التحديات التي واجهها الطلاب أثناء الدراسة عبر الإنترنت، مثل التأثير الإيجابي والسلبي للتعلم عبر الإنترنت، والظروف الاقتصادية، والقلق أثناء التعلم عبر الإنترنت، ومخاطر أمان بيانات المستخدم، ومن التوصيات أنه يجب على الحكومات أن تخطط وتفكر بأهمية أمن بيانات المستخدمين في أنظمة التعليم الالكتروني، وآلية التحول من التعليم الوجاهي إلى الإلكتروني وإيجاد وسائط تعليم إلكتروني فعال يحقق التوقعات المطلوبة.

التعقيب على الدّراسات السابقة:

من خلال الاستعراض للدّراسات السابقة يتبين أن الدراسة الحالية امتازت عن غيرها من الدراسات السابقة بكونها الأولى في المنطقة العربية (على حد علم الباحثين) التي تضيف إلى الدراسات تحليل دور منصة زوم (Zoom) للتعليم عن بعد في تحصيل الطلبة الأكاديمي خلال ثلاث مراحل قبل جائحة كورونا وأثناء الجائحة وبعد العودة للتعليم المدمج من خلال الحصول على بيانات دقيقة عن تحصيل الطلبة الأكاديمي من عمادة القبول والتسجيل في جامعة القدس وليس باستخدام المنهج النوعي او المنهج المسحي.

مشكلة الدّراسة:

لم تمنع عملية الانتقال وإلزام الجميع بالتحوّل إلى التعليم عن بُعد، عند إعلان حالة الطوارئ في فلسطين في الخامس من آذار للعام 2020 بعد اكتشاف مصابين بفايروس كورونا المستجد (كوفيد–19) في المنطقة [4] – من ظهور مشكلات خلال عملية الانتقال. وباعتبار تجربة المنصة التفاعلية زوم (Zoom) في الجامعات الفلسطينية عامة وفي جامعة القدس بصفة خاصة هي تجربة حديثة العهد، وتعدّ في بدايتها المبكرة وهي بحاجة إلى العديد من الدراسات والبحوث، مما استدعي عمل دراسة دور هذا الواقع الجديد في التحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة القدس ومقارنة مع الواقع السابق.

أسئلة الدّراسة:

سعت هذه الدّراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

السّؤال الأوّل: ما دور منصة زوم (Zoom) في التحصيل الأكاديميّ لطلبة جامعة القدس؟

السّؤال الثاني: هل يختلف التحصيل الأكاديميّ لطلبة جامعة القدس باختلاف متغيّرات (الجنس، الكلية)؟

فرضيّات الدّراسة:

تم تحويل أسئلة الدّراسة إلى فرضيّات صفريّة كالآتي:

الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التحصيل الأكاديميّ لطلبة جامعة القدس تُعزى إلى التعليم باستخدام منصة زوم (Zoom).

الفرضيّة الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التحصيل الأكاديميّ لطلبة جامعة القدس تُعزى إلى متغيّر الجنس.

الفرضيّة الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات التحصيل الأكاديميّ لطلبة جامعة القدس تُعزى إلى متغيّر الكلية.

أهداف الدّراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور استخدام منصة زوم (Zoom) في التعليم عن بعد على التحصيل الأكاديمي للطلبة.

أهمية الدّراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

الاهمية النظرية: من المتوقع أن توفر الدراسة نتائج لواقع استخدام منصة زوم (Zoom) وأثرها على التحصيل الأكاديميّ للطلبة، إذ تقدّم الدّراسة تغذية راجعة حول الأداء الأكاديمي للطلبة عند استخدام المنصّة ومقارنة تحصيل الطلبة في ثلاث مراحل: التعليم الوجاهيّ قبل جائحة كورونا والتعليم باستخدام منصة زوم (Zoom) أثناء فترات الإغلاق في جائحة كورونا ومرحلة التعليم المدمج بعد التخفيف من إجراءات الإغلاق.

الاهمية التطبيقية: من المتوقع ان تفيد هذه الدراسة القائمين على التعليم في الجامعات، بتقديم تغذية راجعة حول نتائج استخدام التعلم عن بعد من خلال استخدام منصة زوم (Zoom).

حدود الدّراسة:

تم إجراء هذه الدّراسة ضمن الحدود التالية:

الحدود المكانية: جامعة القدس.

الحدود البشرية: طلبة كلية الحقوق كنموذج لكلية إنسانية وطلبة كلية الطب البشري كنموذج لكلية علمية.

الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الأكاديميّ 2022/2021.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على أثر استخدام منصة زوم (Zoom) على التحصيل الاكاديمي.

مصطلحات الدّراسة:

منصّة زوم (Zoom): برنامج Zoom هو برنامج اتصالات يجمع بين مؤتمرات الفيديو والاجتماعات عبر الإنترنت والدردشة والتعاون عن بعد [17] ويمكن تعريفها إجرائيًا على أنها أداة لعقد المحاضرات عبر الإنترنت مع آخرين من خلال برنامج سطح المكتب أو تطبيقات الأندرويد والآيفون، والذي يتيح أيضًا للجميع عقد اجتماعات عبر الإنترنت مع أو بدون فيديو، كما يسمح بتسجيل الجلسات، ووضع تعليقات، ومشاركة الشاشات، والملفات.

التعليم عن بعد: هو التعليم الشامل باستخدام الوسائل الحديثة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والذي يستخدم بالعادة برامج التعليم المفتوح والتعليم عن بعد الذي يوفر للمتعلم المادة التعليمية في أي مكان وأي وقت، ويتيح له إمكانية التفاعل مع المدرس من خلال الصفوف الافتراضيّة [2].

جامعة القدس: جامعة القدس هي جامعة فلسطينية تقع في مدينة القدس وضواحيها، ويقع حرمها الرئيسي في بلدة أبوديس، ولها فروع ومبانٍ في الشيخ جراح، وبيت حنينا، والبيرة، تأسست في عام 1977م، وكانت جامعة القدس قد انضمت إلى اتحاد الجامعات العربية عام 1984م بعد توحيد أربع كليات كانت تعمل في مدينة القدس.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من طلبة جامعة القدس المنتظمين الذين درسوا باستخدام منصة زوم (Zoom)، حيث بلغ عددهم حسب إحصائيات عمادة القبول والتسجيل في الجامعة (1354) طالبًا وطالبة في كلية الطب البشري، بالإضافة إلى (421) طالبًا وطالبة في كلية الحقوق، وتم استثناء طلبة سنة أولى؛ لأنهم لم يعاصروا التعليم باستخدام منصة زوم (Zoom).

عينة الدراسة:

اختار الباحثون عينة طبقية وفقا للكلية والجنس قوامها (424) طالبًا من كلية الطب وكلية الحقوق في جامعة القدس ممن هم في مستوى السنة الثانية والثالثة والرابعة والذين عاصروا المراحل الثلاث (التعليم الوجاهيّ والتعليم باستخدام Zoom والتعليم المدمج). وتم الحصول على بياناتهم من قاعدة بيانات عمادة القبول والتسجيل في جامعة القدس حسب القوانين المعمول بها في الجامعة، ويبين الجدول (1) توزيع عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة المستقلة.

جدول رقم (1): توزيع العينة تبعًا لمتغيرات الدّراسة.

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	187	44.2
	أنثى	237	55.8
الكلية	الحقوق	129	30.5
	الطب	295	69.5
	المجموع	424	100.0

منهج الدراسة:

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي نظرا لملاءمته لطبيعتها، إذ يتم في هذا المنهج الحصول على البيانات وإجراء التحليل الإحصائي لاستخراج النتائج المطلوبة.

أدوات الدراسة:

اعتمد الباحثون على أدبيات البحث والدراسات السابقة واستشارة الخبراء، حيث تم استخدام قوائم المعدلات التراكمية للطلاب في الدراسة لطلبة كلية الطب البشري وكلية الحقوق وتم الحصول عليها من قاعدة بيانات نظام التسجيل في جامعة القدس حسب القوانين المعمول بها في جامعة القدس.

المعالجة الإحصائية:

تم الحصول على قوائم المعدلات التراكمية للطلاب على شكل ملف إكسل (Excel)، وتم تنظيمها وإدخالها إلى البرنامج الإحصائي (SPSS) لتحليل بيانات الدّراسة بعد ترميز الإجابات، وقد استخدمت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية الموزونة واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما دور منصة زوم (Zoom) في التحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة القدس؟
تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه، كما يأتي:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة القدس تعزى إلى التعليم باستخدام منصة زوم (Zoom) "
لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي. ويبين الجدول (2) والجدول (3) نتائج تحليل التباين.

جدول رقم (2): المتوسطات الحسابية لتحصيل طلبة جامعة القدس الأكاديمي تبعًا لاستخدام منصة زوم (Zoom).

استخدام منصة زوم (Zoom)	العدد	المتوسط الحسابي
التعليم الوجاهي قبل Zoom	422	79.90
التعليم باستخدام Zoom	416	80.90
استخدام التعليم المدمج	413	71.83

يتضح من الجدول (2) أن هناك فروقًا ظاهرية، ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم الباحثون تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (3).

جدول رقم (3): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تحصيل طلبة جامعة القدس الأكاديمي تبعًا لاستخدام منصة زوم (Zoom).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	20494.878	2	10247.439	121.397	.000
داخل المجموعات	105346.895	1248	84.413		
المجموع	125841.773	1250			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (3) أن الفروق في متوسطات تحصيل طلبة جامعة القدس الأكاديمي تبعًا لاستخدام منصة زوم (Zoom) كانت ذات دلالة إحصائية إذ كانت قيمة (ف) (121.397) وكانت قيمة (P) (0.000) مما يعني رفض الفرضية الصفرية. وكانت هذه الفروق في التحصيل الأكاديمي الأعلى للطلبة خلال فترة استخدام منصة زوم (Zoom)، ويرى الباحثون بأنه يعزى إلى اختلاف طرق التقييم المستخدمة في فترة استخدام منصة زوم (Zoom)، من حيث طبيعة الامتحانات وطبيعة الواجبات وأيضا وجود فرصة أكبر للغش عند تقديم الامتحان أو تقديم حلول للواجبات.

وللتعرف على اتجاه الدلالة الإحصائية في الفروق في متوسطات تحصيل طلبة جامعة القدس الأكاديمي تبعًا لاستخدام منصة زوم (Zoom)، قام الباحثون بإجراء اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (4).

جدول رقم (4): نتائج اختبار (LSD) للفروق في متوسطات تحصيل طلبة جامعة القدس الأكاديمي تبعًا لاستخدام منصة زوم (Zoom).

(I)	(J)	(I-J)	الدلالة الإحصائية (P)
التعليم الوجاهي قبل Zoom	التعليم باستخدام Zoom	-1.003	.114
	استخدام التعليم المدمج	8.065*	.000
التعليم باستخدام Zoom	التعليم الوجاهي قبل Zoom	1.003	.114
	استخدام التعليم المدمج	9.068*	.000
استخدام التعليم المدمج	التعليم الوجاهي قبل Zoom	-8.065*	.000
	التعليم باستخدام Zoom	-9.068*	.000

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يشير الجدول (4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة القدس بين "فترة التعليم الوجاهي" و "فترة استخدام التعليم المدمج" لصالح التعليم الوجاهي وقد يعزى ذلك إلى أن العودة إلى التعليم المدمج كانت بعد فترة استخدام منصة زوم (Zoom) في التعليم عن بعد مما أثر على تحصيلهم الأكاديمي لعدم قدرة الطلبة على التأقلم مع العودة إلى حضور المحاضرات وجاهيًا كما أن هذه العودة إلى التعليم المدمج كانت مصاحبة للعديد من الإصابات بفايروس كورونا المستجد (كوفيد-19) المنتشرة بين الطلبة والتي أدت إلى تغيبهم عن بعض المحاضرات نظرًا لإصابتهم بالفايروس أو مخالطتهم لمصابين.

وهناك -أيضًا- فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة القدس بين "فترة التعليم باستخدام Zoom" و "فترة استخدام التعليم المدمج" لصالح التحصيل في فترة التعليم باستخدام Zoom، ويعزو الباحثون هذه الفروق إلى شعور الطلبة بأريحية أكبر من حيث الالتزام بحضور المحاضرات وتوفر إمكانية العودة إلى مراجعة تسجيلات المحاضرات المتاحة من خلال منصة زوم (Zoom)، بالإضافة إلى طرق التقييم

المرنة التي تم اتباعها خلال فترة استخدام منصة زوم (Zoom) في التعليم، وتوفر فرصة الغش والحصول على مساعدات خارجية عند تقديم الامتحانات من خلال منصة زوم (Zoom)، جميع ذلك كان له أثر إيجابي على تحصيل الطلبة الأكاديمي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة القدس تعزى إلى متغير الجنس".

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة القدس تعزى إلى متغير الجنس. ويبين الجدول (5) نتائج اختبار (ت).

جدول رقم (5): نتائج اختبار (ت) لدلالة متوسطات تحصيل طلبة جامعة القدس الأكاديمي تبعًا لاستخدام منصة زوم (Zoom) تعزى إلى متغير الجنس.

الفصل	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التعليم الوجاهي قبل Zoom	ذكر	187	79.10	12.21	420	-1.377	.000
	أنثى	235	80.52	8.94			
التعليم باستخدام Zoom	ذكر	184	80.48	8.31	414	-1.007	.000
	أنثى	232	81.22	6.69			
استخدام التعليم المدمج	ذكر	183	71.60	9.90	411	-.457	.097
	أنثى	230	72.02	8.82			

يتضح من الجدول (5) أن الفروق في متوسطات التحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة القدس تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى) كانت ذات دلالة إحصائية في فترة التعليم الوجاهي قبل Zoom، حيث كانت قيمة (ت) (1.377-) وكانت قيمة (P) (.000) مما يعني رفض الفرضية الصفرية في فترة التعليم الوجاهي قبل Zoom. وكانت ذات دلالة إحصائية في فترة التعليم باستخدام Zoom، حيث كانت قيمة (ت) (1.007-) وكانت قيمة (P) (.000) مما يعني رفض الفرضية الصفرية في فترة التعليم باستخدام Zoom. ولم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية في فترة استخدام التعليم المدمج، حيث كانت قيمة (ت) (.457-) وكانت قيمة (P) (.097) .

ويرى الباحثون أن وجود فروق في متوسطات التحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة القدس تعزى إلى الجنس في فترة التعليم الوجاهي قبل Zoom يعود إلى عدم تفرغ الذكور بشكل كامل للدراسة وانشغال نسبة منهم في البحث عن العمل أثناء الدراسة إذ إن الفرق يظهر من خلال المتوسطات الحسابية أنه أعلى لصالح الإناث، كما يرى الباحثون أن وجود فروق في التحصيل الأكاديمي للطلبة في فترة التعليم باستخدام Zoom تعزى إلى الجنس، يعود إلى أن تأثير القلق والإجبار على البقاء في المنازل كان أكبر على الذكور الذين في طبيعتهم لا يبقون في المنازل، إذ إن الفرق يظهر من خلال المتوسطات الحسابية أنه أعلى لصالح الإناث أيضا، أما في فترة استخدام التعليم المدمج فلم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية؛ ويرى الباحثون أن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث هو توفر إمكانية حضور المحاضرات المسجلة عن طريق Zoom في أي وقت.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة القدس تعزى إلى متغير الكلية".

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تحصيل طلبة جامعة القدس الأكاديمي تبعًا لاستخدام **منصة زوم (Zoom)** تعزى إلى الكلية. ويبين الجدول (6) نتائج اختبار (ت).

جدول رقم (6): نتائج اختبار (ت) لدلالة متوسطات تحصيل طلبة جامعة القدس الأكاديمي تبعًا لاستخدام منصة زوم (Zoom) تعزى إلى الكلية.

الفصل	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التعليم الوجاهي قبل Zoom	الحقوق	129	67.80	9.58	420	-24.199	.000
	الطب	293	85.21	5.15			
التعليم باستخدام Zoom	الحقوق	123	74.49	6.76	414	-13.668	.441

	الطب	293	83.58	5.94			
استخدام التعليم المدمج	الحقوق	127	70.76	11.59	411	-1.561	.000
	الطب	286	72.30	8.06			

يتضح من الجدول (6) أن الفروق في متوسطات التحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة القدس تعزى إلى الكلية (الحقوق، الطب) وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية في فترة التعليم الوجاهي قبل Zoom، حيث كانت قيمة (ت) (24.199-) وكانت قيمة (P) (.000) مما يعني رفض الفرضية الصفرية في فترة التعليم الوجاهي قبل Zoom. وكانت ليست ذات دلالة إحصائية في فترة التعليم باستخدام Zoom، حيث كانت قيمة (ت) (13.668-) وكانت قيمة (P) (.441) مما يعني قبول الفرضية الصفرية في فترة التعليم باستخدام Zoom. وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية في فترة استخدام التعليم المدمج، حيث كانت قيمة (ت) (1.561-) وكانت قيمة (P) (.000) مما يعني رفض الفرضية الصفرية في فترة استخدام التعليم المدمج.

ويرى الباحثون أن وجود فروق في متوسطات التحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة القدس تعزى إلى الكلية في فترة التعليم الوجاهي قبل Zoom يعود إلى معدلات القبول والاختيار لطلبة كلية الطب أعلى بكثير من معدلات القبول لطلبة كلية الحقوق، وبهذا سيكون بالتأكيد تحصيل طلبة كلية الطب أعلى، وهذا– أيضا– يظهر من خلال الفرق بين المتوسطات الحسابية أنه كان أعلى لصالح كلية الطب، ويرى الباحثون أن عدم وجود فروق في فترة التعليم باستخدام Zoom يعود إلى أن تأثير فرض الإغلاق التام ووضع تقييدات على حركة المواطنين الذي فرض على الجميع الالتزام بالعملية التعليمية من خلال منصة زوم (Zoom) والذي أدى إلى تراجع متوسط تحصيل طلبة الطب بسبب معوّقات التعلم والفهم من خلال Zoom، وتحسن متوسط تحصيل طلبة الحقوق بسبب أن وسائل التقييم والامتحانات المنعقدة من خلال منصة زوم (Zoom) تتيح للطالب الغش والاستعانة بزملائه والمواد التعليمية، أما في فترة استخدام التعليم المدمج فيرى الباحثون أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية كان بسبب العودة بشكل جزئي إلى التعليم الوجاهي والعودة إلى أساليب التقييم والامتحانات كما كانت في فترة التعليم الوجاهي؛ وهذا أدى إلى عودة الدلالة الإحصائية كما كانت قبل استخدام منصة زوم (Zoom).

مناقشة النتائج والتوصيات:

تمت مناقشة النتائج في ضوء تسلسل أسئلة الدراسة إذ إن النتائج تشير إلى أنّ أعلى تحصيل أكاديمي للطلبة كان في فترة التعليم باستخدام Zoom، إذ حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (80.90)، ويرى الباحثون بأن ذلك يعزى إلى اختلاف طرق التقييم المستخدمة في فترة التعليم باستخدام منصة زوم (Zoom)، وشعور الطلبة بأريحية أكبر من حيث الالتزام بحضور المحاضرات وتوفر إمكانية العودة إلى مراجعة تسجيلات المحاضرات المتاحة من خلال منصة زوم (Zoom)، بالإضافة إلى طرق التقييم المرنة التي تم اتباعها خلال فترة استخدام منصة زوم (Zoom) في التعليم، وتوفر فرصة الغش والحصول على مساعدات خارجية عند تقديم الامتحانات من خلال منصة زوم (Zoom)، جميع ذلك كان له أثر إيجابي على تحصيل الطلبة الأكاديميّ.

كما أشارت النتائج إلى انخفاض التحصيل الأكاديمي للطلبة عند العودة إلى التعليم المدمج بعد فترة التعليم باستخدام منصة زوم (Zoom)؛ وتعزى هذه النتيجة إلى عدم قدرة الطلبة على التأقلم سريعًا مع العودة إلى حضور المحاضرات وجاهيًّا وذلك بعد عام ونصف من التعليم باستخدام منصة زوم (Zoom)، كما أن هذه العودة إلى التعليم المدمج كانت مصاحبة للعديد من الإصابات بفايروس كورونا المستجد (كوفيد–19) المنتشرة بين الطلبة التي أدت إلى تغيبهم عن بعض المحاضرات نظرًا لإصابتهم بالفايروس أو مخالطتهم لمصابين.

وأشارت النتائج– أيضًا – إلى أنه خلال فترة التعليم باستخدام منصة زوم (Zoom) كان هناك ارتفاع في التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية الحقوق بينما انخفض التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية الطب، وتعزى تلك النتيجة إلى وجود اختلاف جوهري في طبيعة المواد التعليمية بين كلية الطب وكلية الحقوق بالإضافة إلى اختلاف أساليب تقييم الطلبة بين الكليتين. أمّا عن العلاقة بين الجنس والتحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة القدس خلال الفترات الثلاث (التعليم الوجاهي والتعليم باستخدام منصة زوم Zoom والتعليم المدمج)، فأظهرت الدراسة أن التحصيل كان أفضل ما يكون لكلا الجنسين أثناء استخدام المنصة Zoom وهو ما يتشابه مع دراسة النور [3] التي أظهرت أن منصة زوم (Zoom) لها أثر إيجابيّ على تحصيل الطلبة الأكاديمي. ويعزو الباحثون ذلك إلى أن فترة استخدام منصة زوم (Zoom) كانت خلال فرض الإغلاق التام ووضع تقييدات على حركة المواطنين مما فرض على كلا الجنسين ذكورا وإناثا الالتزام بالعملية التعلمية من خلال منصة زوم (Zoom).

التوصيات:

يوصي الباحثون بما يلي في ضوء نتائج الدراسة:

1. محاولة استغلال التعليم الإلكتروني من خلال منصة زوم (Zoom) في عملية التعلم من أجل تسهيل عملية التفاعل في الظروف العادية، ليبقى الطلبة والهيئة الأكاديمية والإدارية على أتم الاستعداد لأي ظروف طارئة.
2. تخصيص مجموعة من اللقاءات التعليمية لكل مساق لتكون من خلال منصة زوم (Zoom) للتأكد من إبقاء الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية على معرفة بآخر التحديثات لمنصة زوم (Zoom).
3. الاطلاع على الاستراتيجيات العالمية في تعزيز مشاركة الطلبة للمحاضرات باستخدام التعليم عن بعد، بالإضافة إلى توحيد أساليب التقويم المتبعة وتجويدها باستخدام التعليم عن بعد.
4. إجراء المزيد من الدراسات حول أثر التعلم عن بعد في متغيرات اخرى مثل المتغيرات الانفعالية والنفسحركية.

المراجع:

1. جابو، إحسان إبراهيم والفضل، الست عبد الله، وعبد القادر، وفاء. (2021). *أثر توفر الأدوات التقنية والمعرفة لدى الطالبة في رفع مستوى الاستيعاب والتحصيل الأكاديمي في بيئة التعليم الإلكتروني: دراسة حالة طالبات كلية المجتمع بخميس مشيط* – جامعة الملك خالد. مجلة رماح للبحوث والدراسات، ع55، 209 – 236 .
2. الخفاجي، سامي. (2015). *التعليم المفتوح والتعلّم عن بعد، أساس التعليم الإلكتروني*. الأكاديميون للنشر والتوزيع، الأردن – عمان.
3. النور، أيمن. (2020) *"اتجاهات طلاب العلاقات العامة في التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا": دراسة حالة طلاب العلاقات العامة بكلية الإعلام والاتصال بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، المجلة الجزائرية للاتصال، 20 (1): 109 ـ 147.
4. وكالة الأنباء والمعلومات الفلسطينية "WAFA", (2020)
http://www.wafa.ps/ar_page.aspx?id=b8HvRHa871529739630ab8HvRH
5. يقطين، سعيد (2020) *كورونا: التعليم عن بعد* https://bilarabiya.net/14781.html
6. Ajmal, M., Arshad, M., & Hussain, J. (2019). *Instructional Design in Open Distance Learning: Present Scenario in Pakistan*. Pakistan Journal of Distance and Online Learning, 2(5), 139-156
7. Alameri, J., Masadeh, R., Hamadallah, E., Bani, H & Fakhouri, H. (2020). *Students' Perceptions of E-learning platforms (Moodle, Microsoft Teams and Zoom platforms) in The University of Jordan Education and its Relation to self-study and Academic Achievement During COVID-19 pandemic*. 11. 13.
8. Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). *Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. Pedagogical Research*, 5(4), em0060. https://doi.org/10.29333/pr/7937 Retrieved, 27/5/2020.
9. Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R. & Lam, S. (2020), *"COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses"*, Journal of Applied Learning and Teaching, 3(1): 1-20.
10. Debnath M, Ojha S, Niraula A, & Sharma D. (2021). *Perceptions of Medical and Allied Health Students Towards Online Education during the COVID-19 Pandemic Phases and Its Future Impact in India*. J Eur CME. 2021 Nov 22;10(1):1993428. doi: 10.1080/21614083.2021.1993428. PMID: 34868733; PMCID: PMC8635529.
11. Dhawan, S. (2020). *Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis*. Journal of Educational Technology Systems, 49(1), 5-22
12. Hossain, S.F.A., Mohammad, M., Hussain, K. & Saha, S.K. (2019). *Effects of variety-seeking intention by mobile phone usage on university students' academic performance*, *Cogent Education*, 6 (1): 1-18.
13. Hung, M.L., Chou, C., Chen, C.H. & Own, Z.Y. (2010), *"Learner readiness for online learning: scale development and student perceptions"*, Computers and Education, 55(3): 1080-1090.
14. Islam, M.S., Tanvir, K.M., Amin, M.A. & Salman, M. (2020), *"Online classes for university students in Bangladesh during the Covid-19 pandemic- is it feasible?"*, The Business Standard, available at: https://tbsnews.net/thoughts/online-classesuniversity- students-bangladesh-during-covid-19-pandemic-it-feasible-87454.

15. Kamysbayeva, A., Koryakov, A., Garnova, N., Glushkov, S. & Klimenkova, S. (2021), *"E-learning challenge studying the COVID-19 pandemic"*, International Journal of Educational Management, 35(7):1492-1503.
16. Koumi, J. (2006). *Designing Educational Video and Multimedia for Open and Distance Learning*. Routledge, England.
17. Maldow. D. S. (2013). "*Zoom's Full Featured UME Videoconferencing Platform Exceeds Expectations*.
18. Muthuprasad, T., Aiswarya, S., Aditya, K.S. & Jha, G.K. (2021), "*Students' perception and preference for online education in India during COVID -19 pandemic*", Social Sciences and Humanities Open, Vol. 3 No. 1, p. 100101.
19. Nurunnabi, M., Almusharraf, N. and Aldeghaither, D. (2020) *Mental health and well-being during the COVID-19 pandemic in higher education: evidence from G20 countries*, Journal of Public Health Research Vol. 9 No. 1, doi: 10.4081/jphr.2020.2010.
20. Rasmitadila, A., Rusi, R., Rachmadtullah, R. & Samsudin, A. (2020). *The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia*. Journal of Ethnic and Cultural Studies, 2(7), 90-109.
21. Rouf, M.A., Hossain, M.S., Habibullah, M. & Ahmed, T. (2022), "*Online classes for higher education in Bangladesh during the COVID-19 pandemic: a perception-based study*", PSU Research Review, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/PRR-05-2021-0026
22. Simamora, R. M. (2020). *The Challenges of online learning during the COVID-19 pandemic: An essay analysis of performing arts education students*. Studies in Learning and Teaching, 1(2), 86–103.
23. Tutor Doctor. (25th May, 2015). *Problems and Solutions for Distance Learning*. https://www.tutordoctor.com/blog/2015/may/problems-and-solutions-for-distance-learning/
24. Valenti, E, & Feldbush, T. (2019). *Comparison of Faculty and Student Perceptions of Videos in the Online Classroom*. Journal of University Teaching and Learning Practice, 3(7), 156 – 182.
25. Wei, H. C. & Chou, C. (2020). *Online learning performance and satisfaction: do perceptions and readiness matter? Distance Education*, 41(1), 48-69.

نظم معلومات الموارد البشرية القائمة على الويب
(دراسة حالة نظام Leave board)
https://leaveboard.com

ملاك محمد عبد الغني بني عودة
طالبة ماجستير ادارة موارد بشرية في جامعة القدس المفتوحة، دولة فلسطين
mlakb0704@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقييم نظام (Leave board) لإدارة الإجازات للموارد البشرية، وفحص إمكانية تطبيقه في بيئة الأعمال الفلسطينية.
ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع منهجية تحليل المحتوى لوظائف النظام قيد الدراسة، وتطبيق مداخل النظرية العامة للنظم ومفاهيمها، إضافة إلى تقييم واجهة المستخدم (UI) للنظام وتجربة المستخدم (UX)، والتقييم الكمي.
وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج وأهمها: إمكانية تطبيق نظام Leave Board لإدارة الإجازات في بيئة الأعمال الفلسطينية، وبيئات الأعمال الشبيهة في الوطن العربي. وأوصت الباحثة بضرورة أن تقوم الشركة بخطة تسويقية وترويجية للنظام، وتطبيق النظام من قبل المؤسسات التي ترغب باستخدامه لمدة زمنية محددة، ثم إجراء الدراسة حول مدى تقبل الموظفين ورضاهم أو المستخدمين عن هذا النظام.

الكلمات المفتاحية: *التحليل، التقييم، إدارة الموارد البشرية، Leave board.*

المقدمة:

قد بدأ عالم الإنترنت عالماً غريباً ومعقداً، ولكن مع مرور الوقت أصبح جزءاً من حياتنا، بل اعتبره البعض عالمه الحقيقي، أصبح الكثير منهم يعتقدون بأنهم لا يستطيعون العيش بدونه.
ولقد كان لظهور الويب تأثير واضح وثورة كبيرة في عالم الاتصالات وتبادل المعلومات الهائلة على مستوى العالم، وكان لهذا الظهور تطور متراكم لهذه المعلومات والحقائق منذ تسجيلها أو رصدها وحتى الان، بكل ما تحويه من خدمات عظيمة في مجال الاتصال والتواصل مع العالم باسره (عقل و النحال، 2016، صفحة 36).
مع التطور الكبير في الشبكات، بدأ عصر صفحات الإنترنت بالظهور وتطورت من ثم web2 إلى web3.0، حاليا Web1.0 يعد تطبيقاً للمعلومات المقروءة فقط، "الويب2" هو امتداد تقني طبيعي web1.0 لم يبق مقتصراً على المشاهدة فقط، فمن خلاله تمكن الأفراد من مشاركة معلوماتهم فهذه المشاركة كانت سبباً في ظهور وسائل التواصل الاجتماعي، يطلق على هذه الفترة بمسمى حقبة القراءة والكتابة والنشر. تم تصميم web3.0 ليس ليتم استبداله بweb2.0 وإنما لتحسين عيوبه وإصلاح نقاط ضعفه، حتى لا تبقى البيانات في أيدي شركات، بل ليصبح المستخدم هو المتحكم، أي أنه الامتداد الأكثر تطوراً في شبكة الويب فيمثل الجيل الثالث من الشبكة العنكبوتية، فيدعم هذا النوع من الويب تفاعل الفرد مع بيانات الويب (جربا، 2012).
ساهم هذا التطور في تقنيات الويب إلى ظهور المواقع على شبكة الإنترنت، وهي برامج تعمل على خادم الويب (الأنترنت)، يتم الوصول إليها من خلال متصفح الويب، ومن هنا برز موقع "Web Based Application" هو موقع يستخدم تطبيقات الويب كواجهة أساسية للتعامل مع المستخدمين
ه سَهَّلَ أمر الوصول إليه من أي جهاز متصل بالإنترنت عن طريق المتصفح، وهذا ما يميزه عن تطبيقات سطح المكتب التي تكون بحاجة لتثبيتها على جهاز، جعل عملية اكتشاف الأخطاء وإصلاحها عملية سهلة جدا، لم تعد حدود تطبيقات الويب تقتصر على مكان أو جهاز معين، وهذا ما جعل تطبيقات الويب تلاقي اهتماما كبيرا.[1]
أحدث هذا التقدم ثورة في كل مناحي حياتنا ومن بينها الموارد البشرية، فهي تعتبر في وقتنا الحالي جزءاً أساسياً في المنظمات، وأهم عناصر العملية الإنتاجية، لهذا لابد من وجود كفاءات ذات أداء متميز، وهذا جعل عمل الموارد البشرية أكثر تعقيدا من ما كانت عليه، فوظيفة الموارد البشرية تهتم بكل ما يخص الموظف، وبسبب الأنشطة الإدارية العديدة التي كانت يدوية، أصبحت المنظمات تقوم على أتمتة العديد من العمليات من خلال طريقة إدخال ما يسمى نظم إدارة الموارد البشرية، التي تجمع بين الأنظمة والعمليات التي تربط بين إدارة الموارد البشرية وتكنولوجيا المعلومات من خلال

[1] https://iraqcoders.com/dict/web-based-applications, Accessed on 28\2\2021

برامج خاصة بإدارة الموارد البشرية، بدأت المنظمات باستخدام حسابات على مواقع إنترنت لمساعدتها، فاستغلت المنظمات هذا التطور لتقوم بنقل وظائف الموارد البشرية إلى الأجهزة النقالة، هذا جعل المزودون يقومون بإطلاق تطبيقات خاصة على (Android, ipad, iPhone) لتلبية احتياجات جميع المنظمات والأفراد.

مع التطور الكبير في التكنولوجيا أصبح اعتماد المنظمة على نظم المعلومات أمرا ضروريا حتى تتمكن من التكيف مع التغيرات، وقد كان الهدف من هذه الدراسة هو إلقاء نظرة على نظم معلومات الموارد البشرية بالاعتماد على الهاتف، حيث يتم فيه إدارة الفريق باستخدام هاتفك الذكي، للقيام بمختلف الوظائف المتعلقة بالموارد البشرية أهمها عملية متابعة الأجور والتدريب والإجازات والغياب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في عصرنا الحالي تعد التكنولوجيا العنصر الأهم في جميع المجالات فهي ترفع من مستوى الأعمال وتسهم في تسهيلها وتنظيمها واتقانها، حتى في مجال الإدارة والمكاتب والمنشآت سهلت أغلب الاعمال وجعلتها سريعة وخفضت من الجهد ووفرت الوقت (بلال، 2021).

على مدى السنوات استمرت الأنظمة بتطور فظهرت أنظمة كثيرة محوسبة قائمة على الويب، ومن البديهي أنّ هناك مجموعة من الأنظمة كانت مختصة في إدارة الموارد البشرية وكل ما يتعلق بها. وعليه تتمثل مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما إمكانية تطبيق نظام (Leave board) لإدارة الموارد البشرية في بيئة الأعمال الفلسطينية؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما الهيكل التنظيمي لنظام (Leave board) "خريطة الموقع" لإدارة الموارد البشرية؟
2. ما الأنظمة الفرعية التي يتكون منها نظام (Leave board) لإدارة الموارد البشرية؟
3. ما المداخل التي يمكن استخدامها في دراسة نظام (Leave board) لإدارة الموارد البشرية؟
4. ما الأدوات التي يمكن استخدامها في دراسة نظام (Leave board) لإدارة الموارد البشرية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة لفحص إمكانية تطبيق نظام (Leave board) في بيئة الأعمال الفلسطينية، وينبثق عن الهدف الرئيس أهداف فرعية الآتية:

أ. التعرف على المزايا التي قدمها النظام (Leave board) للمؤسسات والشركات.
ب. معرفة الهيكل التنظيمي لنظام (Leave board) لإدارة الموارد البشرية.
ت. دراسة الأنظمة الفرعية التي يتكون منها النظام (Leave board) لإدارة الموارد البشرية.
ث. تناول المداخل يمكن استخدامها على النظام (Leave board) لإدارة الموارد البشرية.
ج. تحديد المشاكل التي يعاني منها النظام (Leave board) لإدارة الموارد البشرية.
ح. ذكر أهم الأدوات التي يمكن استخدامها في دراسة نظام (Leave board) لإدارة الموارد البشرية.
خ. تقديم مجموعة من التوصيات في ضوء النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة.

أهمية الدراسة:

إدارة الإجازات مهمة جدا في أي عمل، إلا أنها تستهلك قدرا كبيرا من الوقت، يمكن أن تؤثر ممارسات إدارة الإجازات السيئة بشكل سلبي على أداء الموظفين، لهذا تستخدم المنظمات الناجحة أنظمة إدارة الإجازات.[2] ومن هذا المنطلق نبعت أهمية الدراسة. تتمثل أهمية الدراسة من جانبين، الجانب النظري والجانب التطبيقي.

الأهمية النظرية:

وتكتسب هذه الدراسة أهميتها في كونها تبين أهمية الاستفادة من النظام في بيئة العمل، كذلك استفادة الباحثين في هذا المجال من نتائج الدراسة وتوصياتها من أجل استكمال دراسات مستقبلية ذات علاقة بهذه الدراسة، لأنها تُعدُّ من الدراسات الحديثة في علم الأنظمة الحاسوبية.

[2]https://leaveboard.com/leave-management, Accessed on 12\4\2021

الأهمية التطبيقية:

استفادة أصحاب القرار ومتخذوه في بيئة الأعمال الفلسطينية وخصوصا أصحاب الأعمال من النتائج والتوصيات هذه الدراسة والعمل على تطبيقها في مجال أعمالهم من أجل تحقيق أهداف المؤسسة والارتقاء بها إلى مؤسسات أفضل.

فرضيات الدراسة:

ما إمكانية تطبيق نظام (Leave board) في بيئة الأعمال الفلسطينية؟

منهجية الدراسة:

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على منهجية تحليل المحتوى القائم على النظرية العامة للنظم، التي تعتبر من أكثر المنهجيات المستخدمة في دراسة سلوك الأنظمة الحاسوبية، ولتطبيق هذه المنهجية يتطلب تركيز على:

- دراسة النظام من خلال مداخل النظرية العامة للأنظمة التي تتمثل في مدخل نظرية المعلومات، مدخل الاتصالات الشخصية، ومدخل الاتصالات التنظيمية، كذلك استخدام مفاهيم واجهة المستخدم وتجربة المستخدم، واختبارهما من خلال مصفوفة المعايير.
- استخدام التقييم الكمي باستخدام التقنيات الحديثة القائمة على الذكاء الاصطناعي.
- تطبيق دورة حياة تطوير الأنظمة (SDLC) القائمة على التخطيط، والتحليل، والتصميم، والتطبيق، والفحص.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في:

حدود زمانية: الفصل الدراسي الثاني (2020/2021) .

حدود موضوعية: نظم معلومات الموارد البشرية القائمة على الويب (دراسة حالة نظام Leave board)

التعريفات الإجرائية للدراسة:

التحليل: هو عبارة عن عملية دراسة البيانات والحقائق المتعلقة بالنظام القائم بشكل منظم ومتسلسل للبحث عن نقاط القوة والضعف الموجودة فيه، وإيجاد علاقات منطقية ومترابطة مع بعضها البعض، بهدف تحديد مواصفات النظام وتطويره أو تحديد إبعاد نظام جديد. (الأضم، 2020)

التقييم: العملية التي تمكن المرء من تحديد المعلومات المفيدة والحصول عليها وتوفيرها بحيث تساعده على الحكم على القرارات المحتملة. (نزيهة، 2015، صفحة 92)

إدارة الموارد البشرية: هي النشاط الإداري المتصل بتحديد احتياجات المنظمة من القوة العاملة والعمل على توافرها بالإعداد والكفاءات التي تتناسب مع احتياجاتها والعمل على استخدام تلك الموارد استخداما فعالا في تحقيق أهداف الكفاءة الإنتاجية. (الزبيدي، الزيدي، و عباس، 1439-2018، صفحة 31)

Leave board: هو نظام خاص بالموارد البشرية قائم على السحابة مصمم لتقديم أدوات لإدارة الموارد البشرية بسهولة، ويتعلق بإدارة الإجازات ومزامنة التقويم وتدفقات الموافقة ودليل الموظفين، يناسب الشركات الصغيرة والمتوسطة.[3]

الدراسات السابقة:

دراسة (البيرقدار، 2019) بعنوان: دور تصميم واجهة المستخدم في زيادة قابلية استخدام الموقع الإلكتروني السياحي "الموقع الإلكتروني السياحي في الاردن أنموذجا".

هدفت الدراسة إلى توضيح دور تصميم واجهة المستخدم في زيادة قابلية استخدام الموقع الالكتروني السياحي، ودراسة عناصر تصميم واجهة المستخدم في الموقع، ودورها في استقطاب الجمهور، بالإضافة إلى القاء الضوء على المواقع الإلكترونية السياحية ذات الاتجاهات التصميمية الحديثة. ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مساهمة عناصر تصميم واجهة المستخدم للموقع الإلكتروني السياحي الأردني في استقطاب المستخدم أثناء استعراض الموقع وتصفحه وكانت مرتفعة.

دراسة (BRAD MYERS، SCOTT E. HUDSON، و RANDY PAUSCH، 2000)، **بعنوان: أدوات برمجيات واجهة المستخدم في الماضي والحاضر والمستقبل.**

[3]https://leaveboard.com/hr-saas-software-as-a-service, Accessed on 5\4\2021

وضحت هذه الدراسة حالات كل من النجاح والفشل في أدوات واجهة المستخدم، من هذه الحالات نستخرج مجموعة من الموضوعات التي يمكن أن تكون بمثابة دروس للعمل في المستقبل ومدى إمكانية استخدامها، وما إذا كانت قد عالجت الهدف منها، كما أنّها بينت أنّه من المحتمل أن تؤدي التغييرات التكنولوجية السريعة بشكل متزايد إلى تغيير واجهات المستخدم بشكل كبير، التغييرات الأخرى التي نراها هي الحاجة المتزايدة إلى التخصيص والبرمجة النصية ثلاثية الأبعاد.

دراسة (BRAD A. MYERS، 1995) بعنوان: ادوات برمجيات واجهة المستخدم في الماضي والحاضر والمستقبل.

وضحت الدراسة طالما كانت هناك واجهات مستخدم، وأنظمة وأدوات برمجية خاصة للمساعدة في تصميم وتنفيذ برنامج واجهة المستخدم، أظهر العديد من هذه الأدوات مكاسب إنتاجية كبيرة للمبرمجين، وأصبحت منتجات تجارية مهمة، أثبت البعض الآخر أنه أقل نجاحا في دعم أنواع واجهات المستخدم التي يرغب الأشخاص في بنائها، تناقش هذه الدراسة الأنواع المختلفة من أدوات برامج واجهة المستخدم، وتحقق في سبب نجاح بعض الطرائق والبعض الآخر لا يعمل، يتم تضمين العديد من الأمثلة على الأنظمة التجارية والبحثية، تتم مناقشة اتجاهات الدراسة الحالية والقضايا المفتوحة في هذا المجال.

التعليق على الدراسات السابقة:

تشابهت جميع الدراسات السابقة نوعا ما مع بعضها البعض من حيث الهدف الذي سعت جميع الدراسات إلى إبراز الدور الذي تلعبه واجهة المستخدم في تصميم الأنظمة، وتميز هدف كل دراسة عن أهداف الدراسات الأخرى من حيث على ماذا يصب تأثير واجهة المستخدم وكيفية استخدام أدواتها.

أما ما ميز دراستنا عن غيرها من الدراسات السابقة هي أهمية الموضوع الذي تقوم بدراسته، حيث جاءت الدراسة الحالية مكملة للدراسات السابقة في تعميق المعرفة حول موضوع تحليل الأنظمة، باعتبارها من المواضيع الحديثة والمهمة في مجال العلوم الإدارية.

الأنظمة الشبيهة:

الأنظمة الشبيهة لنظام (Leave board) تتمثل بالمجموعة من الأنظمة هي:

(Replicon PSA، ADP Vantage HCM، Personio، Oracle Workforce Management ، HRM247، Polaris ، Built for Teams، Gaia WFM Suite ،

سيتم دراسة الأنظمة أو البدائل الأكثر تداولا:

Replicon PSA: يهدف النظام تحكم في الإيرادات وخفض التكاليف وزيادة الكفاءة في الخدمات المهنية، من خلال مراقبة الأداء وإعداد التقارير وتقديمه معلومات للمنظمة عن نقاط ضعفها والمشاكل التي تعاني منها وتقديم حلول لمعالجتها، أصبح هناك تتبع للوقت والفواتير بشكل آلي ذلك وفر الوقت، يمتاز النظام بسهولة إدخال معلومات الموظفين من خلال متصفح الويب أو تطبيق الهاتف المحمول.[4]

Personio: برنامج الموارد البشرية الرائد في أوروبا للشركات الصغيرة والمتوسطة، يهدف لتبسيط مهام الموارد البشرية، أتمتتها في برنامج واحد، أصبحت بيانات الموظفين متاحة ونتيجة لذلك جعل إعداد كشوف المرتبات سهلة لا تحتاج لجهد كبير وخالية من الأخطاء ولاسيما الحضور والغياب، كان له دور في عمليات التوظيف اختيار المناسبين عن طريق نظام تتبع المتقدمين، ومصادر مقدم الطلب، إجراء تحليل للسيرة الذاتية، عمل على تمكين المستخدمين من الموصول إلى المعلومات بشكل مستقل، وإعطائهم صلاحيات الدخول والتحكم، كما يقوم بإرسال رسائل عبر البريد الإلكتروني ولتذكير بالمواعيد.[5]

Leave dates: نظام خاص بإدارة الإجازات وغياب الموظفين، فجعل المهام اليدوية لطلب الإجازة والموافقة عليها تصبح بشكل أسهل وأبسط، يساعد في إنشاء مخططات المجانية، أي رسم بياني جداري لنظام حجز إجازات ويعرضها، كما يوفر الوقت من خلال أتمتة جميع عمليات سير العمل الخاصة بالطلب والموافقة عليه، يوفر تقارير مفصلة عن إجازات وغيابهم، يمنح مرونة لتهيئة تواريخ الإجازات بما يتناسب مع سياسة الإجازات الخاصة بشركة، لذا مهما كانت أنواع الإجازات يمكن استيعابها، ساعد بإنشاء التقويمات الخاصة بالموظفين.[6]

[4]https://www.replicon.com/blog/reduce-revenue-leakage-and-drive-efficiency-in-professional-services, Accessed on7\4\2021

[5]https://www.personio.com, Accessed on 8\4\2021

[6]https://www.leavedates.com/leave-management-system, Accessed on 22\4\2021

الإطار النظري:

لذا تعتبر الموارد البشرية بمثابة القلب النابض للإدارة الحديثة لأنها، تضطلع بوظائف ومهام تعزز مكانتها في الهيكل التنظيمي للمؤسسة وتجعلها وسيلة البقاء والديمومة في النشاط والنجاح، لذا لا توجد مؤسسه ناجحة بدون ادارة موارد بشرية (تيم، 2018).

أصبحت إدارة الموارد البشرية في الوقت الحالي جزءاً أساسياً في المنظمات فتطورت لتصبح إدارة كاملة بدلا من إن تقتصر على موظف واحد، تمكنت من أن تلعب دورا استراتيجيا وأخذت مكانة مرموقة في الهيكل التنظيمي للمنظمة، ساعدت المنظمات في تحقيق أهدافها وتوظيف المهارات والكفاءات، اهتمت أيضا بأنظمة الحوافز وبرامج الصحة والسلامة، بالإضافة إلى وضع الهياكل التنظيمية، ودراسة مشاكل التي يعاني منها الموظفين والعمل على معالجتها. (خليف، 2018)

اهتمت إدارة الموارد البشرية بالنظم الحاسوبية، كونها الإدارة المسئولة عن الموظفين، وذلك لأنّ النظم الحاسوبية تحرص على توظيف الحاسوب وتطبيقاته وبرمجياته في خدمة الإعمال، فأصبح الحاسوب هو المحرك الرئيسي لكافة متطلباتها، حيث تقع على عاتق هذا النوع من النظم مسؤولية برمجة التطبيقات الخاصة في تسيير عملها، ولأهمية الدور الذي تلعبه نظم المعلومات الحاسوبية في حياة الأفراد والمنظمات أصبحت جزءاً لا يمكن الاستغناء عنه في الحياة العلمية والعملية، ومن الجدير بالذكر أنها تقوم بتنظيم البيانات مهما كان حجمها، ومعالجتها من أجل تزويد المنظمات بالمعلومات، من خلال البرمجيات بدلا من الإعمال اليدوية القديمة، وذلك لتوفير الوقت والجهد والارتقاء بالمنظمة إلى مكانة مرموقة. (الحياري، 2018)

ومن أهم المواضيع التي جاءت الأنظمة الحاسوبية لعلاجها، هي طلب الإجازات والغياب، إذا لم تتمتع عملية الإجازات بالشفافية، فستواجه المنظمة مجموعة من التحديات التي تتمثل بإنتاجية أقل، أداء موظف سلبي، فشل في إتباع قوانين التوظيف، أخطاء في الرواتب، سوء فهم، كل هذا يؤثر على أهداف المنظمة.

ومن هذا المنطلق جاء نظام (Leave board) لإدارة الإجازات والغياب، نظام خاص بطلب إجازة وتوجيه الطلب إلى صانعي القرار، وإخطار كشوف المرتبات والمزامنة مع تقاويم الحضور، كذلك تحديث سجلات سياسات الإجازات وتطبيقها بفعالية وتقليل الوقت والتكاليف المرتبطة بإنتاجية الموظفين، سيتمكن الموظفون من الحصول على أي معلومة متعلقة بالعمل أو بالإجازات هذا يعطيهم انطباع بأهميتهم بالتالي زيادة رضاهم وينعكس ذلك على المنظمة في تحقيق أهدافها.

يقدم نظام (Leave board) معلومات عن بدلات الإجازة السنوية، رصيد الإجازات المأخوذة، معرفة الإجازات المرضية وتحديد معدل الغياب، فيعطي سرعة في الحصول على المعلومات التي يريدها الموظف ويساعد مدير إدارة الموارد البشرية على الاطلاع ومراقبة الإجازات المرضية أو الغياب، ويقدم تقارير فورية حول الحضور، ويساعده في اتخاذ القرارات فيعطي مجال لقسم الموارد البشرية للتركيز على أمور أخرى فيصبح قسم الموارد البشرية قسما ناجحا في المنظمة، لا تقتصر فائدة النظام فقط على قسم معين بل أنها تساعد أقسام كثيرة في المنظمة ومنها قسم الرواتب وقسم المحاسبة وكل هذا يؤدي إلى نتائج أفضل ورضا أعلى للموظفين.[7]

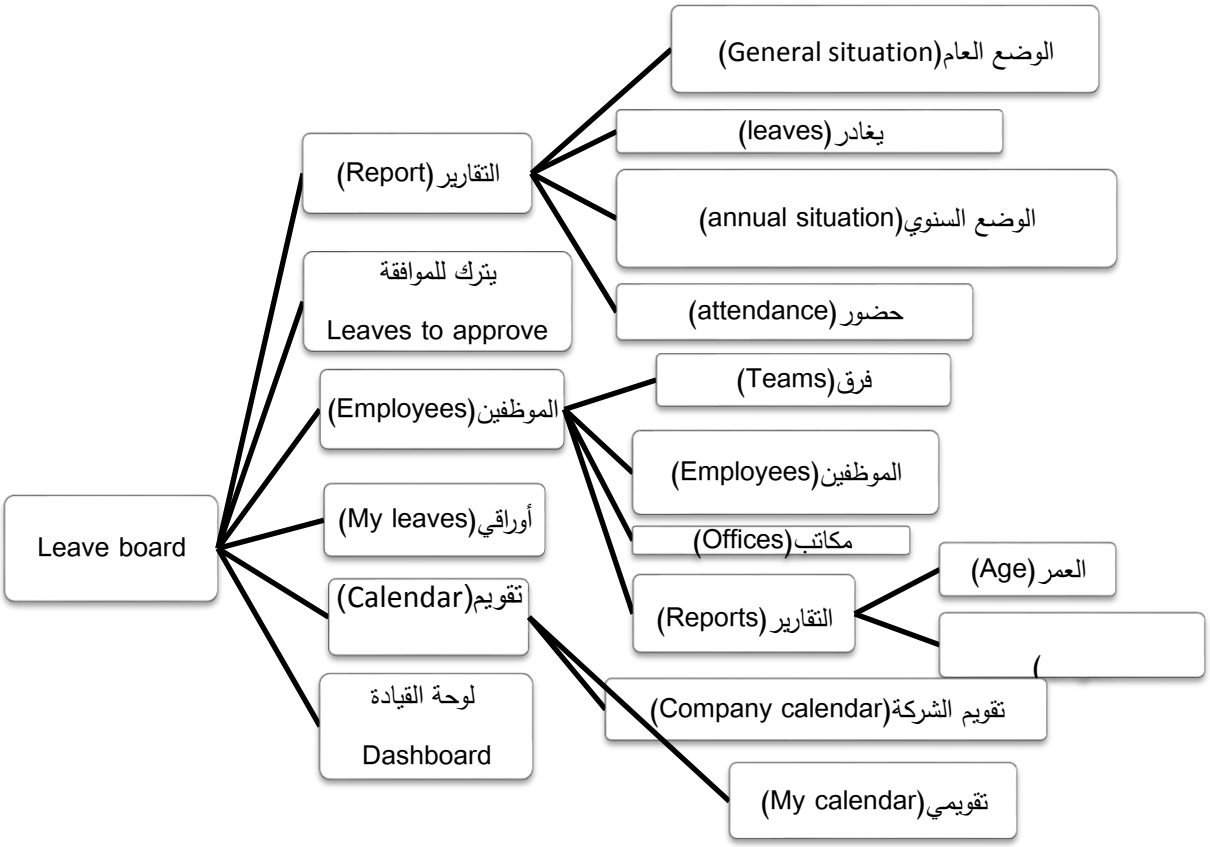
وفي هذا الإطار سيتم تناول أهم الأدوات التي تم استخدامها في تحليل النظام وتقييمه (Leave board):

- النظرية العامة للأنظمة.
- تقييم واجهة المستخدم UI.
- تقييم تجربة المستخدم UX.
- التقييم الكمي باستخدام التقنيات الحديثة القائمة على الذكاء الاصطناعي.

ينبع المفهوم الأساسي لإدارة الموارد البشرية من قواعد وأسس أصيلة ومتماسكة لها علاقة وثيقة بممارسات الناس، أي أنّ جذور إدارة الموارد البشرية تمتد إلى نظريات متعددة كالنظرية العامة للأنظمة: هي مجموعة من المعارف العلمية والأسس المنهجية التي تستخدم في دراسة الموضوعات المعقدة في جميع مجالات المعرفة، كما أنها من النظريات الإدارية التي تستخدم في دراسة الأنظمة الحاسوبية بشكل عام.

كما تؤكد النظرية العامة للأنظمة على تقسيم الأنظمة الرئيسة إلى أنظمة فرعية، ومن خلال البحث في محتويات النظام (Leave board) تبين إن الهيكل التنظيمي للنظام يأخذ الشكل التالي:

[7]https://leaveboard.com/leave-management, Accessed on 15\4\2021 /



- لوحة القيادة: حجز إجازة (Book time off) فيتم أرسل طلبات الإجازة والحصول على الموافقة، معرفة الموظفين أنواع الإجازات المخصص والمتاح، ومعرفة بدلات الإجازة السنوية والمرضية.
- التقويم: أخذ نظرة عامة على جميع أيام العمل والإجازات، يشمل على تقويمات الشركة وتقويم الموظفين، يسمح للموظف بتولي زمام الأمور، يساعد بشكل كبير في الكثير من المهام المتعلقة بالوظيفة، يمكن للموظفين الوصول إلى معلومات متعلقة بمعدل الغياب، تاريخ طلبات، حتى تحديث بياناتهم المهنية، كما يساعد المدراء في اتخاذ القرارات.
- أوراقي: يضمن جميع الأوراق الخاصة بإجازات الموظفين ونطاقها ونوع الإجازة، وتحقق من المتوقف، تصور أرصدة إجازات الموظفين، تحديد أنواع الأوراق.
- يترك للموافقة: مخزن لطلبات الإجازة يوضح فيه نطاق الإجازات وحالة الإجازة ونوع الإجازة التي تم أخذها سواء كانت (إجازة طبية، إجازة غير مدفوعة الأجر) وإذا تم الموافقة عليها أو رفضها.
- الموظفون: هو مستودع مركزي لمعلومات الموظفين، يقوم بتخزين معلومات الموارد البشرية مثل اسم الموظف والوظيفة ومعلومات الاتصال وساعات العمل وجداول الإجازات، رصيد الإجازات المأخوذة، كما أنه أكثر من مجرد العثور على شخص، فيساعد في المهام اليومية ويزود المستخدم بالمعلومات التي يحتاجها لتحقيق أهدافه.
- التقارير: تقارير ذكية لتتبع حالة الإجازة وغياب الموظف واتخاذ القرارات بشأن الموارد البشرية، فيتم معرفة بدلات الإجازة السنوية ورصيد الإجازات الشهرية، وتعقب حضور الموظفين، كما تقدم تقارير الموارد البشرية وظائف إضافية:

أ. تقارير الإجازة: الحصول على نظرة عامة على الوقت المستغرق والبدلات والمبلغ المتبقي.

ب. تقارير الإجازات الشهرية: تتبع كل حالات الغياب التي حدثت في الشهر الماضي.

ت. الإبلاغ عن الإجازة لكشوف المرتبات: الوصول إلى قائمة مفصلة بالبيانات وكشوف المرتبات

ث. إعداد التقارير المصممة: تصميم تقرير بسهولة.

ج. تنزيلات XLS: تصدير البيانات إلى XLS قابل للتحرير، يمكنك تصدير بيانات الإجازات بتنسيقات مختلفة وتمريرها إلى كشوف المرتبات أو المحاسبة أو الموارد البشرية.

ح. مرشحات قوية: تساعد في تركيز على الموظف أو على الفريق كامل.

فجميع الأنظمة الفرعية لنظام (Leave board) مترابطة مع بعضها البعض، فمثلا نظام تقارير فيقوم على تسهيل إدارة الموظفين فبسهولة يمكن الوصول إلى بيانات الموظفين، فكل شيء أصبح مبسط الآن من إدارة الجداول الزمنية وتتبع الحضور إلى الموافقة على الإجازات والغياب، فأصبحت جهات اتصال الموظفين وبدلهم وجميع ملفات التعريف الموارد البشرية الخاصة بالموظفين متوفرة ومنظمة، فساعد هذا الأمر على تقليل وقت الإدارة بجمع البيانات، فسيستغرق الأمر وقتاً أقل وإنتاجية ونتائج أفضل وأسرع. ويجب لفت الانتباه إليه أنّ الأنظمة الفرعية لنظام إدارة الإجازات متكاملة مع بعضها البعض، ومترابطة في ما بينها، فمخرجات نظام معين هي مدخلات نظام أخرى.

مكونات النظام تتمثل في المدخلات والعمليات والمخرجات، فالمدخلات نظام إدارة الإجازات والغياب هي عبارة عن بيانات أو العناصر التي يتم استخدامها لتشغيل النظام مثل بيانات الموظفين، أما العمليات التي يتم فيها تحويل المدخلات إلى مخرجات، أي تحويل البيانات الخام إلى معلومات مفيدة لنظم المعلومات الإدارية، أما المخرجات هي العناصر التي أنتجها النظام من خلال العمليات للوصول إلى الهدف من وجود النظام، فيتمثل الهدف في إصدار تقارير لرصد إجازات الموظفين.

وبعد تحليل النظام ودراسة مكوناته والأنظمة الفرعية الخاصة بالنظام، نستطيع الآن تطبيق مداخل النظرية العامة للأنظمة على هذا النظام، حيث تستخدم النظرية العامة لأنظمة المداخل لدراسة الأنظمة من أجل تحسينها وتطويرها. مداخل النظرية العامة للأنظمة:

مدخل النظرية المعلومات (الرياضية للاتصالات): تهتم بدراسة المعلومات وتبادلها، فيتم دراسة مشكلة الاتصالات وفق ثلاثة مستويات:

المستوى الأول: يهتم بالناحية التقنية، التي بدورها تضم (شبكات، والمكونات المادية والبرمجية، وأمن المعلومات، وقواعد البيانات). فمن الناحية التقنية يتكون نظام إدارة الإجازات والغياب (Leave board) من:

Hard ware (المكونات المادية): لاستخدام هذا النظام في الشركات فهو لا يتطلب أجهزة والمعدات بخصائص معينة فهو يتناسب مع أجهزة الحاسوب المتوافرة في الشركة أيضا يمكن استخدام الهاتف المحمول وأيباد الخاصة بالموظفين وبذلك فالشركة لا تتكلف تكاليف إضافية.

Soft ware (البرمجيات): يتناسب النظام مع أنظمة التشغيل والمتصفحات المختلفة مثل:

(Windows Phone, ipad, Windows, Linux, iPhone) (Android Tablet, Self-Hosted, Windows) (Android, Kindle Fireweed, BSD, Chrome OS,) ولذلك لا يتطلب تغيير أنظمة التشغيل المتوافرة على أجهزة حواسيب الشركة.

المستوى الثاني: يهتم في دراسة الدلالات اللفظية (semantics) للرموز المستخدمة في عملية الاتصال، لا يتعلق فقط بالرموز بل وفي الشكل والألوان والنصوص وكل ما نراه على الشاشة الرئيسة، بمعنى مدى فهم الرموز، من خلال استعراض الشاشة الرئيسة لنظام، لوحظ استخدام معاني ومفاهيم متعارف عليها.

المستوى الثالث: يهتم في دراسة فعالية عملية الاتصال ومدى تأثيرها في توجيه سلوك، يظهر ذلك من خلال تجربة المستخدم لنظام، تبين أن للنظام ميزات عديدة سهولة الاستخدام وذلك عند إنشاء حساب على النظام بمعنى هل الخطوة الأول التسجيل في النظام جعلت المستخدم يصل لمرحلة إنشاء حساب ودخول إلى النظام؟ في النهاية استطاع إنشاء حساب، الوضوح في المفردات والرموز المستخدمة في النظام، أي الوصول إلى ما هو المتوقع، سرعة استجابة النظام، سهولة التنقل بين الأنظمة الفرعية، فأصبح الموظف يقوم بطلب الإجازة بشكل صحيح وبوقت أقل، كما أن النظام يجعل المستخدم على اطلاع دائم بما يجري، كما واهتم بالأمان والخصوصية بشأن البيانات والمعلومات الخاصة بالموظفين.

مدخل الاتصالات الإنسانية (الشخصية): يدرس أثر الجوانب السلوكية الخاصة بنجاح عملية الاتصال أو فشلها، تضم الجوانب السلوكية الانفعالات ودوافع للمستخدمين، فجعل عملية طلب الإجازة ومعرفة رصيد الإجازات وبدلات أسهل وأسرع وأضمن، وتمكين الموظفين من العمل في أي مكان، كان هذا له دور في تحقيق رضاهم وزيادة انتمائهم، فوفر عليهم الجهد والعناء مما انعكس على ردودهم وانفعالاتهم بشكل إيجابي.

مدخل الاتصالات التنظيمية: فهذا المدخل يجمع بين مدخل المعلومات ومدخل الاتصالات الإنسانية، فيركز المدخل على تدفق المعلومات بين النظام، تطبيق النظام في أي شركة يؤدي إلى إحداث تغييرات في اجراءات العمل فقط، إن تطبيق هذا النظام لا يحتاج إعادة الهيكلية أو إعادة هندسة أو هندسة عكسية، فالأمر أبسط من ذلك لا يحتاج أشخاصاً متدربين أو متمرسين فبسهولة يمكن استخدام النظام من قبل الموظفين، أي أن النظام يتميز بتصميم سريع الاستجابة وواجهات مستخدم سهلة الاستخدام لا تحتاج إلى تدريب.

أصبح مصطلح واجهة المستخدم وتجربة المستخدم من المصطلحات شائعة الاستخدام هذه الأيام، ويمكن تبسيط مفهوم واجهة المستخدم بأنها تهتم بالواجهات الرسومية والأشكال بينما يهتم مفهوم تجربة المستخدم بالتحليل.

بالبداية سيتم تناول واجهة المستخدم، تركز واجهة المستخدم بشكل أساسي على الشكل البصري لواجهة الاستخدام الخاصة بالتطبيقات والبرامج والأسلوب البصري التفاعلي للعناصر (سكماني، 2018). واجهة المستخدم (user interface) اختصاره (UI): وهي الواجهة الرسمية التي تجعل من النظام سهل الاستخدام، جاءت للتسهيل على المستخدم استخدام النظام، فهي تتعلق في الألوان وشكل ورموز ونصوص وكل ما نراه على الشاشة الرئيسية للنظام، فمثلا تتطرق واجهة المستخدم إلى مميزات وخصائص جيدة في النظام مثل الشكل العام والتصميم الجيد وسهولة الاستخدام، إمكانية الوصول.

فيتم الاستدلال على (UI) من خلال النقاط العشر لجاكوب نيلسن[8]:

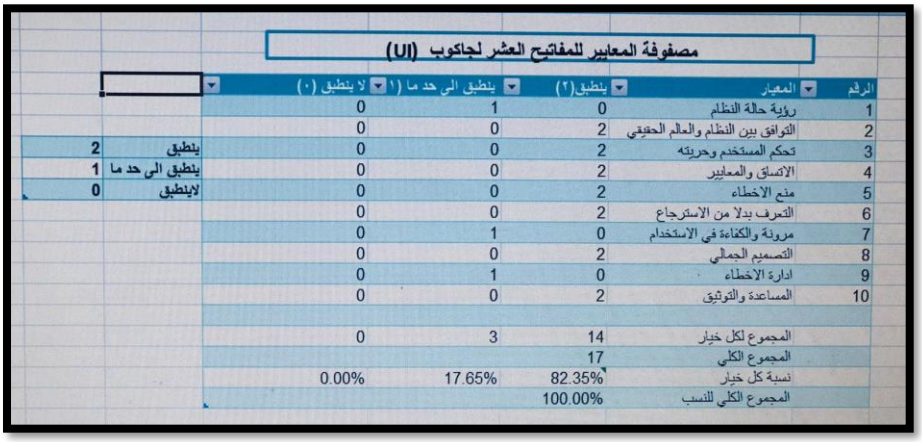
- ✓ رؤية حالة النظام: عند قيام الموظف بتعبئة بيانات طلب الإجازة، يقوم بنقر على حجز الإجارة فيقوم النظام مباشرة بإظهار أيقونة تأكيد الحجز أو إلغاء الحجز، مثلا يقوم الموظف بتأكيد الحجز فيظهر النظام للموظف أنّ العملية قد تمت.
- ✓ التوافق بين النظام والعالم الحقيقي: احتوى النظام على رموز وأدوات مشابهة في معناها للواقع الذي يعيشه، اللغة المستخدمة والمصطلحات موجزة وسهلة ليست معقدة ولا تحتاج لشخص تقني لفهمها.
- ✓ تحكم المستخدم وحريته: مثلا عند قيام الموظف بطلب إجازة، فأراد الموظف التراجع عنها أو التعديل عليها بإمكانه بسهولة من القسم الخاص بأوراقي بالقيام بإلغاء الطلب بسهولة.
- ✓ الاتساق والمعايير: لوحظ استخدام النظام المصطلحات والرموز سهلة ويستطيع المستخدم فهمها ومعرفة المغزى منها، وإجراءات النظام غير معقدة، كما أن النظام يتميز بعدم اكتظاظ الأيقونات وبواجهات سهلة الاستخدام لا تحتاج إلى تدريب.
- ✓ منع الأخطاء: أي أن النظام صمم بشكل يمنع وقوع الأخطاء وتلفيها، وفي حالة قيام المستخدم بإدخال بيانات خاطئة يمكن للنظام التنبيه على أن هناك خطأً ما، أي أن النظام في حالة وجود خطأ ما يقوم بإرسال رسالة واضحة ومفهومة إلى المستخدم توضح له بأن هناك مشكلة ما.
- ✓ التعرف بدلا من الاسترجاع: النظام يتيح للمستخدم التعرف على الخيارات التي يعرضها النظام بمجرد الدخول إليه، فالأنظمة الفرعية الموجودة فيه واضحة، والدخول إلى أي منها سهل مع إمكانية الخروج منها، أي إن انتقل بينها سهل جدا، وإذا أراد التراجع يمكن التراجع بسهولة دون فقدان الاتصال بالنظام.
- ✓ مرونة وكفاءة في الاستخدام: يمتاز نظام بالمرونة والكفاءة في الاستخدام والوصول السهل إلى الأوامر والأيقونات، على عكس الطريقة القديمة اليدوية التي تحتاج إلى الوقت وإجراءات كثيرة، مثلا تحتاج إلى أوراق يقدم فيها الموظف طلب الإجازة وإرسالها شخصيا إلى الجهة المختصة ليتم الرد عليها، فوفرت لوحة القيادة الوقت والجهد والسرعة في تقديم الطلب والحصول على الموافقة، وهكذا باقي الأنظمة الفرعية، يمكن الوصول إليه من أي مكان في متصفح الويب، وتحميل التطبيق على الهاتف المحمول.
- ✓ التصميم الجمالي والبسيط: يمتاز النظام ببساطة تصميمه وإجراءاته، أي أنه لا يحتوي على معلومات أو أيقونات ليست لها صلة بالنظام، مثلا عند تقديم طلب الإجازة لا يطلب النظام أي معلومات أخرى لا تتعلق بموضوع الإجازة، كما أن النظام فاحتوى على ألوان (الأبيض والأزرق) مريحة للنظر وتجذب المستخدم، وهناك نقطة مهمة يجب التطرق إليها أن النظام وفرَّ للمستخدم قدرة على التمييز بين الإجازات التي طلبها بأن جعل عند كل نوع لون معين حتى لا يتشتت المستخدم، يمتاز النظام بتصميم سريع الاستجابة.
- ✓ إدارة الأخطاء: قدرة النظام بالتعامل مع الأخطاء، أي أنه نظام قادر على الاستمرار في العمل حتى في حالة وجود أخطاء، بمثال بسيط أي أن المستخدم إذا ضغط على أيقونة معينة في النظام وقام بتراجع فإنّ المستخدم لا يفقد اتصاله بالنظام بكل سهولة يتم التراجع.
- ✓ المساعدة والتوثيق: يوفر النظام للمستخدم عبارات واضحة ومفهومة تساعده في عمله أو إتمام مهمته على أكمل وجه، مثلا تأكيد على أنه تم إرسال طلب الإجازة، وكذلك عند الموافقة عليه، كما تظهر قائمة للمستخدم تسمى إجازاتي القادمة لتذكيره بها، حتى لو أن المستخدم نسي الموعد فالنظام كفيل بتذكيره به، فهذا جعل المستخدم راضياً إلى حد كبير.[(9)]

ومن خلال تطبيق النقاط العشر لجاكوب تبين أن النقطة الأولى رؤية حالة النظام تهتم بالمستوى التقني وبالإضافة للمستوى فعالية عملية الاتصال، كما أن النقطة الثانية والرابعة التوافق بين النظام والعالم الحقيقي والاتساق والمعايير لها علاقة بالمدخل الأول وخصوصا بالمستوى الثاني المتعلق بالدلالات اللفظية، كذلك النقطة الثامنة التصميم الجمالي لها علاقة بالمدخل الإنساني.

[8] https://cutt.us/zNNOG, Accessed on 11\3\2021

[(9)]https://cognitivegroup.com/10-things-to-pay-attention-in-user-interface, Accessed on 10\3\2021

جدول (1): مصفوفة المعايير للمفاتيح العشر لجاكوب (UI).



مصفوفة المعايير للمفاتيح العشر لجاكوب (UI)

الرقم	المعيار	ينطبق(٢)	ينطبق الى حد ما (١	لا ينطبق (٠)
1	رؤية حالة النظام	0	1	0
2	التوافق بين النظام والعالم الحقيقي	2	0	0
3	تحكم المستخدم وحريته	2	0	0
4	الاتساق والمعايير	2	0	0
5	منع الاخطاء	2	0	0
6	التعرف بدلا من الاسترجاع	2	0	0
7	مرونة والكفاءة في الاستخدام	0	1	0
8	التصميم الجمالي	2	0	0
9	ادارة الاخطاء	0	1	0
10	المساعدة والتوثيق	2	0	0
	المجموع لكل خيار	14	3	0
	المجموع الكلي	17		
	نسبة كل خيار	82.35%	17.65%	0.00%
	المجموع الكلي للنسب	100.00%		

ينطبق	2
ينطبق الى حد ما	1
لاينطبق	0

يتضح من الجدول (1) تطبيق مصفوفة المعايير على المفاتيح العشرة لجاكوب، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن نسبة المعايير التي تنطبق مرتفعة، ونتيجة لذلك يمكن اعتبار النظام مفيد ويمكن الاستفادة منه ويحقق الأهداف التي صمم لأجلها .

إما الأداة الثالثة التي سيتم استخدمها في تحليل النظام وتقييمه هي تجربة المستخدم (user experience) اختصاره (UX): تركز بشكل أساسي على سهولة استخدام المستخدم لنظام، ومرونة النظام وقدرته على تحقيق لأهداف المرجوة منه. فيمكن القول: إن تجربة المستخدم هي التأثير الذي يشعر به المستخدم نتيجة لاستخدامه للنظام، جعل نظام (Leave board) إدارة الموظفين من خلال هاتف ذكي، ساعد في مراجعة تواريخ الإجازات للمستخدمين، وفر استشارة، إعداد وصيانة فنية مجانية، كان له دور في تأثير بشكل إيجابي على المستخدمين.

أهم نقطة في تجربة المستخدم هي القابلية للاستخدام (Usability Testing): قابلية الأنظمة للاستخدام من أجل تحقيق هدف معين، فهناك مبادئ أساسية لقابلية الاستخدام:

- سهل التعلم: فمن السهل معرفة هدف النظام من قبل المستخدم خصوصا لمن يستخدمه لأول مرة، يمتاز بوضح الهدف منه وهو رصد إجازات الموظفين وإصدار تقارير، سهولة البحث عن معلومات وطلب المساعدة من إدارة الموقع بخصوص النظام.
- الفعالية والقوة التأثير: فبسهولة يستطيع الوصول إلى ما يريد، والبحث عن أي سجل لأي موظف وإمكانية تنقل بين الأيقونات.
- التذكر: مثلا موظف تعطل عن العمل لفترة طويلة وعاد للعمل، يستطيع وبكل سهولة استخدام النظام حتى لو لم يتذكر طريقة الاستخدام، فالنظام يتميز بسهولة التصميم ووضوح الرموز والدلالات، كما أنه يقوم بتذكير المستخدم بمواعيد الإجازات من خلال أيقونة إجازاتي القادمة
- الأخطاء: تم تصميم النظام بشكل واضح ومفهوم، ومن السهل على المستخدم القيام بإعماله ومهامه عليه بدون ارتكاب أخطاء، حتى لو أن المستخدم أخطأ بإدخال بيانات طلب الإجازة فالنظام تلقائيا يقوم بتنبه المستخدم.
- الاقتناع بالموقع: مدى رضا المستخدم عن النظام وقدرة النظام على إقناع المستخدم بأهميته ودوره المهم والفعال، وفر على المستخدمين الوقت والجهد وعناء الأعمال الروتينية لطلب إجازة، أصبح الطلب يحتاج فقط إلى [10]

هناك أراء كثيرة بخصوص اختبار قابلية استخدام، ومنها إحضار مستخدمين ووضعهم تحت المراقبة لمعرفة تجربتهم بخصوص النظام (الفحص باستخدام التجربة) أو مراقبتهم باستخدام تقنيات حاسوبية معينة بدون معرفتهم بذلك (الفحص الإلكتروني) ومن الأمثلة على أدوات وبرمجيات التي تستخدم في عملية الفحص الإلكتروني (VWO) (A\B Testing) (heat map analysis) (MVA).[11] ترى الباحثة: إن رأي الأول المتمثلة في إحضار عينة ومراقبتها سوف يكلف الشركة تكاليف إضافية، وكما أنه يحتاج إلى وقت وجهد اكبر وقد يشكل ذلك عامل ضغط على المستخدمين مما يؤثر على نتائج التجربة. أما استخدام التقنيات الحاسوبية كفيل بتوفير الوقت والجهد، فبسهولة وثواني معدودة يمكن الحصول على تقارير عن نظام، كما بإمكانها فحص عدد أكبر من المستخدمين.

تركز تجربة المستخدم على ثلاث قضايا مهمة:

سهولة الاستخدام: هي العنصر العملي لتجربة المستخدم ويتضمن الفعالية، والكفاءة، والإنتاجية، والمرونة، والقدرة على التعلم والاحتفاظ، ومدى رضا المستخدم. يجب أن تكون وأوامر الأيقونات المستخدمة تشرح نفسها بنفسها ويجب ألا تتطلب تدريب لاستخدامها، مثلا رمز أيقونة معينة (منزل) في

[10]https://neoxero.com/techniques/usabilit, Accessed on 22\4\2021
[11]https://www.youtube.com/watch?v=8nYRDWhySiA, Accessed on 15\3\2021

نظام فبمجرد رؤية المستخدم له يتبادر لذهنه معنى معين (صفحة رئيسية) عند قيام المستخدم بضغط على الأيقونة هل فعلا النظام يذهب إلى الصفحة الرئيسية، الوصول إلى ما هو متوقع؟

المنفعة: العنصر المسؤول عن مدى تحقيق الوظائف التطبيقية للمنتج لأهداف المستخدمين، بمعنى هل حقق استخدام المنتج غاياتهم وأهدافهم عندما أرادوا استخدامه؟ حقق أهداف عديدة منها توفير في التكاليف والوقت وقلل الاعتماد على الأعمال الورقية، كذلك سياسات تتبع الإجازات بشكل الديناميكية أي حسابها بالشكل الآلي، أتمتة عمليات الموارد البشرية الذكية، روبوتات دردشة وموجزات التقويم، إمكانية إنجاز العمل من أي مكان.

تأثير العاطفي: العنصر العاطفي الذي يؤثر على عواطف المستخدم بشكل عام مثل السرور، الاستمتاع أثناء الاستخدام، وجاذبية المنتج، وأصالته، والرغبة باستخدامه وإبداعيته، كان للنظام تأثير على المستخدم من نواحي عديدة، ناحية التناسق والانسجام بألوان شكل عامل جذب للمستخدم، سهولة الوصول إلى المعلومات، حساب تلقائي لرصيد الإجازات زاد من رضا المستخدم، كما أنه عزز الإنتاجية وقلل الأخطاء[12].

ترى الباحثة أن تجربة المستخدم أعطت اهتماماً كبيراً للبعد الإنساني، كما أن لها علاقة بالمستوى الثالث في المدخل الأول التي تتمثل في فعالية عملية الاتصال، فجاء النظام وحول الأعمال الروتينية وجداول البيانات إلى أعمال حاسوبية سهلة، كما أنه ساعد المنظمة على توفير الوقت والجهد وتقليل المخاطر والتكاليف، كذلك ساعد باقي الأقسام (قسم الرواتب، والمحاسبة، والموارد البشرية) في المنظمة للوصول إلى المعلومات التي تحتاجها، فمكن الموظفين والمدراء من التركيز على تنمية العمل، ساعد الموظفين من العمل في أي مكان، كما سهل عملية تواصل بين الموظف والمدير.

جدول (2): مصفوفة المعايير لتجربة المستخدم (UX).

مصفوفة المعايير لل (UX)

الرقم	المعيار	ينطبق (٢)	ينطبق الى حد ما (١)	لا ينطبق (٠)
1	سهل التعلم	2	0	0
2	الفعالية والقوة التاثير	2	0	0
3	التذكر	0	1	0
4	الاخطاء	2	0	0
5	الاقتناع بالموقع	2	0	0
	المجموع لكل خيار	8	1	0
	المجموع الكلي	9		
	نسبة كل خيار	88.89%	11.11%	0.00%
	المجموع الكلي للنسب	100.00%		

ينطبق	2
ينطبق الى حد ما	1
لا ينطبق	0

يتضح من الجدول الرقم (2) تطبيق مصفوفة المعايير على تجربة المستخدم وخصوصا في ما يخص نقاط قابلية الاستخدام وذلك لأن القضايا التي ركزت عليهم تجربة المستخدم تقيس سلوك الإنساني، والسلوك الإنساني لا يمكن قياسه باستخدام النسب بمعنى آخر مصفوفة المعايير، وعليه يمكن القول من خلال تجربة المستخدم تبين أن النظام يمتاز بسهولة الاستخدام وفعاليته، وهذا كان له دور كبير بتأثير على مستخدمي النظام، سواء كانت من ناحية إقبالهم عليه واستخدامه أو من ناحية زيادة فاعليتهم وتحقيق أهدافهم وتوفير من ناحية التكاليف، بالإضافة لتقليل الوقت والجهد الذي كان يضيع بالأعمال الروتينية.

استنادا إلى ما سبق تم التوصل من خلال استخدام الأدوات التي تتمثل في كل من النظرية العامة التي تعمل على تقسيم النظام إلى أجزاء لفهمه ومعرفة مكوناته المادية والبرمجية ومعرفة متطلباته والأنظمة الفرعية ووظيفة كل نظام وتوضيح مدى التكامل بينها، وبعد تطبيق مداخلها التي طرحت السلوك والكفاءة والفاعلية وردود الانفعالات التي كانت لهم صلة وثيقة بكل من واجهة المستخدم وتجربة الاستخدام أنه يمكن تطبيق النظام بكل سهولة في الشركات دون الحاجة لإجراء تغييرات في الشركة أو حتى تدريب الموظفين وذلك لبساطة النظام وإمكانية فهمه ومعرفة طريقة استخدامه دون الحاجة لخبير، وأتمتة عمليات الموارد البشرية.

هناك معايير يتم من خلالها معرفة مدى نجاح الأنظمة:

- ☒ مقياس الصفحات (Rank Page) ويشير هذا المفهوم إلى مدى شعبية، وجود صفحات المنصة بمقياس Google.
- ☒ درجة انطباعات المستخدمين: (Rating Perception Consumer) (CPR) هو مقياس لقياس تصور المستفيدين ككل لسمعة مقدم الخدمة ويكون عادة على شكل نجوم.
- ☒ درجة الثقة (Web of Trust) خدمة توفرها بعض المواقع بهدف توفير معلومات حول سمعة الموقع، احترام خصوصية المستخدم.
- ☒ تصنيف المواقع (Website Rank) مفهوم يشير إلى ترتيب المواقع في العالم من خلال عدد الزيارات اليومية للموقع والوصول إليه عن طريق محركات البحث.

[12]https://cutt.ly/JvDNsD2, Accessed on 15\3\2021

☒ قيمة الموقع (Website value) هي الطريقة التي تحسب فيها قيمة الموقع ماليا وتساوي قيمة مبلغ الإيرادات المكتسبة من موقع الويب + قيمة العمر والروابط الداخلية + قيمة اسم النطاق +قيمة مشاهدات الصفحة والزائرين الفريدين للموقع + قيمة كمية المحتوى للموقع (حمايل، 2018، صفحة 13).

المواقع التي استخدمت:

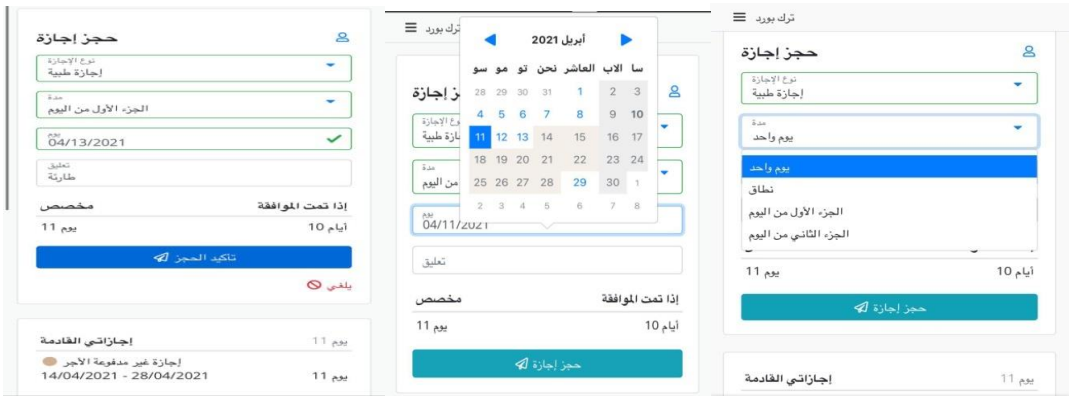
- ❖ https://www.scamadviser.com/
- ❖ https://checkpagerank.net/
- ❖ https://website.grader.com/
- ❖ https://www.worthofweb.com/

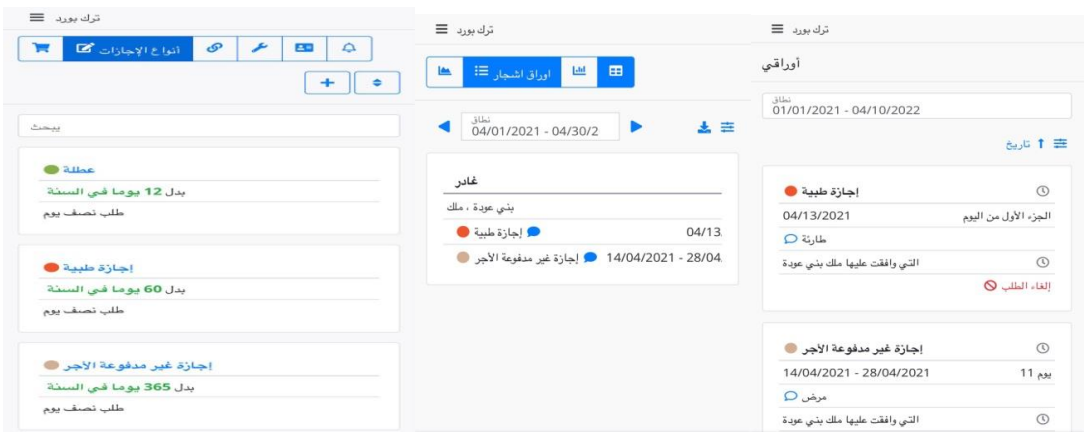
التي تم من خلالها الحصول على البيانات التالية:

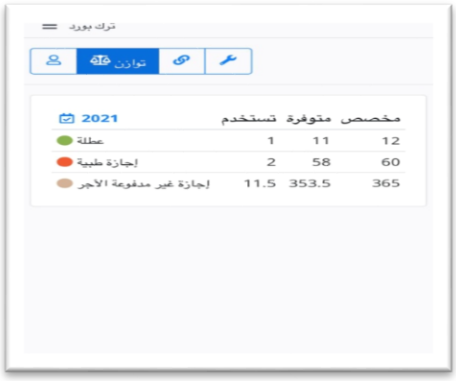
الرقم	اسم الموقع	نسبة الثقة	Google PR	CPR	درجة الثقة	التصنيف (RANK)	قيمة الموقع
1	leaveboard.com	%100	10/3	10/2.7	مرتفعة	278228	$36104

الإطار التطبيقي العلمي:

يقدم النظام (Leave board) مجموعة من الخدمات، ومنها إلية طلب الإجازة، وتمر عملية طلب الإجازة بعدة مراحل، عند قيام الموظف بتقديم طلب الإجازة وإدخال كافة تفاصيلها (نوع الإجازة ومدته أو تحديد اليوم وتاريخها) يتم إرسالها مباشرة وانتظار الرد عليها، يتم تلقائيا إدخال الطلب عند تقويمات سواء كانت في تقويمات الشركة أو تقويمات الموظف نفسه، كما أنها تظهر في القسم الخاص بأوراقي (يمكن هنا إذا أراد الموظف إلغاء الطلب الإجازة فيقوم بإلغائها بسهولة) كمان أن المعلومات الخاصة بطلب الإجازة تظهر في قسم التقارير (الحضور، الوضع السنوي، يغادر، والوضع العام). وهذا توضيح من خلال الصور لطلب الإجازة وترابط الأنظمة داخل النظام، فمخرجات نظام ما هي مدخلات نظام آخر:







مع تقدم تكنولوجيا المعلومات كمجال، أصبحت دورة الحياة جزءا مهما من كيفية تجميع الشركات لحلولها البرمجية، حيث تعتبر سلسلة من المراحل أو من العمليات التي تؤكد على تطوير البرمجيات، فكان الهدف من دورة حياة النظام هو السماح بالتطوير الفعال لحل عالي الجودة يلبي أو يتجاوز توقعات العملاء في جميع مراحله، فدورة حياة تطوير النظام (System Development Life Circle): (SDLC) هي عبارة عن خطة مفصلة تبين كيفية تطوير الأنظمة معينة وصيانتها واستبدالها وتعديلها، وذلك بهدف تحسين جودة الأنظمة. تتكون دورة حياة تطوير النظام من عدة مراحل:

مرحلة تحليل النظام: هذه المرحلة تجيب عن الأسئلة التالية:

ما الهدف من النظام؟

ما هي الوظائف التي يقوم بها؟

ما هي علاقته مع الأنظمة الأخرى؟

من يستخدم هذا النظام؟

إن الهدف من النظام هو أتمتة إجراءات إدارة الإجازات ودمجها في نظام مرن، فبسط المهام اليدوية المتكررة، كما يهتم في تتبع الإجازات والغياب، تحديد أيام العطل الرسمية، حساب تلقائي لرصيد الإجازات وتأكد أنهم لا يأخذون إجازة في نفس الوقت، يقوم النظام بوظائف عديدة كتحديث السجلات، إشعارات تلقائية على البريد الإلكتروني، ورسائل (sms) ونسخ احتياطية يومية، تخزين بيانات الموظفين، والحصول على المعلومات بخصوص بدلات الإجازات السنوية، يمكن استخدام المعلومات والبيانات التي تم الوصول إليها في أقسام أخرى مثل قسم الرواتب وقسم المحاسبة وقسم الموارد البشرية وقادة الفرق والمدراء، مما ساعد على تنمية العمل في المنظمة، ولابد من التأكيد على أنه يسمح للمنظمات الصغيرة والمتوسطة بتطبيق سياسات الإجازات بشكل فعال وتقليل التكاليف المرتبطة بإنتاجية القوى العاملة، كما يسمح لقسم الموارد البشرية من الوصول إلى المعلومات ومراقبة الإجازات، فان الفئة المستهدفة لنظام الموظفين والشركات على اختلاف طبيعة عملهم ولا مناص من القول: أن النظام قدم تجربة مجانية ل(20) موظفاً.

من خلال تطبيق النظرية العامة وتجربة النظام تم اكتشاف مشكلة بخصوص النظام التي تتمثل في الخطة التسويقية والترويجية للنظام، لم يتم التسويق له بشكل يجذب الشركات أو الموظفين لاستخدامه نظرا لعدم وجود معلومات كافية في محركات البحث، لم تجد الباحثة شرحاً أو فيديوهات في اليوتيوب، هذا الأمر جعل قابلية الشركات على النظام قليلة.

مرحلة تصميم النظام: يلعب التسويق دورا مهما في الحصول على مستخدمين جدد للنظام وكما يحدد طبيعة الخدمات التي يقدمها النظام، كذلك يبين الميزة التنافسية التي يتمتع بها النظام، فعلى الجهات التي صممت النظام إعطاء الخطة التسويقية اهتماماً اكبر لما لها من دور كبير في جذب المستخدمين، من خلال التسويق عبر صفحات الويب وذلك عن طريق نشر مقالات أو فيديوهات تتحدث عن النظام والترويج له وعمل فيديوهات على اليوتيوب عن هدف النظام وآلية التسجيل فيه وأهميته، يمكن استغلال تطور وسائل التكنولوجيا التي ساعدت في ظهور نوع جديد من التسويق، وهو ما يعرف بالتسويق الرقمي الذي يعتمد على منصات التواصل الاجتماعي المختلفة ويمكن عمل منشورات عن طريقها وإضافة مقالات أكثر عن النظام، والاستعانة بشركات التسويق والدعاية للترويج، وفي النهاية يمكن القول للقيام بتسويق يحتاج لتجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بالنظام، هم العملاء والمنافسين، والسوق، وأساليب الدعاية والتسويق، ومن ثم استخدام كل البيانات لوضع خطة دقيقة ومحددة ومتابعة نتائج الخطة باستمرار لإجراء تعديلات عليها عند الحاجة لذلك.

مرحلة صيانة النظام وفحص: يوجد أربعة أساليب يمكن من خلالها التحول من النظام الآلي القائم إلى نظام جديد تتمثل في:

الأسلوب المباشر: إحلال النظام الجديد مباشرة محل النظام القديم.

أسلوب التشغيل المتوازي: تشغيل النظام الجديد والقديم معا ولفترة معينة، وذلك بهدف المقارنة بين مخرجات النظامين، الهدف الأهم هو تجنب حدوث أخطاء عند تطبيق النظام.

الأسلوب المرحلي: إنّه يتم الاستغناء بالتدريج عن النظام القديم وبنفس الطريقة يتم تطبيق النظام الجديد.

الأسلوب التدريجي: يقوم على أساس تنفيذ النظام الجديد في قسم معين في المنظمة، للتأكد منه قبل تطبيقيه بشكل كامل.

فالنظام (Leave board) يمتاز بتصميم سريع الاستجابة وواجهات سهلة الاستخدام كما أنه لا يحتاج إلى تدريب لهذا يمكن تطبيق النظام مباشرة في المنظمة، أي استخدام أسلوب المباشر في إحلال النظام.

النتائج:

من خلال تحليل النظام وتجربته توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

- ✓ من خلال البحث المكثف في محركات البحث تم التوصل إلى حاجة النظام لخطة تسويقية ترويجية للنظام التي سبق ذكرها وإيجاد الحل لها في الإطار التطبيقي.
- ✓ إنّ نسبة الثقة بالنظام 100% التي توصل إليها من خلال التقييم الكمي للنظام وهي نسبة مرتفعة جدا.
- ✓ إمكانية تطبيق نظام Leave Board لإدارة الإجازات في بيئة الأعمال الفلسطينية، وبيئات الأعمال الشبيهة في الوطن العربي.
- ✓ اتضح من خلال الدراسة أن النظام (Leave board) يمتاز بمجموعة من المزايا التي تناولتها الباحثة بشكل كبير في الدراسة ومنها الكفاءة والمرونة، وسهولة الاستخدام ومدى انعكاس هذه المزايا على كل من الشركة وموظفيها.
- ✓ ولعله من المفيد ذكره أنه اتضح من خلال تطبيق مصفوفة المعايير لواجهة المستخدم أنها حققت نسبة نجاح مرتفعة في تطبيق مفاتيح جاكوب العشر (82.35%)، أما تجربة المستخدم كانت النسبة (88.89%) وهذه نسب مرتفعة وتدل على أن النظام يتمتع بواجهة وتجربة مستخدم فعالة.
- ✓ أشار الهيكل التنظيمي في الدراسة للنظام على وجود علاقة تكاملية بين الأنظمة الفرعية المكونة لهذا النظام، فمخرجات نظام فرعي هي مدخلات لنظام فرعي آخر.
- ✓ بعد التحليل المعمق للنظام تبين أنه يمكن لنظام أن يتناسب مع بيئة العمل على اختلافها واختلاف قوانينها، بمجرد اختيار الدولة يحدد الأيام الخاصة بالدوام والاجازات بما يتناسب مع دولة المشترك، ويمكن للمشترك من الإعدادات الخاصة بنظام تعديل أيام الدوام والإجازات بما يتناسب مع قانون العمل الموجود لديهم.
- ✓ توصلت الباحثة أنّ النظام يدعم الذكاء الاصطناعي أي أتمتة العمليات الرقمية كأتمتة عمليات الموارد البشرية الذكية، روبوتات دردشة وموجزات التقويم، أصبح هناك إمكانية

التوصيات:

- ✓ توصي الباحثة بضرورة أن تقوم الشركة بخطة تسويقية وترويجية للنظام، وإعطاء المجال التسويقي اهتماما أكبر.
- ✓ وتطبيق النظام من قبل المؤسسات التي ترغب باستخدامه لمدة زمنية محددة، ثم إجراء الدراسة حول مدى رضا الموظفين وتقبلهم أو المستخدمين عن هذا النظام.
- ✓ استخدام التقنيات والأدوات الحديثة في تقييم الأنظمة الحاسوبية القائمة على الويب التي تناولتها الباحثة بشكل مفصل في الدراسة ومن الأمثلة عليها واجهة المستخدم وتجربة المستخدم والتقييم الكمي.
- ✓ الاعتماد على استخدام النظريات في تحليل الأنظمة الحاسوبية ومن أهمها النظرية العامة للأنظمة.
- ✓ زيادة الاهتمام بهيكل تنظيمي للنظام لتبسيط فكرة النظام ومكوناته للمستخدمين.
- ✓ ترى الباحثة من خلال الدراسة إن هنالك افتقار للدراسات المتعلقة بالأنظمة الحاسوبية فتوصي بزيادة الاهتمام بها، وذلك بسبب التطور الكبير في التكنولوجيا وانغماس الأنظمة الحاسوبية بمناحي الحياة المختلفة.

المراجع:

المراجع العربية:

1. مستقبل العمل الحر في العصر الرقمي. (2018). *دراسة منصات العمل المستقل العربية والاجنبية*. رام الله: ماجد حمايل.

2. *مهام تصميم تجربة المستخدم: اختبار سهولة الإستخدام*. (28 4، 2020). تاريخ الاسترداد 15 3، 2021، من https://www.youtube.com/watch?v=8nYRDWhySiA
3. احمد سكماني. (2018). *ماهو تصمسم واجهات الاستخدام وتجربة المستخدم*. تاريخ الاسترداد 22 4، 2021، من اي ستوديو: https://cutt.ly/pvKxRS9 .
4. اريج جربا. (.
5. ايمان الحياري. (2018). *كل ما يخص نظم المعلومات الحاسوبية*. تاريخ الاسترداد 15 4، 2021، من محطات: https://cutt.ly/CvaD6Kt
6. روان الأضم. (2020). *تحليل نظم المعلومات*. تاريخ الاسترداد 12 4، 2021، من رقيم: https://cutt.ly/yc5OHql
7. سامي بلال. (10 5، 2021). ماهي الاتمتة وكيف تساهم في تحسين الاعمال الخاصة والحكومية. *تطوير الذات*.
8. سميحة ناصر خليف. (2018). *مفهوم ادارة الموارد البشرية*. تاريخ الاسترداد 15 4، 2021، من موضوع: https://cutt.ly/evaEuOn
9. عمران نزيهة. (2015). التقييم كالية لجودة التعليم في ظل نظام Lmd في الانظمة المغاربية. *العلوم القانونية والسياسية*، صفحة 92.
10. غني دحام تناي الزبيدي، ناظم جواد عبد سلمان الزيدي، و حسين وليد حسين عباس. (2018–1439). *ادارة الموارد البشرية مفاهيم وتوجهات معاصرة*. عمان: دار ومكتبة الحامد.
11. ماجد حمايل. (2018). مستقبل العمل في العصر الرقمي: الفرص والتحديات للعمل الحر. *دراسة في منصات العمل المستقل العربية والأجنبية*.، 11. رام الله، فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.
12. مجدي سعيد عقل، و عادل ناظر النحال. (22 11، 2016). أثر توظيف استراتيجية المشاريع الالكترونية في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية لدى طالبات جامعة الاقصى بغزة. غزة، فلسطين.
13. هيا فائق البيرقدار. (2019). دور تصميم واجهة المستخدم في زيادة قابلية استخدام الموقع الالكتروني السياحي (الموقع الالكتروني السياحي في الاردن أنموذجا). الاردن.
14. يزن تيم. (2018). *ادارة الموارد البشرية (اساليب الادارة الحديثة)*.

المراجع الاجنبية:

1. BRAD A. MYERS .(1995 ،3) .User interface software tools .Carnegie Mellon University.
2. BRAD MYERS ،SCOTT E. HUDSON ،و RANDY PAUSCH .(2000 ،3) .User interface software tools in the past, present and future .Carnegie Mellon University.

معايير جودة التعليم الالكتروني في مؤسسات التعليم العالي في الأردن

المهندسة شادن محمد حميدة البطوش
مديرية الدفاع المدني– كلية الدفاع المدني/ رئيس شعبة الشؤون الأكاديمية – عضو هيئة تدريس
في أكاديمية الأمير الحسين بن عبدالله الثاني بن الحسين للحماية المدنية/ قسم هندسة الاطفاء والسلامة
shaden19822002@yahoo.com

الملخص:

يعتبر التعليم الالكتروني جزء لا يتجزأ من المنظومة التعليمية لمؤسسات التعليم العالي في الأردن، ظهر ذلك جليا من خلال اقرار التعليمات الخاصة بالتعليم الالكتروني في تعليمات الاعتماد العام والخاص الصادرة عن هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وفقا لاخر تحديث تم اقراره من قبل الهيئة و كذلك تعليمات وزارة التعليم العالي المتعلقة باكمال الدراسة لكل من درجات (البكالوريوس، الماجستير و الدكتوراه)، وبما ان النجاح في النظام التعليمي يرتبط بمدى قدرته على الالتزام بمعايير الجودة العالمية والمحلية فأن وجود اليات لضبط جودة التعلم الالكتروني في الأردن يعتبر ضرورة ملحة في تطوير العملية التعليمية نظرا لوجود عدد من الايجابيات و السلبيات التي ارتبطت بالتعليم الالكتروني.

اصبح التعليم الالكتروني الوجهة المستقبلية المؤكدة للخطط المستقبلية المتعلقة بالتعليم العالي في العالم ككل والأردن كاحدى الدول التي تبنت هذا المفهوم وخاصة بالفترات التي لحقت بازمة كورونا فقد بات من الملح ايجاد الية تنظيمية تعنى بمراقبة و تنظيم التعليم الاكتروني ليصبح بموازاة التعليم الوجاهي في الكليات والجامعات في الأردن وعليه فانني اضع مقترح هذا البحث لمجموعه من لمعايير الخاصة بضمان جودة التعليم الالكتروني في الأردن والتي تسهم في ضبط جودة العملية الأكاديمية الخاصة بالكليات والجامعات بما يضمن تحقيق الحد الادنى من المخرجات التعليمية المرتبطة بجودة التعليم العالي في الأردن.

الكلمات المفتاحية:

معايير: آليات واشتراطات محددة تبين الية تطبيق شيء محدد.
ضمان: آلية محددة تدل على مدى التاكد من تطبيق معيار ما.
التعليم الالكتروني: تقديم التأهيل والتدريب اللازم من خلال استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة ليتم التعبير عن مجموعه الافكار والمعارف والمعلومات لدى المدرس في فصول افتراضية في اوقات محددة متفق عليها مسبقا لدى الطالب و المدرس.
التكنولوجي: التقنيات والاساليب المستخدمة لتحقيق هدف ما.
جودة: حسب المعهد الامريكي للمعايير فهي تعني مجموعة السمات والخصائص الخاصة بالمنتج التي نجعله قادر على الوفاء بمتطلبات العميل
التعليم عن بعد: نمط من أنماط التعليم تُستخدم فيه وسائل وتقنيات إلكترونية في العملية التعليمية وإدارة التفاعل بها، ويتصف بانفصال بين المعلم والمتعلم، أو بين المتعلمين أنفسهم، أو بين المتعلمين ومصادر التعلم، ويكون الانفصال إما بالبعد المكاني خارج مقرات المؤسسة التعليمية و/ أو بالبعد الوقتي لزمن التعلم (معايير جودة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد ، 2022، مملكة البحرين).
المؤسسات: مؤسسات التعليم العالي في الأردن.

المقدمة:

مما لا شك فيه ان التطور التكنولوجي الحالي قد شهد تطور ملحوظ في السنوات القليلة الماضية انعكس ذلك على العديد من المفاهيم، لعل ابرز تلك المفاهيم مفهوم التعليم كواحد من اهم المصطلحات التي تاثرت بشكل كبير بسبب التغييرات العالمية الحاصلة والتي اثرت على الافراد باختلاف اماكنهم وثقافتهم و تعليمهم و غيرها من الاختلافات ظهر ذلك جليا من خلال ظهور مفهوم التعليم عن بعد او التعليم الالكتروني على الرغم من وجوده مسبقا الا ان مفهومه انتشر و اتسع خلال الفترات القليلة الماضية.

لقد كانت ازمة كورونا هي الشرارة التي اطلقت و انتشر من خلالها مفهوم التعليم الالكتروني ليصبح على نظاق اوسع على الرغم من ان هذا المفهوم كان موجودا لسنوات قبل هذه الازمة الا انه بعدها اصبح ضرورة عالمية ملحة تسعى لها جميع الدول و بمختلف الاماكن، ولعل الأردن كان احدى المتاثرين بهذه الازمة والذي ما لبث ان استخدم مفهوم التعليم الالكتروني بصورته البدائية و من ثم صورته الأكثر تطورا ليلبي طموحات الاكاديمين

والدارسيين و طموحات الجميع، عندها فقد ظهرت مجموعة من المشكلات و المعوقات بالتوازي مع مفهوم التعليم الالكتروني فاصبح المفهوم ضرورة ملحة الا ان به معوقات قد تجعل الوصول للأهداف لا يمكن او يمكن بنسب متواضعة على احسن تقدير.

لا بد لنا ان نذكر هنا الى ان هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي قد تبنوا هذا المفهوم من خلال ايجاد تعليمات ناظمة بهذا الخصوص لضمان استمرارية التعليم الالكتروني ولو بعد انتهاء الازمة.

و لما ان بات مفهوم التعليم الالكتروني لا مفر منه من فقد لزم ان يكون هنالك معايير محددة تضمن جودة التعليم الالكتروني في مؤسسات التعليم العالي في الأردن ليقف بموازاة التعليم الوجاهي لا بل يتخطاه من خلال تحديد اليات قياس وفقا لاسس علمية تقوم على ضبط العمل و مراجعته و تقييمه و التحسين عليه بشكل دوري مع التأكيد على اهمية العنصر البشري ليكون داعما استراتيجيا لنحقيق مخرجات التعليم الالكتروني ولا يتم ذلك الا من خلال وجود اليات قياس تفصيلية للمعايير تبنى عليها مفاهيم ضمان الجودة في التعليم الالكتروني للجامعات والكليات، املة من خلال هذا البحث تبني هذا المفهوم ليصبح سياسة عملية مطبقة في جميع المؤسسات في محاولة للنهوض بواقع التعليم الالكتروني في الأردن.

مشكلة البحث:

يعتبر ايجاد اليات ضمان جودة في اي مؤسسة احدى الطرق المستخدمة لتحقيق الأهداف حسب ما يتم التخطيط له، حيث يتم من خلالها ايجاد معايير محددة يتم قياسها و مراجعتها بشكل دوري لاجراء التحسينات المختلفة، و لعل مفهوم التعليم الالكتروني في مؤسسات التعليم العالي احدى اكثر المفاهيم انتشارا و اوسعها استخداما وعليه فان وجود الية تضمن جودة التعليم الالكرتوني في الأردن في مؤسسات التعليم العالي اصبح ضرورة ملحة يبنى على عاتقها تقديم تعليم ذو مستوى محدد و الحفاظ على هذا المستوى حتى لو حدثت تغييرات في البيئة المحيطة.

يتناول هذا البحث مقترح معايير ضمان جودة التعليم الالكتروني في الأردن لمؤسسات التعليم العالي بما يضمن الوصول للمخرجات الاكاديمية التعليمية التي خطط لها مسبقا و بافضل الوسائل واقل الخسائر.

مواد البحث و طرائقه:

تم استخدام المنهج الوصفي من خلال استخدام اسلوب الملاحظة والتي اعتمدت على الملاحظة التحليلية والقراءة والخبرة في هذا المجال حيث تم جمع المعلومات ذات العلاقة و اقتراح الافكار المختلفة التي كانت من واقع الخبرة والتجربة الاكاديمية ، حيث تم ملاحظة الاوضاع الاكاديمية للتعليم الاكاديمي في الأردن باعتباري ممارسة له قبل و خلال وبعد جائحة كورونا وتحديد اهم اختلافات هذه المراحل وابرز نقاط القوة والضعف لكل منها،بشكل مواز مع الاطلاع على التعليمات في الأردن و للدول المحيطة بهذا المجال و كيفية االاستفادة من التجارب الناجحة اقليميا في عمليات التحسين.

مفهوم التعليم الالكتروني:

عرفه عبد الله الموسى بأنه: "طريقة للتعليم باستخدام أليات الاتصال الحديثة من حاسوب وشبكات ووسائطها المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات الكترونية،وكذلك بوابات أألنترنيت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي (الموسى .2001).

ويعرفه عبد الرحمن المديرس بأنه: "تعليم يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتسهيل الوصول إلى مصادر التعلّم والخدمات، وإحداث التعاون والتبادل بين المتعلّم والمعلّم، أو بين المتعلّمين بعضهم البعض، ويسهم في تحسين نوعية التعليم (المديرس، 2004).

ويذكر الغريب زاهر (2009، 54) في تعريفه للتعلم الإلكتروني أنه توظيف أسلوب التعليم المرن باستخدام المستحدثات التكنولوجية وتجهيزات شبكات المعلومات عبر الإنترنت، معتمدة على الاتصالات المتعددة الاتجاهات وتقديم مادة تعليمية تهتم بالتفاعلات بين المتعلمين وهيئة التدريس والخبرات والبرمجيات في أي وقت وبأي مكان.

واود ان ابدي وجهة نظري بتعريف التعليم الالكتروني حيث انه تقديم التأهيل والتدريب اللازم من خلال استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة ليتم التعبير عن مجموعه الافكار والمعارف والمعلومات لدى المدرس في فصول افتراضية في اوقات محددة متفق عليها مسبقا لدى الطالب و المدرس.

أهمية التعليم الالكتروني:

يعد التعليم الإلكتروني من أهم أنماط التعليم في الوقت الحاضر، فالتكنولوجيا لغة العصر، وتكنولوجيا التعليم أصبحت من الضروريات الأساسية لتطوير النظم التربوية والتعليمية، وتحسين الجوانب المختلفة للتعليم، والتعليم الإلكتروني يشمل مزايا التعليم عن بعد إلى جانب التكنولوجي في الاتصال المتزامن وغير المتزامن، مما يضيف كثيرا من المميزات للتعليم (كلية المستقبل الجامعية/ الموقع الرسمي) وتاليا اهمية التعليم الالكتروني حسب كلية المستقبل الجامعية والتي تم تلخيصها كما يأتي:

- سرعة ودقة توصيل المواد الدراسية والمعلومات دون اعتبار للمكان والزمان و تخزينها.
- توفير طرقا وأساليب جديدة للتعليم والتعلم كالمؤتمرات المرئية كذلك استخدام شبكة الإنترنت للوصول الى المعلومات.

- تعزز فاعلية عملية التعليم والتعلم. من خلال توفير التغذية الراجعة بين المعلم والمتعلم.
- التشجيع على العمل الجماعي وإن كان المتعلمين متباعدين في المسافات.
- يساهم في استثارة اهتمام المتعلمين حيث يوفر بيئة تعليمية مليئة بالمعارف والخبرات المتنوعة.
- يساهم بتنمية قدرات التفكير العليا من خلال التفكير العلمي الخلاق في الوصول إلى حل المشكلات.
- يمنح الخصوصية في العملية التعليمية، نظرا لاختلاف القدرات الاستيعابية، للطلاب.
- اتاحة الفرصة لكل متعلم للإدلاء برأيه في أي وقت ودون حرج.
- وجود تنوع بطرق التدريس لتلائم الفروق الفردية حيث يمكن تلقي المادة العلمية بالطريقة التي تناسب المتعلمين فمنهم من تناسبه الطريقة المرئية،ومنهم من تناسبه الطريقة المسموعة أو المقروءة.
- توفير المناهج في جميع الاوقات ..... طوال اليوم وفي كل أيام الأسبوع.

ركائز الجودة بالتعليم الالكتروني:

- التسليم باهمية ثقافة التغيير.
- ضرورة قياس فعالية وكفاءة جميع الخطوات الاكاديمية من خلال مؤشرات الاداء الموضوعة مسبقا و بشكل دوري.
- ضرورة معالجة الانحرافات وتقليلها ما امكن.
- العمل على الوصول الى مخرجات تعليمية تتطابق مع ما خطط له.
- امكانية الاستفادة القصوى من المعلومات والأبحاث وبشكل فوري في المكان والزمان المناسبين له.

متطلبات التطبيق الفاعل للجودة في التعليم الالكتروني:

- رغبة القيادة بتبني مفهوم التعليم الالكتروني واستخدامه كالية مهمة للوصول للمخرجات.
- ضرورة تناول التعليم الالكتروني كالية للتعليم عن بعد.
- توفر البنية التحتية الالكترونية مثل الكمبيوترات وشبكة الانترنت وغيرها.
- وجود الية تقييم منظمة تتناول جميع الشركاء وجميع الادوات المستخدمة.
- ايجاد الية ادارية تعنى بمساندة الجانب الالكتروني وتنظمه.

صعوبات الوصول الى ضمان جودة في التعليم الالكتروني:

بينت حياة قزازي (2019) انه يوجد العديد من الصعوبات والمعوقات التي من شأنها عرقلة تطبيق ضمان الجودة في التعليم الالكتروني حسب ما يلي:

- عدم الثقة في مجال التعليم الالكتروني.
- عدم مناسبة التعلييم الالكتروني لجميع الجهات.
- ضعف شبكة الانترنت.
- عدم توفر الموارد المناسبة لعملية التعليم والتعلم.

اضافة الى انه باعتقادي ان يوجد صعوبات اخرى تتمثل ب

- ثقافة التغيير.
- قلة او انعدام المواصفات الخاصة بضمان جودة التعليم الالكتروني.

اهداف التعليم الالكتروني:

بين (الاستاذ الدكتور جويدة عميرة،عثمان طرشون، علي عليان ،2018) ان اهداف التعليم الالكتروني/ التعليم عن بعد يمكن اجمالها كما يلي:

- رفع المستوى الثقافي والمعرفي لمن لا يتوفر له متطلبات التعليم العادي بسبب ظروف عدة.
- التغلب على مشكله النقص بالمعلمين المؤهلين.
- الحصول على التعليم المناسب بغض النظر عن المناطق الجغرافية.
- توفير الوقت والمال والجهد للافراد.

- اعطاء فرص للطلاب للحوار ولفهم المادة.
- الاستفادة من الخبرات العلمية على مسنولى الرداسات العليا.
- الخصوصية بين الطالب والمعلم نظرا لقدرة الطالب ذو المستوى العلمي المتدني سؤال معلمه دون معرفة الاخرين سوا المعلم.
- توفير المناهج الدراسية على مدار السنة وبجميع الاوقات.

مفهوم الجودة في التعليم الالكتروني:

الجودة في التعليم عبارة عن نظام شامل متكامل يتناول جوانب النظام التعليمي المختلفة من المدخلات والعمليات والمخرجات بقصد تحسين منتجاتها (الحارثي ،2014 ، ص:30)

اما عمر وصفي عقيلي (2001)، ص 17 فقد بين ان الجودة تعني إنتاج المؤسسة لسلعة أو تقديم خدمة بمستوى عالي من الجودة المتميزة، يكون قادرا من خلالها على الوفاء باحتياجات ورغبات زبائنها، بالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم، وتحقيق الرضا والسعادة لديهم ويتم ذلك من خلال مقاييس موضوعة سلفا لإنتاج السلعة أو تقديم الخدمة وإ يجاد صفة التميز فيها.

اما محمود سلامة عبد القادر، 1976 ، ص 19 فقد بين ان الجودة تعني تلك المواصفات التي يجب توفرها في المنتوج أثناء عملية الإنتاج.

اود ان ابين ان الجودة بالتعليم الالكتروني حسب رايي الشخصي هي آلية ممنهجة لضمان الجودة بكافة الاجراءات المتعلقة بجميع المراحل الاكاديمية التي تتم عن بعد وفقا لوسائل واليات تكنولوجيا بما يؤدي الى تحقيق المخرجات الاكاديمية.

ضمان الجودة في التعليم الالكتروني:

يعتبر مفهوم ضمان الجودة بالتعليم الالكتروني الالية المستخدمة لقياس المدخلات الاكاديمية و مقارنتها بالمخرجات الاكاديمية و بالتالي قياس الانحرافات المختلفة و العمل على تلافيها ان وجدت او التاكيد على القياسات الايجابية والعمل على ادامتها.

التسلسل التالي هو تسلسل من وجهة نظري بما يضمن الوصول و الثبات عند مستوى جودة مناسب:

1. تبني منظومة التعليم الكتروني في المؤسسة الاكاديمية من خلال القيادة العليا والتي تتم من خلال:
   - ❖ تحديد استراتيجية التعليم الاكاديمي للمؤسسة.
   - ❖ تحديد الية ادارة البرامج الاكاديمية في المؤسسة عن بعد.
   - ❖ تحديد الاحتياجات التكنولوجيا ومرفقاتها.
   - ❖ تحديد ادوات التقييم والتقويم المستخدمة في المؤسسة.
2. الالتزام بمعايير الجودة المعمول بها لدى المؤسسة.
3. ضمان جودة التعليم الالكتروني.

يجب أن تحرص المؤسسة على أن يتم تقديم برامج تعليم إلكتروني بطريقة تضمن للطالب فرصا عادلة للوصول إلى المستويات المطلوب .وذلك من خلال تطوير البنية التحتية وتحسين الخدمات بشكل مستمر، بالاضافة إلى إشراف فعال ومتابعة دورية ومستمرة وتقويم دائم للنظام التعليمي ومخرجاته (حياة قزادري .2019).

يجب على المؤسسة التعليمية أن توفر لطلبتها المعلومات الكاملة والواضحة بخصوص طبيعة برنامج التعليم ومتطلباته، وكذلك العلاقة بين التحصيل والانجاز والتقييم والساعات المعتمدة وعن كيفية التفاعل مع البرنامج، وذلك من خلال تقديم إرشادات عامة حول ما يحتاجه المتعلّم وتسهيل إمكانية الدخول للمكتبات الالكترونية والكتب العلمية، وهذا لاعانتهم حول دراستهم وتقييم مسارهم الدراسي وفقا لمعايير اداء واضحة (حياة قزادري .2019).

وتاليا نظام ضمان جودة التعليم الالكتروني المقترح في مؤسسات التعليم العالي في الأردن حسب المحاور المبينة تاليا والذي من خلاله تضمن المؤسسة تحقيق الحد الادنى من مخرجات الاداء الاكاديمية الخاصة بها:

المحاور الرئيسية:

المحور الأول: التشريعات الناظمة.

المحور الثاني: البنية التكنولوجية.

المحور الثالث: ادارة العملية الاكاديمية عن بعد.

المحور الرابع: البرنامج الاكاديمي.

المحور الخامس: قياس فعالية التعليم الالكتروني.

المعايير التفصيلية للمحاور الرئيسية المحور الاول(1) :القيادة و التشريعات 1-1 الرؤية والرسالة ايجاد المؤسسة سياسة واضحة تتضمن تبني التعليم الالكتروني ويشتق منها رؤية و رسالة تضمن تفعيل التعليم الالكتروني على ان يتم الاعلان عنها بمختلف الوسائل المستخدمة 2-1 الخطة الاستراتيجية ايجاد مشروع ضمن الخطة الاستراتجية / خطة تشغيلية تتضمن تبني مفهوم التعليم الاكتروني في المؤسسة 3-1 خطة اتصال داخلية وخارجية ايجاد المؤسسة خطة اتصال داخلية (داخل الهيكل التنظيمي للمؤسس) وخارجية (المؤسسة مع الجهات الخارجية) تبين الوسائل التكنولوجيا المستخدمة و اليات ووسائل الاتصال و دوريته 4-1 معايير وتعليمات التعليم الالكتروني يجب ان تقوم المؤسسة باعداد تقرير دورية للتاكد من مدى الالتزام بالتعليمات الصادرة عن هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها او وزارة التعليم العالي حول التعليم الالكتروني وحسب اخر اصدار . المحور الثاني(2) : البنية التكنولوجيا 1-2 وجود مركز مستقل لادارة التكنولوجيا • يجب ان تقوم المؤسسة بايجاد جهة ضمن الهيكل التنظيمي مسؤولة عن الادارة التكنولوجيا و جميع ما يتعلق بالبنية التكنولوجية . • يجب ان يتوفر لدى هذه الجهة واجبات محددة . • يجب ان يتوفر كادر مؤهل (دعم فني سريع) للتعامل مع التقنيات التكنولوجيا مزود بوصف وظيفي محدد . • يجب ان يكون لهذه الجهة دورات تدريبية لازمة تحدد مسبقا كشرط رئيسي للتعيين. 2-2 وجود موقع الكتروني خاص بالمؤسسة • يجب ان تقوم المؤسسة بتوفير موقع الكتروني خاص بها • يجب ان تتوفر معلومات كافية على الموقع الالكتروني خاصة بالمؤسسة • يجب تحديث المعلومات على الموقع الالكتروني بشكل دوري • يجب ان تتعدد اللغات المستخدمة بالموقع الالكتروني لغتين على الاقل	• يجب ان يتم الاعلان على الموقع الالكتروني (معلومات عن الجامعه، سياسة القبول، الانشطة ،التخصصات الاكاديمية و نبذة عنها ، الهيئة التدريسية ،الرؤية والرسالة والاهداف الاستراتيجية ، دليل التعليم الالكتروني، الخطط الدراسية والمخرجات) 3-2 توفير نظام رقابي على التقنية التكنولوجيا يجب ان توفر المؤسسة الية رقابية على التقنيات التكنولوجيا المستخدمة و المتمثله بما يلي : 1. وجود سجل يومي حول مدى الالتزام بالتوقيتات للمحاضرين وفقا للبرنامج الدراسي المعد (عن بعد). 2. وجود سجل لحضور الطلاب لدى جميع المدرسين و بشكل يومي (عن بعد). 3. وجود سجل لمدى وجود اعطال تكنولوجيا و بشكل يومي . 4. وجود سجل يوثق مدى الالتزام بادراج الخطة الدراسية للمادة و المادة الدراسية 5. وجود سجل للتاكد من روابط المحاضرات حسب توقيتها الفعلية (خلال اليوم) و الامتحانات الفصليه (خلال توقيتاتها خلال الفصل الدراسي) 6. وجود مصفوفة تضمن ان التعليم الالكتروني حقق اهداف البرنامج الاكاديمي (بتصرف: معايير جودة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد،2022) 7. وجود سجل تحسين و تطوير يتم من خلاله تضمين كافة الامور التحسينية المتعلقة بالتقنية التكنولوجيا. 8. يجب ان تقوم المؤسسة باعداد ملخص يومي يتضمن اداء الاجهزة التكنولوجيا و يتم متابعة الانحرافات الواردة به خلال مدة اقصاها 24 ساعة . 9. توفير نظام وتعليمات للحماية الفكرية (جريدة المدينة ،سعيد الزهراني ،2020 ، ضبط جودة التعليم الالكتروني) 4-2 تحديد المتعلقات التكنولوجيا المتوفرة بالمؤسسة والاحتياجات التكنولوجيا اللازمة يجب ان تقوم المؤسسة بتوفير ما يلي : • توفير قاعة عرض مناسبة للتعليم الالكتروني • توفير مكتبة الكترونية تتضمن ما يلي : تتوفر معلومات حول اليات الاستخدام للمكتبة الالكترونية ،تتوفر الية لتبادل المعلومات ، تفي المكتبة بالمتطلبات الالكترونية اللازمة ،يوجد دعم لوجستي عند الحاجة ،

تنشر المكتبة اخر الاخبار الخاصة بها ، تتضمن المكتبه المناهج الالكترونية اللازمة .

- توفير منصة تعليم الكتروني (معايير جودة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد،2022)
- تحتوي المنصة على نظام ادارة فعالية التعلم(معايير جودة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد،2022)
- تحتوي المنصة على نظام لاجراء الامتحانات الالكترونية(معايير جودة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد،2022)
- وجود نظام معلومات للطلبة مرتبط مع نظام ادارة التعلم(معايير جودة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد،2022)
- وجود قائمة تحليل للمنصة الالكترونية (معايير جودة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد،2022)
- وثيقة تكاليف الرخص التشغيلية ،الدعم والصيانة ، و التدريب (معايير جودة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد،2022)
- توفير سيرفرات ذات سعة تخزين عالية
- يتوفر لدى المؤسسة استوديو لانتاج مواد تعليمية(معايير جودة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد،2022)
- توفير نظام اتصال مثل الزووم والميكروسوفت تيمز
- يجب ان تقوم المؤسسة بتحديد مدى توفر الاحتياجات التكنولوجيا على ان توضع اولويات (من 5-1) يتم من خلالها تحديد الاولى فالاقل اولوية و هكذا مما يساعدها على وضع خريطة اداء تكنولوجيا خلال الفترات القادمة

2-5 توفير نظام تكنولوجي خاص بالحفاظ على سرية المعلومات

يجب ان توفر المؤسسة نظام للحفاظ على المعلومات يتضمن ما يلي :

- سياسة الخصوصية للمؤسسة
- الية الحفاظ على سرية المعلومات و المستخدم
- توفير نظام مركزي امن لجميع الاجراءات التي تتم بالعملية التعليمية (معايير جودة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد،2022)
- توفير الية التحكم للمسؤول التقني في كل الادوات المتعلقة بالعملية التعليمية (معايير جودة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد،2022)

2-6 تحديد فعالية الاجهزة المستخدمة بالتعلم عن بعد :

يجب ان تقوم المؤسسة بدراسة فصلية لقياس فعالية الاجهزة المستخدمة (التقنية التكنولوجية) و التي تضمن سهولة اتصال الطالب بالمدرس و بمن حوله و دون وجود معيقات مثل :

- الصوت
- الصورة
- نقاء الشاشة ووضوحها
- سهولة عرض المادة
- سهولة ربط وسائل تقنية اخرى

2-7 تحديد المخاطر التكنولوجيا والية الحد منها :

يجب ان يتم تحديد المخاطر التكنولوجيا بشكل فصلي على ان تتضمن :

- وزن الخطر.
- شدة الخطر
- الاساليب المستخدمة لعلاجه
- الاساليب الوقائية لمنع حدوثه .

و حسب مصفوفة معدة لتلك الغاية

2-8 الصيانة الدورية للاجهزة والمعدات التكنولوجيا المستخدمة

يجب ان يتم تفقد المعدات و الاجهزة الالكترونية والمتعلقات الالكترونيا بشكل دوري و العمل على صيانتها كلما لزم الامر

2-9 توفر دليل ارشادي حول الية استخدام النظام الالكتروني

يجب ان تقوم المؤسسة باعداد دليل لاستخدام النظام الالكتروني و تعميمه على جميع المدرسين والطلاب للعمل به على ان يتم تحديثه بشكل دوري

المحور الثالث(3) : ادارة العملية الاكاديمية عن بعد

3-1 توفير توعية للطلبة قبل الالتحاق بالبرنامج الاكاديمي

- يجب ان تقوم المؤسسة بتقديم خدمات الكترونية للطلبة قبل الالتحاق تشمل معلومات حول التخصص الاكاديمي ،الدليل الاكتروني ، تعليمات

السلوك و الفصل ، متطلبات النجاح ، تعليمات الغش ،المواد الاكاديمية المطلوبة، المواد البديله ....الخ.

- يجب ان يتم تقييم الخدمات الالكترونية المقدمة للطلبة بشكل مستمر

2-3 توفير خطة الدراسية في اوقاتها و توفير المواد التعليمية اللازمة

يجب ان تتاكد المؤسسة من :

- مدى توفر الخطة الدراسية وفقا للاهداف المعدة مسبقا ومخرجات التعليم و خلال الاسبوع الاول من الفصل الدرراسي على ان تتضمن نسبة التعليم الالكتروني و التقنيات الالكترونية اللازمة خلال الفصل
- مدى توفر المواد التعليمية اللازمة على ان يتم تضمينهما على الموقع الداخلي
- «هناك مقررات يمكن طرحها بنظام التعليم عن بعد بالكامل، وأخرى تتطلب مهارات واساليب اخرى، كإجراء التجارب العلمية والعمل الميداني فيفضل عدم طرحها بنظام التعليم عن بعد، الا من خلال ادوات تعليم تكنولوجية فعالة، وفي حالة الضرورة فيتم تغطية ما امكن من المادة العلمية لتقلل الفترة الزمنية اللازمة لتعويض ما لم تتم تغطيته بمجرد العودة للنظام التعليمي التقليدي» (https://www.alqabas.com/article/5817847)

3-3 توفر نظام تدريبي للطلاب والعاملين على التقنيات التكنولوجيا :

يجب ان تقوم المؤسسة بذلك من خلال :

- وضع خطة تدريبية حول التقنيات التكنولوجيا المستخدمة
- تدريب الطلاب الجدد والعاملين على التقنيات التكنولوجيا المستخدمة ايا كانت
- تدريب الطلاب و العاملين على التقنيات التكنولوجيا المستحدثة
- قياس فعالية التدريب المذكور اعلاه

4-3 توفير نظام تقييم تكنولوجي للطلبة والمدرسين

- يجب ان تتبنى المؤسسة اليات محددة لتقييم الطلبة باستخدام التعليم الالكتروني ترتبط بمخرجات التعلم
- يجب ان يتم تقويم هذه اليات بشكل دوري
- يجب ان تستخدم المؤسسة اليات تقييم متنوعه تضمن ذلك
- يجب ان تحدد المؤسسة اليات محددة لضمان النزاهة اثناء عقد الامتحانات لمنع الغش مثل :ضرورة تفعيل كاميرات الطلاب للتعرف على الوجه اثناء تقديم الاختبار ،في حال اسئلة الاختيار من متعدد يتم جدولة الاسئلة لكل طالب تختلف عن طالب اخر و هكذا .
- يجب ان تقوم المؤسسة بالالتزام بعقد اجتماع تغذية راجعة بعد تقييم الطلبة
- يجب ان يتم عقد اجتماع مجلس للكلية والقسم عبر تقنية الزووم مرتين على الاقل فصليا لكل منهما

المحور الرابع (4): البرنامج الاكاديمي

1-4 اعداد الاهداف التعليمية

- توفير قائمة واضحة للاهداف التعليمية و محتوى المادة الدراسية وحداثتها(معايير جودة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد،2022)
- توفير قائمة تضم مخرجات التعلم للبرنامج ولكل وحدة دراسية (معايير جودة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد،2022)
- توفير مصفوفة اتساق ما بين سياسة التعليم الالكتروني ومخرجات التعلم للتخصص و للبرنامج الدراسي و لكل مادة دراسية
- توفير مصفوفة اتساق ما بين كل مخرج و الاساليب التكنولوجيا اللازمة له
- مراجعة ما ورد بهذا البند بشكل دوري

2-4 التقدم الاكاديمي

بين البحث (معايير جودة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد،2022) عن اهمية اعتبار النقطتين ادناه :

- توفير برامج دعم أكاديمية وإثرائية تلبي احتياجات المتعلم المختلفة والمتعلمين ذوي الهمم "مراعاة التمايز" في التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد.
- توفير آليات واضحة لمتابعة تقدم المتعلم وتقديم الدعم الأكاديمي المناسب لمساعدتهم على اكتساب المعارف والمهارات المطلوبة

المحور الخامس(5) : قياس فعالية التعليم الالكتروني 5-1 قياس الفعالية يجب ان تقوم المؤسسة وبشكل دوري قياس فعالية التعليم الالكتروني من خلال الاليات التالية: • الاستبيانات • التقارير الدورية • مؤشرات الاداء • خطة التحسين • الشكاوي والاقتراحات • تبادل الخبرات المختلفة يتم تنظيم سجل يتضمن الاليات المستخدمة بالتطوير والتحسين والاجراء المتخذ مرتبط بتاريخ زمني .	

النتائج:

بينت هذه الدراسة اهمية اعتماد نظام ضمان جودة التعليم الالكتروني في مؤسسات التعليم العالي في الاردن نظرا لمساهمته الفاعلة في نجاح العملية الاكاديمية على اعتباره مفهوم حديث في الاردن، حيث تطرقت الدراسة الى كيفية الوصول الى الاهداف الاكاديمية المرجوة و كيفية المحافظة عليها من خلال تفعيل عدد من المعايير المدرجة تحت محاور ضمان جودة التعليم الالكتروني والمتضمنه اجراء التحسنات بشكل مستمر للوصول الى الاهداف المرجوة مؤكدة على استخدام المدخلات للوصول الى المخرجات بالتشاركية مع عمليات التدريب والتطوير والدعم الفني و التقني.

المراجع:

1. الغريب زاهر اسماعيل (2009). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف. عالم الكتب، القاهرة.
2. الاستاذ الدكتور جويدة عميرة، عثمان طرشون، علي عليان، 2018، المجلة العربية للادب والدراسات الانسانية.
3. الحارثي ابراهيم بن أحمد مسلم، (2014)، تجويد التعليم باستخدام المعايير وإدارة الجودة الشاملة، الطبعة ألأولى، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
4. الموسى. 2001 (المنهج الانترنتي نموذج مقترح لوضع مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية عبر الانترنت)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
5. المديرس عبد الرحمان بن ابراهيم، (2004) إدارة الجودة في التعليم، الرياض: المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، مكتب التربية لدول الخليج.
6. حمود سلامة عبد القادر (1976): الضبط المتكامل لجودة الإنتاج، وكالة المطبوعات، الكويت، ص 19.
7. سعيد الزهراني (2020)، ضبط جودة التعليم الالكتروني، جريدة المدينة، 2020/9/5.
8. عبد الصاحب أ.د. نبيل كاظم، 2020، دليل معايير جودة التعليم الالكتروني، الاصدار الاول.
9. عمر وصفي عقيلي (2001)، المنهجية الكاملة لإدارة الجودة الشاملة، دار وائل للنشر عمان، ط 1، ص 17.
10. قزادري حياة (2019) ضوابط ومعايير الجودة في التعليم االلكتروني. مجلة التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، جامعة بني سويف، اتحاد الجامعات العربية، مج 7، ع 13.
11. معايير جودة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد (2022) مملكة البحرين/ https://rcepunesco.ae/ar/KnowledgeCorner/EPPS/Educationalplansandpoliciesandstrategies/19.05.2022_Ar.pdf
12. المعهد الامريكي للمعايير.
13. كلية المستقبل الجامعي/ الموقع الرسمي https://www.uomus.edu.iq
14. https://www.alqabas.com/article/581784

جودة التعليم ودمج التقنية الحديثة في العملية التعليمية: أثر استخدام برنامج SPSS على تحصيل طلبة سنة ثالثة رياضيات في محور الإحصاء الوصفي بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط، الجزائر انموذجا

أ. شلالي سارة
قسم الرياضيات
المدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان الأغواط، الجزائر
s.chellali@ens-lagh.dz

أ. دحام سعيد رضوان
قسم الرياضيات
المدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان الأغواط، الجزائر
r.daham@ens-lagh.dz

أ. بلحوت سميحة
أستاذة رياضيات
ثانوية الشهيد زرواق بوزيد، مسيف، المسيلة، الجزائر
samihabelhout28@gmail.com

أ. ساهل أسماء
أستاذة رياضيات
ثانوية طالب عبد الرحمان عين صالح، تمنراست، الجزائر
asmasahel2020@gmail.com

الملخص:

طلبا لتحقيق الجودة في التعليم العالي عبر تمكين الخريجين من الطلبة من التقنية الحديثة لمواكبة التطور التكنولوجي الحاصل، أتت هاته الدراسة التي هدفت لمعرفة أثر استخدام البرامج الحاسوبية على تحصيل طلبة الجامعين، وتحديدا حاولت الدراسة الإجابة على السؤال الرئيسي: "ما أثر استخدام برنامج **SPSS** على تحصيل طلبة سنة ثالثة رياضيات في محور الإحصاء الوصفي بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان بالأغواط، الجزائر" وللإجابة عن إشكاليات الدراسة واختبار فرضياتها، تمّ تطبيق الدراسة على عينة مكوّنة من 57 طالب من طلبة السنة الثالثة تخصص رياضيات بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان بالأغواط. بعد معالجة البيانات باستخدام ذات برنامج **(SPSS V.19)** موضوع الدراسة، تمّ التوصل إلى النتائج التالية: لبرنامج SPSS أثر ايجابي على تحصيل طلبة السنة الثالثة رياضيات في محور الإحصاء الوصفي بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان بالأغواط بالمقارنة مع التحصيل باستعمال طرق التعليم التقليدية، وهناك إقبال على التعلّم باستخدام الحاسوب لهؤلاء الطلبة، كما يوجد لديهم رغبة في استخدام برنامج SPSS لتعلم الإحصاء، حيث سجلنا وجود فرق معنوي بين متوسط علامات هؤلاء الطلبة قبل وبعد استخدام برنامج SPSS عند مستوى الدلالة **5** %. وهو الامر الذي يحثّ على ضرورة الاستعانة بالتقنية الحديثة في العملية التعليمية سواء كمادة او كوسيلة تعليمية الى جانب تدعيم عقد دورات تدريبية للأساتذة والطلبة لتمكينهم من هكذا برامج، وذلك للوصول بالجودة التعليمية الى الحد المطلوب.

الكلمات المفتاحية: *الجودة، الإحصاء، الحاسوب، البرنامج الحاسوبي SPSS.*

1. المقدمة:

ارتبط مفهوم الجودة في البداية بشكل وثيق بالمجال الاقتصادي ومنتوجاته الخاضعة غالبا لقوانين المنافسة، لكن سرعان ما توسع ليقتحم ميادين أخرى كالتعليم، بما في ذلك التعليم العالي. إذا كانت الجودة في العمليات الاقتصادية تقاس بجودة المنتوج الصادر عنها وتكلفته، فالجودة في التعليم العالي – وان اهتمت بتحسين الجوانب الأخرى كالجانب الخدماتي والجانب الإداري– تركز بشكل ادق على العملية التعليمية وتعمل على تطويرها، كون منتوجها المتمثل في الطالب المتخرج وما مدى مواكبته وتحكمه بالتكنولوجيا الحديثة ومدى احتضان سوق العمل له هو المعيار الفيصلي لقياس جودة مؤسسات التعليم العالي.

المدارس العليا للأساتذة في الجزائر لها دور مزدوج فهي عبارة عن مؤسسات جامعية متعاقدة مع وزارة التربية والتعليم: تستقبل الطلبة وتقوم بتكوينهم الجامعي المتخصص ليصبحوا فيما بعد هم بدورهم أساتذة للأطوار الثلاثة (الابتدائي والمتوسط والثانوي)، لذلك المسؤولية الملقاة على عاتقها مضاعفة، فجودة منتوجها عليها ان تستمر لثلاثة عقود من الزمن على الأقل وهي تؤثر على جودة المجتمع على المدى الطويل.

لذلك فهذه الأخيرة– وطلبا لتحقيق الجودة العالية ما أمكن ذلك– تحاول الى جانب تنقيح مناهجها التعليمية وتحديثها بشكل دوري ومستمر الاهتمام بالطلبة وتكوينهم تكوينا يتناسب مع متطلبات العصر وخاصة فيما يتعلق بالتمكن من التكنولوجيا الحديثة. حيث عملت هذه المدارس على ادخال هذه التكنولوجيا

(كمثال عنها البرامج الحاسوبية) إلى العملية التعليمية لمواكبة العالم الخارجي ولأجل تحسين المستوى أيضا وتبسيط المادة العلمية المدرسة، في هذا السياق أتت دراستنا هاته لتقصي إذا ما كان للبرامج الحاسوبية (ممثلة في البرنامج الاحصائي SPSS) فعلا أثر على تحصيل طلبة السنة ثالثة تخصص رياضيات في محور الإحصاء الوصفي بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان بالأغواط.

وقع اختيارنا على برنامج SPSS لأنه يعد من بين أهم وأشهر حزم البرامج الحاسوبية في مجال المعالجة الإحصائية للبيانات، الذي قد يتميز عن غيره من البرامج ببساطة الاستخدام وسهولة الفهم وقدرته الفائقة على معالجة كم هائل من البيانات الرقمية، وسرعته على إجراء التحليلات الإحصائية لمختلف المعطيات مهما كان حجمها، مما جعله أداة فاعلة لتحليل شتى أنواع البحوث العلمية ليتم دمجه كمادة علمية مدرّسة ومستعملة على مستوى بعض الجامعات والمدارس والمعاهد.

2. الإشكالية:

رغم ان طلبة الجامعين المنتمين لقسم الرياضيات يختارون تخصص الرياضات بكل اقتناع وعن رغبة شخصية منهم بعد ان يكونوا قد تحصلوا على اعلى الدرجات التحصيلية في المواد الرياضياتية طوال مسارهم الدراسي الا انهم لا يتحرجون من ان يبدوا بعض التذمر والشكوى كونهم يتلقون صعوبات في فهم بعض فروعها ويجدون مشاكل في التعامل معها ولعل من بينها فرع الإحصاء. اذ يجد المتعلّم بعض الصعوبة في تعلّم هذا الاخير، وذاك راجع لأسباب عديدة من بينها: عدم تجانس البيانات وتباعدها، وكثرة المعلومات والمعطيات وصعوبة تنظيمها وصياغتها بشكل عددي من اول وهلة أي عدّها وتقديرها طبقا لمستوى معقول من الدقة، بالإضافة إلى أن جمع هذه الحقائق والمعلومات وترتيبها بغاية إبراز العلاقة فيما بينها قد يستغرق وقتا طويلا نسبيا. الامر الذي يؤثر في النهاية سلبا على تحصيلهم في مقياس الإحصاء عامة.

بغية تجاوز هذه المعوّقات وتحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة، تتوجّه سياسة المدرسة العليا التعليمية الى ادراج ودمج التقنية الحديثة –الممثلة في الحاسوب ولواحقه– في العملية التعليمية، فالإضافة الى انها تلقى اقبالا واهتماما شديدين من طرف طلبة الأجيال المتأخرة وباعتبارها أيضا الوسيلة التعليمة العصرية التي تحتوي على عاملي التشويق والاثارة فهي تعمل على زيادة التركيز والانتباه لدى الطلبة. فلقد اثبت استخدام هذه الوسيلة – من خلال دراسات عديدة على مستوى العالم العربي– فعاليتها ونجاعتها في تحسين التحصيل الدراسي للرياضيات بكل فروعها وتغيير نوعا ما الاعتقاد المنتشر عن صعوبة تعلّم المادة واستحالة فهمها أحيانا.

لتتم صياغة الإشكالية الرئيسية لدراستنا على النحو التالي:

"ما أثر استخدام برنامج SPSS على تحصيل طلبة سنة ثالثة رياضيات في محور الإحصاء الوصفي بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان – الاغواط."

ليتفرع عنها الإشكاليات الفرعية التالية:

1. ما مدى إقبال طلبة سنة ثالثة رياضيات على الدراسة باستخدام الحاسوب في المدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان– الاغواط.
2. هل هناك رغبة في استخدام برنامج SPSS من قبل طلبة سنة ثالثة رياضيات بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان– الاغواط.
3. هل يوجد فرق معنوي بين متوسط علامات الطلبة قبل وبعد استخدام برنامج SPSS عند مستوى الدلالة 5%".

3. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في تِبيان أثر استخدام برنامج SPSS على تحصيل طلبة سنة ثالثة تخصص رياضيات في محور الإحصاء الوصفي بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان بالأغواط الجزائر.

وكما قد تؤكد على:

- أهمية الحاسوب في تطوير العملية التعليمية في المؤسسات الجامعية وأثره على جودة التعليم بها.
- فائدة الحاسوب في تطوير وايجاد أساليب واستراتيجيات تعليمية تزيد من فعالية تحصيل الطلبة.
- تشجيع استعمال الحاسوب في تدريس المواد الاخرى.
- ومن الممكن أن تتسبب نتائج البحث في زيادة وعي الأساتذة في استخدام الحاسوب كوسيلة اتصال تعليمية مساندة لتعليم الطلبة في المواقف التعليمية.

4. أهداف الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة واحدة من بين سلسلة من الدراسات تمّ القيام بها على شكل مشاريع التخرج لطلبة قسم الرياضات تحت اشراف أساتذة من نفس القسم، كون هؤلاء الطلبة هم عبارة عن أساتذة في طور التكوين لكل من الطور المتوسط (الاعدادي) والطور الثانوي، هدفت في مجملها الى:

- التعرف على أنجح الوسائل والحلول لاستيعاب الطلبة واعدادهم الاعداد الجيد لممارسة التعليم لاحقا.
- الكشف عن فعالية البرنامج الحاسوبي في تحسين تحصيل الطلبة.
- التعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة الرياضيات في التطبيق البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
- محاولة ابراز أهمية استعمال التقنية الحديثة ودمجها في التعليم بكل اطواره ومستوياته لتحقيق الجودة
- لفت انتباه المدرسين لأهمية استغلال التكنولوجيا نظرا للتفاعل العالي للمتعلمين معها وأثرها على التحصيل.

5. مصطلحات الدراسة:

➢ الإحصاء:

تعددت المفاهيم حول الإحصاء نذكر منها:

- هو العلم الذي يهتم بتوفير الحقائق الرقمية للظواهر المختلفة ومن ثمة ترتيبها وعرضها ثم تحليلها للوصول إلى نتائج محددة بدقة بهدف فهم الظاهرة من جهة ووضع المقترحات المختلفة لمتابعة سيرها المستقبلي من جهة أخرى[1].
- هو فرع من علم الرياضيات متعلق بمعالجة مختلف البيانات الإحصائية عن العالم، وهو عبارة عن مجموعة من الأساليب والعمليات الإحصائية الخاصة بمعالجة البيانات الكمية أو الرقمية[2].
- يعرف علم الإحصاء بأنه وسيلة أو أداة يمكن من خلالها تجميع الحقائق والمعلومات وصياغتها بشكل عددي، عدها أو تقديرها طبقا لمستوى معقول من الدقة، وجمع هذه الحقائق والمعلومات بشكل دوري منتظم ولأغراض محددة سلفا، ومرتبة بالشكل الذي يبين العلاقة ما بينها وباختصار يمكن تعريف علم الإحصاء على أنه علم التقديرات والاحتمالات[3].

➢ الإحصاء الوصفي:

هو عبارة عن مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تعني بجمع البيانات وتنظيمها وتلخيصها وعرضها بطريقة واضحة في صورة جداول أو أشكال بيانية وحساب المقاييس الإحصائية المختلفة لوصف متغير ما أو أكثر في مجتمع ما أو عينة منه.[4]

➢ تعريف الحاسب الآلي:

- عبارة عن جهاز إلكتروني يتكون من مجموعة من الوحدات المستقلة التي تشكل معدات الحاسوب، تؤدي كل منها وظيفة معينة وتعمل فيما بينها من خلال البرمجيات.[5]
- يعرف بأنه آلة الكترونية تتمتع بالقدرة على استقبال وتخزين البيانات وتشغيلها بسرعة ودقة واستخراج النتائج آليا تحت إشراف برنامج تعليمات مخزن الآلة.[6]

6. الإطار النظري للدراسة:

➢ البرامج الحاسوبية المستخدمة في الإحصاء:

تتنوع البرامج الحاسوبية التي تستخدم في مجال التحليل الإحصائي ومن هذه البرمجيات نجد:

---

[1] الدكتور زين العابدين عبد الرحيم البشير، الاستدلال **الإحصائي**، جامعة الملك سعود، السعودية، 1997، ص 16.

[2] جارت لويس ترجمة مركز العربي والبرمجة، **الإحصاء**، الدار العربية للعلوم، بيروت لبنان، 1997، ص 10.

[3] الدكتور طه حسين الزبيدي، **مبادئ الإحصاء**، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة صلاح الدين، 2012، ص 17.

[4] سناء ابراهيم أبو الدقة . سمير خالد صافي، **تطبيقات عملية باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية في البحث التربوي والنفسي** . الجامعة الإسلامية . مكتبة الآفاق . غزة فلسطين2013 . ص 12.

[5] أسامة متولي . أمال عطا الكريم **طرق تدريس الحاسوب** . مؤسسة لورد العالمية للشؤون الجامعية . البحرين 2006 . ص 14.

[6] الدكتور محمد المصري . **رياضيات الحاسوب** . دار الوفاء 2007 . ص 14.

1. برمجية Eview: هو برنامج متقدم في التحليل القياسي وبناء وتقدير النماذج الاقتصادية، ويعتبر نسخة مطورة من برنامج سابق (TSP). تم تصميمه للتعامل مع المشاكل الناتجة عن تقدير نماذج الانحدار مثل الارتباط الذاتي والمتعدد واختلاف التباين وأخطاء صياغة النماذج. هذا البرنامج له حماية خاصة ولا يعمل في أي جهاز إلا بعد تسجيل هوية الجهاز عبر الانترنت كما يمكن تحديثه الكترونيا من موقع الشركة. اشتملت إصداراته الأخيرة على تقنيات متقدمة في تحليل السلاسل الزمنية وأساليب فحص جذر الوحدة واختبار التكامل المشترك إضافة إلى تحليل بيانات البانل[7].
2. برمجية Minitab: من أحد أشهر البرامج الإحصائية الجاهزة التي تستخدم في مجال العرض والتحليل الإحصائي للبيانات وهو يعد من البرامج المنافسة لبرنامج SPSS. ويتميز بعدة مزايا أهمها سهولة الاستخدام تضمنه لأنواع عديدة من الأساليب الإحصائية وهو من أكثر البرامج الإحصائية استخداما في الآونة الأخيرة في المراجع الإحصائية التعليمية في جميع أنحاء العالم [8].
3. لغة برمجة R: ظهرت في 31 يوليو 1993، هي بيئة برمجية إحصائية للتنهيج والرسم اخترعها "روس ايهاكا" و "روبيرت جنتلمان" وسميت بلغة R تيمنا باسميهما. لغة R بيئة برمجية للإحصاء الحاسوبي تسمح بإجراء التطبيقات الإحصائية من جهة. وبناء البرامج الإحصائية من جهة أخرى. وهي مفتوحة المصدر وهناك نسخة مجانية لها من لغة البرمجة الإحصائية (+s)splus والتي تعتمد على لغة اس (s). ان هذه البرمجية هي لغة تابعية أي كل أمر من أوامرها هو تابع يقبل العديد من الوسطاء ومن مزاياها انها تمتلك واجهة لغة HTML مما يساعد على تنفيذ الأوامر البرمجية بسهولة[9]
4. برنامج Microsoft Excel Xp: يعتبر من أحد أهم وأقوى برامج الجداول الحسابية sp read sheets وهو من إنتاج شركة مايكروسوفت ويأتي ضمن حزمة أوفيس Office Pacakage. اهتمت شركة مايكروسوفت ببرنامج اكسيل Excel وأجرت عليه الكثير من التعديلات حتى أصبح استخدامه في غاية السهولة. مما أدى إلى انتشار استخدامه لدى المستخدمين بسبب إمكانيته العالية في التنسيق والإخراج وسهولة إجراء العمليات الحسابية بدون مشاكل وكغيره من البرامج الإحصائية له إمكانية التعامل مع عدد كبير من البيانات وإجراء الكثير من العمليات الحسابية عليها ويتميز بسهولة التعديل في المعادلات ووجود مختلف المعادلات الرياضية والمالية التي يمكن استخدامها مباشرة بدلا من إجراءات بأنفسنا[10].

➢ **تعريف برنامج SPSS:**

برنامج الـ SPSS هو اختصار للأحرف الأولى من الكلمات الانجليزية الآتية Statistical Package for Social Sciences: وتعني "الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية" وهو عبارة عن حزم حاسوبية متكاملة لإدخال البيانات وتحليلها. يستخدم هذا البرنامج عادة في جميع البحوث العلمية التي تشتمل على كم هائل من البيانات الرقمية، وقد أنشئ خصيصا لتحليل بيانات البحوث الاجتماعية لكنه لم يقتصر عليها فقط، بل شمل معظم الاختبارات الإحصائية تقريبًا، وله قدرة فائقة على معالجة البيانات، كما أنه يتوافق مع معظم البرمجيات المشهورة.

الكثير من الباحثين يقومون بإجراء التحليلات الإحصائية لبياناتهم المختلفة بهدف إيجاد مثلا مقاييس النزعة المركزية أو حساب مقاييس التشتت وغير ذلك من التحليلات الإحصائية بالطرق اليدوية، قد تكون الطرق اليدوية فعالة إذا كان حجم البيانات صغير أو متوسط نسبيا لكن الأمر سيبدو مستحيلا إذا كان حجم البيانات كبيرا، ومن هنا كان ظهور الــبرامج الحاسوبية (مثلا برنامج SPSS) حلا لهذه المشكلة وغيرها من المشكلات التي تعترضنا في مجال التحليل الإحصائي لهذا يرى الباحثون أنها أداة فاعلة لتحليل شتى أنواع البحــوث العلمية.[11]

7. الجانب التطبيقي:

7.1. فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية: "البرنامج SPSS أثر ايجابي على تحصيل طلبة سنة ثالثة رياضيات في محور الإحصاء الوصفي بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان – الاغواط ".

الفرضيات الفرعية:

1. هناك إقبال على الدراسة باستخدام الحاسوب لطلبة سنة ثالثة رياضيات بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان– الاغواط.
2. توجد رغبة لدى طلبة سنة ثالثة رياضيات في استخدام برنامج SPSS بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان– الاغواط.

---

[7] – منتديات الجلفة لكل الجزائريين– بعض برامج الاقتصاد القياسي– قسم البحث العلمي والدكتوراه.

[8] – د. اسامة ربيع امين سليمان– التحليل **الاحصائي للبيانات باستخدام برنامج Minitab** – قسم الاحصاء والرياضيات والتامين –ط– كلية التجارة (شين كوم) –جامعة المنوفة 2007 – ص 15.

[9] https://ar.wikipedia.org/w/index.php?title=_ (برمجة_لغة) &oldid= 23590030 " =من آر– مجلوبة

[10] – د. إبراهيم علي إبراهيم عبد ربه – مبادئ **علم الإحصاء وتطبيقاته باستخدام Exel2000**–ط– دار الجامعة الاسكندرية – ص36 ص 35.

[11] – دكتور احمد ابراهيم الخضر– **موقع بوابتي** – مصر.

3. H0: "لا يوجد فرق معنوي بين متوسط علامات طلبة سنة ثالثة رياضيات بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان– الاغواط قبل وبعد استخدام برنامجSPSS عند مستوى الدلالة % 5".
4. H1 : "يوجد فرق معنوي بين متوسط علامات طلبة سنة ثالثة رياضيات بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان– الاغواط قبل وبعد استخدام برنامج SPSS عند مستوى الدلالة % 5".

7.2. حدود الدراسة:

- الحدود الزمنية: من 18 أبريل 2018 م إلى 11 ماي 2018 م.
- الحدود المكانية: المدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان بالأغواط، مدينة تقع بالجنوب الجزائري على بعد 400 كلم من العاصمة.

7.3. مجتمع الدراسة وعينته:

– مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في طلبة سنة ثالثة رياضيات المسجلين بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان، الاغواط لسنة (2017 م–2018 م) وبلغ عددهم 66 طالب موزعين على فوجين كما هو موضح في الجدول رقم (01):

الجدول رقم (01): حجم مجتمع الدراسة (سنة ثالثة رياضيات بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان – الأغواط).

الجنس / الفصيلة	ذكر	أنثى	المجموع
ثانوي	13	17	30
متوسط	14	22	36
المجموع	27	39	66

المصدر: قسم الرياضيات بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان – الأغواط.

– عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد العينة 57 طالب من طلبة سنة ثالثة رياضيات بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان، الأغواط.

الجدول رقم (02): حجم عينة الدراسة (طلبة سنة ثالثة رياضيات بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان، الأغواط).

الجنس / الفصيلة	ذكر	انثى	المجموع
ثانوي	11	15	26
متوسط	13	18	31
المجموع	24	33	57

7.4. أساليب تحليل البيانات:

قمنا بالاستعانة ببرنامج الإكسيل Excel من اجل تفريغ معطيات الاستبيانات وبرنامج SPSS من اجل التحليل الإحصائي للنتائج بالإضافة إلى اختبار فرضيات الدراسة.

كما اعتمادنا مجموعة من الأدوات الإحصائية تتمثل في:

– معامل الثبات ألفا كورنباخ (لاختبار ثبات أداة الدراسة).
– التكرارات والنسب المئوية (لعرض خصائص العينة).
– المتوسطات الحسابية (لمعرفة اتجاه العبارات).
– الانحرافات المعيارية (لمعرفة مدى تجانس العبارات).
– جدول الاتجاه العام.
– اختبار العينة المزدوجة.

7.5. أدوات الدراسة:

استعملنا خلال دراستنا الأدوات التالية:

- الاستبيان (القبلي والبعدي): لجمع المعلومات.
- التقويم التشخيصي: وهو اختبار قبلي تم إجراؤه قبل التدريس باستخدام برنامج SPSS لتقييم مستوى الطلبة في محور الإحصاء الوصفي.
- تقديم الدرس: نظريا بالنسبة للعينة الضابطة وبالاستعانة ببرنامج SPSS بالنسبة للعينة التجريبية.
- التقويم التحصيلي: وهو اختبار بعدي تم إجراؤه بعد تقديم المادة الدراسية كأداة قياس في هذه الدراسة.
- تم الاستعانة بـ "مقياس ليكرت Likert scale" الخماسي لقياس درجات إجابات الطلبة.

1. الاستبيان القبلي:

يحتوي الاستبيان الأول على جزئيين هما:

- الجزء الأول: يحتوي على البيانات الشخصية لكل فرد من العينة المدروسة (الجنس، السن، الفصيلة).
- الجزء الثاني: يحتوي على اثنا عشرة (12) عبارة مقسمة إلى ثلاث محاور، يتكون المحور الأول من 7 عبارات تتعلق بالحاسوب، اما المحور الثاني فيضم عبارتين متعلقين بالإحصاء، بينما يشمل المحور الثالث 3 عبارات تتعلق بتعلم الإحصاء باستخدام SPSS.

تم استخدام مقياس لكارت الخماسي لقياس الاستبيان.

- **صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبيان القبلي):**

- صدق المحكمين: حتى يتم التأكد من صدق الاستبيان تم عرضه على عدد من الأساتذة المحكمين وتم الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم قبل تقديم الاستبيان في شكله النهائي.
- ثبات أداة الدراسة: معامل "ألفا كرونباخ Alpha Cronbach" هو مؤشر يدل على ثبات الاختبار ومصداقيته كذلك يقيس قدرة أداة الدراسة على الحصول على نفس النتائج في حالة ما إذا أعيد توزيعها على نفس الحالة وفي نفس الظروف وبالتالي التمكن من تعميم النتائج.

قمنا عشوائيا باختيار عينة استطلاعية مكونة من 11 فردا وزعنا عليها الاستبيان القبلي، بعد جمع المعطيات تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول رقم (03):

الجدول رقم (03): نتائج اختبار الفا كرونباخ.

عدد العبارات	ألفاكرونباخ
12	0,512

يبين الجدول رقم (03) السابق إن معامل الفا كرونباخ يأخذ القيمة 0.512 وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة مما دل على أن أداة القياس متوسطة الثبات. وبتالي إمكانية تعميم نتائج الاستبيان إلى حد ما.

2. الاختبار القبلي:

وهو أحد أدوات القياس في هذه الدراسة حيث اعتمدنا في إعداده على دروس محور الإحصاء الوصفي، وتم توجيهه إلى طلبة السنة ثالثة رياضيات بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان الاغواط لتقييم تحصيلهم بهذا المحور.
قسم الاختبار القبلي إلى أربعة تمارين تمت صياغتها على النحو التالي:

- التمرين الأول: تكون من سبعة أسئلة من نوع الاختيار المتعدد حول كيفية تبويب البيانات.
- التمرين الثاني: تكون من عشرة أسئلة من نوع الاختيار المتعدد حول مقاييس النزعة المركزية والتشتت
- التمرين الثالث والرابع: حول السلاسل الإحصائية ذات متغيرين بحيث تكون التمرين الثالث من سؤالين مباشرين والرابع من سؤالين من نوع متعدد الاختيار.

- **صدق الاختبار القبلي:**

من أجل التأكد من صحة الاختبار القبلي قمنا بعرضه على مجموعة من الأساتذة بحيث أخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار قبل تقديم الاختبار في شكله النهائي.

3. المادة التدريبية (الإحصاء الوصفي) وفق برنامج SPSS:

تتكون المادة التدريبية من عدة مفاهيم أهمها:

- تبويب البيانات.
- مقاييس النزعة المركزية (الوسط الحسابي، الوسيط، المنوال، الوسط التوافقي والهندسي).
- مقاييس التشتت (المدى، الانحراف المعياري، التباين).
- الرسومات البيانية.

تم تقديم المادة التدريبية في حصتين، ركزنا فيهما على المفاهيم الواردة في الاختبار البعدي، لكي يتسنى للطلبة الإجابة على أسئلته، من أجل اخذ النتائج ومقارنتها مع نتائج الاختبار الذي سبق لنا إجراءه. اقتصرت المادة التدريبية على ثلاث تطبيقات:

- ✓ حساب مقاييس النزعة المركزية والتشتت.
- ✓ تبويب البيانات
- ✓ الرسومات البيانية.

4. الاختبار البعدي:

هو إحدى أدوات القياس في هذه الدراسة، تم إجراءه خلال 30 دقيقة. تكون من 10 أسئلة من النوع المباشر، تمحورت جميعها فيما ورد في المادة التدريبية، حتى نتمكن من اكتشاف أثر استخدام البرنامج على تحصيل أفراد العينة في محور الإحصاء الوصفي.

- **صدق الاختبار البعدي:** من أجل التأكد من صحة الاختبار البعدي قمنا بعرضه على مجموعة من الأساتذة بحيث أخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار قبل تقديم الاختبار في شكله النهائي.

5. الاستبيان البعدي:

احتوى الاستبيان الثاني على جزئيين هما:

- الجزء الأول: يحتوي على البيانات الشخصية لكل فرد من العينة المدروسة (الجنس، السن، الفصيلة).
- الجزء الثاني: يحتوي على 07 عبارات تمحورت كلها حول تعلم الإحصاء باستخدام برنامج SPSS.

وكما أشرنا سابقا أنه تم الاستعانة بمقياس لكارت الخماسي وتحديد مجالات الموافقة إلى كل اتجاه من اتجاهات الرأي العام لأفراد العينة.

- **صدق وثبات الاستبيان البعدي:**

- صدق المحكمين: من أجل التأكد من صحة الاستبيان رقم (02) قمنا بعرضه على مجموعة من الأساتذة بحيث أخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار قبل تقديم الاستبيان في شكله النهائي.
- ثبات الاستبيان البعدي: بعد إجراء اختبار الفا كرونباخ تحصلنا على الجدول رقم (04):

الجدول رقم (04): نتائج ألفا كرونباخ للاستبيان البعدي.

عدد العبارات	ألفاكرونباخ
07	0.588

نلاحظ أن في الجدول السابق معامل الفا كرونباخ يأخذ القيمة 0.588 وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة مما دل على إن أداة القياس جيدة الثبات. وبالتالي إمكانية تعميم نتائج الاستبيان البعدي إلى حد ما.

7.6. النتائج ومناقشة الفرضيات:

7.6.1. نتائج الاستبيان القبلي وتحليلها:

بالاعتماد على مقياس لكارت الخماسي تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج إجابات أفراد العينة على الاستبيان الأول.

الجدول رقم (05): نتائج إجابات أفراد العينة على عبارات الاستبيان القبلي (النسب والتكرارات).

العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
أرى ان الحاسوب يبسط كل المسائل الصعبة ويجعلها سهلة الانجاز.	10	17.5%	37	64.9%	8	14%	2	3.5%	.	.
2 استخدام الحاسوب مضيعة للوقت.	7	12.3%	32	56.1%	15	26.3%	3	5.3%	.	.
أرى أن للحاسوب دورا مهما في التعليم.	15	26.3%	30	52.6%	4	%7	6	10.5%	2	3.5%
الحاسوب يضعف اعتماديتي الفكرية ويجعلني اتكاليا دائما.	2	3.5%	11	9%	22	38.6%	16	22.1%	6	10.5%
سرعة أداء العمليات الحسابية في الحاسوب ودقة نتائجه تجعلني أكثر انجذاب نحو استخدامه.	16	28.1%	26	45.6%	8	14%	6	10.5%	1	1.8%
التعلم باستخدام الحاسوب يسبب لي كثرة التلفت والنسيان.	5	8.8%	15	26.3%	21	36.8	13	22.8%	3	5.3%
الحاسوب ليس مهم في دراسة المقاييس الإحصائية.	3	5.3%	1	1.8%	13	22.8%	17	29.8%	23	40.4%
تعلم الإحصاء بمساعدة الحاسوب يقرب المفهوم ويجعله أوضح.	14	14%	27	27%	11	19.3%	4	7%	.	.
استخدام الحاسوب في الدراسة يعيق فهم الطالب ويشتت انتباهه.	7	12.3%	21	36.8%	12	21.1%	14	24.6%	3	5.3%
تعلم الإحصاء باستخدام الحاسوب ممل	8	14%	23	40.4%	19	33.3%	5	8.8%	2	3.5%
أرى أن علم الإحصاء اقل تجريد وأقرب للواقع لذا هو سهل الفهم والتجسيد.	13	22.8%	31	54.4%	8	14%	4	7%	1	1.8%
مفاهيم محور الإحصاء الوصفي سهلة وليست بها أية صعوبة.	13	22.8%	28	49.1%	12	21.1%	3	5.3%	1	1.8%

نلاحظ من الجدول رقم (05) أعلاه أن 82.4% من أفراد العينة أيدوا استخدام الحاسوب في التعلم (العبارات 1،3،5) في حين أن 12.5 %يرون أن استخدام الحاسوب يضعف قدراتهم الفكرية (العبارة 4) و77.2% اتفقوا على أن علم الإحصاء سهل الفهم والتجسيد لأنه أقل تجريدا وأقرب للواقع و7.1% يرون أن الحاسوب ليس مهم في دراسة المقاييس الإحصائية (العبارة 7).

الجدول رقم: (06): اتجاه إجابات أفراد العينة على الاستبيان القبلي.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
01	أرى أن الحاسوب يبسط كل المسائل الصعبة ويجعلها سهلة الانجاز.	3,96	,6800	موافق
02	استخدام الحاسوب مضيعة للوقت.	3,75	,7390	موافق
03	أرى أن للحاسوب دورا مهما في التعليم.	3,88	1,036	موافق
04	الحاسوب يضعف اعتماديتي الفكرية ويجعلني اتكاليا دائما.	2,77	1,000	محايد
05	سرعة أداء العمليات الحسابية في الحاسوب ودقة نتائجه تجعلني أكثر انجذاب نحو استخدامه.	3,88	1,001	موافق
06	التعلم باستخدام الحاسوب يسبب لي كثرة التلفت والنسيان.	3,11	1,030	محايد

07	الحاسوب ليس مهم في دراسة المقاييس الإحصائية.	2,02	1,094	غير موافق
08	تعلم الإحصاء بمساعدة الحاسوب يقرب المفهوم ويجعله أوضح.	3,91	,859	موافق
09	استخدام الحاسوب في التدريس يعيق فهم الطالب ويشتت انتباهه.	3,26	1,126	محايد
10	تعلم الإحصاء باستخدام الحاسوب ممل	3,53	,9660	موافق
11	أرى إن علم الإحصاء اقل تجريد وأقرب للواقع لذا هو سهل الفهم والتجسيد.	3,89	,9000	موافق
12	مفاهيم محور الإحصاء الوصفي سهلة وليست بها أية صعوبة.	3,86	,8950	موافق
	متوسط عبارات الاستبيان	3.48	0.860	موافق

نلاحظ من الجدول رقم (06) أعلاه أن الاتجاه العام لإجابات العينة كان بين الموافق والمحايد حيث أخذت العبارة رقم (01) أعلى قيمة متوسط الحسابي قدرت ب (3.96) حيث يعتبرون أن الحاسوب من شأنه تبسيط وتسهيل كل المسائل الصعبة في حين أخذت العبارة رقم (07) اقل قيمة له قدرت ب (2.02) "الحاسوب ليس مهم في دراسة المقاييس الإحصائية" مما يظهر أهمية الحاسوب عند تدريس مقياس الاحصاء، كما نلاحظ من خلال قيم الانحرافات المعيارية أن العبارة رقم (07) السابقة اقل تجانس لكونها حققت أكبر قيمة للانحراف المعياري قدرت ب (1.094)، أما العبارة رقم (02) كانت أكثر تجانسا حيث حققت أدنى قيمة للانحراف المعياري قدرت ب (0.739)، ونستنتج من قيمة المتوسط الحسابي لمتوسط عبارات الاستبيان التي قدرت ب(3.48) أن هناك رغبة لعموم الطلبة (أفراد العينة) في استخدام الحاسوب في دراستهم خاصة في دراسة مقياس الاحصاء.

7.6.2. نتائج الاستبيان البعدي وتحليلها:

بالاعتماد على مقياس لكارت الخماسي تم حساب التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية لنتائج إجابات أفراد العينة على الاستبيان البعدي.

الجدول رقم (07): نتائج إجابات أفراد العينة على عبارات الاستبيان البعدي (النسب والتكرارات).

العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة	
	التكرار	%النسبة	التكرار	%النسبة	التكرار	%النسبة	التكرار	%النسبة	التكرار	%النسبة
1- الدراسة باستخدام برنامج SPSS ممتعة ولها تأثير ايجابي على درجة الفهم والاستيعاب لدي.	24	42.1	22	38.6	8	14	2	3.5	1	1.8
2- تطبيقات الإحصاء الوصفي على برنامج SPSS بسيطة ومفهومة.	20	35.1	29	50.9	4	7	2	3.5	2	3.5
3- برنامج SPSS سهل لي فهم وتحليل الظواهر الإحصائية وتفسيرها.	19	33.3	31	54.4	5	8.8	1	1.8	1	1.8
4- استخدام برنامج SPSS يعزز العملية التعليمية ويزيد من حماس الطالب لدراسة الظواهر الإحصائية.	23	40.4	26	45.6	4	7	3	5.3	1	1.8
5- يساعدني برنامج SPSS في حل التمارين والمسائل الإحصائية وانجاز الرسومات البيانية ببساطة.	32	56.1	24	42.1	1	1.8	.	.	.	.
6- اعتبر أن برنامج SPSS. مجرد وسيلة لإجراء عمليات إحصائية بحتة وحصول على نتائج دقيقة في وقت اقل.	15	26.3	21	36.8	14	24.6	7	12.3	.	.
7- برنامج SPSS يعطي للمفاهيم الإحصائية الوصفية تفسيرات دقيقة تصل بالطالب إلى المفهوم الأقرب للواقع.	13	22.8	33	57.9	9	15.8	.	.	2	3.5

نلاحظ من الجدول رقم (07) أعلاه أن 86% من أفراد العينة يرون أن استخدام برنامج SPSS يعزز العملية التعليمية ويزيد من حماس الطالب لدراسة الظواهر الإحصائية (العبارة 04) في حين أن 63.1 %يعتقدون أن برنامج SPSS مجرد وسيلة لإجراء عمليات إحصائية بحتة والحصول على نتائج دقيقة في وقت اقل (العبارة 06). كما أن 80.7 % أكدوا على أن برنامج SPSS يعطي للمفاهيم الإحصائية الوصفية تفسيرات دقيقة تصل بالطالب إلى المفهوم الأقرب للواقع (العبارة 7).

الجدول رقم (08): اتجاه إجابات أفراد العينة على عبارات الاستبيان البعدي.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
01	الدراسة باستخدام برنامج SPSS ممتعة ولها تأثير ايجابي على درجة الفهم والاستيعاب لدي.	4,1579	,92175	موافق
02	تطبيقات الإحصاء الوصفي على برنامج SPSS بسيطة ومفهومة	4,1053	,93892	موافق
03	برنامج SPSS سهل لي فهم وتحليل الظواهر الإحصائية وتفسيرها.	4,1579	,79708	موافق
04	استخدام برنامج SPSS يعزز العملية التعليمية ويزيد من حماس الطالب لدراسة الظواهر الإحصائية	4,1754	,90874	موافق
05	يساعدني برنامج SPSS في حل التمارين والمسائل الإحصائية وانجاز الرسومات البيانية ببساطة.	4,5439	,53686	موافق بشدة
06	اعتبر أن برنامج SPSS مجرد وسيلة لإجراء عمليات إحصائية بحنة والحصول على نتائج دقيقة في وقت اقل	3,7719	,98230	موافق
07	برنامج SPSS يعطي للمفاهيم الإحصائية الوصفية تفسيرات دقيقة تصل بالطالب إلى المفهوم الأقرب للواقع.	3,9649	,84441	موافق
	متوسط عبارات الاستبيان	4.1253	0.8471	موافق

نلاحظ من الجدول رقم (08) أعلاه أن الاتجاه العام لإجابات العينة كان بين الموافق والموافق بشدة حيث أخذت العبارة رقم (05) أعلى قيمة متوسط الحسابي قدرت ب (4,5439) والتي تبين مدى مساعدة برنامج SPSS في حل التمارين والمسائل الإحصائية و تبسيط انجاز الرسومات البيانية، في حين أخذت العبارة رقم (06) اقل قيمة له قدرت ب (3,7719) حيث اعتبر أن برنامج SPSS مجرد وسيلة لإجراء عمليات إحصائية بحتة والحصول على نتائج دقيقة في وقت اقل، كما نلاحظ من خلال قيم الانحرافات المعيارية أن العبارة رقم (06) اقل تجانس لكونها حققت أكبر قيمة للانحراف المعياري قدرت ب (0,98230) أما العبارة رقم (05) كانت أكثر تجانسا حيث حققت أدنى قيمة للانحراف المعياري قدرت ب (0.53686)، ونستنتج من قيمة المتوسط الحسابي لمتوسط عبارات الاستبيان التي قدرت ب (4.1253) أن هناك رغبة باستخدام برنامج SPSS من قبل أفراد العينة في دراستهم.

7.6.3. نتائج الاختبار القبلي والبعدي وتحليلها:

لمعرفة الفرق بين متوسط علامات الاختبارين واكتشاف تأثير برنامج SPSS على تحصيل أفراد العينة في محور الإحصاء الوصفي وجب علينا حساب معدل العينة في الاختبارين والمقارنة بين النتائج المتحصل عليها.

✓ **شرط اختبار العينة المزدوجة:**

للقيام باختبار العينة المزدوجة، يجب معرفة إذا ما كان الفرق بين علامات الطلاب قبل وبعد استعمال برنامج SPSS يتبع التوزيع الطبيعي وعليه نستعمل اختبار التوزيع الطبيعي Tests de normalité للكشف عن ذلك.

الجدول رقم (09): اختبار التوزيع الطبيعي.

اختبار التوزيع الطبيعي	
0.087	Sig

من خلال نتائج الجدول رقم (09) نلاحظ أن قيمة Sig = 0.087 أكبر من 0.05 وبالتالي فإن الفرق بين علامات الطلاب قبل وبعد استعمال برنامج SPSS يتبع التوزيع الطبيعي أي انه يمكننا القيام باختبار العينة المزدوجة.

الجدول رقم (10): إحصائيات العينة المزدوجة.

	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي للعلامات	عدد الطلبة
الاختبار القبلي	3,046	9,19	57
الاختبار البعدي	2,961	14,72	57

يتضح من الجدول يقم (10) أعلاه أن هناك ارتفاع في قيمة المتوسط الحسابي لعلامات أفراد العينة (14.72) بعد إجراء الاختبار الثاني (باستخدام برنامج SPSS)، حيث كان المعدل العام لعلامات لاختبار الأول (9.19)، وبالتالي نجد أن هناك تأثير ايجابي لبرنامج SPSS على تحصيل أفراد العينة.

7.6.4. اختبار الفرضيات:

بعد تحليل نتائج الجدولين (08–07) اتضح أن هناك إقبال على الدراسة باستخدام الحاسوب لطلبة سنة ثالثة رياضيات بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان–الاغواط، أي أن الفرضية الفرعية الأولى محققة. أما من نتائج الجدولين (10–09) تبين انه توجد رغبة لدى طلبة سنة ثالثة رياضيات في استخدام برنامج SPSS بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان– الأغواط، وهذا يدل على تحقق الفرضية الفرعية الثانية. أما بالنسبة لمعرفة إذا ما كان يوجد فرق معنوي بين متوسط علامات أفراد العينة قبل وبعد استخدام برنامج SPSS قمنا باختبار العينة المزدوجة الموضحة في الجدول رقم (11) أسفله.

الجدول رقم (11): إحصائيات العينة المزدوجة.

	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	المعنوية Sig
Pair1 الاختبار القبلي– الاختبار البعدي	5.526	2.054	20.315	56	0.000

نلاحظ من الجدول رقم (11) ان (Sig=0.000 < 0.005) ومنه نستنتج أن الفرضية الصفرية المنفية H0 مرفوضة والفرضية H1 مقبولة. أي انه يوجد فرق معنوي بين متوسط علامات طلبة سنة ثالثة رياضيات بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان– الأغواط قبل وبعد استخدام برنامج SPSS عند مستوى الدلالة % 5.

7.6.5. الاستنتاج العام:

أظهرت قيم المتوسط الحسابي لاتجاه إجابات أفراد العينة على عبارات للاستبيان القبلي أنه من الأهمية بمكان استخدام الحاسوب في العملية التعليمية لما له من قدرة كبيرة في تبسط المسائل الصعبة، حيث أن سرعة أداء العمليات الحسابية الخاصة في الحاسوب ودقة نتائجه تجعل الطلبة أكثر انجذاب نحو استخدامه. بالرغم من ان مفاهيم محور الإحصاء الوصفي لا تتميز بالصعوبة من حيث الفهم والتحصيل، الاّ أن تعلم الإحصاء بمساعدة الحاسوب قد يكون من شأنه تقريب المفاهيم وجعلها أوضح.

أما بالنسبة لقيم المتوسط الحسابي لاتجاه إجابات أفراد العينة على عبارات للاستبيان البعدي فقد أظهرت النتائج أن اعتماد التدريس باستخدام برنامج SPSS لم يكتفي بحل التمارين والمسائل الإحصائية وانجاز الرسومات البيانية ببساط فقط، بل أثر ايجابا على درجة الفهم والاستيعاب، حيث أن تطبيقات الإحصاء الوصفي على برنامج اتسمت بالبساطة، هذا ما سهل للطلبة فهم وتحليل وتفسير الظواهر الإحصائية وربطها بالواقع.

بعد القيام بإحصائيات العينة المزدوجة واستخراج قيم المتوسط والانحراف المعياري للاختبارين

اتضح عموما إن لبرنامج SPSS أثر ايجابي على تحصيل طلبة سنة ثالثة رياضيات في محور الإحصاء الوصفي بالمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان–الاغواط بارتفاع المعدل من (9.19) إلى (14.72) وكان هذا مؤكدا أيضا بوجود الفرق المعنوي بين متوسط علامات أفراد العينة قبل وبعد استخدام برنامج SPSS وعليه نقول إن الفرضية الرئيسة لهذه الدراسة مقبولة ومحققة. أما بالنسبة للفرضيات الفرعية فبالاستناد إلى التحليلات السابقة تبين أن كل فرضيات الدراسة مقبولة ما عادة الفرضية الصفرية.

8. الخاتمة:

مما لا شك فيه ان استغلال التقنية الحديثة بكل اشكال وبكل الطرق (كوسيلة تعليمية او مادة تعليمية) في العملية التعليمية يساعد ويساهم بشكل كبير في تحسين تحصيل المتعلمين ويسهل الامر على المعلم، فتحقق بذلك الجودة المطلوبة او على الأقل تقاربها. وما كانت هذه الدراسة الا بمثابة اقتراح مدعم للمدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان بالأغواط من أجل إدراج برنامج SPSS في المقرر الدراسي لطلبة سنة ثالثة تخصص رياضيات من خلال تطبيقات البرنامج على مستوى محور الإحصاء الوصفي، وهذا بناء على ما أثبتته نتائج دراستنا والتي نذكر منها ما يلي:

- الحاسوب جهاز إلكتروني مصمم بطريقة تسمح باستقبال البيانات وتحويلها إلى معلومات صالحة لاستخدام واستخراج النتائج المطلوبة لاتخاذ القرار.

- وجود اهتمام كبير من طرف الطلبة عند استخدامهم لبرنامج SPSS وتطبيقه على محور الإحصاء الوصفي حيث استخدامهم لهذا البرنامج زاد من حماسهم نحو تعلم الإحصاء.
- ساهم برنامج SPSS في توفير الكثير من الوقت والجهد للطلبة.
- واجهت هذه الدراسة بعض الصعوبات التي نذكر منها:
- ضعف طلبة السنة ثالثة باللغة الانجليزية والتي هي لغة البرنامج.
- عدم توفر المراجع بمكتبة المدرسة المتعلقة ببرنامج SPSS خاصة وبقية البرامج الحاسوبية عامة.
- قلة الأساتذة بالمدرسة الملمين ببرنامج SPSS.

9. توصيات:

وانطلاقا من النتائج التي توصلت إليها دراستنا يمكن تقديم بعض التوصيات:

- اعتبار برنامج SPSS من أساسيات منهاج الإحصاء للسنة ثالثة تخصص رياضيات بالمدرسة العليا للأساتذة.
- ضرورة عقد دورات تدريبية للطلبة والأساتذة بالمدرسة العليا لتمكنهم من تطوير وتعديل استخدام البرامج الحاسوبية في تدريس مفاهيم مختلفة في جميع التخصصات.
- زيادة حصص الإعلام الآلي لطلبة المدرسة وتوفير ورشات للحاسوب متكاملة التجهيزات ومزودة بمختلف البرامج الحاسوبية التعلمية.
- إثراء مكتبة المدرسة بمراجع متعلقة بالبرامج الحاسوبية وتعميم استخدام الحاسوب في التدريس ببقية التخصصات.

قائمة المراجع:

❖ الكتب:

1. إبراهيم علي إبراهيم عبد ربه، *مبادئ علم الإحصاء وتطبيقاته باستخدام Exel2000*، دط- دار الجامعة الاسكندرية.
2. أسامة ربيع أمين سليمان (2007)، *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج Minitab*، قسم الإحصاء والرياضيات والتامين –دط- كلية التجارة (شين كوم)، جامعة المنوفة
3. أسامة متولي وأمال عطا الكريم (2006)، *طرق تدريس الحاسوب*، مؤسسة لورد العالمية للشؤون الجامعية البحرين
4. جارت لويس (1997)، *الإحصاء*، ترجمة مركز العربي، الدار العربية للعلوم، بيروت لبنان.
5. زين العابدين عبد الرحيم (1997)، *الاستدلال الإحصائي*، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
6. سناء ابراهيم أبو الدقة وسمير خالد صافي (2013)، *تطبيقات عملية باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية في البحث التربوي والنفسي*، الجامعة الإسلامية، مكتبة الآفاق، غزة فلسطين.
7. طه حسين الزبيدي (2012)، *مبادئ الإحصاء*، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة صلاح الدين، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
8. محمد المصري (2007)، *رياضيات الحاسوب*، دار الوفاء.

❖ الرسائل والمذكرات:

1. أسماء ساهل وسميحة بلحوت (2018): *أثر استخدام برنامج SPSS على تحصيل طلبة الرياضيات السنة الثالثة المدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان الأغواط محور الإحصاء الوصفي نموذجا*، مذكرة نيل شهادة أستاذ تعليم ثانوي، المدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان الأغواط، الجزائر.
2. تونسي ايمان والعمري ربيعة (2017)، *تأثير برنامج sine qua non في تحسين تحصيل تلاميذ سنة الثانية ثانوي (علوم تجريبية/ رياضيات) في وحدة الدوال*، مذكرة نيل شهادة أستاذ تعليم ثانوي، قسم الرياضيات، المدرسة العليا للأساتذة، الاغواط، الجزائر.
3. جربوعي علي وخلفة عبد القادر وغوثي كريم (2017)، *تأثير برنامج جيوجبرا في تسهيل تحصيل مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الثالثة متوسط – دراسة ميدانية بمؤسسة المصالحة بالأغواط*، مذكرة نيل شهادة أستاذ تعليم متوسط، قسم الرياضيات، المدرسة العليا للأساتذة، الاغواط، الجزائر.

4. قاسمي خديجة وقطاف فتيحة (2017)، *واقع استخدام أساتذة مرحلة التعليم الثانوي للحاسوب في تدريس الرياضيات*، مذكرة نيل شهادة أستاذ تعليم ثانوي، قسم الرياضيات، المدرسة العليا للأساتذة، الاغواط، الجزائر، 2017 م.

❖ المواقع الالكترونية والمنتديات:

- احمد ابراهيم الخضر، موقع بوابتي، مصر.
- منتديات الجلفة لكل الجزائريين– بعض برامج الاقتصاد القياسي– قسم البحث العلمي والدكتوراه.
- https://ar.wikipedia.org/w/index.php?title=_ (برمجة_لغة) &oldid= " 23590030 مجلوبة آر– من"

الحوكمة و ضمان الجودة، معهد الدراسات العليا التجارية بصفاقس نموذجا

مديحة المصمودي، معهد الدراسات العليا التجاريّة بصفاقس، جامعة صفاقس (تونس).
madiha.choura@isms.usf.tn

الملخص:

يأتي هذا البحث لعرض ما تم برمجته و انجازه، بمعهد الدراسات العليا التجاريّة بصفاقس ضمن الاستقلالية «Autonomie»، الحوكمة «Gouvernance» و ضمان الجودة «Assurance Qualité» و ذلك عبر تقديم المحاور الثلاثة التالية:

المحور الأول: عرض لبعض التجارب من الاستقلاليّة و حوكمة الجامعات بالعالم

المحور الثاني: الاستقلاليّة و حوكمة الجامعات بتونس.

المحور الثالث: ضمان الجودة و الحوكمة بمعهد الدراسات العليا التجارية بصفاقس عبر إرساء منظومة جودة طبقا للمواصفات العالمية ISO21001 :2018،

في خاتمة البحث، نعرض أهم النتائج المسجلة و المتوقع انجازها في هذا الغرض مع بعض الاستنتاجات و التوصيات.

الكلمات المفتاحية: *الايزو 21001:2018، الحوكمة، ضمان الجودة، حوكمة الجامعات،*

1) المحور الأول: عرض لتجارب من الاستقلاليّة و حوكمة الجامعات بالعالم:

1. تعريف الاستقلالية و الحوكمة الجامعية:

تم استخدام مصطلح "استقلالية الجامعة" بشكل خاص للإشارة إلى النموذج الجديد للجامعة الذي تم الترويج له في أوروبا من خلال اتّفاق بولونيا حيث أعطت في الواقع معنىً جديداً لمفهوم "الاستقلالية"، من خلال فهمه بمعنى تحول الجامعة إلى كيان إداري ، مبني على نموذج الشركة.

- الجدير بالذكر أنّ لاستقلالية الجامعة بعدان أو وجهان: الاستقلالية الخارجية: أي أن الجامعة محميّة من الضغوط السياسية والدينية أو الضغط الاقتصادي بتمويل مستقر.
- الإستقلالية الداخلية: أي القدرة على التنظيم الذاتي لأعضاء الجامعة، مما يتيح لهم تحديد القيم والمبادئ التي هي من أساس مهام الجامعة.

تاريخيّا، كان أوّل تنظيم للجامعة في أوروبا (العصر الأول للجامعات، بين القرن الثاني عشر والقرن الثامن عشر) كان بناءً على نموذج واحد أو أكثر من مؤسسات (الاستقلالية الداخلية)، القادرة على سن قوانين التشغيل الخاصة بها، بصرف النظر عن السلطة السياسية مع بقائها تحت وصاية الكنيسة التي تمنح "الترخيص"، الدرجة التي تمنح الإذن بالتدريس (الاستقلالية الخارجية) (Charle et Verger, 2012).

في الوقت نفسه، لا يعرّف العالم الإسلامي "الجامعات" بالمعنى المحدد للكلمة، ولكن بالمراكز التعليمية المشهورة، التي تدعمها جمعية خيرية عامة (منظومة الأوقاف) حيث لا ينظّمها نظام الشركات والامتيازات، ولكن نموذج المنافسة الحرة (Vallet, 2013)

هذا و مع تطور الدول القومية من القرن الثامن عشر وخاصة القرن التاسع عشر يبدأ العصر الثاني للجامعات، حيث تعتبر الجامعة واحدة من رأس الحربة للأمة، حيث تخضع الجامعة لسيطرة الدولة و بالتالي يصبح تمويلها تمويلًا عامًا بشكل أساسي أو حصري، ويتم استيعاب أعضاء الجامعة كموظفين عموميين.

من جهة أخرى، لا يتم تعريف الجامعة فقط كمكان لنقل المعرفة ولكن أيضًا كمكان للاكتشاف والتقدم للأمة، وعلى نطاق أوسع للإنسانية المشتركة. يصبح استقلال الجامعة هنا تعليميًا وعلميًا بشكل أساسي.(Charle et Verger, 2012).

من هنا جاء مفهوم الجامعة الوطنية، مصدر التقدم، الذي تم تنفيذه في وقت الاستقلال في تونس (Siino, 2004).

الملاحظ هنا أنّ الأزمة الاقتصادية وعولمة التعليم العالي، وكذلك ظهور اقتصاد المعرفة الجديد الذي صاحب الثورة الرقمية خلق مشهدا جديدا للتعليم العالي. حيث تُعرض كديناميكية للتقارب الأوروبي، من خلال دمج الجامعات الأوروبية في "سوق" جامعة معولمة (Musselin, 2017).

كما أنّه في إطار إعادة التعريف الإداري للجامعة، سنحتفظ بالتعريف الذي يميز أربعة أشكال من الاستقلالية، اللازمة لتطوير هذا النوع الجديد من الجامعات:

- الاستقلالية الأكاديمية: القدرة على اتخاذ القرار بشأن اتجاه ومحتوى التكوين، والبحوث التي تجري داخل الجامعة.

- الاستقلالية التنظيمية: القدرة على تعيين هيئاتها التسييرية والتنظيمية بالداخل للجامعة (مثل القوانين واللوائح).
- الاستقلالية الماليّة: بما في ذلك على وجه الخصوص القدرة على توفير الموارد الذاتيّة.
- الاستقلالية في الموارد البشرية: القدرة على إصلاح التوظيف والأجور والوظيفية لأعضاء الجامعة.

2. الاستقلالية و الحوكمة بالجامعات الأوروبية:

ينشر اتحاد الجامعات الأوروبية بانتظام لوحة تحكم "حول الاستقلاليّة" بالجامعات الأوروبية لمدة عشر سنوات باتّباع الأبعاد الأربعة للاستقلالية في الموارد الأكاديمية، التنظيمية، المالية والبشرية و تقاس وفقًا لما يقرب عن ثلاثين مؤشرا:

- يتم الحكم على مستوى الاستقلالية الأكاديمية للجامعة على قدرتها على تحديد العدد الإجمالي للأماكن وقدرتها على اختيار الطلاب، وحريتها في تحديد المجالات ومحتوى التكوين، واختيار لغة الدراسة أو إدارة نظام ضمان الجودة.
- يتم تقييم استقلاليتها التنظيمية وفقًا لمعايير مثل القدرة على اتخاذ قرار بشأن التنظيم الداخلي للجامعة، والقدرة على تعيين أو إعفاء المسيرين، وحرية تحديد المعايير الكامنة في هذا التعيين، ومدة الشروط ولكن أيضًا مشاركة شخصيات من خارج الجامعة في الهيئات الإدارية، والقدرة على اتخاذ قرار بشأن إنشاء هياكل أكاديمية أو حتى كيانات قانونية مثل المؤسسات.
- يتم تقييم الاستقلالية المالية وفقًا للمعايير التالية: فترة ونوع التمويل العام، القدرة على استعارة الأموال والمباني الخاصة، إنشاء احتياطيات في الميزانية أو حتى تحديد مستوى الرسوم الدراسية.
- بالنسبة لإدارة الموارد البشرية، تتم مقارنة الجامعات وفقًا لحريتها في اتخاذ قرار بشأن إجراءات التوظيف والفصل، والتطوير الوظيفي وأيضًا مستوى الرواتب.

هذا و يوفر اتحاد الجامعات الأوروبية شبكة تحليلية مثيرة للاهتمام وتجعل من الممكن مقارنة أنظمة التعليم العالي، مهما كانت مختلفة. ومع ذلك، من المهم الإشارة إلى أن عددًا من البلدان تشير إلى التباينات الكبيرة بين القانون وممارسة الاستقلالية. إن تغيير طبيعة وطريقة تخصيص تمويل الدولة للجامعات يعيد تعريف العلاقة بين الدولة والجامعة وفي بعض الحالات يساهم في توسيع نطاق التفاوتات فيما بينها.

3. الأنموذج البريطاني:

تعتبر بريطانيا واحدة من أفضل الجامعات الأوروبية في التصنيف، حيث يوجد بها حوالي 166 مؤسسة للتعليم العالي، والتي تظهر ثلاث منها بانتظام في المراكز العشرة الأولى في التصنيف العالمي1. يتميز نموذج الاستقلالية بتحرر قوي من القيود حيث تتمتع الجامعات باستقلال قانوني: فهي ليست جزءًا من القطاع العام البريطاني. يتم توظيف الموظفين والطلاب في استقلالية كاملة عن الدولة. كما أنّ الجامعات حرة في اختيار الطلاب الذين يرغبون في الدراسة. يمكنهم أيضًا تعيين أعضاء هيئة التدريس الخاصة بهم والبت بحرية في الرواتب.

في حالة الاعفاء من العمل، لا توجد لوائح محددة، بخلاف لوائح العمل الوطنية. تم تخطي إجمالي عدد الطلاب، الوطنيين أو الأوروبيين، ولكن المؤسسات تتسم بالمرونة من حيث تخصيص الأماكن في دورات معينة.

إن إدارة وتنظيم الجامعات البريطانية مستوحاة إلى حد كبير من نموذج ريادة الأعمال ويتحمل مجلس الإدارة المسؤولية النهائية عن جميع جوانب تشغيل الجامعة. يهدف الحجم الصغير من 12 إلى 25 عضوًا، معظمهم من خارج الجامعة، إلى تفضيل الكفاءة. يعين هذا المجلس بشكل خاص الرئيس (نائب المستشار)، ويشرف على العملية ويحدد التوجهات الاستراتيجية للجامعة. هذا و تتعامل لجنة أكاديمية مع الأمور الأكاديمية حيث تمارس فقط دورًا استشاريًا وتقع تحت مسؤولية إدارة المنشأة.

تحدد الحكومة الإرشادات العامة لمجال التعليم العالي وتحدد أولوياتها وتوقعاتها للقطاع بأكمله في مقابل التمويل المخصص للوكالات الإقليمية والذي بدوره يفرض شروطًا معينة على الجامعات. كما يعتمد توزيع الأموال التي تخصصها الوكالات بشكل خاص على عدد الطلاب الذين يوافقون على تمويلهم سنويًا في كل جامعة. يمكن تعديل المبلغ من سنة إلى أخرى إذا لم تستوف الجامعة أو تتجاوز حصص القبول فيها.

من جهة أخرى، لا تفرض الجامعات البريطانية بعد ذلك قيودًا على المخصصات الماليّة الداخليّة.كما أنّ لها قدرة كبيرة على جمع الأموال. إنهم أحرار في اقتراض الأموال طالما كانت التكلفة السنوية للالتزام المالي أقل من 4٪ من إجمالي دخل المؤسسة. يمكنهم تحديد مقدار الرسوم الدراسية، واحترام السقف الذي تحدده السلطات العامة. للإشارة، تتكون ميزانية الجامعة في المتوسط سنة 2019، من 29 ٪ من الأموال العامة، و 38 ٪ من الرسوم التي يدفعها الطلاب و 33 ٪ من مصادر التمويل الأخرى.

[1] https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019

4. الأنموذج الفرنسي، الايطالي و الاسباني:

لقد تميز العقد الماضي بالتطورات التشريعية الهامة في معظم الدول الأوروبية و التي ترتبط غالبًا بموضوع الاستقلالية للجامعة. بناءً على البلد، ركزت الإصلاحات بشكل خاص على الاستقلال المالي والإداري، وتعزيز صلاحيات مجلس الإدارة، وحرية إنشاء المؤسسات، أو حتى تحديد إجراءات انتخاب رؤساء الجامعة. ومع ذلك، تبقى فرنسا، إيطاليا و إسبانيا من بين الدول التي تمنح أقل "استقلالية" بالمعنى المقصود في الاتحاد الأوروبي (من بين 29 دولة مقارنة، احتلت إيطاليا المرتبة 16 وفرنسا في المرتبة 20 وإسبانيا في المرتبة 24) حيث لا تزال الدولة تشرف إلى حد كبير على التعليم العالي:

- تحتفظ الجامعات بهوامش قليلة من القرارات خاصة فيما يتعلق بشروط تعيين الموظفين أو المدة النيابيّة أو شروط إعفاء مسييريهم. في فرنسا على سبيل المثال، القانون هو الذي يحدد هذه الشروط: ينتخب رئيس الجامعة بالأغلبية المطلقة لأعضاء مجلس الإدارة لمدة أربع سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة، ويجب أن ينتمي إلى هيئة التدريس من الجامعة ولا يمكن أن يبقى في منصبه بعد 68 سنة. ومع ذلك، تخطط التطورات التشريعية الجارية منذ عام 2018 لإدخال الحق في التجارب القانونية والمؤسسية كجزء من استراتيجيات التوحيد.
- في إيطاليا، تتمتع الجامعات باستقلالية معينة ممنوحة بموجب قوانينها، والتي لها حرية تحديدها ضمن حدود الامتثال للقانون والدستور.
- في فرنسا، حتى لو تم التعيين من قبل لجان الاختيار على مستوى كل جامعة، على الملامح الوظيفية دمج توقعات المؤسسة من حيث التدريس والبحث والاستثمار الجماعي، والتوظيف وبالتالي، لا يزال المدرسون والباحثون خاضعين للحصول على مؤهل وطني، من قبل المجلس الوطني للجامعات، وتنظم الدولة شبكة تنمية الرواتب.
- تظل حصة التمويل العام هي الغالبة إلى حد كبير (> 80٪)، حتى إذا كانت طبيعة إطار التخصيص الإقليمي (الحالة الإسبانية) أو الإطار الوطني (الحالة الفرنسية) تنطوي على مساحة مختلفة للمناورة للمؤسسات. منذ عام 2010، أدخلت إيطاليا نظامًا تنافسيًا للجامعات العامة لتخصيص التمويل العام، بناءً على الأداء. هذا الإصلاح يؤكد التغيير إلى وضع جديد للإدارة العامة.

إذا ظل التمكين محدودًا من الناحية المؤسسية والمالية، فقد كان إتّفاق بولونيا التأثير الرئيسي على مدار الخمسة عشر عامًا الماضية في تسريع التحول الإداري للجامعات، مع نشر ممارسات جديدة، تدخل في نطاق ضمان الجودة.

5. الاصلاح و الحوكمة بالجامعات اليابانيّة:

لطالما كانت إدارة الجامعات باليابان تستند تقليديًا على روح الزمالة بين المعلمين و قد كانت موضوعًا دائم للنقاش. هذا و إن كانت هذه الزمالة تحظى باحترام جيد نسبيًا، فإن هذا لم يعد هو الحال منذ منتصف التسعينيات.

كما عززت وزارة التعليم باستمرار قيادة الجامعة حول الرئيس على حساب مجالس أعضاء هيئة التدريس واتخذت خطوات لتطوير العلاقات بين الجامعات والعالم الخارجي بما في ذلك مشاركة أشخاص من خارج الإدارة .(Jun Oba, 2015)

في عام 2014 و مع اعتماد قانون إصلاح حوكمة الجامعات تم

- تعزيز صلوحيات نواب رئيس الجامعة مما يسمح لهم التدخل في مجال وظيفي لإدارة الجامعة و تحت إشراف رئيس الجامعة.
- إعادة تحديد دور مجالس الكليات: حصر مجال اختصاصها في الشؤون الأكاديمية، من خلال توضيح الطبيعة الاستشارية (غير الحاسمة) لدورها تحت سلطة رئيس الجامعة (Jun Oba, 2015).

6. الحوكمة بالجامعات المغربيّة:

حددت دراسة في إطار المشروع المغربي الكندي PROCADEM10 لمحة عن المهارات الإستراتيجية المتوقعة في منظور الثقافة الإدارية الجديدة.

يتضمن هذا الملف التعريفي عشر مهارات إستراتيجية:

- إدارة الرؤية الإستراتيجية.
- إدارة التغيير.
- إدارة الجودة.
- التواصل والشراكات.
- الإبداع وحل المشكلات.

- تنمية قدرات الموظفين.
- الإدارة التشاركية.
- الإدارة القائمة على النتائج.
- تنمية ثقافة تقوم على الأخلاق والمساواة.
- استغلال التقنيات.

و بالتالي فإن النموذج التنظيمي يؤثر مباشرة على حوكمة الجامعة مما يستوجب المراجعة و التكيّف معه باستمرار. (Driss HARRIZI, Razane CHROQUI, 2019).

بخلاف الجانب التنظيمي والتشريعي، فإن تطوير القدرات الإدارية للمديرين التنفيذيين في نظام التعليم العالي العام المغربي أمر بالغ الأهمية للحوكمة الجامعية الجيدة في المغرب.

7. حوكمة الجامعات في الجزائر والمملكة العربية السعودية:

تجدر الإشارة أن آليات حوكمة الجامعات في الجزائر والمملكة العربية السعودية بشكل عام تتميز بما يلي:

- اعتماد الجامعات على القوى السياسية للبلاد (Mezhouda, Sahel, 2018)
- المركزية وضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرار.
- جمود الهياكل التنظيمية الموضوعة.
- غياب الحرية الأكاديمية (El Amine, 2016)

اعتمد هذان البلدان نموذج جامعي يركّز على الدولة بما يعني أنّ الدولة نفسها تتخذ القرارات الرئيسية في مؤسسات التعليم العالي. أما بالنسبة للجامعة فهي تكتفي بلعب دور وكالة حكومية مهمتها الأساسية تلبية متطلبات الدولة والأهداف الاجتماعية والاقتصادية التي تضعها الحكومة بدلاً من مراعاة متطلبات السوق والحرية الأكاديمية (El Amine, 2016)

وتجدر الإشارة أن لوزارتي الاشراف بالبلدين خطابات متشابهة فيما يتعلق بإصلاحات حوكمة التعليم العالي كالآتي:

- زيادة استقلالية المؤسسات في إدارة الموارد المالية.
- الارتباط بين النتائج والتمويل.
- تنويع مصادر التمويل.
- الانفتاح على المحيط الاجتماعي والاقتصادي وعلى التعاون الدولي.
- مراعاة التوازن بين الرجل والمرأة في الهيئات الإدارية.
- إدخال معايير الأداء.
- إسناد دور مهم للهيئات الوطنية لضمان الجودة.

2) المحور الثاني: الاستقلاليّة و حوكمة الجامعات بتونس:

لا يمكن فهم الوضع الحالي للجامعات من حيث الحوكمة وضمان الجودة دون الرجوع إلى الإصلاحات التي أدخلت منذ سنة 2000، ويمكن تلخيصها على أنها إصلاح طموح، عندما يكون مبدأ الاستقلالية وتعريف تم تطبيق حكم جديد للجامعات التونسية بشكل صريح بموجب قانون 2008، مّا أدى إلى تغييرات متعمقة في هيكلة الجامعات التونسية. ومع ذلك، فإن القليل من الأحكام المخطط لها لعام 2008 قد تم تنفيذها بالكامل، لأسباب متعددة ينبغي تحليلها.

غالبًا ما يتم طرح عدم تنفيذ الجهات الفاعلة المسؤولة للإصلاح في المؤسسات والجامعا، نقص الدعم و التركيز على عدم وجود رؤية مشتركة لمستقبل الجامعة التونسية، بمفاهيم مختلفة، بل ومتناقضة، لدور الجامعة في مواجهة تجاه المجتمع، وما ينبغي أن يكون تنظيمه ممّا يفسّر هذا الفشل.

إنّ وضع المسار المنصوص عليه في قانون عام 2008 في نقطة الانطلاق و إقامة علاقات جديدة بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والجامعات من خلال إنشاء التعاقد، المرتبطة بتعريف الاستراتيجيات على جميع المستويات (الوزارة، الجامعات، المؤسسات) من خلال تطوير استقلالية المؤسسات مع التنفيذ المنهجي لضمان الجودة، وأدوات الإدارة الجديدة و اعتماد الميزانية الجديدة (GBO) ممّا سيساعد الجامعات والمؤسسات من

التحوّل من مؤسسة عموميّة ذات صبغة إدارية (EPA) إلى مؤسسة عموميّة ذات صبغة علمية و تكنولوجيّة (EPST) و بالتالي تدعيم مبدأ الاستقلالية.

إنّ الغرض الرئيسي من هذا التغيير الهيكلي هو تمكين الجامعات من بعض الاستقلالية المالية من خلال إلغاء الرقابة السابقة على الميزانية واعتماد المحاسبة التجارية.

هذا و إن تحول 15 مؤسّسة جامعية بمقتضى أوامر رئاسية، تدخل حيّز النفاذ بداية من السنة المالية 2023، إلى مؤسسات عمومية ذات صبغة علمية وتكنولوجية، بعد أن كانت تندرج ضمن المؤسسات العمومية ذات الصبغة الإدارية، قصد دعم استقلاليتها وإكسابها مرونة في التصرف وتمكينها من تعبئة مواردها الذاتية لأحسن دليل على تأكيد هذا التوجه.

سنة 2017، عزز المؤتمر الوطني للإصلاح حاجة الجهات الفاعلة الرئيسية في التعليم العالي والبحث العلمي إلى تنفيذ الإصلاح، حيث كان تحديث نظام التعليم العالي ومواءمته مع أفضل الممارسات الإدارية الدولية من حيث الحكم الذاتي والمساءلة والأداء من التوصيات الرئيسية للإصلاح[2] هذا و يحتوي المخطط الاستراتيجي على الأهداف الخمسة العامة و المدرجة بالجداول التالية:

الجدول عدد1: تحسين جودة التكوين الجامعي وإمكانية توظيف الخريجين.

الهدف الفرعي	بيان الهدف
1.1	تحسين إعداد طلاب المستقبل للدراسات الجامعية
2.1	التكيف مع التكوين لاحتياجات المجتمع
3.1	تدعيم الشراكة الاجتماعية والاقتصادية مع الجامعة في جميع مراحل التكوين
4.1	تحسين نظام تكوين الطلاب وتقييمهم
5.1	دفع إصلاح التعليم العالي الخاص نحو جودة أفضل
6.1	توحيد العملية التكوينية/منظومة التصرف في الجودة
7.1	تعزيز التكوين الريادي في الأعمال
8.1	تحسين البعد المهني في التكوين الجامعي
9.1	تطوير التكوين من خلال البحث العلمي
10.1	تعميم التكوين المستمر والتأهيل الاشهادي
11.1	تحسين الادماج المهني للخريجين

الجدول عدد2: تشجيع البحث والابتكار.

الهدف الفرعي	بيان الهدف
1.2	إنشاء نظام حوكمة وطني للبحث العلمي
2.2	هيكلة وتعزيز البحوث في العلوم الإنسانية والاجتماعية
3.2	تعزيز تمويل البحوث والبنية التحتية
4.2	تحسين إدارة الموارد البشرية في المجال البحثي
5.2	إرساء منظومة للتصرف في الجودة في المجال البحثي
6.2	إعداد نظام لاستغلال نتائج البحوث

الجدول عدد3: تعزيز الحكم الرشيد وتحسين إدارة الموارد.

الهدف الفرعي	بيان الهدف
1.3	تعزيز الحوكمة الرشيدة على جميع المستويات
2.3	تأسيس استقلالية الجامعات ومؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي
3.3	اعتماد نظام إدارة يعزز الأداء على ثلاثة مستويات (وزارة، جامعة، مؤسسة)

[2] (الخطة الاستراتيجية لإصلاح التعليم العالي والبحث العلمي 2015 – 2025 ، نسخة من 5 يناير 2015 المصادق عليها من قبل مجلس الجامعات في 19 يناير 2015).

الجدول عدد4: مراجعة خريطة الجامعة لتحقيق إرساء وتوازن جهوي أفضل.

الهدف الفرعي	بيان الهدف
1.4	تحديد سياسة لإنشاء الجامعات و المؤسسات
2.4	تطوير استراتيجية العمل الإيجابي للجامعات في المناطق الداخلية
3.4	ترسيخ الجامعة في التنمية الجهوية
4.4	تعزيز تأثير الجامعة على بيئتها
5.4	تطوير الحياة الجامعيّة

الجدول عدد5: تشجيع التكوين البيداغوجي للمدرسين.

الهدف الفرعي	بيان الهدف
1.5	مأسسة التكوين البيداغوجي
2.5	تعزيز التجديد في التكوين

3) المحور الثالث: الحوكمة و ضمان الجودة بمعهد الدراسات العليا التجارية بصفاقس:

معهد الدراسات العليا التجارية بصفاقس، مؤسّسة عموميّة ذات صبغة إدارية يساهم منذ احداثه في عملية التكوين الجامعي في مجال المحاسبة، الجباية، إدارة الأعمال و الاقتصاد مع السعي لادماج خريجي المعهد في النسيج الاقتصادي و الصناعي على المستوى الجهوي و الوطني. يضم المعهد حوالي 80 مدرس باحث، و 40 من أعوان المساندة.

شمل الهيكل التنظيمي للمعهد، على ثلاث أقسام بيداغوجية، استراتيجيات التجارة والأعمال، المحاسبة و الجباية، الاقتصاد الجديد.

خلال الثلاث لسنوات الماضية عمل المعهد على جملة من التحسينات نذكر أهمها:

- التركيز على خدمة الطالب و العمل على أن تكون جميع العمليات و الإجراءات تصب في خدمته.
- الارتقاء بأداء الموظفين و العملة إلى الأفضل.
- توضيح المسؤوليات و الصلاحيات لدى العاملين.
- إدراج بعض الإجراءات التصحيحية اللازمة لتحسين الأداء.

كما اندرجت استراتيجيته للسنوات 2019-2023 ضمن الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي و البحث العلمي و المتمثلة في تسخير جميع الكفاءات لتعزيز جودة برامج التعليم العالي و التفتح على محيطه الاقتصادي و الاجتماعي، حيث تضمنت هاته الاستراتيجية المحاور التالية:

1) الإدارة والحوكمة.
2) التكوين و التشغيلية.
3) البحث و التجديد.
4) الخدمات الموجهة للطالب و الحياة الجامعية.

لتحقيق هاته الأهداف، تم رصد جملة من الأنشطة و المبينة بالجدول التالي:

الجدول عدد6: أهم الأنشطة المدرجة ضمن برنامج العمل للسنة ات 2019-2023.

الأهداف الأربعة	الأنشطة
الإدارة والحوكمة	- القيام بأنشطة تحسيسية لفائدة الأسرة الجامعية بالمعهد - إرساء منظومة جودة
التكوين و التشغيلية	- إبرام اتفاقيات مع المؤسسات الاقتصادية - تقديم عروض تكوين تتناسب و متطلبات سوق الشغل
البحث و التجديد	- إحداث ماجستيرات مهنية بالتعاون مع المهنيين - التشجيع على مفهوم الطالب المبادر
الخدمات الموجهة للطالب و الحياة الجامعية	- تدعيم الأنشطة العلمية الثقافية و الرياضية لفائدة الطلبة - تطوير جودة الحياة لدى الطالب

هذا و لتحقيق الهدف الأول، انخرط المعهد منذ سنة 2021 في مشروع لإرساء منظومة التصرف في الجودة و ذلك طبقا للمواصفات العالمية 21001:2018

هذا و إن من أهم الأسباب التي جعلت إدارة معهد الدراسات العليا التجاريّة بصفاقس تتبنى المبادئ الاحدى عشر للجودة:

- القانون عدد 19 لسنة 2008 المؤرخ في 25 فيفري 2008، و الذي جاء ليرسخ هذا التوجه الاستراتيجي، و رسم التقييم و ضمان الجودة و الاعتماد كآليات أساسية لتحقيق الأهداف المرسومة.
- مرسوم عدد 46 لسنة 2022 مؤرخ في 24 جوان 2022 يتعلق بإحداث الوكالة التونسية للتقييم والاعتماد في التعليم العالي والبحث العلمي.
- إحداث لجنة تعنى بالجودة حسب القانون عدد 19 لسنة 2008 المؤرخ في 25 فيفري.
- التحسين المستمر بإدخال تطبيقات إعلامية حيز الخدمة.
- التمشي في الرفع من الكفاءة المهنية لدى الموظفين بتكوينهم ضمن مخطط للإدارة الالكترونية.
- الاتصال حول تجارب نموذجية لإرساء منظومة للتصرف في الجودة ببعض المؤسسات.

و بالتالي فإنه بإرساء نظام الجودة بالمعهد تكون إدارته قد تبنت المبادئ الاحدى عشر لإدارة الجودة التي أسست عليها مواصفات الايزو 21001:2018 و هي:

المبدأ 1: التركيز على طالب الخدمة

تعتمد الجامعة و مؤسساتها على المتعلّم طالب الخدمة لتحقيق النجاح و لذلك ينبغي أن تفهم حاجاتهم الحالية و المستقبلية و العمل على تحقيق متطلباتهم. لذا و من خلال التركيز على المتعلّم و طالب الخدمة ستبنى النتائج و تقاس بمدى ملائمة الخدمة لرضا طالبها.

المبدأ 2: القيادة الحكيمة

إن التزام إدارة معهد الدراسات العليا التجاريّة بصفاقس هي الخطوة الأولى نحو إرساء نظام الجودة به من خلال تحديد سياسة الجودة ليصبح جميع أفرادها مشتركون في تحقيق أهدافها و سيؤدي إلى وضوح الرؤية و إلى الاتصال الفعال و البناء بين الجميع.

المبدأ 3: نظرية المشاركة الكاملة

لأن العاملين بجميع مستوياتهم يمثلون العمود الفقري الذي تقوم عليه المؤسسة التعليمية و هم بالتالي يعتبرون عنوان نجاح المنظومة من خلال التنافس بين الجميع في رفع كفاءة الأداء و زيادة المعرفة و مساهمتهم في التطوير المستمر للكلية.

المبدأ 4: أسلوب إدارة العمليات

بتبني إدارة معهد الدراسات العليا التجاريّة بصفاقس لهذا المبدأ سيسمح لها بالتعرف على جميع الأنشطة و العمليات و وضوحها و الذي سيؤدي إلى تحديد المسؤوليات و معرفة العمل المطلوب بشكل أوضح للجميع مما يسمح بإمكانية تحليل و قياس قدرة الأداء و رسم واضح للتحسين المستمر وفقا لقياس موضوعي و محدد.

المبدأ 5: التطوير المستمر

ستتبع إدارة معهد الدراسات العليا التجاريّة بصفاقس الطرق و الحلول العلمية لمراجعة جميع الأنشطة و الأعمال بشكل دائم و مستمر لتصحيح الأخطاء إن وجدت و لتحقيق رغبة طالب الخدمة المستقبلية مما سيؤدي حتما إلى التميز و الإبداع و بالتالي سيكون التطوير المستمر هدف لكل منتجي الخدمة بالمعهد.

المبدأ 6: اتخاذ القرارات بناء على الحقائق

إن اعتماد إدارة معهد الدراسات العليا التجاريّة بصفاقس في اتخاذ القرارات على جمع البيانات بشكل صحيح سيؤدي إلى سهولة وصول المعلومات الدقيقة و الثابتة والحينية إلى من يهمه الأمر و بالتالي تبنى القرارات و الإجراءات على أسس سليمة و حقيقية من خلال تحليل البيانات و المعلومات بشكل دقيق و بالطرق السليمة.

المبدأ 7: إدارة العلاقات

إن إدارة معهد الدراسات العليا التجاريّة بصفاقس قد أقرّت لانخراط في أنشطة التطوير والتحسين مع مسدي الخدمات والأطراف المعنية الأخرى.

المبدأ 8: المسؤولية المجتمعيّة

إنه بتبنّي إدارة معهد الدراسات العليا التجاريّة بصفاقس المبدأ الثامن تقرّ بأن تساهم في التنمية المستدامة، بما في ذلك جودة التعليم/ التدريب للجميع، والصحة والسلامة ورفاهية المجتمع.

المبدأ 9: الإنصاف

بتبنّي إدارة المعهد لهذا المبدأ سيتم تطبيق نفس الشروط على جميع طالبي الخدمة و تكون الادارة بذلك على نفس المسافة من الجميع.

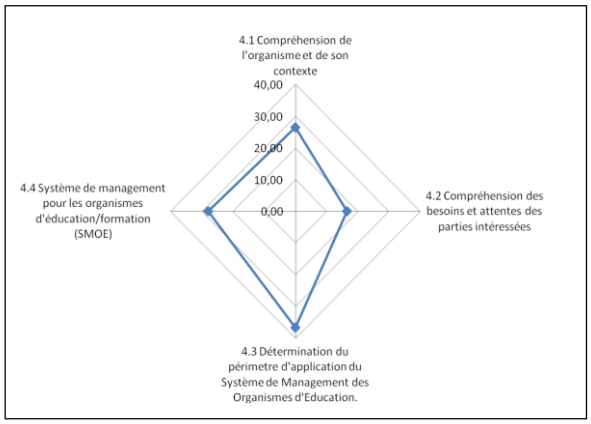
المبدأ 10: الأمن وحماية البيانات

ستنفّذ إدارة المعهد و ستحافظ سياسة تحدد من خلالها الأدوار، المسؤوليات والصلاحيات فيما يتعلق بأمن البيانات.

المبدأ 11: السلوك الأخلاقي في التعليم / التدريب

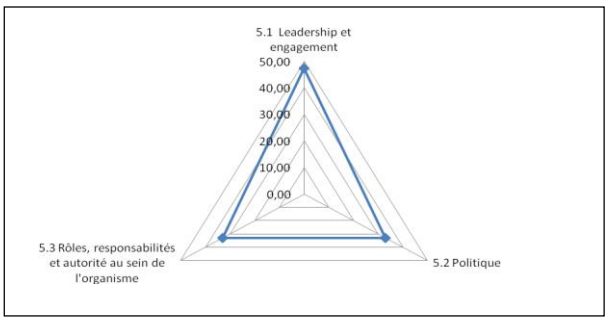
ستضع إدارة المعهد سياسة للسلوك الأخلاقي تشترك فيها الأسرة الجامعيّة بالمعهد في بلورتها.

الجدير بالذكر، أنّه من خلال إنجاز التقييم الداخلي لمدى التزام المعهد بتطبيق متطلبات المواصفات الدوليّة الايزو21001:2018، تم رصد لأهم نقاط القوة و الضعف في مستوى الأداء مثل ما هو مبيّن بالبيانات التالية:



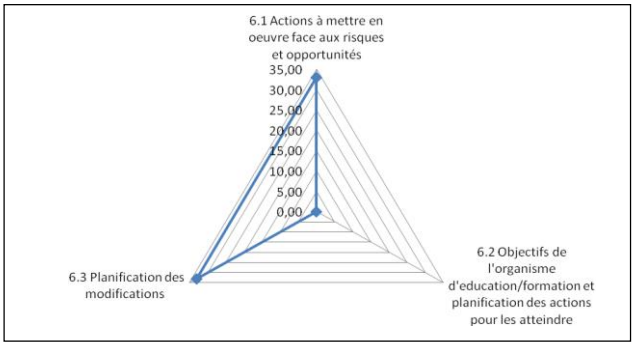
البيانات الخاصة بالفقرة الرابعة للمواصفات الايزو .21001:2018

الملاحظات: نسبة التطابق قدّرت بـ 29,65 بالمائة ما يؤكد على أنّ المعهد بحاجة إلى وضع خطة عمل للاستماع عن قرب إلى شركائه الصناعيين و الاقتصاديين و الأكاديميين قصد رسم جديد لعروض التكوين.



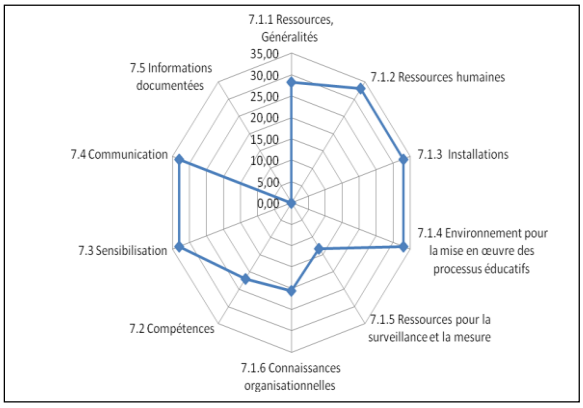
البيانات الخاصة بالفقرة الخامسة للمواصفات الايزو 21001:2018

الملاحظات: نسبة التطابق قدّرت بـ 40,86 بالمائة ما يؤكد أن المعهد بحاجة إلى رسم سياسة للجودة مع تحديد شامل للأدوار و المسؤوليات لكافة الأعوان.



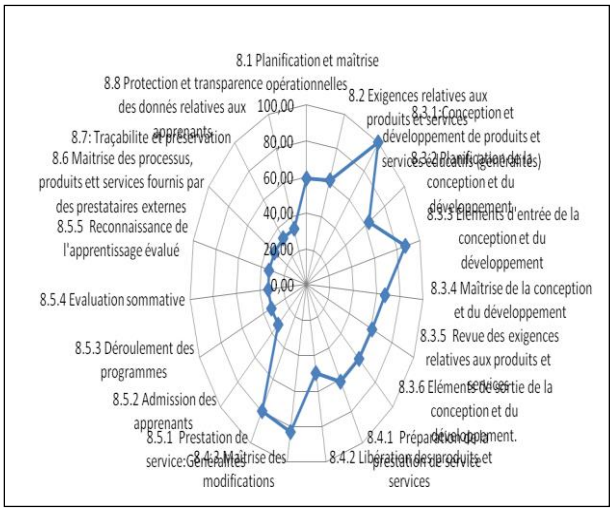
البيانات الخاصة بالفقرة السادسة للمواصفات الايزو 21001:2018

الملاحظات: نسبة التطابق قدّرت ب 17,16 بالمائة مما يدلّ على مزيد العمل على إجراءات التعرف على المخاطر و الفرضيات.



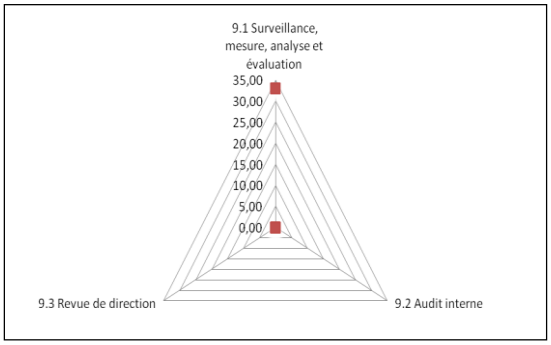
البيانات الخاصة بالفقرة السابعة للمواصفات الايزو 21001:2018

الملاحظات: نسبة التطابق قدّرت بـ 22,93 بالمائة مما يتطلب مزيد العمل على نقطة المعلومات الموثقة و المهارات و المعارف التنظيمية بالخصوص.



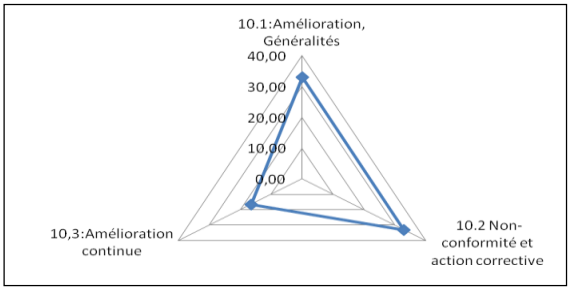
البيانات الخاصة بالفقرة الثامنة للمواصفات الايزو 21001:2018

الملاحظات: نسبة التطابق قدّرت بـ 50,79 بالمائة مما يؤكد على ضرورة التحكم و ضبط التعديلات.



البيانات الخاصة بالفقرة التاسعة للمواصفات الايزو 21001:2018

الملاحظات: نسبة التطابق قدّرت بـ 17,49 بالمائة مما سينجر عنه مراجعة الادارة و التدقيق الداخلي و مزيد القيس و التحليل و التقييم.



البيانات الخاصة بالفقرة العاشرة للمواصفات الايزو 21001:2018

الملاحظات: نسبة التطابق قدّرت بـ 28,55 بالمائة مما سينجر عنه مراجعة عملية التحسين العام.

هذا و يبيّن الجدول التالي ملخصا بعميّلة التقييم طبقا للمواصفات 21001:2018

الجدول عدد7: ملخصا لعميّلة التقييم طبقا للمواصفات 21001:2018

البند / الفقرة	بيان البند / الفقرة الخاصة بالمواصفات الايزو 21001:2018	النسبة المتحصل عليها (%)
4	سياق / إطار المعهد	29,65
5	القياد و الالتزام	40,86
6	التخطيط لنظام إدارة الجودة	17,16
7	المساندة و الدعم	22,93
8	التشغيل	50,79
9	تقييم الأداء	17,49
10	التحسين	28,55
النسبة الجملية المتحصل عليها للتقييم الذاتي		36,18

ملاحظات: تبيّن النسبة الجملية المتحصل عليها للتشخيص الذاتي طبقا للمواصفات 2018: 21001 "36.18 بالمائة" الوضعية الغير مرضية لمدى تطبيق المعهد لمتطلبات المواصفات ذات العلاقة و بالتالي ضرورة تلافي الوضعية برسم خطة عمل لتدارك الخلل.

الملاحظ، أنّه من خلال تنفيذ خطة العمل سيتمكّن المعهد من:

- تطوير نسبة الرضا لدى المتعلّم و الشركاء (الاقتصاديين والأكاديميين).
- التحكم في المخاطر.
- التحكم في الجوانب البيئية.
- التأكيد على قدرة المعهد على تقديم نتائج تحليلية موثوقة تلبي متطلبات طالبي الخدمة.

للغرض، تم رسم جملة من الأهداف و المؤشرات للسنوات الثلاث القادمة و التي نأمل تحقيقها مثل ما هو مبيّن أسفله:

الجدول عدد8: تعزيز الموارد البشريّة.

الهدف	المؤشّر	2021	النتائج المتوقعة (2022-2025)			
			2022	2023	2024	2025
تعزيز الموارد البشريّة	التطور السنوي التراكمي لعدد المدرسين من صنف أ	10	11	12	13	15
	التطور السنوي التراكمي لعدد المدرسين من صنف ب	57	57	58	57	55
	التطور السنوي لمعدل التأطير (العدد من صنف ا / العدد من صنف أ و ب)	15%	16%	17%	18%	21%
	التطور السنوي التراكمي لعدد الاداريين	25				
	التطور السنوي التراكمي لعدد الفنيين	15				
	نسبة أعوان المساندة و الدعم (عدد الاداريين و الفنيين / عدد المدرسين من صنف أ و ب)	57%				

الجدول عدد9: تعزيز الشراكة العلمية وطنيا و دوليّا.

الهدف	المؤشّر	2021	النتائج المتوقعة (2022-2025)			
			2022	2023	2024	2025
تعزيز الشراكة العلمية وطنيا ودوليا	حصة (٪) المنشورات المنشورة في المجلات العلمية المفهرسة	20%	30%	40%	40%	50%
	العدد السنوي للمشاريع البحثية الجديدة التي سيتم إطلاقها في إطار التعاون الثنائي	1	1	2	2	3
	العدد السنوي للمشاريع الجديدة التي ستبدأ في إطار التعاون المتعدد الأطراف	–	–	1	1	1
	إجمالي عدد المشاركات الجديدة عبر الشبكات البحثية الدولية	1	2	2	2	2

الجدول عدد10: تثمين و نقل نتائج البحوث.

الهدف	المؤشّر	2021	النتائج المتوقعة (2022-2025)			
			2022	2023	2024	2025
تثمين ونقل نتائج البحوث	العدد السنوي للاتفاقات / عقود الشراكة الجديدة مع القطاع الاقتصادي الوطني (عام و خاص)	08	14	16	19	22
	العدد السنوي للاتفاقات / عقود الشراكة الجديدة مع القطاع الاقتصادي الدولي (عام و خاص)	–	–	1	1	1

الجدول عدد11: تحسين و تطوير الانتاج العلمي.

الهدف	المؤشّر	2021	النتائج المتوقعة (2022-2025)			
			2022	2023	2024	2025
تحسين و تطوير الانتاج العلمي	العدد السنوي للمنشورات في المجلات العلمية المفهرس	10	12	15	18	20
	العدد السنوي لأطروحات الدكتوراه	02	03	04	04	06
	العدد السنوي لرسائل الماجستير	180	186	190	195	200

الجدول عدد12: تدعيم منظومة الاتصال.

الهدف	المؤشّر	2021	النتائج المتوقعة (2022-2025)			
			2022	2023	2024	2025
تدعيم منظومة الاتصال	العدد السنوي للأحداث العلمية الوطنية التي ينظمها / يشارك في تنظيمها المعهد	03	06	06	08	10
	العدد السنوي للأحداث العلمية الدولية التي ينظمها / يشارك في تنظيمها المركز	–	–	1	1	1

الجدول عدد13: الحوكمة.

الهدف	المؤشّر	2021	النتائج المتوقعة (2022-2025)			
			2022	2023	2024	2025
الحوكمة	إرساء منظومة جودة	–	–	1	1	1
	التطور السنوي لمعدل (٪) استهلاك الميزانية بالعنوان الأول	90%	92%	92%	94%	95%
	التطور السنوي لمعدل (٪) استهلاك الميزانية بالعنوان الثاني	40%	50%	55%	60%	60%
	نسبة الموارد المالية الذاتية المتأتية من التعاون الدولي (مقارنة بميزانية المعهد)%	–	–	5%	8%	10%
	نسبة الموارد المالية الذاتية المتأتية من المؤسسات العامة و الخاصة (مقارنة بميزانية المعهد)%	-	-	5%	5%	5%

الاستنتاجات و التوصيات:

في الأخير، و قصد دعم مسار المعهد في مجال الحوكمة و الاستقلاليّة نقترح التوصيات التالية:

- ضرورة تنويع مصادر التمويل لأنشطة المعهد، فقد ولى عصر الاعتماد الكامل على الدولة وما تخصصه من اعتمادات لمواجهة النفقات.
- ضرورة حسن استغلال الموارد وتوظيفها التوظيف السليم، الأمر الذي يعني تنفيذ كل الأنشطة الجامعية بأقل تكلفة ممكنة مع تقديم خدمات تحقق المعايير الموضوعة.
- العمل على التقليل من آثار البيروقراطية الادارية.
- التركيز على الطالب، من خلال تعزيز مكانته في المجتمع وجعله أكثر تحفيزا للأداء وتعزيز مساهمته الابداعية.
- العمل على تطبيق مبادئ الحوكمة كما تنص عليها مواثيق الهيئات والمنظمات الدولية المعنية بالحوكمة مع مراعاة الابعاد الخمسة الضرورية وهي:
  - الرسالة والأهداف.
  - توجيه الادارة.
  - الاستقلالية الأكاديمية.
  - المساءلة.
  - المشاركة.

المراجع (References):

1. Charle, Ch. et Verger, J. (2012), Histoire des universités, Paris, PUF.
2. Vallet, E. (20123), Orthodoxies savantes. Les cultures scolastiques et la censure (VIIIe-XIIIe siècle), dans Lumières de la sagesse. Écoles médiévales d'Orient et d'Occident, Paris, IMA/Publications de la Sorbonne, pp. 313-319.
3. Siino, F. (20, 04), Sciences et pouvoir dans la Tunisie contemporaine, Paris/Aix-en-Provence, Karthala/IREMAM, 2004.
4. Musselin, Ch. (2017), La grande course des universités, Paris, Presses de Sciences Po.

5. Amélioration de la gouvernance dans le système de l'Enseignement Supérieur en Tunisie: vers une autonomie des universités et de nouveaux mécanismes d'assurance qualité, Nédia Amri (Université de la Manouba, MA), Rym Bouderbala (UMA), Imed Hidri (UMA), Eric Vallet (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, UP1), Mars 2019.
6. La Norme ISO 21001:2018
7. Plan stratégique de la réforme de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique 2015 – 2025, Version du 5 janvier 2015 validée par le Conseil des Universités le 19 janvier 2015.
8. Driss HARRIZI (2019) : Gouvernance universitaire et modèles organisationnels : quells apports pour l'université Marocaine, Revue Organisation et Territoires n°4, Septembre 2019 ISSN : 2508-9188
9. Abdelmalik Mezhouda, Sidi Mohamed Sahel (2018, «La gouvernance de l'enseignement supérieur public : les apports des référentiels de l'assurance qualité – Etude comparative entre les référentiels de la CIQAES (Algérie) et de la NCAAA (Arabie Saoudite) ».
10. El Amine, Adnan (2016). « Les modèles de gouvernance des universités arabes ». Revue Défense Nationale Libanaise, No 96, Avril 2016, pp 35-36.
11. Jun Oba, 2015, Japon : réforme de la gouvernance universitaire, Revue internationale d'éducation de Sèvres 70, décembre 2015 Les langues d'enseignement, un enjeu politique

دور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات

د. عدلي داود الشاعر
أستاذ الإدارة التربوية المساعد
جامعة الأقصى، غزة

أ.د فايز كمال شلدان
أستاذ الإدارة التربوية
الجامعة الإسلامية، غزة

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى دور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي في أسلوبه التحليلي. وقد تكونت عينة الدراسة الفعلية من (75) عضوا من أعضاء هيئة التدريس، أي ما نسبته تقريباً (22.6%) من مجموع مجتمع الدراسة البالغ عددهم (331) عضوا، حيث تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية، كما استخدم الباحثان الاستبانة التي تتكون من (34) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، ولتحليل البيانات تم استخدام برنامج التحليل الاحصائي SPSS، ومن نتائج الدراسة:

- أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة تقدير متوسطة وبوزن نسبي (65.05%).

2. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس تُعزى إلى متغير الدرجة العلمية لصالح أستاذ مشارك فاعلي.

- لا وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس تُعزى إلى متغير الكلية، باستثناء المجال الثاني (تنمية مهارات الجودة لأعضاء هيئة التدريس) توجد فروق لصالح الكلية الإنسانية.

وفيما كانت أهم التوصيات على النحو التالي:

- ضرورة اهتمام إدارة الجامعات بنشر ثقافة الجودة لدى العاملين فيها.
- عقد دورات تثقيفية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات حول ثقافة الجودة وأهميتها.
- توفير الاعتمادات المالية الكافية لدعم خطط تحسين وتطوير الجودة في الجامعات.

كلمات مفتاحية: *الصحة النفسية، ثقافة الجودة، رؤساء الأقسام، الجامعة الإسلامية.*

المقدمة:

يشهد العالم حالياً العديد من التطورات والتغيرات المتسارعة والتي أثرت على كافة مجريات الحياة اليومية، حيث كان لها الأثر بصورة واضحة على جميع عناصر العملية التعليمية؛ لذا أصبحت الجامعات من أولوياتها ملاحقة المستجدات الناتجة عنها لتحقيق التفوق والتميز والإبداع، ونتج عنها أن أصبح الإلمام بثقافة الجودة من كافة العاملين بالجامعات هو أهم التحديات التي تواجه إدارة الجامعات في القرن الحالي.

إلا أن مؤسسات التعليم الجامعي لم تعد وإدارتها مجرد أجهزة ومؤسسات مسؤولة ومؤتمنة على التراث الثقافي ونقله للأجيال الصاعدة، بل أصبحت أجهزة فاعلة في تطوير المعرفة وتنمية المجتمع وتطويره ومساعدته في مواجهة التحديات والصعوبات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهذا ما يفرض على مؤسسات التعليم الجامعي العمل على تغيير أساليبها الإدارية ووسائلها التعليمية، إذا ما أرادت أن تحقق أهدافها بكفاءة وفاعلية (عبد القادر، 2003م، ص 25).

وقد ظهرت في الآونة الأخيرة وسائل وأساليب حديثة ساهمت في تطوير مؤسسات التعليم العالي، وساعدتها على التكيف مع التقدم العلمي والتكنولوجي الذي ساد في هذا العالم، حتى استطاعت هذه المؤسسات أن تقدم خدماتها للمستفيدين بمستوٍ عالٍ من الجودة، وبالتالي إعداد خريجين يمتلكون الخبرات والمهارات اللازمة لسوق العمل.

وأصبح موضوع الجودة من الموضوعات المهمة، والتي تحظى باهتمام كبير من قبل العديد من المؤسسات، ويأتي هذا الاهتمام من رغبة هذه المؤسسات في تجويد الأداء وتحسينه، حتى يمكنها الاستجابة للعديد من المتغيرات التي بدأت تفرض نفسها على كافة المؤسسات، هذه المتغيرات التي تتسم بالدقة

في العمل والسرعة في إنجاز المعاملات، والتي تستوجب التعامل معها بصورة تحقق لها الفاعلية والكفاية، وأصبحت المؤسسات التربوية تولي اهتماماً كبيراً بتبني مفهوم وثقافة الجودة وتطبيقها، وشمل ذلك مؤسسات التعليم قبل الجامعي ومؤسسات التعليم العالي (محمود، 2009م، ص 193).

وبالرغم من تعدد مفاهيم جودة التعليم العالي في الأدبيات التربوية المختلفة، إلا أنها تكاد تتفق في أهمية ربط أهداف العملية التعليمية أو النظام التعليمي بمتطلبات ومعايير تحقيق الجودة، وضرورة مساهمة كل الأفراد العاملين في مجال التعليم على تحقيق الجودة في العملية التعليمية مع الاهتمام بالتحسين المستمر، بالإضافة إلى الاهتمام بتحقيق جودة مخرجات العملية التعليمية أو النظام التعليمي من طلاب أو خدمات تعليمية أو خدمات بحثية أو خدمات استشارية وغيرها (درادكة، 2011م، ص 20).

ومن أبرز التغيرات التي حدثت في السنوات الأخيرة من القرن العشرين في مجال التعليم؛ إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد عام 2006م والتي تهدف إلى تطوير وتحديث نظم التعليم بما يتناسب مع المعايير المحلية والعالمية، وكذلك متابعة التطورات التي تحدث داخل نظم التعليم، وبعد ذلك اعتمادها عند تحقيق مستوى معين من الأداء والتطوير (عباس، 2011: 47).

وقد اهتمت وزارة التربية والتعليم العالي بالفلسطينية تبني مفهوم إدارة الجودة الشاملة لتطوير الإدارات الجامعية، وقد بدأ تبني هذا المستجد التربوي الجديد في الخطة الخمسية لترشيد التعليم العالي في فلسطين عام (1997م)، حيث بدأت مناقشة فكرة الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين، وترسخت الفكرة بعد سنتين في تقرير فريق العمل حول التوجهات المستقبلية للتعليم العالي الفلسطيني، ومن ثم تناول مؤتمر استراتيجية التعليم العالي فكرة تأسيس الهيئة الوطنية، حيث أصبحت حقيقة على أرض الواقع كهيئة شبه مستقلة في إطار وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الفلسطيني، والهدف العام من وجود تلك 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 (الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي، 2003م، ص 3).

ويؤكد علماء الجودة على أهمية توفير ثقافة الجودة الملائمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة كشرط مسبق لا بد منه كي تنجح المنظمات في مساعيها لتحسين وتطبيق الجودة، كما يعتبر بناء ثقافة الجودة الملائمة بالمنظمة أمراً حيوياً وهاماً لتطورها، حيث تعتبر ثقافة الجودة معياراً للحكم على مدى قبول بيئة التنظيم لإدخال فكرة أو نموذج جديد، كما أنها تعكس قدرة المنظمة على التكيف مع أساليب وممارسات جديدة كممارسة الجودة الشاملة (الفهمي، 2012م، ص 4).

والجامعة الإسلامية من الجامعات الفلسطينية التي تواكب التطور والتجديد في برامجها، ومنهاجها، وأساليب تدريسها، وفي كافة أعمالها الإدارية، وتهيئة العاملين بها، ومستوى مخرجاتها. وسعى الباحثان في هذا البحث لمعرفة مستوى ثقافة الجودة لدى رؤساء الاقسام بالجامعة الاسلامية بغزة، لما تمثله هذه الفئة من تأثير مباشر على أعضاء هيئة التدريس وتنظيم المحاضرات، وضبط العمل الإداري والأكاديمي في الجامعة.

ولكون الأقسام الأكاديمية من أهم دعائم تحقيق الجامعات لأهدافها ورسالتها؛ لدورها المحوري في إعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمتخصصة، ومنها تنطلق مبادرات وبرامج الجامعات نحو تحقيق غاياتها المنشودة (الحامد وآخرون، 2007)، كما تعد بمثابة الرابط الإيجابي بين أعضاء هيئة التدريس في القسم وبين القيادات الأكاديمية في الكلية، وبين التخصص والمؤسسة التعليمية، وبين المجتمع المحلي والقسم، وهي الضامن الأول للجودة في القسم بما يشمله ذلك من جودة المناهج والمقررات الدراسية وعمليات التدريسي وإجراء البحوث وغيرها من المهام التطويرية (Deryl R, 1998)، وأشارت ماري لو هيغيرسون Marey Lo (2006) إلى أن رؤساء الأقسام الأكاديمية يعدون من أبرز القياديين في مؤسسات التعليم العالي، ومن يتحملون مسؤولية الإشراف المباشر على الأقسام الأكاديمية ويتولون مهامها الإدارية.

وعليه يحتل رؤساء الأقسام مركز الصدارة في الإشراف المباشر على العملية التعليمية وجودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة بالإضافة إلى الدور المحوري في تهيئة البيئة الإدارية المحفزة على الإنجاز وما ينشأ عن هذه الأدوار الممارسة من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية من أثر مباشر على جودة الحياة لدى طلبة الجامعات، وسعى الباحثان في هذا البحث لمعرفة دور رؤساء الاقسام بالجامعة الاسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس، لما تمثله هذه الفئة من تأثير مباشر على أعضاء هيئة التدريس وتنظيم المحاضرات، وضبط العمل الإداري والأكاديمي في الجامعة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يمثل التعليم العالي الوسيلة الأهم في تمكين الشعوب من الارتقاء الاجتماعي، وتلبية احتياجات سوق العمل من التخصصات الحديثة التي تسهم في تحقيق أهداف المجتمع، وتعزيز مكانته بين المجتمعات المتحضرة، بالإضافة إلى تفعيل حالة التنافس بين مؤسسات التعليم الجامعي والتي تحتكم في منافساتها إلى معايير الجودة.

ومؤسسات التعليم العالي تجتهد في تعزيز ثقافة الجودة لدى العاملين، من خلال برامج التدريب واللقاءات الميدانية والندوات والمؤتمرات العلمية، بالإضافة انشاء وحدات خاصة بالجودة، وقد لاحظ الباحثان وجود ضعف لدى بعض رؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية في ثقافة الجودة، بالإضافة إلى

نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على وجود ضعف في ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي، حيث أظهرت دراسة هاشم (2021م) أن شيوع ثقافة الجودة الشاملة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكوفة كان دون المستوى المطلوب بدرجة متوسطة، ودراسة الخشاب (2020م) أن هناك علاقة بين ثقافة الجودة الشاملة والأداء المتميز في مؤسسات التعليم العالي الكويتية وكانت بدرجة متوسطة، ودراسة محمود ودانوك وياسين (2020م) وأن الجامعات المبحوثة بحاجة إلى مستوى أعلى من مستوى متغيرات ثقافة الجودة. كما أن الباحثين أجرى استطلاعا للرأي لبعض الخبراء التربويين في الجامعات الفلسطينية وهو ما دفعهما إلى اجراء هذه الدراسة لمعرفة دور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (الرتبة الأكاديمية، الكلية)؟

فرضيات الدراسة:

- **لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد فأدنى، أستاذ مشارك فأعلى).
- **لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الدراسة الرتبة الكلية (علمية، إنسانية).

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف إلى دور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس.
2. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (الرتبة الأكاديمية، الكلية).

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

- حداثة موضوع الدراسة حيث يتناول موضوع مهم وحيوي في نشر ثقافة الجودة كمدخل لتطوير العمل في الجامعات والاستدلال على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- يؤمل من الدراسة المساهمة في تحسين أداء رؤساء الأقسام في الجامعة الإسلامية، والجامعات الفلسطينية.
- كما تأتي أهمية هذه الدراسة في الوقت الراهن خاصة، لما أحدثته الجودة من تطور في تحسين مستوى العمل الأكاديمي وسرعة إنجاز العمل الإداري، ومدى الحاجة إلى تعزيز أبعاد ثقافة الجودة.

حدود الدراسة:

حد الموضوع: اقتصرت الدراسة على التعرف إلى مستوى ثقافة الجودة لدى رؤساء الأقسام في الجامعة الإسلامية والتي تتمثل في مجالات (تطبيق ثقافة الجودة، تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجال الجودة، توفير بيئة جامعية محفزة على ثقافة الجودة).

الحد المؤسسي: اقتصرت الدراسة على الجامعة الإسلامية بغزة.

الحد البشري: اعتمدت الدراسة على عينة ممثلة من أعضاء هيئة الدريس بالجامعة.

الحد المكاني: أجريت هذه الدراسة في المحافظات الجنوبية لفلسطين.

الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة على في الفصل الصيفي من العام الدراسي 2022/ 2021م.

مصطلحات الدراسة:

يرتكز البحث على المصطلحات الآتية:

ثقافة الجودة: مجموعة القيم والمعتقدات والاتجاهات التي ترتكز على مفهوم الجودة وتدعم تطبيقه في جميع جوانب عمل المنظمة وأنشطتها بما يعزز عملية تحقيق الرؤية المستقبلية من خلال التحسين وللتطوير المستمر في كافة الأعمال (Mohd, 2012).

وتعرف ثقافة الجودة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: التزام كافة رؤساء الأقسام في الجامعة الإسلامية بمجموعة القيم والعادات الأساسية ذات العلاقة بطبيعة عمل الجامعة التي تدعم تطوير وتحسين العمل المستمر للوصول إلى الرقي والإنجاز السريع للمهمات بأعلى مستوى وأقل جهد ووقت.

رئيس القسم الأكاديمي: هو أحد أعضاء هيئة التدريس في القسم الأكاديمي، يكلف رسمياً بقرار من رئيس الجامعة التي يعمل فيها بإدارة شؤون القسم الإدارية والأكاديمية والفنية لمدة عام دراسي جامعي قابلة للتجديد (المطيري، 2017: 177).

الإطار النظري:

يشهد العالم حالياً العديد من التطورات والتغيرات المتسارعة والتي أثرت على كافة مجريات الحياة اليومية، حيث كان لها الأثر بصورة واضحة على جميع عناصر العملية التعليمية؛ لذا أصبحت الجامعات من أولوياتها ملاحقة المستجدات الناتجة عنها لتحقيق التفوق والتميز والإبداع، ونتج عنها أن أصبح الإلمام بثقافة الجودة من كافة العاملين بالجامعات هو أهم التحديات التي تواجه إدارة الجامعات في القرن الحالي.

أصبح موضوع الجودة في السنوات الأخيرة من الموضوعات المهمة، والتي تحظى باهتمام كبير من قبل العديد من المؤسسات، ويأتي هذا الاهتمام من رغبة هذه المؤسسات في تجويد الأداء وتحسينه، حتى يمكنها الاستجابة للعديد من المتغيرات التي بدأت تفرض نفسها على كافة المؤسسات، هذه المتغيرات التي تتسم بالدقة في العمل والسرعة في إنجاز المعاملات، والتي تستوجب التعامل معها بصورة تحقق لها الفاعلية والكفاية، وأصبحت المؤسسات التربوية تولي اهتماماً كبيراً غلى تبني مفهوم وثقافة الجودة وتطبيقها، وشمل ذلك مؤسسات التعليم قبل الجامعي ومؤسسات التعليم العالي (محمود، 2009م، 193).

ومن أبرز التغيرات التي حدثت في السنوات الأخيرة من القرن العشرين في مجال التعليم؛ إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد عام 2006م والتي تهدف إلى تطوير وتحديث نظم التعليم بما يتناسب مع المعايير المحلية والعالمية، وكذلك متابعة التطورات التي تحدث داخل نظم التعليم، وبعد ذلك اعتمادها عند تحقيق مستوى معين من الأداء والتطوير (عباس، 2011: 47).

وقد اهتمت وزارة التربية والتعليم العالي بالفلسطينية بتبني مفهوم إدارة الجودة الشاملة لتطوير الإدارات الجامعية، وقد بدأ تبني هذا المستجد التربوي الجديد في الخطة الخمسية لترشيد التعليم العالي في فلسطين عام (1997م)، حيث بدأت مناقشة فكرة الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين، وترسخت الفكرة بعد سنتين في تقرير فريق العمل حول التوجهات المستقبلية للتعليم العالي الفلسطيني، ومن ثم تناول مؤتمر استراتيجية التعليم العالي فكرة تأسيس الهيئة الوطنية، حيث أصبحت حقيقة على أرض الواقع كهيئة شبه مستقلة في إطار وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الفلسطيني، والهدف العام من وجود تلك 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 (الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي، 2003: 3).

ويؤكد علماء الجودة على أهمية توفير ثقافة الجودة الملائمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة كشرط مسبق لا بد منه كي تنجح المنظمات في مساعيها لتحسين وتطبيق الجودة، كما يعتبر بناء ثقافة الجودة الملائمة بالمنظمة أمراً حيوياً وهاماً لتطورها، حيث تعتبر ثقافة الجودة معياراً للحكم على مدى قبول بيئة التنظيم لإدخال فكرة أو نموذج جديد، كما أنها تعكس قدرة المنظمة على التكيف مع أساليب وممارسات جديدة كممارسة الجودة الشاملة (الفهمي، 2012: 4).

والجامعة الإسلامية من الجامعات الفلسطينية التي تواكب التطور والتجديد في برامجها، ومنهاجها، وأساليب تدريسها، وفي كافة أعمالها الإدارية، وتهيئة العاملين بها، ومستوى مخرجاتها. وسعى الباحثان في هذا البحث لمعرفة مستوى ثقافة الجودة لدى رؤساء الاقسام بالجامعة الاسلامية بغزة، لما تمثله هذه الفئة من تأثير مباشر على أعضاء هيئة التدريس وتنظيم المحاضرات، وضبط العمل الإداري والأكاديمي في الجامعة.

ولكون الأقسام الأكاديمية من أهم دعائم تحقيق الجامعات لأهدافها ورسالتها؛ لدورها المحوري في إعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمتخصصة، ومنها تنطلق مبادرات وبرامج الجامعات نحو تحقيق غاياتها المنشودة (الحامد وآخرون، 2007)، كما تعد بمثابة الرابط الإيجابي بين أعضاء هيئة التدريس في القسم وبين القيادات الأكاديمية في الكلية، وبين التخصص والمؤسسة التعليمية، وبين المجتمع المحلي والقسم، وهي الضامن الأول للجودة في القسم بما يشمله ذلك من جودة المناهج والمقررات الدراسية وعمليات التدريسي وإجراء البحوث وغيرها من المهام التطويرية (Deryl R, 1998)، وأشار ماري لو هيغيرسون (2006) إلى أن رؤساء الأقسام الأكاديمية يعدون من أبرز القياديين في مؤسسات التعليم العالي، ومن يتحملون مسؤولية الإشراف المباشر على الأقسام الأكاديمية ويتولون مهامها الإدارية.

وعليه يحتل رؤساء الأقسام مركز الصدارة في الإشراف المباشر على العملية التعليمية وجودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة بالإضافة إلى الدور المحوري في تهيئة البيئة الإدارية المحفزة على الإنجاز وما ينشأ عن هذه الأدوار الممارسة من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية من أثر مباشر على جودة

الحياة لدى طلبة الجامعات، وسعى الباحثان في هذا البحث لمعرفة مستوى ثقافة الجودة لدى رؤساء الاقسام بالجامعة الاسلامية بغزة، لما تمثله هذه الفئة من تأثير مباشر على أعضاء هيئة التدريس وتنظيم المحاضرات، وضبط العمل الإداري والأكاديمي في الجامعة.

ويعرف رئيس القسم هو الشخص الذي تم اختياره حسب ميثاق اختيار القيادات الأكاديمية لكل جامعة، المكلف بالقيام بالمهام الإدارية والأكاديمية لمدة معينة على مستوى القسم.

مبررات اختيار الدراسة:

لما تمثله ثقافة الجودة في تطوير العمل وتحسينه وزيادة الإنتاجية في الجامعة من خلال رئيس القسم والذي يحتل مكانة مرموقة في العمل الإداري والأكاديمي ويمثلون قاعدة الهرم الإداري، والمجالس التي يقومون برئاستها تمثل الخطوة الأولى في صنع القرار المتعلق بالأمور الأكاديمية بالجامعة.

الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

شهد الميدان التربوي تنامياً متزايداً للدراسات والأبحاث الميدانية التي تتابع ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية وخاصة في الجامعات، والتي ينطلق منها القيادات وتقدم ورقي المجتمعات، ومن الدراسات التي تم حصرها والاطلاع عليها والمتعلقة بموضوع هذه الدراسة، حيث استعرضها الباحث من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

- أجرى هاشم (2021) دراسة هدفت التعرف إلى مدى شيوع ثقافة الجودة الشاملة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكوفة، واستخدم فيها المنهج الوصفي، وقام ببناء استبانة لتحقيق الهدف، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (200) عضو هيئة تدريس من جامعة الكوفة. وبينت نتائج الدراسة أن مستوى شيوع ثقافة الجودة بشكل عام حصلت على مستوى متوسط، كما أظهرت النتائج يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الذكور والإناث لصالح الذكور في شيوع ثقافة الجودة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي ومتوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص الإنساني في شيوع ثقافة الجودة.
- وكما أجرى الخشاب (2020) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين ثقافة الجودة الشاملة والأداء المتميز، حيث تم بناء استبانة لتحقيق هذا الهدف من خلال تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (400) مستجيباً من أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي الكويتية، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين ثقافة الجودة الشاملة والأداء المتميز في مؤسسات التعليم العالي الكويتية وكانت بدرجة متوسطة، وقد ظهر أن تبني ثقافة الجودة الشاملة يساعد العاملين في الجامعة على أداء واجباتهم ومسؤولياتهم بشكل صحيح، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي الكويتية حول ثقافة الجودة الشاملة والأداء المتميز تعزى لمتغيري الجنس، المؤهل العلمي، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير العمر ولصالح الفئة العمرية أكثر من (46) سنة.
- وقام كل من محمود ودانوك وياسين (2020) بدراسة هدفت التعرف على دور ثقافة الجودة في بناء المنظمة المتعلمة، ومثلت ثقافة الجودة بالأبعاد (دعم الابتكار، دعم المستفيد، دعم الشعور بالانتماء)، بينما حددت أبعاد المنظمة المتعلمة بـ (التعلم، بيئة المنظمة، تمكين العاملين، إدارة المعرفة، تطبيق التكنولوجيا)، واعتمدت على المنهج الوصفي والتحليلي في استكمال متطلباتها، وطبقت الدراسة على (50) من القيادات الإدارية من جامعتي كركوك وتكريت، واستخدمت الاستبانة أداة رئيسة. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك علاقات ارتباط وتأثير ايجابية ذات دلالة إحصائية معنوية بين ثقافة الجودة وبناء المنظمة المتعلمة، وأن الجامعات المبحوثة بحاجة إلى مستوى أعلى من مستوى متغيرات ثقافة الجودة.
- دراسة أحمد (2019) هدفت إلى التعرف على واقع بناء ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي التي أصبحت تبحث عن كيفية الوصول إلى الجودة وتحسين النوعية، ويبقى المحرك الأساس لهذا التصور في عصرنا تكنولوجيا المعلومات والفضاء المفتوح، الاهتمام بمدخلات ومخرجات قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، تمثلت أهم نتائج الدراسة في أن هناك توافقاً بين أهداف جامعة السودان المفتوحة وأهداف العاملين بها، تطبيق إدارة الجودة الشاملة بجامعة السودان المفتوحة وأهداف العاملين بها، تطبيق إدارة الجودة الشاملة بجامعة السودان المفتوحة أدى إلى زيادة الرضا الوظيفي للعاملين.
- كما سعى **(Alsubait, 2014)** لتحديد المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب في جامعة الملك فيصل، وكيفية التغلب عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ثلاثة مجالات رئيسة هي: الموظفين الإداريين، وأعضاء هيئة التدريس، ومرافق الجامعة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت استبانة وزعتها على عينة بلغ حجمها (40) عضو هيئة تدريس في الجامعة، وتوصلت الباحثة بأن أكثر معيقات تطبيق الجودة قد كانت في مجال الموظفين الإداريين، وكان أهم معيق فيه تدني مستوى كفاية تدريب المديرين التنفيذيين على حل المشكلات، بينما

جاء مجال أعضاء هيئة التدريس في المرتبة الثانية، وكان المعوق المتمثل بقلة الحوافز المقدمة لأعضاء هيئة التدريس من أعلى معوقاته، في حين جاء مجال مرافق الجامعة في المرتبة الثالثة، وكان معيق قصور التجهيزات الطبية في مستوصف الجامعة من أكبر المعيقات في هذا المجال.

- كما قامت محمود (2009) بدراسة بهدف الوقوف على أبعاد ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس والثقافة التنظيمية بكليات الجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وذلك بالاعتماد على أحد أساليبه وهو أسلوب دراسة الحالة، وذلك لرصد وتحليل جهود جامعة حلوان في تحقيق الجودة، ومصفوفة SWOT، للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتهديدات في ثقافة الجودة، وتم الاستعانة بأسلوبي المقابلة والملاحظة، وكذلك أداة الاستبانة التي طبقت على (120) من أعضاء هيئة التدريس. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن معظم أعضاء هيئة التدريس لديهم معرفة حول مفهوم الجودة، وأن لديهم وعي برؤية الكلية، قلة الأخذ بمعايير جودة التدريس والالتزام بها، كما تبين أن هناك ضعفاً في استجابة أعضاء هيئة التدريس في المشاركة في الأنشطة الطلابية بسبب قلة الدعم المادي والمعنوي وقلة توفر الوقت لديهم، وقلة معرفتهم حول الإعلام عن الخطط والإجراءات التي تتخذ لتحقيق الجودة وهو ما يشير إلى قلة توفر الشفافية، وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتنمية ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حلوان، وذلك على ضوء ما أسفرت عنه الدراسة النظرية والبحث الميداني من نتائج.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً: أوجه الاتفاق والاختلاف: من حيث الموضوع والهدف: اتفقت العديد من الدراسات السابقة في التعرف إلى مستوى ثقافة الجودة لدى العاملين في المؤسسات التعليمية المختلفة لضمان تطوير العمل وإحداث تحسينات مثل دراسة هاشم (2021)، ودراسة محمود ودانوك وياسين (2020)، ودراسة أحمد (2019م)، ودراسة (Alsubait, 2014)، دراسة محمود (2009) ودراسة الخشاب (2020).

المنهج: استخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي كدراسة هاشم (2021)، ودراسة محمود ودانوك وياسين (2020)، ودراسة أحمد (2019م)، ودراسة (Alsubait, 2014)، دراسة محمود (2009) ودراسة الخشاب (2020).

المجتمع وعينة الدراسة: أن جميع الدراسات السابقة كان مجتمعها من أعضاء هيئة التدريس كدراسة هاشم (2021)، ودراسة أحمد (2019م)، ودراسة (Alsubait, 2014)، دراسة محمود (2009) ودراسة الخشاب (2020)، بينما اعتمدت دراسة محمود ودانوك وياسين (2020) في مجتمعها على القيادات الإدارية.

الأداة: استخدمت الدراسات السابقة الاستبانة كأداة رئيسة كدراسة هاشم (2021)، ودراسة محمود ودانوك وياسين (2020)، ودراسة أحمد (2019م)، ودراسة (Alsubait, 2014)، دراسة محمود (2009) ودراسة الخشاب (2020).

ثانياً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في الأمور التالية:

- اختيار منهج الدراسة وتحديد متغيرات الدراسة المناسبة.
- عرض ومناقشة وتفسير النتائج كدراسة محمود ودانوك وياسين (2020م).
- تنفيذ اجراءات الدراسة واختيار المعالجات الاحصائية للمناسبة.

ثالثاً: أوجه تميزت بها الدراسة الحالية:

- أن الدراسة تناولت ثقافة الجودة لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية، وهو ما لم تتطرق إليه من الدراسات السابقة.

الطريقة والاجراءات: تتناول وصفًا مفصلاً للإجراءات التي اتبعها الباحثان في الدراسة، ووصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، كما يتناول إجراءات التحقق من أداة الدراسة المستخدمة وكيفية إعدادها وتطويرها، وصدقها وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات واستخلاص النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات:

منهجية الدراسة: من خلال إطلاع الباحثين على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة المتمثلة في معرفة دور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي: "وهو الذي يحاولان من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها (أبو حطب وصادق، 2005، ص.104).

وقد تم استخدام مصدرين أساسين للمعلومات:

1. **المصادر الأولية:** لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع الدراسة فقد تم جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة، وقد صممت خصيصاً لهذا الغرض.

2. **المصادر الثانوية:** لمعالجة الإطار النظري للدراسة تم الرجوع إلى مصادر البيانات الثانوية والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة التي تناولت موضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من كافة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية من غير أصحاب العقود والبالغ عددهم (331) عضوا حسب السجلات الرسمية وحدة شئون الموظفين بالجامعة الإسلامية).

عينة الدراسة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (30) عضواً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وذلك ليتم تقنين أدوات الدراسة عليهم من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق المناسبة، وقد تم اضافة هذه العينة على العينة الأصلية.

عينة الدراسة الأصلية: اعتمد الباحثان على أسلوب العينة المسحية لكافة أفراد مجتمع الدراسة والمكون من (75) عضوا، حيث تم توزيع الاستبانة على عدد (120) عضو وتم استرجاع (75) استبانة مكتملة البيانات، وهي التي تم الاعتماد عليها في تحليل بياناتها.

الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق البيانات الأولية: وفيما يلي عرض لعينة الدراسة وفق البيانات الأولية:

1- توزيع أفراد العينة الدرجة العلمية: يبين جدول (5) أن ما نسبته (45.0%) من عينة الدراسة أستاذ مساعد فأدنى، و(52.0%).

جدول (2): توزيع أفراد العينة حسب الدرجة العلمية.

الدرجة العلمية	العدد	النسبة المئوية %
أستاذ مساعد فأدنى	36	48.0
أستاذ مشارك فأعلى	39	52.0
المجموع	75	%100.0

2- توزيع أفراد العينة حسب الكلية: يبين جدول (3) أن ما نسبته (56.0) من عينة الدراسة يتبعون الكليات العلمية، بينما (44.0%) يتبعون الكليات الإنسانية.

جدول (3): توزيع أفراد العينة حسب الكلية.

الكلية	العدد	النسبة المئوية %
علمية	42	56.0
إنسانية	33	44.0
المجموع	75	100.0%

أداة الدراسة: تعد الإستبانة أكثر وسائل الحصول على البيانات من الأفراد استخداماً وانتشاراً.

الأداة الأولى: تم استخدام أداة الدراسة الإستبانة لقياس "**دور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس**"، تكونت في صورتها النهائية (20) موزعة على ثلاثة مجالات (**تطبيق ثقافة الجودة، تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجال الجودة، مشاركة رئيس القسم بتوفير بيئة جامعية محفزة على ثقافة الجودة**). كما تم الاستجابة لفقرات الاستبانة وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي بدرجة (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، وتصحح الاستجابات بالدرجات (5، 4، 3، 2، 1)، وكانت جميع الفقرات إيجابية التصحيح، ولا توجد فقرات سلبية.

صدق الإستبانة: وتم التأكد من صدق الإستبانة بما يلي:

1- صدق المحكمين "الصدق الظاهري": تم عرض الإستبانة على مجموعة من المحكمين (7) من المتخصصين في مجال الإدارة التربوية، واستجاب الباحثان لآراء المحكمين، وقاما بإجراء ما يلزم من حذف، وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرجت الاستبانة.

2- صدق الاتساق الداخلي: يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الإستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرةٍ من فقرات الإستبانة، والدرجة الكلية للمجال نفسه.

نتائج الاتساق الداخلي: يوضح جدول (3) معامل الارتباط بين كل فقرةٍ من فقرات "مجالات التحديات" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالةٌ عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (3): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجالات الثلاثة والدرجة الكلية لكل مجال.

م	تطبيق ثقافة الجودة		م	تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس		م	مشاركة رئيس القسم بتوفير بيئة	
1	.808**	*0.000	1	.771**	*0.000	1	.875**	*0.000
2	.666**	*0.000	2	.672**	*0.000	2	.914**	*0.000
3	.679**	*0.000	3	.797**	*0.000	3	.812**	*0.000
4	.778**	*0.000	4	.845**	*0.000	4	.684**	*0.000
5	.704**	*0.000	5	.738**	*0.000	5	.833**	*0.000
6	.769**	*0.000	6	.756**	*0.000	6	.828**	*0.000
7	.770**	*0.000	7	.864**	*0.000	7	.857**	*0.000
8	.726**	*0.000	8	.903**	*0.000	8	.854**	*0.000
9	.755**	*0.000	9	.823**	*0.000	9	.656**	*0.000
10	.735**	*0.000	10	.727**	*0.000	10	.720**	*0.000
11	.658**	*0.000	11	.828**	*0.000			
12	.739**	*0.000	12	.686**	*0.000			

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يوضح جدول (3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجالات الثلاثة، والدرجة الكلية لكل مجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالةٌ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) وبذلك تعتبر جميع المجالات صادقة لما وضعت لقياسه.

3- الصدق البنائي: يعد الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الإستبانة بالدرجة الكلية لفقرات الإستبانة.

نتائج الصدق البنائي: يتضح من جدول (4) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الإستبانة دالةٌ إحصائياً عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك تعد جميع مجالات الإستبانة صادقةٌ لما وضعت لقياسه.

جدول (4): معامل الارتباط بين درجة كل مجال من المجالات والدرجة الكلية.

المجال	م. بيرسون للارتباط	ق.(sig)
تطبيق ثقافة الجودة	0.943**	*0.000
تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس	0.929**	*0.000
مشاركة رئيس القسم بتوفير بيئة	0.966**	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ثبات الإستبانة: تم التحقق من ثبات الإستبانة من خلال طريقتين وذلك كما يلي:

أ- معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient:

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الإستبانة. وتشير النتائج الموضحة في جدول (5) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعةٌ لكل مجال حيث تتراوح بين (0.942، 0.959). بينما بلغت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الإستبانة (0.922). وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع ودالٌ إحصائيًا.

جدول (5): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبانة "واقع التنمية المهنية".

المجال	عدد الفقرات	م. ألفا كرونباخ
تطبيق ثقافة الجودة	12	.939
تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس	12	.952
مشاركة رئيس القسم بتوفير بيئة	10	.964
جميع مجالات الإستبانة	34	.979

ب- طريقة التجزئة النصفية Split Half Method:

حيث تم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون Spearman Brown: معامل الارتباط المعدل = $\frac{2r}{1+r}$ حيث r معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية. وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (6).

جدول (6): طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الإستبانة.

المجال	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
تطبيق ثقافة الجودة	.775	.873
تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس	.861	.925
مشاركة رئيس القسم بتوفير بيئة	.866	.928
جميع مجالات الإستبانة	.880	.936

* تم استخدام معادلة جتمان حيث إن عدد الأسئلة الفردية لا يساوي عدد الأسئلة الزوجية.

يتبين من النتائج الموضحة في جدول (6) أن قيم معامل الارتباط المعدل (سبيرمان براون Spearman Brown) مرتفعةٌ ودالةٌ إحصائيًا، وبذلك تكون الإستبانة في صورتها النهائية قابلة للتوزيع. ويكون الباحثان قد تأكدا من صدق وثبات الإستبانة، مما يجعلهما على ثقةٍ تامةٍ بصحة الإستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

المعالجات الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية عن طريق استخدام برنامج SPSS:

1. النسب المئوية والتكرارات لدراسة توزيع أفراد العينة وفقا لمتغير (الرتبة العلمية، الكلية).
2. المتوسط الحسابي والوزن النسبي لدراسة استجابات أفراد العينية على فقرات الاستجابة.
3. معامل ارتباط بيرسون لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
4. معامل ارتباط سيبرمان براون، ومعادلة جتمان، ومعامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاستبانة
5. اختبار "ت" T-Test للعينات المستقلة لمعرفة اذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير (الدرجة العلمية، الكلية).

نتائج الدراسة الميدانية:

تتضمن عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واستعراض أبرز نتائج الإستبانة، والتي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها، بهدف التعرف إلى **دور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس وسبل تطويره.** لذا تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة، إذ تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة التي تم عرضها وتحليلها.

المحك المعتمد في الدراسة: لتحديد المحك المعتمد في الدراسة فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5-1=4)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمةٍ في المقياس للحصول على طول الخلية أي (5/4=0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمةٍ في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (7): يوضح المحك المعتمد في الدراسة.

المتوسط الحسابي	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 – 1.80	من 20% -36%	منخفضة جداً
أكبر من 1.80 - 2.60	أكبر من 36% - 52%	منخفضة
أكبر من 2.60 – 3.40	أكبر من 52%- 68%	متوسطة

أكبر من 3.40 – 4.20	أكبر من 68%- 84%	عالية
أكبر من 4.20 – 5	أكبر من 84 %-100%	عالية جداً

(Oyzen et al.، 2012م)

ولتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمد الباحثان على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للاستبانة، ومستوى الفقرات في كل مجال، وقد حدد الباحثان درجة الموافقة حسب المحك المعتمد للدراسة.

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لدور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لديهم؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (8): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل مجال.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
تطبيق ثقافة الجودة	3.3667	.78449	67.33	1
تنمية مهارات الجودة لأعضاء هيئة التدريس	3.3633	.84570	67.26	2
توفير بيئة مناسبة للجودة	3.0333	.96189	60.66	3
الدرجة الكلية	3.2544	.81271	65.08	

يبين جدول (8) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات الاستبانة (3.25) وبذلك فإن الوزن النسبي (65.08%) وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة تقدير متوسطة لدور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس، **ويعزو الباحثان ذلك إلى:**

- أن هناك غموضاً لدى أفراد عينة الدراسة بمفهوم تطبيق ثقافة الجودة وتوظيفها في التدريس والأعمال الإدارية المكلف بها خلال العمل المكتبي والعمل اليومي.
- كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق رؤساء الأقسام والمهام المكلفون بها من عمادة الكلية، مما يؤثر على تدني مستوى الاهتمام بتوجيه أعضاء هيئة التدريس لغرس مفهوم ثقافة الجودة وتطبيقها في كافة الأعمال، وقلة الاجتماعات بين أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام المطلوبة، وبالتالي تغلب على البيئة التعليمية البيئة التقليدية.

وهي تتفق مع دراسة محمود ودانوك وياسين (2020) التي أكدت على حاجة الجامعات المبحوثة وهي جامعتي كركوك وتكريت إلى مستوى أعلى من مستوى ثقافة الجودة

أما ترتيب المجالات حسب أوزانها النسبية فقد كانت كالتالي:

المجال الأول: "تطبيق ثقافة الجودة وحصل على المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي (67.33) بدرجة تقديرٍ متوسطة **ويعزو الباحثان ذلك إلى:**

- على الرغم أنها أعلى نسبة في محاور الدراسة، إلا أنها تعد متوسطة وخاصة لحملة مؤهلات عليا، ويعزو ذلك:
- تدني مستوى قناعة العديد من أعضاء هيئة التدريس بأهمية ثقافة الجودة في العملية التعليمية.
- يغلب على العديد من أعضاء هيئة التدريس التمسك بالطرق التقليدية وعدم تقبل ثقافة التغيير في التدريس.

المجال الثاني: مجال تنمية مهارات الجودة لأعضاء هيئة التدريس وحصل على المرتبة الثانية، حيث بلغ الوزن النسبي (67.26%) بدرجة تقدير متوسطة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- تناول موضوعات مشكلات التدريس في الاجتماعات، وقلة حضور موضوع ثقافة الجودة في سلم الأولويات من الاجتماعات، حتى وإن تم تناول الموضوع يتم بصورة عابرة ولم تتطرق لمهارات الجودة.
- الأزمة المالية الخانقة التي تمر بها الجامعة مما يؤثر على قلة الدورات التدريبية وقلة البعثات للخارج، والتي تحتاج إلى موازنة خاصة ودعم مالي.

المجال الثالث: "توفير بيئة مناسبة للجودة" فقد حصل على المرتبة الثالثة والأخيرة، حيث بلغ الوزن النسبي (60.66) وبدرجة متوسطة، **ويعزو الباحثان ذلك الى:**

- مقاومة بعض أعضاء هيئة التدريس لفكرة الجودة، ووجود بعض المفاهيم الخاطئة مما يسبب تعقيدات في إمكانية توفير بيئة مناسبة للجودة في الجامعة.
- وجود بعض التعقيدات الإدارية، والإصرار على التمسك ببعض الإجراءات والقناعات لدى البعض حتى ولو ثبت قصورها، قلة الاتصال والتواصل بين عضو هيئة التدريس ورئيس القسم، وقلة الاهتمام بحضور الندوات والأيام الدراسية الخاصة بالجودة.

أولاً: تحليل فقرات مجال "تطبيق ثقافة الجودة":

جدول رقم (9): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من مجال "تطبيق ثقافة الجودة".

م	الفقرة	م.الحسابي	ن.المعياري	و.النسبي	الرتبة
.1	يحرص رئيس القسم بطريقة مباشرة وغير مباشرة على التمثل بقيم وأخلاقيات الجودة في سلوكه وأعماله	4.0667	1.00449	81.33	1
.2	يعقد اجتماعات خاصة للتأكيد على أهمية الجودة في كافة الأعمال	3.8267	1.03157	76.53	2
.3	يشكل فريقاً من أعضاء هيئة التدريس لنشر ثقافة الجودة	3.4133	1.07921	68.26	6
.4	يتعاون مع متخصصين بالجودة لإقامة ندوات عن ثقافة الجودة	3.1867	1.12338	63.73	9
.5	يعد نشرات توضيحية تعريفية بثقافة الجودة	3.2267	1.02104	64.53	8
.6	يراعي في خطته السنوية برامج تعزز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس	3.2533	1.23127	65.25	7
.7	يخصص محوراً خاصاً من مجلة الكلية عن أهمية الأخذ بثقافة الجودة	2.7467	1.06661	54.93	12
.8	يشرك أعضاء هيئة التدريس في صياغة رؤية للقسم عن ثقافة الجودة	3.1200	1.05215	62.4	10
.9	يحدد رسالة واضحة للقسم بمشاركة أعضاء هيئة التدريس	3.5733	.85698	71.466	4
.10	يشجع ثقافة الجودة لتكون مبدأ أساسياً في حياة كل عضو هيئة تدريس	3.6267	.86639	72.53	3
.11	يشجع أعضاء هيئة التدريس على التنافس في تطبيق مبادئ الجودة	3.5067	.90604	70.13	5
.12	يحث أعضاء هيئة التدريس على التعمق في أبحاث ودراسات عن الجودة.	2.8533	.86514	57.06	11

يظهر من الجدول (9) أن أعلى فقرتين بالمجال كانت:

الفقرة رقم (1) والتي نصت على "**يحرص رئيس القسم بطريقة مباشرة وغير مباشرة على التمثل بقيم وأخلاقيات الجودة في سلوكه وأعماله**" احتلت المرتبة الأولى بوزنٍ نسبيٍ قدره (81.33%) وبدرجة تقدير عالية، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- التزام رئيس القسم بتعليمات وأنظمة وحدة الجودة في الجامعة، ومشاركته لها في الندوات والاجتماعات بصفته عضو من أعضائها، مما يكسبه مهارة عالية بأخلاقيات الجودة.
- أن التمثل بقيم الجودة وتطبيقها هو نجاح للعمل من خلال رئيس القسم، وخاصة ما آلت إليه الجودة من التميز والتقدم والإبداع في العمل، كما أن رئيس القسم يمثل قدوة للمرؤوسين فلابد له من الالتزام بتوجيهات الجودة قبل المرؤوسين.

والفقرة رقم (2) والتي تنص على "**يعقد اجتماعات خاصة للتأكيد على أهمية الجودة في كافة الأعمال**" احتلت المرتبة الأولى بوزنٍ نسبيٍ قدره (76.53%) وبدرجة تقدير عالية، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن:

- الاجتماعات من أفضل وأسهل الأساليب، الجماعية والفردية والزمرية التي تعالج موضوعات حديثة أو مشكلات طارئة أو بنود تطويرية قد يلجأ إليها القائد في كل مجال، وأكثر وسيلة فعالة لنجاح عملية الاتصال والتواصل بينه وبين المرؤوسين.
- الاجتماعات قد تعقد وجاهية أو افتراضية، فردية أو جماعية، ممكن التغلب على مشكلة الوقت والمكان.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانت:

الفقرة رقم (7) والتي نصت على "يخصص محوراً خاصاً من مجلة الكلية عن أهمية الأخذ بثقافة الجودة" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (54.93%) وبدرجة متوسطة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- التركيز على الموضوعات التي تتعلق بالمشكلات الطلابية والأحداث المتوالية والأوضاع الاجتماعية للمحاضرين في مجلة الكلية.
- النظر إلى أن موضوع ثقافة الجودة خارج عن مسؤولياتها، وأنه موضوع عام يخص الإدارة الجامعية.

والفقرة رقم (12) والتي نصت على "يحث أعضاء هيئة التدريس على التعمق في أبحاث ودراسات عن الجودة" احتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن نسبي قدره (57.06) وبدرجة متوسطة، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- أخذ فكرة وقناعة بأن موضوع ثقافة الجودة موضوع تقليدي، وأنه لا يوجد تقبل لدى معظم أعضاء التدريس، وأن البحث بموضوعات الجودة قد قتل بحثاً.
- قلة الإنتاج البحثي في الجامعات، لقلة الحوافز المادية البحثية لدى أعضاء هيئة التدريس.

ثانياً: تحليل فقرات مجال "تنمية مهارات الجودة لأعضاء هيئة التدريس":

جدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرةٍ من المجال.

م	الفقرة	م.الحسابي	ن.المعياري	و.النسبي	الرتبة
.1	يتيح رئيس القسم الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للالتحاق بدورات ثقافة الجودة	3.2133	.99040	64.26	9
.2	يعقد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتعرف على مبادئ ومعايير الجودة	2.7867	.99040	55.73	11
.3	يراعي في التدريب العمل على أساليب قياس رضا المستفيدين	3.0533	.98493	61.06	10
.4	يؤكد في جميع النشرات على آخر المستجدات بجودة الأداء التدريسي	3.0533	1.0386	61.06	10
.5	يحرص على غرس قيم التجديد والتطوير والإتقان لدى أعضاء هيئة التدريس	3.6933	1.0262	73.86	4
.6	يعمل على غرس قيم الحب والاعتزاز بالعمل لدى أعضاء هيئة التدريس	3.8667	1.0695	77.33	1
.7	يهيئ حياة جامعية تشجع على التجديد والتطوير	3.7067	1.0625	74.13	3
.8	يعزز العمل بروح الفريق الواحد في كافة النشاطات الإبداعية	3.7333	.94916	74.66	2
.9	يمتلك خطة تشغيلية تنموية مهنية شاملة تفعل جميع أعضاء القسم	3.2933	1.1821	65.86	8
.10	يقوض الصلاحيات لجميع أعضاء القسم ويشجعهم على الإبداع	3.3333	1.0695	66.66	5
.11	يتيح الفرصة لجميع أعضاء القسم في العمل التخطيطي والتنفيذي	3.3067	.99964	66.13	6
.12	يتيح الفرصة لجميع أعضاء القسم في اتخاذ القرار وحل المشكلات	3.3200	1.1643	66.4	7

يتضح من الجدول رقم (10) أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- **الفقرة رقم (6) والتي نصت على" يعمل على غرس قيم الحب والاعتزاز بالعمل لدى أعضاء هيئة التدريس"**، واحتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (77.33%) وبدرجة تقديرٍ عالية، **ويعزو الباحثان ذلك إلى:**
- لحرص رئيس القسم على التفوق والتميز بالقسم الخاص به من خلال تشجيع بيئة تعليمية نابعة من تنمية الولاء والانتماء للقسم.
- المحبة بين الرئيس والمرؤوسين يولد تبادل الأفكار والعمل الجماعي والإدارة الاجتماعية ورفع الروح المعنوية.

والفقرة رقم (6) والتي نصت على "يعزز العمل بروح الفريق الواحد في كافة النشاطات الإبداعية"، واحتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (74.66%) وبدرجة تقديرٍ عالية، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

مبدأ العمل بروح الفريق مبدأ إسلامي ينتج عن نشر المحبة بين أعضاء هيئة التدريس ومن أسس النجاح.

الإبداع ينتج من خلال تلاقح أفكار جماعية وليس فردية، بالإضافة إلى أن العمل الفردي ثماره أقل من ثمار العمل الجماعي.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- **الفقرة رقم (2) والتي نصت على "يعقد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتعرف على مبادئ ومعايير الجودة"** واحتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (55.73%) وبدرجة متوسطة، **ويعزو الباحثان ذلك إلى:**

- البرامج التدريبية تحتاج في تطبيقها إلى إعداد من خبراء ووقت طويل، ودعم مادي، وميزانية خاصة بالمتدربين والمدربين وضيافة، وهذا ما تعاني منه الجامعة في الفترة الحالية.
- **الفقرة رقم (3) والتي نصت على "يراعي في التدريب العمل على أساليب قياس رضا المستفيدين"** واحتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزن نسبي قدره (61.06%) وبدرجة متوسطة، **ويعزو الباحثان ذلك إلى:**
- قد يلجأ رئيس القسم للتدريب الذاتي من قبله أو من قبل أحد أعضاء هيئة التدريس الأكفاء، ومن هذا المنطلق ينظر إلى التدريب بأنه تأدية واجب أو تحقيق هدف لعمادة الكلية، وبذلك تكون القناعة متدنية وعدم رضا.

ثالثاً: تحليل فقرات مجال "توفير بيئة مناسبة للجودة":

جدول رقم (11): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرةٍ من مجال "توفير بيئة مناسبة للجودة".

م	الفقرة	م.الحسابي	ن.المعياري	م.النسبي	الرتبة
.1	يبذل رئيس القسم جهوداً مع الأقسام التابعة للكلية في نشر ثقافة الجودة	2.8533	.98218	57.06	7
.2	يطبق تعليمات الإدارة في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء القسم	3.2133	.93423	64.26	3
.3	يسهم في توفير بنية معلوماتية في الجامعة	3.0133	1.07167	60.26	6
.4	يعمل على توفير الدعم المادي لتحقيق الجودة	2.4400	1.21076	48.8	9
.5	يتبادل الخبرات مع مركز ضمان الجودة لرفع كفاءة ثقافة الجودة في الجامعة	2.7600	1.06340	55.2	8
.6	يسهم في العمل على توفير وحدات لضمان الجودة في كليات الجامعة	2.8533	1.07419	57.66	7
.7	يدفع أعضاء القسم للتعاون مع وحدات ضمان الجودة بالكليات	3.0667	1.13105	61.33	5
.8	يؤكد على التزام أعضاء القسم بتطبيق معايير الجودة في التدريس	3.3867	1.17282	67.38	2
.9	يحرص على تهيئة القاعات الدراسية بأحدث الوسائل والتقنيات الحديثة	3.5867	1.14010	71.73	1
.10	يشارك في تطوير الأندية الطلابية التي تتعلق بالكلية	3.1600	1.26320	63.2	4

يتضح من الجدول (11) أن أعلى فقرتين بالمجال كانتا:

الفقرة رقم (9) والتي نصت على "**يحرص على تهيئة القاعات الدراسية بأحدث الوسائل والتقنيات الحديثة**"، واحتلت المرتبة الأولى بوزنٍ نسبي قدره (71.73%) ودرجة عالية، **ويعزو الباحثان ذلك إلى:**

- تمتلك الجامعة الإسلامية قاعات متطورة مقارنة بالجامعات الأخرى، على الرغم من تقادمها.
- متابعة وحدة الجودة بالجامعة لقاعات الدراسة وتقييم مدى ملاءمتها للعلمية التعليمية في ظل التنافس بين الجامعات.
- الفقرة رقم (8) والتي نصت على "**يؤكد على التزام أعضاء القسم بتطبيق معايير الجودة في التدريس**"، واحتلت المرتبة الأولى بوزنٍ نسبي قدره (67.38%) ودرجة متوسطة، **ويعزو الباحثان ذلك إلى:**
- اكتفاء بعض رؤساء الأقسام بالنشرات والتوجيهات التي تصدرها وحدة الجودة بالجامعة، فيكون توجيهاتهم فقط من خلال الاجتماعات الدورية.
- قلة قناعة بعض رؤساء الأقسام بتعزيز ثقافة الجودة خوفا على مصالحهم الخاصة.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقرة رقم (4) والتي نصت على "**يعمل على توفير الدعم المادي لتحقيق الجودة**"، واحتلت المرتبة الأخيرة بوزنٍ نسبي قدره (48.8%) وبدرجة منخفضة، **ويعزو الباحثان ذلك إلى:**

- الأزمة المالية الخانقة التي تعاني منها الجامعات الفلسطينية بصفة عامة، والجامعة الإسلامية بصفة خاصة منذ سنوات عديدة، لقلة دعم التعليم العالي، وقلة الدعم الخارجي منذ عدة سنوات بسبب سياسة الحصار.
- أن توفير المال ليس من مهمات رئيس القسم الأكاديمي؛ وإنما هي من اختصاص جهات أخرى داخل الجامعة مثل العلاقات الخارجية، ومجلس الأمناء.

الفقرة رقم (5) والتي نصت على" **يتبادل الخبرات مع مركز ضمان الجودة لرفع كفاءة ثقافة الجودة في الجامعة** "، واحتلت المرتبة قبل الأخيرة بوزنٍ نسبي قدره (55.2%) وبدرجة متوسطة، **ويعزو الباحثان ذلك إلى:**

- اعتبار الجودة عمل روتيني والاهتمام به مضيعة للوقت، وتقادم المعلومات المتعلقة بالجودة، وعدم تحديثها من قبل مركز ضمان الجودة.
- كثرة الأعباء الملقى على عاتق رؤساء الأقسام قد تحول دون التواصل المستمر مع وحدة ضمان الجودة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات (الدرجة العلمية – الكلية)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم اختبار الفرضيات التالية:

- **الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لديهم تعزى إلى متغير الدرجة العلمية (أستاذ مساعد فأدنى، أستاذ مشارك فأعلى).**

جدول (12): نتائج اختبار" T-test– لعينتين مستقلتين"– الدرجة العلمية.

المجال	الدرجة العلمية	العدد	م.الحسابي	ن.المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
تطبيق ثقافة الجودة	أستاذ مساعد فأدنى	36	3.5880	.66576	2.423	.018*
	أستاذ مشارك فأعلى	39	3.1624	.83726		
تنمية مهارات الجودة لأعضاء هيئة التدريس	أستاذ مساعد فأدنى	36	3.6551	.74193	3.024	.003*
	أستاذ مشارك فأعلى	39	3.0940	.85481		
توفير بيئة مناسبة للجودة	أستاذ مساعد فأدنى	36	3.4194	.78806	3.600	.001*
	أستاذ مشارك فأعلى	39	2.6769	.97885		
الدرجة الكلية	أستاذ مساعد فأدنى	36	3.5542	.70900	3.262	.002*
	أستاذ مشارك فأعلى	39	2.9778	.81214		

* مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

من النتائج الموضحة في جدول (12) يمكن استنتاج ما يلي:

تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار"T– لعينتين مستقلتين" أقل من مستوى الدلالة (0.05) لجميع مجالات الاستبانة والدرجة الكلية، وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس تُعزى إلى متغير الدرجة العلمية لصالح أستاذ مشارك فاعلي، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- كل من حصل على درجة أستاذ مشارك أو أستاذ دكتور قاموا بنشر العديد من الأبحاث المحكمة، ويمتلكون خبرات تدريسية وخبرات إدارية جامعية، مما يعزز لديهم القناعة بأهمية العمل وفق ثقافة الجودة، وامتلاك مهارات الجودة والعمل فيها ونشر بيئة أكاديمية وإدارية تشير للعمل وفق ثقافة الجودة الجامعية.
- أن أصحاب الدرجات العلمية العليا يمتلكون من المعرفة والخبرة ما تمكنهم من الحكم أداء رؤساء الأقسام بكل موضوعية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الكلية (علمية، إنسانية).

جدول (13): نتائج اختبار "T-test– لعينتين مستقلتين"– الكلية.

المجال	الكلية	العدد	م.الحسابي	ن. المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
تطبيق ثقافة الجودة	علمية	42	3.2996	.85383	.833	.407
	إنسانية	33	3.4520	.68972		
تنمية مهارات الجودة لأعضاء هيئة التدريس	علمية	42	3.1647	.83119	2.365	.021*
	إنسانية	33	3.6162	.80686		
توفير بيئة مناسبة للجودة	علمية	42	2.9429	.84309	.918	.362
	إنسانية	33	3.1485	1.09747		
التقييم العام للاستبانة	علمية	42	3.1357	.82300	1.438	.155

المجال	الكلية	العدد	م.الحسابي	ن. المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
	إنسانية	33	3.4056	.78583		

* مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

من النتائج الموضحة في جدول (13) يمكن استنتاج ما يلي:

تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار "T- لعينتين مستقلتين" أكبر من مستوى الدلالة (0.05) للمجال الأول والثالث للاستبانة والدرجة الكلية، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور رؤساء الأقسام بالجامعة الإسلامية في تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس تُعزى إلى متغير الكلية، باستثناء المجال الثاني (تنمية مهارات الجودة لأعضاء هيئة التدريس) توجد فروق لصالح الكلية الإنسانية، ويعزو الباحثان ذلك إلى:

- أن العاملين (رؤساء الأقسام) في الكليات العلمية والكليات الإنسانية تتبع لنفس السياسة التعليمية في الجامعة، وتطبق نفس البرامج والدورات التدريبية، ويتلقوا لوائح وقوانين ونشرات من مصدر واحد ونفس المضمون، فثقافتهم نحو الجودة واحدة.
- الكليات الإنسانية كليات نظرية تركز على الاهتمام بالجودة أكثر من الكليات العلمية، لأن الكليات العملية لديها أعمال مثل التعامل مع المختبرات العلمية الجامعية والتجارب المخبرية والتطبيق العملي داخل الكليات.

وهي تتفق مع دراسة هاشم (2021) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق في متغير التخصص لدى أعضاء هيئة التدريس حول شيوع ثقافة الجودة الشاملة لديهم في جامعة الكوفة، ودراسة محمود ودانوك وياسين (2020) التي هدفت إلى دور ثقافة الجودة في بناء المنظمة المتعلمة، وتبين أنه لا توجد فروق في التخصص.

التوصيات:

قدمت الدراسة التوصيات التالية:

- ضرورة اهتمام إدارة الجامعات بنشر ثقافة الجودة لدى العاملين فيها.
- دورات تثقيفية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات وخاصة الأستاذ المساعد فأقل حول ثقافة الجودة وأهميتها.
- توفير الاعتمادات المالية الكافية لدعم خطط تحسين وتطوير الجودة في الجامعات.
- تنظيم برامج فعالة تستهدف القيادات الجامعية، لتمكينهم من ثقافة الجودة.
- اصدار نشرات دورية لنشر ثقافة الجودة بين العاملين، من خلال وحدة الجودة بالجامعة.
- التعاون بين الجامعات في مجال تحسين مستوى ثقافة الجودة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة.
- تفعيل دور وحدة الجودة وتشديد الأنظمة والقوانين التي تعزز ثقافة الجودة في الجامعة.
- تقديم الحوافز والجوائز لمن يهتم بتعزيز ثقافة الجودة في الجامعة، من الإداريين والأكاديميين.

المراجع:

1. أحمد، حذيفة (2019م) *أثر ثقافة الجودة ودوره في تطوير مؤسسات التعليم العالي* (جامعة السودان أنموذجا)، مجلة الاقتصاد والعلوم الإدارية، السنة الأولى العدد الثاني، ص ص 55-90.
2. الحامد، محمد بن معجب وزيادة، مصطفى عبد القادر والعتيبي، بدر ومتولي، نبيل عبد الخالق (2007): *التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل*، ط 2، الرياض، مكتبة الرشد.
3. الخشاب، مبارك عبد الله (2020): *ثقافة الجودة الشاملة وعلاقتها بالأداء المتميز لمؤسسات التعليم العالي الكويتية*، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، مج (35)، ع (2)، 353-323.
4. درادكة، أمجد. (2011م) *معايير ضمان الجودة والاعتماد في كليات التربية في الجامعات الأردنية*. بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن، مايو 10-12.

5. الشتيحي، إيناس سعيد عبد الحميد (2015): أبعاد ثقافة الجودة برياض الأطفال من منظور المعلمات بمحافظة المنوفية، المجلة الكويتية لتقدم الطفولة العربية، مج (17)، ع (65)، 105-55.
6. عبد القادر، علي. (2003) التعليم العالي والجودة الشاملة مقال نشر في جريدة اليوم بتاريخ 5/1/2003، على موقع شؤون التعليم.
7. الفهمي، مرزوق بن مطر (2012): *درجة إسهام مديري المدارس في تنمية الوعي بثقافة الجودة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة الليث*، **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.
8. ماري لو هيغيرسون (2006): **مهارات التواصل لرؤساء الأقسام الجامعية**، الرياض، مكتبة العبيكان للنشر.
9. محمود السيد (2011). *مقاومة التغيير تجاه ثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية*، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد33 أغسطس.
10. محمود، مديحة فخري (2009): تصور مقترح لتنمية ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس دراسة حالة بجامعة حلوان، دراسة مقدمة *للمؤتمر السنوي (الدولي الأول- العربي الرابع)*، الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي "الواقع والمأمول" في الفترة من 8-9 أبريل 2009، كلية التربية النوعية بالمنصورة، جامعة المنصورة، مصر.
11. محمود، ناجي عبد الستار ودانوك، أحمد عبد الله وياسين، مثنى سعد (2018): "*دور ثقافة الجودة في بناء المنظمة المتعلمة/ دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في جامعة كركوك/ جامعة تكريت*"، المجلة العراقية للعلوم الإدارية، م (14)، ع (58)، 52-33.
12. المطيري، خالد بن مبروك (2017): *دور رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة حائل في مواجهة التحديات المستقبلية من وجهة نظر القادة الأكاديميين: دراسة ميدانية*، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج (18)، ع (4)، 192-165.
13. هاشم، أميرة جابر (2021): *مدى شيوع ثقافة الجودة الشاملة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكوفة*، مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، مج (5)، ع (1)، 36-59.
14. الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي- وزارة التربية والتعليم العالي (2003): نظام لضمان وتحسين الجودة والأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين، خبرة فلسطين، *ورقة مقدمة لورشة العمل المتخصصة الأولى حول تقييم الجودة والأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي* والبحث العلمي المنعقد في جامعة حلب، سوريا، في الفترة من 22-23 شباط 2003م.
15. Alsubait, N. Obstacles to the Application of Total Quality Management in King Faisal University, Interdisciplinary Journal of Research in Business, 2014, 3(9), (208-219).
16. Deryl R. Leaming (1998) Academic leadership, Bolton, MA, Anker Publishing company, Inc.
17. Mohd, Ali H & Musah M. B. (2012). "Investigation of Malaysian higher education quality culture and workforce performance". Quality Assurance in Education, 20 (3): 289-309.

بناء وتقنين مقياس لجودة التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية – خضوري

د. عادل السرطاوي
دكتوراة تعلم وتعليم/ جامعة النجاح الوطنية
adel.musleh@stu.najah.edu

د. مراد عوض الله
عميد التخطيط والتطوير والجودة/ جامعة فلسطين التقنية
murad.awadallah@ptuk.edu.ps

الملخّص:

هدفت الدّراسة لبناء وتقنين مقياس لجودة التعليم الإلكتروني في الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية- خضوري، تم فحص الخصائص السيكومترية والتحليل العاملي والتوكيدي وفق نظرية جيلفورد، وتكون المقياس بصورته النهائية من (57) فقرة موزعة على ستة مجالات: (التعليم الإلكتروني المتزامن، التعليم الإلكتروني غير المتزامن، الإرشاد الأكاديمي الإلكتروني، إدارة التعلم الإلكتروني، التدريب على تقنيات التعليم الإلكتروني، التعليم الإلكتروني المدمج)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للمجالات بين (0.760–0.864)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وتم فحص صدق تمايز لفقرات المقياس. وبلغ قيمة الثبات (0.972)، مما يؤكد صدق المقياس. وأظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس وافقوا بدرجة كبيرة على مجالات (التعليم الإلكتروني المتزامن، الإرشاد الأكاديمي الإلكتروني، التدريب على تقنيات التعليم الإلكتروني، التعليم الإلكتروني المدمج)، وبدرجة كبيرة ومتوسطة على فقرات مجالات (التعليم الإلكتروني غير المتزامن، وإدارة التعلم الإلكتروني). وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتبني مقياس جودة التعليم الإلكتروني الجامعي.

الكلمات المفتاحية: *مقياس التعليم الإلكتروني، جودة، جودة التعليم الإلكتروني، جامعة فلسطين التقنية، عضو هيئة تدريس.*

المقدمة:

تتأثر المؤسسات التعليمية عامة والتعليم العالي خاصة بالمتغيرات البيئية، وبدأت المنافسة الكبيرة بين هذه المؤسسات لاستقطاب الطلبة باعتبارهم المستفيد الأخير من الخدمة، ولا بد من تقديمها لهم وفق رغباتهم واحتياجاتهم.[30] ونتيجة للتقدم العلمي وثورة المعلومات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطورهما أصبح استخدام الإنترنت حقيقة واقعة[26]، وغدت معظم الجامعات تقدم خدماتها التعليمية عبر الإنترنت، فظهر ما يسمى بالتعلم الإلكتروني (E-Learning) الذي أحدث تطبيقه تغيراً كبيراً في المنظومة التعليمية التقليدية[29]. لقد أصبح التعلم الإلكتروني فرصة كبيرة لاستكمال الدراسة في ظل ظروف الإغلاق، وأصبح أساتذة الجامعات مطالبون ببذل الجهود لتيسير العملية التعليمية، كما أن مؤسسات التعليم العالي ستضطر إلى إعادة التفكير في طرق التدريس في مرحلة ما بعد الجائحة، فيما ذهب Dhawan [22] إلى أن الكثير من المؤسسات تفرض على المعلمين تغيير نهجهم التربوي التقليدي والاعتماد على الإنترنت كبيئة تدريس وتعلم. ووفقاً ل Schlesselman [31] فإن الأزمة لم تنته بعد، وهناك توقعات لمواجهة أزمة مماثلة لما حدث في عام 2020، لذا لا بد من العمل على تقديم المقترحات لتحسين التعلم عبر الإنترنت في المجالات المختلفة في الجامعات، وتدريب كوادرها وإعدادها، ووضع مقاييس لتقييم جودة خدمات التعلم الإلكتروني.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لم يعد التعلم الإلكتروني من الأساليب الثانوية أو المساندة فقط، بل قد يصبح طريقة التعلم الوحيدة والأساسية في ظل الظروف الطارئة كما حدث وقت جائحة كورونا، حيث يتم التعلم والتعليم من خلال الاعتماد الكامل على منصات التعلم الإلكتروني، وبالرغم من الإيمان الكامل بأهمية جودة خدمات التعلم الإلكتروني إلا أن هناك جدل بين المهتمين حول معايير تقييم جودة خدمات التعلم الإلكتروني[11]، ومن الضروري توفير أدوات قياس وتقييم تتوافر فيها دلالات صدق وثبات عالية وتحديد جوانب القصور والضعف بما يتلاءم مع بيئة التعليم العالي عامة وفي فلسطين على وجه الخصوص. فالتعلم الإلكتروني يواجه قضايا تتعلق بالجودة عند مقارنتها بالتعليم التقليدي، وللاستجابة لازدياد الطلب على التعلم عبر الإنترنت وضرورة توفير أدوات تقييم دقيقة وفعالة. لذا، تحددت مشكلة الدراسة الحالية ببناء مقياس لجودة التعليم الإلكتروني في الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية (خضوري) وتقنينه من خلال فحص خصائصه السيكوميتريّة، وتحديد المكوّنات العامليّة لجودة التعليم الإلكتروني التي كشف عنها مقياس جودة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)، وتمثلت أسئلة الدراسة فيما يلي:

1. ما المكونات العاملية لأنماط جودة التعليم الإلكتروني التي كشف عنها مقياس جودة التعليم الإلكتروني في الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)؟
2. هل يتمتع مقياس جودة التعليم الإلكتروني بالخصائص السيكوميترية التي تتيح استخدامه من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات؟

أهداف الدراسة: تسعى هذه الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- بناء مقياس لأنماط جودة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية (خضوري).
- فحص الخصائص السيكوميتريّة لمقياس التعليم الإلكتروني.
- تحديد المكوّنات العامليّة لأنماط جودة التعليم الإلكتروني التي كشف عنها مقياس أنماط التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية (خضوري).
- تحديد معاملات التّشابه بين العوامل النّاتجة لأنماط جودة التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية (خضوري) للمقياس.

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة من توفيرها لمقياس مقنّن لجودة التعليم الإلكتروني وتحديد صدقه العاملي، بحيث يمكن استخدام هذا المقياس من قبل صانعي السياسات في الجامعات الفلسطينية لتحديد نمط التعليم الإلكتروني المستخدم والسائد في جامعات دولة فلسطين، والاستفادة من النّتائج في تطوير ممارسات أعضاء هيئة التدريس المهنيّة، ممّا ينعكس على تطوير ممارساتهم المهنيّة وبالتالي على تحسين جودة العملية التعليمية التعلمية الجامعية؛ حيث يؤثر التعليم الإلكتروني في جودة التعليم والتعلم، غير أن هذا الأثر يعتمد على مدى تفعيل التعليم الإلكتروني بأنواعه المختلفة؛ إذ تقلل بعض أنماط التعليم الإلكتروني من تقبّل الطالب لطريقة التعلم. من هنا يعتبر توفير مقياس جودة التعليم الإلكتروني ضرورة هامة لصانعي السياسات في الجامعات الفلسطينية؛ إذ يوفر المقياس فرصة لتوظيفه لإجراء الدراسات التطويريّة، خاصة وأن هذه الدراسة وظفت المقياس على عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية – خضوري كعينة عن واقع الجامعات في دولة فلسطين، وحددت خصائص المقياس السيكوميترية كالصدق الظاهري والعاملي، والثبات، ليصبح مقنناً، وجاهزاً للاستخدام على عينة أخرى تسهم في تعميم النتائج والبناء عليها.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة فقط على عينة مقصودة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية (خضوري) في جميع فروعها، وتم جمع البيانات من خلال توزيع مقياس أنماط التعليم الإلكتروني إلكترونياً.

تعريف المصطلحات:

مقياس التعليم الإلكتروني: استجابات المبحوثين على مقياس جودة التعلم الإلكتروني والذي قام الباحثان بإعداده وتطويره لهذا الغرض بعد فحص الخصائص السيكومترية له.

الجودة: مجموعة من الخصائص والصفات الإجمالية التي ينبغي أن تتوفر في الخدمة التعليمية، بحيث تكون هذه الخدمة قادرة على تأهيل الطالب وتزويده بالمعرفة والخبرات والمهارات أثناء سنوات الدراسة الجامعية، وإعداده في صورة خريج جامعي متميز قادر على تحقيق أهدافه، أو أهداف المشغلين، وأهداف المجتمع التنموية[3].

جودة التعليم الإلكتروني: قدرة المؤسسة التربوية على تقديم خدمة بمستوى عال من الجودة المتميزة، تستطيع من خلالها الوفاء باحتياجات ورغبات عملائها الطلبة، أولياء الأمور، أصحاب العمل، المجتمع، وغيرهم، بالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم، ويتم ذلك من خلال مجموعة معايير ومؤشرات محددة ومعدة وقابلة للتطبيق والقياس والمقارنة سلفاً لتقييم المخرجات والتحقق من تميزها[27].

جامعة فلسطين التقنية: إحدى مؤسسات التعليم العالي الحكومية في فلسطين، تتبع وزارة التعليم العالي، وتضم عددا من الكليات والمراكز.

عضو هيئة تدريس: كل من يقوم بالتدريس في جامعة فلسطين التقنية (خضوري) ويحمل درجة الماجستير كحد أدنى.

الدراسات السابقة:

أجرى باناعمة[19] دراسة هدفت الى الكشف عن درجة ضبط جودة التعليم عن بعد بجامعة أم القرى في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي المقارن، وتم إعداد استبيان اعتماداً على معايير ضبط جودة التعليم عن بعد بمؤسسات التعليم العالي التابعة للمركز الوطني للتعليم الإلكتروني. بلغ مجتمع الدراسة (5037) عضواً هيئة تدريس، أما عينتها فبلغت (309) قائداً أكاديمياً. وأظهرت النتائج أن درجة ضبط جودة التعليم عن بعد في الجامعة كانت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (3.53). قدمت الدراسة توصيات بضرورة مراعاة ضبط جودة التعليم عن بعد في الفقرات التي حصلت على درجة متوسطة. كما قام كل من عودة والوحيدي[27] بدراسة هدفت إلى التعرف

على واقع تطبيق معايير جودة التعلم الإلكتروني في الجامعة العربية الأمريكية بفلسطين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، ومدى اختلاف متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة باختلاف المتغيرات الديمغرافية؛ وتحقيقاً لهذا الغرض تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وبلغ عدد أفراد العينة (211) موظفاً، بنسبة (45.4%) من مجتمع الدراسة تم اختيارهم من خلال العينة العشوائية الطبقية، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (39) فقرة، تم التأكد من صدقها وثباتها، وتكونت من ثلاثة مجالات: ممارسة المحاضر نظام التعلم الإلكتروني، ودور إدارة الجامعة في جودة نظام التعلم الإلكتروني. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. خلصت الدراسة أن متوسط تقديرات أفراد العينة نحو واقع تطبيق معايير جودة التعلم الإلكتروني في الجامعة جاءت بدرجة مرتفعة. وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تطوير وابتكار أساليب جديدة لتقويم الطلبة تتناسب مع بيئة ونظام التعلم الالكتروني، وتقديم كافة أنواع الدعم لأعضاء الهيئة التدريسية؛ للتخفيف من حدة الضغوطات النفسية التي يواجهونها أثناء ممارستهم لعملهم في نظام التعلم الإلكتروني. وأجرى كل من Elfirdoussi et al.,[23] دراسة هدفت إلى تقييم جودة التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في (15) جامعة مغربية. اتبعت الدراسة منهجية مسحية، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وطبقت على عينة عشوائية طبقية تكونت من (231) عضو هيئة تدريس و(3037) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج اتفاق أعضاء هيئة التدريس والطلبة على جودة التعليم عن بعد في مجال المقررات والأدوات، وأنه أكثر متعة من التعليم التقليدي، واقترح أعضاء هيئة التدريس تقسيم الدراسة الجامعية بنسبة (50%) لكل منهما، مع مراعاة تطوير مقررات إلكترونية، وطرق تقويم ملائمة للتعليم عن بعد. وأجرى كل من أبو صاع وزيدان[3] دراسة هدفت لفحص درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس واتخذت من جامعة فلسطين التقنية أنموذجاً. وتكون مجتمع الدراسة من (228) عضواً، فيما تكونت العينة من (69) عضواً تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وطور الباحثان أداة مكونة من (35) فقرة، و5 محاور (الإطار المؤسسي، والقبول والتسجيل وشؤون الطلبة، والتعلم والتعليم ومصادره، والبحث العلمي، وإدارة الجودة). وأظهرت النتائج أن متوسط تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية كان بمعدل (3.50) درجة من مقياس حده الأقصى (5) درجات، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولم تظهر النتائج فروق تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة في التدريس والكلية. أما القضاة[14] قام بدراسة هدفت إلى تحليل وتقييم جودة التعليم الإلكتروني بأبعاده: أعضاء هيئة التدريس، العملية التعليمية عن بعد، البنية التحتية، وأثرها على درجة رضا الطالب بجامعة طيبة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة مكونة من (18) فقرة، وزعت على (300) طالباً. وكشفت النتائج أن الاتجاه العام نحو جودة التعليم الإلكتروني بأبعاده في جامعة طيبة والاتجاه العام لرضا الطلبة بجميع أبعاده كان مرتفعاً. وأوصت الدراسة بضرورة استمرار الجامعة باعتماد التعليم الإلكتروني كخيار استراتيجي، وتبني أفضل الممارسات العالمية في مجال التعليم عن بعد. وأجرى عبد الخير[2] دراسة هدفت إلى التعرف على دور التحول الرقمي (التعلم الرقمي) والتعليم الإلكتروني بجامعة الملك خالد على تطوير وفعالية التعلم الالكتروني في ظل جائحة كورونا. اتبعت الدراسة المنهج الاستقرائي الكيفي، واستخدام الملاحظة، التقارير، والمعلومات الوثائقية والمواقع الإلكترونية لجامعة الملك خالد لجمع البيانات. وبينت النتائج أن جامعة الملك خالد تمتاز بوجود نظام إلكتروني فعّال، وأن البيئة التقنية لتكنولوجيا المعلومات قد مكنت الجامعة من مواجهه التغير السريع في بيئة العمل. وأوصت الدراسة أن التحول الرقمي لم يعد خياراً، بل ضرورة، لذا لابد من مواكبة التطورات التقنية والاستفادة منها في التحول الرقمي. وفي هذا الإطار قام المالكي[8] بدراسة هدفت إلى تقييم جودة التعليم عن بعد بجامعة جدة خلال جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة، من خلال استبانة كأداة طبقت على طلبة كلية التربية والعلوم الاجتماعية، وتكونت الأداة من (38) فقرة موزعة على أربعة محاور، واستجابت عينة بعدد (168) طالباً. وأظهرت النتائج أن تقييم الطلبة لجودة التعليم عن بعد بدرجة كبيرة في جميع المحاور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في محاور الإدارة الجامعية، والخدمات الإلكترونية، والتعليم والتعلم تعزى لاختلاف الكلية، ووجود فروق دالة إحصائياً في محور الدعم الفني لصالح كلية التربية، ووجود فروق دالة إحصائياً في محاور الدعم الفني، والخدمات الإلكترونية. وأوصت الدراسة بالعمل على وضع آلية ملائمة تسمح بتوفير أجهزة الحاسوب الآلي للطلبة المحتاجين لها. وقام Huffer et al.,[24] بدراسة هدفت الى الكشف عن وجهات نظر وتقييمات الطلبة لجودة التعليم عن بعد في الجامعات النمساوية خلال جائحة كورونا. اتبعت الدراسة منهجية مختلطة كمية ونوعية من خلال عينة عشوائية مكونة من (2742) طالباً وطالبة أجابوا على استبانة الدراسة، و(98) طالباً وطالبة تمت مقابلتهم بشكل فردي. وأظهرت النتائج وجود تحسن كبير في تقبل المعلمين والطلبة للتعليم عن بعد واستخدام الأدوات الرقمية، وأن أكثر من نصف المشاركين يودون الحفاظ على خيار التعليم الشامل عن بعد وخاصة بعد الجائحة، وطالبوا بتكيف التعليم مع عصر ما بعد الرقمي على المدى القريب والمتوسط. وقام كل من الشعيبي وعتيقو[11] بدراسة هدفت إلى بناء مقياس لتقييم جودة التعلم الإلكتروني في الجامعات السعودية، يطلق عليه (SQUAL-L-E)، وتمت عملية البناء من خلال خمس مراحل، اتبعت فيها المنهجية العلمية في تطوير المقياس، وبلغت العينة (729) من طلاب وطالبات جامعة الملك خالد، وتم إيجاد الصدق والثبات والموثوقية، إضافة إلى التحليل العاملي الاستكشافي لتحديد أبعاد جودة خدمة التعلم الإلكتروني، كما تم إخضاع نتائج التحليل العاملي لاختبار توكيدي بواسطة برنامج AMOS الإحصائي، وبينت النتائج ثبات وصدق المقياس، الذي تكون من (43) فقرة موزعة على ستة أبعاد للجودة، وهي: المحتوى، والتكنولوجيا والدعم، وواجهة المستخدم، والتقييمات، والأمان، والاتصال. وأجرى كل من Ali et al.,[7] دراسة هدفت إلى تحديد ما إذا كان مقياس SERVQUAL نموذجاً مناسباً لتقييم جودة التعليم الإلكتروني. واقترحت الدراسة نموذج

المطور بعد إضافة بعد سادس هو محتوى التعلم، إلى جانب الأبعاد الخمسة الأصلية المكونة لمقياس لقياس تصورات الطلبة حول جودة التعليم الإلكتروني، وتحديد العوامل الجوهرية المؤثرة في تصورات الطلبة تجاه الجودة. وتكونت الأداة المقترحة لقياس جودة التعلم الإلكتروني من خمسة أبعاد هي: الضمان، والموثوقية، والتعاطف، والاستجابة الملموسة ومحتوى التعلم. وتم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) للتحقق من موثوقية وصلاحية نموذج القياس، كما تم إجراء التحليل التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. وبينت النتائج صلاحية وموثوقية المقياس المطور لقياس جودة خدمة التعليم الإلكتروني. وقام آل عثمان[1] بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى تطبيق معايير الجودة في جامعة الملك سعود، وتم بناء معايير لقياس جودة التعليم الإلكتروني فيها، بهدف الارتقاء ببرامج وخطط التعليم الإلكتروني لضمان جودتها وكفاءة مخرجاتها باستخدام المنهج الوصفي، وتم قياس مستوى تطبيق جودة إدارة التعليم الإلكتروني من خلال استبانة وزعت إلكترونياً. وبينت النتائج أن أبعاد المعايير حصلت على نسب مئوية ومتوسطات حسابية مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: أبعاد جودة الإمكانات المادية في إدارة التعليم الإلكتروني، والإعداد والتخطيط، والدعم والتواصل، والقوى البشرية، والتدريب على التعليم الإلكتروني، والتصميم التعليمي، والتطوير، والتقويم، وجودة الاقتصاديات في إدارة التعليم الإلكتروني. وأخيراً قام النجدي[13] بدراسة هدفت إلى الوقوف على مدى مطابقة جودة معايير التعلم الإلكتروني المستخدمة في جامعة القدس المفتوحة (التربوية والإدارية والفنية) مع معايير الجودة العالمية في المجالات نفسها. من خلال استخدام المنهج الوصفي، واستهدفت عينتين؛ الأولى: من المشرفين والمشرفات في الجامعة وعددهم (84) من الذين أشرفوا على بعض مقررات الجامعة الإلكترونية، والثانية من الطلبة، وبلغ عددهم (1554)، وتم تصميم استبانة خاصة لكل مجموعة. وبينت النتائج توفر معايير جودة المحتوى والتصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية، ومساندة المشرفين والخدمات الإدارية، ودعمهم للتعلم الإلكتروني في المجالات التربوية والإدارية والفنية في الجامعة.

المنهجية والإجراءات: تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لهذه الدراسة؛ وتم جمع المعلومات عن طريق مقياس الدراسة بعد تطويره وتقنينه، وفيما يأتي وصف لإجراءات الدّراسة:

- دراسة الأدب النظري المتعلق بجودة التعليم الإلكتروني الجامعي.
- تطوير مقياس الدّراسة في ضوء الدّراسات السابقة وخبرة الباحثين في التّربية بشكل عام وفي التدريس الجامعي بشكل خاص.
- عرض الأداة على محكمين خبراء في التعليم الجامعي والتعليم الإلكتروني، وتعديله وفق الملاحظات.
- توزيع الاستبيان على عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية – خضوري، وجمع البيانات إلكترونياً.
- تفريغ البيانات، وتحليلها تحليلاً كمياً عن طريق برنامج SPSS الإحصائي، وذلك من خلال إجراء مجموعة من الاختبارات التي تجيب على أسئلة الدراسة.
- تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء نتائج الاختبارات وارتباطها بنتائج الدّراسات السابقة، وإظهار نقاط الاتفاق والاختلاف بينها مع التّبرير.

مجتمع الدراسة: شمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية – خضوري في الضفة الغربيّة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021 وعددهم (349)، وقد أخذت هذه الأعداد من إدارة جامعة فلسطين التقنية – خضوري للعام (2022).

عينة الدراسة: تم تطبيق الدراسة على عينة من هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية – خضوري خلال العام الدراسي 2022/2021 الذين وافقوا على المشاركة في الدراسة، وقاموا بتعبئة الاستبيان إلكترونياً، وبلغ عددهم (148) محاضراً جامعياً بنسبة 42.5% تقريباً.

أداة الدراسة: تم تطوير أداة الدراسة، وهي مقياس جودة التعليم الإلكتروني الجامعي، وتكونت من 6 مجالات، و(71) فقرة، بعد الرجوع للأدب التربوي والدراسات السابقة قبل إجراء صدق المحكمين، والصدق العاملي الاستكشافي، وفحص الثّبات للأداة من أجل تقنينها.

وصف المقياس: مقياس على شكل استبانة من إعداد الباحثين حول جودة التعليم الإلكتروني، وتكوّن في الأصل من (71) فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي، وتراوحت الاستجابات من درجة كبيرة جداً – درجة قليلة جداً كما يلي: (بدرجة كبيرة جدا 5 درجات)، (بدرجة كبيرة 4 درجات)، (بدرجة متوسطة 3 درجات)، (بدرجة قليلة 2 درجة)، (بدرجة قليلة جدا 1 درجة). وتكون المقياس بصورته الأوّليّة من ستة مجالات رئيسية كما يظهر في الجدول (2). ولتفسير نتائج الاستبانة تمَّ استخدام المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس، وبالتطبيق على القانون أعلاه نجد أنّ طول الفئة = (5–1) ÷ 5= 0.80، وبذا يكون تفسير المتوسّط الحسابيّ الموزون كالآتي: (4.20– 5.00): درجة موافقة كبيرة جداً، (3.39– 19.4): درجة موافقة كبيرة، (2.58– 3.38): متوسطة، (1.77– 2.57): درجة موافقة قليلة، (أقل من 1.77): درجة موافقة قليلة جداً[28].

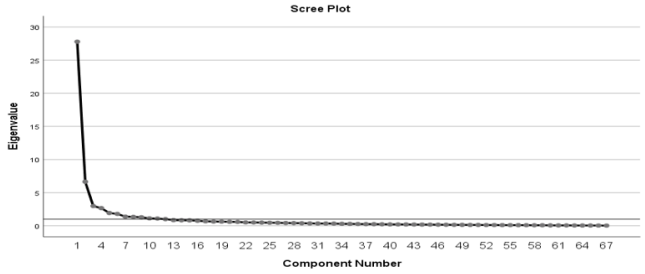
جدول (1): مجالات وفقرات مقياس جودة التعليم الإلكتروني قبل إيجاد الصدق.

الرقم	المجال	عدد العبارات	أرقام العبارات
1	التعليم الإلكتروني المتزامن	11	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11
2	التعليم الإلكتروني غير المتزامن	11	12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22
3	الإرشاد الأكاديمي الإلكتروني	10	23 24 25 26 27 28 29 30 31 32
4	إدارة التعلم الإلكتروني	18	33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50
5	التدريب على تقنيات التعليم الإلكتروني	11	51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61
6	التعليم الإلكتروني المدمج	10	62 63 64 65 66 67 68 69 70 71
	المجموع	71	

الخصائص السيكومترية للمقياس: وهي مجموعة مؤشرات تعبر عن إمكانية الثقة في نتائج الاختبار واستقرار نتائجه واتساقها، كما أنها تعبر عن الأسس التي يعتمد عليها الاختبار في تفسير نتائجه. وتمّ التحقق منها بعده طرق؛ فمن حيث الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، تم عرض المقياس على (10) محكمين من الجامعات الفلسطينية، ممّن يحملون مؤهّل تربوي عالٍ في التّربية (دكتوراة) ولديهم خبرات تربويّة مناسبة للموضوع. وتم الأخذ بالملاحظات والاقتراحات التي أجمع عليها 80% من المحكمين من خلال تعديل أو حذف أو إضافة الفقرات اللازمة. وتكون المقياس بعد فحص الصدق الظاهري من قبل المحكمين من ستة مجالات و(67) فقرة.

الصدق العاملي: أجري التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس، كما يلي:

فحص مدى ملاءمة البيانات للتحليل العاملي عن طريق اختبار كايزر ماير أولكن وبارتلت KMO & Bartllet's test، حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (9674.613)، وكانت هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.000)، وبدرجة حرية (2211
صالحة للتحليل العاملي. بناء على ذلك تم إيجاد معامل التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component Analysis، وتم تدوير العوامل تدويراً متعامداً Orthogonal Rotation بطريقة تعظم التباين التي تنسب إلى كايزر، Varimax with Kaiser Normalization، وذلك لافتراض استقلالية المجالات. وتم اعتماد المحكّات التالية من أجل تحديد عدد العوامل: محك كايزر والذي يعتبر من أكثر المحكات شيوعاً، ويعتمد على أن قيمة الجذر الكامن تكون مساوية للواحد صحيح أو أكثر، كما تم مراعاة تشبع العبارة على العامل بما لا يقل عن 0.30 كما اقترح ذلك جيلفورد[20]. ولا يتم اعتماد المجال إلا إذا تشبع عليه ثلاث فقرات أو أكثر ولذلك تم حذف (المجال الخامس) من المجالات الظاهرة في التحليل العاملي في هذه الدراسة لتشبع أقل من 3 فقرات عليه. وتم اعتماد محك كاتل Cattell الذي يعتمد على الطريقة البيانية (Scree Plot). ويبين الشكل (1) الرسم البياني بتوقع عدد المجالات.



شكل (1): عدد المجالات المتوقعة من التحليل العاملي لمقياس جودة التعليم الإلكتروني الجامعي.

يظهر من الشكل (1) وجود عشرة مجالات جذرها الكامن أكثر من واحد صحيح، وقد فسّرت (74.63%) من التباين الكلي. وتم حذف 10 فقرات من المقياس لعدم تشبعها وهي (10، 12، 14، 15، 20، 24، 29، 30، 34، 36)، وحذف أربعة مجالات بسبب تشبع أقل من 3 فقرات على كل منها. وأصبح المقياس بصورته النهائية مكون من 57 فقرة وستة مجالات، وكان تفسير المجالات كما يلي: 41.472%، 9.922%، 4.443%، 3.976%، 2.875%، 2.669%، للمجالات الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس على التوالي، وتشبعت على المجال الأول 22 فقرة، تراوح بين 0.762 و0.601 وعلى المجال الثاني 12 فقرة، تراوحت ما بين 0.752 و0.444، والمجال الثالث فقد تشبعت عليه 8 فقرات، تراوح ما بين 0.732 و0.480، والمجال الرابع تشبعت عليه 6 فقرات، تراوح ما بين 0.560 و0.461، والمجال الخامس تشبعت فيه 3 فقرات، تراوح ما بين 0.700 و0.606، والمجال

السادس تشبعت فيه 6 فقرات، تراوح ما بين 0.676 و0.354، وتمثل هذه العوامل المجالات التالية: التعليم الإلكتروني المتزامن، التعليم الإلكتروني غير المتزامن، الإرشاد الأكاديمي الإلكتروني، إدارة التعلم الإلكتروني، التعليم الإلكتروني المدمج.

نتائج الدّراسة: تم عرض نتائج الدراسة وتفسيرها كما يلي:

نتائج السؤال الأول: ما المكوّنات العامليّة لأنماط جودة التعليم الإلكتروني التي كشف عنها مقياس جودة التعليم الإلكتروني في الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)؟

أولاً: التحليل العاملي الاستكشافي: للإجابة على هذا السؤال قام الباحثان بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس جودة التعليم الإلكتروني في الجامعات للتأكد من المجالات التي يتضمنها المقياس، وبينت نتائج التحليل العاملي وجود ستة مجالات، وقد فسرت هذه المجالات (65.357%) من التباين الكلي، علماً أن نسبة التباين لأي عامل= (مجموع الجذور الكامنة÷عدد المتغيرات)×100، وتظهر الجداول (3–8) خلاصة نتيجة التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس جودة التعليم الإلكتروني.

جدول (2): تشبعات الفقرات على المجال الأول (التعليم الإلكتروني المتزامن).

الرقم	رقم الفقرة في المقياس	الفقرات	التشبعات
1	37	عمل الجامعة على تطوير التعلم الإلكتروني.	0.698
2	38	قيام الجامعة بتوعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية التعليم الإلكتروني.	0.647
3	39	توفير الجامعة مبرمجين ومتخصصي تصميم إلكتروني لمساعدة أعضاء هيئة التدريس في إعداد محاضراتهم.	0.728
4	40	تطوير الاقسام الاكاديمية محتوى المساقات بحيث تتناسب مع نظام التعليم الالكتروني المتزامن وغير المتزامن.	0.674
5	41	سماح نظام التعلم الإلكتروني بتكييف المساقات الدراسية وفق ما يستجد من تطوير.	0.769
6	42	إمكانية ضبط حضور وغياب الطلبة بسهولة ضمن التعلم الإلكتروني الجامعي.	0.669
7	43	إتاحة نظام التعلم الإلكتروني في الجامعة تفاعل المحاضرين مع بعضهم البعض إلكترونيا.	0.784
8	44	مساعدة نظام التعلم الإلكتروني في إبداع وابتكار أعضاء الهيئة التدريسية.	0.755
9	45	توفير نظام التعليم الالكتروني درجة عالية من الخصوصية للطلبة.	0.810
10	46	توفير الجامعة الاشتراكات المطلوبة لقواعد البيانات البحثية الإلكترونية.	0.741
11	47	توفير الجامعة الخصوصية لكافة أطراف العملية التعلمية في نظام التعلم الإلكتروني.	0.668
12	48	مراعاة الجامعة ملاحظات أعضاء هيئة التدريس حول نظام التعلم الإلكتروني.	0.695
13	49	توفير الجامعة البنية التحتية للتعلم الإلكتروني.	0.845
14	50	مساهمة التعلم الإلكتروني المستخدم إيجاباً في جودة التعلم.	0.748
15	51	مرونة التعديل والتطوير على نظام التعلم الإلكتروني حسب الحاجة.	0.715
16	52	إتاحة التعلم الإلكتروني إمكانية منح الصلاحيات للطلبة وحجبها عنهم بحسب الحاجة.	0.713
17	53	إسهام التعليم الإلكتروني في مشاركة ملفات مع الطلبة لإنجاز مشاريع بحثية في المحاضرات.	0.752
18	54	سعي الجامعة لتطوير مهارات جديدة لأعضاء هيئة التدريس تتناسب مع نظام التعلم الإلكتروني مثل (مهارات الويب وتصميم المواقع).	0.733
19	55	تفعيل أعضاء هيئة التدريس ملفات الإنجاز الإلكترونية.	0.716
20	56	مشاركة أعضاء هيئة التدريس الملفات لإنجاز الأعمال البحثية مع بعضهم مثل ملفات جوجل.	0.712
21	57	تحقيق التعليم المدمج أهداف التعلم المطلوبة.	0.669
22	58	تحقيق التعليم الإلكتروني تفاعل الطلاب مع بعضهم خلال المحاضرات.	0.594
		الجذر الكامن 27.787	
		التباين المفسر 252.61	

يظهر من الجدول (2) أن المجال الأول تضمن (22) فقرة من مقياس جودة التعليم الإلكتروني في الجامعات، بجذر كامن مقداره 27.787، وتباين مفسر 252.61 من التباين الارتباطي الكلي، وتراوحت تشبعات الفقرات على هذا المجال ما بين 0.845–0.594، وكانت فقراته تدور حول التعليم الإلكتروني

المتزامن من المقياس. وكانت أكثر فقرة تشبعاً على المجال الأول الفقرة (49) (توفير الجامعة البنية التحتية المطلوبة للتعلم الإلكتروني)، وأقلها تشبعاً الفقرة (58) (تحقيق التعليم الإلكتروني تفاعل الطلاب مع بعضهم خلال المحاضرات). أما المجال الثاني فتظهر فقراته في الجدول (3).

جدول (3): تشبعات الفقرات على المجال الثاني (التعليم الإلكتروني غير المتزامن).

الرقم	رقم الفقرة في المقياس	الفقرات	التشبعات
1	9	استخدام أدوات تقييم إلكترونية متزامنة مع طلبة الجامعة.	0.498
2	11	استخدام أساليب متعددة متزامنة مثل أوراق عمل، مهمات فردية وجماعية لتقييم الطلبة إلكترونياً.	0.522
3	13	استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقييم الطلبة الكترونياً أساليب متعددة غير متزامنة مثل امتحانات، أوراق بحثية، مهمات فردية وجماعية.	0.669
4	17	نشر المادة العلمية للطلبة إلكترونيا بتقنيات غير متزامنة متعددة مثل (عروض، نصوص، فيديوهات قصيرة، ...)	0.752
5	19	يتم تحميل المحاضرات الإلكترونية للرجوع لها وقت الحاجة خاصة للطلبة الغائبين.	0.636
6	21	التواصل مع الطلبة من خلال وسائط التعلم الإلكتروني المتعددة مثل وسائل التواصل الاجتماعي أو موودل.	0.688
7	23	وجود أدوات إرشادية توفرها الجامعة للطلبة حول استخدام البرامج الداعمة التي يحتاجها الطلبة في عملية التعلم بروابط واضحة.	0.687
8	25	توضيح طريقة التقييم من خلال التعلم الإلكتروني.	0.561
9	27	تقدم الجامعة محاضرات وجلسات توجيهية للطلاب لتوضيح كيفية الاستفادة من نظام التعليم الالكتروني.	0.598
10	31	بيان نقاط الضعف والقوة الاكاديمية لدى الطلبة ومناقشتهم فيها من خلال التعلم الإلكتروني.	0.444
11	33	إرشاد الطلبة حول كيفية استخدام الأدوات والتطبيقات الإلكترونية المناسبة لمحتوى المساقات من خلال نشرات إلكترونية أو غيرها.	0.497
12	35	تفعيل أنظمة حماية إلكترونية في الجامعة لحماية البيانات.	0.604
		الجذر الكامن	6.647
		التباين المفسر	60.43

يظهر من الجدول (3) أن المجال الثاني تضمن (12) فقرة من مقياس جودة التعليم الإلكتروني في الجامعات، بجذر كامن مقداره 6.647، وتباين مفسر 60.43 من التباين الارتباطي الكلي، وتراوحت تشبعات الفقرات عليه ما بين 0.752–0.444، وكانت فقراته تدور حول التعليم الإلكتروني غير المتزامن من المقياس. وكانت أكثر فقرة تشبعاً عليه الفقرة (17) (نشر المادة العلمية للطلبة إلكترونيا بتقنيات غير متزامنة متعددة مثل (عروض، نصوص، فيديوهات قصيرة، ...)، وأقلها تشبعاً الفقرة (31) (بيان نقاط الضعف والقوة الاكاديمية لدى الطلبة ومناقشتهم فيها من خلال التعلم الإلكتروني). أما المجال الثالث فتظهر فقراته في الجدول (4).

جدول (4): تشبعات الفقرات على المجال الثالث (الإرشاد الأكاديمي الإلكتروني).

الرقم	رقم الفقرة في المقياس	الفقرات	التشبعات
1	1	وضع خطط من قبل المحاضر لتنفيذ التعلم الإلكتروني عن بعد بشكل متزامن.	0.669
2	2	استخدام منصات إلكترونية متزامنة في تدريس الطلبة مثل ZOOM, Teams, Google Meet.	0.711
3	3	استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم المتزامن من خلال مجموعات مثل WhatsApp، أو موودل.	0.710
4	4	استخدام أدوات نظام موودل الجامعة من دردشة كتابية وصوتية ومنتديات وغيرها.	0.545
5	5	استخدام منصة نظام موودل الجامعة في إعطاء المحاضرات بشكل متزامن.	0.732
6	6	تشغيل فيديوهات توضيحية في إعطاء المحاضرات المتزامنة.	0.577
7	7	استخدام نصوص وعروض ورسوم بيانية في المحاضرات المتزامنة.	0.609
8	8	تصميم محتوى المحاضرات بوسائط عرض متعددة خلال العرض المتزامن.	0.480
		الجذر الكامن	2.977
		التباين المفسر	27.06

يظهر من الجدول (4) أن المجال مقياس جودة التعليم الإلكتروني في الجامعات، بجذر كامن مقداره 2.977، وتباين مفسر 27.06 من التباين الارتباطي الكلي، وتراوحت تشبعات الفقرات عليه ما بين 0.732–0.480، وكانت فقراته تدور حول الإرشاد الأكاديمي الإلكتروني من المقياس. وكانت أكثر فقرة

تشبعاً عليه الفقرة (5) (بيان نقاط الضعف والقوة الأكاديمية لدى الطلبة ومناقشتهم فيها من خلال التعلم الإلكتروني)، وأقلها تشبعاً الفقرة (8) (تصميم محتوى المحاضرات بوسائط عرض متعددة خلال العرض المتزامن). أما المجال الرابع فتظهر فقراته في الجدول (5).

جدول (5): تشبعات الفقرات على المجال الرابع (إدارة التعلم الإلكتروني).

الرقم	رقم الفقرة في المقياس	الفقرات	التشبعات
1	59	مراعاة التعلم الإلكتروني الجامعي المدمج الموضوعية في تقييم الطلبة.	0.740
2	60	سعي الجامعة لاستخدام أساليب جديدة لتقويم تعلم الطلبة تناسب نظام التعلم الإلكتروني المدمج.	0.569
3	61	مساهمة الجامعة في تحسين نظام التعلم الإلكتروني المدمج وزيادة فاعليته.	0.784
4	63	الترابط بين التعليم الوجاهي والإلكتروني في عرض المحتويات بشكل منطقي وتسلسل.	0.807
5	65	تضمن التعلم المدمج روابط مساعدة تتعلق بموضوع التعلم.	0.670
6	67	قيام المحاضر بتعليم المساقات (مواد نظرية، عملية، مواد عامة، مواد تخصص) بشكل مدمج.	0.720
		الجذر الكامن 2.664	
		التباين المفسر 24.21	

يظهر من الجدول (5) أن المجال الرابع تضمن (6) فقرات من مقياس جودة التعليم الإلكتروني في الجامعات، بجذر كامن مقداره 2.664، وتباين مفسر 24.21 من التباين الارتباطي الكلي، كما تراوحت تشبعات الفقرات عليه ما بين 0.807–0.569، وكانت فقراته تدور حول إدارة التعلم الإلكتروني من المقياس. وكانت أكثر فقرة تشبعاً عليه الفقرة (63) (الترابط بين التعليم الوجاهي والإلكتروني في عرض المحتويات بشكل منطقي وتسلسل)، وأقلها تشبعاً الفقرة (60) (سعي الجامعة لاستخدام أساليب جديدة لتقويم تعلم الطلبة تناسب نظام التعلم الإلكتروني المدمج). أما المجال الخامس فتظهر فقراته في الجدول (6).

جدول (6): تشبعات الفقرات على المجال الخامس (التدريب على تقنيات التعليم الإلكتروني).

الرقم	رقم الفقرة في المقياس	الفقرات	التشبعات
1	62	عقد الجامعة دورات تدريبية متنوعة لأعضاء هيئة التدريس لتزويدهم بمهارات تتناسب مع نظام التعلم الإلكتروني.	0.606
2	64	مساعدة التدريب الإلكتروني المحاضرين والطلبة على اكتساب مهارات جديدة.	0.700
3	66	تدريب أعضاء هيئة التدريس على أدوات وتطبيقات إلكترونية مناسبة لتدريسهم مساقاتهم.	0.720
		الجذر الكامن 1.926	
		التباين المفسر 17.51	

يظهر من الجدول (7) أن المجال الخامس تضمن (3) فقرات من مقياس جودة التعليم الإلكتروني في الجامعات، بجذر كامن مقداره 1.926، وتباين مفسر 17.51 من التباين الارتباطي الكلي، وتراوحت تشبعات الفقرات عليه ما بين 0.720–0.606، وكانت فقراته تدور حول التدريب على تقنيات التعليم الإلكتروني من المقياس. وكانت أكثر فقرة تشبعاً عليه الفقرة (66) (تدريب أعضاء هيئة التدريس على أدوات وتطبيقات إلكترونية مناسبة لتدريسهم مساقاتهم)، وأقلها تشبعاً الفقرة (62) (عقد الجامعة دورات تدريبية متنوعة لأعضاء هيئة التدريس لتزويدهم بمهارات تتناسب مع نظام التعلم الإلكتروني). أما المجال السادس فتظهر فقراته في الجدول (7).

جدول (7): تشبعات الفقرات على المجال السادس (التعليم الإلكتروني المدمج).

الرقم	رقم الفقرة في المقياس	الفقرات	التشبعات
1	16	الاهتمام بحضور جميع الطلبة للمحاضرات المسجلة في نظام التعلم الإلكتروني غير المتزامن.	0.522
2	18	إعطاء الطلبة مهمات دراسية للبحث عن حلولها ضمن إطار زمني محدد.	0.459
3	22	إتاحة الفرصة للطلاب استخدام محتويات مفتوحة المصدر.	0.449
4	26	تقديم المحاضر التغذية الراجعة المناسبة لأعمال الطلاب الأكاديمية باستمرار.	0.657
5	28	إعلام الطلبة بمتابعة ومراقبة تقدمهم في التعلم.	0.676
6	32	سماح التعلم الإلكتروني بانسياب الاستفسارات الأكاديمية من قبل الطلبة بشكل متزامن وغير متزامن.	0.354
		الجذر الكامن 1.788	
		التباين المفسر 16.25	

يظهر من الجدول (7) أن مجال 6 به (6) فقرات، بجذر كامن 1.788، وتباين مفسر 16.25 من التباين الارتباطي الكلي، كما تراوحت تشبعات الفقرات عليه ما بين 0.676–0.354، وكانت فقراته حول التعليم الإلكتروني المدمج. وكانت أكثر فقرة تشبعاً (28) (إعلام الطلبة بمتابعة ومراقبة تقدمهم في التعلم)، وأقلها تشبعاً (32) (سماح التعلم الإلكتروني بانسياب الاستفسارات الأكاديمية بشكل متزامن وغير متزامن).

ثانياً: التحليل العاملي التوكيدي:

قام الباحثان بإجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis، للتحقق من صدق البناء الكامن لمقياس جودة التعليم الإلكتروني في الجامعات، باستخدام Linear Stepwise Regression، للتأكد من حسن المطابقة بين البيانات الناتجة عن تطبيق المقياس. وبينت النتائج حذف فقرة (10) من المجال الأول (التعليم الإلكتروني المتزامن)، والفقرات (12، 14، 15، 20) من المجال الثاني (التعليم الإلكتروني غير المتزامن)، والفقرات (24، 29، 30) من المجال الثالث (الإرشاد الأكاديمي الإلكتروني)، والفقرة (36) من المجال الرابع (إدارة التعلم الإلكتروني). وبالتالي أصبح عدد فقرات مقياس جودة التعليم الإلكتروني في الجامعات (57) فقرة موزعة على ستة مجالات كالآتي:

- المجال الأول تكون من (22) فقرة.
- المجال الثاني تكون من (12) فقرة.
- المجال الثالث تكون من (8) فقرات.
- المجال الرابع تكون من (6) فقرات.
- المجال الخامس، تكون من (3) فقرات.
- المجال السادس، تكون من (6) فقرات.

نتائج السؤال الثاني:

هل يتمتّع مقياس جودة التعليم الإلكتروني بالخصائص السيكوميتريّة التي تتيح استخدامه من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات؟

للإجابة على السؤال تم استخراج معاملات الصدق والثبات للمجالات الستة الناتجة عن التحليل العاملي، كما يأتي:

أولاً: صدق تمايز عبارات المقياس: تم التأكد من صدق تمايز عبارات المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجالات الستة المستخرجة من التحليل العاملي، ويوضّح الجدول (8) نتائج معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات.

جدول (8): نتائج معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات الستة من مقياس جودة التعليم الإلكتروني في الجامعات (ن=148).

رقم العبارة	المجالات					
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
37	**0.698	**0.349				
38	**0.647				**0.391	
39	**0.728					
40	**0.674				**0.379	
41	**0.769					
42	**0.669				**0.341	**0.322
43	**0.784					
44	**0.755				**0.318	**0.319
45	**0.810					
46	**0.741				**0.381	
47	**0.668					
48	**0.695				**0.366	
49	**0.845					
50	**0.748				**0.382	
51	**0.715					
52	**0.713				**0.456	
53	**0.752					
54	**0.733				**0.469	

					**0.716	55
	**0.448				**0.712	56
		**0.302			**0.669	57
	**0.385		**0.356		**0.594	58
			**0.320	**0.498		9
			**0.300	**0.522		11
				**0.669		13
				**0.752		17
			**0.366	**0.636		19
				**0.688		21
				**0.687		23
				**0.561		25
				**0.598		27
				**0.444	**0.341	31
				**0.497		33
				**0.604	**0.327	35
			**0.669	**0.318		1
			**0.711			2
			**0.710			3
			**0.545			4
			**0.732			5
			**0.577			6
			**0.609	**0.384		7
**0.393			**0.480			8
		**0.740				59
	**0.493	**0.569				60
		**0.784				61
		**0.807				63
		**0.670		**0.381		65
		**0.720				67
	**0.606	**0.515			**0.322	62
	**0.700	**0.451				64
	**0.720	**0.403				66
**0.522					**0.369	16
**0.459				**0.459		18
**0.449	**0.301					22
**0.657						26
**0.676						28
**0.354	**0.305				**0.321	32

يلاحظ من الجدول (8) أن قيم معاملات الارتباط لكل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير على ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها، وهذا يؤكد صدق المقياس.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي: تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي بين المجالات والدرجة الكلية للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، ويبين الجدول (9) قيم معاملات الارتباط بين المجالات الستة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (9): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية لمقياس جودة التعليم الإلكتروني الجامعي (ن=148).

المجال	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	0.760**	0.812**	0.810**	0.782**	0.811**	0.864**

يتضح من بيانات جدول (9) أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات المختلفة بالدرجة الكلية تراوحت بين 0.760 و 0.864، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي للمجالات مع الدرجة الكلية لمقياس جودة التعليم الإلكتروني الجامعي.

ثالثاً: صدق ثّبات المقياس: للتأكد من ثبات مقياس جودة التعليم الإلكتروني الجامعي، تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، ويبين الجدول (10) قيم كرونباخ ألفا لكل مجال وللدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (10): عدد عبارات كل مجال وقيم معاملات الاتساق الداخلي للثبات حسب معادلة كرونباخ ألفا.

المجال	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس		المقياس ككل
عدد الفقرات	22	12	8	6	3	6	57
قيم معاملات الثبات	0.972	0.917	0.891	0.903	0.917	0.899	0.972

يظهر من جدول (10) أن قيمة معامل الثبات للمقياس ككل بلغت (0.972)، بينما بلغت معاملات الثبات للمجالات الستة على التوالي (0.972)، (0.917)، (0.891)، (0.903)، (0.917)، (0.899)، وتعتبر هذه القيم مرتفعة، ويمكن بذلك التأكد من صلاحية استخدام مقياس جودة التعليم الإلكتروني الجامعي في بيئة الجامعات الفلسطينية.

مناقشة النتائج والتوصيات:

سعت هذه الدراسة إلى تطوير مقياس جودة التعليم الإلكتروني وتقنينه من أجل استخدامه في الكشف عن أنماط التعليم الإلكتروني في الجامعات من وجهة نظر المحاضرين في جامعة فلسطين التقنية، وذلك من خلال الإجابة عن سبعة أسئلة تعلّقت بالمكوّنات العامليّة، والخصائص السيكومتريّة للمقياس، وبدرجة ممارسة المحاضرين لأنماط التعليم الإلكتروني في جامعتهم، وبفحص الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات المشاركين للمقياس والتي تعزى للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. تمّ اتّباع النّهج الذي اعتمدته دراسات[9] [6] [25] [5] [21] لتقنين المقياس بعد تطويره وفق الأدب التّربوي وخبرة الباحثين، حيث تم فحص الصدق الظاهري من قبل عشرة محكمين وتعديل الاستبانة وفق ملاحظاتهم، وفحص الاتساق الداخلي، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين المجالات المختلفة بالدرجة الكلية بين (0.760–0.864)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي للمجالات مع الدرجة الكلية لمقياس جودة التعليم الإلكتروني، كما تمّ إجراء التّحليل العاملي للاستبيان وفق نظريّة جيلفورد، وعن طريق اختبار كايزر–ماير اولكن وبارتلت، وتبين من إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس جودة التعليم الإلكتروني وجود ستة مجالات جذرها الكامن أكثر من واحد صحيح، وقد فسرت هذه المجالات (74.63%) من التباين الكلي، وبذلك تكوّن المقياس بصورته النهائية من 57 فقرة موزّعة على 6 مجالات وهي: التعليم الإلكتروني المتزامن، التعليم الإلكتروني غير المتزامن، الإرشاد الأكاديمي الإلكتروني، إدارة التعلم الإلكتروني، التدريب على تقنيات التعليم الإلكتروني، التعليم الإلكتروني المدمج، وتتّفق هذه المجالات جزئياً مع جودة التعليم الإلكتروني التي تضمّنتها دراسة البداح والصرايرة[4]، بعد ذلك تمّ إجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis، للتحقق من صدق البناء الكامن لمقياس جودة التعليم الإلكتروني الجامعي، باستخدام Linear Stepwise Regression، للتأكد من حسن المطابقة بين البيانات الناتجة عن تطبيق مقياس جودة التعليم الإلكتروني الجامعي، وبينت نتائج التحليل حذف فقرة (10) من المجال الأول (التعليم الإلكتروني المتزامن)، والفقرات (12، 14، 15، 20) من المجال الثاني (التعليم الإلكتروني غير المتزامن)، والفقرات (24، 29، 30) من المجال الثالث (الإرشاد الأكاديمي الإلكتروني)، والفقرتين (34، 36) من المجال الرابع (إدارة التعلم الإلكتروني)، وتم حذف أربعة مجالات بسبب تشبع أقل من 3 فقرات على كل منها، وبالتالي أصبح عدد فقرات مقياس جودة التعليم الإلكتروني الجامعي (57) فقرة موزعة على ستة مجالات. وتمّ التأكد من صدق تمايز فقرات المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجالات الستة المستخرجة من التحليل العاملي، حيث وجد أن جميع قيم معاملات الارتباط لكل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها، وهذا يؤكد صدق المقياس. وللتأكد من ثبات مقياس جودة التعليم الإلكتروني الجامعي، تم حسابه بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (0.972) وهي قيمة عالية

تربوياً. يتضح مما سبق أن خصائص المقياس السيكومترية تمكن من تقنينه اتفاقاً مع دراسات[9] [25] [5] [6]، وبذلك يمكن للتربويين الاعتماد على المقياس لتحقيق نفس الهدف مع عينات أخرى.

التوصيات: أوصت الدّراسة في ضوء نتائجها بالآتي:

1. استخدام مقياس جودة التعليم الإلكتروني الجامعي المقترح في تشخيص واقع التعلم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية، حيث يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق من أجل تحسين وتطوير التعلم الإلكتروني في الجامعات، من خلال تطبيق المقياس على جامعات أخرى.
2. ضرورة صياغة خطة محددة المعالم لتفعيل التعليم الإلكتروني وآليات تطبيقها في الجامعات وترسيخ هذا المفهوم عند أعضاء هيئة التدريس، بغض النظر عن خبراتهم.
3. الاهتمام بالبنية التحتية للتعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في الجامعات بشكل فعال من أجل الاستفادة منها لضمان جودة التعليم الإلكتروني فيها.
4. ضرورة تصميم برنامج ضمان جودة التعليم الإلكتروني بالجامعات من خلال وضع معايير ومؤشرات واضحة للتطوير المستمر بما يوائم التقدم والظروف، بالاستفادة من أفضل الممارسات في هذا المجال.
5. وضع سياسات محددة وواضحة مع بيان المسؤوليات لضمان جودة طرح المواد الدراسية وسهولة استخدامها من قبل الطلبة والمدرسين على منصات الجامعات الإلكترونية.
6. تنفيذ ورش عمل وتدريب لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات على ضمان جودة التعليم الإلكتروني فيها.
7. الاستفادة من التجارب العالمية الناجحة في مجال التعليم الإلكتروني الجامعي والتعاون مع الجامعات العالمية في تخطيطه وتطويره.

References:

1. A'al Othman, M. (2016). *The Extent to Which Quality Standards are Applied in E-learning Management at King Saud University from leaders and faculty members' Viewpoints*. Specialized International Educational Journal, 189-167 (9) 5.
2. Abdul-Khair, A. (2021). *The Role of Digital Transformation on E-learning at King Khalid University considering Corona Pandemic (COVID-19)*. Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, 5(21), 103-122.
3. Abu Sa'a, J. & Zaidan, A. (2017). *The Degree of Application of Quality Standards in Palestinian Public Universities from faculty members' Viewpoints "Palestine Technical University - Khadoorie as a Model*". The Seventh International Arab Conference for Quality Assurance of Higher Education, Egypt.
4. Al-Baddah, A. & Al-Sarayrah, K. (2012). *A Proposed Vision for Developing Standards for Quality Management and Assurance in Jordanian Universities Considering E-learning Techniques*. The Arab Journal of Quality Assurance of University Education, 9(5), 181-209.
5. Al-Hamdani, W. Rajab, K. Al-Me'amari, A. Ghazal, A. Al-Jawadi, A. & Ghazal, Q. (2010). *The Factorial Validity of the Proposed Skill Tests in Selecting Students Applying for Admission to the College of Physical Education, University of Mosul*. Al-Rafidain Journal of Mathematical Sciences, (53)16, 74-95.
6. Al-Harbi, N. (2019). *Mental Vigilance and its Relationship to the Dimensions of Cognitive Bias Among Female Student Guides in Jeddah, Saudi Arabia*. Studies in psychological and educational counseling, 6(6)1-37.
7. Ali, S. Uppal, M. & Gulliver, S. (2018). *A Conceptual Framework Highlighting E-learning Implementation Barriers*. Information Technology & People, 31(1), 156-180.
8. Al-Maliki, F. (2022). *Evaluating the Quality of Distance Learning at the University of Jeddah During the Corona Pandemic from students' Viewpoints*. Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 14 (1), 16-28.
9. Al-Sartawi, A. Ghosheh, D. Shweiki, S. & Qadumi, A. (2021). *Building and Standardizing the Educational Supervision Scale from teachers and school principals' Viewpoints*. The Arab Journal for Scientific Publishing, 34(2), 166-192.
10. Al-Sayyed, H. & Ali, A. (2012). *The Impact of a Collaborative E-learning Strategy Based on Expert Groups via WEB on Developing Facilitator Competencies in Managing virtual classrooms*. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University - Girls' College of Arts, Sciences and Education, (16) 175-202.
11. Al-Shuaibi, M. Atyko, & Y. (2019). *Developing a Scale to Assess the Quality of E-learning Service in Saudi universities: An Empirical Study*. The Arab Journal for Quality Assurance of University Education, King Khalid University: Abha, 12(40) 78-49.

12. Al-Tobi, A. & Duque, S. (2015). *Approaches to Quality Assurance and Accreditation in Higher Education: A Comparison between the Sultanate of Oman and the Philippines*. Economics and Business, *15*(1), 41-49.
13. Al-Najdi, S. (2012). *Evaluating the Quality of E-learning at Al-Quds Open University Considering International Quality Standards*. The Palestinian Journal of Open Education, 3(6), 11-48.
14. Al-Qadah, F. (2020). *Evaluation of the Quality of E-learning and its Impact on the Degree of Satisfaction of University Students: A Case Study - Taibah University in the Kingdom of Saudi Arabia*. Journal of the Islamic University of Economic and Administrative Studies, 29 (1), 21-44.
15. Apriyanti, C. (2020). *Distance Learning and Obstacles During COVID-19 Outbreak*. Journal Ilima Pendidikan Dasar, 7(2), 68-83.
16. Arinto, P. (2016). *Issues and Challenges in Open and Distance E-learning: Perspectives from the Philippines*. International Review of Research in Open and Distributed Learning, *17*(2), 162-180.
17. Atawi, E. & Suleiman, S. (2021). *Indications of Honesty and Reliability of the E-learning Quality Scale in Saudi universities - a Psychometric Study - University of Tabuk as a Model*. Journal of Educational and Psychological Sciences, 5 (39), 96-121.
18. Basilaia, G. Dgebuadze, M. Kantaria, M. & Chokhonelidze, G. (2020). *Replacing the Classic Learning Form at Universities as an Immediate Response to the COVID-19 Virus Infection in Georgia*. International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology, 8(3), pp.101-108.
19. Bana'ama, F. (2022). *Standards for Controlling the Quality of Distance Learning at Umm Al-Qura University considering Corona Pandemic from Academic Leaders and Faculty members' Viewpoints*. Journal of Islamic University for Education and Psychology, 30(4), 589-619.
20. Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2nd Ed.
21. De Oliveira, A. Silva, M. Silva, D. & Borges, R. (2021). *Quality Assessment of Online Discussion Forums: Construction and Validation of Scale that Values Student Perception*. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 22(4), 43-57.
22. Dhawan, S. (2020). *Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis*. Journal of Educational Technology Systems, *49*(1), 5-22.
23. Elfirdoussi, S. Lachgar, M. Kabaili, H. Rochdi, A. Goujdami, D. & El Firdoussi, L. (2020). *Assessing Distance Learning in Higher Education during the COVID-19 Pandemic.* Education Research International, Vol. 2020, 1-13.
24. Huffer, T. Kulcar, V. Brielmair, F. Mark, A. Immer, D. Juen, B. Walter, M. & Kaufmann, K. (2021). *University Students' Perception, Evaluation, and Spaces of Distance Learning During the COVID-19 Pandemic in Austria: What Can We Learn for Post-Pandemic Educational Futures?* Sustainability, 13 (14), 1-25.
25. Ibrahim, M. & Sophie, O. (2016). *Building and Codifying a Scale of Social Problems for Sultan Qaboos University Students*. Journal of Educational Sciences, 24(3), 45-2.
26. Kooi, L. & Ping, T. (2012). *Assuring the Quality of Online Teaching and Learning: The Case of Wawasan Open University*. Asian Association of Open Universities Journal, 7(1), 13-33.
27. Odeh, M. & Al-Wahidi, A. (2021). *The Reality of Applying E-learning Quality Standards at the Arab American University in Palestine from faculty members' Viewpoints*. The Arab Journal for Quality Assurance of University Education, 14 (49), 1-25.
28. Qadumi, A. (2015). *Optimism, Quality of Life and Happiness Among police Students, Military and Security Sciences (a Field Study in Positive Psychology on Students of Al-Istiqlal University in Palestine).* The Arab Journal of Security Studies, 33 (71), 191-224.
29. Rahman, M. (2017). *The Advantages and Disadvantages of Using Qualitative and Quantitative Approaches and Methods in Language: "Testing and Assessment" Research.* A Literature Review, 6(1), 102-112.
30. Sary, F. & Herlambang, O. (2019). *E-learning Program Effectiveness on Students' Learning Satisfaction at Economics, Law, Education and Humanities International Conference*. KnE Social Sciences, 271-280.
31. Schlesselman, L. (2020). *Perspective from a Teaching and Learning Center During Emergency Remote Teaching*. American Journal of Pharmaceutical Education, *84*(8), Article 8142.

الإبداع والتميز، كآلية في تجويد الدراسات العليا والأبحاث العلمية وتطويرها

بن صر عبد السلام، جامعة بومرداس
(213) 06 62 05 72 92
bencerabdeslem@gmail.com

مـلخــص المداخلــة:

إنطلاقا من التحديات التي تواجه، خدمات البحث العلمي، والدراسات الإستراتيجية في مجال التعليم، والتعليم العالي، وماهي الأطر الفعالة في تطويرها وتجويدها، وتنويعها، تنويعا جادا ومميزا لمواجهة، هذه التحديات، التي تصبو إليها الجامعة، ومنها التعليم والتعليم العالي.

من هنا تظهر أهمية وفعالية الإبداع والتميز، في تحقيق جودة الدراسات العليا، والأبحاث العلمية، بشتى إختلافها وسماتها.

حينئذ فالإبداع والتميز في كل دراسة، هما الجوهران الأساسيان لمواجهة المنافسين والتنافس، في حقل التعليم والتعليم العالي تحت غطاء إدارة الجودة الشاملة، وهي في الحقيقة مجموعة من المبادئ والأسس الفنية والإبداعية والفكرية، لتحسين الأداء البحثي العلمي[1] عن طريق الكفاءة العلمية من جهة وأساليب فنية إبداعية متميزة، تستخدم في تحسين الأداء وتطوير الأبحاث العلمية، والدراسات العليا، بما يخدم العلم وتطوير التعليم والتعليم العالي من جهة.

غير أن تبقى مسألة الإبداع والتميز، من السمات الأساسية والجوهرية في أي قطاع بغض النظر التعليم والتعليم العالي فهما مجالان، لاغنى عنهما في تكوين الإطار المتميز فكريا وعلميا وإبتكاريا للمعارف، وكيفية إستخدامها بما يفيد العلم وإبتكاراته.

ومن هنا فلابد من تحديد إشكالية الدراسة، التي تعتبر المحور الجوهري والأساسي لكل دراسة هادفة، من حيث الأهمية والأهداف المرجوة من الدراسة، وبالتالي نتساءل هل الإبداع والتميز يشكلان المحور الأساسي، في تجويد الأبحاث العلمية والعملية، ويخدمان الدراسات الإستراتيجية المتميزة لكل بحث؟ أم أنهما مجالان في خدمة وتطوير الأبحاث العلمية؟ وتحسين المركز التنافسي للجودة الشاملة وإداراتها؟

- هذه التساؤلات تخدم معنى الإبداع والتميز في أي مجال يهدف إلى تحقيق القوة التنافسية والمراكز البحثية، ومن ثم مواكبة التطور والرقي لمواكبة العالم[2].
- وعلى ضوء هذه الدراسة، سنتناول بالدراسة والتحليل، أهمية وفعالية الإبداع والتميز في تحقيق جودة الدراسات والأبحاث العلمية، من خلال المبحث الأول، عارجين على مفاهيم الإبداع والتميز وفعاليتهما كأساليب في تجويد الجودة الشاملة ومتطلباتها بالتحليل والدراسة كمطالب للمبحث الأول وأخيرا نبرز مدى أهمية وفعالية الإبداع والتميز كآلية في تجويد الدراسات العليا والأبحاث العلمية وتطويرها في مبحث ثاني وهذا من خلال الوقوف على أساليب ومراحل تطبيق الجودة الشاملة في تجويد الدراسات والأبحاث العلمية، ومتطلبات إدارة الجودة تقتضي الإبداع والتميز كعنصرين أساسين في جودة البحث العلمي وماهي مؤشرات تحسين الأداء، كآلية تنافسية بالتبعية في جودة التعليم والتعليم العالي في متطلبات أبحاثه العلمية كمطالب تخدم المبحث الثاني، وتخدم الدراسة بخاتمة هادفة للدراسة، مع إبراز النتائج والتوصيات المستخلصة من الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الإبداع والتميز – آلية في تجويد – الأبحاث العلمية.

المقدمة:

الإبداع والتميز – كآلية في تجويد الدراسات العليا والأبحاث العلمية وتطويرها:

يشكل الإبداع والتميز، أهم عنصران أساسيان، وآليتان جوهريتان في تجويد أية عملية تعليمية، وعلمية، لاسيما في تطوير مناهج وبرامج التعليم والتعليم العالي.

وفكرة الإبداع والتميز، يشكلان من جهة أخرى، الخطوة الأكثر تقدما في الإستعانة بهما لا في مجال الصناعة والتكنولوجيا، فحسب بل باتت علوم التربية والتعليم بأطوارها المختلفة البحث عن الطرق والأساليب، في خلق المبدعين وإستثمار الإبداع والتميز لتحقيق الأهداف البحثية لتطوير وتجويد العمليات التربوية، وذلك من خلال الكفاءات القادرة في صنع الجودة عن طريق الإبداع أحد أسس المهمة في ميدان الأبحاث العملية والعلمية[3].

---

[1]– حاكم محسن محمد: توجهات الإدارة العربية نحو ثقافة الجودة والتميز جامعة كربلاء – كلية الإدارة والإقتصاد ص01 وما بعدها، مقال منشور سنة 2010 بمقال الإدارة والإقتصاد المجلد 01 العدد01.

[2]– كتلروار مستر ونج: توجيهات الإدارة العربية نحو ثقافة الجودة والتميز عن مرجع حاكم محسن محمد، المرجع السابق ص06.

[3]– محمد عبد العزيز عجيمة ومحمد محروس إسماعيل: الوجيز في التطور الاقتصادي، دار الجامعات المصرية 1975 ص85.

- ولذا يرى أغلب الباحثين والمهتمين بعناصر الإبداع والتميز[4] "أنهما من المواضيع التي تحتل أهمية في إدارة المؤسسات المعاصرة وهذا ما يجعلنا نتناول مفهومي الإبداع والجودة، فهو إنتاج شيء ما على أن يكون جديدا".

وهكذا فلا نجاح لأية عملية علمية أو عملية، مالم تتصف بمجموعة من المواصفات أو الخصائص، تميز العمل المبدع، ذا قيمة بالنسبة للفرد وللمجتمع، سواء أكانت أفكارا أو أعمالا.

فإن ما يهم الدراسات في هذا المجال، هو التعرف على العمل المبدع وكيفية إكتشاف المبدعين، وإستثمار إمكانيتهم في إكتساب مناهج ونظم تربوية تعليمية وعلمية، هدفها الإتقان والإبداع والتميز، لرفع مستوى الجودة الشاملة، ومكتسباتها على الأبحاث العلمية[5].

فالإبداع والتميز، ليس ذا قيمة تنافسية من خلال رفع مستوى الجودة بل أن الإبداع والتميز هما عنصران جوهريان في تجويد الدراسات العليا والأبحاث العلمية والعملية في أي ميدان نريده ذا جودة، غير مقيدة بمرحلة معينة وبمستوى معين[6].

وبهذه اللمحة الوجيزة، عن فكرة الإبداع والتميز، كآلية في تجويد الدراسات العليا والأبحاث العلمية وتطويرها، سنتطرق إلى تحديد إشكالية الدراسة، ومنهجها وأهميتها وأهدافها، وتقسيماتها على النحو الآتي:

أولا: إشكالية الدراسة

تحديد إشكالية الدراسة، هو معناه البحث عن مسائل في بالغ الأهمية، تدور الدراسة حولهما، وحول كيفية تجويد الأبحاث العلمية والعملية، فلا مناصة من تشخيص مسألة الجودة ومتطلباتها ومخرجاتها، ومن هنا نتسأل هل الإبداع والتميز هما معيار الجودة الشاملة؟ أم أن هناك آليات ومعايير تنافسية تقاس بها ثقافة الجودة؟

- فهذه المسائل هي في الحقيقة صلب هذه الدراسة، والتي لاشك في أن ثقافة الجودة الشاملة، تتطلب الإبداع والتميز كسبيلان لا غيرهما في التنافس، وفي مجال تطوير الأبحاث العلمية والعملية كمقوم لا مفر منه في مواكبة الأبحاث العلمية والدراسات المتطورة في تحقيق خدمة متميزة، ولذا ينصب الإهتمام قبل الحديث عن الجودة الشاملة، الحديث عن الإبداع والتميز، كأساليب في مبادئ الجودة.

ثانيا: أهمية الدراسة:

تحظى هذه الدراسة، بالأهمية والإهتمام لأن دراسة موضوع الإبداع والتميز، ليست قصيرة على المجال الإقتصادي والتكنولوجي، بل بات التفكير حدة في كيفية تجويد المنظومة التعليمية منهاجا وبرنامجا، لأن التحديات اليوم، تقتضي تنافسا محوره الإتقان والإبداع والتميز، أمام العالم المتحضر.

ولذا فإن موضوع الجودة والإبداع والتميز، من الموضوعات المهمة والإستراتيجية، تبحث عن مجال التنافس العلمي، وعن تقديم خدمات بحثية عملية وعلمية متميزة من حيث الجودة، قبل الحديث عن الطرق والأساليب وثقافة الجودة[7].

ثالثا: أهداف الدراسة:

بالرغم من الأهمية المطلقة للجودة ومميزاتها ومتطلباتها ومخرجاتها وأساسها، فإن الهدف الأسمى من الدراسة، هو البحث عن الأهداف العامة والأهداف الخاصة لكل عملية من عمليات الإبداع والتميز والتجويد من خلالهما.

وبالتالي فالأهداف العامة من الإبداع والتميز، هو خدمة العلم بأفكار متميزة قوامها الإبتكار والإبداع والتميز الثقافي والعلمي.

أما الأهداف الخاصة من الدراسة، فتتجلى في كيفية تطوير هذه الأفكار بإمكانيات وأساليب وطرق وفنيات وقدرات علمية وعملية، يقودها الأستاذ والطالب والإهتمام بهما لخلق الإبداع الفكري والتميز العلمي والفني لأبحاثهم ودرساتهم العلمية يؤدي إلى تحقيق الأهداف المطلوبة[8].

– عبد القادر يوسف الجبوري: التاريخ الإقتصادي، مطابع جامعة الموصل 1985 ص79.

[4]– علي عبد الرضا: الإبداع صناعة ترعاها الشعوب الحرة، مقال منشور بمجلة النبأ، العدد 27 عام 2000 ص10.

– وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم في هذا المضمار:" من عمل منكم عملا فليتقنه".

– وقال تعالى:" وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون" الآية 105 من سورة التوبة مدنية وآياتها 121.

[5]– نبيل محمد الخناق وفائز شاكر: دور الإبداع في الجودة، مقال منشور سنة2006.

– ألكسندر روشكا: الإبداع العام والخاص، عالم المعرفة الكويت 1989 ص179.

[6]– علي عبد الرضا: الإبداع صناعة ترعاها الشعوب الحرة، المرجع السابق، ص10.

[7]– مأمون الدراوكة وطارق الشبلي: الجودة في المنظمات الحديثة، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن 2002، ص160 وما بعدها.

[8]– حاكم محسن محمد: توجيهات الإدارة العربية نحو ثقافة الجودة والتميز، جامعة كربلاء، كلية الإدارة والإقتصاد، الرجع السابق ص01 وما بعدها.

رابعا: منهج الدراسة:

تقتضي بداهة هذه الدراسة، منهجان في بالغ الأهمية والفعالية وهما المنهج المقارن والمنهج التحليلي الإستقرائي، لبيان أهم الدراسات المقارنة، في مسائل الإبداع والتميز للوصول إلى متطلبات الجودة وهل الجودة وفلسفتها، تقتضي تغيير المناهج والبرامج، أم أنها تقتضي آليات وأساليب فنية تخدم الجودة.

ولذا أخترنا لأهمية الدراسة الأقرب للدراسات السابقة في كيفية مسايرة البلدان في هذا المجال من خلال إبداعها وتميزها في خدمة ثقافة الجودة وماهي متطلباتها للوصول إلى تجويد الأبحاث في مختلف ميادين الإقتصاد والتكنولوجيا والعلم.

خامسا: تقسيم الدراسة:

في الواقع أن لكل دراسة، تحتاج إلى ضوابط وأسس، يقتدي الباحث الأكاديمي، إبراز ماهي المراحل الإستراتيجية في خدمة موضوع الدراسة.

ومن هذا الباب ارتأيت أن أتحدث في بادئ الأمر عن أهمية وفعالية الإبداع والتميز، في تحقيق جودة الدراسات العليا والأبحاث العلمية في مبحث أولي، بالدراسة والتحليل إلى مفاهيم الإبداع والتميز وأهميته وفعاليته، كآلية وأسلوب لامفر منه في تجويد أبحاثنا ودراستنا، عبر مطالب له، وفي المبحث الموالي، خصصنا بصورة أوسع للدراسة، عن الإبداع والتميز، كآلية في تجويد أيضا مجال الدراسات والأبحاث العلمية، وذلك بإعطاء أهمية للإبداع والتميز ومراحل تطبيقها على الجودة، وماهي متطلباتها ومؤشراتها في تحسين الأداء وفي التنافس لخلق جودة حقيقية علمية وعملية، مع تتويج هذه الدراسة بخاتمة هادفة للموضوع، وإستخلاص أهم النتائج والتوصيات لها.

المبحث الأول: أهمية وفعالية الإبداع والتميز في تحقيق جودة الدراسات العليا والأبحاث العلمية:

إن دراسة أهمية وفعالية الإبداع والتميز، في تحقيق جودة الدراسات العليا والأبحاث العلمية، في مفهومهما المعاصر، هي عملية تغيير وتطوير وهي الأداة المهمة في البناء الحضاري العلمي، وعامل أساسي في إحداث ثقافة تجويد الدراسات العليا والأبحاث العلمية[9].

فالأهمية والفعالية للإبداع والتميز، تظهر آثارهما ونتائجهما الإيجابية في رسائل الإصلاح والتقدم، نحو تحقيق أهداف البحث العلمي والدراسات العليا.

ولا يخفى من منظور الدراسات في هذا المجال، أن عملية الإبداع تؤدي إلى تميز الأداء التربوي والعلمي في التعليم والتعليم العالي.

ولذا أصبحت قضية الجودة الشاملة، تعتمد على عنصري الإبداع في الشئ والتميز عن غيره، وهي شغل رجال التعليم ورجال الإدارة، في تمكين الكفاءات المبدعة، لتحقيق الفعالية المرجوة في النهوض بدراسات وأبحاث ذات جودة عالية ومتميزة تساعد التعليم في تحقيق أهدافه[10].

فيرى الأسمري سالم حسن 1986– ص 20 في دراسته حول أهمية البحث: "فقد زاد الإهتمام بالبحث العلمي وبالإدارة التربوية وتحديثها لمسايرة الأساليب العلمية، كونها عاملا أساسيا لكل تطوير في مجال التربية والتعليم على ضمان القدرات الفكرية والعلمية والإبداعية المتميزة في أبحاثها"[11]

ومما لا شك فيه أن الإبداع والتميز يؤديان إلى إبراز المهارات والكفايات التي تتطلب تطويرا شاملا في تحقيق جودة الأبحاث العلمية والدراسات المتميزة، وهي من المعايير الإستراتيجية، يتم على ضوئها تفعيل برامج ومناهج فعالة، وبمعلومات واقعية على مستوى الأداء للفئة التي استهدفها البحث[12].

وبهذه الخلاصة الوجيزة لأهمية وفعالية الإبداع والتميز في تحقيق جودة الدراسات والأبحاث العلمية، نشرع في الحديث عن مفاهيم الإبداع والتميز والفعالية، كآليات وأساليب في تجويد الجودة الشاملة ومتطلباتها، من خلال المطالب الآتية:

المطلب الأول: مفهوم الإبداع كآلية في تجويد الدراسات العليا والأبحاث العلمية:

يرى الكثيرون من الفقهاء والباحثين في مجال التربية والتعليم، ومخرجاته ومكوناته[13]، فلا بد من الإهتمام بالعلم والتقدم العلمي، والتكنولوجي في المجالات كافة، لذلك لا بد من الإهتمام بالقيادة المبدعة والمتميزة، إذ هي الأداة والآلية المتميزة في عالم متحضر الرئسية التي تستطيع الجامعة من خلال تحقيق أهدافها، وأن تصل إلى التكامل المنشود من الإبداع في تجويد الدراسات باختلاف ميادينها، وأبحاث علمية متميزة.

---

[9]– رياض ستراك وكمال الخزاعلة: دراسات في الإدارة التربوية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الأولى 2004 ص46.

[10]– نزار توفيق سلطان: الرقابة الإدارية جوانب تنظيمية وسلوكية، مقال منشور بمجلة آفاق إقتصادية ، الإمارات العربية المتحدة، العد27–1986.

[11]– الأسمري سالم حسن – فعالية الأداء – مقال منشور بمجلة الإدارة العامة الرياض 25 ديسمبر 1986.

[12] – الطويل هاني عبد الرحمان: الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي – دار وائل للنشر عمان الأردن 1997– ص 352.

- Robbins.Stephon.P : the administrative process interlacing theory and practice Englewood cliffs, N-j: prinicc-Hell-INC 1979- p 112.

- Good Gaveter.v:/At al dictionary of education 3 ed, E.el. MC.GRAW-HILL Book company; new York 1975; p 93.

[13] – اوقوت برودترك: التعليم والإبداع التنظيمي ، أدوات إعادة إحياء الخدمة العامة – مقال منشور بالمجلة الدولية للعلوم الإدارية– مجلة رقم (3) العدد رقم (1) الإصدار العربي المجلد رقم (64) العدد (1) الإصدار الانجليزي معهد التنمية الإدارية – الإمارات العربية المتحدة.

ولكي يبقى الباحث متميزا في أبحاثه، على الجامعة كمؤسسة تعليمية أن تقدم بتأهيل وتنمية الموارد البشرية، وجعلها قادرة على تحقيق التنمية الفكرية المبدعة، والقادرة على مواكبة تطور البحث العلمي وتحدياته ومستلزماته، يؤدي إلى مردود نظام تعليمي عالي ذو جودة تحظى بأهمية في إعداد الباحث المبدع، ومن خلاله تأهيل ثقافة وفلسفة الجودة التعليمية والعلمية[14].

وقد بينت دراسات كثيرة في مجال الإبداع، ليس كآلية وأسلوب الجودة الشاملة ومتطلباتها، بل هو المعيار الأساسي، لكل دراسة ولكل بحث عملي وعلمي، فيرى الصبيحي 1994: 25[15] "أن الإبداع تتجلى أهميته كل لحظة ولادة جوهرة ذات قيمة عالية فحسب، وإنما تكمن في كون الإبداع ضرورة حتمية من ضرورات الحياة".

ويرى كوكس وجون 1998: 135: "الإبداع هو العنصر الذي يتيح للقائد وللمؤسسة التحرك إلى الإمام، ومستقبل الحضارة ويتجلى الإبداع من خلال الفعالية والقدرة والمواكبة في المعلومات والمعارف لتجويد الأبحاث وميادينها"[16].

ويرى فريد أسامة محمود 1995: 33: "أن الإيمان بالإنسان المبدع أصبح ضرورة حتمية في عالم اليوم، كون الإبداع ضرورة للحياة بحد ذاتها، ومما لا شك فيه أن مجتمعنا العربي في أمس الحاجة إلى الإنتفاع من القدرات الإبداعية التي يمتلكها أبناؤه، لأن القيادة المبدعة تعد صمام الأمان الضروري للإدارة الباحثة الفاعلة"[17].

وعرف الباحثون الإبداع على أنه: "إنتاج شيء ما على أن يكون جديدا في صياغته وإن كانت عناصره موجودة من قبل كابتداع عمل من الأعمال العلمية أو الفنية أو الأدبية"[18].

وعرف أيضا بأنه: "سلوك خلاق يكمن داخل كل فرد يتفنن مع حالات تحفيز المدارك واستثارة الأحاسيس بوسائل عديدة"[19].

وعرف أيضا بأنه: "فهو مجموعة مواصفات أو خصائص تميز العمل المبدع كأن يتميز بكونه جديد وأصيل، وذا قيمة بالنسبة للفرد أو الجماعة.

وهو التعرف على كيفية اكتشاف المبدعين واستثمار إمكانيتهم في اكتساب الباحثين قدرة تنافسية أكبر لرفع مستوى الجودة العلمية والعملية[20].

وبذلك يكون الإبداع أحد آليات وأساليب التقدم الحضاري، ومعيار قياس ومتطلبات الجودة علميا وعمليا، وأنه مفتاح ونقطة البدء والتطور والرقي، في عملية إصلاح التعليم وتطويره فأصبح الإبداع ضرورة من ضرورات العصر الحديث في التجويد والتطوير لكل عملية دراسية أو بحثية[21].

– موسى غانم: الإتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية – مطبعة بغداد العراق 1990، ص 171.

- Plater, William,M: Future work-Faculty time in the 21 century ; change journal vol.27 N 03.

- Machenzie,Alec: Tearn work Through Time Management Doubuell; Comporation; p 4-p49.

[14] – زيتون عباس محمود: أساليب التدريس الجامعي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن 1990 ص 09.

– المخلافي محمد سرجان: تصور مقترح لمحددات مؤثرات فعالة الأداء الجامعي مع تحديد واقع أداء الجامعات اليمنية على ضوء ذلك – ندوة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية: 8–9 /1997/10، المركز اليمني للدراسات الإستراتيجية، صنعاء 1997، ص 2.

– ستراك رياض بدري: العلاقة بين تخطيط التعليم العالي وتخطيط القوى العاملة، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الأول، كلية المعلمين ديالي 1998 العراق ص 05.

[15] – الصبيحي تيسير: الموهبة والإبداع طرائق التشخيص وأدواته المحسوسة دار العلمي، عمان الأردن 1994 ص25.

[16] – كوكس وجون هوفر - Daiuny. Cox et John Hoover– القيادة في الأزمات – ترجمة هاني خلخة وريم سرطاوي – فريق بيت الأفكار الدولية، الرياض – 1998– ص 130.

[17] – فريد أسامة محمود: كيف تنمي مهاراتك الإبداعية ؟ جامعة عين شمس، القاهرة 1995 ص 33.

[18] – علي عبد الرضا: الإبداع صناعة ترعاها الشعوب الحرة، مرجع السابق، ص 3.

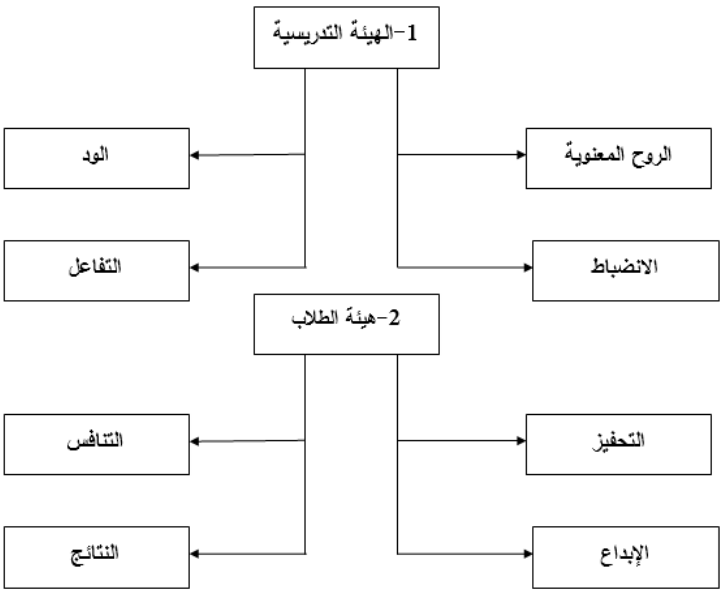
[19] – علي عبد الرضا: الإبداع صناعة ترعاها الشعوب الحرة، المرجع السابق ص 3.

[20] – ألكسندر روشكا: الإبداع العام والخاص، المرجع السابق، ص 03.

[21] – توفيق سميحة كرم وباكير فاطمة: مدى وعي الأمهات الفطنيات بتنمية القدرات الإبتكارية، كلية التربية،جامعة قطر 1996 ص 233.

– مؤتمن علي: ملخص دراسة التجارب العالمية المتميزة في الإدارة التربوية – رسالة المعلم– مقال منشور بالمجلة العدد (4) مجلد (40) 2001 ص 102 وما بعدها.

مخطط يبين مقياس الأداء لتحسين الجودة



المطلب الثاني/ مفهوم التميز كآلية في تجويد الدراسات والأبحاث العلمية:

من مرتكزات الجودة الشاملة ومتطلباتها، في أي ميدان اقتصادي أو ثقافي أو اجتماعي أو علمي أو عملي يقتضي عنصر التميز والإتقان، وتحسين الأداء، كآلية وأسلوب في تجويد الدراسات والأبحاث العملية والعلمية[22]، وهي مطلب من مطالب ديننا الحنيف، يدعو إلى الإخلاص في العمل والتميز والإتقان فيه[23]، كما حث القرآن الكريم على التطور المستمر، وطلب أسباب الإتقان، قال تعالى "وقل ربي زدني علما"[24].

ومجال التميز كآلية وأسلوب في تجويد عامة الدراسات العليا وأبحاثها المتميزة، وهي عملية تحتضنها المؤسسات التعليمية بمختلف أنواعها، كونها هي اللبنة الأساسية في تخرج الكفاءات المتميزة في أبحاثها ودراساتها، وبالتالي فعنصر التميز هو وليد المهارات والكفاءات تغذي الأداء والتحسين المستمر لكل العمليات المهمة[25].

ويرى الباحث[26] أنه لابد لعملية تقويم الأداء من أن تعد وتصاغ، بحيث تخدم تحسين الأداء العلمي، بحيث تكون الإبداع المتميز، هو عنصر الجودة الشاملة، وهو أحد الركائز الأساسية التي يمكن اعتمادها في تطوير أداء العمل العلمي المحض في تحسين الجوانب النوعية للعمليات التربوية والبحثية ككل[27].

وقد عرف القزار وعبد المالك مفهوم التميز بأنه: "فهو مجموعة الخصائص والمميزات التي تجعل المنتوج قادرا على الإيفاء باحتياجات الفرد، وترجع جودة المنتوج إلى التصميم، وأن يكون الباحث قادرا على وضع التصاميم البحثية بكفاءة وقدرة عالية، وتكون العمليات والدراسات البحثية، بمستوى الكفاءة من حيث الحداثة"[28].

ومن مفاهيم التميز والإبداع يرى جيران Juran و فيقنبوم Feignbaum بأنه: "سمة من سمات الجودة، ومن أبرز هذه التعارف، والجودة ناتجة عن التميز من خلال سمات وخصائص الإتقان والإبداع المستمر"[29].

---

[22] – قال الله تعالى: "والذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملا وهو العزيز الغفور" الآية (2) من سورة الملك، مكية وآياتها 30.

[23] – قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه".

[24] – الآية 114 من سورة طه – مكية وآياتها 135.

[25] – زويلف مهدي حسن: تقييم منجزات الأفراد في العراق، بحث مقدم بمجلة البحوث الإقتصادية والإدارية بغداد (1–9) كانون الثاني 1982 ص36.

- Good; Gaveter V: At al dictionry of education, 3ed, E, el.M.C.Graw-will BookCompany; New York,1975,p 93
- Robbins, Stephon.P: The administrative process interlacing theory and practice Englowood cliffs N.J: prinicc hell I.N.C.1979 p112.

[26] - Terry .D. Tanbrink. D: Evaluation a practical Guid for teachers. New York; M.O, Graw- Hill.1944, p 49.

[27] – وزارة التربية والتعليم الأردن: تقييم أداء مديريات التربية والتعليم في إقليم الشمال 1998 ص 51، مقال بمؤتمر وطني الأول للتطوير التربوي مجلة رسالة المعلم العدد 03 و 04 قسم المطبوعات التربوية، وزارة التربية والتعليم عمان الأردن.

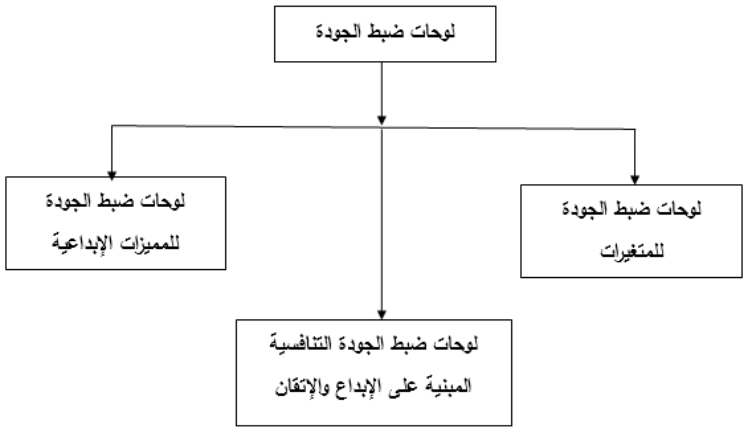
[28] – القزار وعبد المالك: توجيهات الإدارة العربية نحو ثقافة الجودة والتميز عن مرجع حاكم محسن محمد ص05.

[29] – جيران Juran وفيقنيوم Feignbaum: توجيهات الإدارة العربية نحو ثقافة الجودة والتميز عن مرجع حاكم محمد ص05.

وعلى ضوء ذلك، يمكن القول إن التطورات التي يعيشها العالم المتحضر تقتضي الجودة الشاملة، عبر الإبداع والإتقان والتميز لضرورة مواكبة التطور العملي والعلمي، وهي التحديات التي تنتظرها المؤسسات الإقتصادية والإجتماعية، والمؤسسات التعليمية التي هي محور مجال التنافس، والتي دخلت مجال التعليم العالي واحتلت مكانتها المهمة، ضمن إهتمام الإدارة والباحثين فإن قياس الجامعة، بقياس أدائها المتميز ومخرجاته[30].

وبالتالي تتجلى أهمية التميز في التعليم والتعليم العالي، على أنها: "قدرة الجامعة على تقديم خدمات علمية وبحثية عالية الجودة مما ينعكس إيجابيا على مستوى خريجيها وأعضاء هيئة التدريس، إذا فالتنافس في التعليم العالي، إذ هي مرتبطة بكفاءة خريجي الجامعة، ومدى إقبال المجتمع على خدماتها البحثية"[31].

نموذج يمثل ضبط الجودة الشاملة ومتطلباتها ومخرجاتها



المطلب الثالث: أهمية وفعالية الإبداع والتميز كأساليب في تجويد الجودة الشاملة ومتطلباتها المخرجية:

للحديث عن الأهمية والفعالية، ومدى ملاءمتها للجودة الشاملة ومتطلباتها المخرجية، فلابد من أن نراعي عنصرين في بالغ الأهمية وهما الإبداع والتميز كأساليب دون حاجة لغيرهما، وهذه الأخيرة هي الصفات التي تدعو إلى مراحل الجودة التنافسية.

لاشك أن تحقيق متطلبات ومخرجات الجودة النوعية والإبداعية والتنافسية، المبنية على الإبداع والتميز، هي حلم المؤسسات بما فيها التعليم، والتعليم العالي[32].

فالإبداع والتميز يعتبران أحد مرتكزات الفكر الإداري والتربوي قديما وحديثا، حيث حدد الإتجاه التقليدي مفهوم الكفاءة كأساس للإبداع والتميز، وأضاف هذا الإتجاه السلوك البعدي، إلى محددات ومرتكزات ومخرجات الجودة للتميز في الأداء والمنافسة ونظرا لهذه الأهمية المتميزة في الإبداع وأساليبه في الجودة الشاملة، أعتمدت بعض الجامعات، كالجامعة الأمريكية وعلى رأسها Hubboord رئيس الجامعة في عام 1991، على تطبيق نموذجين في تحقيق الجودة في طرق التدريس، أحدهما يعتمد على عضو هيئة التدريس، والثاني يعتمد على المتعلم – الطالب – ففي الأول يتم نقل المعرفة من المدرس إلى الطالب –المتعلم– أما الثاني الذي يعتمد على الطالب النشط في ظل إدارة الجودة، حيث يصبح في هذا النموذج –المدرس قائدا ومدربا ومدرسا– يساعد الطالب، ليس فقط في التعليم، وإنما يعلمه، كيف يعمل ويجود أبحاثه العلمية، وإليكم نموذج يبين مخرجات قياس الجودة.

---

[30] – الصالح عثمان بن عبد الله: تنافسية مؤسسات التعليم العالي إطار مفتوح بحث منشور في مجلة الباحث العدد 2012/10 ورقلة الجزائر.

– بوطبة نور الهدى: إدارة الجودة الشاملة كآلية لتحسين تنافسية الجامعات الجزائرية – مقال منشور بمجلة جامعة ذي قار (المجلد 9) العدد (2) حزيران 2014 ، ص04.

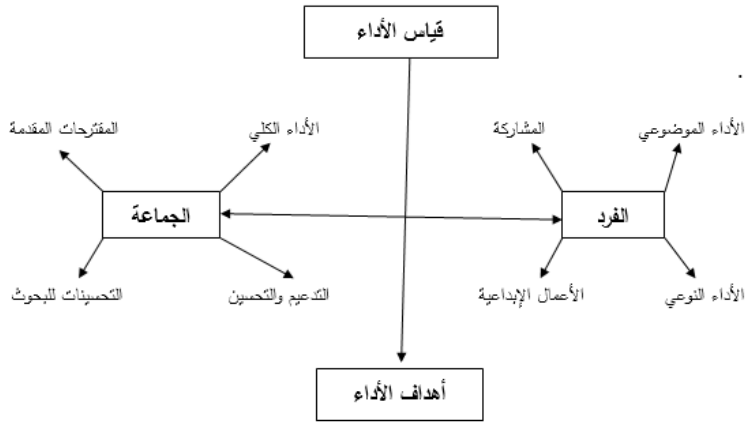
[31] – نصحي إبراهيم: المشروعات التنافسية في الجامعات المصرية بين الواقع والمأمول مع التطبيق، مقال منشور بمؤتمر دولي لتطوير التعليم العالي إتجاهات معاصرة في تطوير الأداء الجامعي، بجامعة المنصورة مصر ما بين1و2009/11/2.

[32]– منصور العور: تجربة القيادة العامة لشرطة دبي في تحقيق الجودة والتميز المستمر، بحث مقدم بمجلة الإداري، مسقط 2000 ص269 بدون السنة والعدد.

- Lighteand Coc.R: teaching in higher education. Panl chapman publishing London.2001 p.4.

-Schargel.F: why we need total quality management in edncation? Total quality management vol.7. p.213.

نموذج تحليلي بين مخرجات قياس الجودة[33]



ولتحقيق متطلبات الجودة الشاملة، ينبغي إتباع متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم والتعليم العالي، إنطلاقا من عنصري الإبداع والتميز مع مراعاة متطلباتها وأهميتها ما يلي[34]:

1. **دعم الإدارة العليا:** إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى دعم ومؤازرة من الإدارة العليا، لتحقيق الأهداف المرجوة.
2. **التمهيد قبل التطبيق:** زرع التوعية والقناعة لدى جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي، لتعزيز الثقة بإدارة الجودة الشاملة، مما يسهل عملية تطبيقها والإلتزام بها من قبل العاملين من المؤسسات التعليم العالي.
3. **توحيد العمليات:** إن توحيد العمليات، يرفع من مستوى جودة الأداء ويجعله يتم بطريقة أسهل، ويعمل على تقليل التكاليف من خلال جعل العمل، يتم بأسلوب واحد مما يرفع درجة المهارة عموما داخل مؤسسات التعليم العالي.
4. **شمولية وإستمرارية المتابعة:** تتم من خلال بحثه تنفيذ وضبط النوعية الهادفة من مؤسسات التعليم العالي، ويقع عليها جمع المعلومات من أجل التقييم لتتم معالجة الإنحرافات عن معايير التطور.
5. **إعتماد سياسة الإشراك، وتغيير إتجاهات العاملين:** إشراك جميع العاملين لتكريس عمليات التحسين، وبما يتلاءم مع تطبيق إرادة الجودة الشاملة، وهو جزء هام لمتطلبات الجودة والتطور[35]. وفي هذا المجال يرى رونتري Rountrée 1999: "إن إستخدام آلية وأسلوب الإبداع والتميز يسهم في تعليم الطلاب بطريق الإبتكار، التي تجعل التعلم أكثر مرونة وأقرب منالا. ويعتبر هذا النمط من التعليم الجامعي، من الوسائل المتاحة لتلبية حاجيات ومخرجات ومركزات التعليم والتعليم العالي، وهو ضابط من ضوابط تطبيق معايير الجودة وضمان النوعية في أداء مؤسسات التعليم العالي[36]".

وهكذا نكون قد أوجز قدر الإمكان للحديث عن أهمية وفعالية الإبداع والتميز في تحقيق جودة الدراسات العليا والأبحاث العلمية بأوسع مجال في التحليل والإستنتاج والتفصيل لمفهوم الإبداع والتميز وفعاليتهما في تجويد الجودة الشاملة ومتطلباتها، مما يسمح لنا المجال للإنتقال إلى المبحث الثاني، على النحو الآتي:

المبحث الثاني: الإبداع والتميز، كآلية في تجويد الدراسات العليا والأبحاث العلمية وتطويرها:

مما لاشك في ذلك أن صنع الإبداع والتميز، للوصول إلى جودة شاملة من حيث المرتكزات والمخرجات، يحتاج من المؤسسات التعليمية بمختلف أطوارها أن تراعي أنشطتها التعليمية عن طريق آليات وأساليب متنوعة، كالأداء المستمر وتحسينه الفعال، وتقويم ورقابته بشكل مستمر من أجل إصدار

---

[33]– المصدر التعليم والعالم العربي: تحديات الألفية الثالثة، بحث منشور بمجلة مركز الدراسات والبحوث الإمارات أبو ظبي الإمارات العربية 2000 ص512.

– عبد الله بن عيسى: تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في سلطنة عمان، بحث مقدم بمجلة الإداري السنة 25 العدد 95، 2003.

[34]– الصرايرة خالد وأحمد والعساف ليلى: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، بحث منشور في المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد الأول العدد01، 2008 ص21.

[35]– الصالح عثمان بن عبد الله: تنافسية مؤسسات التعليم العالي، إطار مقترح بحث مقدم في مجلة الباحث ورقلة الجزائر العدد10، 2012 ص298.

– بوطبة نور الهدى: إدارة الجودة الشاملة كآلية لتحسين تنافسية الجامعات الجزائرية، المرجع السابق، ص84.

[36]- Rountrée.D.(1999): Exploring open and distance learning. London. Kogan page limited.

– علي إسماعيل وبيار جدعون ونورما غمراوي: تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواكبة حاجات المجتمع، بحث مقدم للمؤتمر الثاني عشر للوفاء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، بيروت: 06-2009/12/10 ص16.

أحكام موضوعية، عن مدى تحقيق الأهداف المنشودة من عمليات الإبداع والتميز والإتقان وتحليل الأهداف والغايات وتطويرها، لإدارة جودة العمليات التعليمية، وهذا لن يتأتى إلا من خلال تقويم وتقييم الأداء البحثي بإستمرار[37] لأن الإبداع والتميز هما عنصران جوهريان وأساسيان، لتقويم الأداء يعتبر جزءا من نظام فلسفة الجودة الشاملة ومتطلباتها ومخرجاتها ومرتكزاتها وقد يؤدي هذا الترابط إلى التعرف على الإبتكار المعرفي المتميز للدراسات في كافة الميادين وتطوير على ضوئيها الأبحاث العلمية والعملية، والأداء الجيد، هو قياس آليات ومعايير الجودة الشاملة، ومدى تحقيق أهدافها.

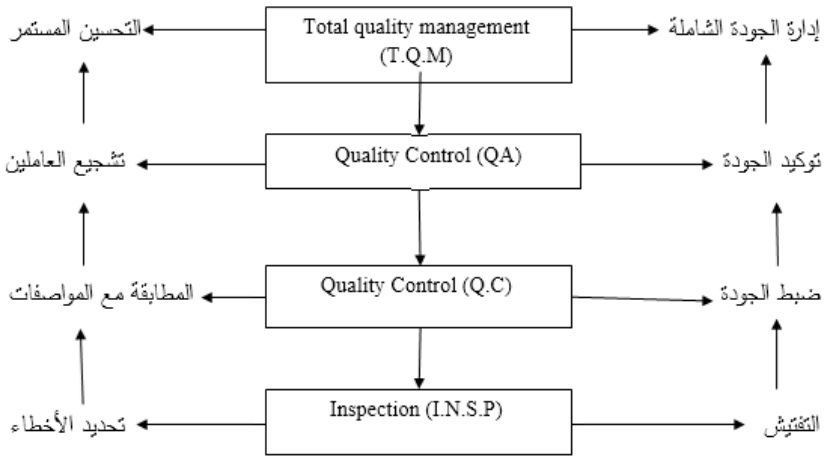
ويرى البعض، أن رقابة الجودة من خلال عنصري الإبداع والتميز تتكون من ثلاثة عناصر هي[38]:

أولا/ –<u>المدخلات</u>: وتتمثل في المعايير والبيانات والمعلومات عن الأداء.

ثانيا/ –<u>العمليات</u>: وتتمثل في المتابعة وقياس الأداء وتحسينه المستمر.

ثالثا/ –<u>المخرجات ومرتكزاتها</u>: وتتمثل في نتيجة القياس ومستوى الجودة الذي يتم بلوغه.

نموذج يمثل تطور مفهوم الجودة عن طريق الأداء المتميز



المطلب الأول: الإبداع والتميز من أساليب مراحل تطبيق الجودة الشاملة في تجويد الدراسات والأبحاث العلمية:

تهدف العديد من المؤسسات التعليمية، تحسين أبحاثها، وتوفير الوقت والإمكانيات اللازمة من أجل دراسة طرق الوصول إلى الجودة، بما يتناسب مع تطورات العصر. بحيث تواجه هذه المؤسسات التعليمية والعلمية، التحديات العصرية، إلى تحقيق الأهداف والغايات المنشودة من جودة الدراسات العليا والأبحاث العلمية[39].

وكذا فتحقيق الجودة البحثية الشاملة في المؤسسات التعليمية، ليست مجرد فلسفة، ومجموعة أفكار تتبناها الجامعة كقطب وإشعاع علمي ومعرفي وإبتكاري، وتخريج الإطار المتميز والمتنافس، فإن تجويد الأبحاث العلمية والعملية، تقتضي تجسيد عملية الإبداع والتميز، وهذا لن يتأتى إلا بتجسيد كل عملية هادفة لترسيخ الإبداع والإتقان والتميز في المعلومات وفي الأفكار، والتطبيق الفعلي لها لتحقيق أهداف الجودة الشاملة التي تسعى إليها المؤسسات التعليمية[40].

وهناك مجموعة من الأساليب والمبادئ، تمر عبر مراحل تجويد الأبحاث العلمية والعملية وهي:

1. التحسين المستمر لكل العمليات.
2. تحسين مستوى الجودة هو هدف المؤسسة[41].
3. الجودة هي مصدر للميزة التنافسية[42].

---

[37]– أحمد عبد الحميد الشافعي والسيد محمد ناس: ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الإستفادة منها في مصر، بحث مقدم بمجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المجلد الثاني، العدد الأول، فبراير 2000 ص104 وما بعدها.

[38]– أحمد إسماعيل حجي: الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، مصر 1995 ص255.

– جغلولي يوسف وبن يمينة السعيد: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، بحث مقدم بالملتقى الوطني حول الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي ص10 بدون سنة النشر.

– محمد حسن العجمي: الإدارة المدرسية، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر 2000 ص73.

[39]– راتب جليل الصويص وغالب جليل: إدارة الجودة المعاصرة، دار اليازوري، الطبعة الأولى الأردن عمان بدون سنة النشر ص31.

[40] - CLand.yues Bernerd: le management par la qualité totale; AFvor, paris 2000.p.127.

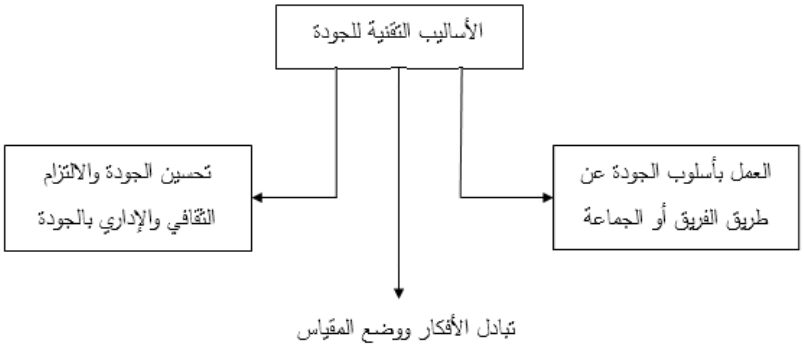
[41]- G.KAMSKE et J.P.Beaue: Management de (41) la qualité de A à Z.Masson paris 1994.p.119.

[42]– علي السلمي: إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للإيزو9000، دار غريب للطباعة والنشر 1995، ص11.

فهذه إذن بعض الأسس، التي تقوم عليها إدارة الجودة الشاملة ومصدر لتحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة، ولكن هذه الأسس والمرتكزات يجب أن تدعم بمجموعة من المبادئ والمراحل، التي تساعد المؤسسة للوصول إلى أفضل أداء، ممكن ولتطبيق فلسفة إدارة الجودة، ينبغي المرور عبر هذه المراحل:

1. **المرحلة الأولى**: وهي مرحلة تبني ثقافة الجودة، وهذا من أجل تهيئة البيئة الملائمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
2. **المرحلة الثانية**: وهي مرحلة التخطيط الإستراتيجي للجودة الشاملة حيث يتم في هذه المرحلة البدء بالتجسيد الفعلي لها.
3. **المرحلة الثالثة**: وضع الإطار الملائم من أجل تطبيق إدارة الجودة كتغير في الأساليب والإجراءات وتشكيل فرق ذو مهارات وقدرات.
4. **المرحلة الرابعة**: إتباع أساليب فعالة للإشراف والتدريب وتحقيق التكامل والإنسجام في الأفكار والمبادئ.
5. **المرحلة الخامسة**: التركيز على العمليات والنتائج معا، لتحقيق فعالية الجودة الشاملة.
6. **المرحلة السادسة**: إتباع المنهج العلمي في إتخاذ القرارات الإستراتيجية بناء على الحقائق، لا على التوقعات والتكهنات.
7. **المرحلة السابعة**: التحسين المستمر، ويقصد به المراقبة المستمرة لكل مرحلة من مراحل العمليات دون توقف لتحسين عنصر الأداء والإبداع والتميز وتقييمه[43].

نموذج يمثل مرحلة من مراحل الجودة الشاملة[44]



المطلب الثاني: متطلبات إدارة الجودة، تقتضي الإبداع والتميز كآلية وأسلوب في تجويد الدراسات والأبحاث العلمية:

من متطلبات إدارة الجودة الشاملة، في ميدان التعليم والتعليم العالي تقتضي هذه الأخيرة البحث عن الأدوات والأساليب الفعالة التي تساعد الباحثين والقادة ، والطلبة وهيئة التدريس، في تحسين أداء عملهم، ألا وهي مرتكزات الإبداع والتميز، وهي من العناصر الأساسية، تستعمل من أجل تنفيذ إستراتيجية إدارة الجودة الشاملة[45].

فإن هذه الأدوات لا تساهم في حل مشاكل الجودة، بين الباحثين – طلبة وأساتذة – فحسب، بل تمكن من إنشاء حافز للجودة في أي عمل، وتعتبر جزءا من البرنامج المجهز لتحقيق أعلى جودة ممكنة.

وتحتاج متطلبات إدارة الجودة، تقتضي قدرات إبداعية، وعلى المبدع أن ينصرف إحساسه وإدراكه بالمشكلات، والإحاطة بأبعادها ومكوناتها ومسبباتها، وأن يكون مليما على قدر كبير من الأفكار والتصورات المطروحة، والتمتع بالنظرة القادرة على الإدراك المتميز، وجعل هذه الأخيرة فاعلة ومترجمة إلى نتائج حقيقية، تلك هي صفة المبدع المثابر للوصول إلى المتطلبات المادية الضرورية مثل المختبرات والمعدات والمعلومات، وذلك بإستخدام جملة من الأدوات والأساليب التشخيصية، ذات المنهج التحليلي[46].

---

[43]– حمد أحمد الطراونة: الجودة الشاملة والقدرة التنافسية، بحث مقدم بمجلة الدراسات المجلد 29 العدد01، كانون الثاني 2002 ص36.

– علي الستار محمد علي: إدارة الإنتاج والعمليات، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى 2000، ص498.

– سونيا محمد البكري: تخطيط ومراقبة الإنتاج، الدار الجامعية للنشر والتوزيع الإسكندرية، مصر 1998، ص370.

[44]– عبد الرزاق بشير دنفير: دور الجودة الشاملة في تحسين الرعاية الصحية، بحث مقدم بمؤتمر الجودة تحت شعار من أجل تعزيز مبادئ وأسس الجودة 2005 خلال 10-2005/05/11. ص05.

[45]– منتهى أحمد علي ملاح: درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية، كما يراها أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة فلسطين، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، بدون سنة النشر، ص22 وما بعدها.

[46]– علي عبد الرضا: الإبداع صناعة ترعاها الشعوب الحرة، المرجع السابق، ص15.

فالإبداع والتميز في نظر علماء التربية وعلم النفس[47]: "الإبداع هو التنامي أو الإعلاء، أي الدافع النفسي إلى واقعية إجتماعية ثم الإرتقاء نحو أهداف ذات قيمة إجتماعية، والتميز هو القدرة على التفكير بطريقة تختلف تماما عن طرق التفكير التقليدية".

وعلى ضوء ذلك، يمكن التطرق إلى هذه المتطلبات[48].

أولا/ –دعم الإدارة العليا: إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة، يحتاج إلى دعم ومؤازرة من الإدارة العليا بأهمية تطبيق مبادئ وفلسفة مدخل إدارة الجودة الشاملة، لتطوير مدخلات وعمليات ومخرجات الجودة، لتحقيق الأهداف المرجوة.

ثانيا/ –التمهيد قبل التطبيق: زرع التوعية والقناعة لدى الجميع طلبة وهيئة التدريس وعمال في مؤسسات التعليم، والتعليم العالي لتعزيز الثقة بإدارة الجودة الشاملة، مما يسهل عملية تطبيقها والإلتزام بها.

ثالثا/ –توحيد العمليات: إن توحيد العمليات، يرفع من مستوى جودة الأداء، ويجعله يتم بطريقة أسهل، ويعمل على تقليل التكاليف، من خلال العمل يتم بأسلوب واحد، لرفع درجة المهارة عموما داخل مؤسسات التعليم العالي.

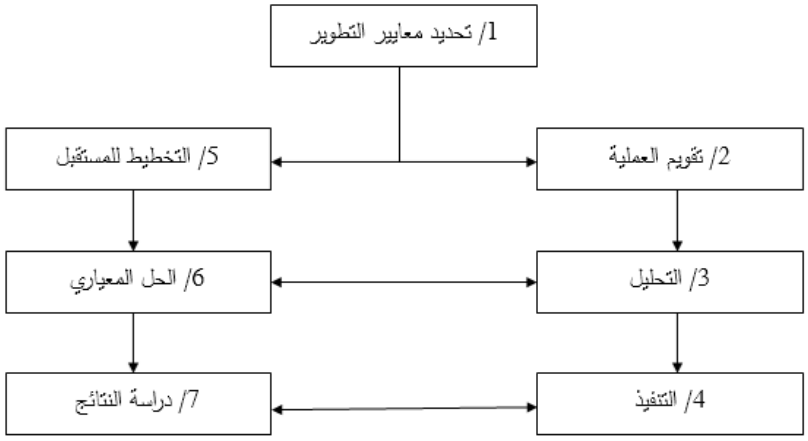
رابعا/ –شمولية وإستمرارية المتابعة: يتم ذلك من خلال لجنة تنفيذ وضبط النوعية وتقييم ومعالجة الإنحرافات عن معايير التطوير.

خامسا/ –نشر فلسفة وثقافة الجودة الشاملة: وذلك عن طريق تهيئة جميع الأفراد إلى التغير والتطوير من خلال تنظيم المؤتمرات والندوات، وإصدار النشرات، إعداد وتنفيذ البرامج والمناهج.

سادسا/ –تنمية المهارات الفكرية والسلوكية: أي تحسين مستوى الأداء وتطبيق مبادئ وتقنيات وعمليات إدارة الجودة الشاملة من خلال العمل، وفق خلفات ومتطلبات ومخرجات ومرتكزات الجودة.

سابعا/ –تحديد أهداف واضحة ومحددة لإدارة الجودة: بحيث تكون أهداف الجودة قابلة للقياس والتقويم، وفق معايير واضحة للرقابة، لتحقيق التحسين المستمر لمستوى الجودة[49].

نموذج تنيورات لإدارة الجودة الشاملة[50]



المطلب الثالث: مؤشرات تحسين الأداء، كآلية تنافسية في تجويد الأبحاث العلمية والعملية:

مؤشرات تحسين الأداء، كآلية تنافسية في ميدان التعليم والتعليم العالي، وذلك لخدمة العلم والأبحاث العلمية، ليس هو غاية فحسب بل هو أولوية تقع على عاتق مؤسسات التعليم، وبالتالي وظائف التعليم والتعليم العالي هي: التعليم وإعداد الموارد البشرية، والبحث العلمي وخدمة المجتمع[51].

---

[47]– أبو جعفر عبد الله العابد: معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها في التعليم العالي، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم ليبيا سنة 2009 مقال بمؤتمر إنعقد أيام 07 إلى 10عام 2009 بدون ذكر المجلة والعدد.

[48]– الصرايرة خالد وأحمد والعساف ليلى: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق العدد 01، 2008.

– بوطبة نور الهدى: إدارة الجودة الشاملة كآلية لتحسين تنافسية الجامعات الجزائرية، المرجع السابق، ص04.

– جغلولي يوسف وبن يمينة السعيد: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، المرجع السابق ص20.

[49]– زغدار أحمد: المنافسة التنافسية والبدائل الإستراتيجية، الأردن عمان دار جرير للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 1999 ص24.

– الصالح عثمان بن عبد الله: تنافسية مؤسسات التعليم العالي، إطار مفتوح، بحث مقدم منشور بمجلة الباحث، ورقلة الجزائر العدد 20– 2012 ص298.

[50]– المصدر مهدي صالح السمراني: إدارة الجودة الشاملة، الأردن عمان، الطبعة الأولى بدون سنة النشر، ص82.

[51]– السمادوني ابراهيم عبد الرافع واحمد سهام ياسين: تفعيل دور عضو هيئة التدريس بالجامعات المصرية في مجال خدمة المجتمع، بحث منشور بمجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر 2005 ص07.

وأن التعليم العالي، يعتبر منبع هذه المؤشرات والمحرك الأساسي لها، لتحقيق التقدم في البحوث العلمية والتجديد والإبداع والتنافس وبناء مجتمع المعرفة[52].

وترتكز مؤشرات الأداء، على مقياس التقديم والتقييم وفق المواصفات المقبولة على المستوى الدولي. بما تنتهجه مؤسسات التعليم العالي في بناء ثقافة تحسين الأداء للوصول إلى جودة شاملة تلامس الواقع الإنتاجي والثقافي والبحثي، كعامل ومؤشر لإرتقاء كافة مجالات المعرفة[53].

وتعزيز دور البحث والتجريب والتجديد في تطوير التعليم، وتحقيق نوع من التميز التعليمي للجميع في إطار الجودة الشاملة، التي تعمل عل تمكين المتعلم من كفايات ومهارات متطورة تستجيب للعصر.

ويرى الصالح عثمان بن عبد الله:" أن الميزة التنافسية في الجامعة قدرتها من الأساليب والأدوات الحديثة التي ترفع من مستويات الأداء في البحث عن أفضل الممارسات في الأداء للمؤسسات الأكاديمية والبحثية"[54]

وللدفع بالميزة التنافسية، وبعض التصنيفات العالمية في تحسين الأداء وجودة الأبحاث العلمية، يمكن إبرازها على النحو الآتي:

أولا/ –<u>قياس الأداء</u>: لأجل تحديد مستوى أداء مرغوب فيه، يتطلب ذلك معرفة العوامل، التي تحدد مستوى وماهية التفاعل بين هذه العوامل، وكل عامل من هذه العوامل له علاقة بمستوى الأداء[55].

ثانيا/ –<u>تقويم الأداء</u>: فإن تقويم الأداء، يعمل على قياس أنشطة العاملين وفاعليتهم لتحسين كفاءتهم المتميزة في المجال المعرفي والإبتكاري والتنافسي[56].

ثالثا/ –<u>عناصر الأداء</u>: تبرز عدة عناصر للأداء تتمثل في:

1. **<u>الطالب</u>:** ويكون مؤشرا إيجابيا، إذا عملت المؤسسة على إنتقائه، من خلال سياسات القبول بالمرحلة الجامعية وتعتبر نسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس عاملا مهما، في تحقيق الجودة.
2. **<u>أعضاء هيئة التدريس</u>:** تعتبر خصائص ومواصفات وسلوكات، أعضاء هيئة التدريس من المتغيرات الهامة في تحقيق الجودة للتعليم العالي، فعدد أعضاء هيئة التدريس وكفاءتهم وتطورهم المستمر، في مجال تخصصهم ومساهمتهم في خدمة المجتمع، وإنتاجهم العلمي من بحوث ومنشورات هي المؤشرات الحقيقية لجودة أداء المؤسسة الجامعية[57].
3. **<u>المناهج الدراسية</u>:** إن مستوى برامج الجامعة، ومناهجها الدراسية من حيث المستوى والطريقة والأسلوب والترابط الأفقي والعمودي، وإرتباطها بالأهداف العلمية والثقافية وإثراء شخصية المتعلم، وتنمية إمكانياته ومهاراته ومواكبة إتجاهاته، يعتبر من المؤشرات الرئيسية لتحقيق جودة التعليم، فكلما كانت المناهج الدراسية محققة لأهداف الطلاب والمؤسسة والمجتمع، كلما إتصفت برامج المؤسسة بالجودة.
4. **<u>الإدارة الجامعية</u>:** إن إستقرار الإدارة وكفاءة العاملين بها وعلاقاتهم بالطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وإلتزام الإدارة العليا، بتطبيق معايير الجودة، من خلال المحافظة على ممتلكات المؤسسة وصيانتها وتوفير الخدمات اللازمة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس، تعتبر من المتغيرات الفاعلة والمؤشرات المؤكدة لجودة أداء المؤسسة.
5. **<u>مؤسسة التعليم العالي والمجتمع</u>:** إن رابط الجامعة بالمجتمع، من خلال التفاعل مع المؤسسات الإنتاجية، وتسخير القدرات العلمية والفكرية والبحثية، لأعضاء هيئة التدريس، يعتبران محورا مهما ومؤشرا رئيسيا، لتحقيق جودة أداء المؤسسة الجامعية، وبتحقيق جودة المؤشرات السابقة، تتمكن الجامعة من خلق جو من الإستقرار يسمح بتحقيق الأهداف المرجوة من الجودة الشاملة[58].

الخـــاتـمـــة:

تهدف هذه الدراسة، إلى إبراز أهمية مؤشرات ومخرجات ومرتكزات أسلوب الإبداع والتميز، كآلية في تجويد الدراسات العليا والأبحاث العلمية، ودورهما في تحقيق أهداف المجتمع، ومنه التعليم والتعليم العالي، حيث تستخدم مؤسسات التعليم والتعليم العالي هذه الأساليب كمؤشرات في تحقيق

---

[52] – علي اسماعيل ربيار جدعون ونورماغمراوي: تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواكبة حاجات المجتمع، المرجع السابق ص 07.

[53]– المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العالي: إستراتيجية التقويم لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم مؤتمر 15–2004/5/18.

[54]– الصالح عثمان بن عبد الله:تنافسية مؤسسات التعليم العالي، المرجع السابق، ص05.

[55]– أشلون صلاح علاء أحمد: تقييم الأداء الإستراتيجي مركز الخبرات المهنية للإدارة القاهرة مصر 2001 ص30.

[56]– جهاد فليح حسين: تقويم الأداء للأنشطة الإنتاجية الطبعة الأولى بغداد للنشر والتوزيع 1980 ص12.

[57]– بوطبة نور الهدى: إدارة الجودة الشاملة كآلية لتحسين تنافسية الجامعات الجزائرية، المرجع السابق ص69.

[58]– قاسم ناي تعلوان المحياوي: إدارة الجودة في الخدمات، المرجع السابق، ص328.

وترسيخ القيم العلمية. لأن كل تقييم معرفي وإبتكاري وتنافسي، فهو ناتج عن معارف ومهارات إستراتيجية، وليدة مؤسسات تعليمية جادة في البحث عن الجودة الشاملة وتطبيقاتها[59].

هذه المؤشرات، هي مصدر أساسي، في إنتاج أبحاث علمية ودراسات جادة ماهرة في تأهيل العنصر البشري لمواجهة التطورات وتحديات العصر.

وضالة الإبداع والتميز، هي مؤسسات التعليم، والتعليم العالي كمراكز إنتاج مخرجات ومرتكزات الجودة الشاملة في مجال الأبحاث العلمية، وهما اللذان يحددان في النهاية مردود نظام التعليم والتعليم العالي.

أولا/ –النتائج المستخلصة من الدراسة:

1. الإبداع والتميز، من أهم مؤشرات التنافسية التي يجب أن توليها الجامعات أهمية بالغة.
2. إستخدام عنصر الإبداع والتميز، مجالان أساسيان للأبحاث العلمية.
3. مشكلة الأبحاث العلمية وتجويدها، مؤداها عدم الإبداع والتميز.
4. إن موضوع الإبداع والتميز، من المواضيع التي تحتل أهمية في إدارة المؤسسات المعاصرة.
5. لابد من التعرف على المبدعين وإستثمار إمكانياتهم في إكتساب الباحث على قدرة تنافسية أكبر من خلال، رفع مستوى الجودة الشاملة، خدمة للعلم وتطوير التعليم العالي.

ثانيا/ –التوصيات المستخلصة من الدراسة:

1. نشر ثقافة وفلسفة الجودة الشاملة على أوسع نطاق لاسيما في ميدان المناهج والبرامج التعليمية.
2. المحافظة على القدرات الإبداعية والتنافسية للمبدعين من خلال مؤسسات التعليم والتعليم العالي.
3. تشجيع المبدعين في مجال الدراسات العليا والأبحاث العلمية أينما وجدو وحلوا بالجوائز تحفيزا لهم في خدمة العلم ورقيه.
4. تصنيفات الجامعات وليد مؤشرات الإبداع والتميز كأسلوب تنافسي.
5. ضبط وتحديد الكيفية التي تقاس بها الجودة الشاملة متطلباتها ومخرجاتها ومرتكزاتها.

انتهت المداخلة بعون الله وبركاته في 19 جمادي الأول 1441 الموافق لـ 15 جانفي 2020

مـصادر الـدراســة:

أولا/ –القرآن الكريم

ثانيا/ –الأحاديث النبوية الشريفة

ثالثا/ –المراجع باللغة العربية

1. محمد عبد العزيز عجيمة ومحمد محروس إسماعيل: الوجيز في التطور الاقتصادي، دار الجامعات المصرية 1975.
2. عبد القادر يوسف الجبوري: التاريخ الإقتصادي، مطابع جامعة الموصل 1985.
3. ألكسندر روشكا: الإبداع العام والخاص، عالم المعرفة الكويت 1989.
4. مأمون الدراوكة وطارق الشبلي: الجودة في المنظمات الحديثة، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن 2002.
5. رياض ستراك وكمال الخزاعلة: دراسات في الإدارة التربوية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الأولى 2004.
6. الطويل هاني عبد الرحمان: الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي، دار وائل للنشر عمان الأردن 1997.
7. موسى غانم: الإتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية، مطبعة بغداد العراق 1990.
8. زيتون عباس محمود: أساليب التدريس الجامعي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 1990.
9. الصبيحي تيسير: الموهبة والإبداع طرائق التشخيص وأدواته المحسوسة دار العلمي، عمان الأردن 1994.

[59]- World-Bank: Development in praetice prioritiés and strategies for education. World bank. Review 1995.U.S.A. washingtion D.C.

10. توفيق سميحة كرم وباكير فاطمة: مدى وعي الأمهات الفطنيات بتنمية القدرات الإبتكارية، كلية التربية، جامعة قطر 1996.
11. أحمد إسماعيل حجي: الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، مصر 1995.
12. محمد حسن العجمي: الإدارة المدرسية، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر 2000.
13. راتب جليل الصويص وغالب جليل: إدارة الجودة المعاصرة، دار اليازوري، الطبعة الأولى الأردن عمان بدون سنة النشر.
14. علي السلمي: إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للإيزو9000، دار غريب للطباعة والنشر 1995.
15. علي الستار محمد علي: إدارة الإنتاج والعمليات، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى 2000.
16. سونيا محمد البكري: تخطيط ومراقبة الإنتاج، الدار الجامعية للنشر والتوزيع الإسكندرية، مصر 1998.
17. زغدار أحمد: المنافسة التنافسية والبدائل الإستراتيجية، الأردن عمان دار جرير للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 1999.
18. المصدر مهدي صالح السمراني: إدارة الجودة الشاملة، الأردن عمان، الطبعة الأولى بدون سنة النشر.

رابعا/ –المراجع باللغة الأجنبية:

1. Robbins.Stephon.P : the administrative process interlacing theory and practice Englewood.
2. Good Gaveter.v:/At al dictionary of education 3 ed, E.el. MC.GRAW-HILL Book company; new York 1975.
3. Plater, William,M : Future work-Faculty time in the 21 century ; change journal vol.27.
4. Machenzie,Alec: Tearn work Through Time Management Doubuell; Comporation;
5. Good; Gaveter V: At al dictionry of education, 3ed, E, el.M.C.Graw-will BookCompany; New York,1975.
6. Robbins, Stephon.P: The administrative process interlacing theory and practice Englowood cliffs N.J: prinicc hell I.N.C.1979.
7. -Terry. D.Tanbrink.D: Evaluation a practical Guid for teachers. New York;M.O , Graw- Hill.1944.
8. -Lighteand Coc.R: teaching in higher education. Panl chapman publishing London.2001.
9. -Schargel.F: why we need total quality management in edncation? Total quality management vol.7
10. -Rountrée.D.(1999): Exploring open and distance learning. London. Kogan page limited.
11. -CLand.yues Bernerd : le management par la qualité totale ; AFvor, paris 2000.
12. G.KAMSKE et J.P.Beaue : Management de (41) la qualité de A à Z.Masson paris 1994.
13. -World-Bank: Development in praetice prioritiés and strategies for education. World bank. Review 1995.U.S.A. washingtion D.C.

خامسا/ –رسائل الماجستير:

1. منتهى أحمد علي ملاح: درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية، كما يراها أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة فلسطين، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، بدون سنة النشر.

سادسا/ –المقالات:

1. حاكم محسن محمد: توجهات الإدارة العربية نحو ثقافة الجودة والتميز جامعة كربلاء – كلية الإدارة، مقال منشور سنة 2010.
2. علي عبد الرضا: الإبداع صناعة ترعاها الشعوب الحرة، مقال منشور بمجلة النبأ، العدد 27 عام 2000.
3. نبيل محمد الخناق وفائز شاكر: دور الإبداع في الجودة، مقال منشور سنة 2006.
4. نزار توفيق سلطان: الرقابة الإدارية جوانب تنظيمية وسلوكية، مقال منشور بمجلة آفاق إقتصادية، الإمارات العربية المتحدة، العدد 27–1986.
5. الأسمري سالم حسن – فعالية الأداء – مقال منشور بمجلة الإدارة العامة الرياض 25 ديسمبر 1986.
6. اوقوت برودترك: التعليم والإبداع التنظيمي، أدوات إعادة إحياء الخدمة العامة – مقال منشور بالمجلة الدولية للعلوم الإدارية – مجلة رقم (3) العدد رقم (1) الإصدار العربي المجلد رقم (64) العدد (1) الإصدار الإنجليزي معهد التنمية الإدارية – الإمارات العربية المتحدة.
7. ستراك رياض بدري: العلاقة بين تخطيط التعليم العالي وتخطيط القوى العاملة – بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الأول، كلية المعلمين ديالي 1998 – العراق.
8. كوكس وجون هوفر - Daiuny. Cox et John Hoover– القيادة في الأزمات – ترجمة هاني خلخة وريم سرطاوي – فريق بيت الأفكار الدولية، الرياض – 1998.

9. مؤتمن علي: ملخص دراسة التجارب العالمية المتميزة في الإدارة التربوية – رسالة المعلم– مقال منشور بالمجلة العدد (4) مجلد (40) 2001.
1. زويلف مهدي حسن: تقييم منجزات الأفراد في العراق، بحث مقدم بمجلة البحوث الاقتصادية والإدارية بغداد (9–1) كانون الثاني 1982.
2. وزارة التربية والتعليم الأردن: تقييم أداء مديريات التربية والتعليم في إقليم الشمال مقال بمؤتمر وطني الأول للتطوير التربوي مجلة رسالة المعلم العدد 3 و4 قسم المطبوعات التربوية وزارة التربية والتعليم عمان الأردن 1998.
3. بوطبة نور الهدى: إدارة الجودة الشاملة كآلية لتحسين تنافسية الجامعات الجزائرية – مقال منشور بمجلة جامعة ذي قار (المجلد 9) العدد (2) حزيران 2014.
4. منصور العور: تجربة القيادة العامة لشرطة دبي في تحقيق الجودة والتميز المستمر، بحث مقدم بمجلة الإداري، مسقط 2000 بدون سنة والعدد.
5. المصدر التعليم والعالم العربي: تحديات الألفية الثالثة، بحث منشور بمجلة مركز الدراسات والبحوث الإمارات أبو ظبي الإمارات العربية 2000.
6. عبد الله بن عيسى: تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في سلطنة عمان، بحث مقدم بمجلة الإداري السنة 25 العدد 95، 2003.
7. الصرايرة خالد وأحمد والعساف ليلى: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، بحث منشور في المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد الأول العدد01، 2008.
8. الصالح عثمان بن عبد الله: تنافسية مؤسسات التعليم العالي، إطار مقترح بحث مقدم في مجلة الباحث ورقلة الجزائر العدد10، 2012 ص298.
9. علي إسماعيل وبيار جدعون ونورما غمراوي: تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواكبة حاجات المجتمع، بحث مقدم للمؤتمر الثاني عشر للوفاء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، بيروت: 06–2009/12/10 ص16.
10. أحمد عبد الحميد الشافعي والسيد محمد ناس: ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الإستفادة منها في مصر، بحث مقدم بمجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المجلد الثاني، العدد الأول، فبراير 2000 ص104 وما بعدها.
11. زغدار أحمد: المنافسة التنافسية والبدائل الإستراتيجية، الأردن عمان دار جرير للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 1999 ص24.
12. الصالح عثمان بن عبد الله: تنافسية مؤسسات التعليم العالي، إطار مفتوح، بحث مقدم منشور بمجلة الباحث، ورقلة الجزائر العدد 20– 2012.
13. السمادوني ابراهيم عبد الرافع واحمد سهام ياسين: تفعيل دور عضو هيئة التدريس بالجامعات المصرية في مجال خدمة المجتمع – بحث منشور بمجلة التربية – كلية التربية – جامعة الأزهر 2005.
14. جغلولي يوسف وبن يمينة السعيد: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، بحث مقدم بالملتقى الوطني حول الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي ص10 بدون سنة النشر.
15. حمد أحمد الطراونة: الجودة الشاملة والقدرة التنافسية، بحث مقدم بمجلة الدراسات المجلد 29 العدد01، كانون الثاني 2002.
16. عبد الرزاق بشيردنفير: دور الجودة الشاملة في تحسين الرعاية الصحية، بحث مقدم بمؤتمر الجودة تحت شعار من أجل تعزيز مبادئ وأسس الجودة 2005 خلال 10–2005/05/11.
17. المخلافي محمد سرجان: تصور مقترح لمحددات مؤثرات فعالة الأداء الجامعي مع تحديد واقع أداء الجامعات اليمنية على ضوء ذلك – ندوة 10– التعليم العالي في الجمهورية اليمنية: 8–9 /1997/10، المركز اليمني للدراسات الإستراتيجية، صنعاء 1997.
18. لمؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العالي: إسراتيجية التقويم لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم مؤتمر 15–2004/5/18.

تصور مقترح لتطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن استنادًا إلى أنموذج ديمنج

د. هبه عادل عبود الحراحشة
الأردن
hebaadel57@yahoo.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح تصور لتطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن استنادًا إلى أنموذج ديمنج. تم استخدام المنهج التحليلي التركيبي النظري، كسبيل للتعرف على مفهوم إدارة الجودة الشاملة ومعايير تطبيقها، من اجل رسم إطار عام لتطبيق معايير الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي في الأردن استنادًا إلى أنموذج ديمنج، يوضح فيه كيف يمكن التطوير المستمر للجودة داخل مؤسسات التعليم العالي والانتاجية والكفاءة لدى العاملين واعضاء الهيئة التدريسية ونقلها لطلبة الجامعات.

الكلمات المفتاحية: *تصور مقترح، معايير الجودة الشاملة، أنموذج ديمنج، مؤسسات التعليم العالي.*

المقدمة:

يشهد العالم المتقدم تغيرات وتطورات سريعة، ومتلاحقة في كافة المجالات التجارية الصناعية والاقتصادية والتربوية، لذا وجدت القيادة نفسها من وقت لآخر أمام تحديات تفرض عليها التحول نحو الأساليب الحديثة في مجال التطوير والتحسين المستمر، لذا فإنَّ تطبيق معايير الجودة الشاملة بات أمرًا ضروريًا في كافة المجالات، وخصوصًا في المجال التربوي الذي يُخرج الطلبة من الجامعات إلى سوق العمل للتحاق بهذه المجالات، لذا سارعت مختلف الجامعات في العديد من الدول العالم بتبني فكرة الجودة في الأداء وتطبيق معايير الجودة على ما تقدمه من خدمات وما تستخدمه من وسائل حتى تؤدي رسالتها كمؤسسات تربوية تعليمية فاعلة في المجتمع.

بدأ الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بشكل عام، وفي مؤسسات التعليم العالي بشكل خاص، كما هو في المؤسسات الربحية والخدمية الأخرى، وذلك خلال عقد الثمانيان من القرن العشرين عندما طبقها بعض القادة التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية (Holmes, 1996). وكانت بدايتها بتطبيق أفكار إدوارد ديمنج (Edwards Deming) في حقل التعليم العالي خلال العام (1991 – 1992) في الولايات المتحدة الأمريكية.

واقترح المفكرون العديد من النماذج الأساسية لتطبيق وتطوير نظم إدارة الجودة الشاملة في المنشآت الصناعية والخدماتية على حد سواء، ومن هذه النماذج: نموذج جوران Joran، ونموذج Demeng، ونموذج كروسبي Crosby، ونموذج شوهارت Shewhart، ونموذج إيشيكاوا Ishikawa، ونموذج تاجوشي Taguchi (مزهر، 2016).

وسنتناول في هذه الدراسة نموذج ديمنج Demeng؛ حيث يستند هذا النموذج إلى لضمان تحسين مستوى الأداء، لذا وضع ديمنج مراحل للجودة وسماها عجلة ديمنج وهي أربعة مراحل؛ هي: التخطيط، والتنفيذ، واالتقييم، وتبادل ونشر الخبرات.

وقد ارتبط تطبيق إدارة الجودة الشاملة بنجاحات كبيرة في القطاعات الصناعية والحكومية في كثير من بلدان العالم، مما دفع بالكثيرين من أمثال " سيمور وآلفي كوهن" إلى دراسة مدى إمكانية الاستفادة منها في المؤسسات التعليمية' حيث قاموا بعدة دراسات في هذا الشأن، وأكدوا من خلالها أنَّ مبادئ إدارة الجودة الشاملة يمكن تطبيقها والاستفادة منها في مؤسسات التعليم، ولكن المشكلة تكمن في الفهم الصحيح والتنفيذ الناجح لها، بما تتضمنه من ركائز وآليات وأساليب (الخوفي، 2011).

ونظرًا لأهمية دور مؤسسات التعليم العالي في إعداد جيل مُتعلم ومواكب لكل متطلبات العصر التقنية والتكنولوجيا، مواجهة التحديات والمعوقات التي تواجه التعليم في مؤسسات التعليم العالي، فإنه في أمس الحاجة لتطوير والتحسين المستمر من أساليب العملية التعليمية، لذلك تسعى الباحثة إلى تطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية إلى الارتقاء بمستوى إداء مؤسسات التعليم العالي في الأردن وتعزيز قدراتها التنافسية على المستوى الوطني الإقليمي والعالمي وضمان تطبيقها، من خلال هذه الدراسة إلى اقتراح تصور لتطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن استنادًا إلى أنموذج ديمنج.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إنَّ عملية تطبيق معايير الجودة الشاملة تُعد بالغت الأهمية وضرورة ملحة في مؤسسات التعليم العالي؛ بسبب سوء نوعية بعض المخرجات التعليمية، وقصور في إلمام الطلاب ببعض المهارات الأساسية، وإتساع الفجوة بين متطلبات التعليم الجامعي ومتطلبات سوق العمل، وقد تنبهت معظم مؤسسات التعليم والتدريب في كثير من دول العالم إلى هذه الأمر، وبادرت بتطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسساتها. وتعتقد الباحثة أنَّ مؤسسات التعليم العالي الأردنية لم يبلغوا المستوى الرفيع المتخصص في تطبيق معايير الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، الذي يؤهلهم على تحقيق الأهداف الإدارية والتعليمية بدورهم على الوجه الأمثل. وقد عزز هذا قناعة لدى الباحثة بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

وبناءً عليه، فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: **ما التصور المقترح لتطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن استنادًا إلى أنموذج ديمنج؟**

وينبق عن هذا السؤال الرئيسي السؤالين التاليين:

1. ما معايير الجودة الشاملة التي يجب تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في الأردن استنادًا إلى أنموذج ديمنج؟
2. ما التصور المقترح لتطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن استنادًا إلى أنموذج ديمنج؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأمور الآتية:

1. تعرف أهم معايير الجودة الشاملة التي سوف يتم تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في الأردن استنادًا إلى أنموذج ديمنج.
2. تحديد التصور المقترح لتطبيق معايير الجودة الشاملة لدى مؤسسات التعليم العالي في الأردن استنادًا إلى أنموذج ديمنج.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الدور الذي تقوم به مؤسسات التعليم العالي في قيادة جميع الجامعات الحكومية والخاصة وفقًا لتطبيق معايير الجودة الشاملة، التي تُسهم في تطوير وتحسين أداء هذه المؤسسات، كما وتعمل هذه الدراسة على توفير المعلومات التي تُساعد على تطبيق معايير الجودة الشاملة وضمان الجودة في أداء مؤسسات التعليم العالي؛ لدعم دور المسؤولين القيادين والتربويين في تحقيق مؤسسات التعليم العالي.

ومن المؤمل أنْ تستفيد الجهات التالية من نتائج هذه الدراسة:

- وزارة التعليم العالي: إذ تأمل الباحثة أنْ يستفيد المسؤولون من أصحاب القرار في وزارة التعليم العالي من نتائج الدراسة بمعرفة المعايير المناسبة لتطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي استنادًا إلى أنموذج ديمنج، وبناءً على التوصيات في نهاية البحث تُساعد أصحاب القرار من القادة التربويين في اتخاذ الإجراءات اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة وتعزيز دورها في وزارة التعليم العالي.
- الباحثون والمهتمون، وطلبة الدراسات العليا، ليواصلوا البحث عما هو جديد في هذا المجال، والاستفادة من التصور المقترح ونتائج الدراسة ومن المنهجية المتبعة في أبحاث ودراسات لاحقة.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على مصطلحات أساسية وفيما يأتي تعريفها مفاهيميًا وإجرائيًا:

- **الجودة الشاملة (comprehensive quality) :** فلسفة إدارية حديثة تهدف إلى تحسين وتطوير الاداء بصفة مستمرة وذلك من خلال الاستجابة لمتطلبات العميل، وتقود في النهاية إلى تحقيق رضا الطالب وتحسين أداء المؤسسات التعليمية وذلك لتلبية احتياجات المجتمع ومتطلباته (العمري، 2018: 9).
- **معايير الجودة الشاملة (Total quality standards) :** تلك الشروط أو المواصفات و الخصائص الواجب توافرها في المؤسسات التعليمية بكل أبعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات بغرض الوصول لجودة العملية التعليمية (الغامدي، 2019: 165).
- **أنموذج ديمنج (Deming Model):** هي عبارة عن عجلة لتحسين العملية الإنتاجية بشكل مستمر قام العالم الأمريكي إدوار ديمنج (Edward Deming) عام 1950 بتطوير الدائرة التي وضعها العالم والتير شوهارات (Walter Shewhart) عام 1939، وتركز على أربعة مراحل متتابعة ومستمرة وهي التخطيط والتنفيذ والتقييم وتبادل ونشر الخبرات وفق النتائج، وبالتالي تكون عجلة ديمنج مستمرة على الدوام، من أجل الحصول على التحسين المستمر للجودة.

- **وتعرف الباحثة معايير الجودة الشاملة إجرائيًا:** هي مجموعة من الأساليب والخصائص والشروط المناسبة التي ينبغي أنْ تتوافر في مؤسسات التعليم العالي في الأردن، وهي: معيار التخطيط الاستراتيجي، معيار النظام القيادي، معيار أعضاء الهيئة التدريسية، معيار البرامج والمناهج الدراسية، معيار الطلبة، معيار إدارة الموار البشرية والمادية والمالية وتنميتها، معيار العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع المحلي؛ مما ينعكس على مؤسسات التعليم العالي عند تطبيق هذه المعايير بالتأثير الإيجابي على جميع أبعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأسلوب التحليلي التركيبي النظري كسبيل للتعرف على طبيعة تطبيق معايير الجودة الشاملة واقتراح معايير لتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي استنادًا إلى أنموذج ديمنج، بغية التعرف على نتائج البحوث والدراسات في هذا المجال من اجل رسم إطار عام لمعايير الجودة الشاملة وتطبيقها يوضح كيف يمكن للمؤسسات التعليم العالي أنْ تنتفع بهذا النهج الإداري الحديث كمدخل من مداخل إصلاح مؤسسات التعليم العالي وتطويرها.

الإطار النظري:

الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

تُعد الجودة الشاملة من الفلسفات الإدارية الحديثة التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية بين المؤسسات الإنتاجية المختلفة في دول العالم المتقدم، ونتيجة لهذا النجاح بدأ الأخذ بهذه الفلسفة في مؤسسات التعليم العالي لتحسين التعليم وتجويده، وذلك من أجل التفاعل مع التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية المصاحبة للانفجار العلمي والتكنولوجي والتوسع العلمي والضغوط الاجتماعية على الجامعات ولزيادة الطلب والرغبة في الالتحاق بالبرامج الجامعية بمستوياتها المختلفة. وما تشهده مؤسسات التعليم العالي في الأردن من تزايد الإقبال على الالتحاق في البرامج التعليمية في الجامعات والكليات، ومن تدني مستوى نوعية التعليم الأمر، الأمر الذي يستدعي وجود خطة واضحة للتعليم العالي تحسن نوعيته وجودته للسنوات المقبلة بما يضمن مخرجات عالية الجودة تمكنها من المنافسة في السوق العالمي (الصرايرة والعساف، 2008).

كما عرف فليه والزكي الجودة الشاملة (2004 :152) بأنها مقدرة القيادات التعليمية في مستوياتها ومواقعها المختلفة على أداء أعمالها بالدرجة التي تُمكنها من تخريج خريجين يمتلكن من المواصفات ما يمكنهم من تلبية احتياجات التنمية في مجتمعهم طبقًا لما تم تحديده من أهداف ومواصفات لهؤلاء الخريجين.

وبهذا فإنَّ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي ترتبط بإطار من المفاهيم المتعلقة بتحسين أداء الأساتذة وتحسين أداء الطلبة وتطوير البرامج والخطط، وتحسين الروابط بين المجتمعات المدرسية، وتطوير الهيئة العاملة وأدائها، وتحسين التقييم التربوي وتطوير ميادين تربوية أخرى متنوعة (السعيد وعبد الحميد، 2010: 265).

أهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

منْ أهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة أنها تقوم بتسخير كافة الإمكانات المادية والبشرية، ومشاركة جميع الجهات والإدارات والأفراد في العمل كفريق واحد، والعمل في اتجاه واحد وهو تطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي استنادًا إلى أنموذج ديمنج، وتقويم مدى تحقيق الأهداف، ومراجعة الخطوات التنفيذية التي يتم توظيفها.

وكما أشار الصرايرة والعساف (2008) بإنَّ تطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يؤدي إلى: تحسين كفاءة إدارة مؤسسات التعليم العالي، رفع مستوى أداء أعضاء الهيئات التدريسية، تنمية البيئة الإدارية في هذه المؤسسات، تحسين مخرجات النظام التعليمي، إتقان الكفاءات المهنية، تطوير أساليب القياس والتقويم، تحسين استخدام التقنيات التعليمية.

أنموذج ديمنج (Deming):

من إسهامات وأفكار إدوارد ديمنج (Edward Deming)؛ قدم أربعة عشر مبدًا لإدارة الجودة الشاملة، عُرفت فيما بعد بمبادئ ديمنج الأربعة عشر لتحسين الجودة، وأيضًا قام على تطوير دائرة (PDSA)، حيث استبدل خطوة الفحص بالدراسة، وركز على المناهج الإحصائية لمراقبة الجودة وتطبيقها، وعمل خلال الحرب العالمية الثانية في وزارة الدفاع الأمريكية وانتقل بعدها إلى اليابان بدعوة من قبل اتحاد العلماء والمهندسين اليابانيون.

استطاع ديمنج أن يطور ويعدل في نموذج شوهارت، وقد أُتيحت له الفرصة لتقدم النموذج بصورته الجديدة عام 1950م عبر مؤتمر عقد في اليابان، برعاية رابطة العلماء والمهندسين اليابانين (JUSE) حيث أضاف خطوة رابعة إلى النموذج، حيث أصبحت الخطوات الأربعة كالتالي: التصميم Design،

الإنتاج Production، البيع Sales، الرقابة Research، وأكد على ضرورة سير هذه الخطوات بشكل دائري ثابت، مع اعتبار جودة المنتجات والخدمات هدفًا أساسيًا للعملية (Deming, 1950).

كما حدد ديمنج (1950) العناصر الأساسية للرقابة على الجودة المتمثلة في أربع عشرة نقطة؛ يتم تلخيصها في التطوير والتحسين المستمر، وتبني مناهج حديثة، وتدريب العاملين، وإعداد أهداف واقعية قابلة للقياس للمؤسسات، واستخدام أنظمة التكنولوجيا والاتصال الفعالة لتسهيل التواصل بين العاملين، وكذلك توفير الأمان الوظيفي للعاملين (سمور، 2019).

وأشار ديمنج وهاغستروم (1960) إلى بعض المزايا التي تحصل عليها المؤسسة عند تطبيق الجودة الشاملة، وهذه المزايا كالتالي: تقليل الأخطاء الشائعة داخل المؤسسة، تقليل الوقت اللازم لإنجاز العمليات الإنتاجية، الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، وتحسينه بيئة العمل من خلال توفير كافة الخدمات، وزيادة رضا العاملين وتقوية ولائهم؛ وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة رضا المستفيدين، وتأسيس نظام معلوماتي دقيق لإدارة الجودة الشاملة.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

تستعرض الباحثة في هذا الجزء الدراسات السابقة؛ العربية والأجنبية، ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، والتي تناولت موضوع معايير الجودة الشاملة، وقد تم ترتيب الدراسات حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو الآتي:

أ - الدراسات العربية

هدفت دراسة زيدان (2020) إلى التعرف على إمكانية تطبيق معايير الجودة الشاملة في جامعة ديالي من وجهة نظر القيادات الإدارية العليا، وتم استخدام المنهج الوصفي، بلغت عينة الدراسة (142) فردًا، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة حازت معايير الجودة الشاملة المحددة في الدراسة الحالية على إمكانية التطبيق في جامعة ديالي مع الاختلاف في النسب بين المعايير.

كما وقام العكف و الظهيري (2021) بدراسة هدفت التعرف على معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات الليبية، وتم استخدام المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (198) عضوًا من أعضاء الهيئة التدريسة في الجامعات، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود معوقات لتطبيق معايير الجودة الشاملة بدرجة مرتفعة.

ب - الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة سينغ وسارين (Sing & Sareen, 2010) إلى التعرف على مدى تطبيق الكليات التقنية الجامعية في لويزيانا لمبادئ ديمنج ضمانًا لتحقيق الجودة في الأداء الجامعي. واستخدمت الدراسة منهجية البحث النوعي القائمة على تحليل أنشطة وخطط الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من عدد (32) فردًا ممن يمثلون موظفي قسم إدارة الموارد البشرية في عدد تسعة كليات تقنية، وتحددت أداة الدراسة في استمارة المقابلة الفردية، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود خطة لأعضاء هيئه التدريس تقوم على تطبيق مبادئ ديمنج.

أجرى هيوج دراسة (Hughey, 2000) هدفت الكشف عن مدى تطبيق فلسفة ديمنج للجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في غرب كنتاكي وذلك من خلال التعرف على دور فلسفة ديمنج في تحقيق رضا المستفيدين عن أداء جامعة غرب كنتاكي، استخدمت الدراسة منهجية البحث النوعي، وتكونت عينة الدراسة من (66) مدير ورئيس قسم إداري بجامعة غرب كنتاكي، وتمثلت أداة الدراسة في استمارة المقابلة، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى أنَّ جامعة غرب كنتاكي تُطبق فلسفة ديمنج للجودة الشاملة بدرجة كبيرة، كذلك كشفت الدراسة عن أنَّ جامعة غرب كنتاكي تتحقق بها فلسفة ديمنج في مجال الجودة بنسب مرتفعة من جانب الاداء الاداري والاداء التدريسي مما يجعل الجامعة جاذبه للطلاب واعضاء هيئة التدريس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة بشقيها العربي والأجنبي حول موضوع الدراسة اتضح تعدد المواضيع واختلاف الأهداف وتنوع الأدوات تبعًا لتباين الجوانب التي عالجتها إذا تناول بعضها تطبيق المعايير الجودة الشاملة على الجامعات او كليات محددة، كما وتناول بعضها المعيقات والتحديات التي تواجه تطبيق معايير الجودة الشاملة وغيرها من المواضيع ذات الصلة بالدراسة الحالية، وقد آفادت الباحثة من هذه الدراسات في معرفة آلية التعامل مع البيانات التي تم جمعها وفي اختيار منهج البحث، كما أثرت هذه الدراسات الإطار المفاهيمي حيث كشفت عن بعض المراجع المهمة وذات القيمة العالية.

وما يميز الدراسة الحالية بأنها من اوائل الدراسات التي تقترح تصور لتطبيق معايير الجودة الشاملة استنادًا إلى أنموذج ديمنج على حد علم الباحثة، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة اعتمدها المنهج التحليلي التركيبي النظري.

وستستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء ادبها النظري وصياغة مشكلة الدراسة وصياغة اسئلتها واستعراض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، وتحديد المنهجية المناسبة لها، وبناء التصور المقترح.

نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الجزء عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفقًا لأسئلتها:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي نص على: ما معايير الجودة الشاملة التي يجب تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في الأردن استنادًا إلى أنموذج ديمنج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم الاستفادة من الادب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمعايير الجودة الشاملة وأنموذج ديمنج، وبناءً على ما تقدم تم عرض المفهوم العام لكل معيار من المعايير على النحو الآتي:

1. **معيار التخطيط الاستراتيجي:** يُعد التخطيط في التعليم العالي أحد أهم وظائف الإدارة في المؤسسات الحديثة، وعنصرًا أساسيًا من عناصرها، فهو عملية مُنظمة تعتمد على الأسلوب العلمي الدقيق في العمل لمواجهة العقبات والتحديات للمؤسسات التعليمية. وذلك عن طريق التفاعل الحقيقي مع مشكلات المجتمع، والتقدير السليم والواقعي لاحتياجاته وموارده وإمكانياته، والعمل على إعداد إطار عام لخطة واقعية قابلة للتنفيذ في ضوء الإمكانيات المتاحة.
2. **معيار النظام القيادي:** وتشكل محور النظام المتكامل الذي يسعى إلى تحقيق الجودة في الجامعات، لذلك يعتمد نجاح هذه المعيار بشكل كبير على منهجية قيادة الجودة وضمانها في الجامعات وإلى قيادة متحمسة وذات رؤية قادرة على تحقيق التفاعل بينها وبين المرؤوسين، وإيجاد التعاون والانسجام والتآخي، من حيث اختيار القيادين وتدريبهم، على ممارسات العملية القيادية، وتفعيل دور القيادات الميدانية ومنحهم مزيدًا من الحريات والثقة الكاملة، وتفعيل العلاقات الإنسانية والروح المعنوية للعاملين، ومشاريع خدمة المجتمع، وصيانة وتطوير المباني، والتفاعل مع أفراد المجتمع المحلي والاستفادة من إمكانياته، العمل على ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد كأحد الخطوات الرئيسية لتبني إدارة الجودة الشاملة.
3. **معيار أعضاء الهيئة التدريسية:** للمؤسسة العدد الكافي والمؤهل من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، بما يتناسب مع متطلبات البرامج التعليمية المقدمة، وبما يمكنها من تحقيق رسالتها وأهدافها، وتعمل المؤسسة على تنمية قدرات ومهارات أعضاء الهيئة التدريسية ومعاونيهم، وتلتزم بتقييم أدائهم وضمان قياس أراءهم (عيسوي، 2019).
4. **معيار البرامج والمناهج الدراسية:** تُشكل البرامج التعليمية جزءًا جوهريًا في عملية إعداد عضو هيئة التدريس، وتشمل هذه البرامج مناهج ومقررات تُكسب عضو هيئة التدريس المعارف والمهارات والقيم اللازمة لممارسة مهنة التعلم، وعلى ضوء أهداف هذه البرامج ومحتواها وأساليب تدريسها وتقويمها تتحدد نوعية المخرجات التي يتم الحصول عليها من منظومة الإعداد (عثمان، 2016). ومدى ملائمة المناهج لمتطلبات سوق العمل ولبيئة الطالب، وقدرتها على استيعاب متغيرات العصر وتنميتها للتفكير الناقد العلمي وقدرتها في مساعدة الطلبة على حل مشاكلهم وقدرتها على تنمية روح الولاء والانتماء للوطن.
5. **معيار الطلبة:** وتشمل اختيار الطلاب، وكثافة الفصل، وكلفة الطالب، والدافعية والاستعداد، والخدمات التي توفر للطلبة، ونسبة الرسوب والتسرب، ومستوى الخريج، نسبة المسجلين إلى المتخرجين.
6. **معيار إدارة الموارد البشرية والمادية وتنميتها:** تأتي أهمية هذا المعيار من كونه يشكل البيئة الحاضنة لجميع الأنشطة والمهمات التي تضطلع بها المؤسسة الأكاديمية من تعلم وبحث علمي وخدمات مجتمعية، كما أنه يشكل البيئة الراعية للمصادر البشرية التي تُشكل العائلة الجامعية من طلبة وأكاديميين وباحثين وإداريين وموظفي الخدمات. ولذا فإنَّ صحة هذه البيئة وجودتها هو من الأسس التي يجب على الجامعة وضع الخطط الكفوءة بضمانها ومراقبتها وتحسينها المستمر، وتنفيذ الإجراءات الكفيلة بتنفيذ هذه الخطط ومراقبتها بشكل دوري.
7. **معيار العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع المحلي:** أنَّ أهم الأسس لربط مؤسسات التعليم العالي بحاجات سوق العمل، بمعنى المواءمة والتطابق أو التلاقي بين ما تقدمه مؤسسات التعليم العالي وما يتوقعه المجتمع منها، وكمقدمة لتحقيق هذه المواءمة لابد من تحقيق الانسجام بين سياسات التعليم العالي من جهة وسياسات تنمية القوى البشرية الوطنية واحتياجات سوق العمل، ومواجهة التحولات السريعة على المستوى الوطني والعالمي واستباقها والاستجابة لها من جهة أخرى.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، الذي نص على: ما التصور المقترح لتطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن استنادًا إلى نموذج ديمنج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم بناء تصور مقترح لتطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن استنادًا إلى أنموذج ديمنج، تم بناء التصور بالاستفادة من الأدب النظري المتعلق ببناء التصور المقترح في تحديد الخطوات الرئيسية والأطر العامة لوضع التصور، وبعد مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة مثل دراسة عيشاوي (2013)، ودراسة عيسوي (2019) ودراسة الحفظي (2014)، ودراسة زيدان (2020)، وبناءً على ما تقدم تم بناء التصور على النحو الآتي:

اسم التصور: تصور الحراحشة المقترح لتطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن استنادًا إلى أنموذج ديمنج.
تعريف التصور: مجموعة من الإجراءات والخطوات والإرشادات تُقدم لمؤسسات التعليم العالي لمساعدتهم على تطبيق معايير الجودة الشاملة استنادًا إلى أنموذج ديمنج وتوظيف هذه المعايير في مؤسسات التعليم العالي، لتحقيق الجودة في العمل الجامعي.
أهداف التصور: إنَّ الإطار العام لهذا التصور هو تطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي أستنادًا إلى أنموذج ديمنج، والتي بدورها تنعكس على البيئة التعليمية، والمخرجات التربوية بأكملها، وسير العملية التعليمية التعلمية. ويتوقع أنْ يُحقق هذا التصور الأهداف الآتية:

- تحسين كفاءة إدارة مؤسسات التعليم العالي.
- تنمية البيئة الإدارية في هذه المؤسسات.
- يُساهم في اكتشاف المقدرات الإدارية، وتوليد الطاقات وتنشيطها بما يحقق تحسين الأداء التدريبي والإداري.
- يُساعد على تنمية قدرات العاملين، ومهاراتهم، ومساهماتهم في صنع القرارات الإدارية.
- رفع مستوى أداء أعضاء الهيئات التدريسية في استخدام التقنيات التعليمية.
- تحسين مخرجات النظام التعليمي.
- تقليص الهدر والنفقات المالية والإدارية، وتحقيق الاستثمار الأمثل للكوادر البشرية، وللإمكانات والتجهيزات المتوفرة.

مصادر بناء التصور المقترح:

اعتمدت الباحثة في بناء التصور المقترح على عدد من المصادر، وهي:

- أدبيات الفكر الإداري المعاصر، وخاصة ما تناول معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وأنموذج ديمنج.
- بعض الدراسات السابقة التي تناولت معايير الجودة الشاملة، وأنموذج ديمنج.

حدود التصور: ويقتصر هذا التصور على مجموعة من الوسائل والطرق والأساليب التي من شأنها تفعيل تطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي استنادًا إلى أنموذج ديمنج، مما ينعكس ذلك على قياس النتائج الفعلية، فبدون هذه المواصفات لن تتمكن المؤسسة من الحكم على أدائهم وإنجازهم سواء أكان ذلك أثناء مرحلة التطبيق أم بعدها.
الفئات المستفيدة من التصور: يتوقع أنْ يستفيد من هذا التصور مؤسسات التعليم العالي من جامعات حكومية وخاصة، كما يتوقع أنْ يستفيد من هذا التصور كل شخص يعمل في الميدان التربوي سواء كان إداريًا أم عضو هيئة تدريس أم موظفًا، وكل قارئ وباحث تربوي.
مكونات التصور: تم إعداد هذا التصور ليقدم الدعم والإرشاد والتوجيه في آلية تطبيق معايير الجودة الشاملة ضمن سلسلة من الخطوات والإجراءات المنظمة. إذ يتكون من سبعة معايير لتطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم أستنادًا إلى أنموذج ديمنج، وهذه المعايير هي:

1. معيار التخطيط الاستراتيجي.
2. معيار النظام القيادي.
3. معيار أعضاء الهيئة التدريسية.
4. معيار البرامج والمناهج الدراسية.
5. معيار الطلبة.
6. معيار إدارة الموارد البشرية والمادية والمالية وتنميتها.
7. معيار العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع المحلي.

كيف يستخدم هذا التصور؟

استخدم هذا التصور واضح وبسيط وهو يوضح الهدف العام من كل معيار، وهو عبارة عن مجموعة من الإجراءات المتسلسة بطريقة تتابعية ومنظمة تضمن تحقيق الأهداف العامة لكل معيار، وعند الانتهاء من تنفيذ الإجراءات المتسلسلة بطريقة تتابعية ومنظمة تضمن تحقيق الأهداف العامة لكل

معيار، وعند الانتهاء من تنفيذ الإجراءات لابد من عملية التقييم لما تم إنجازه ومستوى الإنجاز والتقدم الذي أحرزته مؤسسات التعليم العالي في تطبيق معايير الجودة الشاملة وبعد ذلك تأتي مرحلة التحسين المستمر استنادًا إلى أنموذج ديمنج، لذا فإن هذا التصور يتضمن تطبيق مراحل نموذج ديمنج لكل معيار على حدة في مؤسسات التعليم العالي، أدوات التقويم المناسبة التي تساعد القائد في مؤسسات التعليم العالي في تحديد مستوى الإنجاز وتقييم الأداء وتحديد جوانب التقدم لتعزيزها وجوانب القصور لمعالجتها.

وبناءً على ما توصلت له الدراسة من نتائج: فإن الباحثة تقترح الإجراءات التالية: التصور المقترح (هدفه، كيفية تطبيقه استنادًا إلى أنموذج ديمنج، قياسه، مؤشره).

أولًا: معيار التخطيط الإستراتيجي:

الهدف: بناء خطة إستراتيجية لتفعيل معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

كيفية التطبيق استنادًا إلى أنموذج ديمنج:

1- مرحلة التخطيط: يتم بموجب هذه المرحلة إعداد المؤسسة وتحديد الرؤية ورسالة وأهدافها المناسبة لتطبيق مفهوم الجودة الشاملة، ويتم ذلك بإتباع الإجراءات التالية:

- تحديد الأهداف المستقبلية.
- تحليل البيئة الخارجية لمعرفة الفرص المتاحة وايضًا التحديدات المحتملة، ثم تحليل البيئة الداخلية لمعرفة عناصر القوة والضعف.
- جمع معلومات عن العمليات المراد تحسينها.
- تحديد المشكلات أو الأخطاء في ضوء المعلومات التي تم جمعها.
- إعداد خطة من أجل الحد من المشكلات وإدخال نماذج التحسين.
- تحديد المعايير من أجل تقييم التحسين بعد تطبيقه.

2- مرحلة التنفيذ: تنفيذ الخطة الاستراتيجية من خلال هذه المرحلة يبدأ التطبيق الفعلي للخطط التي تم تحديدها في المراحلة السابقة، ويتم ذلك بإتباع الإجراءات التالية:

- صياغة خطة إستراتيجية واضحة و رؤية ورسالة المؤسسة المتعلقة بتطبيق معيار التخطيط الاستراتيجي لتحقيق الجودة الشاملة: يتم من خلال كتابة مسودة للرؤية المستقبلية للمؤسسات التعليم العالي، والتي من خلالها نبدأ بصياغة رؤية مؤسسات التعليم العالي.
- تشكيل فرق لتنفيذ الخطة الاستراتيجية المتمثلة بالرؤية ورسالة المؤسسة من مختلف المستويات التنظيمية في المؤسسة لتتعاون فيما بينها نحو تحقيق الرؤية، وذلك من خلال إخراج تلك الرؤى والتصورات من الحيز الذهني إلى نصوص مكتوبة واضحة ودقيقة ويتطلب ذلك اختيار مجموعة من القيادات العاملين ويطلق عليهم مسمى المستشارين الذين يقومون بمراجعة وتصويب الرؤية واعتمادها.

3-مرحلة التقييم: تتضمن هذه المرحلة توفير المعلومات الضرورية لتقييم مراحل الإعداد، والتخطيط والتنفيذ مرحلة التطبيق فيما بعد، من خلال عمليات المسح داخل المؤسسة وخارجها، ويتم ذلك بإتباع الاجراء التالي:

- يتم تقييم الخطة الإستراتجية من خلال قياس جودة الرؤية بالاعتماد على خصائصها في عملية تقييمها وقياس جودتها، ويتم تقييمها بأتباع عدد من الخصائص وتتمثل بما يلي: مختصرة (10 كلمات على الأكثر، واضحة وسهلة، ملهمة، وطموحة وواقعية).

4-مرحلة تبادل ونشر الخبرات: إذا تم تطبيق معيار التخطيط الاستراتيجي بنجاح في مؤسسات التعليم العالي، فإن إدارة المؤسسة تتولى دعوة القادة الذين ساهموا في نجاح تطبيق هذا المعيار ودعوتهم للتضامن معها والتكاتف أكثر نحو تبادل ونشر الخبرات التي واجهتهم في تطبيق المعيار.

القياس: تدوين أراء والأفكار والخروج بقائمة مقترحات.

المؤشر: تطوير رسالة ورؤية وأهداف المؤسسة وتقديمها للتفعيل.

ثانيًا: معيار النظام القيادي:

الهدف: بناء نظام قيادي فعال يعمل بتآلف لتنفيذ المهام لتحقيق الأهداف بكفاء وفاعلية في مؤسسات التعليم العالي.

كيفية التطبيق استنادًا إلى أنموذج ديمنج:

1- مرحلة التخطيط: التخطيط عملية مستمرة ومهمة في النظام المؤسسي لتحديد طريقة سير الأمور للإجابة عن الأسئلة مثل ماذا يجب أن نفعل؟ ومن يقوم به؟ واين؟ ومتى؟ وكيف؟؛ ويتم الإجابة عن هذه التساؤلات بواسطة التخطيط الناجح من قبل قائد المؤسسة، ويتم ذلك بالتشكيل فريق مكون من عدد من الأفراد على كفاءة وقدرة عالية لتحقيق الأهداف المخطط لها في المؤسسة.

2- مرحلة التنفيذ: يستخدم القائد التخطيط التنفيذي لإنجاز مهام ومسؤوليات عمله، ويمكن أنْ تُستخدم مرة واحدة أو عدة مرات، الخطط ذات الاستخدام الواحد تُطبق على الأنشطة التي تتكرر، يتم تنفيذ الخطة التي وضعت من قبل قائد المؤسسة والفريق الذي تم تشكليه، ويتم ذلك بإتباع الإجراءات التالية:

- توضيح بيئة العمل: كل شخص يجب أنْ يعلم ماذا يفعل، فالمهام والمسؤوليات المكلف بها كل فرد، والقيادة، والتقسيم التنظيمي العام يجب أنْ يكون واضحًا، ونوعية وحدود السلطات يجب أنْ تكون محددة.
- تنسيق بيئة العمل: الفوضى يجب أنْ تكون في أدنى مستوياتها كما يجب العمل على إزالة العقبات، والروابط بين وحدات العمل المختلفة يجب أنْ تنمي وتطور، كما أن التوجيهات بخصوص التفاعل بين الموظفين يجب أنْ تعرّف.
- الهيكل الرسمي لاتخاذ القرارات: العلاقات الرسمية بين الرئيس والمرؤوس يجب أنْ تُطور من خلال الهيكل التنظيمي، هذا سيتيح انتقال الأوامر بشكل مرتب عبر مستويات اتخاذ القرارات.

3- مرحلة التقييم: التقييم المستمر والتطوير الدائم وعدم الإسراف في الإشراف او المتابعة.

4- مرحلة تبادل ونشر الخبرات: قيام المؤسسة بعمل اجتماعات لتبادل الخبرات ونشرها في آليات وطرق بناء نظام قيادي ناجح وفعال.

القياس: تحديد النظام القيادي وتوثيقة ومراجعته.

المؤشر: تطوير هياكل تنظيمية وآلية بنائها واعتمادها ومتابعتها.

ثالثًا: معيار أعضاء الهيئة التدريسية:

الهدف: تنمية وتطوير مهارات أعضاء الهيئة التدريسية لأداء مهامهم التدريسية والبحثية والاجتماعية بجودة عالية.

كيفية التطبيق استنادًا إلى أنموذج ديمنج:

1- مرحلة التخطيط: تبني وإقرارا خطة شاملة لتطوير قدرات وكفايات أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي، والقيام بتفعيل مركز لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في تأهيل وتدريب أعضاء الهيئة التدريسية من خلال خطط مدروسة موجهة للأعضاء الجدد (قبل الخدمة) وأثناء الخدمة.

2- مرحلة التنفيذ: ويتم في هذه المرحلة القيام على تطبيق الخطة التي وضعت لتطوير من مهارات اعضاء الهيئة التدريسية، ويتم ذلك بإتباع الإجراءات التالية:

- تشكيل فرق عمل لمعرفة الحاجات التدريسية لأعضاء الهيئة التدريسية.
- منح أعضاء الهيئة التدريسية مزيدًا من الحرية التدريسية، بما يعزز لديهم روح المبادأة والإبداع، لتقديم الأفكار الجديدة.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسات التعليم العالي على العديد من الاستراتيجيات التدريسية مثل التعلم النشط والتدريس المتمحور حول الطالب، والمداخل التعاونية في التدريس. بالإضافة للاستخدام الفعال للتكنولوجيا في التدريس، وتحول التدريس في الجامعة من الأسلوب المعتمد على المحاضرة إلى التعلم التعاوني والمدمج.
- العمل على تنمية استقطاب وتدريب اعضاء هيئة التدريس من خلفيات متنوعة.
- عقد دورات تدريبية متخصصة لأعضاء هيئة التدريس في مجال الجودة.

3- مرحلة التقييم: يتم في هذه المرحلة تقييم المراحل السابقة التي تم تطبيقها على اعضاء الهيئة التدريسية، والخروج بنقاط القوة والضعف التي توصلت إليها، وكما يجب تفعيل التقييم الذاتي لدى أعضاء الهيئة التدريسية.

4- مرحلة تبادل ونشر الخبرات: تفعيل التواصل بين أعضاء الهيئة التدريسية لتبادل المعلومات والخبرات في مجال إعداد وتطوير وتحديد الخطط والبرامج الدراسية.

القياس: تغذية راجعة بعد كل دورة تدريبية، وعمل قائمة باحتياجاتهم التدريبية.

المؤشر: تطوير مهارات أعضاء الهيئة التدريسية.

رابعًا: معيار البرامج والمناهج الدراسية:

الهدف: بناء برامج ومناهج تربوية لمساعدة المتعلم لمواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي.

كيفية التطبيق استنادًا إلى أنموذج ديمنج:

1- مرحلة التخطيط: وضع خطة شاملة لعملية تطوير البرامج والمناهج تتعرض لكافة الجوانب (الأهداف، والوسائل، طرق التدريس) التي يتناولها التحسين، وتتطلب هذه العملية:
- توفير الإحصاءات الدقيقة والبيانات اللازمة.
- وضع الخطة في صورة مراحل متتالية.
- تحديد لكل مرحلة اهدافها والطرق والوسائل والزمن المحدد لها.
- تقويم كل مرحلة من تلك المراحل للوقوف على مدى تحقيق تلك الأهداف.

2- مرحلة التنفيذ: ويتم في هذه المرحلة القيام على تطبيق الخطة التي وضعت لتطوير البرامج والمناهج الدراسية، ويتم ذلك بإتباع الإجراءات التالية:
- العمل على تشكيل فريق متخصص بالبرامج والمناهج الدراسية.
- إعداد برامج ومناهج بطريقة تعاونية بحيث تُراعي واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم وخصائص نموه، وانْ يعكس التفاعل بين التلميذ والمعلم والبيئة المحلية والثقافية والمجتمع.
- أنْ يكون التطوير شاملًا لكافة جوانب المنهج والعوامل المؤثرة فيه.
- القيام بدراسة علمية للتلميذ، والبيئة، والمجتمع، والاتجاهات العالمية، التي تستند عليها عملية التطوير.
- القيام بتطبيق البرامج والمنهاج على مجموعة تجريبية من نفس الفئة المستهدفة، واستخدام المعلومات التي يتم الحصول عليها نتيجة هذا التجريب، بهدف المزيد من البناء والتطوير وتعديل أساليب التحسين والتطبيق.
- الاستعداد للتنفيذ؛ حيث يتطلب الاستعداد لتنفيذ المنهج توفير الأرصدة المالية اللازمة، وتجهيز الكتب الجديدة، والمدارس، وتدريب الموجهين على الطرق الحديثة اللازمة للتنفيذ، وإعداد أساليب التقويم المناسبة وتهيئة المجتمع للبرامج والمنهج الجديد.
- اختيار الوقت المناسب للبدء بتطبيق البرامج والمناهج المُعدله، ثم متابعة التطبيق بإدخال التعديلات المستمرة.
- العمل على تفعيل دورات تدريبيه على مستجدات المناهج مستوى الإعداد والتطوير.

3- مرحلة التقييم: تتم عملية التقييم المراحل السابقة للبرامج والمناهج الدراسية بإتباع الطريقة التحليلية وتتم بإشراف متخصصين بتقييم البرامج والمنهج نظريًا لعناصره الأساسية والأهداف والمعرفة وأنشطة التعليم والتقييم لتحقق من صلاحيتها التربوية.

4- مرحلة تبادل ونشر الخبرات: تفعيل التواصل والتنسيق بين المؤسسات التعليمية والجهات المعنية بوضع البرامج والمناهج الدراسية لتبادل ونشر الخبرات في صياغة وبناء هذه البرامج والمناهج.

القياس: توثيقة في سجلات وافية تبين كل الخطوات والممارسات.

المؤشر: استحداث البرامج وتطوير المناهج الدراسية لمواكبة المستجدات التربوية.

خامسًا: معيار الطلبة:

الهدف: تطوير مهارات وقدراتهم الأكاديمية والمهنية والثقافية والاجتماعية لتواكب متطلبات سوق العمل.

كيفية التطبيق استنادًا إلى أنموذج ديمنج:

1- مرحلة التخطيط: يتم في هذه المرحلة التخطيط بصورة نموذجية لتطوير المهارات الأساسية للتعلم لدى الطلبة، ويتم ذلك بإشراف من قبل القيادة وعضو هيئة التدريس والفرق المختصة بالتطوير وتنمية مهارات الطلبة.

2- مرحلة التنفيذ: ويتم في هذه المرحلة القيام على تطبيق الخطة التي وضعت لتطوير مهارات الطلبة، ويتم ذلك بإتباع الإجراءات التالية:
- الارتقاء بمستوى الطلاب الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي والنفسي والتربوي باعتبارهم أهم مخرجات النظام التعليمي.
- رفع مستوى الوعي لدى الطلبة اتجاه عملية التعليم وأهدافه مع توفير فرص ملائمة للتعلم الذاتي بصورة أكثر فاعلية.
- إعداد الطلاب بسمات معينة تجعلهم قادرين على معايشة غزارة 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 الكاف لخدمة عملية التعلم.

3- مرحلة التقييم: العمل على تقييم أداء الطلبة وذلك من خلال الاختبارات الحقيقة، ومقاييس التقدير اللفظي، وملفات الإنجاز، وتحفيز التقييم الذاتي لدى كل طالب.

4- مرحلة تبادل ونشر الخبرات: إتاحة الفرص للطلبة لاكتساب خبرات تعلميه إجتماعية وثقافية من خلال جهود تعاونية جماعية.

القياس: التغذية الراجعة لدورات التدريبية الموجهة لطلبة، وعمل قائمة باحتياجاتهم التدريبية.

المؤشر: تنمية المهارات الأساسية لتعلم الطلبة.

سادسًا: معيار إدارة الموارد البشرية والمادية والمالية وتنميتها

الهدف: تنمية المصادر البشرية والمادية والمالية وضمان مراقبتها وتحسينها المستمر في مؤسسات التعليم العالي.

كيفية التطبيق استنادًا إلى أنموذج ديمنج:

1- مرحلة التخطيط: ويتم تطبيق هذه المرحلة بالتخطيط للموارد البشرية والمادية وذلك لتأكد من تغطية احتياجات المؤسسة من الموظفين والموارد المادية والمالية، ويتم ذلك بتحليل خطط المؤسسة لتحديد الموراد المطلوب توافرها في المؤسسة، وكيف يتم إدارة وتنميتها بطريقة فعالة.

2- مرحلة التنفيذ: ويتم تنفيذ ما سبق في مرحلة التخطيط بإتباع الاجراءات التالية:

- التنبؤ باحتياجات المؤسسة من موظفين وموارد مادية.
- تطوير خطط واضحة تبين عدد الأشخاص الذين سيتم تعينهم (من خارج المؤسسة) ومن هم الأشخاص الذين سيتم تدريبهم (من داخل المؤسسة) لسد هذه الاحتياجات.
- تنمية مهاراتهم وتدريب وتوفير المكافآت والحوافز للعاملين.
- ضمان توفير المصادر المالية اللازمة لهذه البيئة وحسن إدارتها.
- وضع ميزانيات دقيقة وواضحة لأنشطة المؤسسة ووظائفها.
- وضع خطة لإدارة المخاطر المحتملة.
- التحديث المستمر للمصادر المادية أو الارتقاء بالمصادر البشرية وتنميتها من خلال برامج تطوير مهاراتها وكفاءتها
- العمل على تنمية واستثمار الطاقات الفكرية والعملية للكوادر البشرية العاملة في مؤسسات التعليم العالي، وإعطائهم مزيدًا من الرعاية والاهتمام، وإبراز النجاحات التي يحققها الأفراد على المستوى الشخصي والرسمي.
- زيادة المخصصات المالية للمؤسسات التعليم العالي بما يتناسب مع المرحلة الانتقالية لتطبيق معايير الجودة الشاملة، وبما يحقق رؤية ورسالة مؤسسات التعليم العالي.

3- مرحلة التقييم: يتم تقييم الأداء الفعلي للعمل بما يوافق معايير الأداء المحددة، واستخدام نتائج التقييم لتحسين كفاءة وفعالية مختلف الممارسات التدريبية، والإدارية، والمالية، في ضوء رسالة الكلية وأهدافها.

4- مرحلة تبادل ونشر الخبرات: تفعيل التواصل بين جميع الأقسام التي تشمل اقسام الموارد البشرية والمادية والمالية بين مختلف المؤسسات التربوية لتبادل ونشر الخبرات فيما بينها لتطوير من مهاراتها في إدارة هذه الموارد.

القياس: قياس النوعية والجودة الملائمة لكل من الموارد البشرية والمادية والمالية.

المؤشر: التطور المهني والوظيفي، ورضا الكوادر البشرية عن الخدمات المختلفة.

سابعًا: معيار العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع المحلي

الهدف: تنمية العلاقات بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع المحلي بما يخدم ويحقق الأهداف المشتركة.

كيفية التطبيق استنادًا إلى أنموذج ديمنج:

1- مرحلة التخطيط: يتم في هذه المرحلة التخطيط إلى بناء العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع المحلي، وذلك بإيجاد وسائل وأساليب مختلفة تتناسب مع أهداف ورؤية مؤسسات التعليم العالي للشراكة والعلاقة بين المؤسسة والمجتمع المحلي.

2- مرحلة التنفيذ: ويتم تنفيذ ما سبق في مرحلة التخطيط بإتباع الاجراءات التالية:

- وجود قواعد معلومات أو دراسات لتحديد احتياجات سوق العمل من التخصصات لسياسات القبول وتوزيع الطلاب على التخصصات المختلفة.
- تعرف احتياجات المستفيدين الداخليين وهم الطلبة والعاملين الخارجين وهم عناصر المجتمع المحلي.
- مساهمات أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في خدمة المجتمع المحلي وتنميته.
- المبادرات التشاركية والمشاريع التنموية.
- الدورات التدريبية والمحاضرات التطويرية والتوعوية.

3- مرحلة التقييم: رصد آراء المستفيدين من مؤسسات التعليم العالي لمعرفة مدى رضاهم عن خدماتها، والعناية بشكاواهم والعمل على علاجها.

4- مرحلة تبادل ونشر الخبرات: إنَّ نجاح العملية التعليمية بكل إبعادها، يتم من خلال التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي المختلفة، مما يُساعد في إكساب الطلاب المهارات الحياتية اللازمة لنموهم وتطورهم، والإطلاع على ما يدور حولهم وإكسابهم الخبرات العملية، ولن يتم ذلك إلا من خلال توثيق العلاقات والتعاون والشراكة بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع المحلي.

القياس: تحديد احتياجات المجتمع من خلال استبانات أو مقابلات، تدوين آراء وأفكار والخروج بقائمة مقترحات لتوثيق العلاقة وتنميتها.

المؤشر: تطوير العلاقات بناءً على إشراك المجتمع المحلي بالندوات والدورات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي.

معوقات تنفيذ التصور المقترح:

من المعوقات التي يمكن أنْ تُعيق تنفيذ هذا التصور المقترح ما يأتي:

- قلة الوعي بأهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة من قبل بعض القيادات في مؤسسات التعليم العالي.
- مقاومة التغيير والتجديد من بعض القيادات أو من بعض العاملين سواءً على مستوى مؤسسات التعليم العالي، أو على مستوى الجامعات الحكومية أو الخاصة.
- قلة البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العالي في توضيح آلية تطبيق معايير الجودة الشاملة.
- القصور في مشاركة المجتمع المحلي في كثير من برامج وسياسات مؤسسات التعليم العالي.

مقترحات للتغلب على المعوقات:

في ضوء الصعوبات السابق ذكرها، فإنه الباحثة تقترح عددًا من الإجراءات للتغلب على تلك الصعوبات ومنها:

- التوسع في عقد دورات تدريبية لقيادات مؤسسات التعليم العالي والعاملين بها حول التطوير والتجديد باستخدام المداخل القيادية الحديثة، ومنها مدخل قيادة الجودة الشاملة.
- التوسع في استخدام التقنية الحديثة في مجال نظم المعلومات وقواعد البيانات، مما يُسهل عملية حصول العاملين على البيانات وسرعة اتخاذ القرارات.
- تخصيص ميزانيات مستقلة للتطوير والتدريب.
- الاستفادة من الخبرات المحلية والعالمية في مجال تطبيق معايير الجودة الشاملة.
- تبادل الزيارات والخبرات مع مؤسسات التعليم العالي الرائدة في مجال تطبيق معايير الجودة الشاملة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- عمل دورات تدريبية لقادة مؤسسات التعليم العالي والعاملين بها لتدريبهم على تطبيق معايير الجودة الشاملة.
- إنشاء مركز للجودة داخل مؤسسات التعليم العالي لمتابعة تطبيق معايير الجودة الشاملة.
- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة تشمل متغيرات أخرى لم تشملها الدراسة الحالية.
- تبني التصور التربوي المقترح والذي هو وليد الدراسة الحالية.

المصادر والمراجع:

أولًا: المراجع العربية:

1. الحفظي، سليمان بن عبد الخالق (2014). تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية، **المجلة العلمية لكلية التربية النوعية**، 2(1): 46 – 1.
2. الخوفي، صلاح بن علي (2011). **مدى إمكانية تطبيق مبادئ "أدوارد ديمنج" للجودة والصعوبات التي تعيق تطبيقها في مدارس التعليم العام في محافظة الأحساء واتجاهات المديرين نحوها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن.
3. ديمنج، إدوارد و هاغستروم، ريبورت (2009). **إدارة الجودة الشاملة: أسس ومبادئ وتطبيقات**، (ترجمة هند رشدي)، القاهرة، كنوز للنشر والتوزيع، (العمل الأصلي نُشر في عام 1960).
4. زيدان، إحسان عدنان (2019). إمكانية تطبيق معايير الجودة الشاملة في جامعة ديالى، **مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 59(2): 119 – 140.
5. السعيد، رضا مسعد وعبد الحميد، ناصر السيد (2010). توكيد الجودة في مناهج التعليم: المعايير والعمليات والمخرجات المتوقعة، الإسكندرية: **دار التعليم الجامعي**، مصر.
6. سمور، أكرم إسماعيل (2019). **أثر تطبيق نموذج شوهارت للجودة الشاملة على فعالية أداء العاملين في الكليات الجامعية بقطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
7. الصرايرة، خالد أحمد والعساف، ليلى (2008). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية التطبيق،**المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، 1(1): 46 – 1.
8. عثمان، رانيا وصفي (2016). متطلبات تأهيل كلية التربية جامعة دمياط للاعتماد الأكاديمي الدولي في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE)، **المجلة التربوية**، 44(1): 88 – 1.
9. العكف، جاد الله علي والظهيري، ابراهيم علي (2021) معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات الليبية: دراسة إستطلاعية على أعضاء هيئة الدريس بكلية الاداب والعلوم – المرج، **المؤتمر الدولي 2021 حول ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي**.
10. العمري، أيمن مغرم (2018). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظة النماص، **مجلة البحث العلمي في التربية**، 19(1) : 45 – 1.
11. عيسوي، أزهار محمد (2019). مقياس الأداء المهني لعضو هيئة التدريس في إطار معايير جودة التعليم، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، 46 (3): 101 – 76.
12. عيشاوي، أحمد بن (2013). إدارة الجودة الشاملة (TQM) السبيل إلى تحقيق الأداء المنظمي المتميز، **مجلة اداء المؤسسات الجزائرية**، 3(1): 47 – 33.
13. الغامدي، ماجد بن عبدالله بن ناصر (2019). واقع تطبيق معايير الجودة الشاملة بالمدارس السعودية الرائدة بمحافظة جدة من وجهة نظر معلميها، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 27 (4): 189 -161.
14. فيله، فاروق عبده والزكي،أحمد عبد الفتاح (2004). معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا، الإسكندرية: **دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر**، مصر.
15. مزهر، سعيد (2016). **إدارة الجودة الشاملة ودورها في تحقيق التطوير الإداري بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية، الرياض.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Deming, E (1950). **Elementary Principles of the Statistical Control of Quality**. (1st ed). Tokyo: Nippon Kagaku.
2. Holmes, T, J (1996). **Total Quality Management in Higher Education: Implementation Within the Virginia**, Community College System Degree of Doctor (Unpublished) George Mason University, U.S.A.
3. Hughey, Aaron (2000). **Application of the Deming Philosophy to Higher Education**. Research Article. 14(1): 40 – 44.
4. Sing & Sareen (2010). Application of Deming Philosophy to Improve the Quality of Technical Education. **Journal of Higher Education**. 3(2): 40 – 78.

أثر استخدام مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية
(دراسة ميدانية على منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت)

أنيس عوض باجبير
جامعة الريان
anesbagubair89@gmail.com

الملخص:

هدف هذا البحث إلى إبراز مدى أثر وأهمية استخدام مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية، ولقد تمثل مجتمع البحث في منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت وتحددت عينته بالمؤسسات الموجودة في مديرية المكلا، و اتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، واستُخدِمَت الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، وتم معالجتها من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

وتبرز أهمية هذا البحث كونه يؤكد على تطوير الأداء من خلال إرسال رسالة فحواها استيعاب ثقافة مؤشرات قياس الأداء ودمجها في الخطط التشغيلية، وتتبع الأهمية أيضاً من ندرة الدراسات السابقة لاسيما التي تناولت البعدين معاً.

توصل هذا البحث إلى عدد من النتائج أهمها: يوجد أثر ذو دلالة احصائية بين مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت، وتشير النتائج أن مستوى معرفة العاملين بمراحل مؤشرات قياس الأداء مرتفعة وهذا يساعدها على بلورة ذلك في خططها التشغيلية.

وبناء على تلك النتائج فقد أوصى الباحث عدداً من التوصيات كان أهمها: العمل على تعزيز المستويات المرتفعة في استخدام مؤشرات قياس الأداء لتحقيق الخطة التشغيلية والمحافظة عليها، والتطوير المستمر فيما يخص التعامل مع المؤشرات بما يدفع نحو المزيد من تحقيق خطة المنظمة، إضافة إلى إجراء مزيد من الدراسات فيما يتعلق بمستوى وأنواع مؤشرات قياس الأداء في تحقيق وتجويد تدخلات منظمات المجتمع المدني.

الكلمات المفتاحية: *التخطيط التشغيلي، مؤشرات قياس الأداء، منظمات المجتمع المدني، خطة المنظمة.*

عناصر البحث:

- الملخّص.
- الملخّص باللغة الإنجليزية (ABSTRACT).
- مقدمة البحث.
- مشكلة البحث.
- أهداف البحث.
- أهمية البحث.
- فرضيات البحث.
- الإطار النظري للبحث.
- إجراءات البحث.
- التحليل الإحصائي.
- نتائج البحث.
- التوصيات و المقترحات.
- الخاتمة.
- المراجع و المصادر.

المقدمة:

تقوم منظمات المجتمع المدني بالسعي دومًا إلى ايجاد الكفاءة والفاعلية الإدارية من أجل تحقيق أهدافها، وتُولِي اهتمامًا بالغًا بتنمية الأداء وتطويره؛ من خلال اتباع أساليب الإدارة الحديثة.

وتعد مؤشرات قياس الأداء من أهم ملامحها؛ كونها تؤثر في السلوك التنظيمي، مما يؤدي إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من الخطة التشغيلية على المدى القريب، والخطة أو التوجهات الاستراتيجية على المدى البعيد.

وتؤدي ثقافة المؤشرات دورًا رئيسًا على جميع مستويات الخطة والأنشطة والتدخلات كافَّةً، والذي سينعكس بدوره بشكل مباشر وغير مباشر على تحسين الأداء وتطويره تطويراً ملائماً وفعالاً، وتتصف ثقافة المؤشرات بالتغيير والديناميكية، إذ تتطور وتتغير استجابةً للمتغيرات التي تطرأ على البيئة الداخلية أو الخارجية، ولا يمكن لأي مؤسسة أن تكون في معزل عن هذه المتغيرات، كما تعد هذه الثقافة عنصراً رئيساً موجودًا ضمن مكونات الخطة التشغيلية، لذا فإنه من اللازم فهم فكرة المؤشرات واستيعابها جيداً بما يحقق الخطة التشغيلية بنجاح.

كما أن هذه الثقافة تعد مهمةً جدًّا في تجويد العمل المؤسسي الذي تحتاجه جميع منظمات المجتمع المدني؛ حتى تصل إلى طموحاتها المستقبلية، وإبراز دورها وأثرها التنموي في المجتمع. وإن تبني فكرة المؤشرات ومفهوما يستدعي من قيادة منظمات المجتمع المدني ديمومة التقييم لأدائها؛ لضمان المحافظة على محتوى الهدف وفحواه ومستواه، وتحقيق مستويات عالية من إنجازه.

ولقد تزايدت أهمية هذه الثقافة؛ لأنها تؤثر في سلوك العاملين، ولذلك كله فقد جاء هذا البحث للتعرف على أثر استخدام مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية، وهي دراسة ميدانية على عدد من منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.

واشتمل البحث على توضيح مؤشرات قياس الأداء و طبيعتها، ومن ثم تطرق إلى مفهوم التخطيط التشغيلي والعلاقة بينهما، وأشار إلى بيان البيئة الميدانية للبحث و اختبار الفرضيات و الجداول الإحصائية التي توضح ذلك، وصولاً إلى الخاتمة التي تضمنت استعراض النتائج و التوصيات المنبثقة منها.

مشكلة البحث:

إن مؤشرات قياس الأداء تساهم مساهمةً فعَّالة في توجيه الجهود المطلوبة من موظفي منظمات المجتمع المدني، ووفقًا لطبيعة عمل الباحث في منظمات المجتمع المدني، وبناءً على نماذج من الخطط لعدد من منظمات المجتمع المدني – مجتمع البحث– ومقابلاته مع مجموعة من موظفيها؛ تبين أنَّ:

عدم وجود مؤشرات قياس الأداء في الخطة التشغيلية يؤدي إلى ضعف تحقيقها:

وقد جاء هذه البحث للوقوف على معرفة مؤشرات قياس الأداء، وانعكاساتها على تحقيق الخطة التشغيلية للمؤسسة؛ لأنها تساعد جميع الموظفين المعنيين على كيفية وصول المؤسسة إلى ما تسعى إليه.

وبناء على ذلك يمكن للباحث تحديد مشكلة البحث في التساؤلات البحثية الآتية:

1. ما مستوى استخدام مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت؟
2. ما مستوى تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت؟
3. ما أثر استخدام مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت؟

فروض البحث:

يقدم البحث فرضيات يسعى لتحقيق أهدافها، وبناء على ما سبق سيقوم الباحث باختبار صحة الفرضيات الآتية:

الفرضية الرئيسة:

(لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لاستخدام مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لمنظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت)

وينبثق من هذه الفرضية الرئيسة عددٌ من الفرضيات الفرعية، وهي على النحو الآتي:

– الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد أثر لإعداد وصياغة مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.

- الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد أثر لتنفيذ مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.
- الفرضية الفرعية الثالثة: لا يوجد أثر لمتابعة مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.
- الفرضية الفرعية الرابعة: لا يوجد أثر لإنجاز مؤشرات قياس الأداء وتقييمها في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الآتي:

1. التعرف على مستوى استخدام مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.
2. التعرف على مستوى تحقق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.
3. قياس أثر استخدام مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.
4. تقديم مجموعة من التوصيات العلمية والعملية التي تخدم منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.

ثالثاً : أهمية البحث:

بإمكاننا الآن أن نوضح أهمية البحث من خلال جانبيها العلمي والعملي، وذلك على النحو الآتي:

1- الأهمية العلمية:

نظرًا لقلة الدراسات التي تناولت الموضوع في مجتمعنا وجامعاتنا، وبناءً على حداثته التي تجمع بين متغيرين ذوَي أهمية كبيرة في العمل المؤسسي، فإنه – بإذن الله – سيكون إضافةً جديدة إلى الدراسات الجامعية على مستوى البلد في حدود علم الباحث؛ كما أن ذلك سيفتح آفاقًا جديدة لمجالات البحث في ثقافة المؤشرات وأثرها في تحقيق الخطة التشغيلية، وهو ما سيساهم في تحقق الأهداف المبلورة ضمن الخطة التشغيلية للمنظمة أو المنشأة.

وسيُشكِّل البحث – حسبما يتوقع الباحث- إطارًا معرفيًّا في هذا المجال لكثير من المنظمات الناشئة والفاعلة في منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت، وخطوةً مبدئيةً للحث على القيام بمزيد من الدراسات التي تبين أهمية وجود المؤشرات في الخطة السنوية أو التشغيلية.

ومن المتوقع أن تقود نتائج هذا البحث إلى إجراء دراسات لاحقة ذات فائدة أكبر، وذلك لغرض تطوير أداء منظمات المجتمع المدني -مجتمع الدراسة- أو غيرها، بعد أن تكون الصورة قد اتضحت جيدًا، علاوةً على أنها ستساهم في الكشف عن بعض المعلومات المهمة في تصميم المؤشرات؛ ليزيد وعي قادة المؤسسات ومُسيِّريها بمدى أهمية استخدام المؤشرات لقياس مستوى الأداء.

كما أنه سيعزز من دور المكتبات العلمية والجامعية وسيمدها بمصدرٍ غنيٍّ بالمعلومات المتخصصة و الإحصائيات الجديدة والحديثة نسبياً في علوم الإدارة بصفة عامة ونهج التخطيط مع مؤشرات قياس الأداء بصفة خاصة.

2- الأهمية العملية:

تنبثق أهمية هذا البحث من خلال تزويد القائمين على المنظمات بمقترحات وتوصيات تطويرية توضح آلية استخدام مؤشرات قياس الأداء بوصفها عنصراً رئيساً في الخطة التشغيلية مما يساهم في تحسين جودة الخطة.

كما أن هذه المقترحات والتوصيات سوف تعزز العمل المؤسسي وتحقق الاستدامة المهنية في مهارة التخطيط من خلال عكس هذه الثقافة في وثائق تلك المنظمات و نظمها ولوائحها وقوالبها ونماذجها مما سيصبح لممارساتها العملية جدوى وأثر في تحقيق أكبر قدر ممكن من الضبط المؤسسي و التنفيذي لتدخلات المنظمة وتحسين لآلية صياغة الخطة التشغيلية وإدارتها ومتابعتها وتقييمها وهو ما يسعى هذا البحث لتحقيقه عملياً، مما يساعد المنظمات في تحقيق درجة قصوى تؤكد فاعليتها ضمن تقييم مكتب الوزارة الرسمي بالدولة ويجعلها أكثر قدرة على تحسين كفاءتها ومقدراتها وأدائها وتوظيف ذلك وتوجيهه لتقديم خدمات متميزة ومتنوعة ومناسبة لعملائها وفئاتها المستهدفة و المستفيدة من تدخلات المنظمة.

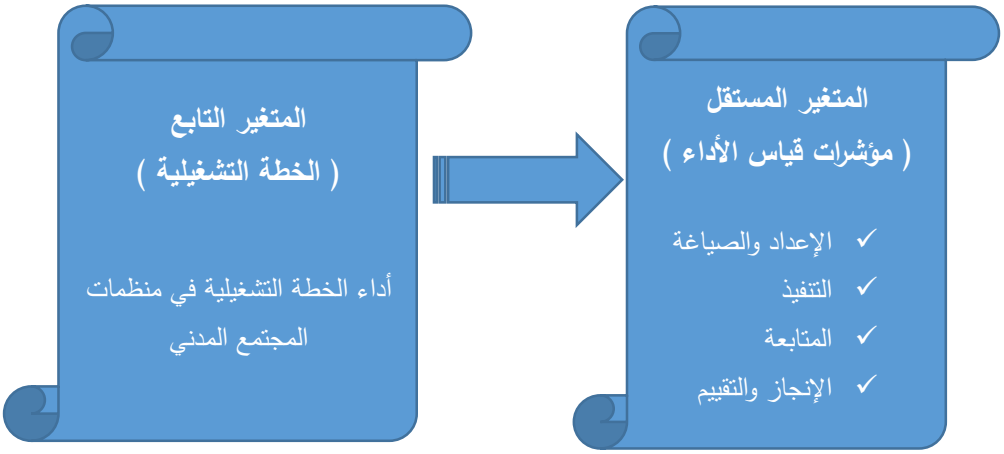
ومن خلال جانبها التطبيقي تقدم هذه التوصيات والنتائج صورة واضحة لمتخذي القرار عن أهمية مواكبة التغيرات المحيطة بهم كونهم في قطاع يتصف بالتطور المستمر والتغيرات المتسارعة، وتكشف عن بعض المعطيات و الرؤى العملية لإطارات المنظمات مما يزيد من وعي مسيريها، وتجعل من هذا البحث مرجعاً للمنظمات المختلفة كون مؤشرات قياس الأداء متطلباً رئيساً في الخطة التشغيلية، وتداولها -بوصفها منهجية عمل- يمكن أن يساهم في تحسين جودة أداء منظمات المجتمع المدني وصولاً لتحقيق مبدأ التخطيط المؤسسي المتقن.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويرتكز على المسح الميداني للحصول على البيانات من مصادرها الرئيسة، من خلال الاعتماد على الاستبانة التي تم تصميمها وفق الخطوات العلمية المعتبرة، مع معالجة البيانات وتحليلها إحصائياً، لاختبار الفرضيات للوصول إلى النتائج التي تساهم في تحسين الواقع وتطويره.

مخطط نموذج البحث:

وفقًا للمتغيرات ذات العلاقة؛ اشتمل البحث على متغيرين، وهما على النحو الموضح في الشكل الآتي:



(الشكل رقم (1): يوضح المتغير المستقل والتابع) (المصدر: من إعداد الباحث).

مصادر جمع المعلومات والبيانات:

سيتم في هذا البحث تحقيق الهدف منه، وذلك من خلال استخدام طريقتين أساسيتين لجمع البيانات، هما على النحو الآتي:

1. **المصادر الثانوية:** اعتمد الباحث في معالجة الإطار النظري للبحث على مصادر البيانات الثانوية، والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية والرسائل العلمية، والدوريات والمقالات والتقارير التي تناولت موضوع البحث.
2. **المصادر الأولية:** لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع البحث فقد لجأ الباحث إلى جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة بوصفها أداة رئيسة للدراسة وقد صممت خصيصاً لأغراض هذه الدراسة.

أداة البحث:

قام الباحث بالرجوع إلى المصادر التي شملت الكتب العلمية والدراسات والبحوث المنشورة المقدمة إما لنيل الدرجات العلمية أو المقدمة للمؤتمرات والندوات، وتبين له بأن الاستبانة هي الأداة المناسبة لهذا البحث، كما أنها تتيح مزيداً من الحرية للعينة للتعبير عن آرائهم بأريحية وبكل شفافية ووضوح، وقد تم تقسيم الاستبانة إلى قسمين كالآتي:

القسم الأول: يشمل الخصائص الديموغرافية للموظفين وفقاً لمتغيرات (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الوظيفة، سنوات الخبرة).

القسم الثاني: يشمل متغيرين: المتغير الأول : المستقل (مؤشرات قياس الأداء) وينقسم إلى أربعة أبعاد ويتكون من (29) فقرة، في حين أن المتغير الثاني: المتغير التابع (الخطة التشغيلية) ويتكون من (15) فقرة.

إجراءات البحث: أساليب التحليل الإحصائي:

تم توزيع الاستبانة على العينة، ثم تفريغ الإجابات وتحليلها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، حيث تم تحليل البيانات من خلال وصف متغيرات البحث واختبار فرضياته. وقد تمت معالجتها باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة، ومعامل الارتباط بيرسون واختبار (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test) لمعرفة

نوع البيانات هل تتبع التوزيع الطبيعي للبيانات، واختبار (t-test)، ومعادلات الانحدار؛ وذلك لتحديد قوة وتأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، ومعامل التحديد (R2)؛ للكشف عن نسبة الاختلاف في المتغير التابع التي أمكن تفسيرها بواسطة المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار، واختبار (F) لاختبار المعنوية الكلية لنموذج الانحدار أي تقدير المتغيرات المستقلة. بالإضافة إلى اختبار استقلالية المتغيرات المستقلة، واختبار معدل تضخم التباين (Variance Inflation)، واختبار التباين المسموح (Tolerance) للمتغيرات المستقلة، واختبار صلاحية نموذج البحث وقدرته التفسيرية.

حدود البحث:

الحدود البشرية:

موظفو منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت (عينة البحث).

الحدود المكانية:

تتمثل حدود منطقة البحث في منظمات المجتمع المدني الموجودة في مديرية المكلا كونها تحتوي على مراكز المؤسسات في مديريات ساحل محافظة حضرموت، وتقدر بـ (13) منظمة بوصفها عينة تم توزيع الاستبانة على موظفيها المعنيين بكتابة مؤشرات خططهم التشغيلية و متابعتها.

الحدود الزمانية:

تم تنفيذ هذا البحث– بحمد الله تعالى– في العام الجامعي 2021/ 2022م.

الحدود الموضوعية:

اقتصر البحث على دراسة موضوع العلاقة بين استخدام مؤشرات قياس الأداء وأثرها في تحقيق الخطة التشغيلية.

مؤشرات قياس الأداء:

1-1 مفهوم الأداء لغةً:

لفظة الأداء تقابل اللفظ اللاتيني (Performare) الذي يعني: "إعطاء كلية الشكل لشيءٍ ما". والذي اشتُقَّ منه اللفظ الإنجليزي (performance) الذي يعني: "إنجاز العمل، أو الكيفية التي يبلغ بها التنظيم أهدافه". وهو المعنى نفسه الذي أورده قاموس"Petit Larousse". (زعيبي، 2013م، ص54).

2-1 مفهوم الأداء اصطلاحًا:

إن الأداء اصطلاحًا يعني: فعل (action) يُعبِّر عن مجموعة من المراحل والعمليات (Processus)، وليس النتيجة التي تظهر في وقت من الزمن. (بلمقدم وبوشعور، 2004م، ص55).

في حين يرى (Ecosip, 1999. p16) أن الأداء هو "القدرة على إنجاز المهام أو تحقيق نتائج معينة".

كما يُراد بالأداء "المخرجات أو الأهداف التي يسعى النظام لتحقيقها، وهو مفهوم يعكس كلًّا من الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها، أي أنه مفهوم يربط بين أوجه النشاط وبين الأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها". (الغالبي – إدريس، 2007 م، ص77).

وعُرِّفَ أيضًا بأنه: التفاعل بين السلوك والإنجاز، أي أنه يُعبِّر عن مجموع الأعمال والنتائج معًا. (الربيق، 2004م، ص 30).

إن الأداء هو حاصل تفاعل عنصرين أساسيين، هما: الطريقة في استعمال موارد المؤسسة، ويقصد بذلك الكفاءة، والنتائج المحققة من ذلك الاستخدام، ويقصد بذلك عامل الفعالية.

وبناءً على ما تقدم من مفاهيم؛ يتضح أن الأداء يُمثِّل العلاقة بين النتيجة والجهد المبذول على اختلاف طبيعته: مال، وقت، إلى غير ذلك، أو هو تعبير عن مستوى معين من الأهداف المحققة سواء الاستراتيجية أم التشغيلية، بمستوى معين من الموارد أو التكلفة الضرورية. (زعيبي، 2013 م، ص54).

ويرى الباحث أن مفهوم الأداء هو:

قدرة المؤسسة على تحقيق النتيجة النهائية للنشاط أو التدخل بما يحقق توجهاتها الاستراتيجية.

1-3 خصائص الأداء المؤسسي:

بناءً على تجسيد ما سبق؛ يتضح أن الأداء المؤسسي يتميز بعدد من الخصائص، من أهمها:

- **الأداء مفهوم واسع:** يختلف مدلول الأداء باختلاف الجماعات أو الأفراد الذين يستخدمونه، فبالنسبة لمالكي المؤسسة قد يعني الأرباح، أما بالنسبة للقائد الإداري فقد يعني المردودية والقدرة التنافسية، وبالنسبة للفرد العامل قد يعني الأجور الجيدة أو مناخ العمل الملائم، في حين قد يعني بالنسبة للزبون نوعية الخدمات والمنتجات التي توفرها له المؤسسة. لذا يبقى الأداء مسألة إدراك، يختلف من فرد لآخر، ومن جماعة لأخرى، ومن مؤسسة لأخرى، وهذا قد يطرح إشكالية صعوبة ضبطه وقبوله وفقًا لمعايير معتمدة من جميع الفاعلين داخل المؤسسة وخارجها، كما قد يمنع ذلك المؤسسة من أن تكون في وضعية جيدة على كل المعايير.
- **الأداء مفهوم متطور:** إن مكونات الأداء تتطور عبر الزمن؛ إذ إن المعايير التي يتحدد الأداء على أساسها –سواء كانت معايير داخلية للمؤسسة أم تلك التي تحددها البيئة الخارجية– تكون متغيرة، فالعوامل التي تتحكم في نجاح المؤسسة في المرحلة الأولى لدخول السوق (الانطلاق) يمكن أن تكون غير ملائمة للحكم على أداء مؤسسة تمر بمرحلة النمو أو النضج، كما أنه قد توجد توليفة معينة من العوامل البشرية التقنية المالية والتنظيمية تجعل الأداء مرتفعًا في موقف أو ظرف معين، دون أن يكون ذلك في موقف أو ظروف أخرى؛ لأن هذه التوليفات متعددة ومتغيرة عبر الزمن. لذلك فإن التحدي الأساسي الذي يواجه القادة الإداريين هو إيجاد التوليفة المناسبة لتحقيق الأداء المرتفع.
- **الأداء مفهوم شامل:** يُفضِّل بعض الباحثين استخدام مدخل شامل عند دراسة الأداء، لذلك يقترحون على القادة الإداريين مجموعةً واسعةً من المؤشرات المتكاملة لقياسه، إذ يوضح بعضها بعضًا، وهي ذات علاقة بالأهداف المتعددة للمؤسسة، إذ إن المعايير المالية وحدها غير كاملة وغير كافية للتعبير عن أداء المؤسسة، لذلك فعلى القادة الإداريين أن يستخدموا إلى جانبها معايير غير مالية، وخاصةً المعايير البشرية والاجتماعية لتكملها، وهي تشكل أساس النجاح في المستقبل؛ لكونها توفر نظرة شاملة وضرورية عن الأداء في مجالات متعددة.
- **الأداء مفهوم غني بالتناقضات:** إن الأداء تحدده مجموعة من العوامل منها ما يكمل بعضها بعضًا، ومنها ما يكون متناقضًا، ويظهر هذا التناقض مثلًا عندما يسعى القادة الإداريون إلى تحقيق هدف خفض تكاليف الإنتاج، والسعي في الوقت نفسه إلى تحقيق هدف تحسين النوعية في الخدمات والسلع، أو السعي لخفض تكاليف وأعباء العاملين، والحفاظ في الوقت نفسه على الروح المعنوية العالية لهم. لذلك فإن مكونات الأداء تتطلب تحكيمًا مستديمًا، وبما أن مكونات الأداء ليست كلها لديها الأهمية النسبية نفسها؛ فإنه يجب على القائد الإداري أخذ الأولويات بعين الاعتبار، إضافةً إلى محاولة التوفيق بينها.
- **الأداء ذو أثر رجعي على المؤسسة:** يؤثر أداء المؤسسة في سلوكيات القادة الإداريين، فإذا كانت النتائج المحقَّقة بعيدة عن الأهداف المسطَّرة؛ توجَّب عليهم إعادة النظر في البرامج والخطط، وحتى في الخيارات الاستراتيجية، لذلك فمعرفة مستوى الأداء عن طريق قياسه وتقييمه يستهدف اتخاذ الإجراءات التصحيحية لبلوغ الأداء المستهدف. (زعيبي، 2013م، ص58-59)

1-4 أنواع المعايير:

من الأهمية بمكان التعرف إلى أنواع المعايير، ويمكن تقسيم المعايير المستخدمة في تقييم الأداء إلى عدة أقسام، وهي على النحو الآتي: (أبو ماضي، 2018م، ص 58-59).

1. معايير كمية: إذ تستخدم الأرقام للتعبير عن المعايير التي يتم الاستناد إليها في مسألة تقييم الأداء.
2. معايير نوعية: إذ تستخدم النسب في التعبير عن معايير تقييم الأداء.
3. معايير زمنية: إذ يتم استخدام الزمن معيارًا لتقييم الأداء، مثل: وضع جدول زمني لتنفيذ مشروع معين، أو تحديد مدة زمنية لأداء عملٍ ما.
4. معايير التكلفة: إذ يتم استخدام الوحدات النقدية للتعبير عن معايير التقييم المراد تطبيقها، مثل: أجرة العمال، وتكلفة خدمة معينة.

ويمكن القول إنَّ المؤسسات قد تضع المعايير من قِبَل جهةٍ داخلها أو خارجها، وقد تستعين بمعايير موضوعة لدى مؤسسة مشابهة، لذا قد تجد لها معايير توصف بالزيادة أو النقص عن المعايير السابقة، وذلك بما يتناسب وطبيعة نشاط هذه المؤسسة، ومكوناتها، وحجمها، وعمرها الزمني، بل والمجال الذي تعمل فيه، أو الخدمة التي تقدمها لجمهورها.

1-5 مفهوم مؤشرات قياس الأداء:

يُعرَّف بأنه: "العنصر المناسب الذي يُستخدَم لتقييم الأداء الكلي أو الجزئي في الأجل القصير والطويل، والأداء الوظيفي، وتقييم الأداء ككل". (Archie, 1994,p17)

ويرى غيره بأنه عبارة عن قيمة أو صفة مميزة تُستخدَم لقياس المخرجات أو النتائج؛ لتحديد ما تم تحقيقه من قِبل المؤسسة. (الطعامنة وعبدالوهاب، 2005م، ص17).

ويستنتج الباحث من ذلك أنه بالإمكان تعريف المؤشر بأنه:

متغير له دلالة معتبرة يؤثر أو يتأثر بالتدخل لتحديد مدى قدرة فاعلية المنظمة.

1-6 شروط المؤشر الجيد:

هناك عدد من الشروط والمواصفات للمؤشر الجيد، وأهمها ما يأتي: (الحميري، 2017م، ص181)

1. أن يكون كميًّا وقابلًا للقياس، يُعبِّر عن عناصر يمكن قياسها على النحو الآتي:
   أ. قيم رقمية.
   ب.نسبة مئوية.

ويمكن استخدام الأرقام المحددة أو النسبة المئوية، ولكن بشرط المعرفة الدقيقة للإحصاء الحالي أو نقطة البداية التي يُنسب إليها قياس الهدف.

2. أن يُعبِّر المؤشر عن الهدف ويتناسب مع موضوعه أو أثره الذي يستهدف قياسه (أن يكون مناسبًا وصادقًا).
3. أن تكون المؤشرات أساسية وجوهرية، ويكون عددها محدودًا؛ للمحافظة على تركيز الجهود.
4. أن يكون المؤشر متَّفَقًا على دلالته على تحقيق الهدف لدى المعنيين بتنفيذه.
5. أن يكون المؤشر حساسًا (دقيقًا) يعكس التغيّرات التي تحدث بدقة.
6. أن يؤدي المؤشر إلى تحفيز العاملين ورفع مستوى المسؤولية لديهم.

1-7 أنواع مؤشرات الأداء:

إن عملية وضع المؤشرات ليست عملية سهلة حيث تحتاج إلى إدراك حقيقي لبيئة العمل الفعلية ونوعية الأهداف أو النتائج المراد تحقيقها وقدرات العاملين وغيرها من الاعتبارات، وتعد المؤشرات الموضوعة هي الأهداف الفعلية المراد تحقيقها خلال فترة زمنية معينة. (أبو ماضي، 2018م، ص19-20) .

وتجدر الإشارة إلى اختلاف وجهات النظر المتصلة بمعايير الأداء، حيث يتم من خلال قياس الأداء تحويل الأداء من وصفي إلى قيمي، ومن خلاله يتم تقييم أداء المؤسسة. (أبو ماضي، 2018م، ص22).

جدول (1): يبين أنواع مؤشرات الأداء.

م	مسارات أنواع المؤشرات					
	الموعد	التكلفة	الدور	المحتوى	الطبيعة	الملموسية
1	قبلية	مالية	علاجية	كمية	الفاعلية	ملموسة
2	حالية	غير مالية	وقائية	وصفية	الكفاءة	غير ملموسة
3	بعدية				الملاءمة	
4					الاستدامة	
5					التنافسية	
6					البيئة	
7					الوقت	
8					الأمان	
9					الوسائل	

(هذا الجدول من تجميع الباحث بالاعتماد على عددٍ من الرسائل العلمية).

ويرى الباحث أن لكل نوع من المؤشرات طبيعته ودوره وآلية أدائه، ويساهم من خلاله في توضيح المطلوب كمؤشرات في الخطة التشغيلية، ووفقاً لتعدد الأنواع فإن من أهم المؤشرات وأشملها للمسميات الأخرى المشار لها في الجدول أعلاه هي المؤشرات (الكمية، الوصفية) إذ تتدرج تحتها كل الأنواع المتبقية الأخرى.

ويؤكد لنا الجانب التطبيقي لهذا البحث بأن عينة البحث لديهم وعي بأنواع المؤشرات والتفريق بينها، فقد احتلت فقرة الأنواع في الاستبانة البحثية المرتبة الخامسة وحققت درجة 4.22 وهي درجة مرتفعة جداً.

1-8 مستويات مؤشرات الأداء:

يعد الأداء مؤشراً مهماً تبنى عليه العديد من القرارات المهمة، فهو يحدد اتجاهات سير المؤسسة سلباً أو إيجاباً، كما يحدد مدى الاقتراب أو الابتعاد عن تحقيق الأهداف وتنفيذ الخطط وبذلك يعكس مدى نجاح المؤسسة أو إخفاقها. (خمان و سعيدان، 2016م، ص8)

ووفقاً لتتبع أدبيات المجال الإداري، و بعد النظر في الدراسات السابقة، فإن الباحث يرى أن مؤشرات قياس الأداء تنقسم إلى مستويين هما الإنجاز و النجاح.

فالأول: الإنجاز، وهو: ما يدل على تنفيذ النشاط أو التدخل.

ويرتبط مفهوم الأداء أو الإنجاز بسلوك الفرد و المنظمة، ويحتل مكانة خاصةً داخل أي مؤسسة، باعتباره الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة بها. (جودة، 2015م، ص 78).

و الثاني: النجاح، وهو: ما يدل على تحقيق الغرض من النشاط أو التدخل.

ولقد اختلف الباحثون في إعطاء مفهوم موحد للنجاح، ويعود السبب في ذلك الى أمرين مهمين: الأول: العوامل المسببة للنجاح، والثاني: المقاييس المتبعة لقياس النجاح. إذ يرى البعض أن الكفاءة والفاعلية يشكلان معيارين لقياس نجاح المنظمة من خلال سعيها لمواصلة نشاطها بغية تحقيق أهدافها. (شلتاغ، 2020م، ص 59-60).

وقد عرفه (Kenny,2001:10) بأنه "قدرة المنظمة على تحقيق أغراضها بعيدة المدى، وذلك عبر مواكبة التطورات وتبني قيم وفلسفة تمكنها من تحقيق أهدافها الاستراتيجية والعمل على تحقيق أهداف العاملين والمنظمة".

وبذلك فإن مسألة الأداء هي مسألة علمية تحتاج لسلوك وعمل أكثر من نظريات وحديث، وعليه فإن الأداء هو شيء عملي يجب أن يراه الناس على أرض الواقع، ومن هنا يحكم الجمهور بنجاح المؤسسة أو عدم النجاح بناء على الأداء الذي يراه على أرض الواقع، وفي هذا الإطار تنجح مؤسسات وتفشل أخرى. (أبو ماضي، 2018م، ص 19)

ولقد احتل موضوع الأداء في الأدب الاستراتيجي أهمية حرجة لاعتبارات تتعلق بكونه محوراً مركزياً لتخمين نجاح المنظمات أو فشلها في قراراتها وخططها الاستراتيجية. (ثوابتة، 2011م، ص28)

وترتبط كفاءة الأداء في المنظمات بالاستخدام الأمثل للموارد المالية والبشرية المتوفرة في المنظمة، وذلك عن طريق استخدام الأساليب المناسبة لتحقيق أهداف المنظمة، وبالتالي فهي مبنية على أهداف واضحة وموضوعية قابلة للتنفيذ لتحقيق أفضل مستوى للأداء. (صيام، 2010م، ص43)

وعلى الرغم من كثرة البحوث والدراسات التي تناولت الأداء، إلا أن المجال مازال واسعاً لمزيد من التعمق في هذا الموضوع، وهذا البحث مساهمةٌ جديدة في تأطير هذا المفهوم الواسع، خاصة وأنه لم يعد مفهوماً بسيطاً بقياسات محددة يتفق عليها الجميع.

وعلى الرغم من تعدد الأبعاد والمنطلقات البحثية واتساعها ضمن موضوع الأداء، واستمرار المنظمات في الاهتمام به والتركيز على مختلف جوانبه، يبقى الأداء مجالاً خصباً للبحث، لارتباطه الوثيق بمختلف المتغيرات والعوامل البيئية، سواءً الداخلية أم الخارجية، وتشعب تلك المتغيرات وتنوعها وتأثيرها المتبادل معه، فالأداء مفهوم واسع، ومحتوياته متجددة بتجدد أي من مكونات المنظمة وتغيرها وتطورها على اختلاف أنواعها، وما تزال الإدارات العليا في منظمات الأعمال مستمرة في التفكير بموضوع الأداء طالما أن تلك المنظمات موجودة، إضافة إلى أن الانشغال بمناقشة الأداء بوصفه مصطلحاً فنياً، وبمناقشة المستويات التي يحلل عندها والقواعد الأساسية لقياسه ما زال مستمراً.

ومما ظهر لنا في التطبيق العملي لهذا البحث عند مستويي المؤشرات فقد تبين في الاستبانة البحثية أن العينة لديهم معرفة مرتفعة جداً بمستوى التنفيذ وفقاً للفقرة رقم (8) وهي: (تصاغ في المنظمة مؤشرات لقياس مستوى التنفيذ)، فقد احتلت الدرجة 4.34، كما أن الفقرة الأخرى أيضاً تبين أن المعرفة تجاهها مرتفعة جداً وهي الدالة على مستوى النجاح وفقاً للفقرة رقم (9) وهي: (تصاغ في المنظمة مؤشرات لقياس مستوى النجاح) فقد احتلت الدرجة 4.23.

وهذا يؤكد لنا بأن المعرفة لدى عينة البحث كانت عالية في هذا المجال، وتؤخذ هذه المستويات بعين الاعتبار في صياغة مؤشرات الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.

الخطة التشغيلية:

مقدمة:

كان أول ظهور لمصطلح التخطيط في عام 1910م، في مقال للاقتصادي النمساوي (كريستيان شويندر). وقد شاع استخدام هذا المصطلح بعد أن أخذ الاتحاد السوفييتي بمبدأ التخطيط الشامل في عام 1928م.

وعلى الرغم من البداية الحديثة نسبيًّا للتخطيط بصفته علمًا؛ فإن الممارسة الفعلية له قديمة قِدَمَ الحياة الإنسانية؛ لأن اتخاذ الإجراءات في الحاضر للتحوط للمستقبل هي من الممارسات التي تمتد عبر التاريخ، منذ أن نشأ الإنسان على هذا الكوكب.

إن كل عمل أو مشروع يحتاج إلى خطة عمل، وتحتاج خطة العمل إلى الخطة التشغيلية لتنفيذها، إذ تحوي خطة العمل الخطة الاستراتيجية للمنظمة؛ من رؤية، ورسالة، وقيم، وشعار، وما تجسده من أهداف.

1-1 مفهوم التخطيط لغةً:

خطَّ: رسم خطًّا، والخَطُّ والخُطُّ: الطريق المستطيل، والخطُّ: السطر من الكتابة، والخِطَّة: قطعة الأرض المحدودة. والخُطَّة: الأمر أو الفكرة المدوَّنة بالخط أو الرسم، والتخطيط: التسطير والتهذيب. (انظر: ابن منظور: لسان العرب، ومجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، القاهرة، مادة: خطَّ).

1-2 مفهوم التخطيط اصطلاحًا:

التخطيط: هو أسلوب علمي لتحديد الأهداف، واختيار الوسائل لتحقيق تلك الأهداف. (الحميري، 2017م، ص 31).

والخُطَّة، بضم الخاء، هي: مجموعة القرارات والأعمال التي نحددها لتحقيق الأهداف المرسومة خلال فترة زمنية محددة. (فؤاد الشيخ وآخرون، 1994م، ص87).

1-3 مفهوم الخطة التشغيلية اصطلاحًا:

- هي وصف مفصَّل للأعمال المطلوبة، لتحقيق الاستراتيجيات المحدودة. (هاقينز، 1996م، ص38).
- وتُعرَّف إجرائيًّا بأنها: إطار عمل يتضمن مجموعة من الإجراءات المطلوب تنفيذها من قِبل الإدارات والأقسام في المنظمة، وتتضمن بالإضافة لذلك الأهداف العامة، والسياسات، والأهداف التفصيلية، ومجموعة من البرامج والمشروعات المعتمدة في الخطة. (وزارة التعليم، 1432هـ، ص6).
- وتُعرَّف أيضًا بأنها إطار عمل يتضمن مجموعة من الأنشطة والبرامج المطلوب تنفيذها من قِبل الإدارة التنفيذية بالتكامل فيما بينها، عبر أهداف ذكية لها أداء وتقديرات مالية خلال فترة زمنية محددة. (العوشن، 1433هـ، ص 27).

1-4 الهدف من الخطة التشغيلية:

إن الهدف الأول والرئيس من الخطة التشغيلية هو تحديد ماذا يجب أن يتم تنفيذه لتحقيق الأهداف الاستراتيجية والتفصيلية، واختبار مدى صحة الخطة الاستراتيجية للتنفيذ، فنحن عادةً نضع أهدافنا وفقًا للنتائج الموجودة، من دون أن نتأكد من أنها أهداف قابلة للتحقيق أساسًا. (الإدارة العامة للتخطيط، 2015م، ص4).

1-5 أنواع التخطيط:

إن للتخطيط الإداري أنواعًا كثيرة، نذكر هنا بعضها على وجه الايجاز: (الحميري، 2017م، ص 37).

1. التخطيط حسب الوظيفة، مثل: السلعي، الإنتاجي، الخدمي، الموارد البشرية، المالي، التسويقي، إلخ.
2. التخطيط حسب المدى الزمني: طويل، متوسط، قصير.
3. التخطيط حسب مدى التأثير: استراتيجي، تشغيلي، تكتيكي.

1-6 سمات الخطة التشغيلية:

يرى الباحث أن للخطة التشغيلية سمات تميزها عن غيرها من مستويات الخطط، وهي:

- ✓ قابلة للقياس والتنفيذ.
- ✓ لها ميزانية محددة وواضحة.
- ✓ مناشطها محددة بمُدَدٍ زمنية قصيرة.

- ✓ تحتوي على أنواع المؤشرات الكمية والوصفية.
- ✓ تظهر فيها مستويات المؤشرات: النجاح والتنفيذ.
- ✓ قابلة للمتابعة لمعرفة الإنجاز ومقارنته بالميزانية المتاحة.
- ✓ تصاغ بما يحقق التوجهات الاستراتيجية للمنظمة.
- ✓ متأثرة بالواقع المحيط سلبًا وإيجابًا، وبالتغيّرات الحاصلة في البيئة الداخلية.

1-7 مكونات الخطة التشغيلية:

استنادًا إلى ما سبق من تعريفات يمكن القول إن الخطة التشغيلية يجب أن تحتوي على العوامل الرئيسة الآتية: (الكرخي، 2017م، ص111)

1. أهداف واضحة تحدد النتائج المرجوة.
2. مجموعة من الأنشطة والخطوات أو الإجراءات المطلوب تقديمها.
3. الأشخاص الذين سيتحملون مسؤولية تنفيذ كل خطوة بشكل صحيح.
4. البرنامج أو الجداول الزمنية للتنفيذ خلال عام واحد فقط.
5. متطلبات التوظيف: بتحديد الموارد كافَّةً التي سيتم تخصيصها للتنفيذ.
6. وجود آلية للرصد وتتبع المعلومات وجمعها عند التقدم في كل مرحلة.
7. وجود معايير مرجعية لضبط وضمان جودة النتائج والمخرجات.
8. ويرى الباحث أن الخطة التشغيلية يجب أن تحتوي أيضاً إضافة إلى ما سبق على:
9. تكلفة التنفيذ للأنشطة وأعمال الخطة.
10. مؤشرات قياس الأداء مدمجة وفقاً لمستوياتها(الإنجاز، النجاح) ووفقاً لأنواعها(الكمية و الوصفية).

1-8 شروط وضع الخطة التشغيلية:

يتطلب وضع الخطط التشغيلية وصياغتها اعتباراتٍ وشروطًا مهمةً، نحدد أبرزها في الآتي: (الإدارة العامة للتخطيط، 2015م، ص4)

1. مدى قدرة المنظمة على تحقيق الأهداف في المدة الزمنية المتاحة.
2. مدى امتلاك المنظمة للمعرفة والمهارة المطلوبة لتنفيذ الخطة.
3. مدى قدرة المنظمة على الوصول إلى المعلومات اللازمة والضرورية.
4. مدى وجود بدائل أخرى تحتاج إلى تركيز.

1-9 الفرق بين التخطيط التشغيلي والتخطيط الاستراتيجي:

إن معرفة الفروق بين الشيء وشبيهه يؤدي إلى استيعاب الموضوع المستهدف، ولذا سنستعرض أهم الفوارق التي تُمكِّن من استيعاب الخطة التشغيلية وطبيعتها بشكل أوضح، وهي على النحو الآتي:

الجدول (2): الفرق بين التخطيط التشغيلي و التخطيط الاستراتيجي.

م	التخطيط الاستراتيجي	التخطيط التشغيلي
1	صياغة الخطة العامة وتحديد الأهداف	تطبيق الخطة الاستراتيجية
2	ماذا تريد؟	كيف تعمل؟
3	ما التوجيهات؟	ما الوسائل؟
4	وضع الأهداف	وضع الخطط التفصيلية
5	تحقيق الفاعلية	تحسين الكفاءة
6	النظر نحو الأداء النهائي	قياس معدل الإنتاج الفعلي
7	يركز على القرارات التي تستهدف إحداث تغيرات جوهرية (نمو، انكماش)	يتعامل مع النمو الطبيعي والتغيرات الروتينية للعمليات الحالية، أو المشاكل (الداخلية والخارجية)
8	يقوم على درجة عالية من عدم التأكد	يقوم على درجة عالية من التأكد
9	يقوم على درجة أقل من الدقة	يقوم على درجة أكبر من الدقة

10	يقوم على درجة أكبر من التعقيد	يقوم على وجود بيئة عمل مستقرة
11	يتطلب وجود أكثر من سيناريو محتمل، وأكثر من بديل للبيئة المستقبلية للعمل	يأخذ في الاعتبار العمليات والتغيرات المتعلقة بالعمل فقط (كفاية الإنتاج، تحسين الأنظمة، تعديل المنتجات)
12	توضع لمرة واحدة، ولا تخضع لتغيير ملحوظ في كل عام	قد تختلف من سنة إلى أخرى بشكل كبير
13	هو مسؤولية مشتركة في المنظمة ويشمل فئات مختلفة من أصحاب المصلحة	يوضع من قبل الرئيس التنفيذي والموظفين التابعين للمنظمة
14	زمنه أطول	زمنه أقصر
15	يهتم بنوعية التحقق	يهتم بعنصر الوقت لينجز
16	محاولة خلق فرص أخرى محتملة	الموارد وفق المتاح
17	يحدد الأماني والتطلعات وما تريد المؤسسة تحقيقه	يحتوي على الكيفيات والآليات لتحقيق الأماني والتطلعات
18	يتحدث عن تنبؤات مستقبلية	أفعال واقعية يجب أن تُنجَز

هذا الجدول من إعداد الباحث، بعد الاطلاع على المصادر والمراجع ذات العلاقة.

1-10 الأخطاء الشائعة في إعداد الخطة التشغيلية:

إن الجهد البشري من طبيعته الخطأ والسهو، لكن العمل يتحسن بالاستمرار، وحسن التعلم مع التجارب والعلاقات ونحوها، ومن الأخطاء الشائعة في إعداد الخطط التشغيلية: (الصندوق، 2011م، ص 40).

1. عدم قيام رئيس أو مدير المنظمة بالتخطيط؛ لاعتباره أن إعداد الخطة التشغيلية من شأن مديري الإدارات أو رؤساء الأقسام.
2. انفراد رئيس المنظمة أو مديرها بالتخطيط؛ لاعتباره أن إعداد الخطة التشغيلية من شأنه هو وحده، وأن بقية فريق العمل غير أكفاء للتخطيط.
3. الاعتقاد بأن إعداد الخطة التشغيلية يحتاج إلى كم ضخم من البيانات التفصيلية.

ويرى الباحث أن من الأخطاء ايضاً إضافةً إلى ما سبق:

4. اعتبار أن الخطة التشغيلية عمل روتيني لا جدوى منه، وأنه مجرد وثيقة رسمية فقط لغرض إنجاز الإجراءات ذات العلاقة؛ كاستخراج الترخيص من مكتب الشؤون الاجتماعية والعمل، أو إقناع ممولٍ بمنح مشروع معين، أو ثقافة تعارفت عليها المنظمات.
5. القيام بعملية النسخ واللصق من خطة العام المنصرم، مع تغيير بعض ما يلزم؛ كالعام الميلادي، والمكلفين، والتكلفة، ونحو ذلك.
6. التساهل في وضع التقديرات النقدية وتكاليف تأمين التنفيذ، مما يؤدي إلى حدوث المفاجأة عند التنفيذ بأن المبالغ غير منطقية، ولا تحقق الأنشطة المحددة لها في الميزانية.
7. تحديد عدد معيّن لا يقبل التفاوض أو المرونة من المعنيين بإعداد الخطط وتنفيذها، على الرغم من التفاوت في حجم أنشطة المنظمة.

1-11 مصادر بناء الأهداف التشغيلية:

يتم استخراج الأهداف التشغيلية وبنائها من المصادر الآتية – وهي مرتبة على حسب أولوياتها: (الحميري، 2012م، ص 159)

1. أهداف تشغيلية ناتجة عن التحليل البيئي الرباعيSWOT.
2. أهداف تشغيلية ناتجة عن تحليل الخطة التشغيلية السابقة للمجال، والدروس المستفادة منها.
3. أهداف تشغيلية ناتجة عن عملية التنبؤات المستقبلية لأهمية الظواهر البيئية المؤثرة في سير عمل المجال خلال مدة الخطة التشغيلية.
4. أهداف تشغيلية مرتبطة بالأهمية المركزية للمجال، والاستراتيجية العامة للمنظمة، وطموحها خلال مدة الخطة التشغيلية.
5. أهداف تشغيلية ناتجة عن تحليل مهام المجال أو الوظيفة أو الإدارة التي تعد لها الخطة في اللائحة الداخلية.
6. ويرى الباحث أنه يمكن أن يُضاف إلى ما سبق الآتي:
7. أهداف تشغيلية مرتبطة بمؤشرات أداء الخطة الاستراتيجية.
8. أهداف تشغيلية مرتبطة بتوجهات مِنَح المانحين المتسقين مع قطاع المنظمة وتدخلاتها.
9. أهداف تشغيلية منشورة من الجهات المماثلة والمنافسة.
10. أهداف تشغيلية مستجيبة لتطلعات الملّاك والمؤسسين و أصحاب المصلحة غير المبلورة في التوجهات الاستراتيجية للمنظمة.
11. أهداف تشغيلية مرتبطة باقتراحات الخبراء والاستشاريين والأكاديميين العاملين في مجال المنظمة.
12. أهداف تشغيلية مرتبطة باستراتيجيات الدولة وتوجهات قادة البلد في المنطقة.

13. أهداف تشغيلية مرتبطة بطبيعة فرص المال والأعمال ذات العلاقة بمجال المنظمة.

إجراءات البحث و التحليل الوصفي له:

1-1 صدق الثبات: طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة لقياس الثبات للمحور الأول (قياس متغير مؤشرات قياس الأداء) والمحور الثاني (الخطة التشغيلية)، وقد يبين جدول رقم (3) أن معاملات الثبات مرتفعة و تتراوح بين (0.851- 0.913) حيث بلغ معامل الثبات لجميع فقرات الاستبانة 0.962 وهو أكبر من 0.70 مما يطمئن الباحث إلى صحة استخدام الاستبانة ويجعل التحليل الإحصائي سليماً ومقبولاً.

جدول (3): معامل الثبات.

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المتغير المستقل: قياس متغير مؤشرات قياس الأداء	29	0.851
مرحلة الإعداد والصياغة	10	0.870
مرحلة التنفيذ	5	0.883
مرحلة المتابعة	6	0.877
مرحلة الإنجاز والتقييم	8	0.888
المتغير التابع: الخطة التشغيلية	15	0.913
الإجمالي	**44**	**0.962**

1-2 صدق الاتساق الداخلي:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي: مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وتم احتساب معامل بيرسون بين كل عبارة من عبارات محاور أداة الدراسة والدرجة الكلية لكل محور على حدة، وبين كل محور وعلاقته بالمجموع الكلي للمحاور حسب الجداول أدناه.

حيث الجدول (4) يبين أن معاملات الارتباط المبينة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 و0.0) حيث أن القيمة الاحتمالية (0.00) لكل الفقرات وهي أقل من 0.05 وقيمة r المحسوبة هي أكبر من r الجدولية والتي تساوي 0.205 وبذلك تعتبر الفقرات صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (4): معامل الارتباط لفقرات الاستبانة.

العبارات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
قياس متغير مؤشرات قياس الأداء		
مرحلة الإعداد والصياغة		
بيانات إعداد مؤشرات قياس أداء المنظمة واضحة	.549**	0.000
بيانات إعداد مؤشرات قياس أداء المنظمة مكتملة، تمكن من الاستفادة	.588**	0.000
تُحدَّد مجموعة من المؤشرات الوصفية للأخذ بها في المنظمة	.561**	0.000
تُحدَّد مجموعة من المؤشرات الكمية للأخذ بها في المنظمة	.587**	0.000
تُصاغ المؤشرات في المنظمة بشكل واضح ومفهوم	.644**	0.000
تُصاغ المؤشرات بناء على كفاءة وقدرة المنظمة و موظفيها	.700**	0.000
تتنوع صياغة المؤشرات من قبل المنظمة ما بين النوعي و الكمي	.583**	0.000
تُصاغ في المنظمة مؤشرات لقياس مستوى التنفيذ	.577**	0.000
تُصاغ في المنظمة مؤشرات لقياس مستوى النجاح	.594**	0.000
تُستَخدَم المؤشرات في كافة نواحي التدخلات الخاصة بعمل المنظمة	.553**	0.000
مرحلة التنفيذ		
المعنيّون في المنظمة يدركون المؤشرات ذات العلاقة بمجال عملهم	.599**	0.000
المعنيّون في المنظمة تنعكس في خططهم المؤشرات ذات العلاقة بهم	.661**	0.000
المعنيّون في المنظمة لديهم تأهيل كافٍ لإدارة مؤشرات قياس الأداء	.721**	0.000
المعنيّون في المنظمة لديهم خبرة مهنية في التعامل مع مؤشرات قياس الأداء	.653**	0.000

المعنيّون في المنظمة لديهم منهجية في التعامل مع مؤشرات قياس الأداء	.701**	0.000
مرحلة المتابعة		
المعنيّون في المنظمة يجيدون مهارات المتابعة الممنهجة وقياس المؤشرات	.730**	0.000
المعنيّون في المنظمة يجيدون متابعة مدى جدوى المؤشر تجاه التدخل	.647**	0.000
لدى المنظمة ثقافة واضحة في التعرف على مؤيدات التحقق من المؤشر	.671**	0.000
لدى المنظمة نظام فاعل في التعرف على مؤيدات التحقق من المؤشر	.654**	0.000
يتم في المنظمة متابعة مدى تأثُّر المؤشرات سلباً أو إيجاباً بالتغيّرات الحاصلة في البيئة الداخلية	.650**	0.000
يتم في المنظمة متابعة مدى تأثُّر المؤشرات سلباً أو إيجاباً بالتغيّرات الحاصلة في البيئة الخارجية	.655**	0.000
مرحلة الإنجاز والتقييم		
تعمل المنظمة بشكل منتظم ومستمر على تطبيق طرق فعالة في تقييم الأداء وتطويره	.530**	0.000
لدى المنظمة ثقافة واضحة في رصد دروس التعلم تجاه التعامل مع مؤشرات قياس الأداء	.592**	0.000
لدى المنظمة نظام فاعل في رصد دروس التعلم تجاه التعامل مع مؤشرات قياس الأداء	.622**	0.000
تهتم المنظمة بمدى الاستفادة من دروس التعلم الموثقة وتعزز عكسها في الواقع العملي	.615**	0.000
تهتم المنظمة بوضع مؤشرات قياس أداء تساهم في تقييمها بوضوح بما يحقق أنها أداة مساعدة لاتخاذ القرارات الصائبة	.753**	0.000
تقارن المنظمة بين مؤشرات الأداء الفعلي و الأداء المطلوب	.587**	0.000
مؤشرات قياس الأداء تساعد المنظمة على تسريع الإنجاز وتوجيهه	.595**	0.000
يُقَيِّم المعنيّون في المنظمة كل ما له علاقة بمؤشرات قياس الأداء	.746**	0.000

** دال عند مستوى 0.01 قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية تساوي 0.205

وفي الجدول رقم (5) تم إيجاد معاملات الارتباط بين كل فقرات (الخطة التشغيلية) وتم احتساب معامل بيرسون بين كل عبارة من عبارات محاور أداة الدراسة والدرجة الكلية لكل محور على حدة، وبين كل محور وعلاقته بالمجموع الكلي للمحاور حسب الجداول أدناه، و يبين الجدول أن معاملات الارتباط المبينة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 و0.01) حيث أن القيمة الاحتمالية (0.000) لكل الفقرات، وهي أقل من 0.05 وقيمة r المحسوبة هي أكبر من r الجدولية والتي تساوي 0.025 وبذلك تعتبر الفقرات صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (5): معامل الارتباط لفقرات (الخطة التشغيلية).

العبارات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
الخطة التشغيلية	.275*	0.018
لدى المعنيين بالمنظمة مهارة كافية لإعداد الخطة التشغيلية	.275*	0.018
تشجع قيادة المنظمة على تضمين الخطة التشغيلية مبادرات وأفكاراً جديدة	0.183	0.118
توفر المنظمة بيانات و معلومات كافية يتم الرجوع إليها لإعداد الخطة التشغيلية	.393**	0.001
الخطة التشغيلية للعام الماضي هي أحد مصادر المنظمة لإثراء الخطة التشغيلية للعام الجاري	.573**	0.000
لدى المعنيين بالمنظمة قدرة كافية على إجراء التحليل البيئي الداخلي و الخارجي	.535**	0.000
تصاغ أهداف الخطة التشغيلية بشكل واضح وفاعل	.249*	0.033
تتميز الخطة التشغيلية بمواصفات SMART	.514**	0.000
تصاغ الخطة التشغيلية بما يحقق التوجهات الاستراتيجية للمنظمة	.334**	0.004
لدى مديري الإدارات التنفيذية بالمنظمة كفاءة عالية في إدارة الخطة التشغيلية	.416**	0.000
لدى المنظمة نظام فاعل في متابعة وقياس مدى التقدم في الخطة التشغيلية	.535**	0.000
لدى المنظمة معايير خاصة وفعّالة في تقييم الخطة التشغيلية	.342**	0.003
لدى المنظمة ثقافة جيّدة في إبراز الخطة و التذكير بمحتواها	.310**	0.007
لدى المنظمة ثقافة واضحة في رصد دروس التعلم و التغذية الراجعة تجاه التعامل مع ثقافة التخطيط التشغيلي	.372**	0.001
لدى المنظمة نظام فاعل في رصد دروس التعلم و التغذية الراجعة تجاه التعامل مع ثقافة التخطيط التشغيلي	.387**	0.001
تهتم المنظمة بمدى الاستفادة من دروس التعلم الموثقة وتعزز عكسها في الواقع العملي	.641**	0.000

** دال عند مستوى 0.01 قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية تساوي 0.205

2- المعالجة الإحصائية:

بعد إدخال البيانات والاستفادة من البرامج الإحصائية في معالجة هذه البيانات، تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS v26) من أجل وصف خصائص أفراد عينة الدراسة و الإجابة على أسئلتها.

الإحصاء الوصفي والاستدلالي:

- النسب المئوية والتكرارات.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
- معامل الارتباط بيرسون.
- اختبار كولومجروف- سمرنوف- لمعرفة نوع البيانات هل تتبع التوزيع الطبيعي أم لا.
- اختبار (t-test).
- اختبار تحليل التباين الأحادي واختبار (one-way analysis of variance) ويرمز له اختصاراً (ANOVA) لاختبار الفروق بين البيانات الشخصية.

3- أداة الاستبانة:

تم إعداد استبانة الدراسة وقد تم تقسيمها إلى قسمين:

3-1 القسم الأول: البيانات الشخصية:

معلومات عن خصائص عينة الدراسة (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مجال الوظيفة الحالية، سنوات الخبرة).

3-2 القسم الثاني: ويشتمل على:

المحور الأول: قياس متغير مؤشرات قياس الأداء: وعدد فقراتها (29) فقرة:

1. (مرحلة الإعداد والصياغة): وتتكون من (10) فقرات.
2. (مرحلة التنفيذ): و تتكون من (5) فقرات.
3. (مرحلة المتابعة): و تتكون من (6) فقرات.
4. (مرحلة الإنجاز والتقييم): و تتكون من (8) فقرات.

المحور الثاني: الخطة التشغيلية: وعدد فقراتها (15) فقرة.

إجمالي عدد فقرات الاستبانة: (44) فقرة.

3-3 خصائص البيانات الديموغرافية:

لقد تم وصف خصائص عينة الدراسة وذلك حسب البيانات الديموغرافية في القسم الأول من الاستبانة وهي: (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مجال الوظيفة الحالية، سنوات الخبرة).

3-3-1 الجنس:

يوضح لنا الجدول (6) بأن النسبة العظمى من عينة الدراسة والبالغة (96%) هي من الذكور، أما الاناث فإن نسبة تواجدهن في عينة الدراسة بلغت 4% فقط، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن فرص العمل في منظمات المجتمع المدني أغلبها للذكور. والشكل رقم (2) أدناه يوضح ذلك:

جدول (6): توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس.

الجنس	العدد/ التكرار	النسبة المئوية
ذكر	71	%96
أنثى	3	%4
الإجمالي	74	%100

هذا الجدول من إعداد الباحث اعتماداً على مخرجات spss.

شكل (2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

3-3-2 حسب العمر:

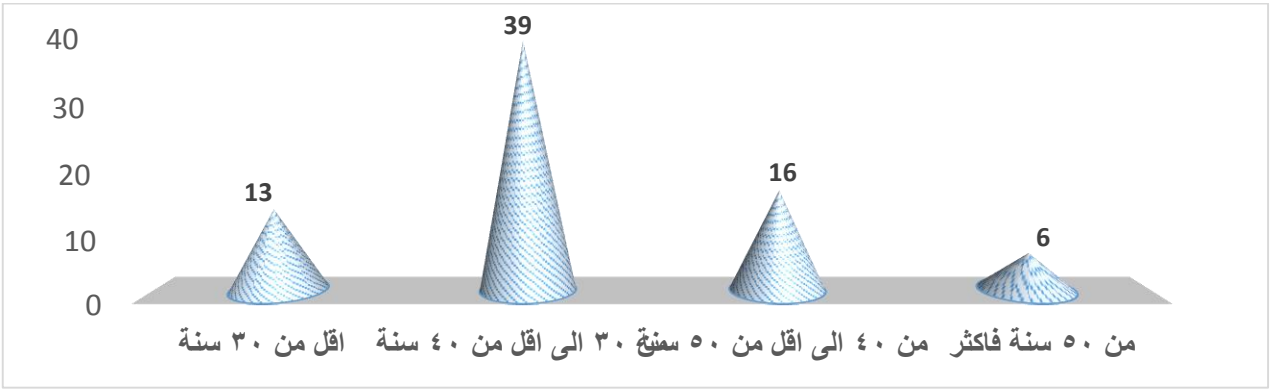
حسب الجدول التالي (7) الذي يضم عينة الدراسة من حيث العمر، فإنه يلاحظ أن أغلب العاملين في سنين عطائهم وطاقتهم الشبابية، وإن أكثر الفئات العمرية المتواجدة في عينة الدراسة هي (من 30 إلى أقل من 40 سنة) بنسبة مئوية 53%، وهذا يدل على أن عينة الدراسة هم الفئات الشبابية.

جدول (7): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير العمر.

العمر	العدد/ التكرار	النسبة المئوية
أقل من 30 سنة	13	%18
من 30 إلى أقل من 40 سنة	39	%53
من 40 إلى أقل من 50 سنة	16	%22
من 50 سنة فأكثر	6	%8
الإجمالي	74	%100

هذا الجدول من إعداد الباحث اعتماداً على مخرجات spss.

والشكل الآتي يوضح ذلك:



شكل [3]: يوضح أفراد عينة الدراسة حسب متغير العمر.

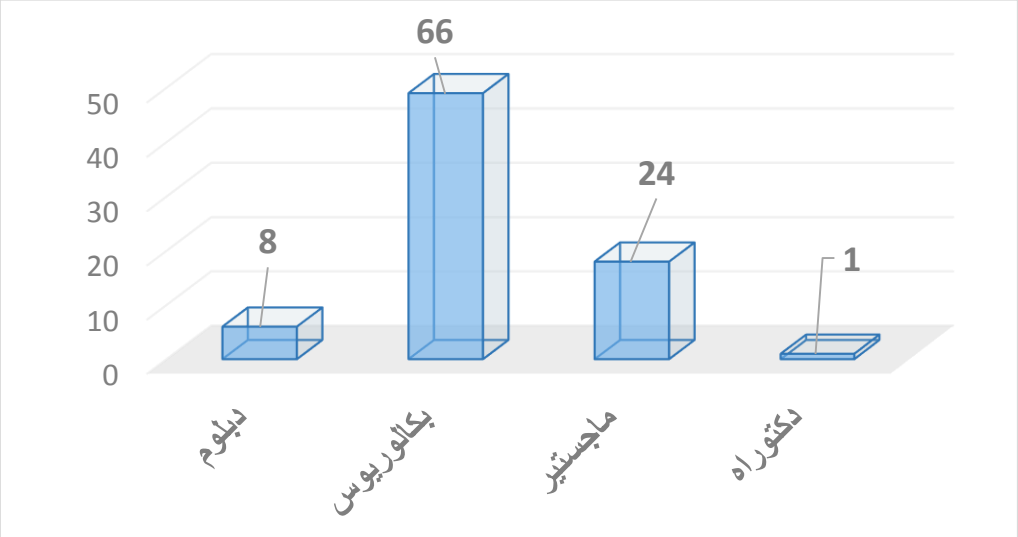
3-3-3 حسب المؤهل العلمي:

أما في الجدول الآتي (8) الذي يوضح عينة الدراسة من حيث المستوى العلمي، فقد احتل المؤهل (بكالوريوس) المرتبة الأولى بنسبة 66 %، يليه مؤهل(ماجستير) بنسبة 24%، وهذا يعطي انطباعاً بأن عينة الدراسة هم من ذوي المؤهلات المتوسطة المرجو منها التعامل مع طبيعة التدخلات بوعي. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (8): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد/ التكرار	النسبة المئوية
دبلوم	6	%8
بكالوريوس	49	%66
ماجستير	18	%24
دكتوراه	1	%1
الإجمالي	74	%100

هذا الجدول من إعداد الباحث اعتماداً على مخرجات spss.



شكل [4]: يوضح أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي.

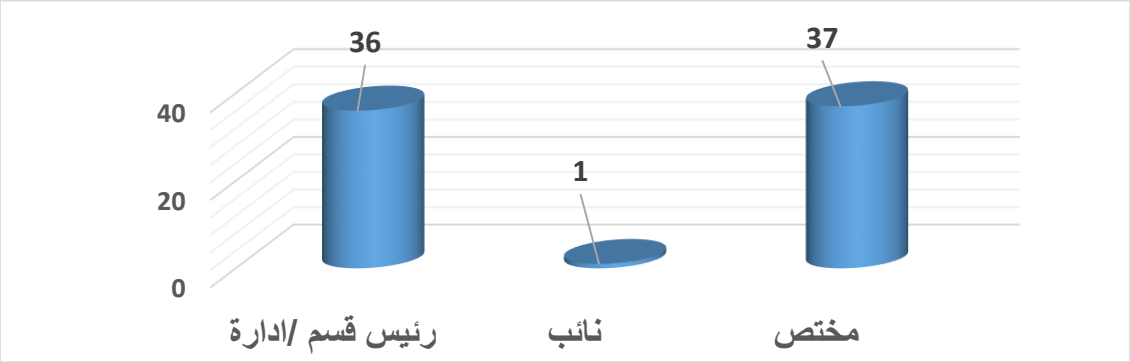
4-2-3 حسب الوظيفة:

وفي الجدول الآتي (9) الذي يضم عينة الدراسة من حيث الوظيفة نلاحظ أن اكثر الوظائف في عينة الدراسة هي وظيفة مختص بنسبة 50 %، ورئيس قسم أو مدير إدارة 49% على التوالي. والجدول الآتي (9) و الشكل (5) يوضحان ذلك:

جدول (9): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الوظيفة.

الوظيفة	العدد/ التكرار	النسبة المئوية
رئيس قسم/ مدير إدارة	36	%49
نائب	1	%1
مختص	37	%50
الإجمالي	74	%100

هذا الجدول من إعداد الباحث اعتماداً على مخرجات spss.



شكل [5]: يوضح أفراد عينة الدراسة حسب الوظيفة.

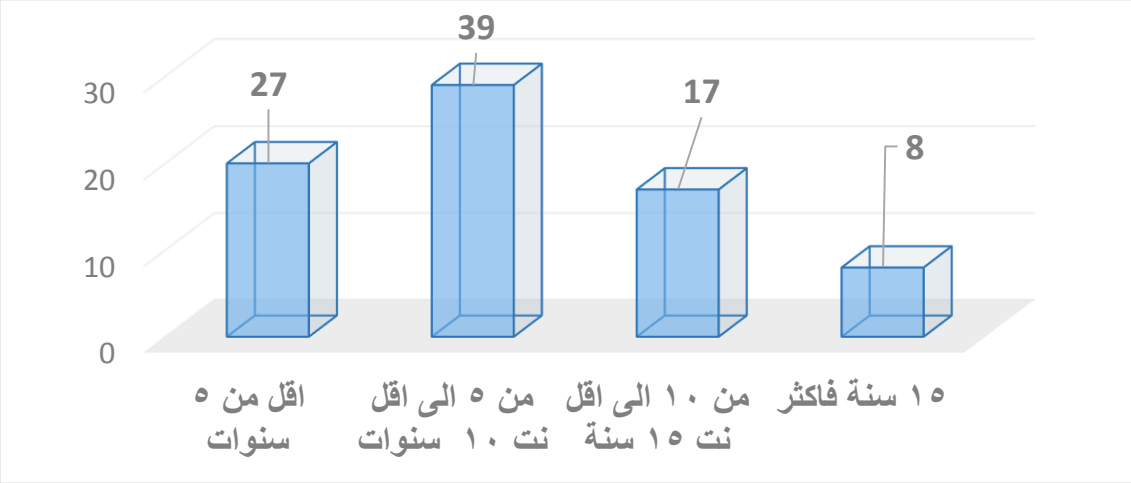
3-2-5 حسب سنوات الخبرة:

وأخيراً ففي الجدول الآتي (10) الذي يضم عينة الدراسة من حيث سنوات الخبرة، فقد كانت أكثر سنوات الخبرة في عينة الدراسة (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) في المرتبة الأولى بنسبة 39%، يليه أقل من 5 سنوات بنسبة 27%. والجدول الآتي (10) و الشكل (6) يوضح ذلك:

جدول (10): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد/ التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	20	%27
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	29	%39
من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة	17	%23
15 سنة فأكثر	8	%11
الإجمالي	74	%100

هذا الجدول من إعداد الباحث اعتماداً على مخرجات spss.



شكل [6]: يوضح أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة.

التحليل الوصفي لأبعاد الدراسة:

اختبار التوزيع الطبيعي:

لمعرفة هل البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، تم استخدام اختبار ولمجروف– سمرنوف (Kolmogorov-Smirnova) لان معظم الاختبارات المعملية تشترط أن يكون التوزيع توزيعاً طبيعياً. والجدول الآتي يوضح ذلك.

ونلاحظ من الجدول (11) حول نتائج الاختبار لمعرفة هل البيانات تتوزع توزيعاً طبيعياً، أن القيمة الاحتمالية للمحور الأول والثاني تساوي 0.063، 0.058 على التوالي، أي أنها كانت أكبر من 0.05 لذا فإن هذين المحورين يتبعان التوزيع الطبيعي، ومن نتائج المحاور يلاحظ أن القيمة الاحتمالية للمحورين والتي تساوي 0.200 كانت أكبر من 0.05 لذا فان هذين المحورين يتبعان التوزيع الطبيعي، ولذا يتوجب استخدام اختبار ت (t) المعملية لاختباره.

جدول (11): اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات.

المحور	عدد الفقرات	قيمة z	القيمة الاحتمالية
قياس متغير مؤشرات قياس الأداء	29	0.100	0.063
الخطة التشغيلية	15	0.200	0.058
الإجمـالي	**49**	**0.977**	**0.200**

هذا الجدول من إعداد الباحث اعتماداً على مخرجات spss.

تحليل فقرات المتغير المستقل (قياس متغير مؤشرات قياس الأداء):

2-1 مرحلة الإعداد والصياغة:

يتبين لنا في الجدول الآتي (12) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات (مرحلة الإعداد والصياغة) هو عالٍ جداً، حيث بلغ 4.20 وهي درجة مرتفعة جداً بانحراف معياري مقداره 0.49.

وقد جاء في المرتبة الأولى عبارة موافق بشدة من حيث المتوسط الفقرة 5 وهي: "تُصاغ المؤشرات في المنظمة بشكل واضح ومفهوم" بدرجة 4.34، وهي درجة مرتفعة جداً. أما أدنى متوسط فكان للفقرة 2 وهي: "بيانات إعداد مؤشرات قياس أداء المنظمة مكتملة، تمكن من الاستفادة منها" حيث بلغ 4.12 وهي درجة مرتفعة.

جدول (12): مرحلة الإعداد والصياغة.

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t	مستوى الدلالة	الترتيب
1	بيانات إعداد مؤشرات قياس أداء المنظمة واضحة	4.18	0.80	12.642	0.000	6
2	بيانات إعداد مؤشرات قياس أداء المنظمة مكتملة، تمكن من الاستفادة منها	4.12	0.76	12.735	0.000	9
3	تُحدَّد مجموعة من المؤشرات الوصفية للأخذ بها في المنظمة	4.18	0.60	16.718	0.000	7
4	تُحدَّد مجموعة من المؤشرات الكمية للأخذ بها في المنظمة	4.14	0.69	14.174	0.000	8
5	تُصاغ المؤشرات في المنظمة بشكل واضح ومفهوم	4.34	0.76	15.073	0.000	1
6	تُصاغ المؤشرات بناء على كفاءة المنظمة و موظفيها	4.23	0.75	14.099	0.000	3
7	تتنوع صياغة المؤشرات من قبل المنظمة ما بين النوعي و الكمي	4.22	0.69	15.210	0.000	5
8	تُصاغ في المنظمة مؤشرات لقياس مستوى التنفيذ	4.34	0.65	17.789	0.000	2
9	تُصاغ في المنظمة مؤشرات لقياس مستوى النجاح	4.23	0.79	13.459	0.000	4
10	تُستَخدَم المؤشرات في كافة نواحي التدخلات الخاصة بعمل المنظمة	4.08	0.80	12.642	0.000	6
	مرحلة الإعداد والصياغة	**4.20**	**0.49**	**20.497**	**0.000**	**مرتفعة جداً**

2-2 مرحلة التنفيذ:

يلاحظ من الجدول (13) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات (مرحلة التنفيذ) هو عالٍ، حيث بلغ 4.08 وهي درجة مرتفعة بانحراف معياري مقداره 0.656، وقد جاء في المرتبة الأولى من حيث المتوسط الفقرة 1 وهي: "المعنيّون في المنظمة يدركون المؤشرات ذات العلاقة بمجال عملهم"، بدرجة 4.35، وهي درجة مرتفعة جداً، في حين كان أدنى متوسط للفقرة 5 وهي: "المعنيّون في المنظمة لديهم منهجية في التعامل مع مؤشرات قياس الأداء" حيث بلغ3.91 وهي درجة مرتفعة.

جدول (13): مرحلة التنفيذ.

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t	مستوى الدلالة	الترتيب
1	المعنيّون في المنظمة يدركون المؤشرات ذات العلاقة بمجال عملهم	4.35	0.801	14.508	0.000	1
2	المعنيّون في المنظمة تنعكس في خططهم المؤشرات ذات العلاقة بهم	4.26	0.760	14.232	0.000	2
3	المعنيّون في المنظمة لديهم تأهيل كافٍ لإدارة مؤشرات قياس الأداء	3.95	0.826	9.854	0.000	3
4	المعنيّون في المنظمة لديهم خبرة مهنية في التعامل مع مؤشرات قياس الأداء	3.95	0.792	10.275	0.000	4
5	المعنيّون في المنظمة لديهم منهجية في التعامل مع مؤشرات قياس الأداء	3.91	0.797	9.776	0.000	5
	مرحلة التنفيذ	4.08	0.656	14.172	0.000	مرتفع

2-3 مرحلة المتابعة:

من خلال الجدول (14) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات(مرحلة المتابعة) هو موافق، حيث بلغ 4.03 وهي درجة مرتفعة وبانحراف معياري مقداره 0.632، و جاء في المرتبة الأولى من حيث المتوسط الفقرة5 وهي: "يتم في المنظمة متابعة مدى تأثُّر المؤشرات سلباً أو إيجاباً بالتغيّرات الحاصلة في البيئة الداخلية"، بدرجة 4.11، وهي درجة مرتفعة، أما أدنى متوسط فكان للفقرة1 وهي: "المعنيّون في المنظمة يجيدون مهارات المتابعة الممنهجة وقياس المؤشرات" حيث بلغ 3.97 وهي درجة مرتفعة.

جدول (14): مرحلة المتابعة.

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t	مستوى الدلالة	الترتيب
1	المعنيّون في المنظمة يجيدون مهارات المتابعة الممنهجة وقياس المؤشرات	3.97	0.827	10.119	0.000	6
2	المعنيّون في المنظمة يجيدون متابعة مدى جدوى المؤشر تجاه التدخل	4.03	0.740	11.943	0.000	3
3	لدى المنظمة ثقافة جيّدة في التعرف على مؤيدات التحقق من المؤشر	4.03	0.827	10.681	0.000	4
4	لدى المنظمة نظام فاعل في التعرف على مؤيدات التحقق من المؤشر	3.99	0.914	9.284	0.000	5
5	يتم في المنظمة متابعة مدى تأثُّر المؤشرات سلباً أو إيجاباً بالتغيّرات الحاصلة في البيئة الداخلية	4.11	0.694	13.740	0.000	1
6	يتم في المنظمة متابعة مدى تأثُّر المؤشرات سلباً أو إيجاباً بالتغيّرات الحاصلة في البيئة الخارجية	4.07	0.800	11.487	0.000	2
	مرحلة المتابعة	4.03	0.632	14.043	0.000	مرتفعة

2-4 مرحلة الإنجاز و التقييم:

يتبين لنا من الجدول (15) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات (مرحلة الإنجاز و التقييم) هو موافق، حيث بلغ 4.20 وهي درجة مرتفعة جداً و بانحراف معياري مقداره 0.553، حيث جاءت في المرتبة الأولى من حيث المتوسط الفقرة 7 وهي: "مؤشرات قياس الأداء تساعد المنظمة على تسريع الإنجاز وتوجيهه"، بمتوسط 4.39، وهي درجة مرتفعة جداً، في حين كان أدنى متوسط للفقرة4 وهي: "يُقَيِّم المعنيّون في المنظمة كل ما له علاقة بمؤشرات قياس الأداء" حيث بلغ 4.11 وهي درجة مرتفعة.

جدول (15): مرحلة الإنجاز و التقييم.

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t	مستوى الدلالة	الترتيب
1	تعمل المنظمة بشكل منتظم ومستمر على تطبيق طرق فعالة في تقييم الأداء وتطويره	4.28	0.693	15.940	0.000	2
2	لدى المنظمة ثقافة جيدة في رصد دروس التعلم تجاه التعامل مع مؤشرات قياس الأداء	4.22	0.745	14.039	0.000	3
3	لدى المنظمة نظام فاعل في رصد دروس التعلم تجاه التعامل مع مؤشرات قياس الأداء	4.08	0.736	12.640	0.000	8
4	تهتم المنظمة بمدى الاستفادة من دروس التعلم الموثقة وتعزز عكسها في الواقع العملي	4.15	0.806	12.267	0.000	6
5	تهتم المنظمة بوضع مؤشرات قياس أداء تساهم في تقييمها بوضوح بما يحقق أنها أداة مساعدة لاتخاذ القرارات الصائبة	4.22	0.745	14.039	0.000	4

6	تقارن المنظمة بين مؤشرات الأداء الفعلي و الأداء المطلوب	4.18	0.817	12.380	0.000	5
7	مؤشرات قياس الأداء تساعد المنظمة على تسريع الإنجاز وتوجيهه	4.39	0.593	20.205	0.000	1
8	يُقَيِّم المعنيّون في المنظمة كل ما له علاقة بمؤشرات قياس الأداء	4.11	0.751	12.699	0.000	7
	مرحلة الإنجاز و التقييم	4.20	0.553	18.705	0.000	مرتفع جداً

تحليل فقرات المتغير التابع (الخطة التشغيلية):

يتضح من الجدول (16) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات (الخطة التشغيلية) هو موافق، حيث بلغ 4.22 وهي درجة مرتفعة جداً وبانحراف معياري مقداره 0.455. وقد جاءت في المرتبة الأولى من حيث المتوسط الفقرة 2 وهي: "تشجع قيادة المنظمة على تضمين الخطة التشغيلية مبادراتٍ وأفكاراً جديدة" حيث بلغ المتوسط 4.46، وهو ذو درجة مرتفعة جداً، و كان أدنى متوسط للفقرة 14 وهي: "لدى المنظمة نظام فاعل في رصد دروس التعلم والتغذية الراجعة تجاه التعامل مع ثقافة التخطيط التشغيلي" حيث بلغ 4.07 وهو ذو درجة مرتفع، و الجدول الآتي يوضح التفاصيل.

جدول (16): الخطة التشغيلية.

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t	مستوى الدلالة	الترتيب
1	لدى المعنيين بالمنظمة مهارة كافية لإعداد الخطة التشغيلية	4.28	0.693	15.940	0.000	5
2	تشجع قيادة المنظمة على تضمين الخطة التشغيلية مبادرات وأفكاراً جديدة	4.46	0.601	20.886	0.000	1
3	توفر المنظمة بيانات و معلومات كافية يتم الرجوع إليها لإعداد الخطة التشغيلية	4.35	0.607	19.163	0.000	3
4	الخطة التشغيلية للعام الماضي هي أحد مصادر المنظمة لإثراء الخطة التشغيلية للعام الجاري	4.39	0.593	20.205	0.000	2
5	لدى المعنيين بالمنظمة قدرة كافية لإجراء التحليل البيئي الداخلي و الخارجي	4.09	0.725	12.993	0.000	14
6	تصاغ أهداف الخطة التشغيلية بشكل واضح وفعّال	4.27	0.604	18.104	0.000	6
7	تتميز الخطة التشغيلية بمواصفات SMART	4.11	0.694	13.740	0.000	13
8	تصاغ الخطة التشغيلية بما يحقق التوجهات الاستراتيجية للمنظمة	4.34	0.727	15.836	0.000	4
9	لدى مديري الإدارات التنفيذية بالمنظمة كفاءة عالية في إدارة الخطة التشغيلية	4.19	0.771	13.275	0.000	8
10	لدى المنظمة نظام فاعل في متابعة وقياس مدى التقدم في الخطة التشغيلية	4.18	0.728	13.887	0.000	9
11	لدى المنظمة معايير خاصة وفاعلة في تقييم الخطة التشغيلية	4.12	0.682	14.158	0.000	11
12	لدى المنظمة ثقافة جيدة في إبراز الخطة و التذكير بمحتواها	4.12	0.721	13.390	0.000	12
13	لدى المنظمة ثقافة جيدة في رصد دروس التعلم و التغذية الراجعة تجاه التعامل مع ثقافة التخطيط التشغيلي	4.14	0.648	15.070	0.000	10
14	لدى المنظمة نظام فاعل في رصد دروس التعلم و التغذية الراجعة تجاه التعامل مع ثقافة التخطيط التشغيلي	4.07	0.669	13.729	0.000	15
15	تهتم المنظمة بمدى الاستفادة من دروس التعلم الموثقة وتعزز عكسها في الواقع العملي	4.22	0.688	15.210	0.000	7
	الخطة التشغيلية	4.22	0.455	23.090	0.000	مرتفع جداً

تحليل فرضيات الدراسة:

سيتم هنا تناول أسئلة الدراسة وفرضياتها، وعرض النتائج التي توصلت إليها، ثم مناقشة تلك النتائج وتحليلها.

وتتمثل الفرضية الرئيسة فيما يأتي:

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لاستخدام مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لمنظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.

وتتفرع من الفرضية الرئيسية الفرضيات الفرعية الآتية:

الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لإعداد وصياغة مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.

الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتنفيذ مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.

الفرضية الفرعية الثالثة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمتابعة مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.

الفرضية الفرعية الرابعة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لإنجاز وتقييم مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.

4-1 الفرضية الفرعية الأولى:

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين مرحلة الإعداد و الصياغة لمؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.

لقد استخدم الباحث الارتباط والانحدار الخطي البسيط لتبيين الأثر بين المتغيرين التابع والمستقل للبعد الأول (مرحلة الإعداد والصياغة) وهذا البعد هو أحد ابعاد المحور المستقل (مؤشرات قياس الأداء).

وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود علاقة ارتباط طردية متوسطة ذات دلالة إحصائية بين مرحلة الإعداد و الصياغة و تحقيق الخطة التشغيلية في منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت، إذ بلغ معامل الارتباط R (0.676) عند مستوى معنوية (0.05) وبمعامل تحديد (0.457) أي أن ما قيمته (46%) من التغيرات في الخطة التشغيلية في منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت ناتجة عن التغير في مرحلة الإعداد و الصياغة، كما بلغت قيمة درجة التأثير B (0.622)، وهذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في مرحلة الإعداد و الصياغة يؤدي إلى تحقيق الخطة التشغيلية في منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت بقيمة (0.622) وتؤكد معنوية هذه العلاقة قيمة t المحسوبة والتي بلغت (7.79)، وهي أكبر من قيمتها الجدولية (2)، وأيضاً أن مستوى الدلالة والذي يساوي (0.00) وهي قيمة أصغر من مستوى المعنوية المعتمد (0.05).

وبناءً على هذه النتائج يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة و التي تنص على أنه:

يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.5$) بين مرحلة الإعداد و الصياغة وتحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت، و الجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (17): يبين أثر مرحلة الإعداد و الصياغة و تحقيق الخطة التشغيلية.

R معامل الارتباط	معامل التحديد R2	نتيجة الفرضية العدمية	B معامل الانحدار	قيمة T		
				Sig مستوى الدلالة	الجدولية	المحسوبة
.676	.457	رفض	0.622	0.000	2	7.79

4-2 الفرضية الفرعية الثانية:

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين مرحلة تنفيذ مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.

و لقد استخدم الباحث الارتباط والانحدار الخطي البسيط لتبيين الأثر بين المتغيرين التابع والمستقل للبعد الثاني (مرحلة التنفيذ) وهذا البعد هو أحد أبعاد المحور المستقل (مؤشرات قياس الأداء).

وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود علاقة ارتباط طردية متوسطة ذات دلالة إحصائية بين مرحلة التنفيذ و تحقيق الخطة التشغيلية في منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت، إذ بلغ معامل الارتباط R (0.551) عند مستوى معنوية (0.05) وبمعامل تحديد (0.303) أي أن ما قيمته (30%) من التغيرات على تحقيق الخطة التشغيلية في منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت ناتجة عن التغير في مرحلة التنفيذ، وهذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في مرحلة التنفيذ يؤدي إلى تحقيق الخطة التشغيلية في منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت بقيمة (0.382) وتؤكد معنوية هذه العلاقة قيمة t المحسوبة والتي بلغت (5.597)، وهي أكبر من قيمتها الجدولية (2)، و أيضاً أن مستوى الدلالة والذي يساوي (0.00) وهي أصغر من مستوى المعنوية المعتمد (0.05).

وبناءً على هذه النتائج يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة و التي تنص على أنه:

يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.5$) بين مرحلة التنفيذ و تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت، و الجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (18): يبين أثر مرحلة التنفيذ و تحقيق الخطة التشغيلية.

قيمة T			B	نتيجة الفرضية العدمية	معامل التحديد	R
المحسوبة	الجدولية	Sig مستوى الدلالة	معامل الانحدار		R2	معامل الارتباط
5.597	2	0.000	0.382	رفض	.303	.551

4-3 الفرضية الفرعية الثالثة:

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين مرحلة المتابعة لمؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.

ولقد استخدم الباحث الارتباط والانحدار الخطي البسيط لتبيين الأثر بين المتغيرين التابع والمستقل للبعد الثالث (مرحلة المتابعة) وهذا البعد هو أحد أبعاد المحور المستقل (مؤشرات قياس الأداء).

و أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود علاقة ارتباط طردية متوسطة ذات دلالة إحصائية بين مرحلة المتابعة و تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت، إذ بلغ معامل الارتباط R (0.604) عند مستوى معنوية (0.05) وبمعامل تحديد (0.365) أي أن ما قيمته (37%) من التغيرات على تحقيق الخطة التشغيلية في منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت ناتجة عن التغير في مرحلة المتابعة، كما بلغت قيمة درجة التأثير B (0.435)، وهذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في مرحلة المتابعة يؤدي إلى تحقيق الخطة التشغيلية في منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت والعمل بقيمة (0.435). وتؤكد معنوية هذه العلاقة قيمة t المحسوبة والتي بلغت(6.433)، وهي أكبر من قيمتها الجدولية (2)، وأيضاً أن مستوى الدلالة والذي يساوي (0.00) وهي أصغر من مستوى المعنوية المعتمد (0.05).

وبناءً على هذه النتائج يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة و التي تنص على أنه:

يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.5$) بين مرحلة المتابعة وتحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت، و الجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (19): يبين أثر مرحلة المتابعة و تحقيق الخطة التشغيلية.

قيمة T			B	نتيجة الفرضية العدمية	معامل التحديد	R
المحسوبة	الجدولية	Sig مستوى الدلالة	معامل الانحدار		R2	معامل الارتباط
6.433	2	0.000	.435	رفض	.365	.604

4-4 الفرضية الفرعية الرابعة:

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين مرحلة الإنجاز و التقييم لمؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.

واستخدم الباحث الارتباط والانحدار الخطي البسيط لتبيين الأثر بين المتغيرين التابع والمستقل للبعد الرابع (مرحلة الإنجاز و التقييم) وهذا البعد هو أحد أبعاد المحور المستقل (مؤشرات قياس الأداء).

وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود علاقة ارتباط طردية متوسطة ذات دلالة إحصائية بين مرحلة الإنجاز و التقييم و تحقيق الخطة التشغيلية في منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت، إذ بلغ معامل الارتباط R (0.640) عند مستوى معنوية (0.05) وبمعامل تحديد (0.409) أي أن ما قيمته (41%) من التغيرات في تحقيق الخطة التشغيلية في منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت ناتجة عن التغير في مرحلة الإنجاز و التقييم، كما بلغت قيمة درجة التأثير B (0.526)، وهذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في مرحلة الإنجاز و التقييم يؤدي إلى تحقيق الخطة

التشغيلية في منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت و العمل بقيمة (0.526) وتؤكد معنوية هذه العلاقة قيمة t المحسوبة والتي بلغت (7.067)، وهي أكبر من قيمتها الجدولية (2)، وأيضًا أن مستوى الدلالة والذي يساوي (0.00) وهي أصغر من مستوى المعنوية المعتمد (0.05).
وبناءً على هذه النتائج يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه:

يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.5$) بين مرحلة الإنجاز و التقييم و تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت، و الجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (20): يبين أثر مرحلة الإنجاز و التقييم و تحقيق الخطة التشغيلية.

قيمة T			B	نتيجة الفرضية العدمية	معامل التحديد R2	R معامل الارتباط
المحسوبة	الجدولية	Sig مستوى الدلالة	معامل الانحدار			
7.067	2	0.000	0.526	رفض	.409	.640

4-5 الفرضية الرئيسية:

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.

ولقد استخدم الباحث الارتباط والانحدار الخطي البسيط لتبيين الأثر بين المتغير المستقل: مؤشرات قياس الأداء، والمتغير التابع: الخطة التشغيلية.
وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود علاقة ارتباط طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية في منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت، إذ بلغ معامل الارتباط R (0.718) عند مستوى معنوية (0.05) وبمعامل تحديد (0.215). أي أن ما قيمته (22%) من التغيرات على تحقيق الخطة التشغيلية في منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت ناتجة عن التغير في مؤشرات قياس الأداء، كما بلغت قيمة درجة التأثير B (0.662)، وهذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في مؤشرات قياس الأداء يؤدي إلى تحقيق الخطة التشغيلية في منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت و العمل بقيمة (0.662) وتؤكد معنوية هذه العلاقة قيمة t المحسوبة والتي بلغت (8.75)، وهي أكبر من قيمتها الجدولية (2)، وأيضاً أن مستوى الدلالة والذي يساوي (0.00) وهي أصغر من مستوى المعنوية المعتمد (0.05)، وبناءً على هذه النتائج يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة و التي تنص على أنه:
يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.5$) بين مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت، و الجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (21) يبين أثر مؤشرات قياس الأداء و تحقيق الخطة التشغيلية.

قيمة T			B	نتيجة الفرضية العدمية	معامل التحديد R2	R معامل الارتباط
المحسوبة	الجدولية	Sig مستوى الدلالة	معامل الانحدار			
8.75	2	0.000	.662	رفض	.215	.718

النتائج و التوصيات:

1- نتائج البحث:

1. يوجد **أثر** ذو دلالة **إحصائية** بين مرحلة الإعداد و الصياغة لمؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.
2. يوجد **أثر** ذو دلالة إحصائية بين مرحلة تنفيذ مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.
3. يوجد **أثر** ذو دلالة **إحصائية** بين مرحلة المتابعة لمؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.
4. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين مرحلة الإنجاز و التقييم لمؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل

محافظة حضرموت.

5. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية لدى منظمات المجتمع المدني بساحل محافظة حضرموت.

2- التوصيات المقترحة:

بناءً على النتائج المُتوصَّل إليها من خلال اختبار فرضيات البحث؛ وبهدف تحسين الكفاءة التشغيلية تجاه التعامل مع مؤشرات الأداء فإن الباحث يُوصي بالآتي:

2-1 التوصيات ذات العلاقة بمنظمات المجتمع المدني:

- ✓ صياغة مؤشرات أداء بنوعيها ومستوييها، مستجيبة لواقع التحليل الخاص بالبيئة الداخلية والخارجية.
- ✓ تبني ثقافة التعليم والتطوير المستمر، لاسيما فيما يخص ثقافة المؤشرات، وجعلها ذات أولوية في التدريب والتأهيل.
- ✓ العمل على تطوير عناصر الخطط التشغيلية، وإدراج المؤشرات فيها بصفتها عنصرًا رئيسًا وضابطًا في الخطط.
- ✓ تطبيق نظام توظيف أو استقطاب العاملين بالمنظمة، وجعل ثقافة المؤشرات شرطًا رئيسًا في قبوله موظفًا.
- ✓ تجويد قدرات جميع العاملين –لاسيما المعنيين بقياس مؤشرات الأداء– وذلك من خلال إشراكهم في صياغة المؤشرات، ومساعدتهم على اتخاذ القرارات حيالها؛ ليتسنى لهم تحقيق خططهم التشغيلية بكفاءة، وتعزيزًا لشعورهم بأهمية ما يقدمونه ويمارسونه.
- ✓ تأسيس نظامٍ فعَّالٍ وثقافةٍ واضحةٍ في آليات صياغة وإدارة المؤشرات بنوعيها (الكمية والوصفية)، ومستويَيها المعتبرَين (التنفيذ والنجاح).
- ✓ إيجاد منشآت (شركات، أو مؤسسات، أو معاهد، إلخ) تُعنى بتطوير القدرات، وبناء الثقافات، وتوجيه الممارسات، بما يحقق دمج المؤشرات وإدارتها وقياسها في الخطط التشغيلية من خلال إقامة المناشط ذات العلاقة، وإنتاج أدبيات احترافية، مثل: (أدلة، مراجع، قوالب، نماذج، إلخ)؛ لتكون مرجعية محلية لديها تجارب مستوحاة من بيئة المؤسسات في ساحل حضرموت.

2-2 التوصيات ذات العلاقة بمكتب الشؤون الاجتماعية والعمل:

- ✓ ترسيم ما يخص المؤشرات في الخطط التي تكون ضمن وثائق التجديد السنوي.
- ✓ انتقاء مؤشرات التنمية المستدامة التي تتلاءم مع ظروف البلد، وقدرات منظمات المجتمع المدني، وثقافة المنطقة.
- ✓ مخاطبة الجهات في وزارة التعليم العالي بالتوجُّه لتدريس فكر المؤشرات ضمن مساق دراسة البكالوريوس والماجستير في تخصصات الاقتصاد والعلوم الإدارية.
- ✓ تعيين خبير لدى مكتب الشؤون الاجتماعية والعمل؛ ليقوم بضبط محتوى خطط المؤسسات واشتمالها على مؤشرات فعَّالة.
- ✓ تكوين فريق عمل استشاري بالمكتب يتولى مهمة تصميم مؤشرات ذات احتياج مجتمعي، محققة لأهداف التنمية المستدامة و محاكية لاستراتيجية الدولة ومنبثقة من إحصائيات المحافظة، ويدعو المنظمات لتبنيها.
- ✓ تسهيل عملية تدفق البيانات والمعلومات والمعرفة والخبرة؛ لتعزيز كفاءة فرق العمل والمعنيين التي تتعلق بالأنشطة المختلفة لكل المنتسبين.

الخاتمة:

إن التخطيط المؤسسي من أهم الأدوات والأساليب الحديثة الأكثر وضوحاً وملاءمةً لطبيعة المنظمة، وكلما كان هذا التخطيط متوفّراً كانت فرصة المنظمة أعلى لتحقيق الاستدامة المالية و المهنية وبلوغ أكبر قدر ممكن من التوجهات الاستراتيجية لها.

وبناءً على ذلك فقد تم التطرق في هذا البحث إلى مؤشرات قياس الأداء كالماهية والأنواع و المستويات، كون استيعاب ذلك يشكل أهمية بالغة للمنظمات باعتبار أن ما لا يمكن قياسه لا يمكن إدارته.

ولهذا يجب أن يتطور الفكر الإداري لدى جميع العاملين لاسيما المعنيين بصياغة الخطة وإدارتها وقياس مؤشراتها، وقد برزت آثار تلك المنظمات ونتائجها ذات الاهتمام العالي بتجويد كفاءاتها في التخطيط و التنفيذ لتحقيق التوجهات الاستراتيجية.

وسعياً منا نحو توضيح إشكالية البحث ودراسة الفرضيات و التساؤلات المطروحة، تم إعداد هذا البحث الذي تدور محاوره حول الأداء المؤسسي من خلال استخدام مؤشرات قياس الأداء في تحقيق الخطة التشغيلية، كونها تعد من أهم الوسائل لتحقيق التوجهات الاستراتيجية للمنظمة. وقد تم تطبيق هذا الموضوع على عينة من منظمات المجتمع المدني بمديرية المكلا الواقعة في ساحل محافظة حضرموت وفقاً للاحتياج المتنامي لهذا الأمر لدى

هذه المنظمات. علاوة على أننا سنساهم في إثراء المكتبة العربية بواحدة من الدراسات المتخصصة في تحسين الخطة التشغيلية لمنظمات المجتمع المدني.

وقد تم استعراض النتائج بعد اختبار الفرضيات ومعرفة مدى صحتها على مسار البحث ومن ثم بلورة عددٍ من التوصيات والآفاق المستقبلية المنبثقة من هذا البحث.

نأمل من الله عز وجل أن يكلل هذه المساعي بالمثوبة وجزيل الأجر ودوام التوفيق للباحث وكل من أعانه.

المراجع باللغة العربية:

1. أبو ماضي، كامل (2018م) *بطاقة الأداء المتوازن كأداة تقييم لأداء المؤسسات الحكومية وغير الحكومية*، البرنامج الوطني لدار الكتب الفلسطينية، فلسطين.
2. أبو ماضي، كامل (2015م) *قياس أداء مؤسسات القطاع العام في قطاع غزة باستخدام بطاقة الأداء المتوازن*، أطروحة دكتوراه، كلية إدارة الأعمال، جامعة الجنان، لبنان.
3. الإدارة العامة للتخطيط والتطوير الإداري، (2015م) *إرشادات عامة لبناء الخطط التشغيلية لكليات جامعة المجمعة*، جامعة المجمعة، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.
4. آل عوشن، ماجد سعود، (2013م) *التخطيط التشغيلي خطوات عملية الخطة التشغيلية*، الرياض، المملكة العربية السعودية.
5. بلمقدم، مصطفى– بوشعور، راضية، (2004م) *تقييم أداء المنظومة المصرفية الجزائرية*، جامعة حسيبة بن بوعلي، الجزائر.
6. بني حمدان، خال طلال، وإدريس، وائل، (2007م) *الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي المعاصر*، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمَّان، المملكة الأردنية الهاشمية.
7. ثوابتة، حسن، (2011م) *أثر المواءمة الاستراتيجية بين عوامل البيئة الداخلية و الخارجية على أداء البنوك التجارية في الأردن*، رسالة ماجستير، إدارة الأعمال، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، المملكة الأردنية الهاشمية.
8. جودة، عصام، (2015 م) *دور تطبيق معياري المشاركة و الرؤية الاستراتيجية في تطوير الأداء الإداري للبلديات الكبرى بقطاع غزة*، رسالة ماجستير، البرنامج المشترك بين جامعة الأقصى و أكاديمية الإدارة و السياسة للدراسات العليا، غزة، فلسطين.
9. الحميري، عبدالجليل، (2012م) *التخطيط التشغيلي والتكتيكي*، مؤسسة أبرار ناشرون ومبدعون، اليمن.
10. زعيبي، رحمة، (2013م) *أثر التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية*، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
11. مؤسسة محمد السبيعي، (1437هـ) *دليل التخطيط التشغيلي*، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
12. شلتاغ، شجاع، (2010م) *دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المنظمي*، رسالة ماجستير، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة كربلاء، العراق.
13. صيام، آمال، (2010م) *تطبيق التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بأداء المؤسسات الأهلية النسوية في قطاع غزة*، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.
14. المنظمة العربية للتنمية الإدارية (2005م) *الحكم المحلي في الوطن العربي واتجاهات التطوير* الطعامنة، محمد محمود، وعبدالوهاب، سمير محمد، القاهرة، مصر.
15. الغالبي، طاهر محسن منصور، وإدريس، وائل محمد الصبحي، (2007م) *الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل*.
16. فؤاد الشيخ وآخرون، (1994م) *المفاهيم الإدارية الحديثة*، مركز الكتب الأردني، الطبعة الرابعة، عَمَّان، المملكة الأردنية الهاشمية.
17. الكرخي، مجيد (2017م) *التخطيط التشغيلي*، العراق.
18. المجلس التنفيذي، (2006م) *دليل التخطيط الاستراتيجي*، حكومة دبي، الإمارات العربية المتحدة.
19. محمد الربيق، محمد بن إبراهيم، (2004م) *العوامل المؤثرة في فاعلية الأداء الوظيفي للقيادات الأمنية*: دراسة تطبيقية على الضباط العاملين في قيادة قوات أمن المنشآت والقوات الخاصة لأمن الطرق، رسالة ماجستير في العلوم الإدارية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
20. محمد، عبدالرحيم، (2006م) *قياس الأداء المتوازن في المنظمات العامة*، دراسة تطبيقية على شبكات الإذاعة الإقليمية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة الأزهر، الجمهورية العربية المصرية.

21. وزارة التربية والتعليم، (1434هـ) *دليل إعداد الخطة التشغيلية*، المملكة العربية السعودية.

المراجع باللغة الإنجليزية:

1. Ecosip. (1999), "*Dialogues Autour de la performance d'Entreprise",* les Enjeux. ed l'harmanttan, paris; p16.
2. Archie Lockamy and James F. Cox, Reengineering Performance and Profits, - Measurement: How to Align Systems to Improve Processes, Products, (New York: Irwin Professional Publishing,1994), PP. 17-18.
3. Boateng, Akamavi, Ndoro (2016) *Measuring performance of non-profit organizations: evidence from large charities - Business Ethics:* A European Review Volume 25 Number.

دور عمادات البحث العلمي كآلية لإدارة جودة التعليم العالي

الدكتور عبد الرحيم مزعاش
جامعة بومرداس – كلية الحقوق
mezaacheabderrahim@yahoo.fr

الملخص:

يعتبر هدف التعليم العالي هو الرقي بالمنتوج العلمي من خلال مساهمة مختلف عناصر الإدارة و البحث المكونة للجامعة، ومن بين هذه العناصر نجد عمادات البحث العلمي بوصفها آلية لإدارة جودة التعليم في مجالي الدراسات العليا والبحث العلمي، فهي تشكل أهمية بالغة وبارزة في تفعيل وتجسيد جودة الدراسات العليا والبحث العلمي، وترسيخ أهدافها للوصول بتعليم نوعي يخدم الباحث والبحث العلمي.

ويتعاظم دور عمادة البحث العلمي بالجامعات في الوطن العربي، لكونها الجهة المسؤولة عن دعم وتطوير البحث العلمي بالجامعة، حيث تقوم بإدارة الدعم المالي والإداري للباحثين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتسهر على تحسين نوعية المناهج والطرق وأساليب المعرفية بين التعليم والبحث العلمي، من خلال وضع معايير وأسس تتماشى مع المعايير الدولية لاعتماد وضبط جودة التعليم العالي، سواء من حيث المحتوى وأساليب التدريس والتقويم لغاية الإبداع الفكر والمعرفي وذلك بالنشر والتسويق لخدمات البحث العلمي.

وقد حاولنا من خلال هذه الدراسة، إلقاء الضوء على الدور الذي تساهم به عمادة البحث العلمي بالجامعة في تنمية المهارات البحثية لدى الباحثين من أساتذة وطلبة، وإبراز المرتكزات الأساسية لنهوض بمستوى التعليم العالي، حتى يتسنى للقائمين على برامج العمادة تحقيق أهداف الجامعة نحو تنشيط حركة البحث العلمي.

الكلمات المفتاحية: *عمادات– البحث العلمي– إدارة الجودة– دراسات عليا وبحث علمي.*

المقدمة:

يواجه التعليم العالي تحديات عديدة ومتنوعة، منها ما هو أكاديمي بحثي، ومنها ما هو ثقافي وعلمي وتكنولوجي، إلا أن هذه التحديات المعرفية تحتاج إلى التفاعل المعرفي والإبداعي والابتكاري[1]، كون التعليم العالي منظومة معرفية، وقطب إشعاعي يناط به تخريج الكفاءات المتشبعة بمنتوجات الثورة العلمية والتكنولوجية والابتكارية وإعداد القادة والإطارات الفكرية والفنية، في أي مجتمع.

وتلعب عمادات البحث العلمي أدوارا هامة وإستراتيجية في إدارة ورقابة مجال آليات البحث العلمي وتجويده بهدف تكوين المتعلم وبلورة ملامح الأبحاث العلمية لمسايرة التطورات العملية والعلمية في الحاضر والمستقبل، وضمان طرق التطور السليم للأمة في مسيرتها نحو أهدافها في التقدم والرقي، والمساهمة بجدية ومهارة في إعداد المواهب المتخصصة عمليا وعلميا، بصقل أفكارها ومعارفها وقدراتها العلمية المبدعة التي تعطي للبحث أبعادا نحو الإبداع وتجاوز الدافع العملي.

لهذا يناط بصفة جدية وإجمالية على عاتق عمادات البحث العلمي دور الريادة في السهر على مواكبة البحوث المثمرة ذات الصيت العالمي من خلال المؤسسات التعليمية، إذ لا بحث علمي بدون جامعة، ولا جامعة بدون بحث علمي في فحص الروابط بين نظام التعليم من جهة، و مهام التعليم العالي من جهة أخرى، وهو ما سعت إليه العديد من الجامعات في الوطن العربي كالجامعات في الأردن والمملكة العربية السعودية والجزائر.

ويعد التعليم العالي والجامعي احد أهم روافع التنمية والبحث العلمي وعماداته من ابرز أدواته، ومن خلالهما تستطيع الدولة أن تواكب حركة التقدم العلمي في شتى مجالاته وميادينه[2]، حيث تساعد عمادات البحث العلمي في تحسين الأداء البحثي وزيادة الإنتاج والحصول على جودة عالية، وتعتبر الجامعات معقلا للعمل البحثي، والبحث العلمي مقياس درجة رقي الجامعة[3].

وعلى ضوء هذه اللمحة الوجيزة لدور عمادات البحث العلمي كآلية لإدارة الجودة في الدراسات العليا والبحث العلمي، نتحدث عن إشكالية الدراسة وأهميتها وأهدفها، ثم المنهج المتبع في الدراسة، وأخيرا تقسيمات الدراسة على النحو الأتي بيانه:

---

[1]– بدران شبل، نجيب كمال (2006). *التعليم الجامعي وتحديات المستقبل*، الطبعة الأولى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ص01.

[2]– بدران شبل، نجيب كمال. نفس المرجع ، ص.ص.56-57.

[3]– السلمي علي (1999). *استراتيجيات إعداد وتدريب عضو هيئة التدريس للتعليم والبحث العلمي في عصر المعلوماتية والمعرفة*، بحث مقدم في المؤتمر القومي السنوي السادس لمركز تطوير التعليم الجامعي، التنمية المهنية للأستاذ في عصر المعلوماتية، مركز تطوير التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس، ص.117.

أولاً: إشكالية الدراسة:

تدور إشكالية هذه الدراسة حول آليات وقيم الأبحاث العلمية هل هذه الآليات تخدم العلم؟أم تخدم التعليم العالي والمتعلم؟ أم أن البحث العلمي هو الضامن لتطوير الجامعة وخدمة المجتمع؟ ومحور هذه الآليات وقيم البحث العلمي: هل هي عمادات البحث العلمي كآلية لإدارة جودة التعليم العالي؟ أم أن تلاقي الفكر الإبداعي والمعرفي، هو سياسة عمادات البحث العلمي وسماتها الأساسية في دعم القدرات والمهارات العلمية نحو التطور والتقدم؟ وهل الجامعة هي معقل البحث العلمي؟ أم إن البحث العلمي هو معقل الجامعة وصدها نحو الرقي والتقدم؟

في الحقيقة هذه التساؤلات تخدم هذه الدراسة وتعطي لها بعدا استراتيجيا في ميدان المعرفة الإبداعية والابتكارية، وإن العلاقة بين الجامعة كوجود منظم يناط بها التكوين، وضمان طرق التطور للأمة في مسيرتها نحو أهدافها في التقدم والرقي، فإن عمادات البحث العلمي هي السبيل الوحيد في البحث العلمي، بالسهر على تنفيذه كونها معقل المواهب الفكرية والطاقات الخلاقة المبدعة في وضع الإستراتيجية التعليمية، ودفع الجامعة نحو نوعية وجودة الأبحاث العلمية.

ثانياً: أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة من خلال بيان دور عمادات البحث العلمي في إدارة جودة التعليم العالي وتقدم البحث العلمي، وأثره على المجتمع والأفراد، وبصفة خاصة فئة المتعلمين والباحثين، ومن هنا نتسأل عن فعالية الأهمية في البحث والتحليل، هل الجامعة مرتبطة بالبحث العلمي وهل البحث العلمي مرتبط بالجامعة، وما هي أدوارهما في قيادة عملية للتعلم والتعليم؟

لقد أضحت عمادات البحث العلمي سببا من أسباب الرقي وتقدم المجتمع، وتحقيق أهداف التنمية الفكرية والإبداعية والابتكارية في خدمات، لأن عمادات البحث العلمي هي خزان متميز،وأرفع المؤسسات التعليمية، حيث يلعب البحث العلمي مداه الأوسع في تطوير المجال الأكاديمي ويخدم الجامعة كمنار بحثي، ويتوقف هذا الازدهار على يد هذه العمادات كقطب علمي تسعى إلى تحقيق أهداف الجامعة.[4]

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تؤدي عمادات البحث العلمي وظائف وغايات هامة في المجال المعرفي والإبداعي والابتكاري بكفاءة جد متطورة وهذه الأهداف إما أن تكون أهدافا قريبة المدى، وإما أن تكون أهدافا بعيدة المدى.

ولتحقيق هذه الأهداف، تنظر عمادات البحث العلمي إلى أن دورها لا يقتصر على متابعة المناهج والطرق والأساليب في تعميق التخصصات بالمراقبة وتفعيل المناهج والبرامج وقيادة الجامعة لخدمة المجتمع، بل أن أهدافها هي مواجهة الإشكالات البحثية العلمية على المدى البعيد لتؤدي دورها الايجابي الكامل وتبحث بالأخص عن جدليات العلاقة في فهم النظام التعليمي، كدور الجامعة في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، فضلا عن دورها في وضع بعض التصورات الاستراتيجية لتنشيط الجامعة في عملية الاهتمام بالبحث العلمي باعتبارها حقلا ومعقلا له.

رابعاً: منهج الدراسة:

تحتاج هذه الدراسة إلى منهجين لمسايرة الأدوار المتميزة لعمادات البحث العلمي، كآلية لإدارة جودة الأبحاث وفعاليتها، مما أدى بنا إلى تكريس أوسع مجال للمنهج التحليلي والمنهج الاستقرائي للوقوف على مدى فاعلية عمادة البحث العلمي في متابعة المناهج البيداغوجية والبرامج التعليمية، لتحقيق الأهداف المرجوة من خلال تواجد العمادات ومواكبة النظم التعليمية المتطورة والمتخصصة، وذلك بالتحليل والدراسة، وتعميم المنهج الاستقرائي في استخلاص العبرة من الدراسة لتقنين الطرق والأساليب وتعزيزها عمليا وعلميا لتطوير التعليم العالي، والوصول من خلال عمادات البحث العلمي بكفاءات قادرة على خدمة العلم وقيمه اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا وتكنولوجيا.[5]

خامسا: تقسيم الدراسة:

نظرا للترابط ما بين التعليم العالي، وعماداته البحثية، وما بين دورهما في تفعيل الأبحاث والدراسات العلمية، وذلك من خلال النتائج القيمة لتحقيق التوازن العلمي وتحقيق أهداف التعليم العالي والبحث العلمي من جهة، وأهمية عمادات البحث العلمي من جهة أخرى، أدى بنا إلى تفعيل هذه الدراسة المحضة ببيان مجال عمادات البحث العلمي كنظام ألي لإدارة جودة التعليم العالي كمرحلة أولى، تتخللها دراسة تحليلية وتفصيلية عن دور عمادات

[4]– عبد السلام عبد الغفار (1993)، *دعوى لتطوير التعليم الجامعي*، مقال منشور بمجلة دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، المجلد الأول، العدد الأول، ص.ص.14–16.

[5]– بن هويمل نوال عبد العزيز (2018)، دور برامج عمادات البحث العلمي بجامعة الملك سعود في تنمية المهارات البحثية لدى الطالبات، مقال منشور بمجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، المجلد الثاني، العدد الرابع، ص.ص.74–75.

البحث العلمي وأهميتها في البحث العلمي وما مدى مسؤولية هذه الأخيرة في تطوير البحث العلمي وتجويده أكاديميا كنقاط إستراتيجية تقتضي من عمادات البحث العلمي أن تلعب دورا مميزا للنهوض بالتعليم العالي وتطوير أبحاثه.

ثم بينا في المرحلة الثانية مرتكزات واليات المساهمة التي تستخدم من خلال العمادات في ضمان الجودة لهذه الأبحاث بالحديث عن آليات المساهمة ومؤشرات الأداء وتفعيل جودة المناهج والبرامج الجادة والفعالة، كدراسة مكملة لمرتكزات واليات المساهمة التي تقع على عاتق العمادات كآلية لإدارة جودة التعليم العالي، مع تتويج هذه الدراسة بخاتمة مستفضة تعالج النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: عمادات البحث العلمي كنظام ألي لإدارة جودة التعليم العالي:

إن كانت الجامعة هي المنارة الإشعاعية للعلم والأبحاث العلمية في الميادين المختلفة، فإن عمادات البحث العلمي هي البوابة الرئيسية لتطوير الأبحاث وجودتها داخل الجامعة وخارجها، حيث حرصت هذه الأخيرة لمواكبة المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية على ضمان جودة الأبحاث العلمية، ومنه ظهور مجال الإبداع العلمي والفكري الذي ينتقل من داخل الجامعة ومراكز بحوثها إلى الخارج[6].

وقد أدى تحديها الذي يتسم بالمثالية في رؤيتها للأبحاث العلمية كثقافة تلازم الحرم الجامعي بالدارسين والمهتمين بالبحث العلمي[7] إلى اعتبارها برجا عاجيا داخل المجتمع، ومعيارا للرقي والتطور، وأصبحت كقوى دافعة وملزمة للتطوير، من خلال تقديم نماذج مبدعة، لا تجد الجامعة بدا من الأخذ بها.[8]

كما أنيطت بها مسؤولية تطوير جودة التعليم العالي، ولعب أدوارا في الممارسة والأسلوب في توحيد سياسات التعليم الجامعي في ظل ظاهرة التحديات التي باتت تفرض على الجامعات، وإعادة التلازم والترابط ما بين البحث العلمي وأهداف الجامعة، وأن تكون مصدرا لإبداع الفكري والمعرفي والإبتكاري، كما ونوعا في إعداد العقل المنشود.[9]

وبهذه النظرة لدور وأهمية العمادات كآليات لضمان تجويد التعليم العالي الأبحاث العلمية، سنتحدث بصورة تحليلية عن دور عمادات البحث العلمي، وأهميتها، وما مدى مسؤولية هذه الأخيرة في تطوير وجودة البحث العلمي الأكاديمي عبر المطالب الآتية:

المطلب الأول: دور عمادات البحث العلمي في تطوير جودة التعليم العالي:

تلعب عمادات البحث العلمي دورا بارزا ومميزا في إدارة وتطوير مجال البحث العلمي من حيث العالمية والتطور في ميادينه المختلفة،حيث أعطيت لعمادات البحث العلمي، مهاما أساسية في منظومة التعليم من أجل توجيه مجال المساهمة البحثية العلمية، مما يتطلب تعاونا متينا ووثيقا بين العمادات وما بين الجامعات والمؤسسات المختلفة، للوقوف على فعاليات وقدرات ومهارات الجامعات، بهدف تحديد مسارات بحثية واضحة وهادفة، تمكن الباحثين برقي نتائج أبحاثهم، لتحقيق الأهداف والغايات المشتركة بالفائدة والمنفعة على مسار التعليم العالي.[10]

ومن باب المكانة التي تحتلها عمادات البحث العلمي كأداة وهمزة وصل بين المتعلم والباحث والجامعة، أولت الدول المتقدمة اهتماما خاصا بدور ومكانة هذه الأخيرة في تطوير برامج ومناهج البحث العلمي وذلك بتوفير آليات المساهمة المناسبة التي تنمو وتزدهر فيها البحوث العلمية.

وبالتالي فان كانت عمادات البحث العلمي هي أساس البحث العلمي وأداة رقي الجامعة، فان البحث العلمي يعد إحدى أهم وظائف الجامعات الأساسية، فبدون بحث علمي تبقى الجامعة مجرد مدرسة للعلوم والمعارف وليس مركزا للإبداع العلمي، مما يجعل العمادات البحثية هي مصدر إنماء المعرفة وإثرائها ونشر أجود نتائجها لتجديد مؤشرات الجودة والتميز في سلم تصنيفات الجامعات.

ويمكن حصر بعض أدوار عمادات البحث العلمي على النحو الآتي:

أولاً: تهدف عمادات البحث العلمي إلى تحسين جودة منتجاتها وتحسين فرص تسويقها وطنيا ودوليا.

ثانياً: تعمل على تطوير برامجها التعليمية وأنشطتها العلمية المختلفة.

ثالثاً: جعل البحوث العلمية الجامعية جزءا أساسيا من مهام أعضاء الهيئات التدريسية وشرطا أساسيا لترقيتهم.

---

[6]– عيد يوسف سيد محمود (2003)، *اتجاهات الحديثة لتطوير التعليم الجامعي*، مطابع جامعة القاهرة، القاهرة، ص. ص. 1–2.

[7]- Johnston; R. et.Boyer Revisited (1996): «the university of future Higher Education policy.vol;36. N:3- p.p.(253-271).

[8] - Boyer revisited (1996): Higher Education policy.vol;36N:3- p.p.(253-271).

[9]– الشايع علي بن صالح (2010)، *البحث ومجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية*، بحث مقدم في مؤتمر مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى، المركز العربي للتعليم والتنمية، المملكة العربية السعودية، ص.ص.1598–1599 .

[10]– السايح مصطفى (2008)، *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية التربوية*، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، ص.11، السيد ياسين (2000) المعلوماتية وحضارة العولمة كرؤية نقدية عربية، دار النهضة العربية، القاهرة، ص.23.

رابعاً: تشجيع أعضاء التدريس لبذل قصارى جهدهم لإنجاز البحوث العلمية ذات صلة بالمعرفة العلمية والابتكار المتميز.[11]
خامساً: الاهتمام بالمناهج والبرامج هو من خصوصية هذه الأخيرة إذ لا يمكن تصور جامعة رائدة، ما لم يكن لها برامج رصينة ومتقدمة.
سادساً: اعتبار العمادات العلمية هي مراكز للإبداع والابتكار الذي يخدم الجامعة والبحث العلمي والباحث.

المطلب الثاني: أهمية عمادات البحث العلمي كآلية لضمان جودة التعليم العالي:

تبرز أهمية عمادات البحث العلمي، ويتجلى دورها في مجال البحث العلمي ليس كآلية لضمان جودة التعليم العالي فحسب بل الأهم من ذلك هو مدى تفعيل هذه الأهمية في إطار رسالتها وغاياته وأهدافها من تواجدها الأساسي في بناء التفكير التحليلي الإبداعي للأبحاث العلمية وذلك بتحويل المعارف والقدرات الفكرية والعلمية، وكيفية معالجتها واستخدامها وتوظيفها في تجويد الأبحاث العلمية والاستفادة منها.[12]

في الحقيقة أن الأهمية والدور لهذه الأخيرة كما يقول الأستاذين أشرف محمود احمد وسعيد مالك محمد[13]" وضع وتطوير إطار المؤهلات والكفايات الأساسية المطلوبة في الخريج الجامعي، بما يمكنه من الانخراط بكفاية مقبولة في سوق العمل، والقدرة على التكيف المهني والمعرفي والتكنولوجي: "متعلم قادر على التعلم مدى الحياة في عالم متسارع المتغيرات والتطورات..."

وقد أزكى هذا الاتجاه عند اغلب شراح التربية والتعليم لفكرة الإبداع المنوط بعمادات البحث العلمي[14] لتعظيم حركة الدراسات المستقبلية، والاهتمام بإستشراف المستقبل وأهمية الإعداد له، بل أسهمت أبحاث في هذا المجال[15] بقيم البحث العلمي بقولهم:" نعلم الإنسان كيف يفكر، وليس فيما يفكر، ويتعلم كيف يتعامل مع التغير السريع وما يصاحبه من غموض وعدم الوضوح، انه في العالم التكنولوجي الجديد سوف تتعامل الآلات مع المواد، بينما يقتصر تعامل الإنسان مع المعلومات والأفكار".

ومن خلال هذا التحليل للدور والقيم الأخلاقية للبحث العلمي، ومدى ارتباطها بعمادات البحث العلمي، وإبراز دورها من حيث الأهمية والقيم الأخلاقية الإبداعية، لم يعد دورها التركيز على ثقافة الذاكرة بل تعدى إلى ثقافة الإبداع وهو إدراك لعلاقات جديدة من أجل تغيير الواقع.[16]

وعلى ذلك يقع على عاتق عمادات البحث العلمي، تعميق ثقافة الإبداع التي يقع عليها الدور الأكبر في وضع مستقبل الحضارة ومستقبل الإنسان[17] وذلك بمراعاة ما يلي:

أولاً: ضرورة إعادة النظر في المناهج و برامج الدراسة لمسايرة الأبحاث العلمية المثمرة.
ثانياً: وضع آليات الانتقال من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع.
ثالثاً: ضرورة مراعاة أهداف التعليم والتعلم من خلال جعل الإنسان كيف يفكر، ليس فيما يفكر، ويتعلم كيف يتعامل مع التغير السريع.
رابعاً: نقل المعارف الجديدة، وتنمية القدرات الفكرية الإبداعية لانفجار المعرفة الابتكارية .[18]
خامساً: تأسيس نظام تعليمي جديد يقوم على الإبداع وليس الذكاء في توسيع حدود المعرفة عن طريق بحوث رفيعة النوعية والجودة، وأن تخدم الاقتصاد المعرفي[19] من خلال بحوث ودراسات نفعية.

---

[11]– ناس محمد محمد أحمد (1998)، *دور البحث العلمي بالجامعات في التنمية*.– دراسة مقارنة– بحث مقدم بمؤتمر جامعة القاهرة الثاني بعنوان دور الجامعات في خدمة المجتمع وتنمية البيئة من 01–02 مارس 1997 القاهرة، مطبعة جامعة القاهرة، ص.ص.06–07.

– كون توماس (2003)، *بنية الثورات العلمية*– الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ، ص.1.

[12]– بطاح أحمد (2019)، *إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي*، بحث مقدم في مؤتمر نظم التعليم العالي في الوطن العربي بين التشخيص والتطوير، جامعة رفيق الحريري، بيروت، المجلد الأول، ص.ص.17–18.

[13]– شوق محمود احمد، سعيد محمد مالك محمد (1995)، *تقديم جهود الجامعات الإسلامية نحو خدمة المجتمع والتعليم المستمر*– دراسة مقارنة– بحث مقدم بالمؤتمر القومي السنوي الثاني، المنعقد بمركز تطوير التعليم الجامعي– جامعة عين شمس، القاهرة، ص.149.

[14]– بوش جورج (1992)، *أمريكا عام 2000 إستراتيجية للتربية*–ترجمة محمد عزت عبد الوحود ، مركز البحوث التربوية، قطر، ص.ص.31 –32.

[15]– بدران شبل، نجيب كمال. المرجع السابق، ص.69.

[16]– وهبة مراد (1996)، *فلسفة الإبداع*، دار العالم الثالث، القاهرة، ص.ص. 1–2، بوش جورج، المرجع السابق، ص.31. بدران شبل، نجيب كمال. المرجع السابق، ص.ص.95–96.

[17]– عليمات صالح (2013)، *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية الشاملة: التطبيق ومقترحات* التطوير، الطبعة الثانية، دار الشروق، عمان، ص.ص.1–2.

[18]– بن هويمل نوال عبد العزيز. المرجع السابق، ص.ص. 77–78.

[19]– عقيلي عمر وصفي (2001)، *المنهجية الكاملة لإدارة الجودة الشاملة*، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان، ص.17. اللوزي موسى (1999) التطوير التنظيمي، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان، ص.237.

المطلب الثالث: مسؤولية عمادات البحث العلمي في تطوير جودة البحث العلمي الأكاديمي:

يقع على عاتق عمادات البحث العلمي مسؤولية كبرى في تطوير جودة الأبحاث العلمية الأكاديمية، وحرصا منها على ذلك يناط بها إثراء مسيرة البحث العلمي في كافة المجالات كونها أهم الركائز الأساسية التي ترتقي بها الجامعة في تجويد أبحاثها العلمية، والمجتمع في مده بالكفاءات القادرة على مواصلة مسيرة التقدم والرقي بالأبحاث العلمية المثمرة والمتميزة لخدمة العلم وتطويره[20]

ومن أبرز سمات المسؤولية هو الحرص على ما يلي:

أولاً: تمويل المشاريع البحثية في مختلف كليات الجامعة وتسهيل مهماتهم الميدانية.

ثانياً: تحكيم البحوث المقدمة إليها وقبول ما يستحق منها للنشر ومتابعة إصدارها دوريا وفق أنظمة وقواعد النشر العلمي.

ثالثاً: حماية الملكية الفكرية في مجال براءة الاختراع وحقوق الطبع.

رابعاً: تشجيع البحث العلمي على مستوى الكليات والباحثين تشجيعا لهم وتقديرا لإنجازاتهم العلمية.

خامساً: الإسهام في تنمية المجتمع ومؤسساته تنمية بشرية دائمة ومتجددة بنشر ثقافة البحث العلمي لخدمة الباحث وقضايا المجتمع.

سادساً: دعم وتشجيع المشاركة في المؤتمرات والمحاضرات وورش العمل.

سابعاً: ربط سياسة البحث العلمي برؤية ورسالة أهداف الجامعة ويتضح جليا من خلال المسؤولية الأخلاقية وقيمتها النبيلة، أن عمادات البحث العلمي بأنشطتها المختلفة، تمارس دورها في خدمة البحث العلمي وتطويره ضمن هيكلة محددة وذلك بتشجيع حركة البحث العلمي في الجامعة ومدى علاقاتها مع مؤسسات المجتمع المحلي والإقليمي والدولي[21] للارتقاء بمستوى البحوث العلمية.

المبحث الثاني: مدى مساهمة عمادات البحث العلمي في تطوير جودة التعليم العالي:

لم يعد دور العمادات البحثية يقتصر على تقديم المعرفة وصنعها ونقلها من جيل إلى جيل، وكذا البحث والتجديد والإبداع والمناقشة العلمية، واختيار أهم المناهج والبرامج، بل بات من الضروري البحث عن مرتكزات أدوارها الاستراتيجية وهي التعليم وإعداد الموارد البشرية والبحث العلمي،[22] وقد أكد البيان الختامي الذي اعتمده المؤتمر العالمي للتعليم العالي المنعقد في مقر اليونسكو من 05 إلى 08 تموز – يوليو 2009 وعرفت العمادات العلمية والأبحاث العلمية محل تقديم وتقييم منها: "مجتمع المعرفة الذي يقوم أساسا على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط".[23]

ونستدرك هنا ما للعمادات البحثية العلمية من رؤية ورسالة علمية تسعى دائما للتطور والنمو والتميز في مجالات البحث العلمي، بكافة جوانبه العلمية وتقديم برامج دراسات عليا متخصصة ومواكبة أحدث العلوم ومتطلبات التنمية، وتنمية مهارات رأس المال الفكري في الوطن وخارجه مع تهيئة الظروف المناسبة، بما يتلاءم مع أهداف ومعايير الجودة البحثية والعلمية، وتقديم الدراسات والاستشارات الفنية والعلمية المؤهلة وتنميتها.[24]

وبالتالي سنبين من خلال هذا المبحث ما هي آليات المساهمة ومرتكزاتها الابتكارية لضمان الجودة البحثية والعلمية، ثم هل هذه الآليات هي مؤشر من مؤشرات الأداء كآلية في إدارة وتطوير الجودة التعليمية لضمان تعليم جاد وفعال مما يؤدي بنا في نهاية هذه العناصر استخلاص مكانة المناهج والبرامج ومدى تفعيلها كآليات في خدمة التعليم وضمان جودته وجودة البحث العلمي عبر المطالب الآتية:

المطلب الأول: آليات المساهمة ومرتكزاتها الابتكارية لضمان الجودة التعليمية البحثية:

من أهم ما يميز عالم اليوم، الاهتمام بالعلم والتقدم العلمي التكنولوجي في كافة المجالات، لذلك لابد من البحث عن الآليات الفعالة للوصول إلى ضمان الجودة التعليمية ولن يتسنى ذلك إلابتفعيل آليات، تهدف إلى تحقق أهداف العمادات البحثية العلمية.[25]

---

[20]– زايدي فتيحة، هويدي عبد الباسط (2016)، *المؤسسة الجامعية فضاء لإنتاج المعرفة العلمية*، مقال منشور بمجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة الجزائر، المجلد الثامن، العدد 27، ص.ص.480–481.

[21]– الصريني محمد عبد الفتاح (2001)، *البحث العلمي: الدليل التطبيقي للباحثين*، الطبعة الأولى، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ص.1.

[22]– الديك سامية عمر فارس (2009)، مدى فاعلية مسافات الدراسات العليا في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في مؤتمر استشراف مستقبل الدراسات العليا في فلسطين، الذي نظمته جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، المجلد الأول، فلسطين، ص.ص.473–474.

[23]– المؤتمر العالمي للتعليم العالي المنعقد في مقر اليونيسكو بباريس عام 2009 من 05 إلى 05 يوليو، المتضمن البيان الختام للمؤتمر حول العمادات العلمية البحثية والأبحاث العلمية متاح على الرابط: https:// www.unesco.org/new/ar/media-services

[24]– رقاد صليحة (2014)، *تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: أفاقه معوقاته*، رسالة دكتوراه جامعة سطيف1، الجزائر، ص.ص. 37–38.

[25]– ستراك رياض، العمري صالح (2004)، *دراسات في الإدارة التربوية*، الطبعة الأولى دار وائل للنشر والتوزيع عمان الأردن ص 279، طوقان خالد (2000)، *إدارة الوقت وعلاقاتها بالقيادة الإبداعية لدى عمداء كليات البلقاء التطبيقية في الأردن*– مقال منشور بمجلة أبناء البلقاء المجلد الأول العدد1 السنة الأولى، ص. 275.

– اوتونبروتراك: *التعليم والإبداع التنظيمي أدوات إعادة إحياء الخدمة العامة (1998)*– مقال منشور بالمجلة الدولية للعلوم الإدارية مجلد رقم3 العدد1 الإصدار العربي، المجلد رقم 64، العدد1 الإصدار الانجليزي، معهد التنمية الإدارية، الإمارات العربية المتحدة، ص.279.

ولما كان البحث العلمي يتناول مؤسسة عامة من مؤسسات التعليم العالي، كونها تؤدي دورا مهما في حياة الأمم والشعوب، فهي التي تصنع حاضر الأمم وترسم معالم مستقبلها فلو كان التعليم العالي هو القيادة الفكرية للمجتمع فان عمادات البحث العلمي هي الآلية والأداة المثالي للتعليم العالي في صقل الأفكار المعرفية والإبداعية والابتكارية له في تنمية التفكير لدى الباحثين وغيرهم، وتدعيم عمليات الإبداع العقلي والفني وإتاحة فرص الأبحاث المثمرة ذات الجودة.

وهكذا يمكن القول انه لا البحث متطور ولا علم مثمر إلا بإتباع الآليات الآتية:

أولاً: رسالة ورؤية عمادات البحث العلمي: يجب إدراك أن رسالة عمادات البحث العلمي، هي رسالة مقدسة تهدف إلى تعزيز وتشجيع وتنسيق، وتنظيم البحث العلمي الأكاديمي والتطبيقي، وبكافة الوسائل البحثية المتميزة المتاحة لها في نشر ثقافة المعرفة والإبداع والابتكار، وتوظيف هذه الآليات توظيفا في جوانب التنمية البشرية وغرس قيم الأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي وخدمة المجتمع.[26]

ثانياً: دور عمادات البحث العلمي في وضع سياسات البحث العلمي: يناط بالعمادات في مثل هذه المجالات، وضع سياسات البحث العلمي بالتعاون مع رئاسة الجامعة، وذلك بتوحيد الجهود العلمية و البحثية في مؤسسات التعليم العالي و ربطها بالمؤسسات الأخرى، مع توجيه الباحثين نحو البحوث العلمية الأكثر فائدة، و كذا تشجيع نشر الإنتاج العلمي، والحرص على توفير التمويل اللازم للبحث العلمي والباحثين، وتوفير الفرص المناسبة للكفاءات، وكل ذلك خدمة لعناصر القدرة على التميز والابتكار.[27]

ثالثاً: سياسة الإبداع والتميز والابتكار: هذه هي رسالة عمادات البحث العلمي، و دورها الاستراتيجي في مجالات البحث العلمي والنشر العلمي الرصين، وبناء مجتمع المعرفة البحثية لخدمة قضايا المجتمع.

كما تهدف عمادات البحث العلمي إلى تهيئة و تطوير بيئة بحثية محفزة جذابة في مجالات العلمية المختلفة، و المساهمة في صناعة أوسع مجال للمعرفة، بما يحقق أهداف العمادات والجامعة و التعليم العالي، و ربط سياسات البحث العلمي بالأهداف، و ذلك برفع مستوى جودة المناهج والبرامج و رفع مستوى جودة الاتقان العملي داخل العمادة، لممارسة عملها بارتياح لضمان جودة التعليم العالي و تطوير ميادينه المختلفة.[28]

وفي هذا الإطار يتبلور دور أساسي لعمادات البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي، وهو التركيز على بناء التفكير البحثي التحليلي والتفكير الإبداعي المتميز لتحويل المعلومات إلى معرفة كدور ورؤيا في تطوير التعليم العالي.[29]

المطلب الثاني: مؤشرات الأداء كآلية لإدارة وتطوير جودة التعليم العالي:

إن مؤشرات الأداء كآلية في إدارة و تطوير الجودة التعليمية لضمان تعليم جاد و فعال، يحتاج إلى دراسة مستفظة ومميزة من حيث واقع التعليم، وواقع البحث العلمي، ومدى ارتباط العلميات التعليمية بالأهداف المنوطة بعمادات البحث العلمي، وتحقيق الأداء الفعال الذي يشكل أداة من أدوات البناء الحضاري، وعامل أساسي في إحداث التغيرات الاجتماعية والاقتصادية[30]، مما يجعل لها من الآثار والنتائج الايجابية التي تأخذ بسببها المكان الأول بين وسائل الإصلاح و التقدم.

ولخدمة العلم والبحث العلمي،ومدى مساهمة العمادات البحثية في انفرادها بضمان الجودة والتطور، بات لزاما إبراز هذه الآليات كمؤشر فعال ورائد لتقويم الأداء البحثي والعلمي، جعل من جل ومعظم رجال التربية و التعليم[31] يهتمون بهذه الدراسة كونها هي الشغل الشاغل، للبحث عن أنجح الطرق و الأساليب، في تحقيق الأهداف التي تطمح المؤسسات التعليمية و العلمية إلى تحقيقها.

ولإبراز هذه المؤشرات كآلية منوطة بمهام العمادات البحثية والمؤسسات الجامعية، يرى"بوير Boyer.E.I" إن الجامعات قد مرت بعدة تحولات في وظائفها، بداية من التدريس، ثم ظهرت وظيفتها في اكتشاف المعرفة، وبعد ذلك ظهر دور في تطبيق المعرفة، وكان ظهور كل وظيفة يؤدي بالضرورة إلى إعادة النظر في آلية القيام بالوظائف الأخرى، أي رؤية جديدة للتعليم العالي"[32]

وبالتالي يمكن إبراز هذه المؤشرات على النحو الأتي بيانه:

---

[26]– بن هويمل نوال عبد العزيز، المرجع السابق، ص.77.

27– الشرمان، منيرة (2010)، تصورات طلبة الدراسات العليا في كليتي التربية في جامعتي مؤتة واليرموك للمشكلات التي تواجههم، مقال منشور بمجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد الرابع، ص.ص.527–528.

[28]– الميحياوي، قاسم نايف علوان (2006)، *إدارة الجودة في الخدمات، مفاهيم، عمليات، تطبيقات*، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ص.ص.190–191.

[29]– الحميدي عبد الرحمان سعد وآخرون (1999)، *أنماط التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي العربية* – مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ص.05.

-GUNI(2009) ;Higher estuation lir the world (3) New challenges' and eneugiug roles for human and social development, p.01.

[30]– ستراك رياض، العمري صالح، المرجع السابق، ص.46، مطاوع إبراهيم (1984)، الأصول الإدارية للتربية، الطبعة الثالثة، دار المعارف– القاهرة، ص.20.

[31]– نزار توفيق سلطان (1986)، *الرقابة الإدارية جوانب تنظيمية وسلوكية*، مقال منشور بمجلة آفاق اقتصادية الإمارات العربية المتحدة عدد27، ص.27، قاسم صلاح الدين سعد(1978)، مفهوم تقييم كفاءة الأداء–دراسة نظرية مع الإشارة إلى تطبيقها في العراق ودول أخرى، جامعة بغداد– مطابع كلية الإدارة والاقتصاد، بغداد، ص.48.

[32]- Johnston-R et Boyer Revisited: The University of the Future Higher Education Policy, vol.36 N°3. 1996, p.p.253-271.

أولاً: التحويل النوعي في ادوار الجامعة: حيث أدى هذا المفهوم إلى وضع الجامعة في قلب الأحداث الاجتماعية، ونمو دورها في خدمة المجتمع، لتصبح بمثابة فلسفة اجتماعية عامة، تلعب العمادات من خلال هذا المؤشر إلى دفع الجامعة في ممارستها لدورها وهي "التعليم و البحث العلمي".

ثانياً: دفع الجامعة للتقيد بالبحث العلمي، كمطلب اجتماعي للمعرفة، وتحفيزها على الإبداع و الابتكار.

ثالثا: توعية الجامعة بدور العلم في الحياة، ومنه الباحثين وهذه القضية لا تهم الجامعة فقط، لكونها قضية اجتماعية وحضارية بالدرجة الأولى.[33]

رابعاً: بناء التقارب والتداخل بين ثقافة الحرم الجامعي، وثقافة المجتمع والبحث العلمي: كحافز للمغامرة العلمية، فهي تجربة تستحق أن تدرس وبشكل أكثر تفصيلا.

خامساً: توسيع حدود التخصصات العلمية:ذلك يؤدي بفرضية انتقال ممارسات البحث العلمي من داخل الحرم الجامعي إلى الميدان يؤدي حتما بإعداد عضو هيئة التدريس للوصول إلى اقتصاد المعرفة.

سادساً: إعادة النظر في هيكلة مقررات الدراسة: الذي يؤدي بالباحث والمتعلم إلى اكتساب خبرة معرفية[34].

المطلب الثالث: تفعيل المناهج والبرامج كآلية لضمان جودة التعليم العالي والبحث العلمي:

إن عملية التدريس الجامعي، لا يمكن إثبات فاعليتها من دون مراعاة دور وأهمية وإستراتيجية عمادات البحث العلمي كهرم وقطب إشعاعي داخل المنظومة التعليمية، ويقع على عاتقها عمليات فحص وتقويم الأداء الأكاديمي من جهة، ومن جهة أخرى تطوير وتفعيل مجال المفاهيم والبرامج كآليات لضمان أهداف الجودة الشاملة كمادة خاصة لتطوير التعليم العالي، ومنه الأبحاث العلمية.

إن الهدف من مهام عمادات البحث العلمي، هو تحسين مستوى الأداء وزيادة فاعليته[35]، في تطوير المادة العلمية ومحتواها ومضمونها، وهي الوسيلة الوحيدة للتحقق من أن مجال الأداء يتم عن طريق تفعيل المناهج والبرامج على النحو المحقق لغرض ومهام العمادات والبحث العلمي[36]، وذلك بالسعي دون هوادة في انجاز البرامج والمناهج مع إستراتيجية التعليم العالي على ضوء معايير الجودة ومتطلبات الأبحاث الأكاديمية العلمية.[37]

ولن يتأتى هذا التفعيل إلا بإتباع الآليات التالية:

أولاً: فاعلية الطرائق والأساليب المستخدمة في التدريس.[38]

ثانياً: فحص فاعلية أساليب التدريس وتعديلها.

ثالثاً: تنويع وتحديث مصادر وطرق ومناهج التعليم والتعلم.

رابعاً: تطوير مصادر المعرفة بشتى أنواعها انطلاقا من المناهج والبرامج.

خامساً: تطوير منهج الأداء والتقويم والتقييم أداءا وبحثا.

سادساً: مراجعة دورية وإعادة النظر فيها على ضوء معايير الجودة.

ومما لا شك في ذلك أن تجويد المناهج والبرامج كآليات في تطوير التعليم العالي بمختلف أبحاثه وميادينه، لا يخلو ذلك قولا، بأن هذا المجال هو الوظيفة الأولى والأساسية في جودة التعليم وجودة الأبحاث العملية ، تضع عمادات البحث العلمي اهتمامها المتزايد والمستمر لمواكبة التحضر الرقمي.

الخاتمة:

يظهر من خلال هذه الدراسة لدور عمادات البحث العلمي كآلية لإدارة وتطوير جودة التعليم العالي وأبحاثه العلمية، أنه إذا كانت وظائف الجامعة تبعا لاختلاف المجتمعات ونظمها واختلاف تركيبها ومكوناتها، وهدف رسالتها في بناء و تنمية المجتمع بنقل المعرفة من خلال التعليم، و إنتاج المعرفة من خلال البحث العلمي وتنمية المجتمع، وهي وظائف رئيسية تهدف إليها الجامعة كمؤسسة علمية وتعليمية.

---

[33]– بولحواش نجية (2019)، *البحث العلمي في العالم العربي: الواقع، المعوقات وسبل التطوير*، مقال منشور بمجلة حوليات جامعة الجزائر 1، المجلد الرابع، العدد 33، ص.428.

[34]- Thomas N-L: community perceptions: what Higher Education Can Learn by listening to communities "opcit 1997. pp.70-86.

35– الجميعي فؤاد محمد (1987)، "الأسس النظرية والتطبيقية لوظائف إدارة الأفراد"– جامعة الموصل– كلية الإدارة والاقتصاد، العراق، ص.14.

[36]– إسماعيل علي، جدعون بيار، غمراوي نرما (2009)، بحث مقدم للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي بعنوان: *" تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمركبة حاجات المجتمع*–بيروت من:6–10 ديسمبر 2009، ص.ص.7–8.

[37]– فلاح كريمة، مداح عرايبي الحاج (2016)، البحث العلمي في الجامعات الجزائرية: الواقع ومقترحات التطوير، مقال منشور بمجلة اقتصاديات شمال إفريقيا، المجلد الثاني عشر، العدد الخامس عشر، الشلف، الجزائر، ص.ص. 224–225.

[38]- HAS Kell. R.E : (1997) Academic freedom Tenure and student E valuation of Faculty; Galloping polls In the 21,5 "century Educations policy Analysis Archives 56-

فإن عمادات البحث العلمي، كآلية يناط بها ضمان تكوين جادا و مثمرا و متميزا، بحيث توجد صلة وثيقة بينهما، فالعملية التعليمية تعد مجالا خصبا للإثراء عن طريق عمادات البحث العلمي، التي تعتبر المحرك الفعال لتجويد العمليات التعليمية البحثية، وهي الأداة الرئيسية في مضمار التقدم والتنمية الشاملة، وترى أن الفرد هو العنصر الفعال في النهضة الشاملة للمجتمع، و إذا كانت الجامعة هي معقل العمل والبحث العلمي، فإن عمادات البحث العلمي وظيفتها أسمى في ربط العلم بالمجتمع و تنسيق الجهود العلمية.

إن هدفها دعم الأبحاث العلمية و تشجيع الباحثين باختلاف مشاربهم ومعارفهم الإبداعية والابتكارية المساهمة والفعالة في ميدان البحث العلمي في تطوير البحث العلمي و جودته في الجامعة ودعمه ماديا ومعنويا، باعتبارها مركز إشعاع و قطب معرفي ما بين التعليم العالي والمؤسسات التعليمية وتحقيق لمبدأ المسؤولية المجتمعة ما بين الجامعة وعمادات البحث العلمي، تمد خدماتها إلى المجتمع المحلي والوطني و الدولي.

ومن خلال ما تقدم يمكن إبراز بعض النتائج والتوصيات المستخلصة من هذه الدراسة:

أولاً: النتائج المستخلصة من هذه الدراسة:

1. تعمل على تعزيز فكر والتقويم للمناهج والبرامج وتفعيل أساليب وطرق التقويم.
2. تقوم بتقييم مدى فاعلية الأداء البحثي الأكاديمي و مساهمة في تطوير الأبحاث العلمية.
3. تسعى إلى تفعيل دور عمادات البحث العلمي في الحرص ومراقبة ميدان البحث والإشراف عليه وملاحظة النواحي التي يمكن أن تكون منها تلك البرامج فعالة و متطورة.
4. تقوم بتنويع مجال التخصصات بما يواكب الخطط التنموية و يستجيب لمتطلبات السوق.
5. تهدف إلى الانتقال بالأبحاث العلمية من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة والابتكار والإبداع.
6. يعتبر البحث العلمي هو إستراتيجية التعليم العالي مع اعتبار عمادات البحث العلمي هي مقياس التطور للأبحاث و التعليم العالي.

ثانياً: التوصيات المتوصل إليها:

1. تشجيع حركة البحث العلمي من خلال النشر والتوزيع وطنيا و دوليا للاستفادة أكثر في تنمية القدرات و المهارات الفنية و العلمية للباحثين أينما كانوا و وجدوا.
2. نشر الأبحاث العلمية المحكمة من خلال المؤتمرات والفعاليات الدولية والوطنية بهدف تطوير البحث العلمي و التعليم العالي.
3. العمل على ربط سياسات البحث العلمي، حتى تتماشى وجودة التعليم العالي وتصنيفات الجامعات وطنيا ودوليا.
4. تحديث البرامج و المناهج التعليمية من حيث النوعية و الجودة .
5. تخصيص مجلة محكمة خاصة بالأبحاث العلمية المحكمة و تعميمها لنشر ثقافة البحث العلمي.
6. إنشاء هيئة معايير الجودة في وزارة التعليم العالي و البحث العلمي والجامعات في الوطن العربي.
7. إناطة بعمادات البحث العلمي مهمة تقويم الأداء الأكاديمي للباحث، و كيفية التطوير والتحسين المستمر له.

قائمة المراجع:

1. إسماعيل علي، جدعون ببار، غمراوي نرما (2009)، بحث مقدم للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي بعنوان:" *تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمركبة حاجات المجتمع*– بيروت من: 6–10 ديسمبر 2009، ص.ص. 7–8.
2. اوتونبروتراك: *التعليم والإبداع التنظيمي أدوات إعادة إحياء الخدمة العامة (1998)*– مقال منشور بالمجلة الدولية للعلوم الإدارية مجلد رقم3، العدد1 الإصدار العربي، المجلد رقم 64، العدد1 الإصدار الانجليزي معهد التنمية الإدارية، الإمارات العربية المتحدة، ص.279.
3. بدران شبل، نجيب كمال (2006)، *التعليم الجامعي وتحديات المستقبل*، الطبعة الأولى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
4. بطاح أحمد (2019)، *إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي*، بحث مقدم في مؤتمر نظم التعليم العالي في الوطن العربي بين التشخيص والتطوير، جامعة رفيق الحريري، بيروت، المجلد الأول، ص.ص.17–18.
5. بن هويمل نوال عبد العزيز (2018)، *دور برامج عمادات البحث العلمي بجامعة الملك سعود في تنمية المهارات البحثية لدى الطالبات*، مقال منشور بمجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، المجلد الثاني، العدد الرابع، ص.ص.74–75.
6. بوش جورج (1992)، *أمريكا عام 2000 إستراتيجية للتربية*–ترجمة محمد عزت عبد الوحود، مركز البحوث التربوية، قطر.

7. بولحواش نجية (2019)، *البحث العلمي في العالم العربي: الواقع، المعوقات وسبل التطوير*، مقال منشور بمجلة حوليات جامعة الجزائر 1، المجلد الرابع، العدد 33، ص.428.
8. الجميعي فؤاد محمد (1987)، *"الأسس النظرية والتطبيقية لوظائف إدارة الأفراد"*– جامعة الموصل– كلية الإدارة والاقتصاد، العراق.
9. الحميدي عبد الرحمان سعد وآخرون (1999)، *أنماط التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي العربية*– مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
10. الديك سامية عمر فارس (2009)، مدى فاعلية مسافات الدراسات العليا في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في مؤتمر استشراف مستقبل الدراسات العليا في فلسطين، الذي نظمته جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، المجلد الأول، فلسطين، ص.ص.473–474.
11. رقاد صليحة (2014)، *تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: أفاقه معوقاته*، رسالة دكتوراه جامعة سطيف1، الجزائر.
12. زايدي فتيحة، هويدي عبد الباسط (2016)، *المؤسسة الجامعية فضاء لإنتاج المعرفة العلمية*، مقال منشور بمجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، الجزائر، المجلد الثامن، العدد 27، ص.ص.480–481.
13. ستراك رياض، العمري صالح (2004)، *دراسات في الإدارة التربوية*، الطبعة الأولى دار وائل للنشر والتوزيع عمان الأردن.
14. السايح مصطفى (2008)، *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية التربوية*، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.
15. السلمي علي (1999). *استراتيجيات إعداد وتدريب عضو هيئة التدريس للتعليم والبحث العلمي في عصر المعلوماتية والمعرفة*، بحث مقدم في المؤتمر القومي السنوي السادس لمركز تطوير التعليم الجامعي، التنمية المهنية للأستاذ في عصر المعلوماتية، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ص.117.
16. السيد ياسين (2000)، المعلوماتية وحضارة العولمة كرؤية نقدية عربية، دار النهضة العربية، القاهرة.
17. الشرمان، منيرة (2010)، *تصورات طلبة الدراسات العليا في كليتي التربية في جامعتي مؤتة واليرموك للمشكلات التي تواجههم*، مقال منشور بمجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد الرابع، ص.ص.527–528.
18. الشايع علي بن صالح (2010)، *البحث ومجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية*، بحث مقدم في مؤتمر مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى، المركز العربي للتعليم والتنمية، المملكة العربية السعودية، ص.ص.1598–1599 .
19. شوق محمود احمد، سعيد محمد مالك محمد (1995)، *تقديم جهود الجامعات الإسلامية نحو خدمة المجتمع والتعليم المستمر*– دراسة مقارنة– بحث مقدم بالمؤتمر القومي السنوي الثاني، المنعقد بمركز تطوير التعليم الجامعي– جامعة عين شمس، القاهرة، ص.149.
20. الصريني محمد عبد الفتاح (2001)، *البحث العلمي: الدليل التطبيقي للباحثين*، الطبعة الاولى، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.
21. طوقان خالد (2000)، *إدارة الوقت وعلاقاتها بالقيادة الإبداعية لدى عمداء كليات البلقاء التطبيقية في الأردن*–مقال منشور بمجلة أنباء البلقاء المجلد الأول العدد1 السنة الأولى، ص. 275.
22. عبد السلام عبد الغفار (1993)، *دعوى لتطوير التعليم الجامعي*، مقال منشور بمجلة دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، المجلد الأول، العدد الأول، ص.ص.14–16.
23. عقيلي عمر وصفي (2001)، *المنهجية الكاملة لإدارة الجودة الشاملة*، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان.
24. عليمات صالح (2013)، *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية الشاملة: التطبيق ومقترحات* التطوير، الطبعة الثانية، دار الشروق، عمان.
25. عيد يوسف سيد محمود (2003)، *اتجاهات الحديثة لتطوير التعليم الجامعي*، مطابع جامعة القاهرة، القاهرة.
26. فلاح كريمة، مداح عرايبي الحاج (2016)، *البحث العلمي في الجامعات الجزائرية:* الواقع ومقترحات التطوير، مقال منشور بمجلة اقتصاديات شمال إفريقيا، المجلد الثاني عشر، العدد الخامس عشر، الشلف، الجزائر، ص.ص. 224–225.
27. قاسم صلاح الدين سعد (1978)، *مفهوم تقييم كفاءة الأداء*–دراسة نظرية مع الإشارة إلى تطبيقها في العراق ودول أخرى، جامعة بغداد– مطابع كلية الإدارة والاقتصاد، بغداد.
28. كون توماس (2003)، *بنية الثورات العلمية*– الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة .
29. اللوزي موسى (1999) *التطوير التنظيمي*، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان.
30. المؤتمر العالمي للتعليم العالي المنعقد في مقر اليونيسكو بباريس عام 2009 من 05 إلى 05 يوليو، المتضمن البيان الختام للمؤتمر حول العمادات العلمية البحثية والأبحاث العلمية متاح على الرابط:

https:// www.unesco.org/new/ar/media-services

31. مطاوع إبراهيم (1984)، *الأصول الإدارية للتربية*، الطبعة الثالثة، دار المعارف– القاهرة.
32. الميحياوي، قاسم نايف علوان (2006)، *إدارة الجودة في الخدمات، مفاهيم، عمليات، تطبيقات*، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
33. ناس محمد محمد أحمد (1998)، *دور البحث العلمي بالجامعات في التنمية*.– دراسة مقارنة– بحث مقدم بمؤتمر جامعة القاهرة الثاني بعنوان دور الجامعات في خدمة المجتمع وتنمية البيئة من 01–02 مارس 1997 القاهرة، مطبعة جامعة القاهرة، ص.ص.06–07.
34. نزار توفيق سلطان (1986)، *الرقابة الإدارية جوانب تنظيمية وسلوكية*، مقال منشور بمجلة آفاق اقتصادية الإمارات العربية المتحدة عدد27، ص.27.
35. وهبة مراد (1996)، *فلسفة الإبداع*، دار العالم الثالث، القاهرة.
36. GUNI (2009); Higher estuation lir the world (3) New challenges' and eneugiug roles for human and social development, p.01.
37. HAS Kell.R.E: (1997) Academic freedom Tenure and student E valuation of Faculty; Galloping polls In the 21,5 "century Educations policy Analysis Archives 56-
38. Johnston; R.et. Boyer Revisited (1996): «the university of future Higher Education policy. vol; 36. N:3-p.p.(253-271)
39. Thomas N-L: community perceptions: what Higher Education can Learn by listening to communities "1997. pp.70-86.

تفعيل منافع الحج والعمرة باستثمار محتواهما المعرفي ضمن صناعة الابتكار والتصميم وريادة الأعمال في المملكة العربية السعودية

فواز بن عابد باخطمة
معماري ومصمم وأكاديمي. دكتوراه في الابتكار القائم على الثقافة
قسم العمارة، كلية العمارة والتخطيط، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، السعودية
fbakhotmah@kau.edu.sa

الملخص:

هذه الورقة تناقش أهمية إيجاد نقلة نوعية معرفية واكاديمية، تعزز من صناعة الابتكار والتصميم، وتلفت انتباه صناع القرار في المملكة العربية السعودية الى معطيات تنموية جديدة قائمة على مضمون الفلسفة الإسلامية حول منافع الحج والعمرة وزيارة الحرمين الشريفين كعلم ذو هوية أكاديمية رائدة، وخيال وفكر يواكب عصر المعرفة والتقنية والابتكار. هذه النقلة النوعية المعرفية المرجوة، ستكون قادرة (بإذن الله) على إيجاد كوادر قيادية متخصصة تعمل على توليد تنمية جديدة معززة بالابتكار والتصميم من جانب، وعلى بناء جسور من التواصل بين "الأصالة" كهوية إسلامية، وبين "المعاصرة" كتنافسية عالمية من جانب آخر، مما يساهم في استكشاف آفاق جديدة نحو إيجاد: جامعات قائمة على الابتكار وتنوع اقتصادي مبتكر، وفرص للعمل ابتكارية متنامية تكون داعم لقرارات الدولة التي من أهمها ان يكون مستقبل الحج والعمرة ليست تنمية جغرافية وخدمية فقط، بل أيضا تنمية منافع تجلب الخير الوفير للبلاد وتأسس لعلاقات نفعية جديدة بين الدول الإسلامية من جانب، وجميع المسلمين أينما وجدوا من جانب آخر.[1] بلا شك أن مثل هذه التوجهات مع كونها ستدفع نحو عصر جديد من التنمية القائمة على المعرفة والابتكار، الا انها تعزز أيضا من نظام الجامعات الجديد في السعودية الذي سيسهم في تطوير العملية التعليمية والبحثية، وتنمية الموارد المالية والقدرات البشرية[2]. لذلك نحن بحاجة الى اراء متعددة تدفع نحو الريادة والعطاء المتنوع والمستدام، أحد هذه الآراء هي توصية هذه الورقة التي تحث السعودية من خلال مكانتها الإسلامية والعالمية على إيجاد واحتضان واستثمار علم عالمي جديد بمسمى "علم منافع الحج والعمرة".

الكلمات المفتاحية: *مكة، المدينة، الحج، العمرة، الحرمين– الشريفين، منافع– الحج، ابتكار، تصميم، ريادة، ثقافة، معرفة، اقتصاد.*

المقدمة:

قال الله تعالى: **{ وَأَذِّن فِي النَّاسِ بِالْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالًا وَعَلَىٰ كُلِّ ضَامِرٍ يَأْتِينَ مِن كُلِّ فَجٍّ عَمِيقٍ. لِّيَشْهَدُوا مَنَافِعَ لَهُمْ وَيَذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ فِي أَيَّامٍ مَّعْلُومَاتٍ عَلَىٰ مَا رَزَقَهُم مِّن بَهِيمَةِ الْأَنْعَامِ ۖ فَكُلُوا مِنْهَا وَأَطْعِمُوا الْبَائِسَ الْفَقِيرَ} (الحج، 27–28)** هذه الآية الشريفة تدفع نحو التفكير في منافع الحج بشكل عام مما يعزز من إيجاد أنماط فكرية متعددة والتي من أهمها الفكر نحو الابتكار والتصميم وريادة الأعمال الذي أصبح أمراً مهماً على جميع المستويات لكونه يتكامل مع عصر المعرفة وآليات التنمية الحديثة للمملكة العربية السعودية ويتفاعل مع معطيات المكانة التي حباها الله إياها ويلبي أولويات البلاد الملحة من صناعة اقتصاد إسلامي قائم على الابتكار والاختراع والتصميم. بخصوص هذه الأمور تشير الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة: "أن الحاجة ملحة إلى التوسع في أهداف سياسات قطاع العلم والتعليم ورأس المال البشري، بحيث تشمل المعايير الأربعة، التي يعتد بها في الحكم على نجاح جهود السياسات التنموية وهي: الكم والجودة والكفاءة والمساواة.. وأن يكون ذلك في جميع مستويات قطاع التعليم، بدءاً من مرحلة رياض الأطفال، مروراً بالمدارس وانتهاءً بمؤسسات التعليم العالي.." (الاستراتيجية الوطنية للتحول الى مجتمع المعرفة، 2012) من هذا المنطلق تناقش هذه الورقة خمسة مداخل: 1) مجتمع واقتصاد المعرفة كآليات للتغيير، 2) تنظيم الحج والعمرة كمحتوى معرفي ضمني، 3) فوائد تفعيل المحتوى المعرفي الظاهري[3] والضمني[4] للحج والعمرة، 4) هل نحن بحاجة إلى كيان معرفي جديد لفهم منافع الحج والعمرة؟ 5) ما هو التصور المقترح لمثل هذا الكيان؟

---

[1] الصفحة الرسمية للهيئة الملكية لمدينة مكة المكرمة والمشاعر المقدسة على الانترنت.

[2] تغريدة لوزير التعليم السعودي حمد بن محمد ال الشيخ بتاريخ 29 أكتوبر 2019م.

[3] المعرفة الظاهرية (Explicit Knowledge) هي ما يمكن التعبير عنها بلغة رسمية كالعبارات النحوية والتعبيرات الرياضية والمواصفات الفنية والكتابات العلمية والقصص وما إلى ذلك. (Takeuchi, 1995)

[4] المعرفة الضمنية (Tacit Knowledge) هي التي يصعب التعبير عنها بلغة رسمية لكونها معرفة شخصية متأصلة في التجارب الفردية او الجماعية ولتي تتضمن عوامل غير ملموسة مثل الاعتقادات الشخصية ونظام القيم ووجهات النظر. (Takeuchi, 1995)

هذه المداخل الخمسة يلاحظ انها تتمحور حول أهمية تفعيل منافع الحج وأيضا العمرة من خلال استثمار محتواهما المعرفي الظاهري والضمني، مما يدفع نحو استحداث علم بمقومات إسلامية عالمية يعزز من إيجاد نقلة نوعية في البحث والابتكار والتصميم وتكوين ريادات أعمال، تكون جميعها ذات هوية أكاديمية رائدة على مستوى العالم، وخيال وفكر يواكب ثورة العصر الرابعة. سوف تقتصر هذه الورقة على طرح الفكرة في هيكلها العام دون الدخول في تفاصيلها الأمر الذي يتوقف على أولويات اهتمام صناع القرار التنموي في المملكة العربية السعودي والدول الإسلامية الاخرى.

المدخل الأول: مجتمع واقتصاد المعرفة كآليات تغيير نحو الابتكار والتصنيع:

تعتبر خطة التنمية السعودية الثامنة (2009–2005) القاعدة العملية التي انطلق منها الاقتصاد السعودي القائم على المعرفة. فقد تم خلالها البدء في تنفيذ الخطة الخمسية الوطنية الأولى للعلوم والتقنية والابتكار، إضافة إلى تنفيذ الخطة الوطنية لتقنية المعلومات والاتصالات، والاستراتيجية الوطنية للصناعة، واستراتيجية دعم الموهبة والإبداع والابتكار، ومدينة المعرفة، وإنشاء هيئة المدن الصناعية ومناطق التقنية، وإنشاء مدينة الملك عبد الله الاقتصادية، والاستراتيجية الجديدة للتعليم العالي آنذاك. أما خطة التنمية التاسعة (2014–2010) فقد تبنت بقوة الاقتصاد القائم على المعرفة من خلال التركيز على التعليم لتعزيز القاعدة الاقتصادية ورفع القدرات التنافسية للمنتجات والصادرات الوطنية. أما خطة التنمية العاشرة (2015–2019) التي تم استبدالها فيما بعد برؤية السعودية الطموحة 2030 وبرنامجها التحولي 2020 فإنّ أهدافها وسياساتها المعلن عنها تحثّ على التزام الدولة السعي بكل طاقاتها نحو مجتمع واقتصاد المعرفة المنبثق من "الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة" الصادرة عام (2012) حيث بنيت أهدافها المعرفية على دراسات البنك الدولي الذي يحث على:

1. اكتساب المعرفة وتوليدها ونشرها واستثمارها بفاعلية لتحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية نوعية.
2. بذل الجهد للتحول إلى اقتصاد المعرفة ضمن قطاعات محددة من أهمها: التعليم والبحث العلمي، العلوم والتقنية، تقنية المعلومات والاتصالات، الصناعة كثيفة الاستخدام للمعرفة، بالإضافة إلى التنمية العمرانية السليمة والجاذبة. ولكي يمكن لهذه القطاعات تحقيق هذا التحول عليها تعزيز مجالات الابتكار والتصميم من خلال دعم القدرات الإبداعية والبحثية في القطاعين العام والخاص، وتطوير والاختراع والمنتجات في مجالات التقنية والصناعة، مع إيجاد اليات لاستثمار جميع مخرجاتها.
3. جعل التعليم بجميع أنواعه وبجميع مستوياته التحدي الأول للملكة العربية السعودية في توجهها نحو مجتمع المعرفة، لذلك اقترحت الاستراتيجية ثلاث مستويات لتطويره: مستوى تعزيز القدرات على البحث والارتقاء بجودته، مستوى تمويل البحوث التنافسية التي تدعم ترسيخ المعرفة وتحقيق الأهداف الوطنية العليا وإعداد مشروع العقول السعودية للقرن الواحد والعشرين، ودعوة الجامعات العالمية الرائدة في العمل على أرض المملكة العربية السعودية، وأخيرا مستوى تقديم منح في الأداء والجدارة وتطوير نظام الحوكمة وتعزيز اللامركزية ونشر التنافسية.

وقد توصلت الاستراتيجية إلى أن المملكة العربية السعودية لديها فرص واعدة لو تم استغلالها! من ذلك أنها قلب العالم الإسلامي وتتمتع بقيم دينية وشعائر إسلامية فريدة، ولها ثقافة وتراث عربي إسلامي أصيل. كما أن السعودية تمتلك مزايا جيوسياسية، وإيرادات نفطية ضخمة، وسوق محلية كبيرة، ولكن أهم فرصة على الإطلاق هي أن أغلب تعداد المجتمع السعودي ضمن فئة الشباب ويشهد تنامياً متسارعاً[5]. في المقابل، هذه الفرصة عبارة عن تحدٍ صعبٌ، لكونها بحاجة الى إيجاد استثمار نوعي وذكي في مجالات البحث والابتكار والاختراع والتصميم. (الاستراتيجية الوطنية للتحول الى مجتمع المعرفة، 2012).

المدخل الثاني: تنظيم الحج والعمرة وخدمة الحرمين الشريفين كمحتوى معرفي للابتكار والتصميم والتصنيع:

ناقشنا في المدخل الأول أهمية التنمية المبنية على مجتمع واقتصاد المعرفة وأنها توجهات الدول المتقدمة وقدرتها على التنافس العالمي في الابتكار والتصميم والاختراع. ومن اهم دعائم تفعيل هذا الاقتصاد هو الاعتماد الاساسي على الاستكشاف وحب العلم والمعرفة واستخدامهما بطرق مختلفة فيما يثري ولا يخالف دين وحضارة وثقافة المجتمعات، الأمر الذي يتشكل منه قاعدة للمعلومات ضخمة تخدم حاجة العصر المعرفية والتقنية والتصنيعية. من هذا المنطلق يتبادر إلى الذهن تساؤلين آلا وهما: هل تنظيم الحج والعمرة وخدمة الحرمين الشريفين وضيوفهما، من جانب، وأهمية مكة المكرمة والمدينة المنورة والمشاعر المقدسة، من جانب آخر يشكلان محتوىً معرفياً؟ وإن كان الأمر كذلك، هل يمكن استخدام هذا المحتوى المعرفي في تعزيز تنمية مجتمع واقتصاد المعرفة في المملكة العربية السعودية؟

يرى الباحث أن الإجابة على هذين السؤالين وما في حكمهما تكمن في استعراض ستة محاور واقعية، تتيح لنا استنتاج بعض المعطيات المعرفية التي تضعنا داخل الإطار الصحيح للإجابة، وهذه المحاور هي:

[5] كثير من الأهداف والسياسات التي وردت في استراتيجية مجتمع المعرفة شملتها رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وبرنامج التحول 2020.

المحور الأول: خطط التنمية الخمسية كمحتوى معرفي تنموي:

تفاوت استعراض الحج والعمرة في خطط التنمية السعودية: **ففي خطة التنمية الأولى** (1970م- 1975م) وضِع الحج ضمن موضوع "التجارة والخدمات والحج". حيث ذكرت الخطة أن نشاطات الحج تنطوي على أعمال كثيرة التنوع بعضها يقوم به القطاع العام، والبعض الآخر يقوم به القطاع الخاص، حيث تم تعريف "خطة الحج" بأنها عبارة عن مجموعة من أجزاء من خطط الوزارات التي شملتها خطط التنمية وتستهدف هذه الخطط العمل على معالجة الأمور الإدارية بصورة أفضل، ونقل وإيواء وتأمين الطعام للحجاج بصورة أكثر فعالية، وتوفير خدمات أفضل في جميع المجالات. (خطة التنمية الاولى، 1970، الصفحات 32-33) **أما في خطة التنمية الثانية** (1975م – 1980م) فقد ورد الحج ضمن موضوع "المدن المقدسة والحج" وكان أكثر تفصيلا من خطة التنمية الأولى، حيث ذكرت الخطة أن الحج هو أكبر تجمع دوري للبشر في دورة زمنية معينة، بل هو أكثر التجمعات البشرية تنوعا إذا ما تم قياسه باختلاف الجنسيات وبتنوع اللغات والثقافات. وأن المملكة العربية السعودية وباعتبارها خادمة وحامية لأهم الأماكن الإسلامية المقدسة، لا بد لها أن توفر سلسلة من الخدمات المؤقتة والدائمة بتنسيق من اللجنة العليا للحج والدوائر ذات العلاقة، بإشراف من وزارة الحج والأوقاف، وبجهود من وزارة الخارجية لإصدار التأشيرات من الدول المختلفة، كما تطرقت الخطة إلى مراعاة العلاقة بين الخدمات التي تقام للحج والزيادة المستمرة فيه، وأيضا ما يتعلق بالنواحي المكانية والمناخية كارتفاع درجة الحرارة في الصيف وهطول الأمطار المفاجئ في الشتاء وغير ذلك. كما تطرقت الخطة إلى عمران مكة المكرمة ونموه حول الحرم الشريف، وهو الأمر الذي ينطبق أيضا على المدينة المنورة، مما يلزم التخطيط الجيد لهما، بإنشاء المرافق والخدمات التي تزيد من المتعة الروحية لحجاج بيت الله الحرام وزوار المدينة المنورة، الأمر الذي يستوجب الحفاظ على الأماكن الإسلامية المقدسة وعلى جميع المناطق التي لها طابع ديني خاص وتجميلها داخل الحرم والمدينة المنورة، مما يلزم وضع أنظمة مريحة ومأمونة لنقل الحجاج وطرق المشاة وتوفير أعلى مستويات الرعاية والخدمات الصحية والحفاظ على الصفات الأساسية للبيئة الطبيعية. كما تطرقت الخطة إلى تحقيق تنمية اجتماعية مستدامة بمكة المكرمة والمدينة المنورة والمحافظة عليهما من خلال تحديد المسؤوليات المباشرة لأمراء المناطق ورؤساء البلديات ومكاتب تخطيط المدن. كما تطرقت إلى أهمية عقد مؤتمر إسلامي سنوي في موسم الحج. وقد أوضحت الخطة أن تقديرات إنشاء المرافق والخدمات للمدن المقدسة والحج المخطط لها تواجه صعوبات في تفصيل هذه المبالغ لتداخل المؤسسات الحكومية التي ترعى الحج. (خطة التنمية الثانية، 1975، الصفحات 745-753) استمر هذا الوضع التنموي للحج تقريبا ضمن **خطط التنمية الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة. أما في خطة التنمية السابعة** (2000م -2005م) فقد ورد ذكر الحج ضمن موضوع "الأهداف العامة للخطة"، وقد وضع الحج والعمرة ضمن أهم ثلاثة أهداف استراتيجية تنموية للمملكة من مجموع ستة عشر هدفاً تم اعتمادها من مجلسي الوزراء والشورى. نص هذا الهدف على "تطوير الخدمات المقدمة للحجاج والمعتمرين بما يكفل أداء الشعائر بيسر وسهولة، ويسهم في تعزيز النشاط الاقتصادي" ويلاحظ هنا أن الحج من خلال هذا الهدف بدأ يتشكل حول بعد اقتصادي يتواكب مع تطوير مرافق وخدمات الحج المستمرة قائمة على ثلاثة أسس هي: الارتقاء بمستوى الخدمات والتوسع في المرافق بما يتوافق مع التنامي المطرد لضيوف الرحمن وتنشيط فعاليات الاقتصاد المحلي لتحقيق منافع متنوعة للحجاج والمعتمرين. (خطة التنمية السابعة، 2000، الصفحات 111-115). **في خطة التنمية الثامنة** (2005م – 2010م) ورد ذكر الحج والعمرة ضمن موضوع "الخدمات الدينية والقضائية والحج والعمرة" وجاءت الخطة كتأكيد على تفعيل محاور الخطة السابعة المبنية على الارتقاء والتوسع وتنويع المنافع. حيث استشهدت الخطة بتوسعة الحرمين الشريفين وبالإشراف على خدمة ما يزيد عن تسعة ملايين حاج من الداخل والخارج خلال خطة التنمية السابعة أي ما يعادل (1.8) مليون حاج سنويا وخدمة 11 مليون معتمر خلال نفس الخطة ما يعادل (2.2) مليون معتمر سنوياً. كما أوضحت الخطة أسماء مؤسسات لها أهمية في أعمال الحج ومنها مؤسسات أرباب الطوائف بمكة المكرمة، والأدلاء بالمدينة المنورة، وهيئات الحصر والتوزيع في مختلف منافذ القدوم للمملكة، والنقابة العامة للسيارات، ومؤسسات حجاج الداخل، وأعمال شركات العمرة، ولجنة الكشف على المساكن، ولجان المتابعة والمراقبة على جميع مؤسسات الداخل والخارج، كما تطرقت الخطة إلى بعض الخدمات الجديدة في الحج التي تم تنفيذها كشبكة معلومات الحج والعمرة، وإصدار نظام العمرة الجديد، وتقديم خدمات ربط الحاسب الآلية بشركات العمرة ووكالاتها في الخارج، وتأهيل بعض المطارات، وإنشاء وحدة معلومات خاصة بالطوارئ، وافتتاح مركز لتلقي شكاوي الحجاج، واستمرار تنظيم المؤتمرات والندوات وورش العمل، وعقد دورات تثقيفية للجهات ذات الصلة بأعمال الحج والعمرة، والتنسيق مع بعثات الحج الرسمية لتوعية حجاجها، واستخدام الوسائل الإعلامية المختلفة للتوعية في الحج والعمرة. كما تطرقت الخطة إلى معهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج والعمرة وقيامه بأعمال هامة في التطوير المؤسسي والتنظيمي للحج من خلال الأبحاث والدراسات التي يعدها لغرض رفع كفاءة الأداء وزيادة الفاعلية. كما تطرقت الخطة إلى أن هناك تحديات تواجه خدمات الحج والعمرة والزيارة، منها الاختلافات الثقافية واللغوية للحجاج والمعتمرين والزائرين، ووسائل النقل، والازدحام الشديد، وتنظيم مساحات المشاعر لاستيعاب الأعداد المتزايدة، وقضية الحجاج المتخلفين، والتوعية والإرشاد، الخ. وربطت الخطة مستوى الارتقاء بالحج وتحدياته المذكورة بالتوجه نحو إجراء الدراسات والأبحاث مع المزيد في التنسيق بين الجهات ذات العلاقة. (خطة التنمية الثامنة، 2005، الصفحات 719-728). **أما خطة التنمية التاسعة** (2010م – 2015م) والتي تعتبر

اخر خطة تنمية خمسية معلن عنها[6]، حيث ورد فيها ذكر الحج والعمرة ضمن المسمى نفسه لخطة التنمية الثامنة وهو "الخدمات الدينية والقضائية والحج والعمرة"، والخطة بالعموم تعتبر استمراراً لخطة التنمية الثامنة، حيث ذكرت أن توسعة الحرمين والتطوير الشامل لجسور الجمرات والمناطق المحيطة به وتنفيذ قطار المشاعر وقرب الانتهاء من قطار الحرمين[7] والتوجه نحو إنشاء مترو لمكة المكرمة جميع هذه الأمور ترتب عليها أمران مهمان هما: ارتفاع الطاقة الاستيعابية للحج والعمرة والزيارة، وسهولة أداء العبادة والمناسك بيسر واطمئنان. كما نجد ضمن هذه الخطة توجهات تقنية تتماشى مع روح العصر كتطوير نظام التفويج الآلي للحجاج عن طريق الربط مع الهيئة العامة للطيران المدني والخطوط السعودية، وتوظيف أحدث التقنيات التي تعمل في إدارة مرافق الحج والعمرة والزيارة لخلق بيئة نظيفة وآمنة. (خطة التنمية التاسعة، 2010، الصفحات 625-630)

المعطى المعرفي للمحور الأول: بالوقوف على تنمية المملكة العربية السعودية، نجد أنفسنا أمام مخزون استراتيجي من التشريعات التنموية الخاصة بتنظيم الحج والعمرة وإعمار الحرمين الشريفين وخدمة ضيوف الرحمن، منها ما هو قبل خطط التنمية ومنها ما هو ضمن منجزات خمس عقود من خطط التنمية. هذا المخزون الاستراتيجي من التشريعات يعزز من العطاء الإبداعي والابتكاري لو تم استغلاله من قبل المبدعين والمبتكرين. لكون المبدع أو المبتكر يتمتعان بقدرة كبيرة على إحداث تفاعلات فكرية كبيرة قائمة على استيعاب خبرات الماضي وتحليل معطيات الحاضر واستشراف تطلعات المستقبل. (أسعد، 1993، صفحة 335) هذا الأمر يؤكده أيضاً الأديب العربي الكبير نجيب محفوظ حيث يوضح أن "التفكير في المستقبل ينبع من الحاضر ويرجع إلى الماضي، فالماضي والحاضر والمستقبل تيار واحد متصل لا يتجزأ" (محفوظ، 2004) وقد أثبتت التجارب العالمية أن الاهتمام بجمع وتنظيم معلومات وأفكار الماضي والحاضر والمستقبل يتولد منها علوم ومعارف واقتصاديات جدية تواكب تطلعات الأجيال القادمة في مجالات كثيرة، منها الابتكار والتصميم والاستثمار فيهما.

المحور الثاني: رؤية المملكة العربية السعودية 2030 كمحتوى معرفي استشرافي:

قامت رؤية المملكة 2030 على ثلاث مرتكزات أساسية هي: اعتبار المملكة العربية السعودية العمق العربي والإسلامي، وهي قوة استثمارية رائدة وهي أيضا الرابطة للقارات الثلاث. وقد تأسس على هذه المرتكزات، ثلاث استراتيجيات هي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح. وكل استراتيجية ضمت محاور متعددة لتحقيقها. ورد الحج والعمرة والزيارة في الرؤية 2030 ضمن الاستراتيجية الأولى (مجتمع حيوي قِيَمُهُ راسخة) حيث استخدمت مصطلح "خدمة ضيوف الرحمن" للتعبير عن كرم الضيافة وحسن الوفادة وما يصاحبهما من خدمة الحرمين الشريفين، وحجاج بيت الله الحرام، والمعتمرين والزوار. (رؤية المملكة ا2030، 2015) ويرى الباحث أن هناك ثلاث قيم معرفية مهمة يمكن استنتاجها من طرح الرؤية لما يخص تنظيم الحج والعمرة وخدمة الحرمين الشريفين وضيوفهما، هذه القيم هي:

القيمة الأولى: قيمة "معنوية" أعطت أهمية قصوى للحجاج والمعتمرين وزوار المدينتين المقدستين مكة والمدينة (ضيوف الرحمن) لجعلهم يستشعرون أمرين هامين: أولهما، نحيا وفق مبادئنا الإسلامية وثانيهما، نعتز بهويتنا الوطنية. وهذان السلوكان إن دلا على شيء فإنما يدلان على أن الحجاج والمعتمرين والزوار سوف يُخدمان بسماحة الدين الإسلامي الذي هو منهج الحياة في جميع الأنظمة والأعمال والقرارات والتوجهات على أرض المملكة العربية السعودية، وبعراقة الثقافة العربية الإسلامية الأصيلة التي احتوتها الجزيرة العربية على مدى التاريخ، مما أكسبها تنوعاً وعمقاً وكرماً. وهذه القيمتين لا يمكن التعامل معهما من منطلق تقليدي بل تحتاج إلى تنمية تراعي عصر المعرفة والتقدم الرقمي والتقني من خلال لتخيل والإبداع والابتكار وهم عصب التنمية لمجتمع واقتصاد المعرفة كما ذكرنا ذلك سابقاً.

القيمة الثانية: قيمة "مادية" تعكس أهمية استدامة تطوير خدمات ومرافق ضيوف الرحمن من منظور نوعي متجدد وليس من منظور تقليدي مكرر، وما التوسعة الثالثة للحرمين الشريفين، وجسر الجمرات وتطوير المطارات، ومنظومة مشاريع قطار المشاعر المقدسة وقطار الحرمين، ومترو مكة المكرمة المقترح وأنظمة الخدمة الإلكترونية، الخ. وجميع هذه المشاريع وما شابهها إلا إثبات يدل على توجه تنمية الحج والعمرة نحو تعقيدات تقنية وخدمية عالية النوعية والجودة، والتي لابد أن يقابلها فكر معرفي خارج الصندوق يعمل على صيانتها واستثمارها وربطها بالمشاريع الأخرى ضمن استراتيجيات ذكية على مستوى الوطن والإقليم بل وعلى مستوى المسلمين أينما وجدوا على سطح الأرض.

القيمة الثالثة: قيمة "التزام" تجعل المملكة العربية السعودية حريصة على استثمار معطيات التقدم في بناء متطلبات ضيوف الرحمن من خلال أفكار الأجيال القادمة! حيث التزمت الرؤية بزيادة عدد المعتمرين إلى 15 مليون بحلول عام (2020م) و30 مليون بحلول عام (2030م) والعمل على جودة الخدمات، وإنشاء أكبر متحف إسلامي في العالم، وتهيئة المواقع السياحية والتاريخية والثقافية وتنظيم زيارتها من ضيوف الرحمن، مع تسهيل الأنظمة

[6] تعتمد تنمية المملكة العربية السعودية حاليا على رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وبرنامجها التحولي 2020.

[7] تم الانتهاء من مشروع قطار الحرمين الواصل بين مكة المكرمة والمدينة المنورة مرورا بمدينة جدة، افتتح المشروع من قبل خادم الحرمين الشريفين بالتزامن مع اليوم الوطني للمملكة العربية السعودية في 25 سبتمبر 2018.

الحكومية الخاصة بالحج والعمرة والزيارة، ومشاركة القطاعين العام والخاص في تقديم الخدمات وتوفير أحدث التطبيقات الذكية. جميع هذه الأمور وغيرها بلا شك بحاجة لأعمال تنموية ضخمة.

ولكن ماذا عن ظهور أفكار بحاجة لأنماط تنموية غير تقليدية؟ هذه الأفكار مبنية على مخرجات التقنية المتقدمة والمعرفة المتجددة وحجم البيانات والمعلومات المتسارعة؟ لذلك فإن تنظيم الحج والعمرة وخدمة الحرمين الشريفين وضيوفهما بحاجة إلى سلسلة من السيناريوهات المتعددة. سيناريوهات متعددة لأفكار خارج الصندوق تستطيع تفعيل القيم الثلاثة أعلاه: المعنوية والمادية والالتزام لتكن ضمن إطار يستوعب قوة مخرجات المعرفة وأهمية استثمار البيانات الكبيرة والمعلومات المتسارعة. لذا فإنّ بناء المستقبل هو عبارة عن تنمية متداخلة ومترابطة لا يمكن الفصل فيها بين الحج والعمرة والزيارة وبين تحديات التنمية المحلية وتطلعات التنمية العالمية التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار حتى وإن كانت ضمن إطار من الخيال أو الشطحات الفكرية التي قد نراها لا عقلانية! فما كان من تخيلات أو شطحات بالأمس أصبح واقعاً عقلانياً يمارس اليوم.

كما يجب الوضع في الاعتبار دوماً، بأن هناك رغبة متزايدة من المسلمين حول العالم لأداء فريضة الحج ومناسك العمرة وزيارة الحرمين، هذه الرغبة قد يصاحبها مع قابل الأيام حلولاً (غريبة عجيبة) تتأتى من عباقرة ابتكار وكفاءات بحثية ومهتمين عبر القارات مما يتوجب على المملكة عندها أن تثبت أنها تبني مستقبل تنظيم الحج والعمرة وخدمة الحرمين الشريفين على معطيات التقدم الذي تؤمن به الأجيال القادمة من ابتكارات واختراعات وتصاميم، الخ. هذا التوجه يجب أن يبرز عمق معرفة المملكة العربية السعودية بمنافع هذه الشعائر وأهميتها بين جميع المسلمين. الأمر الذي يقوض توجهات ايدلوجية او عنصرية مغرضة تدعو إلى تدويل أرض الحرمين الشريفين بحجة الإخفاق في تنظيمها او عدم استخدام معطيات فكرية جديدة في تطويرها من جهة، او بحجة عدم تفعيل منافع الركن الخامس للإسلام بين المسلمين جميعا من جهة أخرى!

<u>المعطى المعرفي للمحور الثاني:</u> الرؤية السعودية 2030 يجب النظر إليها من زوايا معرفية متعددة، وتناقش بوجهات نظر استشرافية تنموية متنوعة، لإثرائها وتطويرها فيما يحقق استمرارية بناء المجتمع والاقتصاد القائم على المعرفة من جانب، ومستقبل تنظيم الحج والعمرة وخدمة الحرمين وضيوفهما من جانب أخر. القيم الثلاثة المستنتجة أعلاه بخصوص الحج والعمرة والزيارة، تعتبر ومضات استشرافية ضمن طيف كبير من التخصصات والمسؤوليات التي تقع على عاتق مؤسسات عامة وخاصة كثيرة جداً. لذا نحن بحاجة لدراسات وأبحاث وأفكار وابتكارات وتصاميم تجعل شرف تنظيم الحج والعمرة وقيمة خدمة الحرمين الشريفين وضيوفهما في الرؤية ضمن أفكار تنمية المملكة العربية السعودية الوطنية الشاملة في جميع المجالات، وليست ضمن التنظيم والخدمات الموسمية فقط. نحن بحاجة بأن نطلق مبادرة لها علاقة "بثقافة واقتصاد منافع الحج والعمرة لها بعد استراتيجي مستدام على مدار السنوات القادمة تربط بلادنا وبلاد المسلمين ضمن تكتل مشترك من التنظيم والاقتصاد القائم على منافع الحج والعمرة! بل واستغلال المنحة التي حبا الله بها المملكة العربية السعودية بأنها ارض الحرمين وخادمتهما! لذلك المملكة العربية السعودية قادرة على إحياء مبادرة إسلامية عالمية نوعية قائمة على منافع الحج والعمرة والزيارة، هذه المبادرة ليست وليدة الحاضر بل هي امتداد يعود لألاف السنين اوجدها نبي الله إبراهيم عليه السلام بأمر من الله. قال الله تعالى **{وَأَذِّن فِي النَّاسِ بِالْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالًا وَعَلَىٰ كُلِّ ضَامِرٍ يَأْتِينَ مِن كُلِّ فَجٍّ عَمِيقٍ} (الحج، 27).**

المحور الثالث: برنامج التحول 2020 كمحتوى معرفي تنفيذي:

برنامج التحول الوطني هو برنامج للمساهمة في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وإدراك التحديات التي تواجه الجهات الحكومية القائمة على القطاعات الاقتصادية والتنموية في سبيل تطوير العمل الحكومي، وتأسيس البنية التحتية اللازمة لتحقيق الرؤية من بناء القدرات والإمكانيات، ورفع وتيرة التنسيق والتخطيط والخبرة، والعمل المشترك بين جميع الجهات بشفافية ومؤسساتية ودعم تخصصي. شارك في برنامج التحول (24) جهة حكومية نتج عنها (178) هدفاً استراتيجياً، و (543) مبادرة، و(376) مؤشر أداء. البرنامج لم يوضح بشكل دقيق مدى دعم استراتيجية تنمية المجتمع والاقتصاد القائم على المعرفة، واكتفى بأنّه سيُحدث عوائد اقتصادية من أهمها رفع فرص العمل بتوليد أكثر من (450) ألف وظيفة في القطاعات غير الحكومية، وإنشاء منصات رقمية حيوية وجوهرية للتنمية الحديثة، وتوفير نحو (40%) من الإنفاق الحكومي وذلك بتوطين أكثر من (270) مليار ﷼ في المحتوى المحلي الذي هو تكاليف تنفيذ المبادرات حتى (2020م). (استراتيجية التحول 2020، 2015).

قد يرى البعض أن الاستراتيجيات والمبادرات التي شملها برنامج التحول 2020 تم ربطها بنصوص الرؤية (2030) ولم يتم ربطها بمنجزات تسع خطط من التنمية والعديد من الاستراتيجيات والسياسات المهمة التي لا يتسع المجال لذكرها؛ الأمر الذي قد يسبب تكراراً في المشاريع أو إيقافاً لمشاريع جيدة لم تكتمل بعد. لذلك يجب ألا تتحول كثرة المبادرات التي بلغ عددها (543) مبادرةً إلى مشاريع الهدف منها بعث التطمينات كما هو حال قنوات التنمية التقليدية. وبالعودة إلى تنظيم الحج والعمرة وخدمة الحرمين الشريفين وضيوفهما في برنامج التحول، فإنّ البرنامج قدم فكراً جديداً نحوهما يتواكب مع تطلعات الرؤية (2030) التي تم استعراضها ضمن القيم الثلاث المذكورة أعلاه. هذا من جانب، ومن جانب آخر، لو تأملنا تعريف "خطة الحج" التي تم ذكرها في خطة التنمية الأولى، نجد أن برنامج التحول تعامل مع الحج والعمرة ضمن سياق مبادرات الطرف الواحد التي تمثلها وزارة الحج والعمرة، ويظهر ذلك جلياً لمن يطلع على مبادرات الجهات المشاركة ويحللها حيث لا تحتوي على مبادرات للحج والعمرة! وبناءً عليه كان المفترض أن يكون هناك تطور

جزري يراعي البعد الاستراتيجي للتعريف مما يحقق تكاملاً خدمياً، وتداخلاً إدارياً مبتكراً بين الجهات مبنياً على كمية المعرفة والخبرة المكتسبة من عقود مضت، والاستفادة منها ضمن آليات أكثر إبداعاً وابتكاراً وتصميماً نابعة من أفكار جميع الجهات الحكومية والقطاع الخاص ومبادرات المجتمع من جماعات وأفراد.

المعطى المعرفي للمحور الثالث: برنامج التحول 2020 وما قد يتبعه مستقبلاً من برامج تحول، يجب أن يكون مقياساً معرفياً لتحديد مستوى النقلات النوعية في تنظيم الحج والعمرة وخدمة الحرمين وضيوفهما. كما يجب أن يتعامل البرنامج مع مقدرات البلاد التي خصها الله بها دون غيرها على أنها مولدات لإلهامات وإسهامات فكرية متجددة، ينتج عنها مستويات متقدمة من التنافسية العالمية في جميع المجالات الفكرية والمعرفية والاقتصادية. لا يمكن أن يتحقق ذلك إلا بإيجاد كوادر وكفاءات تعي أهمية هذه القضايا من خلال تنوع التفكير ووحدة المسؤولية. وفيما يخص هذا التوجه بالنسبة للحج يقول الطبيب السعودي محمد باخطمة مخاطبا صناع القرار في السعودية بأن "الحاجة ماسة لعقول إبداعية تتولى أمر الحج بدلاً من العقول الروتينية.. نحن لا نعمل لنستفيد في الحج.. ما المانع أن يقام قي منى مؤتمرات سنوية إسلامية وننشئ لذلك مشاريع؟ ما المانع أن يكون في منى ملتقى تجاري إسلامي على مستوى رفيع ونقيم لذلك مشاريع؟ ما المانع أن نقيم مهرجانات للدول الإسلامية المشاركة ويكون لذلك مشاريع؟ ما المانع أن يلتقي علماء المسلمين في الطب والهندسة والاقتصاد؟" (باخطمة م.، 2010، صفحة 69).

المحور الرابع: وزارة الحج والعمرة كمحتوى معرفي ميداني:

تطرقنا في محور برنامج التحول 2020 إلى أنّ وزارة الحج والأوقاف هي الجهة المناط بها من قبل حكومة المملكة العربية السعودية تنسيق كل ما له علاقة بالحجاج والمعتمرين والزوار ميدانياً. وللوقوف على أهمية هذا الجهاز نذكّر هنا أهم المعلومات عنها: **أولاً**، رؤية الوزارة تنص على "أن تكون رحلة الحج و العمرة و الزيارة مقننة و سهلة و ميسرة في جو من السكينة والطمأنينة، لتبقى ذكرى مميزة و رائعة في ذاكرة الحاج و المعتمر و الزائر تحقق له الرضى، و تجعله سفيراً ينقل للعالم جهود المملكة العربية السعودية في خدمة ضيوف الرحمن". (وزارة الحج، 2017) **ثانياً**، رسالة الوزارة هي العمل على "التنسيق مع الجهات الحكومية والأهلية لتيسير إجراءات أداء المناسك، و ضبط و تقنين الخدمة من خلال تطوير الأنظمة و توظيف التقنية و رفع كفاءة العاملين في خدمة ضيوف الرحمن، وإكمال البنى التحتية بهدف توفير ضيافة دينية بمعايير عالمية". انطلاقا من الرؤية والرسالة والمعلومات المتوفرة على موقع الوزارة بالإنترنت يمكن تحديد مهام الوزارة الفعلية في ثلاث نقاط رئيسية وهي: أولاً، التنظيم والإشراف على العديد من المؤسسات المرتبط بها[8]. ثانيا، التنسيق المستمر فيما يخص الحج والعمرة والزيارة مع أهم مؤسسات الدولة ذات العلاقة[9]. ثالثا، تدريب وتأهيل الكوادر البشرية الخاص بموظفيها وموظفي الشركات والمؤسسات العاملة تحت إشرافها حيث هناك العديد من الدورات التي تقوم الوزارة بإقامتها [10].

المعطى المعرفي للمحور الرابع: وزارة الحج والعمرة، بلا شك تمتلك مخزوناً تاريخياً من المعرفة والخبرة المتخصصة في خدمة ضيوف الرحمن تمتد لأكثر من 70 عام منذ تأسيسها عام 1945م، وقد يكون أهم ما يميز مخزونها المعرفي قدرتها على التنظيم والتنسيق بين المؤسسات التي تشرف عليها وبين ومؤسسات الدولة والهيئات والجهات التي تنسق معها، وأهمها لجنة الحج العليا ولجنتا الحج بمكة والمدينة. ووزارة الحج والعمرة ومعهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج والعمرة قد يكونان أهم جهتين في الدولة يحتويان على عدد لا يستهان به من الخبرات والكفاءات والموظفين المتخصصين في مجالات خدمة ضيوف الرحمن إداريًا وميدانياً وبحثياً بحكم ارتباطهما المهني المتخصص الذي قد يستمر حتى سن التقاعد. ولكن مع أهمية مهام وزارة الحج والعمرة إلا أنها ما زلت تحتاج إلى الكثير من العمل الإبداعي تجاه تنظيم الحج والعمرة حيث انتقد مجلس الشورى السعودي ضعف التعاون في الدراسات والأبحاث بين الوزارة ومعهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج، كما وجه للوزارة انتقاداً يلزمها بإعطاء أهمية لرفع الطاقة الاستيعابية للخيام بشكل رأسي لإسكان الحجاج والاهتمام بالاستراحات والمحطات على الطرق والعناية بخدماتها المساندة هذا بالإضافة إلى تسخير التكنولوجيا في تنظيم الحج والعمرة من مركبات ذات تحكم عن بعد وفصل بين حركة المشاة والمركبات، الخ. (صحيفة عاجل الإلكترونية، 2017) وهذا يؤكد على أن وزارة الحج والعمرة يجب أن تحدث نقلة نوعية فيما يخص تنظيم الحج والعمرة ولن تستطيع عمل ذلك إلا من خلال العقول المبدعة والمبتكرة التي أشارنا إليها سابقا، حيث أن كثيراً من مشاكل الحج ليس بسوء قصد أو بسبب الكسل أو عدم الانفاق أو قلة الكفاءات المفكرة، الخ. السبب يعود في بعض الأحيان

[8] كمؤسسات أرباب الطوائف، مؤسسة الأدلاء بالمدينة، النقابة العامة للسيارات، أصحاب الخدمات المساندة، بعثات الحج الرسمية، شركات ومؤسسات حجاج الداخل، شركات ومؤسسات العمرة، الوكلاء الخارجيون لشركات ومؤسسات العمرة، وشركات ومؤسسات الخدمات الإلكترونية.

[9] كوزارة الداخلية، وزارة الخارجية، وزارة الشؤون البلدية والقروية، وزارة التجارة، الهيئة العامة للسياحة والآثار، وزارة الصحة، وزارة النقل، المؤسسة العامة للموانئ، وزارة الخدمة المدنية، الطيران المدني، وزارة الشؤون الإسلامية، مؤسسة النقد العربي السعودي، وزارة العدل، ديوان المظالم، وزارة المالية، الجمارك، وزارة العمل، التأمينات الاجتماعية.

[10] كالدورات الفقهية، ولغات شعوب العالم الإسلامي، والحاسب الآلي وتقنية المعلومات، والقياديين في إدارة الحشود البشرية، وإدارة الوقت، والتنفيذيين في رفع مستوى الأداء في العمل، والتميز والإبداع، والدورات الإجرائية في أنظمة الرقابة، ودورات السلامة، ودورات الإسعافات الأولية.

للأطروحات الفكرية النمطية، الامر الذي يلزمه "الخروج من ضيق لحود نمطية التفكير إلى رحاب جنات الإبداع في تحليل الأمر ومعرفة المطلوب" (باخطمة م.، 2010، صفحة 76).

المحور الخامس: اللجان الوطنية كمحتوى معرفي تشريعي:

الورقة ليست بصدد حصر اللجان التي تشكلها الدولة والوزارات والهيئات ومجلس الشورى بخصوص تنظيم الحج والعمرة وخدمة الحرمين الشريفين وضيوفهما، فهي متعددة ومتشعبة، منها المدني ومنها العسكري، ينبثق عنها أيضاً فرق عمل وغرف عمليات متخصصة. و يكفي هنا استعراض اهم لجان وطنية وهي: **لجنة الحج العليا** يرأسها وزير الداخلية، ومن مهامها الإشراف على كافة الأعمال المتعلقة بالحج والعمرة على مستوى الدولة تخطيطاً وتنظيماً وإشرافاً وتطويراً (امارة منطقة مكة المكرمة، 2017) كما تقوم بوضع الاستراتيجيات العامة لأمور الحج والعمرة وبحث أهم الأمور والمواضيع المتعلقة بهما، وإصدار التوجيهات والقرارات اللازمة، وتضم اللجنة في عضويتها الوزارات والجهات ذات العلاقة بأعمال الحج والعمرة، وينبثق منها: لجنة الحج المركزية بمكة المكرمة ولجنة الحج بالمدينة المنورة، كلاهما تقومان بالإشراف على كافة الأعمال المتعلقة بالحج والعمرة في منطقة مكة المكرمة والمدينة المنورة تخطيطاً وتنظيماً وإشرافاً وتطويراً، ويرأسهما أميرا المنطقتان، وتضم كل لجنة في عضويتها الإدارات الحكومية ذات العلاقة بأعمال الحج بالمنطقة، وتقوم بالتنسيق والمتابعة لكافة أعمال الجهات المنوط بها تقديم الخدمات للحجاج والمعتمرين. ويوضح موقع لجنة الحج بالمدينة المنورة أن لجنتها تنسق خدماتها مع الكثير من الجهات، وتقدم باقاتها الخدمية في مجالات متعددة[11].

المعطى المعرفي للمحور الخامس: بدون مبالغة لو أن هناك إحصائيات تبرز مقدار أعمال اللجان في المملكة العربية السعودية لوجدنا أن الكفة سوف تميل –بدون ادنى شك– الى اللجان التي لها علاقة بتنظيم الحج والعمرة وخدمة الحرمين الشريفين وضيوف الرحمن من حجاج ومعتمرين وزوار. فلنا أن نتصور مقدار المدخلات والمخرجات المعرفية عند التنسيق مع عشرات من الجهات لتقديم خدمات مختلفة، بلا شك سنكون أمام كمية ونوعية من البيانات والمعلومات كبيرة جداً تساعد على خلق نوع من التطوير النوعي والمستمر وتدفع نحو رؤى متعددة من الابداع والابتكار والتصميم لو تم استثمارها.

المحور السادس: معهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج كمحتوى معرفي للبحث والتطوير

معهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج والعمرة رؤيته "أن يكون المرجعُ العلمي الاستشاري الرائد في أبحاثِ الحج والعمرة والزيارة وتطبيقاتها" (معهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج والعمرة، 2017) وذلك من خلال رسالة قائمة على "تقديم دراسات وبرامج بحثية واستشارية وتدريبية، وخدمات للمجتمع، لتطوير منظومة متكاملة ومستدامة للحج والعمرة والزيارة، تحقيقاً للمقاصد الشرعية" هذه الرؤية والرسالة للمعهد تم تفعيلها عبر أهداف مهمة منها: تأسيس بنك معلومات عن الحج والعمرة، وبناء سجل تاريخي متكامل لمكة المكرمة والمدينة المنورة والحج، والمحافظة على البيئتين الإسلامية والفطرية لهم مما يحقق كفاءة تشغيلية وتطوير وجودة للخدمات والمرافق. وقد تطور المعهد بمرور سنوات طويلة فمن وحدة بحثية أُنشئت عام 1975م بجامعة الملك عبد العزيز (أي بعد ما يقارب من 30 سنة من إنشاء وزارة الحج) إلى مركزٍ لأبحاث الحج عام 1980م ليصبح وجهة استشارية فنية للجنة الحج العليا ولجميع الجهات العاملة في أبحاث الحج. وتمّ نقل المركز إلى جامعة أم القرى بمكة المكرمة عام 1983م وربطه بلجنة الحج العليا، ثم تمّ تغيير مسمى المركز إلى معهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج والعمرة. وفي العام 1997م، تم إنشاء فرع للمعهد في المدينة المنورة، تلاه مركز التميز في أبحاث الحج والعمرة في عام 2007م، للاهتمام بالبحوث التطبيقية، واستقطاب تقنيات حلول البنى التحتية للنقل والحركة وإدارة الحشود.

يشير الموقع الإلكتروني للمعهد إلى أن عدد الدراسات والتقارير والأبحاث التي أجراها تتجاوز 700 عمل شملت أقسام المعهد الخمسة[12]، يتفرع منها خمسٌ وعشرون وحدة بحثية تقريباً، شملت العديد من التخصصات الفرعية في سياق كل قسم. والمعهد أيضا مستمر ومن عام (2001م) في إقامة الملتقى السنوي العلمي لأبحاث الحج والعمرة والزيارة الذي يحتوي على كثير من المحاور العلمية[13]. في رأي الباحث أن أغلب أبحاث المعهد وأوراق المؤتمر تسير في مجملها نحو المجال النمطي التقليدي، ومنها ما هو مكرر أيضا. بمعنى أن توليد الابتكار وتفعيل الاختراع وتعزيز التصميم القائم على منافع الحج والعمرة والتي يمكن جعلها ضمن خطوط إنتاج صناعي داخل المملكة العربية السعودية أو بالشراكة مع الدول العربية والإسلامية تكاد تكون غير موجودة. الأمر ذاته ينطبق على الدراسات والأبحاث التي لها علاقة بدعم ريادية الأعمال في مجالات الحج والعمرة والزيارة، وبالتحديد فيما يخص اقتصاديات هذه المجالات مما يقلل من إيجاد اقتصاد بديل وواعد على مستوى التقدم المعرفي والتقني الذي يشهده العالم اليوم، من جانب. وعلى مستوى تطلعات الطموحين من كفاءات السعودية والعالم العربي والإسلامي، من جانب آخر. كما أن المعهد يقوم ببعض الأمور التعليمية من مواد دراسية،

[11] منها خدمات الأمن والسلامة، والخدمات الصحية والإسعافية، وخدمات النقل والمواصلات، وخدمات الاستقبال، وخدمات المرافق العامة، والخدمات الذاتية، والخدمات الدينية، والخدمات الثقافية، والخدمات المساعدة.

[12] قسم البحوث العمرانية والهندسية، قسم البحوث الإدارية والإنسانية، قسم البحوث والشؤون الإعلامية، قسم المعلومات والخدمات العلمية، وقسم البحوث البيئية والصحية.

[13] العمران والهندسة، البيئة والصحة، التقنيات وتطبيقها، التوعية والإعلام، مشاركة المجتمع، المبادرات والانجازات، والفقه، والإدارة والاقتصاد.

ودبلوم، ودورات، ولكن ليس هناك علم أو منهجية تعليمية جامعية متكاملة ومتخصصة ذات هوية إبداعية وابتكارية وتصميمية منبثقة من عظمة الركن الخامس للإسلام وارتباطه بأرض الحرمين وما يولده هذا الارتباط من منافع مستدامة للمسلمين في جميع ارجاء المعمورة.

المعطى المعرفي للمحور السادس: من يطلع على أعمال معهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج والعمرة من دراسات وتقارير وأبحاث وبنك معلومات[14] ويربط ذلك بتنظيم المعهد من أقسام ووحدات بحثية ومؤتمرات وبرامج، سيعلم أن في المملكة العربية السعودية كياناً بحثياً ومعرفياً كبيراً، يضم كوادر متخصصة في أبحاث الحج والعمرة وخدمة ضيوف الرحمن من حجاج ومعتمرين وزوار. هذا الكيان البحثي وهذه المعرفية لا يمكن إيجادهما إلا على أرض الحرمين ولا يمكن تنميتهما والاعتناء بهما إلا على أرض الحرمين أيضا، كيف لا وهي أرض الركن الخامس للإسلام. بلا شك، إنّ كمية البيانات والمعلومات والمعارف التي يمتلكها المعهد ذات قيمه معرفية لا تقدر بثمن، لكونها مختلفة تماماً عن المعارف الأخرى على مستوى العالم. فالمعرفة التي يمتلكها المعهد ويتداولها هي معرفة ظاهرية وضمنية أيضا، تتمحور حول معطى رباني إسلامي ألا وهو الركن الخامس للإسلام، وأيضا معرفة تتمحور حول شرف وأهمية المكان الذي يقام عليه هذا المعطى. فهل يوجد أعظم من هذا الشرف؟ ولكن السؤال الذي قد يتبادر إلى أذهان من يؤمنون بتحويل المعرفة إلى صناعة واقتصاد هو: هل يتم استثمار هذه المعرفة بشقيها الظاهري والضمني من خلال إعداد سناريوهات واستراتيجيات تحفز على الاستفادة من تخيلات وأفكار مجتمع المبدعين والموهوبين من الاقتصاديين والمبتكرين والمخترعين والمصممين والأطباء والمهندسين والحرفيين والدعاة، الخ؟ إنه من المهم بل من الواجب جذب اهتمام المنتمين لهذه الشرائح وغيرها ليكونوا ضمن الفاعلين في إيجاد نقلة نوعية قائمة على المعرفة التي يمتلكها المركز ليس على مستوى المرافق والخدمات فحسب، بل على مستوى ابتكار وتصميم منتجات تراعي ثقافة الحج والعمرة وزيارة الحرمين والاستمرار في تطوير خدمات نوعية تنافسية عالمية!

نلفت الانتباه أن المحاور الستة أعلاه تعتبر محتوىً معرفياً حصرياً للمملكة العربية السعودية، ولكن لا يفهم منها أنها هي جميع المحتوى المعرفي الخاص بقضية البحث. فهناك المعرفة المعلوماتية التي تسمى اليوم بـ big data وهي كل ما تحتويه وسائط المعرفة التقليدية (الورقية) ووسائط المعرفة الحديثة (الإلكترونية) يضاف إلى ذلك المعرفة اللانهائية المتولدة من وسائط التواصل الاجتماعي. وهناك المعرفة المجتمعية التي تتمتع بها شريحة من أفراد المجتمع السعودي وغير السعودي من خلال انخراطه في أعمال الحج والعمرة وخدمة ضيوف الرحمن عبر العمل المؤسساتي أو الفردي. وهناك أيضا المعرفة المتخصصة في المجالات الأمنية والسياسة والصحية والاقتصادية والهندسية، الخ. المهم هو أن المحتوى المعرفي الضخم للمحاور أعلاه وغيرها تحتاج إلى كيان إبداعي يتعامل معها كعلم كبير متخصص ومتشعب وليس فقط كدراسات وأبحاث نمطية وهو الأمر الذي تسعى اليه إليه هذه الورقة.

المدخل الثالث: فوائد تفعيل المحتوى المعرفي للحج والعمرة وخدمة الحرمين الشريفين:

توصلنا في المدخل الثاني إلى أن المملكة العربية السعودية تمتلك (حصرياً) على الأقل ستة محتويات معرفية مستدامة، تتولد من شرف خدمتها لركن الإسلام الخامس وشرف تنميتها المستمرة لمكة المكرمة والمدينة المنورة والمشاعر المقدسة لاستيعاب ضيوف الرحمن من حجاج ومعتمرين وزائرين يتوافدون إليها من جميع أنحاء العالم. هذه المعرفة استعرضناها ضمن ستة محتويات معرفية "تنموي" و "استشرافي" و "تنفيذي" و "ميداني" و "تشريعي" و "بحثي"، وأوضحنا أنها كنوز معرفية متراكمة من خبرات الماضي وتطوير الحاضر واستشراف المستقبل، كما أنها معرفة قادرة على توليد مخرجات إبداعية وابتكارية وتصميمية مستدامة ومتجددة لو تم استثمارها. اما في هذا المدخل الثالث فسنتطرق الى أهم الفوائد المتوقعة من جراء استثمار مثل هذه المعرفة:

الفائدة الأولى: دفع الحكومة والمجتمع نحو تفعيل عملي لمجتمع واقتصاد المعرفة حيث حسب تعريف خطة التنمية التاسعة، فإنّ الاقتصاد القادر على إنتاج المعرفة ونشرها واستخدامها هو الذي تكون فيه المعرفة العامل الرئيس في النمو وتكوين الثروة والتوظيف في مختلف القطاعات التنموية، ويشكل رأس المال البشري ركيزته الأساسية للابتكار والإبداع وتوليد الأفكار الجديدة، وذلك بالاعتماد على تقنية المعلومات والاتصالات كأداة مساعدة. (خطة التنمية التاسعة، 2010). وعليه فإن أي مشروع اقتصادي في المرحلة القادمة لا يعتمد على تفعيل عملي لمجتمع واقتصاد المعرفة من خلال نشر المعرفة ونقلها وتوطينها من جانب، واستثمارها وتحويلها إلى منتجات، وصناعات، وريادات أعمال من جانب آخر، فلن يكون بالإمكان استيعاب المغزى العميق من منافع الحج والعمرة في إيجاد تنوع اقتصادي أو بتعزيز ابتكارات وعمل تصاميم ذات قيمة مضافة في جميع المجالات النفطية أو غير النفطية.

الفائدة الثانية: فتح آفاق واقعية نحو التنوع في الاقتصاد باستخدام المعرفة في بناء القوى البشرية القادرة على إيجاد اقتصاد قائم على التنوع. بلا شك ان الطفرة النفطية التي واكبها هيمنة غربية في جميع المجالات العلمية والصناعية من الدول الصناعية نتج عنها تحجيم استخدام المحتوى المعرفي المحلي لكثير من دول العربية والإسلامية مما أدى إلى ضعف كبير في ثقافة توليد الأفكار وصناعة ريادات الاعمال في العديد من المجالات. هذا الوضع – للأسف – أثر سلبياً في إيجاد منظومة صناعية ذات مهارات احترافية تمتلك مقومات المنافسة العالمية، مما سبب في بطالة ملحوظة واستنزاف أموال

[14] مع القصور الذي يراه الباحث في جانب الابتكار والاختراع والتصميم وتوليد رياديات الأعمال.

طائلة كدعم وقروض حققت انتشاراً كبيراً للعمالة الوافدة الرخيصة كما هو الحال في دول الخليج. بناءً عليه ولكي تبني المملكة العربية السعودية مكانة تنافسية متقدمة عالمياً في الابتكار والتصنيع فعليها إطلاق عنان الفكر القائم على تسخير المعرفة في بناء القوى البشرية القادرة على إيجاد اقتصاد متنوع.

الفائدة الثالثة: تعزيز الموهبة والإبداع والابتكار والتصميم حيث من الملاحظ ان هذه المجالات المهمة لم يصاحبها مخرجات قوية تجعل المملكة العربية السعودية تتقدم بشكل ملحوظ في ترتيب المؤسسات العالمية ضمن نطاقها! لذا يبقى دورها في التنوع الاقتصادي ضعيف إلى حد ما. وقد يكون هناك مخرجات فكرية كبيرة نتجت عن الابتكار والإبداع واكتشاف الموهوبين، ولكن تحويلها كمنتجات أو خدمات ما زالت تحتاج إلى الكثير من الجهد والفكر الجريء! وهنا يأتي دور "الحلقة المفقودة" في التنمية السعودية وهو علم التصميم كتخصص يتفاعل مع جميع المبتكرين والمخترعين والمبدعين والموهوبين ومع المؤسسات والمجتمع جميعاً. وعلم التصميم كفكر design thinking يساعد على التفكير الشمولي المتعدد الحلول دون ملل أو تكرار. لذا فإننا على ما يبدو ما زلنا بحاجة إلى إيجاد نموذج اقتصادي منتج قائم على المعرفة ويرتكز على أربعة أركان: ابتكار وإبداع وموهبة وتصميم، وبدون فكر تصميمي لن يمكن تفعيله على أرض الواقع.

الفائدة الرابعة: إثراء المحتوى المعرفي بالتبادل الثقافي مع ضيوف الرحمن حيث يقول الكاتب السعودي عبد العزيز الخضر انه "خلال مرحلة متعددة سيطر الشأن الأدبي على مفهوم الثقافة الشامل (في السعودية) والإغراق في المسائل الأدبية على حساب الفكر. ولهذا ظل إلى وقت قريب ينظر للمثقف فقط عند العامة بأنه من يطلع على كتب الأدب ويقرأ الشعر ويحفظ القصائد والأمثال" (الخضر، 2010). وهذا إثبات بأن الوضع الثقافي بشكل عام يتمحور حول أنماط التفكير القديمة التي لا تواكب العصر ولا تستفيد من خبرات الثقافة الشمولية الحديثة ضمن ساحات الابداع والابتكار والتصميم. فلو نظرنا بتأمل للثقافة كمورد معرفي لاستفدنا الكثير مما يأتي إلينا من ثقافات ضيوف الرحمن فمنهم العلماء والخبراء والمبتكرون والمخترعون والمصممون في جميع المجالات. لذلك من المهم ان تستفيد المملكة العربية السعودية من جميع تجاربها السابقة وتجارب الأمم الأخرى لإقامة نموذجها الحضاري في اتجاه نهضة الوطن الثقافية.. التي من اهم مواردها الحج والعمرة وزيارة الحرمين الشريفين (باخطمة م.، 2010).

المدخل الرابع: هل نحن بحاجة إلى كيان معرفي نوعي جديد قائم على منافع الحج والعمرة كعلم؟

ناقشنا بشيء من التفصيل في المداخل الثلاثة السابقة: أهمية بناء مستقبل المملكة العربية السعودية التنافسي والريادي على قاعدة من مجتمع واقتصاد المعرفة. ثم ناقشنا المحتوى المعرفي الحصري الذي يتولد على أرض المملكة العربية السعودية من جراء تنظيم الحج والعمرة وخدمة الحرمين الشريفين ورعاية ضيوف الرحمن، وتوصلنا إلى أنّ المحتوى المعرفي والثقافي هو من أسس نجاح أي تنمية قائمة على المعرفة بل وملهم في إيجاد بدائل اقتصادية وقاعدة ابتكارية وتصميمية متنامية. ثم استعرضنا في المدخل الثالث، أربع فوائد استراتيجية لا يمكن تحقيقها إلا بتفعيل المحتوى المعرفي من قبل عقول مبدعة ومبتكرة.

فهل لدينا كيان مؤسساتي معرفي متكامل قائم على الابتكار والتصميم، يرصد ويحلل ويستنتج ويطور ويقدم سيناريوهات متعددة لتفعيل المحتوى المعرفي الظاهري والضمني الحصري الذي تمتلكه المملكة العربية السعودية عن الحج والعمرة وزيارة الحرمين الشريفين، لتكون مدخلات إبداعية تساعد على إعطاء مخرجات ابتكارية يعم نفعها البلاد والمجتمع الإسلامي بأسره؟

هذا السؤال ينسجم الى حد ما مع السؤال المختصر "**جامعاتنا إلى أين؟**" الذي اثاره وزير التعليم السابق أحمد العيسى[15] وأجابه عليه بالتالي:

إن نظام التعليم العالي يحتاج إلى تغيير جذري في فلسفته، وفي فكر المركزية، وفي سياساته العامة التي جعلت من الجامعات السعودية مجرد نسخ مكررة. ولهذا فإن أفضل الطرق وأسهلها هو أن تترك لكل جامعة الحرية في تشييد نظامها الأساسي، ولوائحها التنفيذية، بحيث تستطيع كل جامعة أن تعيد طرح الأسئلة الأولى والأساسية على قياداتها وأعضاء هيئة التدريس وطلابها: ماهي الجامعة؟ وماهي رسالتها؟ ماهي هويتها؟ وكيف تختلف عن غيرها؟ ولماذا هذا الاختلاف؟ وما هو موقعها في المجتمع؟ كيف تقطع مسيرة التحدي؛ فتكافح من أجل تعليم طلبتها أحدث العلوم، بأقصر الطرق، وأفضل الوسائل، وأحدث التقنيات؟ كيف يمكن أن توقد في عقول أبنائها شعلة التساؤل، ووهج التفكير، وشرارة التأمل؟ كيف تبني في قلوب طلبتها حب التعلم، وثقافة السؤال، واحترام الكلمة؟ كيف يمكن أن تؤسس لبيئة حقيقية للبحث العلمي، تنافس من خلالها في استقطاب العلماء البارزين، وتوفر لهم المناخ الصالح للبحث والتجريب والاستكشاف والتأمل (العيسى، 2011)

---

[15] أحمد بن محمد بن أحمد العيسى أكاديمي سعودي متخصص في فلسفة التربية (علم المناهج وطرق التدريس) وهو وزير التعليم السعودي السابق (2015–2018) والمستشار الحالي بالديوان الملكي السعودي كما يشغل منصب رئيس مجلس إدارة هيئة تقويم التعليم والتدريب. قبل ان يعين وزيراً أصدر مؤلفات تناقش ضعف التعليم العام والجامعي في السعودية مقترحاً حولها بعض الحلول.

هذا الطرح الجريء من وزير التعليم السعودي السابق، بلا شك طرح مهم، بل هو نقد بناء يصب في صالح تطوير واستثمار المعرفة. وبغض النظر من قدرة الوزير العيسى على تحقيق رؤيته هذه ام لا ابان تحمله المسؤولية كوزير للتعليم، المهم هو، أن مثل هذا الطرح الغير تقليدي سيبقى يولد تساؤلات متعددة يمكن إضافتها إلى السؤال الأول الخاص بمدى حاجتنا لكيانات مؤسساتية أكثر حرية واستقلالية تعمل على استثمار المعرفة بإبداع وابتكار! فعلى سبيل المثال لا الحصر: هل هناك كيان معرفي بما فيهم معهد أبحاث الحج قادر بوضعه الراهن على التعامل مع المبادرات الآتية:

أولاً، تعزيز اقتصاد ومجتمع المعرفة من خلال تفعيل محتويات المعرفة الستة أعلاه (محتوى تنموي، محتوى استشرافي، محتوى تنفيذي، محتوى ميداني، محتوى تشريعي ومحتوى بحثي) حيث جميعها كما أشرنا تحتاج إلى مدخلات فكرية متخصصة من قيم وقدوة وقيادة، ومدخلات فلسفية متعددة من علوم وتجارب وخيال، ومدخلات إنتاجية متجددة من إبداع وابتكار وتصميم. مع العلم أن جميع هذه المدخلات تأخذ إيجابياتها أو سلبياتها من المرونة والمنهجية والاستقلالية التي تتعامل بها المؤسسة بحرية من بيئة للعمل، وتنظيم للمعرفة، وتطوير للتقنية، واستقطاب للمواهب.

ثانياً، ايجاد نقل نوعية اقتصادية قائمة على منافع الحج والعمرة وزيارة الحرمين الشريفين، مما يستلزم التفكير المتشعب في استثمار المحتويات المعرفية أعلاه واستخدامها في توليد معرفة إبداعية، قوة ابتكارية، صناعات احترافية، شراكات نوعية واستدامة تنافسية.

ثالثاً، تبني برامج للابتكار والاختراع والتصميم من خلال ريادات أعمال قادرة على إيجاد منتجات جديدة من خلال التفكير الملهم والتطوير المستمر البعيد عن البيروقراطية والتسلسل الهرمي الممل. فالمبدع والموهوب والمبتكر والمصمم يحتاجون الى من يذهب بهم بعيداً عن مكامن البيروقراطية والنمطية، ليرشدهم الى عالم المشاهدة والتجربة، ومتعة قضاء الوقت في المعامل والمصانع.، بل قد يحتاجون الى من يذهب بهم نحو أشياء مبهرة عبر ومضات من العبقرية لا يمكن التنبؤ بها مسبقاً! لذلك يتوقع محبين هذا التيار عقولاً مبدعة تفهم كيف تعلمهم، ومرونة مؤسساتية تساعدهم على استثمار إنجازاتهم وتسويقها.

رابعاً، تفعيل حضارة البلاد التاريخية نحو الحج والعمرة وزيارة الحرمين الشريفين لتكون منهجية محفزة على الابتكار والتصميم وذلك من خلال البحث المستمر عن المفاهيم الفلسفية للثقافة والتراث بشقيها المعنوي والمادي والمعرفة الخاص بهما بشقيها الظاهري والضمني القائمة جميعها على ثلاثة مرتكزات: العمق التاريخي، الأصالة العربية، والتنوع الجغرافي.

بناءً على ما سبق، وعطفاً على طرح العيسى لا أعتقد أن هناك كياناً مؤسساتياً متكاملاً علمياً وعملياً، يرصد ويحلل ويستنتج ويطور ويقدم سيناريوهات استثمارية متعددة لتفعيل المحتوى المعرفي الحصري الذي تمتلكه المملكة العربية السعودية عن تنظيم الحج والعمرة، وتنمية مكة والمدينة والمشاعر المقدسة، وخدمة ضيوف الرحمن، لتكون ذات هوية علمية تملك مدخلات إبداعية تساعد على إعطاء مخرجات ابتكارية قائمة على منافع الحج والعمرة. يقول العالم الياباني الأمريكي كاكو "إن الجوال الذي بين أيدينا اليوم أكثر تطوراً من أجهزة الكمبيوتر التي استخدمتها وكالة الفضاء الأمريكية عام 1969م في إرسال رائدي فضاء للقمر" (Kaku, 2011) وبالتالي يجب أن نتساءل: أين نحن ذاهبون بسبب تقدم المعرفة؟ فالتطور التقني والمعرفي يتسارع حولنا، لذا كيف ستكون خدماتنا ومنتجاتنا المقدمة لضيوف الرحمن 2030؟ وما بعد ذلك، هل دورنا هو أن نخدم ضيوف الرحمن فقط ونستورد جل ما يستخدمونه من ملبس وهدايا ومواصلات واتصالات، الخ، من دول لا توجد لديها وفرة موارد كمواردنا ولا وفرة أموال كأموالنا ولا قوة عقول كعقولنا ولا محتوي معرفي متخصص كمحتوانا؟ أعتقد التساؤلات كثيرة، ولكن لنختصرها ونقول: إنّ رؤية (2030) لو تعاملنا معها بفكر الماضي أو حتى الحالي ستكون نتائجها – للأسف – مخيبة! ولكن لو تعاملنا معها بفكر المستقبل القائم على استثمار المعرفة التي بين أيدينا، سننطلق ولن نتوقف، بل سيتعدى نفع هذا الاستثمار المعرفي السعودية ليصل إلى كل قطر إسلامي وعربي بل إلى كل مسلم أين ما وجد.

المدخل الخامس: تصور لكيان مؤسساتي معرفي قائم على منافع الحج والعمرة:

إن أقصر الطرق لإيجاد كيان معرفي قائم على منافع الحج والعمرة كعلم هو إعادة النظر في معهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج والعمرة ليكون هيئة او جامعة نوعية لها استقلالها العلمي والعملي القائم على كنز المعلومات الظاهرية عامة والمعلومات الضمنية الحصرية التي تمتلكها المملكة العربية السعودية والتي فيما يبدو لم تستغل على أساس التفكر بالتصميم والابتكار. هذا الكيان المقترح يكون ذات هوية إسلامية عالمية تتعامل بذكاء مع هذه المعلومات كمعرفة تدفع نحو تكوين أجيال قادرة على توليد نماذج جديدة من الابتكارات والمنتجات والصناعات وريادات الأعمال تستمد قوتها العلمية من أربع مرتكزات أساسية:

1. أنّ المكان والزمان الخاصان بركن الإسلام الخامس لا يتحققان إلا على أرض الحجاز التي تحتل الجزء الغربي من المملكة العربية السعودية وبها الحرمان الشريفان والمشاعر المقدسة ومريدوها من حجاج ومعتمرين وزائرين هم فقط من يطلق عليهم مصطلح ضيوف الرحمن.
2. تنظيم وتطوير وتيسير مناسك الحج والعمرة وخدمة الحرمين وضيوف الرحمن هي واجبات تتشرف حكومة وشعب المملكة العربية السعودية القيام بها.

3. أبحاث ودراسات وخبرات الحج والعمرة وخدمة الحرمين وضيوف الرحمن في مجملها مجالات علمية نادرة، جلها ضمن اعمال وتخصص كفاءات وكوادر موجودة في المملكة العربية السعودية.
4. وفرة الموارد الطبيعية داخل المملكة العربية السعودية هي نعمة من الله عز وجل وحكمة لها أسرار لا تنتهي ويمكن ربطها بمنافع الحج والعمرة بشكل او بأخر.

هذه المرتكزات الأربعة مع المبادرات الأربع التي تم ذكرها في المدخل الرابع، تحتاج لاستقطاب الملهِمين ليكون الكيان المقترح:

أولاً، وعاءً تنظيمياً يحتوي على جميع مخرجات تنظيم الحج والعمرة وخدمة الحرمين الشريفين وضيوف الرحمن والتي سبق أن أوجزناها في ستة محتويات معرفية: تنموية واستشرافية وتنفيذية وميدانية وتشريعية وبحثية.

ثانياً، حاضنة تنموية عالمية تدفع نحو تشكيل علم جديد قائم على كل ما له علاقة بالحج والعمرة وخدمة الحرمين الشريفين وضيوف الرحمن.

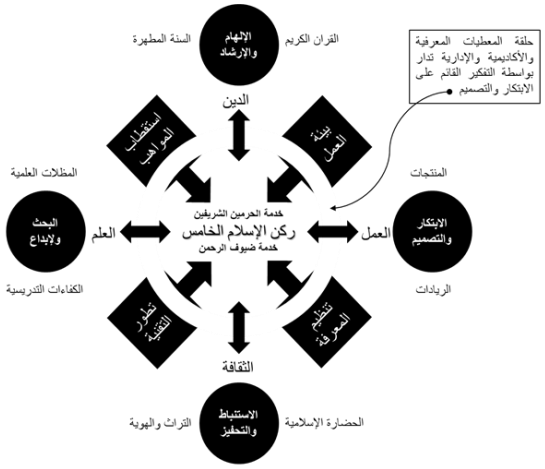
ثالثاً، منصة تعليمية قائمة على التعليم التفاعلي من استكشاف وبحث وابتكار وتصميم في مجال العلم الجديد.

ولكي يتمكن هؤلاء الملهِمين من أعضاء الكيان المقترح إعداد وتخريج أجيال من طلابها الملهَمين القادرين على فهم عمق التوجه الفلسفي للكيان الجديد وعلمها الجديد، يجب الحرص على أمرين: إدارة الكيان ومدخلاته ومنهجية الكيان ومخرجاته، ويمكن توضيح هذا المفهوم حسب (النموذج 1) وشرحه باختصار حسب التالي:

أولاً: فيما يخص إدارة الكيان المقترح ومدخلاته:

يجب أن نأخذ في الاعتبار أن جميع المعطيات المعرفية من محتوى تنموي واستشرافي وتنفيذي وميداني وتشريعي وبحثي، وجميع المرتكزات والمبادرات التي تم ذكرها هي بمثابة موارد معرفية مستدامة للكيان منها الظاهري ومنها الضمني. ولكي يتم تحويل هذه الموارد إلى أفكار واستثمار فلا بد من وجود أربع محفزات لا يمكن الاستغناء عنها وهي:

1. **بناء المعرفة الإسلامية المنتجة والنفعية:** لبناء فكر إسلامي منتج ذي جودة تنافسية مستدامة يجب قبل كل شيء بناء المعرفة الإسلامية المنتجة القائمة على الموهوبين والمبدعين والمبتكرين والمصممين. بمعنى اخر نحن بحاجة للخروج من الأسلوب القديم للتفكير القائل بأنه يمكن اكتساب المعرفة وتعليمها وتدريبها من خلال كتيبات أو كتب أو محاضرات. بدلاً من ذلك، نحتاج إلى إعطاء المزيد من الاهتمام للجانب الأقل رسمية ومنهجية من المعرفة والبدء في التركيز على الأفكار القائمة على التخيل والحدس التي يتم اكتسابها من خلال استخدام الاستعارات أو الصور أو الخبرات وباستقطاب الكفاءات المفكرة "فالفكر هو البوصلة التي تبين الطريق، أو القائد الذي يقود المجموعة، أو الحصان الذي يقود العربة". (البنا، 2006)
2. **تنظيم المعارف حول الحج والعمرة:** المعرفة لا يمكن الاستفادة منها واستثمارها الا بفكر متجدد وبإبداع في تنظيمها. يذكر راندال ستروس في كتابه "كوكب جوجل" أن جوجل استخدمت هدفاً متواضعاً عند إطلاقها من قبل مؤسسَيها، حيث كان هدفهما (تجميع المعلومات) لتكون سهل الحصول عليها وذو نوعية عالية على الشبكة. ولكن يقول ستروس، ما إن تجاوزت الشركة سبعة أشهر من تأسيسها حتى أصبح هذا الهدف محدود وعائق للشركة، لذلك تبنت هدفاً آخر وهو (تنظيم المعلومات) حول العالم، ومنذ ذلك الحين ظل تنظيم المعلومات هو هدف جوجل الضخم والقاعدة الأساسية في تميز جميع مخرجاتها في كل ما تفعله (ستورس، 2008).



(النموذج 1) تصور لكيان مؤسساتي معرفي ذو هوية إسلامية عالمية يتعامل بذكاء مع "المعارف" الخاصة بالحج والعمرة وقيم المقدسات الإسلامية وأصالة الثقافة العربية وتراثها، والدفع نحو تكوين أجيال قادرة على توليد نماذج جديدة من الابتكارات والمنتجات والصناعات وريادات الأعمال القائمة على منافع الحج والعمرة. المصدر الباحث 2019.

وهذا يعني أن جمع المعلومات من إجراء الأبحاث وإقامة المؤتمرات والندوات، الخ لن يفيد بشيء إن لم يتم تنظيمها ووضعها ضمن مصفوفات فكرية متعددة تساعد على تفاعل المؤسسات والمجتمع والأفراد معها.

1. **جاذبية العمل:** من المتعارف عليه أن هناك علاقة طردية بين بيئة العمل والإنتاج، فكلما كانت بيئة العمل جاذبة ومليء بالتوجهات الإبداعية، كانت الجودة عالية والقدرة الإنتاجية متزايدة. ولا يمكن لبيئة العمل أن تكون جاذبة وإبداعية بدون فكر ملهم يستفيد من قاعدة المعرفة الضخمة وتنظيمها قدر المستطاع.
2. **استخدام التقنية:** التوجه نحو صناعة التطوير المستمر باستخدام التقنية، والبعد عن صناعة التقليد، وذلك من خلال تدريب الأجيال على ذلك. يقول الإمام ابن الجوزي أن "المقلد على غير ثقة فيما قلد فيه، وفي التقليد إبطال منفعة الفعل، لأنه خلق للتأمل والتدبر، وقبيح لمن أعطى شمعة يستضيء بها أن يطفئها ويمشي في الظلمة" (البنا، 2006).

فيما يخص منهجية الكيان ومخرجاته:

1. **الإلهامات الفكرية من الدين والحضارة:** ان من اسمى الالهامات الفكرية في منافع الحج هو احتواء القران الكريم على سورة باسم هذا الركن العظيم "الحج" وضمن هذه السورة اية تتلألأ الهامات فكرية وجمالية وفلسفية، الخ. **يقول سبحانه وتعالى: { وَأَذِّن فِي النَّاسِ بِالْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالًا وَعَلَىٰ كُلِّ ضَامِرٍ يَأْتِينَ مِن كُلِّ فَجٍّ عَمِيقٍ، لِّيَشْهَدُوا مَنَافِعَ لَهُمْ وَيَذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ فِي أَيَّامٍ مَّعْلُومَاتٍ } (الحج، 27-28)** توافقت التفاسير على أن المنافع التي يشهدها الحجيج منافع أُخروية ثواب أداء النسك والطاعات، ومغفرة الذنوب، ودنيوية كالتكسب بالبيع والتجارة، أو العمل بالأجرة في المشاعر المقدسة. **يقول العلامة الشيخ محمد ابن عاشور** في تفسير التحرير والتنوير صفحة 246 إن تنكير كلمة "منافع" من الله عز وجل يعود "للتعظيم المراد منه الكثرة وهي المصالح الدينية والدنيوية لأن في مجمع الحج فوائد جمة للناس: لأفرادهم من الثواب والمغفرة لكل حاج، ولمجتمعهم لأن في الاجتماع صلاحاً في الدنيا بالتعارف والتعامل" (عاشور، 1984) **كما يقول الشيخ الشعراوي** إن "منافع" تكون حسية مادية كالطعام والتجارة.. أو منافع معنوية أخروية لكون الإنسان يأتي الحج ليغسل نفسه ويخرج من ذنوبه كيوم ولدته أمه.. ويضيف فيما معناه أن المنافع المادية تكون متشعبة وتتعدى فائدتها الشخص الواحد ليعم خيرها أفرادا بل مجتمعات" ((تفسير سورة الحج الحلقة 11)) **ويقول الدكتور علي الشبل** "منافع" الحج لا يمكن حصرها وهي منافع في الدين وعبادة الله وتذكر يوم القيامة ومنافع في الاجتماع والتراحم والترابط بين الناس ومنافع في البيع والشراء ومنافع تلقي العلم بأن يلقى الناس العلماء. وكل حج فيه منفعة إما في خاصة الإنسان أو في دينه أو دنياه. (منافع الحج) إذاً نحن لكي نجلب الكثير من الإلهامات الفكرية حول منافع الحج علينا الدمج المجاز شرعاً بين الدين والدنيا، والدمج بين العلوم الشرعية والعلوم المتخصصة، وعدم الفصل بينهما، فهذا كان واقع تفوق المسلمين في حضارتهم الذهبية، وعندما تم الفصل تغير واقع المسلمين وابتعدوا عن ساحة التقدم والمنافسة. (البنا، 2006)
2. **الاستنباط والتحفيز:** تحفيز المتخصصين والمثقفين والمفكرين والفلاسفة وغيرهم، على الانخراط في استنباط وتقديم رؤى إنتاجية متجددة، تحد من الأفكار التقليدية، وتفتح المجال أمام الأفكار الابتكارية والتصميمية، من هذه الأفكار الوعي بالعمق الثقافي والتراثي المحلي على كونهما جسراً يصل بين الماضي والمستقبل من خلال الحاضر.. وأنهما يتعديان مفهوم الاحتفالات الرمزية أو تقليد المنتجات اليدوية. كما أن ثقافة العولمة يجب ألّا تكون قبول ثقافة الغير واستهلاك منتجاتهم بل هي ثقافة تعكس قدرة تطويع المعرفة في الإبداع والابتكار والتصميم. لذا فالوعي هو من ينقل الجيل القادم من دائرة التقليد إلى دائرة التجديد، ومن دائرة الاماني إلى دائرة العمل، وهذا ما سوف يظهر الطاقات الكامنة والمواهب المخفية من أفراد وجماعات.
3. **البحث والإبداع:** نحن بحاجة إلى إيجاد وسائل علمية وبحثية إبداعية قادرة على تحويل المعرفة إلى وسائط تطبيقية قادرة على التفاعل في "ساحات العمل" بمعنى آخر نحن بحاجة لتكوين جيل قادر على التعامل مع الحياة بحلول عملية أكثر منها حلول نظرية! لذا من المهم تجاوز النمطية التعليمية القائمة على التلقين أو تضيع الجهد في الأبحاث التقليدية المكررة هذا بالإضافة إلى أهمية تفعيل دور النقد الهادف في جميع مستوياته. بناءً على ذلك فإنّ الطالب الملتحق بالكيان المقترح عليه أن يعلم أنه تلميذ قائد، من مسؤولياته تعلم فن بناء المشاريع المنتجة، وليس تلميذ تقليدي يتطلع للتخرج من الجامعة ومن ثم البحث عن عمل بعد تخرجه! بمعنى آخر نحن بحاجة لتغذية الطلاب بأطروحات تدرك الواقع بإعمال قائمة على التجربة والاعمال الميدانية، والبعد عن أعمال النقل والتقليد، وبذلك نبني أجيال قادمة لديها القدرة على مهارات التفكير، التحليل، الاستنباطي، الخيال، التأمل، الاستقراء، الاستدلال، النقد وحل المشاكل.. (البنا، 2006) فطالب الكيان المقترح قد لا يحتاج ورقاً وكتباً ثقيلة يحملها.. فباستخدام التقنية فقد يكتفي بجهاز لوحي يتنقل به هنا وهناك، يتنقل به بين مكة المكرمة والمدينة المنورة، وبين منى وعرفة ومزدلفة، وبين السعودية ودول العالم! يجب أن يكون هدف الجامعة المقترحة تكوين قيادات المستقبل من خلال ما يستكشفه الطالب من أسرار الحج والعمرة ومنافعهما. والأسرار والمنافع تحتاج لمظلات فلسفية (علمية) وكفاءات تدريسية غير نمطية ونوضح هذه الفكرة بالآتي:

أ. **المظلات الفلسفية:** هي مظلات مقترحة ضمن التعليم في الكيان المقترح ترتقي بفكر الوحدات البحثية كما هو الوضع في معهد أبحاث الحج والعمرة الحالي. المظلات العلمية هي توجه تعليمي فلسفي يقوم على خطوات الحج والعمرة وزيارة الحرمين الشريفين لتكوين فكر يتكامل مع البحث والإبداع

المعرفي قائم على المنافع بين المسلمين. ومن الأمثلة الجيدة في هذا المضمار –للتوضيح وليس للحصر– فلسفة الإمام الغزالي عن الحج من خلال عشرين خطوة (مظلة) تم ذكرها في كتابه أسرار الحج (الغزالي) جميع هذه الخطوات وغيرها كثير يمكن أن تكون مولدات فكرية يجد الدارس فيها وبين ثناياها وعند تقاطعها مع بعضها أو غيرها كثيراً من الأفكار البحثية، والابتكارية، والتصميمية، كما أنه يتولد من خلالها أفكار متعددة لريادات أعمال في الاقتصاد والتجارة والصناعة لو تم تدريس هذه المظلات من كفاءات ملهمة كما اشرنا سابقا! بلا شك هناك كثير من المسلمين لديهم معتقدات بدعية ليست لها أصل في الدين ولكن في نفس الوقت يجب أن ينظر إليها كمولدات فكرية محفزة! في إيجاد البديل بما يمنع البدع بالعقل والحكمة.

ب. **الكفاءات التدريسية:** هي كفاءات مُلهمة في تفكيرها ولديها القدرة التفاعلية في ربط أسرار ومنافع الحج والعمرة وزيارة الحرمين الشريفين المادية والمعنوية بالحياة اليومية التي يعيشها المسلم في جميع مجالاتها. وليس شرطاً أن تكون هذه الكفاءات متواجدة بالدوام الكامل في الكيان المقترح، وليس شرطاً أن يتم انتقاؤهم بالمعايير الاكاديمية الحالية! فقد نحتاج إلى ابتكار أساليب للوصول إليهم وأخرى لفهم أطروحاتهم وفلسفتهم! المهم أن تكون آليات الكيان المقترح قادرة على جذب مثل هذه الكفاءات.

1. **الابتكار والتصميم:** هما محفزان أساسيان في توليد المنتجات الصناعية والخدمية وأيضاً تكوين ريادات أعمال نوعية قائمة على منافع الحج والعمرة والاستثمار فيهما. ومن المهم معرفة أن مجال الابتكار والتصميم يحتاج التعاون مع أشخاص ذوي خبرات ومبادرات ناجحة، أو أشخاص ذوي طموحات ومعنويات علمية وعملية عالية. **غازي القصيبي** على سبيل المثال، ممن وضعوا بصماتهم في العمل الحكومي السعودي. فمن خلال كتابه (حياة في الإدارة) يشير أن وزارة الصحة دأبت على العمل في خدمة الحجيج منذ تأسيسها في الخمسينيات الميلادية، وعندما ترأسها في مطلع الثمانينات أضاف بعض اللمسات الخاصة ومنها منع العاملين في وزارة الصحة المشاركين في الحج من أداء فريضة الحج للتفرغ لواجباتهم الصحية نحو الحجاج. كما عمل على إصدار حقيبة الحاج، وهي عبارة عن حقيبة صغيرة تمنح للحاج عند وصوله المطار. تحتوي هذه الحقيبة على أهم ما يحتاجه الحاج أثناء أداءه للمناسك (مظلة صغيرة، كيس ثلج، بعض الأدوية الضرورية للحاج مثل الأسبرين، قطرة العين ودواء للسعال..)، إلا أنه يذكر أنه تفاجأ أن بعض الحجاج قام ببيعها بأثمان باهظة رغم انخفاض تكلفتها وتوزيعها مجاناً، كما قام عدد أخر من الحجاج ببيع الإرشادات الطبية المطبوعة بعدة لغات على أوراق ملونة على أنها تذكار من الحج. ويضيف القصيبي أنه اضطر مرغما إلى استخدام القوة في بعض الأحيان لمنع تجمع الحجاج أمام المراكز الطبية في الحج طلبا للظل مما تسبب في عرقلة وصول سيارات الإسعاف إلى المراكز الطبية. كما يضيف أنه في فترة توليه الوزارة تم تنفيذ إبتكار باهر يتمثل في "سرير مكة" وهو عبارة عن غرفة إنعاش مصغرة تساعد الطبيب على معرفة درجة البرودة المطلوبة لإنقاذ حياة المصابين بضربة شمس من الحجاج. (القصيبي، 1999) هذه المقتطفات البسيطة لأحد أهم الوزراء السعوديين تثبت أن خدمات الحج تحتاج إلى ابتكار وتصميم، بل ان الابتكار والتصميم في الحج أكثر تعقيد واكثر تحدي لكونه يتعامل مع حشود بشرية واعمار وخلفيات ثقافية واجتماعية متفاوتة. وفي المقابل يفيدنا بأن ليس كل ابتكار وتصميم في خدمات الحج بالضرورة أن يكون ناجحاً ولكن هو بالتأكيد خبرة مضافة تساعد على الارتقاء والتحسين في إيجاد شيء جديد تماماً. وفيما يلي نستعرض ماذا نعني بالمنتجات والريادات التي يمكن للكيان المقترح التركيز عليهما:

أ. **المنتجات:** هي قدرة الكيان على تخريج جيل ذي مهارات إنتاجية عالية في مجال الصناعات والخدمات، هذا الأمر يتطلب ألّا ينشغل الكيان ضمن معايير تعليمية محدودة الرؤى فقط.. بل أيضا عليه التوسع في فلسفتها التعليمية نحو تبني فكر استثمار الواقع وتنميته ضمن معايير تعليمية مرنة ومتجددة! فمثلاً، هنالك أشخاص لديهم مبادرات وأفكار ولديهم القدرة على الابتكار والتصميم والاختراع ولكن لسبب أو لآخر لا يمكنهم الالتحاق بكيانات تعليمية أو أن هذه الكيانات ليست هدف مهم لهم. هنا تكمن أهمية الكيان المقترح حيث الوصول للكفاءات المخفية أو المنتجات النوعية وكلاهما يبرزان الواقع العملي لمنافع الحج والعمرة بين المسلمين. بهذا الأسلوب الإنتاجي يمكن أن يضاعف الكيان من الكفاءات في مجال منافع الحج والعمرة، فمنهم من يتعلم لينتج، ومنهم من يُجَود ما ينتج بالتعلم. هذا التوجه في استثمار الواقع قد يكون أحد مداخل الكيان في تفعيل الابتكار والتصميم على مستويات متعددة ومن أهمها نشر ثقافة الابتكار الاجتماعي فيما يخص منافع الحج والعمرة وزيارة الحرمين.

ب. **الريادات:** هي قدرة الكيان على تكوين مشروعات ريادية تتفاعل مع منافع الحج والعمرة على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، ليستفيد منها ما يقارب من 2 مليار مسلم، وتتفاعل معها كفاءات المسلمين أياً كانوا بغض النظر عن جنسياتهم. ومن مشاريع الريادات المتوقعة الاستنباط من الحضارة الإسلامية وتراثها، والتحفيز على تحويل هذا الاستنباط إلى إبداعات وابتكارات. وأيضا هناك الاستنباط من المبادرات التقليدية البسيطة ضمن المجتمعات الإسلامية المتعددة. فعلى سبيل المثال وليس الحصر كان شباب مكة المكرمة والمدينة المنورة يتعلمون اللغات المختلفة من الحجاج والمعتمرين، وكانوا يقومون بإرشاد التائهين، ومنهم من جلس على بسطة بسيطة ينتظرها شوقاً كل حج ليبيع من خلالها المشروبات الساخنة ويقدم السندويشات البسيطة للحجاج بأسعار زهيدة. **فمن هذه الابعاد المعرفية والأفكار التجارية يمكن بناء مهارات ومستقبل أجيالنا مع التركيز على تفعيل روح العصر من استخدام لقاعدة المعلومات العالمية الضخمة وما يلزمها من تقنية معلومات متقدمة وذكاء صناعي وتعزيز الواقع الافتراضي**

لتكون من التوجهات التي تجذب الاستثمارات النوعية المتعددة القائمة على منافع الحج والعمرة وزيارة الحرمين الشريفين التي تعزز من مفهوم العبادة والتعاون على البر التقوى في الاسلام.

النتائج:

تطرقت هذه الورقة لمقدمة وخمس مداخل، فالمقدمة أوضحت أن التفكير في منافع الحج والعمرة كعلم يعزز من صناعة الابتكار والتصميم وريادة الأعمال وتأتي ضمن تعزيز الفكر التنموي الحديث في دعم التوجه نحو استراتيجيات مجتمع واقتصاد المعرفة. هذا التوجه يلزمه استثمار علمي وعملي للمعطيات المعرفية من دين وتاريخ وثقافة وتراث للأماكن المقدسة من خلال الارتقاء بأطروحات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. فالتعليم من أهم الأولويات التي تواكب أي دولة تسعى للتحول إلى مجتمع واقتصاد المعرفة. لذا كان على الباحث إبراز هذا التوجه من خلال خمس مداخل يمكن تلخيص نتائجها على النحو التالي: أولاً، العمل على تنظيم المعرفة الظاهرية واستكشاف المعرفة الضمنية التي لها علاقة بمنافع الحج والعمرة وإدارتهما بحيث يمكن توليد معارف متجددة منهما لتكون مخرجات نافعة للاستثمار. ومن أهم المعرفة الضمنية هي المعرفة المتراكمة من المؤسسات والجهات والأفراد المهتمين فيما يخص الحج والعمرة وزيارة المدينتين المقدستين، مكة المكرمة والمدينة المنورة. هذا الأمر يستوجب وجود ترابط قوي بين المؤسسات والجهات والأفراد المهتمين ويكون ضمن اهتمامات أنماط تعليمية إبداعية ترعاها مؤسسات تعليمة ترغب بأن تكون مخرجاتها قائمة على الابتكار والتصميم وريادات الأعمال وليس فقط طرق التعليم والبحث العلمي التقليدي. ثانياً: استثمار الكنز المعرفي المستدام والمتولد من أداء المسلمين للركن الخامس للإسلام، والمنبثق منه خدمة الحرمين الشريفين وخدمة ضيوف الرحمن من حجاج ومعتمرين وزائرين. هذا الكنز المعرفي يمتاز بثلاثة أمور: 1) أنه لا يمكن أن يتولد إلا على أرض الحرمين الشريفين. 2) أنه متجدد ومستمر لا يتوقف حتى يرث الله الأرض ومن عليها. 3) أن هذا الكنز المعرفي متنوع ومتشعب بين المؤسسات والهيئات حيث تطرقت الورقة لستة محاور بخصوصها، ولكن أشرنا بأنه ينقصها الفكر التصميمي لتنظيمها واستثمارها. ثالثاً، الاستفادة من تفعيل المعرفة الضمنية في تعزيز التنمية وتنويع الاقتصاد واستخدامها كمدخلات للإبداع والابتكار والاختراع والتصميم، من جهة، وإثراء التبادل العلمي والثقافي والاقتصادي بين مسلمي العالم من جهة أخرى. رابعاً: أهمية التوجه نحو تكوين صرح علمي مستقل ومتخصصة لتفعيل استثمار الكنز المعرفي الظاهري والضمني الذي تمتلكه المملكة العربية السعودية فيما يخص ركن الإسلام الخامس والعمرة وزيارة المدينتين المقدستين مكة والمدينة، ولكن ليس من منطلق التدريس وإجراء البحوث وتقديم الاستشارات فقط، بل أيضا من منطلق المشاركة العملية ضمن فكر تنموي واقتصادي وصناعي منتج، يفتح المجال أمام أطروحات تنافسية من الابتكار والاختراع والتصميم.

التوصيات:

يقول العالم الراحل **أحمد زويل**[16]، الحاصل على جائزتين الملك فيصل ونوبل ان "على مدى التاريخ لم تتقدم أمة من الأمم بدون إنجاز العلم والعلماء، وحينما يعي قادة الدول تلك الحقيقة ويؤمنون بها تتقدم تلك الدولة وتحتل مكانتها" (زويل، 2005). من هذا المنطلق نحسب قيادة المملكة العربية السعودية سائرين على طريق التقدم بالعلم والعلماء. ويقول **رونالد بارنيت**[17]: "ربما لا يكون أكبر عائق أمام التطور الإيجابي نقص الموارد المادية، أو أنظمة التقييم المحدودة، أو سلعنة التعليم العالي، أو التحديات الحالية للهويات الأكاديمية – بالرغم أن كلها تحديات حقيقية ومهمة – ولكن العائق الحقيقي هو خيالنا، وطاقتنا، وشجاعتنا في تجريب أشياء جديدة ومواصلة العمل" (بارنيت، 2009) من هذا المنطلق وبناء على ما تم استعراضه من معلومات وما تم التوصل اليه من نتائج فإن هذه الورقة تحث حكومة المملكة العربية السعودية على: أولاً: إنشاء كيان مؤسساتي معرفي[18]متخصص في الابتكار والتصميم وريادات الأعمال قائمة على منافع الحج والعمرة، لتكون منصة قادرة على تفعيل أهم معرفة إسلامية مستدامة تحتضنها المملكة العربية السعودية، بلا شك هذا الكيان المقترح سوف يساعد على تكوين أجيال مبتكرة وقادرة على التصميم لها القدرة على المشاركة والمنافسة العالمية من منطلق هويتها الإسلامية وأصالتها العربية. ثانياً: الكيان المؤسساتي المعرفي المقترح لا يمكن تفعيله من دون جذب قيادات تؤمن بمنهجية التطبيق العملي القائم على الابتكار والتصميم والاختراع وريادات الأعمال كبيئة عمل تستقطب الموهوبين، وتنظم المعرفة الخاصة بالحج والعمرة من جميع مصادرها الدينية والتاريخية

[16] احمد حسن زويل هو عالم كمياء مصري وأمريكي الجنسية، حاصل على جوائز واوسمة وميداليات عالميه كثيره، من أهم الجوائز التي حصل عليها، جائزتين الملك فيصل ونوبل العالميتين. توفي رحمه الله في أمريكا في 2 أغسطس 2016 ودفن في مسقط رأسه جمهورية مصر العربية.

[17] رونالد بارنيت هو أستاذ التعليم العالي الفخري بمعهد التربية، جامعة لندن. واهتماماته تنصب في الأساس النظري والمفاهيمي للتعليم العالي والجامعة من خلال فلسفة التعليم، علم النفس، علم الاجتماع، التعليم المقارن والمعرفة الأيديولوجية.

[18] قد يكون الكيان المؤسساتي هو اقامة جامعة ابتكارية او تطوير معهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج والعمرة الى جامعة ابتكارية قائمة على علوم منافع الحج والعمرة وزيارة المساجد الإسلامية الثلاثة المقدسة.

والحضارية والثقافية والتراثية، وتستخدم التقنية ضمن فكر إبداعي يحفز شرائح المجتمع المتعددة ومؤسسات الدولة العامة والخاصة على العطاء الابتكاري الدائم والمتجدد. **باختصار المملكة العربية السعودية بمكانتها الإسلامية والعالمية قادرة على إيجاد واحتضان واستثمار علم عالمي جديد بمسمى "علم منافع الحج والعمرة وزيارة الحرمين الشريفين"**.

المراجع:

1. *(تفسير سورة الحج الحلقة 11)* (بلا تاريخ). [فيلم سينمائي].
2. *http://hcm.sa/default.aspx*. (2017). تاريخ الاسترداد 2017، من لجنة الحج بالمدينة المنورة.
3. *https://www.kaust.edu.sa/ar/about/message-from-the-king*. (2017). تاريخ الاسترداد 2017، من جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية.
4. Ikujiro Nonaka and Hirotaka Takeuchi .(1995) .*The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation* .New York: Oxford University Press.
5. Michio Kaku .(2011) .*Physics of the future* .New York: The Penguin Group.
6. أبو حامد الغزالي. (بلا تاريخ). *أسرار الحج*.
7. احمد العيسى. (2011). التعليم العالي في السعودية. بيروت، لبنان: دار الساقي.
8. احمد زويل. (2005). عصر العلم. القاهرة: دار الشروق.
9. (2015). *استراتيجية التحول 2020*. الرياض: مجلس الاقتصاد الأعلى.
10. (2012). *الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة*. الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط.
11. (2015–2019). *الأهداف والسياسات لخطة التنمية العاشرة*. الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط.
12. الشيخ علي الطنطاوي. (1980). من نفحات الحرم. دار المنارة.
13. الشيخ محمد الطاهر بن عاشور. (1984). *تفسير التحرير والتنوير*. تونس: الدار التونسية للنشر.
14. امارة منطقة مكة المكرمة. (2017). *http://www.makkah.gov.sa/page/hajj*. تاريخ الاسترداد 2017، من أمارة منطقة مكةالمكرمة.
15. *بعض من اقوال الملك سلمان في الانترنت*. (2017). تاريخ الاسترداد 2017، من بعض من اقوال الملك سلمان في الانترنت.
16. (1970). *خطة التنمية الاولى*. الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط.
17. (2010). *خطة التنمية التاسعة*. الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط.
18. (1980–1984). *خطة التنمية الثالثة*. الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط.
19. (2005). *خطة التنمية الثامنة*. الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط.
20. (1975). *خطة التنمية الثانية*. الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط.
21. (1990–1994). *خطة التنمية الخامسة*. الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط.
22. (1985–1989). *خطة التنمية الرابعة*. الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط.
23. (2000). *خطة التنمية السابعة*. الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط.
24. (1995–1999). *خطة التنمية السادسة*. الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط.
25. راندال ستورس. (2008). *كوكب غوغل*. بيروت: الدار العالمية للعلوم.
26. رونالد بارنيت. (2009). اعادة تشكيل الجامعة. الرياض، السعودية.
27. (2015). *رؤية المملكة 2030*. الرياض: المجلس الاقتصادي الأعلى.
28. صحيفة عاجل الإلكترونية. (25 سبتمبر، 2017). *تقرير بـ"الشورى" ينتقد أداء وزارة الحج في ملف إسكان ونقل الحجاج*. تاريخ الاسترداد 2018 اغسطس، 8، من صحيفة عاجل الإلكترونية: https://ajel.sa/local/1949836
29. عباس محمود العقاد. (بلا تاريخ). *عبقرية محمد صلى الله عليه وسلم*. بيروت: المكتبة العصرية .
30. عبد العزيز الخضر. (2010). *السعودية سيرة دولة ومجتمع*. بيروت: الشبكةالعربية للأبحاث و النشر.
31. غازي القصيبي. (1999). *حياة في الإدارة*. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

32. فؤاد البنا. (2006). الأمية الفكرية عند الشباب. *المؤتمر العالمي العاشر للندوة العالمية للشباب الإسلامي – الشباب وبناء المستقبل–*. القاهرة: الندوة العالمية للشباب الإسلامي.
33. محمد باخطمة. (2010). *طفرتنا الثقافية*. قطر: الراية.
34. محمد عابد باخطمة. (2010). *يا حضرات السادة المستشارين*. جدة: المؤلف.
35. معهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج والعمرة. (2017). *https://uqu.edu.sa/hajj*. تاريخ الاسترداد 2017، من معهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج والعمرة.
36. *منافع الحج* (بلا تاريخ). [فيلم سينمائي].
37. نجيب محفوظ. (2004). *حول الثقافة والتعليم*. القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.
38. وزارة الحج. (2017). *http://www.haj.gov.sa/arabic/Pages/default.aspx*. تاريخ الاسترداد 2017، من وزارة الحج والعمرة.
39. يوسف ميخائيل أسعد. (1993). *الشخصية المبدعة*. القاهرة: المؤسسة العربية الحديثة.

تفعيل الحوكمة المؤسسية بكلية التربية – جامعة أم القري: تصور مقترح

هوازن محمد نتو
أستاذ مساعد بقسم الإدارة التربوية والتخطيط
كلية التربية – جامعة أم القرى

الملخص:

استهدف البحث التعرف على الأسس النظرية للحوكمة المؤسسية بالجامعات المعاصرة، و التعرف على واقع الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة أم القرى، التوصل إلى تصور مقترح لتفعيل الحوكمة المؤسسية لكلية التربية جامعة أم القرى. وفي ضوء مشكلة البحث وأهدافه يتبع البحث المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب لطبيعة الموضوع، كما استعان البحث باثنين من الاستبانات أحدهما توجيهه لعدد (155) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بالكلية والثاني لعدد (161) إداريًا تم توجيهه لأعضاء هيئة التدريس والآخر للإداريين للتعرف على واقع الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة أم القرى. واستعرضت الباحثة التصور المقترح لتفعيل الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة أم القرى، من حيث: منطلقات التصور المقترح وكذلك مكوناته ومتطلبات تنفيذه، والمعوقات المتوقعة أمام تنفيذه، ومقترحات للتغلب عليها.

الكلمات المفتاحية: *الحوكمة المؤسسية – كلية التربية – جامعة أم القرى – تصور مقترح.*

المقدمة:

تعد الجامعة من المؤسسات التعليمية التي تحتل قمة النظام التعليمي وتلعب دورًا كبيرًا فى رفد المجتمع بالكفاءات والمهارات القادرة على التكيف والمرونة وبناء قوة عمل مؤهلة وخلاقة تستطيع أن تتكيف مع التكنولوجيا الجديدة، كما تلعب الجامعة دورًا رئيسًا فى صناعة المعرفة التى تخدم التنمية الشاملة من مختلف الأوجه الاقتصادية والثقافية والسياسية.

وقد تزايد الاهتمام فى الآونة الأخيرة لدى معظم الدول بتطوير التعليم الجامعي من خلال تطبيق معايير الحوكمة المؤسسية ،بهدف الارتقاء بمستوى الأداء الجامعي فى ظل حدة التغيرات والتحديات التي يفرضها مجتمع المعرفة وما يصاحبه من تداعيات مختلفة بصورة مستمرة، وذلك من خلال التركيز على الرؤى الإستراتيجية وأساليب التطوير والتحسين المستمر، والتي يأتي في مقدمتها الحوكمة المؤسسية (ضحاوى و المليجين2011 ،42)

كما عرف عمر (2009،3) الحوكمة المؤسسية في أبسط معانيها بأنها: "أسلوب ممارسة سلطات الإدارة الرشيدة" كما عرفها Sue Todd (2009,15) بأنها: "مجموعة من العمليات والهياكل التي تم وضعها لتوجيه وإدارة ومراقبة أنشطة المنظمة". كما تعرف الحوكمة أيضًا بأنها :"العمليات الرسمية وغير الرسمية التي يتم بواسطتها صياغة السياسات وتحديد الأولويات وتخصيص الموارد وتحديد الإصلاحات ورصد تنفيذها"(عبد الله بيومي 2009،164) وذلك لضمان أن عمل المؤسسة يسهم فى تحقيق رسالتها وأهدافها وأن مواردها تستخدم بحكمة وبصورة فعالة، ومن ثم فهي تهدف للتأكد من أن المؤسسة تدار بطريقة جيدة.

وتشير الحوكمة إلى كيفية أداء المؤسسة للعمل باستخدام الوسائل والأساليب التى تحدد المؤسسة من خلالها توجهاتها وتنظم نفسها لتحقيق الغرض من وجودها ويمكن أن تفهم الحوكمة بوجه عام على أنها توزيع السلطة والمهام بين الوحدات وأساليب التواصل والرقابة فيما بينها وسير العلاقات بين الكيان الإداري والبيئة المحيطة. (Andreas Blom, et al2012,2). وتعرف الحوكمة الجامعات بأنها "تنظيم وتوزيع سلطة ومسئولية صنع القرار واتخاذ الإجراءات اللازمة داخل الجامعة". (Maria Helena Nazar ,2014,3)

وفى مجال التعليم العالى تتناول الحوكمة أبعاد متعددة من الجامعة وهي:

كيفية تماسك أجزاء الجامعة – كيفية ممارستها للسلطة – كيفية الاتصال بذوي المصالح الداخليين والخارجيين – كيفية صنعها للقرارات–كيفية توزيعها للمسئولية عن القرارات والإجراءات ومدى قيامها بذلك.

ومما سبق أن الحوكمة المؤسسات الجامعية تضم مجموعة من الطرق التي يتم من خلالها إدارة الجامعة والتحكم في أعمالها والرقابة على أدائها وفقا لهياكل معينة، وأنها تتضمن توزيع سلطات ومسئوليات صنع القرار ووضع السياسة بين الجامعات والمستفيدين الداخلين والخارجيين من أدائها.

ويتضمن هيكل الحوكمة في المؤسسات الجامعية بالإضافة إلى الأعضاء الذين يشغلون وظائف قيادية في الجامعة الهيكل الأكاديمي ويضم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، والهيكل الإداري ويتكون من الإداريين العاملين بالجامعة، فضلًا عن أعضاء من المجتمع المحلي والخريجين والطلاب والهيئات

الاستشارية والبحثية، حيث تتيح الحوكمة لهذه الفئات المشاركة في وضع قواعد العمل في مختلف مجالات الحياة الجامعية وأن يكون لهم دورٌ في صنع القرار الجامعي من خلال تمثيل مختلف الفئات للمشاركة في المجالس المناطة بصنع القرار بالجامعة.

هذا وتهدف الحوكمة المؤسسية إلى تحقيق عدة أهداف أساسية منها: "تطبيق معايير الجودة في البرامج والخدمات، وتحقيق الرقابة على استخدام موارد ونفقات المنظمة، وتحديد الأولويات بتحديد الأهداف التي تتوافق مع احتياجات البيئة المحيطة وتحقيق الالتزام بالوصول لتلك الأهداف، وتحقيق الفعالية أقصى كفاءة ممكنة".

وفي هذا السياق تنبع أهمية الحوكمة المؤسسية من كون المنظمات التي تمتلك هيكلًا حوكميًا يمكنها العمل بشكل أكثر فعالية حيت يتوافر لديها فرص أفضل لاتخاذ القرار وفرص أوفر لاستثمار الموارد، كما أن امتلاك الهيكل الحوكمي يساعد علي زياده فعالية المحاسبية داخل المؤسسة حيث يوجد هناك نوع من الارتباط بين الحوكمة المؤسسة وزيادة كفاءة نظم المحاسبية بها، وزيادة انتاجية المنظمة وقدرتها التنافسية في سوق العمل مما يمد المنظمة بفرص أفضل للنمو، كما تعمل الحوكمة على "زيادة الانتماء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة حيث يشعرون بأن كلياتهم تقدر مشاركاتهم في عمليات صنع القرار بها، وأن لهم صوتًا مسموعًا في إدارة الجامعة".

(Marwin M.Dela,2015,p.1)

فالحوكمة المؤسسية لها دور مهم في تمكين المؤسسات الجامعية من التمتع بمركز تنافسي جيد وتطوير أدائها التنظيمي من خلال توفير فرص للمحاسبية والكفاءة في استغلال الموارد المادية والبشرية، وتسهم في رفع كفاءتها من خلال توفير البيئة المناسبة التى يمكن من خلالها تقديم الخدمة التعليمية بشكل جيد.

هذا وترتكز الحوكمة المؤسسية على عدد من المبادئ منها: الاستقلالية وذلك بأن تتمتع المنظمة بقدر من الحرية في إدارة شئونها الداخلية، والشفافية والإفصاح الكافي عن المعلومات الخاصة بأداء المؤسسة وذلك لتعزيز ثقة ذوي المصالح بالجامعة، والمحاسبية والتأكد من أن جميع أعضاء المنظمة خاضعون للمساءلة عن أفعالهم وقراراتهم واستخدامهم لموارد المنظمة، والعدالة ووضوح المعاملات وذلك على أساس من الصدق والموضوعية وتحقيق المساواة، وكذلك وضوح الأهداف والأنشطة التي تقوم بها المنظمة وتحديد النتائج المتوقعة منها، والفعالية وتحقيق النتائج بكفاءة بتقديم قيمة مقابل ما تحصل عليه من مال (British .,et al,2009,3)

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن الحوكمة المؤسسية للجامعة تضم مجموعة من القواعد الخاصة بالرقابة على أدائها، وأنها تسعى لتنظيم العلاقات بين الجامعة وبين أصحاب المصالح، فهي نظام يوجه ويضبط أعمال الجامعة، ويضع الأهداف والاستراتيجيات لتحقيقها في إطار المحاسبية والعدالة التنظيمية والكفاءة في إدارة موارد الجامعة. وتتعدد أشكال الحوكمة بالمؤسسات الجامعية ويمكن إيجازها فيما يلي (Aidanas Barazelis ,et al,2012,91)

1. **الحوكمة الأكاديمية التشاركية *Shared Academic Governance***: وهي مجموعة من الممارسات والنشاطات التي في ظلها تقوم المؤسسات الجامعية وأعضاء الهيئة التدريسية العاملون فيها بالمشاركة الفعلية في عمليات صنع القرار المرتبطة بالعمل، وفيها تتضح العلاقة بين إدارة المؤسسة الجامعية وأعضاء هيئة التدريس حيث تتاح لهم الفرصة للتعبير عن آرائهم وتوجيه النصح لإدارة المؤسسة حول بعض القرارات المرتبطة بسياسة المؤسسة الجامعية.
2. **الحوكمة الخارجية: *External Governance*** ويشير إلي سلطة الإدارة العليا كسلطة الدولة متمثلة في الهيئة التشريعية وما تقوم به من وضع اللوائح والقوانين الحاكمة لعمل المؤسسة الجامعية ،وسلطة وزارة التعليم العالي المسئولة عن توزيع الموارد ووضع السياسات والخطط لتطوير التعليم الجامعي.
3. **الحوكمة ذوي المصالح *Stakeholder Governance***: وتشير إلى عمليات التوجيه والرقابة المستمرة من المعنيين وأصحاب المصالح كأعضاء في مجلس الجامعية والذين تم تفويض بعض السلطات لهم منها.
4. **الحوكمة الإدارية الذاتية *Managerial self – Governance***: وتشير إلي أدوار ومسئوليات القيادة الإدارية وأدوار الأفراد العاملين بالجامعية وهم المعنيون بوضع الأهداف في الاتجاه الذي تتقبله المؤسسة.
5. **الحوكمة الإلكترونية *E-Governance***: وهي أحد أشكال الحوكمة المؤسسية التي تشمل العمليات والإجراءات التي تضمن توصيل الخدمات الإلكترونية والمعلوماتية عن المؤسسة الجامعية لعملائها الداخلين والخارجيين باستخدام تكنولوجيا المعلومات.

تحتاج الحوكمة إلى مجموعة من المقومات لدعم تطبيق وتنسيق قواعدها ومبادئها الأساسية المحددة من إحكام الإشراف والرقابة على السياسات والإجراءات والقرارات التي تتخذ من المؤسسات الجامعية ومن أبرز هذه المقومات (محمد،2008 ،6).

"وفي إطار المبادرات التي تبذل لتحقيق الإصلاح لنظام الحوكمة بالمؤسسات الجامعية فإنه يُطلب من كل مؤسسة جامعية وضع خطة إستراتيجية عامة للتطوير المؤسسي بها". واتجهت المؤسسات الجامعية في مصر إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء من خلال تطبيق المعايير القياسية التي حددتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد والتي يأتي في مقدمتها القيادة والحوكمة كمحدد رئيس لجودة التعليم، حيث تقع الحوكمة المؤسسية تحت مجال القدرة المؤسسية كأحد المجالات التي وضعتها الهيئة لاعتماد المؤسسات الجامعية. (عطوة و السيد،2012 ،512)

مشكلة البحث:

على الرغم من الجهود المبذولة لتفعيل الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة أم القرى إلا أن هناك عدة مشكلات ومعوقات تمثل عائقًا أمام تفعيلها ها، وتتمثل أهم تلك المعوقات فيما يلى:

1. زيادة حجم الرقابة المركزية على المؤسسات الجامعية في مصر فلا تستطيع اتخاذ القرارات النهائية كالقرارات الخاصة بالهيكل الأكاديمي ومستويات القيد، حيث تستطيع التوصية فقط بمثل هذه القرارات حيث تتخذها وزارة التعليم العالي' وتمارس الهيئات المركزية سلطات تغرق في التدخل في التفاصيل التنفيذية الدقيقة للجامعة وكلياتها، مما يشكل عائقًا أمام تفعيل الحوكمة المؤسسية بكلية التربية أم القرى والتي تتطلب تمتعها بقدر من الاستقلالية في إدارة شئونها الخاصة بعيدًا عن السيطرة المركزية للدولة.
2. ازدواج وتكرار الاختصاصات بين بعض المجالس واللجان الجامعية ومن أمثلة ذلك لجان الدراسات العليا على مستوى كل من جامعة أم القرى وكلية التربية والكلية وهذا يعني أن اختصاصات بعض المجالس اختصاصات غير حقيقية، حيث تتم ممارستها من الناحية الفعلية على مستوى معين وترتب على ذلك المركزية الشديدة وضعف الجدية في تطبيق اختصاصات المجالس الجماعية.
3. قصور الوعي لدى إدارة كليات التربية وقياداتها في بجدوى البرامج التنمية المهنية المستدامة للقيادات، وعلى نطاق كلية التربية جامعة أم القرى هناك ضعف في تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات وأولوياتها واستخدامها في تصميم البرامج التدريبية، وضعف الحرص على تدريب القيادات قبل تولى المناصب وضعف تحديد المخصصات المالية وقياس أثر التدريب على الجهاز الإداري والاستفادة منه، وهذا يتنافى مع الحوكمة المؤسسية التي تقوم على المشاركة الفعالة لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية في صنع القرارات الجوهرية الإستراتيجية بالكلية، وهذا بالتالي يتطلب بالدرجة الأولى مستوى عالي من الفهم للواجبات والمسئوليات وتنفيذها بدرجة عالية من الدقة والكفاءة ومن ثم تصبح التنمية المهنية المستدامة بالنسبة لهم أمرًا حتميًا وفي غاية الأهمية.
4. إن مستوى الوعي بمفاهيم الحوكمة المؤسسية والإدارة الرشيدة والرقابة الذاتية وصنع القرار التشاركي فى التعليم الجامعي مازال منخفضًا.
5. ندرة مشاركة أعضاء هيئة التدريس والأفراد العاملين في وضع الخطط والموازنات المالية الخاصة بكليات التربية في أم القرى.
6. محدودية مشاركة الأطراف المجتمعية في اللجان المنبثقة من مجلس كلية التربية جامعة أم القرى وضعف تحقيق رضا الأطراف المجتمعية وتحليل آرائهم والأخذ بها، وضعف ربط البحث باحتياجات المجتمع وضعف توفير آلية للاستفادة من نتائج قياس رضا الأطراف المجتمعية، مما يؤثر سلبيًا على مشاركة الفئات المجتمعية في وضع السياسات وصنع القرارات الخاصة بالكلية.
7. "ضعف دور الطلاب وتمثليهم في مجالس ولجان الجامعة بما في ذلك مجالس الكليات"، وضعف استفادة الكلية من استبيانات رضا الطلاب التي قامت بتطبيقها، مما يضعف من الدور الرسمي وغير الرسمي الذي يقوم به الطلاب في الحوكمة الكلية.

وفى ضوء ما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث فى السؤال الرئيس التالي: **كيف يمكن تفعيل الحوكمة بكلية التربية جامعة** أم القرى؟ ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية وهي:

1. ما الأسس النظرية للحوكمة المؤسسية فى الجامعات المعاصرة؟
2. ما واقع الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة أم القرى؟
3. ما التصور المقترح لتفعيل الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة أم القرى؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1. التعرف على الأسس النظرية الحوكمية المؤسسية بالجامعات المعاصرة.
2. التعرف على واقع الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة أم القرى.
3. التوصل إلى تصور مقترح لتفعيل الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة أم القرى.

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلى:

1. يتزامن البحث الحالي مع الاتجاه المتزايد نحو الارتقاء بأداء مؤسسات التعليم الجامعي عن طريق تطبيق معايير الجودة والتي يأتي فى مقدمتها معيار الحوكمة والقيادة الفعالة.
2. أن التصور المقترح الذى يقدمه البحث لتفعيل الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة أم القرى يمكن الاستفادة منه في تطوير الوضع الحالي للكلية وذلك لمواجهة التحديات المحلية والعالمية.
3. أن البحث يهتم بتفعيل الحوكمة في كلية التربية جامعة أم القرى بالشكل الذي يزيد من فعاليتها ويحافظ على كيانها التنافسي.

مصطلحات البحث: يركز البحث الحالي على المصطلح الرئيس التالي:

الحوكمة المؤسسية *Institutional Governance*: تعرف الحوكمة المؤسسية بأنها: "مجموعة من الترتيبات الرسمية التي نشأت من أجل الإشراف على القرارات التي تتخذها المنظمة في جميع المستويات فيما يتعلق بكيفية أدائها لعملها، وصناعة القرارات فيها وكيفية إنفاق الموارد، وكذلك المشروعات التي تباشرها,(Laura ., Millar2009, P.20)

كما تعرف أيضا بأنها: السلوكيات التي تتم داخل المؤسسة من أجل صناعة القرارات التي تحدد أهداف المؤسسة وغاياتها وإستراتيجياتها وتوزيع الموارد فيها، وترتبط الحوكمة بعنصرين أساسيين هما: تحديد من له المسئولية القانونية لاتخاذ القرارات في المؤسسة، والتوزيع الفعلي لسلطة اتخاذ القرارات المهمة داخلها"، (Gabriel Berge.2010,379). كما تعرف الحوكمة المؤسسية بأنها: الأنشطة التي يتم من خلالها إدارة المؤسسة وتنظيمها والسلوك الذي يتعين أن تسير عليه المؤسسة لوضع آلية تمكنها من إحداث الكفاءة في اتخاذ القرارات والالتزام بالمسئوليات والواجبات بالشكل الذي يرضي توقعات أصحاب المصالح (المليجي،418،2010)، وتعرف أيضا على أنها: "الإجراءات المتبعة للاقتراح أو التوصية بالموافقة لإجراء التغيرات في السياسات والممارسات المؤسسية وصنع القرارات بها كالقرارات الخاصة بالترقية ونقل أعضاء هيئة التدريس والطلاب إلى الوحدات الأكاديمية الأخرى وغيرها من القرارات". (John W. Collins, et al,2013,155)، والحوكمة المؤسسية هي : "مجموعة من الهياكل والعمليات التي تعزز علاقات فعالة داخل وعبر القطاعات العامة والخاصة للتعاون في عملية صنع القرار على أساس من وضوح الأدوار والمسئوليات (Mahr m, et al,2019,84). وبتحليل التعريفات السابقة يتضح ما يلي:

- أن الحوكمة المؤسسية ترتبط بتوزيع سلطة صنع القرار التي تخص جميع جوانب العمل بالمؤسسة.
- أنها تركز على وضع سياسات العمل بالمؤسسة والتأكد من أنها تعمل وفقًا لها.
- أن الحوكمة تتضمن التشارك بين الجهات الداخلية والخارجية في صنع القرارات ووضع السياسات.
- تقوم الحوكمة على التحديد الواضح للأدوار والمسئوليات.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة **محمد إبراهيم عطوة وفكري محمد السيد (2012)** إلى التعرف على نشأة الحوكمة وأهميتها وأهدافها ومميزات الحوكمة الجيدة. التعرف على مفهوم الحوكمة ومكوناتها ومحدداتها ونظام الحوكمة المؤسسات. التعرف على النظام التعليمي وعناصره ومكوناته. تسليط الضوء على إسهامات تطبيقات الحوكمة في رفع كفاءة المؤسسات التعليمية وتحقيق جودتها.

دراسة ماجد محمد الفرا (2013): هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على واقع الحوكمة في الجامعات الفلسطينية. التعرف على أهم التحديات التي تواجه الجامعات الفلسطينية من أجل تفعيل الحوكمة بها.

دراسة نجوى بنت مفوز مفيز الفواز (2015) تمثلت أهداف الدراسة في التعرف على واقع تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة وأهمية تطبيقها لتحسين الأداء المؤسسي، ومعوقات تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة كما سعت الدراسة لرصد العلاقة الارتباطية بين واقع تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في جامعات مكة المكرمة ودرجة أهميتها لتحسين الأداء المؤسسي.

Akomolafe،.(2018) .C.O هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى مشاركة الطلاب في الحوكمة الجامعة في أربع جامعات بولايتي اكيتي وأندو بنيجيريا. التعرف على مستوى الفعالية التنظيمية في أربع جامعات بولايتي اكيتي وأندو بنيجيريا. التعرف على العلاقة بين مشاركة الطلاب في الحوكمة الجامعة ومستوى الفعالية التنظيمية بها.

كما هدفت دراسة يعقوب عادل ناصر (2018) إلى التعرف على مفهوم الحوكمة الجامعات، والتعرف على مراحل تطبيق الحوكمة في الجامعات، وتحديد المؤشرات الدالة على مدى تطبيق بالجامعات في ضوء متطلبات الجودة الشاملة.

هدفت دراسة Hongchi et al ,(2019) إلى التعرف على هياكل الحوكمة وأدوار هيئة التدريس في الحوكمة الجامعة، والتعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين اثنين من الجامعات هما جامعة هواشين في الصين وجامعة سانت كلاود بالولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك التوصل إلى مقترحات لتفعيل الحوكمة بالجامعتين.

منهج البحث وأدواته: يتبع البحث الحالي المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب بطبيعة الموضوع ، كما استعان البحث الحالي باستبيان موجه إلى أعضاء هيئة التدريس واستبيان موجه للإداريين للتعرف على واقع الحوكمة بها.

الدراسة الميدانية:

أولًا: أهداف الدراسة الميدانية: تسعى الدراسة الميدانية الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على واقع الحوكمة بكلية التربية جامعة أم القرى باستكمال الجوانب التي تم عرضها في الدراسة النظرية، التعرف على معوقات تفعيل الحوكمة المؤسسية ومقترحات تفعيلها من وجهة نظر عينة البحث.

ثانياً: خطوات إعداد وتطبيق الدراسة الميدانية: تمثلت خطوات إعداد وتطبيق الدراسة الميدانية فيما يلي:

1. **عينة البحث:** تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي محل الدراسة وهو أعضاء هيئة التدريس والبالغ عددهم (586)، والإداريين العاملين بكلية التربية أم القرى البالغ عددهم (528)، وتكونت العينة من (161) من الإداريين بنسبة 30،49%، و (155) من أعضاء هيئة التدريس بنسبة 26.45%.
2. **بناء الاستبيان وصياغة فقراته:** تم الاستعانة بالاستبيان كأداة من أدوات البحث و تم إعداد الاستبيان على النحو التالي:

أ- صياغة الاستبيان في صورته المبدئية:

تم إعداد الصورة المبدئية للاستبيان في ضوء الإطار النظري والدراسة النظرية للبحث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، بهدف التعرف على واقع الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة أم القرى ولتحقيق هذا الهدف استعان البحث باثنين من الاستبيانات هما:

الإستبيان الأول: ويهدف إلى التعرف على واقع الحوكمة الأكاديمية التشاركية والحوكمة الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس العاملين بالكلية وتكون هذا الاستبيان من محورين هما: **الأول:** الحوكمة الأكاديمية التشاركية و عدد عبارات هذا المحور (23) عبارة. **أما الثاني:** الحوكمة الإلكترونية عدد عبارات هذا المحور (12) عبارة.

الاستبيان الثاني: ويهدف إلى التعرف على واقع الحوكمة ذوي المصالح (الإداريين) وواقع الحوكمة الإلكترونية من وجهة نظر الإداريين، ويتكون هذا الإستبيان من جزئين هما: **الأول:** واقع الحوكمة ذوي المصالح (الإداريين) و عدد عبارات هذا الجزء (14) عبارة - **الثاني:** عباراته (12) عبارة للتعرف على واقع الحوكمة الإلكترونية من وجهة نظر الإداريين.

ب- صدق الاستبيان: تم حساب صدق الاستبيانين السابقين كما يلي:

1. **صدق المحكمين:** بعد الانتهاء من الصورة المبدئية للاستبيان تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين بهدف التأكد من صدق الاستبيان من خلال الاسترشاد بآرائهم ومقترحاتهم.
2. **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية لكل استبيان و الدرجة الكلية للاستبيان و الجداول التالية توضح هذه المعاملات:

- استبيان أعضاء هيئة التدريس كانت معاملات الارتباط (الحوكمة الأكاديمية التشاركية 0،96** - الحوكمة الإلكترونية 0،87**)\، استبيان الإداريين كانت معاملات الارتباط (الحوكمة الأكاديمية التشاركية0،92** - الحوكمة الإلكترونية 0،87**)، ويتضح أن محاور استبانة أعضاء هيئة التدريس والإداريين تتسق مع الاستبانة ككل وجميعها دالة عند مستوى (0.01) وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ج- الاستبيان في صورته النهائية: تم إعداد الاستبيانات في صورتها النهائية في ضوء ملاحظات ومقترحات المحكمين، ثم تم عرضها على المشرفين وفيما يلي محتويات كل استبيان:

الاستبيان الأول (الخاص بأعضاء هيئة التدريس) وتضمن ما يلي: الجزء الأول: غلاف الاستبيان: ويشمل عنوان البحث، الهدف من البحث، محاور البحث، وبيانات أساسية هي الاسم والقسم كبيانات اختيارية - والدرجة العلمية (مدرس- أستاذ مساعد- أستاذ)، المشاركة - عدم المشاركة في مجلس ولجان الكلية. **الجزء الثاني: عبارات الاستبيان:** ويتكون من محورين المحور الأول (الحوكمة الأكاديمية التشاركية) وتضمن (23) عبارة ، والمحور الثاني (الحوكمة الالكترونية) وتضمن (11) عبارة، وينتهي الاستبيان بأسئلة مفتوحة عن معوقات تفعيل الحوكمة بكلية التربية، ومقترحات لتفعيلها.

الاستبيان الثاني (خاص بالإداريين) وتضمن ما يلي: الجزء الأول (غلاف الاستبيان): ويشمل عنوان البحث، الهدف من البحث، وبيانات أساسية هي الاسم والوظيفة وهي بيانات اختيارية.

الجزء الثاني (عبارات الاستبيان): ويتكون من محورين المحور الأول (الحوكمة ذوي المصالح) وتضمن (14) عبارة، والمحور الثاني (الحوكمة الالكترونية) وتضمن (11) عبارة مشتركة من المحور الثاني في الاستبيان الأول، وينتهي الاستبيان بأسئلة مفتوحة عن معوقات تفعيل الحوكمة بكلية التربية، ومقترحات لتفعيلها.

ثبات الاستبيان: تم حساب معامل الثبات باستخدام اختبار ألفا كرونباخ Alpha Cronpach، وكانت النتائج ثبات استبيان أعضاء هيئة التدريس علي التوالي (الحوكمة الأكاديمية التشاركية 0،91– الحوكمة الإلكترونية 0،91– الاستبيان ككل– و94) أما بالسبة للأداريين فكانت(الحوكمة الأكاديمية التشاركية 0،90– الحوكمة الإلكترونية 0،86– الاستبيان ككل–0،90) مما يدل على الثبات القوي للاستبيان وتجانس عباراته.

ثالثا: المعالجة الإحصائية: تمت المعالجة الإحصائية باستخدام الأساليب التالية:

1. حساب النسب المئوية للتكرارات للتعرف على استجابات أفراد كل عينة على كل عبارة من عبارات كل استبيان.
2. اختبار كا^2 Chi- Square لبيان دلالة الفروق بين استجابات أفراد كل عينة على كل مفردة على حدة.
3. اختبار "ت" t-test للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفروق بين المجموعات (مشارك – غير مشارك) في مجالس ولجان الكلية. استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين المجموعات طبقًا للوظيفة – استخدام المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال لمعرفة أي المجموعات تكون الفروق لصالحها.

رابعاً: نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

فيما يلي عرض نتائج الدراسة الميدانية حول الحوكمة الأكاديمية، والحوكمة ذوي المصالح (الإداريين) والحوكمة الإلكترونية.

1. **الحوكمة الأكاديمية التشاركية:** يبين الجدول رقم (1) دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس على كل عبارة من عبارات الاستبيان الخاصة ببعد الحوكمة الأكاديمية التشاركية من حيث درجة وجودها في الواقع الفعلي.

جدول (1): دلالة الفروق بين استجابات عينة أعضاء هيئة التدريس على محور الحوكمة الأكاديمية التشاركية.

م	الحوكمة الأكاديمية التشاركية	منخفضة		متوسطة		عالية		اختبار التطابق	
		ك	%	ك	%	ك	%	كا^2	الدلالة
1	يعلن مجلس الكلية عن معايير شغل الوظائف القيادية.	69	44.52	48	30.97	38	24.52	9.69	0.01
2	تمتلك الكلية قاعدة بيانات عن العاملين بها.	29	18.71	63	40.65	63	40.65	14.92	0.01
3	هناك تعارض بين عبء العمل التدريسي والعمل الإداري بالكلية.	20	12.90	67	43.23	68	43.87	29.12	0.01
4	تعلن الكلية عن سياستها في منح المكافآت والحوافز التشجيعية.	93	60.00	47	30.32	15	9.68	59.51	0.01
5	يسمح مجلس الكلية بمناقشة قراراته لإجراء التعديلات المناسبة.	71	45.81	44	28.39	40	25.81	11.01	0.01
6	يسمح لجميع أعضاء هيئة التدريس بالمشاركة في صنع القرار في الكلية.	94	60.65	41	26.45	20	12.90	56.30	0.01
7	تتوافر معايير واضحة لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بالكلية.	80	51.61	58	37.42	17	10.97	39.57	0.01
8	يتم مساءلة مجلس الكلية عن الأداء والنتائج المتوقعة.	86	55.48	41	26.45	28	18.06	35.86	0.01
9	تتوافر دورات تدريبية لجميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية.	41	26.45	52	33.55	62	40.00	4.27	غير دالة
10	تتسم معايير تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الكلية بالعدالة والموضوعية.	66	42.58	70	45.16	19	12.26	31.14	0.01
11	يسمح بإبداء الرأي في أي موضوع بالكلية لأن الكلية تتعامل بشفافية.	64	41.29	70	45.16	21	13.55	27.65	0.01
12	تتحدد الأدوار والمهام داخل مجالس ولجان الكلية.	37	23.87	79	50.97	39	25.16	21.73	0.01

م	الحوكمة الأكاديمية التشاركية	منخفضة		متوسطة		عالية		اختبار التطابق	
		ك	%	ك	%	ك	%	كا^2	الدلالة
13	يتم إصدار وثائق وأدلة مكتوبة ومعتمدة توضح هياكل مجالس ولجان الكلية ومسئولياتها وواجباتها.	48	30.97	60	38.71	47	30.32	2.03	غير دالة
14	يستجيب مجلس الكلية لمتطلبات ومواصفات الجودة والاعتماد.	31	20.00	81	52.26	43	27.74	26.37	0.01
15	تهيئة مستمرة للأعضاء الجدد بمجلس الكلية.	76	49.03	59	38.06	20	12.90	31.91	0.01
16	هناك تقييم دوري ومستمر لفاعلية مجالس ولجان الكلية.	91	58.71	43	27.74	21	13.55	49.60	0.01
17	يعبر أعضاء هيئة التدريس عن آرائهم بحرية داخل مجالس الأقسام.	35	22.58	70	45.16	50	32.26	11.94	0.01
18	تتمتع مجالس الأقسام بالديمقراطية في صنع القرارات	49	31.61	51	32.90	55	35.48	0.36	0.01
19	تنتشر ثقافة المشاركة والعمل الجماعي في مجالس الكلية ولجانها.	65	41.94	62	40.00	28	18.06	16.35	0.01
20	تستجيب الكلية لما يبديه أعضاء هيئة التدريس من توصيات ومقترحات.	59	38.06	76	49.03	20	12.90	31.91	0.01
21	يتم تقييم أداء مجلس القسم باستمرار.	78	50.32	55	35.48	22	14.19	30.67	0.01
22	يتم تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالكلية في ضوء النماذج الصادرة عن وحدة توكيد الجودة بالكلية.	71	45.81	60	38.71	24	15.48	23.39	0.01
23	تسهم لجنة أخلاقيات المهنة بالكلية في حل المشكلات التي ترفع إليها.	81	52.26	58	37.42	16	10.32	42.05	0.01

يتضح من بيانات الجدول رقم (1) ما يلي: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد العينة: نحو العبارة (1) فكانت قيمة (كا^2= 9.69)، وفي العبارة (2) فكانت قيمة (كا^2 = 14.92) وهي دالة عند مستوى 0.01، العبارة (3) فكانت قيمة (كا^2 =29.12) و العبارة (4) كانت قيمة (كا= 59.51)، العبارة (5)"، فكانت قيمة (كا^2 = 11.01). العبارة (6) فكانت قيمة (كا^2 = 56،30)، العبارة (7) فكانت قيمة (كا^2=39،57%) نحو العبارة (8) فكانت قيمة (كا^2= 35.68%)، العبارة (10)"، فكانت قيمة (كا^2 =31.14)، نحو العبارة (11) فكانت قيمة (كا^2=27.65)، العبارة (12) فكانت قيمة (كا^2=21.73)، العبارة (14) فكانت قيمة (كا^2 =26.37)، العبارة (15) فكانت قيمة (كا2 = 31.91)، العبارة (16) فكانت قيمة (كا^2 = 49.60) وهي دالة عند مستوى 0،01. العبارة (17) فكانت قيمة (كا^2=11،94)، العبارة (18) فكانت قيمة (كا^2 =0.36)، العبارة (19) فكانت قيمة (كا^2 =16.35)، العبارة (20) فكانت قيمة (كا^2=31.91)، العبارة (21) فكانت قيمة (كا^2 =30،67)، (22) فكانت قيمة(كا^2 = 23.39)، العبارة (23)" فكانت قيمة (كا^2= 42.05) وجميع العبارات دالة عند مستوى 0،01، بينها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو العبارة (9) فكانت نسبة (كا^2 = 4،27) والعبارة (13) فكانت قيمة (كا2= 2،03) وهي غير دالة عند مستوى 0.05.

الحوكمة ذوي المصالح: يبين الجدول رقم (2) دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة من الإداريين على كل عبارة من عبارات الاستبيان الخاص بواقع الحوكمة ذوي المصالح.

جدول رقم (2): دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الإداريين حول واقع الحوكمة ذوي المصالح بالكلية.

م	الحوكمة ذوي المصالح	منخفضة		متوسطة		عالية		اختبار التطابق	
		ك	%	ك	%	ك	%	كا^2	الدلالة
1	يشارك العاملون بالكلية في تقييم شاغلي المناصب القيادية.	106	65.84	40	24.84	15	9.32	82.37	0.01
2	تدعم الكلية صلاحيات ودور العاملين في المستويات الإدارية التنفيذية في عمليات صنع القرار.	80	49.69	66	40.99	15	9.32	43.61	0.01
3	توفر دورات تدريبية لجميع العاملين في الهيئة الإدارية لتطوير مهاراتهم الإدارية.	47	29.19	70	43.48	44	27.33	7.54	0.05

م	الحوكمة ذوي المصالح	منخفضة		متوسطة		عالية		اختبار التطابق	
		ك	%	ك	%	ك	%	كا^2	الدلالة
4	توصف واجبات ومسئوليات كل وظيفة إدارية بالكلية بوضوح.	41	25.47	58	36.02	62	38.51	4.63	غير دالة
5	يشارك العاملون في صنع القرارات المرتبطة بعملهم.	67	41.61	61	37.89	33	20.50	12.27	0.01
6	يستطيع الموظف المطالبة بحقوقه في أي وقت لأنه مدعوم بأنظمة وقوانين عادلة.	76	47.20	58	36.02	27	16.77	22.89	0.01
7	تطبق الأنظمة والقوانين على جميع العاملين دون تمييز.	62	38.51	61	37.89	38	23.60	6.87	0.05
8	يسمح للعاملين بالمشاركة في اختيار القيادات الإدارية.	107	66.46	44	27.33	10	6.21	90.27	0.01
9	تستجيب الكلية لشكاوى ومقترحات العاملين وتتعامل معها بمهنية عالية.	69	42.86	70	43.48	22	13.66	28.04	0.01
10	يشارك العاملون في وضع رؤية ورسالة الكلية وأهدافها الإستراتيجية.	108	67.1	46	28.57	7	4.35	96.68	0.01
11	يشارك العاملون في وضع الخطط الإستراتيجية للكلية.	125	77.6	30	18.63	6	3.73	147.6	0.01
12	تراعي الكلية الوضوح في تطبيق اللوائح والقوانين على كافة العاملين.	48	29.8	77	47.83	36	22.4	16.56	0.01
13	يبادر العاملون بتقديم الأفكار والمقترحات لإدارة الكلية.	72	44.7	69	42.9	20	12.4	31.76	0.01
14	يقيم أداء العاملين طبقًا للنموذج الصادر عن وحدة الجودة بالكلية.	90	55.9	50	31.1	21	13.0	44.73	0.01

يتضح من الجدول السابق ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية دالة عند مستوى (0.01). بين استجابات أفراد العينة في العبارات (1)، (2)، (4)، (5)، (6)، (7)، (8)، (9)، (10)، (11)، (12)، (13)، (14) دالة عند مستوى (0.01)، حيث كانت قيمة كا^2 على الترتيب 82.37 ،43.61 ،12.27 ،22.89، 6.87 ،90.27، 28.04، 96.68، 147.59، 16.56، 31.76، 44.73 ، أما العبارات (3)، (7) دالة عند مستوى 0،05 وكانت قيمة كا^2 7.54 ،6.87، أما العبارة رقم (4) فهي غير دالة إحصائياً.

(1) **الحوكمة الالكترونية:** يبين الجدول رقم (3) دلالة الفروق بين استجابات كل فئة من فئات البحث الحالي (أعضاء هيئة التدريس– الإداريين العاملين بكلية التربية:

جدول رقم (3): دلالة الفروق بين استجابات كل عينة عن واقع الحوكمة الإلكترونية بالكلية.

م	الحوكمة الالكترونية	الفئات	منخفضة		متوسطة		عالية		اختبار التطابق	
			ك	%	ك	%	ك	%	كا^2	الدلالة
1	تحدث البيانات المتاحة على موقع الكلية باستمرار.	أعضاء هيئة التدريس	65	41.94	55	35.48	35	22.58	9.03	0.05
		الإداريين	39	24.22	64	39.75	58	36.02	6.35	0.05
2	يمتلك العاملون بالكلية المهارات المناسبة للتعامل مع التكنولوجيا.	أعضاء هيئة التدريس	70	45.16	72	46.45	13	8.39	43.44	0.01
		الإداريين	72	44.72	63	39.13	26	16.15	22.15	0.01
3	توفر الكلية فرص التدريب على المستحدثات التكنولوجية.	أعضاء هيئة التدريس	61	39.35	71	45.81	23	14.84	24.83	0.01
		الإداريين	48	29.81	83	51.55	30	18.63	27.07	0.01
4	تستخدم الوسائط الإلكترونية (الإنترنت– الفاكس.) لتبادل المعلومات بين أقسام الكلية.	أعضاء هيئة التدريس	88	56.77	56	36.13	11	7.10	57.92	0.01
		الإداريين	102	63.35	40	24.84	19	11.80	69.40	0.01
5	تتوافر ثقافة تنظيمية داعمة للاستفادة من التقنيات.	أعضاء هيئة التدريس	84	54.19	49	31.61	22	14.19	37.41	0.01
		الإداريين	78	48.45	71	44.10	12	7.45	48.98	0.01
6		أعضاء هيئة التدريس	90	58.06	45	29.03	20	12.90	48.71	0.01

م	الحوكمة الالكترونية	الفئات	منخفضة		متوسطة		عالية		اختبار التطابق	
			ك	%	ك	%	ك	%	كا^2	الدلالة
	تصمم مهام العاملين بالكلية بما يتفق واستخدام التكنولوجيا.	الإداريين	73	45.34	73	45.34	15	9.32	41.79	0.01
7	يوجد نظام إلكتروني لحفظ المعلومات بالكلية واستدعائها.	أعضاء هيئة التدريس	73	47.10	61	39.35	21	13.55	28.70	0.01
		الإداريين	33	20.50	77	47.83	51	31.68	18.24	0.01
8	يوجد نظام لتقييم فاعلية أجهزة الاتصال الإلكترونية بالكلية.	أعضاء هيئة التدريس	105	67.74	33	21.29	17	10.97	85.06	0.01
		الإداريين	72	44.72	57	35.40	32	19.88	15.22	0.01
9	تستخدم الكلية الوسائط الإلكترونية في التواصل مع الجامعة والجهات الخارجية.	أعضاء هيئة التدريس	79	50.97	51	32.90	25	16.13	28.23	0.01
		الإداريين	51	31.68	68	42.24	42	26.09	6.50	0.05
10	يوجد صيانة دورية لأجهزة الحاسب الآلي بالكلية.	أعضاء هيئة التدريس	100	64.52	46	29.68	9	5.81	81.07	0.01
		الإداريين	67	41.61	67	41.61	27	16.77	19.88	0.01
11	توظف الكلية مواردها التقنية في تحقيق أهدافها.	أعضاء هيئة التدريس	96	61.94	43	27.74	16	10.32	64.12	0.01
		الإداريين	54	33.54	77	47.83	30	18.63	20.58	0.01

يتضح من الجدول السابق ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس في كل من العبارة (1) فكانت قيمة (كا ^{2} =9.03)، وفي عينة الإداريين (كا ^{2} =6.35)، والعبارة (2) فكانت قيمة (كا ^{2} =43.44)، و الإداريين (كا ^{2} =22.15)، العبارة (3) فكانت قيمة (كا ^{2} = 24.83)، وهو ما يتشابه مع نتائج عينة الإداريين فكانت قيمة (كا ^{2} =27.07)، العبارة (4) قيمة (كا ^{2}=57.92) ويتشابه مع نتائج عينة الإداريين قيمة (كا ^{2} =69.40) وهي دالة عند مستوى 0.01، و العبارة (5) فكانت قيمة (كا ^{2} =37.41) وهو ما يتشابه مع نتائج عينة الإداريين، العبارة (6) قيمة (كا ^{2} =48.71) وفي عينة الإداريين (كا ^{2} =41.79)، العبارة (7) قيمة (كا ^{2} =28.70)، وفي عينة الإداريين (كا ^{2} =18.24)، العبارة (8)، فكانت قيمة (كا ^{2} =85.06)، العبارة (9) قيمة (كا ^{2} =85.06) و أفراد عينة الإداريين فكانت قيمة (كا ^{2} =6.50)، العبارة (10) فكانت قيمة (كا ^{2} =81.07) والإداريين قيمة (كا ^{2} =6.50)، وعبارة (11) قيمة (كا ^{2} =64.12)، و العبارة (12) قيمة (كا =20.58) وجميع العبارات دالة عند مستوى 0.01، عدا العبارة (9) دالة عند مستوى 0,05

اختبار دلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس والتي ترجع إلى متغير المشاركة في مجلس – لجان الكلية: استخدم البحث الحالي أسلوب اختبار "ت" للمجموعات المستقلة للتعرف على تأثير عامل المشاركة في مجلس ولجان الكلية على محاور الاستبيان وفيما يلي عرض لما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (5): الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول واقع الحوكمة الأكاديمية و الالكترونية تبعًا لمتغير المشاركة.

محاور الأستبانة	المشاركة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
واقع الحوكمة الأكاديمية التشاركية	مشارك	107	42.38	9.78	2.35	دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05
	غير مشارك	48	38.35	9.96		
واقع الحوكمة الإلكترونية	مشارك	107	17.79	5.58	0.99	غير دالة
	غير مشارك	48	16.83	5.42		
واقع الحوكمة التشاركية والالكترونية	مشارك	107	60.17	14.20	2.01	دالة عند مستوى 0.05
	غير مشارك	48	55.19	14.47		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين و غير المشاركين في الحوكمة الأكاديمية التشاركية حيث كانت قيمة "ت" = 2.35 و هي دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 لصالح المشاركين. كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين وغير المشاركين في الدرجة الكلية حيث كانت قيمة "ت" = 2.01 وهى دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 لصالح المشاركين.

1- اختبار دلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس والتي ترجع إلى متغير الوظيفة:

لاختبار دلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول واقع الحوكمة الأكاديمية التشاركية والحوكمة الالكترونية والتي ترجع إلى متغير الوظيفة (مدرس – استاذ مساعد– أستاذ) استخدم البحث الحالي تحليل التباين أحادي الاتجاه كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (6): تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات محاور الاستبيان والدرجة الكلية تبعًا للوظيفة.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحوكمة الأكاديمية التشاركية	بين المجموعات	1985.64	2	992.82	11.29	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	13364.51	152	87.92		
	الكلى	15350.16	154			
الحوكمة الالكترونية	بين المجموعات	198.04	2	99.02	3.33	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	4510.70	152	29.68		
	الكلى	4708.73	154			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3430.16	2	1715.08	9.11	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	28598.14	152	188.15		
	الكلى	32028.30	154			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دلالة إحصائية بين الوظائف المختلفة في المحور الأول حيث كانت قيمة "ف" = 11.29 و هي دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، و في المحور الثاني حيث كانت قيمة "ف" = 3.33 و هي دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05، و في الدرجة الكلية للاستبيان حيث كانت قيمة "ف" = 9.11 و هي دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01. و لمعرفة لمن تكون هذه الدلالة استخدم البحث الحالي المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال و الجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (7): يوضح المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال فى متوسطات المحور الأول (الحوكمة الأكاديمية التشاركية) تبعًا للوظيفة.

محاور	الوظيفة	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعيارى
الحوكمة الأكاديمية التشاركية	مدرس أستاذ مساعد	*5.53	1.92
	مدرس أستاذ	*8.07	1.79
	أستاذ مساعد أستاذ	2.54	2.16
الحوكمة الإلكترونية	مدرس أستاذ مساعد	1.99	1.11
	مدرس أستاذ	*2.44	1.04
	أستاذ مساعد أستاذ	0.45	1.25
الدرجة الكلية	مدرس أستاذ مساعد	*7.25	2.81
	مدرس أستاذ	*10.51	2.61
	أستاذ مساعد أستاذ	2.99	3.16

يتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المدرسين والأساتذة المساعدين لصالح الأساتذة المساعدين، و بين مجموعة المدرسين والأساتذة لصالح الأساتذة، ولكن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الأساتذة المساعدين والأساتذة وذلك في المحور الأول من الاستبيان والخاص بالحوكمة الأكاديمية التشاركية. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المدرسين و الأساتذة المساعدين، و توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المدرسين و الأساتذة لصالح الأساتذة، و لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعة الأساتذة المساعدين و الأساتذة في المحور الثاني والخاص بالحوكمة الإلكترونية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المدرسين و الأساتذة المساعدين لصالح الأساتذة المساعدين، وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة المدرسين والأساتذة لصالح الأساتذة، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعة الأساتذة المساعدين والأساتذة وذلك في الدرجة الكلية للاستبيان.

خامساً: معوقات تفعيل الحوكمة بكلية التربية جامعة أم القرى ومقترحات تفعيلها:

فيما يلي عرض لمعوقات تفعيل الحوكمة بالكلية كما أقرتها عينة البحث:

- **معوقات تفعيل الحوكمة المؤسسية بالكلية: من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:** ضعف الشفافية في إتاحة المعلومات والبيانات لأعضاء هيئة التدريس بالكلية. ضعف الاستجابة لتصورات الهيئة المعاونة لأعضاء هيئة التدريس وضعف إشراكهم في عملية صنع القرار بالكلية.

1. **من وجهة نظر الإداريين:** ضعف التواصل بين إدارات الكلية وبعضها البعض. غلبة الطابع المركزي على الإدارة واقتصار دور الإداريين على تنفيذ القرارات المتخذة دون المشاركة في صنعها. ضعف ثقة بعض العاملين في قيادات الكلية، وضعف التواصل بين قيادات الكلية والإداريين.
2. **مقترحات لتفعيل الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر عينة البحث:** قدمت عينة البحث الحالي من أعضاء هيئة التدريس والإداريين عدة مقترحات لتفعيل الحوكمة المؤسسية بالكلية وتتخلص هذه المقترحات العمل على توفير فرص أكبر للتواصل بين أعضاء هيئة التدريس وقيادات الكلية. إجراء تقييم دوري لمدى تحقق الأهداف ومعوقات تحققها ووضع خطط للتغلب على تلك المعوقات.

- **ملخص نتائج الدراسة الميدانية:**

في ضوء ما سبق عرضه يمكن استخلاص نتائج الدراسة الميدانية الخاصة بواقع الحوكمة المؤسسية بكلية التربية بما تتضمنه من جوانب قوة وضعف على النحو التالي:

جوانب القوة: تتحدد جوانب القوة الخاصة بنتائج الدراسة الميدانية فيما يلي: يتمتع أعضاء هيئة التدريس بقدر من الحرية في التعبير عن أرائهم في مجالس الأقسام، كما تتمتع الأقسام بالديمقراطية في صنع القرار– يوجد وصف وتحديد واضح لواجبات ومسئوليات العديد من الوظائف الإدارية بالكلية.

جوانب الضعف: تتحدد جوانب الضعف الخاصة بنتائج الدراسة الميدانية فيما يلي: ضعف الشفافية في إتاحة المعلومات كمعايير شغل الوظائف وسياسة الكلية في منح المكافآت والحوافز– ضعف استخدام المعايير الصادرة عن وحدة ضمان الجودة بالكلية في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام والإداريين– ضعف مشاركة بعض أعضاء هيئة التدريس والإداريين في صنع القرارات بالكلية.

تصور مقترح لتفعيل الحوكمة المؤسسية بكلية التربية جامعة أم القرى:

من خلال الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة، وفي ضوء الإطار النظري للبحث، وما أسفرت عنه نتائج كل من الدراسة النظرية والميدانية و يمكن الوصول لتصور مقترح لتفعيل الحوكمة المؤسسية بكلية التربية.

وفيما يلي عرض لعناصر التصور المقترح وفقا للنقاط التالية:

1. **الحوكمة الأكاديمية التشاركية وتتمثل في تحديد الأدوار والاختصاصات،** ويمكن تحقيق ذلك من خلال: التحديد الدقيق للاختصاصات لكل من مجالس الأقسام وفقًا لقانون تنظيم الجامعات، على أن تقوم الكلية بإصدار وثائق وأدلة مطبوعة تتضمن اختصاصات ومسئوليات كل مجلس. التحديد الدقيق للأدوار داخل المجالس واللجان منعًا لتداخل الأدوار، وتحديد مسئوليات كل فئة جراء المشاركة في تلك المجالس واللجان.
2. **الاهتمام بالمحاسبية وتقويم أداء المجالس واللجان ذلك من خلال:** استحداث جهة في الهيكل التنظيمي بمسمى (وحدة المحاسبية والتوجيه) تتولى مسئولية الرقابة والتوجيه ومساءلة العاملين والوحدات الإدارية ومجالس الأقسام وتطبيق مبدأ الثواب والعقاب وتتولى التنسيق مع إدارة التوجيه المالي والإداري بالجامعة.
3. **تحقيق المشاركة الفعالة وذلك يتم من خلال:** توفير فرص الاتصال الرسمي وغير الرسمي بين قيادات الكلية وأعضاء هيئة التدريس لطرح الأفكار والاستفادة منها عند صنع القرارات وحل المشكلات بالكلية.
4. **الدمج الفعال لأعضاء هيئة التدريس في مجالس ولجان الكلية:** ويتحقق ذلك من خلال: توفير فرص التنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس – سن التشريعات الداعمة للعمل الجماعي لأعضاء هيئة التدريس.
5. **تحقيق الإدارة المالية الرشيدة ويحدث ذلك من خلال:** توفير بيانات دقيقة عن الموارد المالية وأوجه الإنفاق بالكلية. التأكد من تناسب أوجه الإنفاق بالكلية مع الموارد المتاحة. اجتذاب موارد تمويلية بديلة عن التمويل الحكومي من خلال المؤسسات المجتمعية والقطاع الخاص.
6. **تطبيق مفهوم الشفافية** بأن يتم توفير المعلومات وتأمين حصول أعضاء هيئة التدريس والعاملين عليها وتداولها فيما بينهم بشكل يساعد على التعرف على الوضع الحالي للكلية والمشكلات التي تواجهها وتعزيز مشاركتهم في حلها، مثل المعلومات الخاصة بما يلي: سياسة الكلية في منح المكافآت والمنح التشجيعية ومدى ارتباطها بالأداء المتميز.

7. **توفير مناخ تنظيمي فعال داخل المجالس واللجان ويتحقق ذلك من خلال:** منح الأعضاء فرصًا أكبر للتعبير عن الآراء، وتوفير مناخ ديمقراطي داعم للمشاركة – احترام الأفكار والمقترحات المقدمة من الأعضاء. تعزيز مدركات كل من العدالة النزاهة وتعميق الثقة المتبادلة بين الأعضاء داخل مجالس الأقسام ولجان الكلية.
8. **صنع القرار الرشيد بالمجالس واللجان بالكلية ويمكن تحقيق ذلك من خلال:** صنع القرار بالاستعانة بالبيانات والمعلومات المتوفرة بالكلية بعد التأكد من دقتها وحداثتها. اتفاق القرار مع رؤية ورسالة الكلية وأهدافها الإستراتيجية.
9. **الحوكمة ذوي المصالح:** يمكن تفعيل مشاركة الطلاب والإداريين والمؤسسات المجتمعية في الحوكمة الكلية من خلال ما يلي:

- **الطلاب:** تمثيل الطلاب في مجالس الأقسام للمشاركة في صنع القرارات التي تخصهم، وكذلك تمثيلهم في مجلس الكلية ولجانها. فتح قنوات اتصال وعقد اجتماعات دورية بين قيادات الكلية والاتحادات الطلابية للتعرف على مشكلات الطلاب ومقترحاتهم للتغلب عليها.
- **الإداريين:** ويمكن تفعيل دور هذه الفئة في الحوكمة الكلية من خلال ما يلي:

تفعيل دور الجهاز الإداري في صنع القرار بالكلية وذلك من خلال:–إشراك ممثلين عن الإداريين في مجلس الكلية للمشاركة في صنع القرارات التي تخصهم. دعم دور الإداريين في اختيار القيادات الإدارية والأكاديمية والتخلي عن أسلوب الأقدمية.

حفز الإداريين على المشاركة ويمكن تحقيق ذلك من خلال: الإشادة بالأفكار المطروحة من قبل العاملين ووضعها بعين الاعتبار عند صنع القرارات بالكلية– عقد لقاءات دورية مع العاملين لتعريفهم بحقوقهم في المشاركة في الحوكمة الكلية– **دعم شعور العاملين بالعدالة والمساواة وذلك من خلال:** وضع آلية لتلقي شكاوى العاملين حول أي ممارسات غير قانونية تُمارس في الكلية ومتابعة كيفية التعامل مع تلك الشكاوى.

المؤسسات المجتمعية:

ويمكن تفعيل مشاركة المؤسسات المجتمعية في الحوكمة الكلية من خلال:

التخطيط لدمج الفئات والمؤسسات المجتمعية في الحوكمة الكلية:

أن تقوم الكلية بإعداد دراسة عن الفئات المجتمعية التي يمكن إشراكها في الحوكمة ووضع خطط لاستقطابها، ثم يتم عرض النتائج التي توصلت إليها على مجلس الكلية للمشاركة في ترشيح وانتخاب تلك الفئات.

الدمج الفعال للمؤسسات المجتمعية في الحوكمة الكلية وذلك من خلال:

إيضاح الأدوار التي تقوم به الفئات المجتمعية في الحوكمة. تقديم المعلومات والبيانات اللازمة لتحقيق المشاركة الفعالة، وتعريفهم برؤية ورسالة الكلية وأهدافها الإستراتيجية.

تقويم مدى فعالية المشاركة وذلك من خلال: استطلاع آراء الجهات المجتمعية عن خبراتها في المشاركة وإيجابياتها وسلبياتها والتعرف على المشكلات وتحديد الأساليب الملائمة لحلها.

- **الحوكمة الإلكترونية.** يمكن تفعيل الحوكمة الإلكترونية وفقًا لما يلي:

- **تفعيل دور وحدة الخدمات التكنولوجية بالكلية: ويتم ذلك من خلال:**
- التحديد الدقيق لأهداف الوحدة والوظائف التي تقوم بها في الكلية. التوصيف الدقيق لوظائف القائمين على تلك إدارة تلك الوحدة.
- **التأكد من توافر البنية التحتية الملاءمة: ويتم ذلك من خلال:** توفير المزيد من الوسائط التكنولوجية المناسبة كأجهزة الحاسب الآلي والمعامل والشبكات اللاسلكية والبرمجيات الإلكترونية وغيرها من الوسائط بحيث تشمل جميع أقسام وإدارات الكلية.
- **التأكد من توافر المهارات البشرية القادرة على التعامل مع التكنولوجيا ذلك من خلال:** تحديد مستوى مهارات أعضاء هيئة التدريس والعاملين في استخدام التكنولوجيا.
- **الاستثمار الفعال لموقع الكلية على الإنترنت وذلك من خلال:** التحديث المستمر للبيانات المتاحة على الموقع من خلال وحدة الخدمات التكنولوجية بالتعاون مع وحدة ضمان الجودة بالكلية.
- **نشر ثقافة تنظيمية داعمة للاستفادة من تكنولوجيا المعلومات بالكلية ويتم ذلك من خلال:** اللقاءات والندوات وعقد الاجتماعات لتحديد أسباب وأهمية التوجه نحو استخدام التكنولوجيا.
- **الاستفادة من خبرات وتجارب المؤسسات الأخرى في هذا المجال:** ويتحقق ذلك من خلال: تحديد نماذج من المؤسسات الأكثر تميزًا في الاستفادة من الجوانب التكنولوجية للاستفادة من خبراتها في هذا المجال.

- **دمج التكنولوجيا في إنجاز مختلف الأعمال بالكلية:** إعادة توصيف مهام العاملين بحيث يتم تقليص المهام ذات الطابع التقليدي واستبدالها بأخرى أكثر اعتماداً على التكنولوجيا.
- **دعم أدوار وحدة ضمان الجودة بالكلية في هذا المجال** وذلك من خلال: استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس والإداريين حول مشكلات ومعوقات استغلال التكنولوجيا في العمل الإداري والتعليمي داخل الكلية.

ثالثًا: متطلبات تنفيذ التصور المقترح:

أ- إصدار التشريعات والقوانين التي تمنح الجامعات والكليات مزيدًا من الاستقلالية في صنع القرارات التي تخصها، وتمحنها المزيد من الصلاحيات في إدارة شئونها ذاتيًا، ودعم التوجه نحو اللامزكزية في إدارة الجامعات- اقتناع الإدارة العليا بضرورة الاتجاه إلى التشاركية في الحوكمة، وإتاحة الفرصة للجميع للمشاركة في وضع السياسات وصنع القرارات، وضرورة استثمار المعارف والخبرات المتنوعة في صنع القرار – تفعيل دور وحدة ضمان الجودة في توفير المعلومات حول الوضع الحالي للحوكمية وكيفية تطويرها، ونشر مبادئ الحوكمة المؤسسية بالكلية ، ووضع معايير للمحاسبية وتقويم الأداء.

معوقات تنفيذ التصور المقترح وطرق التغلب عليها:

مقاومة التغيير: ورفض بعض أعضاء هيئة التدريس وبعض القيادات لفكرة المشاركة في صنع القرارات اعتقادًا منهم بأنها سوف تقلل من سلطاتهم ومن مركزهم داخل الكلية، ورفض بعض العاملين بالكلية لتغيير أسلوب العمل التقليدي المعتاد واتباع أساليب حديثة.

خامسًا: بحوث ودراسات مقترحة:

1. الحوكمة المؤسسية: مدخل لمكافحة الفساد الإداري في الجامعات بالمملكة العربية السعودية.
2. تفعيل عملية صنع القرار بالجامعات المصرية في ضوء مدخل الحوكمة الإلكترونية.

المراجع:

- **أولاً: المراجع العربية:**

1. بيومي، عبد الله (2009). حوكمة التعليم المجتمعي في ضوء أهداف داكار 2000 ، " ***ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي السابع لمركز تعليم الكبار***" إدارة تعليم الكبار في الوطن العربي"، المنعقد بدار الضيافة جامعة عين شمس، الفترة 3-5 مايو 2009، ص164.
2. جودة، محفوظ أحمد، (2008). إطار مقترح لرفع مستوى الحوكمة المؤسسية في الجامعات الأردنية الخاصة والمدرجة في سوق عمان المالي"، ***أبحاث المؤتمر السنوي التاسع " الإبداع والتجديد في الإدارة:*** الإدارة الرشيدة وتحديات الألفية"، المنعقد في المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، الفترة 9-11 تشرين ثاني، ص ص123، 142.
3. سهير أحمد حسن وهالة أبو العلا (2013). الدور المهني لأعضاء هيئة التدريس في التخطيط الإستراتيجي لتحقيق التميز في الأداء الجامعي"، ***مجلة دراسات نفسية وتربوية لجودة الحياة***، المجلد الثاني، المجلد الثالث، ص 145.
4. السوادي، علي بن محمد (2015).الحوكمة الرشيدة كمدخل لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية – تصور مقترح، ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى.
5. شارودة، أمينة فاروق محمود (2010). مشكلات مجالس الأمناء والآباء والمعلمين ومواجهتها باستخدام أسلوب حوكمة المدرسة في ضوء خبرات بعض الدول، ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية التربية، جامعة بنها.
6. ضحاوى، بيومي محمد والمليجي، رضا إبراهيم (2011). دراسة مقارنة لنظم الحوكمة المؤسسية فى كلٍ من جنوب أفريقيا وزيمبابوي وإمكانية الإفادة منها فى مصر"، من ***بحوث المؤتمر العلمى السنوي التاسع عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية***، "التعليم والتنمية البشرية فى قارة أفريقيا"، المنعقد بدار الضيافة، جامعة عين شمس فى 9 يوليو 2011، القاهرة: دار الفكر العربى.
7. العريني، منال بنت عبد العزيز بن على (2014). واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ***المجلة الدولية التربوية المتخصصة***، الجمعية الأردنية لعلم النفس، المجلد الثالث، العدد12، كانون الأول.
8. عطوة، محمد ابراهيم والسيد، فكري محمد (2012). حوكمة النظام التعليمي: مدخل لتحقيق الجودة في التعليم. ***مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة***، العدد79، الجزء الثاني، مايو 2012، ص512.
9. عليان، ربحي مصطفى؛ وغنيم، عثمان محمد (2016). ***مناهج وأساليب البحث العلمي: النظرية والتطبيق***، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

10. عليوة، رجب وعبد الله محمد (2013). "تصور مقترح لتطوير بعض جوانب التعليم الخبرات العالمية المعاصرة"، ***مجلة كلية التربية***– جامعة المنصورة، العدد 83، الجزء الأول، أبريل 2013، ص512.

11. عمر، شريقى (2009). دور وأهمية الحوكمة فى استقرار النظام المصرفي"، ***ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى العلمي الدولي***: الأزمة المالية والاقتصادية الدولية، المنعقد فى كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة فرحات عباس، جمهورية الجزائر، الفترة 20– 21 اكتوبر 2009، ص3.

12. الفرا، ماجد محمد، (2013). تحديات الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين: حالة دراسية كليات العلوم الاقتصادية والإدارية في قطاع غزة"، ***مجلة جامعة الزيتونة الأردنية.***

13. محمد، حاكم محسن (2008). ضوابط وآليات الحوكمة في المؤسسات الجامعية"، من ***بحوث المؤتمر العربي الثاني الجامعات تحديات وطموح،*** المنعقد في مراكش المملكة المغربية، الفتره 21–24 ديسمبر 2008، (القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية)، ص 6.

14. المليجي، رضا إبراهيم (2010). ***معجم المصطلحات في الإدارة التربوية والمدرسية***. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

15. ناصر الدين يعقوب عادل (2012). واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية العاملين بها"، ***مجلة اتحاد الجامعات العربية***، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية بالأردن، العدد 62، ص 6–8.

16. ناصر الدين، يعقوب عادل (2018). "إطار نظري مقترح لحوكمة الجامعات ومؤشرات تطبيقها في ضوء متطلبات الجودة الشاملة"، ***مجلة تطوير الأداء الجامعي***، العدد الثاني، فبراير 2018.

– ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Aidanas Barazelis (2012). "University Governance Model: The Case of Lapland University***", Journal of Young Scientists***, N.2 (35), P:91
2. Akomolafe, C.O. and. Ibijola, E.Y(2011). "Students' Participation in University Governance in Ekiti and Ondo States، Nigeria. American ***Journal of Social and Management Sciences***، Vol.2, No.2.
3. Alberto Amaral (2010). ***Governance of Technical Education in India***: Kay Issues –Principle and Case Studies, World Bank Working Paper No.199, P:12.
4. Andreas Blom and Jannette Choeng (E.D) (2012). ***Governing Higher Education: National perspective on Institutional Governance,*** Netherland: Kluwer Academic Publisher, p2.
5. Benjamin M Wanzia, (2018) "corporation Governance in Kenya's Public Universities", ***Journal of Applied Researching Higher Education*** ، Vol.6, ISS.p.2.
6. British and Irish Ombudsman (2009). Association, Guide to Principles of Good Governance, Carshalton: ***British and Irish Ombudsman Association***، p.3.
7. Gabriel Berge (2010***). "International Encyclopedia of Civil society***", In Helmut k. Anheior (E.d), Vol.3, New york: Springer Science and business Media p.379.
8. Hongchi Jiang and Michael Wei, (2019)" faculty Role in university governance at two Universities in The United States and China", ***Journal of Education Research and Development***, vol.1, no.p.1.
9. Jack Flanagan (2005). "A Model of Corporate Governance: Decision Making and Accountability in Todays Universities", ***Accounting and Finance Association of Australian*** New Zealand Conference, Australia (Once Rom), pp.7-8.
10. John W. Collins and Nancy Patricla O' Brien (E.D) (2013). ***The Green Wood Dictionary of Education***, Second Edition, London: Green wood Publishing Group, p.155.
11. Laura Millar, (2009). ***Training in Electronic Records management; glossary of Terms***, London; International Records Management Trust, p.20.
12. Mahr Muhammad Saeed Akhtar (2018). Issues of Universities Governance in Pakistan", ***Journal of Elementary Education***, Vol.22, No.2، p: 84.
13. Maria Helena Nazar (2014). Trend in University Governance: An European Perspective", ***Strong University for Europe Conference***, Held on Benicassim – Spain 9-11 July, p.3.
14. Marwin M. Dela and Jaime M. Jimenez, (2015). Toward A Participatory University Governance; Model for state universities and Colleges in Philippines, ***Asian Journal of Education Research*** ، Vol.3, No.1.
15. Sue Todd, Designing (2009)**. *The Optimal Organization Structure and Governance Model: How to Make Good Decision to Maximize the Efficiency and Effectiveness of Your Learning Business***, New York: springer, p.15.

و ماذا بعد الإعتماد؟... تصور مقترح لجائزة التميز في المشاركة المجتمعية لمؤسسات التعليم العالي (التعليم الهندسي كنموذج)

د. ماجدة محمد الفولي شريف
مدرس الهندسة الميكانيكية
المعهد العالي للهندسة و التكنولوجيا بالمنيا، مصر
dr.magda_elfouly@mhiet.edu.eg
magda_elfouly@yahoo.com

د. امنية حسن عبدالرحيم
استاذ مساعد الهندسة الكيميائية
كلية الهندسة – جامعة بني سويف، مصر
omnia_hassan55@eng.bsu.edu.eg
omnia_hassan55@yahoo.com

الملخص:

تسعي مؤسسات التعليم الهندسي العربية إلي ضمان الجودة والإعتماد من خلال نظم التقييم والإعتماد المختلفة محليا و دوليا، و لكن ماذا بعد الإعتماد؟. هنا تظهر الحاجة إلى نهج التحسين المستمر و السعي إلى التميز الذي يمكنها من إمتلاك رؤية مستقبلية حيث يصبح الإعتماد مرادفا للتطور فهو بداية و ليس نهاية. و لذا هدف هذا البحث الي تقديم مقترح جائزة للتميز بمسمي "جائزة التميز في المشاركة المجتمعية لمؤسسات التعليم العالي الهندسي"، بغرض نشر مفهوم الإنتقال من الجودة إلى التميز. يستعرض البحث بعض نظم التقييم والإعتماد المعمول بها عربيا و دوليا, و التي قد تطبق مؤسسة التعليم الهندسي العربية نظام او أكثر منها. فتم تناول مثال لنظام محلي وهو نظام الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد في مصر (NAQAAE)، و نظامين عربيين وهما نظام التقييم الخاص بلجنة التعليم الهندسي التابعة لإتحاد المهندسين العرب ونظام اتحاد جامعات الدول العربية (AARU). وعلي المستوي الدولي تم تناول نظامي مجلس اعتماد الهندسة والتكنولوجيا بالولايات المتحدة الأمريكية (ABET) و نظام الشبكة الأوروبية لإعتماد البرامج الهندسية (ENAEE). وحرصت الدراسة على إلقاء الضوء علي نظام الأيزو (21001:2018) وكذللك نظام النموذج الأوروبي للتميز (EFQM). ثم مناقشة معايير تلك النظم من حيث اهتمامها بربط التعليم بالمجتمع والتحسين المستمر والتميز. كما تم الإشارة إلي بعض جوائز الجودة و التميز العربية و العالمية، و قدمت الدراسة مقترح الجائزة المبني علي رؤية و رسالة و أهداف، بالإضافة الي عدة مفاهيم ومعايير أساسية وثانوية.

الكلمات المفتاحية: *جائزة التميز في المشاركة المجتمعية، نظم اعتماد التعليم الهندسي، النموذج الأوروبي للتميز، نظام الأيزو (21001:2018).*

المقدمة:

يرتبط علم الجودة بعلم الهندسة ارتباطا وثيقا، إذ كان منشأعلم الجودة هو قطاع الصناعات الهندسية فكان أغلب رواد علم الجودة من المهندسين و بالفعل يشير عدد من الباحثين مثل كروسبي (Crosby, 1979) وديمنج (Deming, 1986) وساليس (Sallis, 2005) أن مصطلح الجودة في التعليم العالي هو مصطلح مستورد أساسا من قطاع الصناعة و مع الوقت اصبح مفهوم الجودة من المفاهيم اللصيقة بمجال التعليم، و مع التطور التكنولوجي الهائل اصبح اقتصاد المعرفة يفرض أن يكون التعليم المستهدف هو "تعليم" من نوع جديد، تعليم يعد الفرد والمجتمع لعصر الثورة التكنولوجية والمعرفية، التي أصبحت أهم خواص القرن الحادي والعشرين (صبري، 2009). و هناك الكثير من تعاريف ضمان الجودة في التعليم العالي، فقد عرفها إتحاد الجامعات العربية بأنها استيفاء جودة جميع عناصر العملية التعليمية من مناهج و مرافق وطلبة وأعضاء هيئة التدريس ومختلف الأنشطة التي ترتبط بالعملية التعليمية وذلك وفق محاور محددة (إتحاد الجامعات العربية، 2013). وانتشر فكر ضمان الجودة والإعتماد من خلال نظم التقييم المختلفة للبرامج حيث يساعد الإعتماد الأكاديمي الكليات والجامعات في اتباع آلية منظمة لتقييم وتطوير وتحسين جودة برامجهم كما يلي:

- طبقا لنظام اعتماد برامج التعليم العالي الهندسية البريطاني (AHEB, 2019)، فإن الاعتماد يفتح نافذة للحوار المستمر بين المؤسسات الهندسية المهنية و المؤسسات التعليمية لخلق بيئة تؤمن التحسين المستمر بدلا من التركيز علي الإعتماد الدوري.
- يأخذ الإعتماد أهمية ذات طابع خاص متزايدة مع أرباب الأعمال كوسيلة من خلالها يمكن أن يكونوا واثقين في مهارات واحترافية المهندسين العاملين لديهم.
- يحتوي البرنامج المعتمد أيضًا على ميزة تسويقية للمؤسسات التعليمية التي ترغب في جذب الطلاب الوافدين.
- فضلا عن منح الطلاب إمكانية التحويل بين المؤسسات التعليمية المناظرة. و كذلك ضمان إعتراف المؤسسات الدولية بالخريج.

تتعدد الجهات التي يمكن لمؤسسة تعليم عالي هندسي عربية التقدم لنيل الإعتماد منها فعلي المستوي المحلي لكل دولة يوجد جهة قومية للإعتماد الخاصة بها فعلي علي سبيل المثال في مصر يوجد الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد (NAQAAE). حيث حصلت العديد من برامج التعليم الهندسى بكليات الهندسة المصرية على إعتمادها، وعلي المستوي العربي يوجد نظام إعتماد خاص بمجلس الجودة و الإعتماد التابع لجامعة الدول العربية (لم يتم اصدار دليل خاص بالتعليم الهندسي حتي الوقت الحالي) وكذلك لجنة التعليم المستمر التابعة لإتحاد مهني وهو اتحاد المهندسين العرب. و تسعي العديد من المؤسسات الهندسية بالجامعات إلي الحصول على ما يسمى بالإعتماد الدولى من جهات مختلفة مثل منظمة (ABET) الأمريكية لإعتماد البرامج الهندسية والتكنولوجية، و نظام الشبكة الاوروبية لاعتماد البرامج الهندسية (ENAEE).

تجدر الإشارة الي أنه لا يمكن للإعتماد الأكاديمي وحده حل كافة مشاكل التعليم العالي بمؤسساته العامة والخاصة مع الإختلافات السائدة بينهما، فالمعايير المحددة للحصول على الإعتماد لتخصص ما قد لا توائم متطلبات تخصص آخر. فالتعليم الهندسي له خصوصية في ضرورة الإرتباط بالمجتمع المحيط و البيئة الصناعية و التكنولوجية لتلبية متطلبات سوق العمل و التوافق مع متطلبات التنمية المستدامة، لذا وجب علي الكليات و المعاهد الهندسية أن تحرص على تلبية إحتياجات المجتمع المحيط بها من خلال ما تمارسه من أنشطة و ما تقدمه من خدمات (Johari et al., 2002). وعليه فإن التطبيق السليم لمعيار المشاركة المجتمعية إنما هو يحقق الوظائف الثلاثة للمؤسسة التعليمية من تعليم و بحث علمي و خدمة المجتمع (الفولي و آخرين، 2019) من خلال إستراتيجيات تعليم المشاركة المجتمعية و التي تعتمد علي ثلاثة منهجيات وهي:

1. التعليم المرتكز على المجتمع learning Community-based: وهو مجموعة من الأساليب والبرامج التعليمية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس لربط ما يجرى تدريسه في الجامعات بالمجتمعات المحيطة.
2. التعليم المرتكز على الممارسة: Practice-based learning و هو نوع من التعليم التجريبي و يعتبر تعليم الطلاب في مكان العمل من خلال الجمع بين النظرية والتطبيق في مكان الممارسة.
3. التعليم الخدمي: Service learning هذا النوع من التعليم يتضمن أنشطة خدمية تطبيقية هدفها التركيز على التنمية الأكاديمية و الشخصية للطلاب.

و توضح الدراسات (Graham, 2012) كيف ان المنهجيات الثلاث توفر مميزات رئيسية منها: (1) أنها تسهل التدريبات للجدارات الفنية والشخصية؛ (2) يتم التعامل مع المشاكل الحقيقية في المجال المهني؛ (3) ينشط التعلم التعاوني من خلال التكامل بين التعليم والبحث.

و مع الإهتمام المطرد في علم الجودة و تطبيقاتها ظهر مفهوم التميز و الذي يمثل مرحلة ما بعد الإعتماد و يضمن استمرارية الجودة و التحسين المستمر للأداء. و قد بدأ مفهوم التميز بالتكون في آخر ثمانينات القرن الماضي وأخذ يتطور صعوداً ففي أوروبا على سبيل المثال كانت بدايات هذا الظهور من خلال النموذج الأوروبي للتميز المؤسسي (EFQM) الذي بنيت عليه الجائزة الأوروبية للجودة في عام 1992م والذي انتشر وأصبح مستخدماً في العديد من دول العالم. وقد كان هذا النموذج تالياً لنماذج أخرى في إدارة الجودة الشاملة كنموذج جائزة مالكوم بالدريج في الولايات المتحدة الأمريكية التي تأسست عام 1987م، ومع مرور الوقت تم تحديث نموذج (EFQM) أكثر من مرة وآخرها كان في عام 2013م، ولكن الحدث الأهم في خروج التميز من عباءة الجودة الشاملة كان في عام 1999م حيث تم الإستغناء عن كلمة "جودة" من معظم معايير النموذج الرئيسية والفرعية وتم الإستعاضة عنها بكلمة "تميز".

و بوجه عام فإن نماذج التميز أداة إدارية يحتاج تطبيقها إلي مثابرة، وهي تعين المؤسسات التعليمية علي أن يكون لديها رؤية مستقبلية وعلي تطور قدرة المؤسسة في وضع سيناريوهات مستقبلية خاصة في ظل التطور اليومي اللاهث في مجالات العلوم و الهندسة والتكنولوجيا.

و لذا فإنه تظهر الحاجة الي وجود حوافز للتميز في أداء مؤسسات التعليم الهندسي العربية في مجال المشاركة المجتمعية و هو ما تطرحه الدراسة الحالية. فعلي حد علم الباحثين فإنه لا يوجد جائزة مخصصة للأداء المتميز لمؤسسات التعليم العالي الهندسي في معيار المشاركة المجتمعية.

الدراســات السابــقــة:

أدت طبيعة العصر الحالي من ثورات علمية متلاحقة و تطورات في كافة مجالات الحياة، الي الحاجة أن تصبح الشراكة بين مؤسسات التعليم الجامعي والمؤسسات المجتمعية ثقافة تتجلي في ممارسات وعلاقات تواصل يومية؛ الأمر الذي انعكس علي مؤسسات التعليم الجامعي التي لم تعد قادرة علي الإضطلاع و القيام بدورها بمعزل عن المجتمع بمؤسساته و هيئاته، مما فرض عليها الإنفتاح علي البيئة المحيطة و هو ما عزز إقامة علاقات شراكة مع المجتمع. ليكون شريكاً فاعلاً في تمويل ودعم البحث والعملية التعليمية (السلطان، 2009).

و أشار جمعة (2012) إلي ان ضعف العلاقة بين مؤسسات التعليم والمجتمع يؤدي إلي ضعف الإرتباط بين البحث و التطوير، في الوقت الذي ارتبط فيه التطوير بالبحث في كل دول العالم المتقدمة، حيث لم يعد هناك بحث بلا استخدام، كما لم يعد هناك تطويرا بلا بحث. والسمعة الطيبة

للمؤسسة التعليمية في مجال المشاركة المجتمعية هي مؤشر لجودة البرامج التعليمية في المؤسسة. و تشير سكتاوي (2012) الي ضعف توظيف المستحدثات التكنولوجية في الإدارة الجامعية مما يضعف قدرتها علي التعاطي الجيد مع المجتمع المحيط.

و في محاولة وضع مقترح للتوفيق بين مرجعيتين عالميتين تختصان بمجال الجودة الأولي هي معايير المجلس الأمريكى لإعتماد كليات الهندسة وتكنولوجيا المعلومات (ABET) والمرجعية الثانية هي معايير وكالة ضبط الجودة (QAA)، قام السعد (Al Saad, 2012) بإقتراح مقاييس و اجراءات تنفيذية موحدة تتطابق مع معايير المرجعيتين لإتخاذها كنظام تقييم و إعتماد. فيما سعت الراوي (2017) من خلال دراستها الي قياس التوافق بين المخرجات الفعلية لعينة من البرامج الأكاديمية التكنولوجية و الهندسية بالجامعة التكنولوجية في العراق، و بين مخرجات الطلبة التي حددتها اعتمادية (ABET) للهندسة و التكنولوجيا من خلال وضع مؤشرات أداء لتقليص الفجوة بين الأداء الفعلي والأداء المرغوب فيه.

و يرتبط التميز ارتباطا وثيقا بالجودة خاصة فيما يتعلق بالنواحي الأكاديمية. إلا ان بعض الدراسات قد بينت ارتباط المفهومين مع وجود اختلافات هامة و دقيقة في التحول من الجودة الي التميز، فالتميز هو طريقة عمل ضمن منهج محدد كما أنه يشتمل علي الجودة إلا أنه يتعدي ذلك للوصول الي التفوق بالنتائج من خلال تطبيقه، اضافة الي ترسيخ إرتباطه بالتحدي و التغيير في بيئة العمل الكلية، كما ان الجودة في التعليم كانت دائما ترتكز علي النواحي الأكاديمية، دون إبداء نفس الإهتمام بضمان الجودة في النواحي الأخري لتلك المؤسسات أما التميز فإنه يركز علي الإهتمام بالجودة في كافة نواحي المؤسسة، و يوجد إرتباط قوي بين تبني استراتيجيات التميز في التعليم العالي و بين تحقيق ميزة التنافسية المستدامة (غياشى وغياد،2019).

وفي نطاق نظم التقييم المؤسسية قام سومرفيل (Sommerville, 2007) بدراسة تأثير السمات الثقافية لمؤسسات التعليم العالي لإختبار العوامل التي تلعب دورا في إمكانية تنفيذ نموذج (EFQM) واستخدامه في قطاع التعليم العالي. وبدراسته التي اجريت علي 20 مؤسسة أمكنه تحديد الجوانب التي قد تعيق كونها أداة فعالة. و كان أهمها: وجهة نظر القيادة؛ كيف كان ينظر الطلاب للأمر؛ التركيز على تقييم الجودة الخارجي بدلاً من الجودة الداخلية.

مشكلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال التالي:

1. افتقار العديد من كليات الهندسة في مصر والدول العربية لفكر التميز و التحسين المستمر، مما يخلق تساؤل في سبيل التقييم المستمر لهذه المؤسسات و هو: ماذا بعد الإعتماد؟
2. ضعف العلاقة والتفاعل بين مؤسسات التعليم الهندسي، ومؤسسات المجتمع الرسمية وغير الرسمية، والتعاون مع قطاع الصناعة ومؤسساته، وخلق الجو الذي يشجع تطوير التعليم والأنشطة المنهجية.
3. عدم الإستفادة بشكل كاف من مخرجات البحوث العلمية (رسائل علمية– أوراق بحثية– براءات الإختراع– مشاريع طلابية) في حل المشكلات التي تواجه قطاع الصناعة و تطويرها لمواكبة التطورات التكنولوجية.
4. عدم وجود حافز أو جائزة مخصصة لمؤسسات التعليم العالي الهندسي في المشاركة المجتمعية تحفز و تشجع علي التنافسية و تحسين الأداء للوصول بالمؤسسة الي مزيد من الإرتقاء و التميز.

أهداف الدراسة:

تمثل الهدف الرئيسي للدراسة في مقترح "جائزة التميز في المشاركة المجتمعية لمؤسسات التعليم العالي الهندسي". وتفرع هذا الهدف إلى الأهداف الفرعية التالية:

1. استعراض بعض نظم التقييم والإعتماد الأكاديمي والمؤسسي المتاحة لمؤسسات التعليم الهندسي علي المستوي المحلي والعربي والدولي.
2. استعراض نظام الإدارة الأيزو (21001:2018) و كذلك نظام التميز الأوروبي.
3. الإشارة الي اهمية الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي الهندسي و المجتمع.
4. وضع مقترح الجائزة من خلال الرؤية و الرسالة و الأهداف و المفاهيم والمعايير الأساسية و الثانوية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما ستضيفه على المستويين النظري والتطبيقي:

1. الأهمية النظرية: تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو تعزيز مفهوم التميز وفي ترسيخ مفهوم الجودة القائمة على أساس من التجديد للممارسات و التحسين المستمر لما بعد الإعتماد في التعليم الهندسي، و الإنتقال من ثقافة الحد الأدني الي ثقافة التميز. مع قيام الدراسة بإستعراض نظم متعددة للتقييم وللإعتماد الأكاديمي والمؤسسي محلية وعربية و دولية، مع التركيز علي دور المشاركة المجتمعية والتعليم الهندسي المرتكز علي المجتمع.
2. الأهمية التطبيقية: أنها تناولت موضوعاً لم يتم تناوله من قبل (على حد علم الباحثين) و هو اقتراح "جائزة التميز في المشاركة المجتمعية لمؤسسات التعليم العالي الهندسي" علي غرار الجوائز التي تمنح للمؤسسات الهندسية المهنية، و كذلك جوائز التميز التي تمنح للإدارات و المؤسسات، و هو ما ينتظر ان يكون له أثر طيب في حال تبني مثل هذه الفكرة خاصة في حال دعم المؤسسات الصناعية أو الشركات الكبري للفكرة.

منهج الدراسة:

نظرا لطبيعة الدراسة تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال عرض ووصف نظم التقييم والإعتماد المختلفة و معاييرها و تحليل أبعاد المشاركة المجتمعية و التميز و التحسين المستمر بها، ثم بناء مقترح للجائزة يعتمد علي عدد من المفاهيم و المعايير. وفي الجانب النظري من الدراسة تم مراجعة الأدبيات ذات الصلة.

نتائج الدراسة:

تستعرض الدراسة عدة نظم للتقييم و الإعتماد التي قد تسعي ورائها مؤسسات التعليم الهندسي العربية، و ذلك بغرض تحليل مدي خدمة هذه النظم – في حال تطبيقها من قبل المؤسسة– للتحسين المستمر و ممارسات التميز و لمفهوم المشاركة أو التشارك المجتمعي بمعناه الذي يعود بالتغذية الراجعة علي المؤسسة التعليمية من حيث تطويرها لإمكانات الطلاب و قدراتهم و تطوير المناهج و الأنشطة التعليمية و الطلابية و البحثية، فضلا عن صقل قدرات اعضاء هيئة التدريس و العاملين و فتح فرص للتمويل المادي و زيادة الثقة في المؤسسة و مساعدة القيادة في امتلاك رؤية مستقبلية تدعمها خطط للتحسين مما يؤهل المؤسسة للتميز و التطوير المستمر.

اولاً: نظم تقييم وإعتماد برامج أكاديمية:

1. لجنة التعليم الهندسي في اتحاد المهندسين العرب:

انشأ اتحاد المهندسين العرب عام 1963 (www.arabfedeng.org) وانبثق منه لجنة التعليم الهندسي و هي لجنة دائمة تهدف الي حصر الكليات والمعاهد و المؤسسات العربية و الأجنبية، وتقييم الدرجات والمؤهلات العلمية الهندسية و المساهمة في توحيد أسس العلوم الهندسية في الجامعات والمعاهد والمؤسسات الهندسية في الوطن العربي. وإيجاد الأسس المتطورة لتوحيد مستوى التعليم الهندسي وتعريبه في الوطن العربي أكاديمياً وتطبيقياً و الإهتمام بالتعليم والتدريب المستمر للمهندسين والإعداد لدورات هندسية عالية على المستوى القومي بما يتلاءم و إحتياجات الوطن العربي (لجنة التعليم الهندسي، 2020). وقد قامت بوضع نظام لتقييم البرامج الهندسية الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي العربية وتتضمن مواد هذا النظام المعايير التي يتم الإستناد إليها في عملية التقييم، (الديبك، 2007) وأهمها:

- عمر البرنامج الهندسي.
- المنهج التدريسي و الخطة الدراسية، وعدد الساعات النظرية و العملية.
- الطلبة الدارسون وشروط القبول.
- معلومات عن الجامعة/ أو الكلية/ أو المعهد، مثل: تاريخ الإنشاء و الجهة المشرفة.
- عدد سنوات الدراسة و شروط الإلتحاق بالبرنامج الهندسي.
- الدرجات العلمية التي تمنحها الجامعة أو الكلية أو المعهد.
- نظام ولغة التدريس، ونظام الامتحانات، ومنح الدرجات العلمية، والمحتوى العلمي للمقررات الدراسية.
- عدد الطلبة المقيدين في البرنامج الهندسي.
- عدد أعضاء هيئة التدريس في البرنامج ومؤهلاتهم العلمية.

- عدد الفنيين في الورش والمختبرات.
- مرافق التعليم والتدريب، مثل: عدد الورش والمختبرات في البرنامج الهندسي، ومساحة المكتبة، وعدد الكتب والمراجع العلمية والهندسية، ومدى توفر الحواسيب الشخصية.
- برامج الدراسات العليا – أن وجدت.

و قد اشتملت توصيات المؤتمر الثاني لمسؤولي التعليم الهندسي في الوطن العربي في بيروت (2012) و الذي نظمته لجنة التعليم الهندسي علي:

- اعادة النظر في مناهج البرامج الهندسية بالتنسيق مع الجهات المستفيدة لتتضمن المهارات في تطورها.
- وكذلك العمل على تعزيز التعاون بين الجامعات والمجتمع والصناعة.
- الدعوة لتفعيل دور الصناعة في تطوير التعليم الهندسي على غرار التجارب العالمية الناجحة.
- نشر الوعي بأهمية التعلم الذاتي والمستمر والإستفادة من التعلم والتدريب الإلكترونيين في هذا المجال، والتوسع في انشاء المراكز المختصة وتوفير برامج تدريبية للمهندسين الحديثي التخرج.
- العمل على وضع تشريعات تلزم المؤسسات وأرباب العمل على توفير فرص تدريب لطلبة كليات الهندسة.

2. مجلس ضمان جودة التعليم والإعتماد بإتحاد الجامعات العربية AARU:

يولي اتحاد الجامعات العربية عن طريق مجلس ضمان جودة التعليم والاعتماد اهتماما كبيرا للإرتقاء بمؤسسات التعليم العالي داخل الوطن العربي والإهتمام بتطبيق مفاهيم الجودة الشاملة واعتماد معايير علمية رصينة لتقويم أداء وجودة تلك المؤسسات ومختلف البرامج الأكاديمية التي تقدمها وذلك في ظل ما فرضه الواقع المعاصر. ويظهر دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية (اتحاد الجامعات العربية، 2013) عشرة محاور رئيسية لجودة البرامج التعليمية وهي:

- المحور الأول: أهداف البرنامج ومخرجات التعلم.
- المحور الثاني: المنهاج الدراسي.
- المحور الثالث: التعليم والتعلم.
- المحور الرابع: أعضاء هيئة التدريس.
- المحور الخامس: المكتبة ومصادر التعلم.
- المحور السادس: تقدم الطلبة وتقويم أدائهم.
- المحور السابع: المرافق والخدمات المساندة.
- المحور الثامن: إدارة البرنامج الأكاديمي.
- المحور التاسع: البحث العلمي والتواصل الخارجي.
- المحور العاشر: إدارة الجودة وتحسينها.

و يشير المحور التاسع "البحث العلمي والتواصل الخارجي" إلي ان تقرير التقويم الذاتي يناقش مدى فاعلية البحث العلمي والتواصل الخارجي للقسم الذي يتبع له البرنامج الأكاديمي، ومن الأمور التي يجب أن يناقشها التقرير كحد أدنى:

- مدى مساهمة أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع.
- علاقة ونشاط القسم الأكاديمي مع مؤسسات المجتمع المحلي ذات العلاقة.
- أي إتفاقيات وتعاون مع المجتمع المحلي والمؤسسات التعليمية و مراكز الأبحاث.
- تمثيل المؤسسات المختلفة ذات العلاقة في المجالس واللجان.
- و التواصل مع الطلبة الخريجين ووجود نادي للخريجين.
- توفر بيئة داعمة ومحفزة للبحث العلمي.
- مدى مشاركة الطلبة في أنشطة البحث العلمي.

و في هذا السياق لا يفوت مؤلفا الدراسة الحالية أن يضما صوتيهما الي الأصوات العديدة المطالبة بصياغة نظام إعتماد عربي موحد للتعليم العالي الهندسي مبني علي المعايير التى تتوافق مع المعايير الدولية وتحافظ على الهوية العربية و تخدم احتياجات الوطن العربي وصولا إلى بناء الثقة فى

المنتج التعليمى العربي قوميا ودوليا، و لتعزيز التعاون والإعتراف المتبادل بين المؤسسات التعليمية والمهنية في الوطن العربي وتسهيل تبادل اعضاء هيئة التدريس والتبادل الطلابي.

3. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر_NAQAAE:

أنشئت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد سنة 2006 و هي هيئة مستقلة تابعة لمجلس الوزراء (NAQAAE) (.www.naqaae.eg). يبني نظام إعتماد برامج التعليم العالي بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم بجمهورية مصر العربية علي اثني عشر معيار (دليل اعتماد كليات و معاهد التعليم العالي، الاصدار الثالث 2015):

- المعيار الأول: التخطيط الاستراتيجي.
- المعيار الثاني: القيادة والحوكمة.
- المعيار الثالث: إدارة الجودة والتطوير.
- المعيار الرابع: أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.
- المعيار الخامس: الجهاز الإداري.
- المعيار السادس: الموارد المالية اوالمادية.
- المعيار السابع: المعايير الأكاديمية و البرامج التعليمية.
- المعيار الثامن: التدريس و التعلم.
- المعيار التاسع: الطلاب و الخريجون.
- المعيار العاشر: البحث العلمي والأنشطة العلمية.
- المعيار الحادي عشر: الدراسات العليا.
- المعيار الثاني عشر: المشاركة المجتمعية وتنمية البيئة.

و يتضمن المعيار العاشر (البحث العلمي والأنشطة العلمية)
ان تكون خطة البحث العلمي موثقة و ترتبط بخطة الجامعة و بالتوجهات القومية واحتياجات المجتمع المحيط و تتناسب مع امكانات المؤسسة. كما تعمل المؤسسة علي تنمية مصادر التمويل و تسعي الي المشاركة في مشروعات بحثية ممولة من مؤسسات محلية و اقليمية و دولية.

اما المعيار الثاني عشر فأن مؤشراته هي أن:

- للجامعة خطة مفعلة لخدمة وتنمية المجتمع والبيئة.
- للمؤسسة كيانات فاعلة في خدمة المجتمع و تنمية البيئة.
- للمؤسسة أنشطة متنوعة موجهه لتنمية البيئة المحيطة و خدمة المجتمع تلبي احتياجاته و أولوياته.
- للمؤسسة آليات لتمثيل فاعل للاطراف المجتمعية في صنع القرار و دعم موارد المؤسسة و تنفيذ برامجها.
- للمؤسسة أدوات مناسبة لقياس اراء المجتمع والإستفادة من النتائج في اتخاذ القرارات التصحيحية.

4. المجلس الأمريكى لاعتماد كليات الهندسة وتكنولوجيا المعلومات (ABET):

و هي منظمة أمريكية ذات شهرة عالمية (Accreditation Board for Engineering and Technology) (www.ABET.org) غيرحكومية وغير هادفة للربح تملكها وتديرها أكثر من 25 جمعية علمية ومهنية هندسية في الولايات المتحدة الأمريكية(ABET ,2005) و يتضمن نظام الإعتماد ثمانية معايير (ABET , 2018) وهي:

- المعيار الأول: الطلاب.
- المعيار الثاني: أهداف البرنامج التعليمي.
- المعيار الثالث: مخرجات البرنامج.
- المعيار الرابع: التحسين المستمر.
- المعيار الخامس: المنهاج الدراسي.
- المعيار السادس: أعضاء الهيئة التدريسية.

- المعيارالسابع: الدعم المؤسسي.
- المعيار الثامن: المصادر المالية.

يستخدم النظام عملية تقييم منتظمة للبرنامج التعليمي، وتقييم مدى تحقيقه للأهداف. يتم توثيق نتائج التقييمات واستخدامها لوضع خطط للتحسين المستمر للبرنامج. و نلاحظ هنا ان التحسين المستمر هو معيار قائم بذاته في هذا النظام وهو المعيار الرابع. يتضمن المعيار الأول (الطلاب) تقديم النصح للطالب فيما يتعلق بالمنهج وفرص العمل. وتخضع المناهج الدراسية الي مراجعة مستمرة، الغرض من هذه المراجعة تلبية متطلبات مخرجات الطلبة (Students Outcome) المحددة من قبل (ABET)، و إضافة مؤشرات تضمن تحديث المقررات الدراسية باستمرار. فيما ينص المعيار الثالث (مخرجات البرنامج) علي أن تتوفر مواصفات خاصة للخريج تتضمن القابلية على تصميم وتنفيذ التجارب العملية وتصميم عملية هندسية تلبي الإحتياجات المطلوبة ضمن المحددات المنطقية، كالإقتصاد والبيئة والإجتماع والسياسة والأخلاقيات والصحة والسلامة المهنية والقابلية التصنيعية والتنمية المستدامة مع الثقافة العامة الضرورية لفهم تأثير الحلول الهندسية الاجمالية من الناحية الاقتصادية والبيئية والإجتماعية.

5. الشبكة الأوروبية لإعتماد التعليم الهندسى (ENAEE):

تم تأسيس الشبكة الاوروبية لإعتماد التعليم الهندسى (Education European Network for Accreditation of Engineering) (www.enaee.eu) في عام 2006 كمؤسسة غير هادفة للربح لتعزيز جودة التعليم الهندسي في جميع أنحاء أوروبا وخارجها. وهو جزء من السعي الي بناء منطقة التعليم العالي الأوروبية. عضوية ENAEE مفتوحة لجميع الجهات المعنية بالمعايير التعليمية والمهنية في الهندسة. قد تشمل هذه الهيئات وكالات الإعتماد وضمان الجودة، والمنظمات المهنية، ورابطات مؤسسات التعليم العالي، ورابطات أصحاب العمل، والهيئات الطلابية الهندسية وجمعياتهم. وضعت ENAEE المعايير التي تضمن جودة برامج درجة الهندسة أوروبيا ودوليا و يتم تجميعها تحت ثمانية عناوين:

- المعرفة والفهم.
- التحليل الهندسي.
- التصميم الهندسي.
- البحث.
- الممارسة الهندسية.
- إصدار الأحكام.
- التواصل والعمل الجماعى.
- التعلم مدى الحياة.

وتظهر العلاقة الوطيدة بين البيئة المجتمعية و التعليم الهندسي جلية من خلال النص عليها في أكثر من معيار، حيث ينص المعيار الثاني (التحليل الهندسي) علي توفر قدرة الخريجين على تحديد وصياغة وحل المشاكل الهندسية في مجال دراستهم؛ لتحديد وتطبيق الأساليب ذات الصلة من التحليلية والحسابية المعمول بها والأساليب التجريبية؛ لإدراك أهمية القيود غير التقنية– المجتمعية، و قيود الصحة والسلامة و القيود البيئية والاقتصادية والصناعية. اما المعيار الخامس (الممارسة الهندسية) فينص علي أن العملية التعليمية لابد من أن تمكن الخريج من ان يظهر الوعي بالآثار المجتمعية والصحية والبيئية والإقتصادية والصناعية المترتبة على الممارسات الهندسية. وعلي اظهار الوعي بالأبعاد الاقتصادية والتنظيمية والإدارية في السياق الصناعي والتجاري (مثل ادارة المشروعات، و ادارة المخاطر وإدارة التغيير) و اما المعيار السادس (إصدار الأحكام) فإنه ينص علي قدرة الخريج علي جمع وتفسير البيانات ذات الصلة والتعامل مع التعقيدات داخل مجال الدراسة، لإصدار الأحكام التي تعكس تفهمه للقيود الإجتماعية و الأخلاقية ذات الصلة.

ثانياً: نظم إدارة الجودة:

من الهام خلال الدراسة الإشارة الي النسخة الحديثة الصادرة من منظمة الأيزو و المخصصة للمنظمات التي تقدم منتجات وخدمات تعليمية و هي (ISO 21001:2018) و كذلك نموذج التميز الأوروبي (نسخة التعليم العالي وفقًا لمعايير (EFQM, 2003) الأوروبية للجودة.

1) ISO 21001:2018 نظام إدارة المؤسسات التعليمية:

في مايو 2018 نشرت المنظمة الدولية للمعايير (ISO-International Organization for Standardization) (www.iso.org) ما يعرف بنظام (ISO 21001:2018) و يهدف هذا النظام إلى مساعدة المؤسسات التي تقدم خدمة تعليمية على العمل على مسار التحسين المستمر و تحفيز المؤسسات علي التميز و الإبداع من خلال تطبيق نظام إدارة قوي وموحد قادر على تلبية متطلبات المتعلمين والمستفيدين الآخرين. وتصنيف الأطراف المهتمة في المنظمات التعليمية وإلى تحسين قدرتها على مواصلة القيام بذلك. وعلى الرغم من أن المنظمات التعليمية والمتعلمين في جميع أنحاء العالم هم المستفيدون الرئيسيون من هذا النظام الإداري، فإن جميع الأطراف المهتمة ستستفيد من نظم الإدارة الموحدة في المنظمات التعليمية. فمثلا قد يستفيد من المواصفة أصحاب العمل الذين يرعون ويشجعون الموظفين للمشاركة في الخدمات التعليمية أيضا لأن المواصفة تحض علي مشاركة أوسع للأطراف المعنية مع المؤسسة التعليمية. و تشمل المواصفة مبادئ نظام ادارة المؤسسات التعليمية (ISO, 2018) وهي:

- المبدأ الأول: التركيز علي المتعلمين و المنتفعين الآخرين.
- المبدأ الثاني: القيادة ذات الرؤية.
- المبدأ الثالث: إشراك العاملين و الأفراد.
- المبدأ الرابع: منهج العمليات.
- المبدأ الخامس: التحسين.
- المبدأ السادس: القرارات المبنية علي أدلة.
- المبدأ السابع: ادارة العلاقات.
- المبدأ الثامن: المسئولية المجتمعية.
- المبدأ التاسع: الشفافية و العدالة.
- المبدأ العاشر: السلوك الأخلاقي في التعليم.
- المبدأ الحادي عشر: حماية و سرية البيانات.

و ينص مبدئ التحسين علي أن تعمل المنظمة بإستمرار على تحسين ملاءمة وكفاءة وفعالية نظام إدارة المؤسسات التعليمية.

2) نموذج التميز للمؤسسات التعليمية وفقًا للمعايير (EFQM) الأوروبية للجودة:

هو النموذج الأوروبي لإدارة التميز (EFQM Excellence model) الصادر عن المؤسسة الأوربية لادارة الجودة (European Foundation for Quality Management) (www.efqm.org) تم تطويره عام ١٩٩٢ كإطار لتطبيقات التقييم للجائزة الأوروبية للجودة (المسابقات). يتم استخدام النموذج بشكل واسع كإطار مؤسسي في أوروبا وأصبح الأساس للعديد من جوائز الجودة الوطنية والإقليمية. و هو أكثر النماذج انتشارا عبر العالم و بخاصة من قبل المؤسسات الأكاديمية يشكل نموذج المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة أحد الأطر الرئيسية لمساعدة المؤسسات عموما و مؤسسات التعليم العالي خاصة على تعزيز قدراتها التنافسية (العياشي وغياد، 2019) وتحقيق التميز باعتباره أحد أهم معاييرها. ولنموذج التميز الأوروبي– نسخة التعليم العالي (Sheffield Hallam University, 2003) – عدة مفاهيم تتضح في الشكل رقم (1). والمفاهيم الخاصة بالنموذج خمس منها ممكنات و أربعة منها نتائج وهي:

- القيادة.
- السياسة والإستراتيجية.
- الأفراد.
- الشراكات و الموارد.
- العمليات.
- نتائج العملاء.
- نتائج الأفراد.
- نتائج المجتمع.
- نتائج مؤشرات الأداء.

و ينص المفهوم الرابع (الشراكات والموارد) علي أن الجامعات الممتازة تخطط وتدير شراكات داخلية وخارجية من أجل دعم السياسات والإستراتيجيات والتشغيل الفعال لعملياتها، و خلال التخطيط والإدارة تحقق الجامعة التوازن بين الإحتياجات الحالية والمستقبلية للجامعة وللمجتمع وللبيئة. و في المفهوم الثامن (نتائج المجتمع) يتم التركيز علي نتائج المؤسسة المتميزة بشكل شامل والمتعلقة بعلاقاتها وإلتزاماتها تجاه المجتمع (علي المستوي المحلي و الإقليمي و العالمي). و تشمل مؤشرات هذا المفهوم عدد الجوائز و المنح التي قدمها المجتمع للجامعة وكمية التوأمة الإنتاجية بين المجتمع و المؤسسة.

شكل (1): مفاهيم التميز طبقا لنموذج التميز الأوروبي الخاص بالمؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة "EFQM"
[Ref: Sheffield Hallam University, 2003]

ثالثا: نماذج لبعض جوائز الجودة و التميز العربية و العالمية:

تلعب جوائز الجودة دوراً مهماً في تشجيع التميز في أداء المنظمات ومكافأة هذا التميز. كما تهدف إلى تعزيز الوعي وفهم متطلبات التميز، ومشاركة المعلومات الخاصة بالإستراتيجيات الناجحة وفوائدها. وعلى مدى التاريخ الوجيز لتطور الجوائز الوطنية للجودة، لعبت بعضها دوراً هاما مثل:

- جائزة ديمنغ (Deming Prize)– اليابان–1951.
- جائزة مالكوم بالدريدج الوطنية للجودة (Malcolm Baldrige National Quality Award) الولايات المتحدة– 1987.
- جائزة التميز للمؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة (EFQM Excellence Award)– أوروبا– 1992.

ولقد وضعت العديد من البلدان برامج جوائزها على مثال هذه الجوائز الثلاث و من جوائز الجودة و التميز العربية:

- جائزة الملك عبدالعزيز للجودة (1999).
- جائزة الملك عبدالله الثاني للتميز (2007).
- جائزة فلسطين الدولية للتميز والابداع (2007).
- جائزة التعليم للتميز (للتعليم قبل الجامعي) (2009).
- جائزة محمد بن راشد ال مكتوم (2016).
- جائزة مصر للتميز الحكومي (2018).
- جائزة جامعة الملك سعود للتميز العلمي (2019).

و لجائزة جامعة الملك سعود للتميز العلمي ثمانية فروع: والفرع الخامس(جائزة التميز في الحصول على التمويل الخارجي للبحوث) تمنح فيه الجائزة لمشروع بحثي واحد يتسم بالتميز في الحصول على التمويل الخارجي للبحوث سواء من القطاع العام أو الخاص أو الخيري، ومن معايير المفاضلة فيه مدى الإستفادة من المشروع البحثي في تنفيذ مشروعات تعاون أخرى و الناتج المعرفي و عدد الطلاب المشاركين فيه.

رابعا: مقترح "جائزة التميز في المشاركة المجتمعية لمؤسسات التعليم العالي الهندسي":

علي حد علم مؤلفي هذه الدراسة فإنه لا يوجد جائزة مخصصة لمؤسسات التعليم العالي الهندسي في المشاركة المجتمعية. و بناء علي ما سبق استعراضه خلال البحث من النظم المختلفة للإعتماد الأكاديمي و نظم الإدارة و التميز و التي أكدت جميعها علي أهمية الدمج بين التعليم والتدريب

والإلتزام المجتمعي و كذلك علي أهمية نهج التحسين المستمر و التميز. يقترح الباحثان أن تتبني الجهات المعنية فكرة تقديم جائزة لمؤسسة التعليم العالي الهندسي الأكثر تميزا في المشاركة المجتمعية لدورها في التحفيز وبث روح المنافسة بين الأفراد والمؤسسات علي تقديم حلول لمشكلات المجتمع و الصناعة و التنمية من خلال الدعائم لثلاث للعملية التعليمية : التعليم– البحث العلمي– خدمة مجتمعية: فعلي سبيل المثال ربط مشاريع تخرج الطلاب المؤسسة بان تحل مشكلة قائمة بالفعل أو تقديم فكرة تطبيقية جديدة. و ينعكس التأثير المتبادل بوضع خطط تطوير المقررات و زيادة حصة التدريب المهني .وتطوير طرق تقييم الطلاب و طرق التدريس و الخطة البحثية والأنشطة التفاعلية مع المجتمع.

تم وضع مقترح للجائزة مبني علي مجموعة من المفاهيم والمعايير والتي تتشارك بالتأكيد مع المفاهيم والمعايير العامة لنماذج التميز المختلفة عربيا و دوليا. و مما يجدر قوله هو أهمية وجود آليات لتبادل الخبرات و التجارب بين المؤسسات العربية المختلفة القائمة علي جوائز التميز.

مسمي الجائزة:

"جائزة التميز في المشاركة المجتمعية لمؤسسات التعليم العالي الهندسي".

لمن تمنح الجائزة؟

يتم منح الجائزة لمؤسسة التعليم الهندسي الأكثر تميزا بين المؤسسات المتقدمة للجائزة بعد تحكيم من لجنة من الخبراء الأكفاء، اعتمادا علي مفاهيم و معايير الإختيار، علي ان تكون المؤسسة حاصلة بالفعل علي الإعتماد من هيئة الإعتماد الوطنية للبرامج الأكاديمية بموطنها، وكذا علي اعتماد مجلس ضمان الجودة والاعتماد التابع لإتحاد الجامعات العربية.

الرؤية:

أن تصبح جائزة التميز في المشاركة المجتمعية لمؤسسات التعليم العالي العربية جائزة رائدة، وتعزز من إرتكاز استراتيجيات تلك المؤسسات علي فكر التميز و التفرد و الإلتزام المجتمعي.

الرسالة:

نشر ثقافة التحسين المستمر و التميز داخل مؤسسات التعليم العالي لأداء كفء و فعال، يسعي الي تجاوز احتياجات و توقعات المستفيدين ودعم التنافسية المؤسسية والقيادة ذات الرؤية، وتطوير وتنمية قدرات الأفراد وتشجيع الإبداع و الإبتكار من خلال التأكيد علي الدور الفعال و الحساس الذي تلعبه ممارسات المشاركة المجتمعية في التأثير و التأثر قي كافة نطاق عمل المؤسسة سواء التعليمية أو البحثية أو الخدمية.

أهداف الجائزة:

1. تعزيز مفاهيم التميز و التحسين المستمر و التنافسية في مؤسسات التعليم العالي العربية بما يتماشي مع تطور الفكر العالمي لإدارة المؤسسات.
2. تشجيع ممارسات المشاركة المجتمعية والإلتزام المجتمعي في كامل نطاق عمل مؤسسة التعليم العالي التعليمية و البحثية و المجتمعية.
3. تحفيز المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي العربية و تشجيع الإبداع و الإبتكار و التفرد، و إلقاء الضوء على تجارب القيادة الناجحة في ربط الجامعة بالمجتمع و بناء الشراكات و تقديمها كنموذج و تشجيع تبادل الخبرات مما يساهم في بناء القدرات التنافسية.

مفاهيم التميز لمقترح الجائزة:

1) القيادة ذات الرؤية.
2) تطوير قدرات الأفراد.
3) بناء الشراكات.
4) الإلتزام المجتمعي.
5) التحسين المستمر.
6) الإبداع والابتكار.

شكل (2): مفاهيم التميز لمقترح جائزة التميز في المشاركة المجتمعية لمؤسسات التعليم العالي الهندسي (من وضع مؤلفي البحث).

معايير التميز لمقترح الجائزة:

من خلال المفاهيم تم صياغة ستة من المعايير الاساسية للتقييم و يتفرع منها عدد من المعايير الثانوية كما يتضح من خلال جدول (1).

جدول (1): معايير التميز لمقترح جائزة التميز في المشاركة المجتمعية لمؤسسات التعليم العالي الهندسي.

م	المعيار الأساسي	المعايير الثانوية
1	الإدارة	وجود كيانات إدارية خاصة بخدمة المجتمع و قياس الرأي.
		وجود استراتيجية و خطة تنفيذية تتضمن المسئولية الاجتماعية للمنشأة.
		استخدام الإبداع والابتكار لتعزيز علاقة الإدارة بأصحاب المصلحة.
		تدريب الموظفين و الجهاز الإداري علي ممارسات التميز و ما يخدمها من مستحدثات تكنولوجية.
2	المناهج الدراسية و الأنشطة التعليمية	نسبة التطور و التغيير في مناهج البرامج نتيجة التعاطي مع المجتمع (مثل إدخال تخصصات بينية أو استحداث مقررات).
		الأنشطة التعليمية المعتمدة علي الممارسة العملية بالمعايشة.
3	الطلاب	التدريب المهني للطلاب: و يشمل (نسبة الطلاب الذين يؤدون التدريبات –الفترة الزمنية للتدريب– تنوع جهات التدريب).
		التعليم الهندسي التبادلي: نسبة الطلاب المشاركين في برامج التبادل الطلابي بين المؤسسات المناظرة داخل البلاد و خارجها.
		تقييم جهات العمل لأداء الطلاب المتدربين لديهم.
4	الخريجون	وجود قاعدة بيانات مفعلة للتواصل مع الخريجين مع توفر أليات للتواصل المستمر.
		توظيف الخريجين و تشمل (نسبة الخريجين الملتحقين بالعمل في مجال التخصص– و استطلاع رأي جهات العمل لأداء خريجي المؤسسة التعليمية العاملين لديهم).
		تفعيل برامج التعليم الهندسي المستمر.
5	الشراكات	المشروعات البحثية و المشروعات الطلابية الممولة من مؤسسات مجتمعية :و يشمل(عدد المشروعات– عدد الطلاب المشاركين– عدد اعضاء هيئة التدريس المشاركين– حجم التمويل).
		الشراكة مع المؤسسات المهنية.
		الشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني.
		أنشطة خدمة المجتمع ضمن متطلبات الترقي لأعضاء هيئة التدريس.
6	الإبداع و الابتكار	عدد براءات الإختراع.
		عدد الأبحاث العلمية التي قامت بحل مشكلة واقعية للصناعة أو البيئة المحيطة.

التوصيات:

1. أهمية تخصيص جائزة للتميز في المشاركة المجتمعية لمؤسسات التعليم العالي الهندسي، مع دعوة مؤسسات المجتمع المدني والصناعي وكذلك المؤسسات و الهيئات المنوط بها الإعتماد الأكاديمي لتبني فكرة الجائزة.
2. تعزيز و نشر ثقافة التميز و التحسين المستمر و اتخاذ الإعتماد بداية للتطوير و ليس نهاية.

3. تشجيع الإهتمام بالتعليم والتدريب المستمرين و ربط التعليم والتدريب و البحث العلمي بالسوق المحلي ومؤسساته الصناعية و إدخال المزيد من المهارات التطبيقية والإبداعية.
4. ضرورة إهتمام مؤسسات التعليم الهندسي بالتواصل و التفاعل مع القطاع الصناعي لتمويل وتنفيذ الأبحاث العلمية المتميزة وبراءات الإختراع التي تساعد علي حل مشكلات صناعية.

المراجع العربية:

1. اتحاد الجامعات العربية (2013) "دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية"، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية.
2. اتحاد الجامعات العربية (2017) "دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية"، الطبعة الثالثة– عمان الاردن.
3. السلطان، خالد بن صالح (2009)، "تجارب ومبادرات جامعة الملك فهد للبترول والمعادن لتعزيز التعاون والشراكات المجتمعية في مجال البحث العلمي"، المنتدى الأول للشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي في المملكة العربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
4. الراوي، مها (2017)، "التوافق بين مخرجات الطلبة وفق اعتمادية ABET ومؤشرات قياس مخرجات البرامج الأكاديمية"، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم.
5. الغياشى، زرار وغياد، كريمة (2019)، "مميزات و خصائص ادارة التميز في التعليم العالي وفق النموذج الأوربي للتميز EFQM"، ملفات الأبحاث في الإقتصاد و التسيير، العدد السابع. ص: 338–359.
6. الفولي، ماجدة محمد و عبدالرحيم، امنية حسن و السيد، ابوهشيمة مصطفي (2019) "تصور مقترح لتطوير دور المعهد العالي للهندسة والتكنولوجيا بالمنيا في المشاركة المجتمعية و تنمية البيئة في سعيه للإعتماد: بالمقارنة مع مؤسسة تعليم هندسي حكومية معتمدة"، المؤتمر العربي الدولي التاسع لضمان جوده التعليم العالي– الجامعة اللبنانية الدولية.
7. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد (2015)، "دليل اعتماد كليات و معاهد التعليم العالي، الإصدار الثالث 2015"
8. جمعة، السيد علي السيد (2012)، "الشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع كإتجاه لتطوير التعليم الجامعي"، مجلة كلية التربية بالسويس المجلد الخامس العدد السادس أكتوبر 2012.
9. سكتاوي، منال طاهر محمد (2011)،" تصور مقترح لتوظيف المستحدثات التكنولوجية في تحقيق اهداف الانشطة الطلابية بالجامعات السعودية في ضوء معايير الجودة"، مجلة عالم التربية ص: 95–143.
10. صبري، هالة عبدالمنعم (2009)، "جودة التعليم العالي و معايير الإعتماد الأكاديمي– تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (4) ص: 148–176.
11. لجنة لتعليم الهندسي التابعة لإتحاد المهندسين العرب: (https://arabfedeng.org/demo)

المراجع الأجنبية

1. ABET, (2005), "Criteria for Accrediting Engineering Programs", The Engineering Accreditation Commission of the Accreditation Board for Engineering and Technology.
2. ABET, (2018), "Accreditation Policy and Procedure Manual", The Engineering Accreditation Commission of the Accreditation Board for Engineering and Technology
3. Al Saad, S.N., (2012), "ABET and QAA based Framework proposal for Higher Education in Iraq", Al-Mustansiriyah J. Sci., Vol. 23, No 5, p: 139-150
4. Crosby, P.B. (1979), Quality Is Free, New York: McGraw-Hill.
5. Deming, W.E. (1986), Out of the Crisis, Cambridge, Mass.: MIT, Centre for Advanced Engineering Study.
6. Engineering Council, (2019)"The Accreditation of Higher Education Programmers (AHEP) - UK" Third edition.
7. European Network for Accreditation of Engineering Education (ENAEE, 2015), "EUR-ACE® Frame work Standards and Guidelines". Edition 3rd.
8. Graham, R. (2012), "Achieving excellence in engineering education: the ingredients of successful change", The Royal Academy of Engineering, London.
9. ISO, (2018), "ISO 21001:2018 -Educational organizations -Management systems for educational organizations - Requirements with guidance for use". Edition 1st
10. Johari M. M. N. M., Abang Abdullah A. A., Osman M. R., Sapuan M. S., Mariun N., Jaafar M. S., Ghazali A. H., Omar H. and Rosnah M. Y. (2002), "A New Engineering Education Model for Malaysia", Int. J. Eng. Ed. Vol. 18, No. 1, pp: 8-16,

11. Sallis, E. (2005). "Total Quality Management in Education", Third edition, Taylor & Francis e-Library.
12. Sheffield Hallam University, (2003), "EFQM Excellence Model: Higher Education Version", Sheffield, UK.
13. Sommerville, A. K. (2007) "The Applicability of The EFQM Excellence model to higher Education", PhD thesis, University College London.
14. Wibisono, E. (2018)"The new management system ISO 21001:2018: What and why educational organizations should adopt it", Conf. International Seminar on Industrial Engineering and Management Indonesia, Vol. 11th.

التجربة الاردنية في رقمنة الإعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي

أمال عوض الطراونة

هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها

المملكة الاردنية الهاشمية

المقدمة:-

تؤثر تكنولوجيا الاتصال و المعلومات على الحقل المعرفي ، بسبب سرعة وسهولة نقل المعلومات و تبادل البيانات، انتشر كل من التعليم الالكتروني في أوساط المؤسسات و الافراد و أصبح جزء من التنمية المعرفية،وحيث إنّ الجودة في التعليم تعني قدرة المؤسسة التعليمية على تقديم خدمة بمستوى عال من الجودة المتميزة، وتستطيع من خلالها الوفاء باحتياجات ورغبات عملائها (الطلبة، أولياء ألأمور أصحاب العمل، المجتمع المحلي، وغيرهم)، وبالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم وبما يحقق الرضا والسعادة لديهم. ويتم ذلك من خلال مقاييس موضوعة سلفاً لتقييم المخرجات، والتحقق من صفة التميز فيها.[1]

لقد أفرزت الساحة الدولية متغيرات متسارعة في ظل ما تعرفه من ثورة معرفية، كانت نتاج التطور التكنولوجي الكبير، مما يستوجب على هيئات الاعتماد التفكير بجدية في تطوير وتحسين أنظمتها التعليمية والتوجه من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي، من خلال دمج تكنولوجيات المعلومات في العملية التعليمية، تماشيا مع هذه التطور التكنولوجي التي غيرت الكثير من المفاهيم التقليدية.

لذا فكان لزاماً على هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في المملكة الاردنية الهاشمية 2 الاتجاه نحو تبني سياسة جديدة بحيث تكون رقمنة التعليم العالي إحدى آليات تطوير التعليم العالي للوصول الى مراتب وتصنيفات متقدمة.

تم تشكيل مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي في سنة 2000 ووضعت لهذه الغاية معايير الاعتماد العام والخاص المختلفة وحددت عدداً من المعايير للحصول على الاعتماد[2]. وإلى جانب تلك المعايير حدد المحاور الرئيسية لتقويم البرامج في الأردن وتشمل هذه المحاور، وفي سنة 2005 أنشئت هيئة اعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، كهيئة اعتماد مستقلة، وإكسابها الصفة المؤسسية لضمان الاستقلالية والمرونة الإدارية[3].

تتمثل أهمية هذه الورقة البحثية في دراسة إمكانية دمج تكنولوجيات المعلومات في العملية التعليمية التقليدية، باعتبارها الوظيفة الاساسية للجامعة وتوضيح دور الرقمنة في زيادة فعالية العملية التعليمية و توسيع نطاقها؛ و إبراز دور الرقمنة في توفير بيئة تعليمية مناسبة وتحسين جودة مخرجات التعليم العالي .كما أنها تهدف توضيح كيفية الاستفادة من التطور التكنولوجي الكبير والثورة المعرفية التي يشهدها العالم في تحسين جودة التعليم العالي حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة من خلال وصف الواقع العملي ضمن الاطر القانونية الناظمة للتعليم الالكتروني في المملكة الاردنية الهاشمية، علماً ان الحدود الزمانية لهذه الدراسة هي العام الدراسي 2021-2022

1) د. علي بن محمد زهيّد الغامدي، تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 900)، مداخلة ضمن الملتقى (الجودة في التعليم العام)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) – فرع القصيم، ص 07، منشور على الموقع : www. faculty.ksu.edu.sa

2 - سوسن شاكر مجيد،محمد عواد الزيادات، الجودة في التعليم-دراسة تطبيقية ، 2008 ص 334.

3- سيلان جبران العبيدي، *ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية*، المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي، 2007، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص23 .

المبحث الاول:- الاطار النظري لرقمنة التعليم في المملكة الاردنية الهاشمية:-

ولتحقيق تغييرات جذرية في نظام التعليم وإيجاد أنماط تعلّمية وطرائق تتسم بالمرونة والكفاءة؛ وذلك من خلال الدمج – وليس الإحلال – بين التعليم التقليدي المُهيمن لعقود والتعلم الإلكتروني بشكليه الكامل عن بعد والمدمج بناء على خطة تنفيذية مرنة مُؤسّسة على محاور مبنية على مؤشرات أداء وإجراءات دقيقة تهتدي بهديها المؤسسات جميعها بهدف تنظيم الأداء وتجويد المخرجات شكّل مجلس التعليم العالي بتاريخ 1 /11 /2020 لجنة لاقتراح خطة لنموذج عملي قابل للتطبيق، تراعي الظروف الاستثنائية والطبيعية في آن واحد، كما هو مُبيَّن هنا. وتقدم اللجنة هذه الخطة آملة أن توضع موضع التنفيذ الفوري. وتنقسم الخطة إلى عدة أجزاء، كل منها يتناول أحد الجوانب المتعلقة بموضوع الإدماج من تعريفات وأهداف ومزايا وتحدّيات وتوصيات والإطار الزمني المقترح، إضافة إلى المحاور الستة الرئيسة المطلوب تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي جميعها بغض النظر عن نوعها (رسمية أم خاصة أم ذات طبيعة خاصة) وحجمها وتخصصاتها وقدراتها المالية وإمكاناتها البشرية والتقنية.[4]

1. إدماج التعلّم الإلكتروني ومأسسته بشكليه الكامل والمدمج ليصبح جزءا من المنظومة التعليمية/التعلّمية في مؤسسات التعليم العالي من أجل الارتقاء بنوعية التعليم فيها وضمان جودته وضمان تحقّق النقلة المنشودة في أداء مؤسسات التعليم العالي وجودة مخرجاتها مواكب ة للتطورات العالمية في هذا المضمار ، تستند هذه الخطة إلى الرؤية الملكية السامية لتطوير التعليم العالي والمتمثلة في حَمْلة تكنولوجيا المعلومات التي أطلقها جلالة الملك عبد الله الثاني ابن الحسين المعظم في بداية الألفية وإلى الورقة النقاشية السابعة لجلالته عام 2017.بالإضافة إلى رؤية 2025 التي تركز على "جعل الأردن بوابة للمنطقة في مجاليّ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتجارة الإلكترونية، وتحويل الأردن إلى مجتمع معلومات يتمتع بكل ما تتطلبه تحدّيات الاقتصاد المعرفي العالمي من إمكانيات وقدرات" بالإضافة إلى الاستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية (2016 – 2025) والتي تُشير، فيما يخص التعليم العالي، إلى:
    1. "رفع مستوى التعليم والتعلم في قطاع التعليم العالي بشكل يواكب أفضل الأساليب المتبعة في الجامعات الحديثة.
    2. دمج التكنولوجيا في التعليم الجامعي لأجل تحقيق كفاءة وفاعلية أكثر في مخرجات التعليم".

4 إخليف يوسف الطراونة ،(تجربة التعليم الالكتروني ما لها وما عليه)| مقال منشور على موقع خبرني موقع خبرني : تجربة التعليم الإلكتروني .. ما لها وما عليها ! ! (khaberni.com)تاريخ الزيارة 29-9-2021 الساعة 11:52

3. مع الاشارة إلى قانون التعليم العالي 2018 الذي ينص على أن أحد أهم أهداف التعليم العالي "الارتقاء بمستوى أداء مؤسسات التعليم العالي وجودة مخرجاتها وزيادة القدرة التنافسية لها من خلال ... مواكبة التطورات في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودمجها في التدريس والبحث والحصول على الاعتماد الدولي للمؤسسات والبرامج[5].

المطلب الاول:- (**الأهداف** :

1. إدماج التكنولوجيا الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم للوصول إلى تعلّم أكثر عصرية وفاعلية ومراعاة لحاجات المتعلم.
2. التحول المنظم من التعليم التقليدي القائم على التلقين والتمركز حول المدرس إلى التعلم التفاعلي القائم على الدور المحوري للطالب.
3. تعزيز مبدأ التعلم الذاتي المستدام مدى الحياة وتطبيق استراتيجياته المختلفة من خلال المنصات التعلّمية الإلكترونية المعتمدة.
4. تَحقُّق نتاجات التعلم المرجوة بكفاءة وفاعلية وتخريج أجيال من المتعلمين الممتلكين للمهارات المطلوبة في عالمنا المتغير.
5. التكامل مع التعلم الوجاهي لتحقيق مخرجات أكثر مواءمة مع متطلبات العصر.
6. إدامة التعلّم للطلبة خلال الظروف الاستثنائية التي تحول دون وصول الطلبة لحرم المؤسسة التعليمية.
7. تعزيز منظومة التطوير المؤسس ي ومرونة التعامل مع المستجدات الرقمية وتقبُّل التغيير.
8. إتاحة المجال لتطوير عدد من مهارات الطلبة وأبعاد الإبداع عندهم التي لا يمكن تَحقّقها من خلال التعلّم الوجاهي.
9. مراعاة الحاجات الخاصة للمتعلمين من ذوي الإعاقة وشمولهم في عملية التعلم على نحو أكثر فاعلية مما كان يتم من قبل.
10. توسيع قاعدة المتعلمين لتشمل مناطق خارج نطاق مؤسسة التعليم العالي التقليدية وخارج الخطة.
11. تحقيق موارد مالية إضافية من خلال الوصول إلى فئات جديدة من المتعلمين تحول ظروف عملهم أو أماكن تواجدهم دون التحاقهم بالتعلم الوجاهي الكامل.
12. تسهيل التعاون والتشبيك وتبادل الخبرات والتجارب الناجحة بين مؤسسات التعليم العالي .

المطلب الثاني:- المزايا:-

a. تخفيف الضغط على البنى التحتية والمرافق والأبنية في مؤسسات التعليم العالي وترشيد كُلَف إدامتها والحدّ من التوسع فيها.
b. تقليل جهد وكُلَف تنقل الطلبة من أماكن سكناهم إلى مؤسسات التعليم العالي الملتحقين بها.

[5] *خطة العمل التنفيذية لإدماج التعلم الإلكتروني بشكليه الإلكتروني الكامل والمدمج التعليم الالكتروني ومزايا وهي الخطة الرسمية الصادرة عن وزارة التعليم العالي بتاريخ 5-1-2021*

c. الانفتاح على المجتمع وإتاحة الفرصة للراغبين في التعلم بالإفادة من الفرص التعلّمية التي تتيحها المؤسسة من خلال مساقات التعلم مفتوحة المصدر حسب ترتيبات تُجرى لهذه الغاية.
d. إتاحة الفرصة للمزيد من رصد عمليات التعلم ومتابعتها في المساقات عبر المنصات من خلال التقارير الآلية التي يمكن لصناع القرار الحصول عليها بسهولة.
e. تعزيز دور عضو هيئة التدريس ليكون مُيسّر ا ومخطط ا وراصد ا لعملية التعلم، إضافة إلى أدواره المعروفة.
f. الانسجام مع التحوّلات العالمية وبالذات فيما يخص الثورتين الصناعيتين الرابعة والخامسة والتحولات نحو الرقمنة والحوسبة في جميع مناحي الحياة .
g. إتاحة الفرصة لإدارة التعلم للمجموعات الكبيرة على نحو أكثر يُس را وكفاءة من إدارته من خلال التعلّم الوجاهي.
h. إتاحة الفرصة لمراعاة التمايز والفروق الفردية بين المتعلمين على اختلاف حاجاتهم ومتطلباتهم من خلال العديد من الآليات والاستراتيجيات أكثر بكثير منه في التعلّم الوجاهي.
i. إتاحة استخدام آليات وأساليب توضيحية إثرائية أو بديلة في المواد النظرية والعملية على حدّ سواء بالصوت والصورة والأبعاد الثلاثية ترسخ المفاهيم وتطور المهارات بسرعة وفاعلية.
j. تيسير تطبيق مفهوم التّعلّم المرن بكفاءة واستخدام استراتيجيات التعلم المعاصرة، مثل التعلم المعكوس والتعلم المبني على المشاريع وغيرها.
k. التحرر من المحددات الزمنية والمكانية التي تقيّد عملية التعلّم.
l. إمكانية توفير منصات تعلم إلكتروني وطنية ثرية بمحتوياتها تكون متاحة لجميع الطلبة

المبحث الثالث:- اهداف خطة العمل النظرية[6]:-

تتضمن اهداف الخطة إعداد تصوّر دقيق لإدماج التعلم الإلكتروني في منظومة التعليم العالي في المملكة يتسم بالمرونة من جانب بحيث يراعي التمايز والتنوع كسمة إيجابية لمؤسسات التعليم العالي، ويقدم خريطة طريق واضحة ومنظمة من جانب آخر تتيح للمؤسسات العمل وفق رؤية وآليات مشتركة. ويتم ذلك من خلال الآتي:

1. ضبط (رؤية ورسالة التعلّم الإلكتروني)بشكليه الكامل عن بعد والمدمج ومنهاجياته وعمليات تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي وفق نسق منظم ومشترك ووفق معايير وآليات وطرائق محددة ومُتبناة من الجميع.
2. اقتراح أشكال التعلم الإلكتروني بوضوح التي يمكن أن تُطبّقها مؤسسات التعليم العالي في الظروف الاستثنائية والعادية .
3. اقتراح وسائل ومعايير تقييم لأداء الطلبة أكثر دقّة وملاءمة وانسجام ا مع تعلم إلكتروني ناجح ومعاصر.

[6] *خطة العمل التنفيذية لإدماج التعلم الإلكتروني بشكليه الإلكتروني الكامل والمدمج التعليم الالكتروني ومزايا وهي التعليم العالي بتاريخ 5-1-2021*

4. اقتراح المتطلبات المؤسسية التقنية اللازمة لتنفيذ تعلم إلكتروني فاعل.
5. اقتراح التعديل البنيوي المطلوب على المناهج والخطط الدراسية للمساقات وأساليب التدريس واستراتيجيات التعلّم بما يتلاءم مع تعلم إلكتروني فاعل.
6. اقتراح التدريب المطلوب لأعضاء هيئة التدريس والموظّفين المعنيين والمساندة اللازمة للطلبة.
7. اقتراح الهياكل الإدارية اللازمة لإدارة عملية التعلم الإلكتروني ورصدها وتقييمها وتطويرها لضمان نجاح الإدماج وجودته.
8. وضع الإطار الزمني اللازم لتنفيذ المطلوب وآليات الرصد والمتابعة والتقييم.
9. اقتراح التوصيات اللازمة لضمان نجاح الخطة.

المبحث الثاني:- الاطار التنفيذي لرقمنة التعليم في المملكة الاردنية الهاشمية

المطلب الاول:-محاور خطة العمل التنفيذية :

هنالك نوعان رئيسان (من بين أنواع أخرى)من التعلم الإلكتروني تطبقهما مؤسسات التعليم العالي عموما والمطلوب هنا أن تطبّقهما مؤسساتنا بفاعلية واحتراف:

1- التعلم الإلكتروني الكامل عن بعد
2- التعلم المدمج

1- **التعلم الإلكتروني الكامل عن بعد Full Online Learning:**

هو التعلم الإلكتروني عن بعد الذي يتم عندما يكون الطالب والمدرس في مكانين و/أو زمانين مختلفين من خلال منصات التعلم الافتراضية المعتمدة في المؤسسة، ولا تكون هنالك عادة أي لقاءات وجاهية في حرم المؤسسة بين الطالب والمدرس، وإنما يُكتفى بالتواصل من خلال المنصات المشار إليها[7].

ويُنفَّذ التعلم الإلكتروني الكامل عن بعد على شكلين وعادة ما يكون الشكلان مستخدمين معا في المساق الواحد.

1- الشكل الأول وهو التعلم الإلكتروني المتزامن synchronous والذي يتم عندما يلتقي المدرس بالطلبة أسبوعي ا بناء على جدول دراس ي منظم في لقاءات افتراضية تفاعلية مباشرة إما بواسطة المنصة التعليمية المستخدمة في المؤسسة أو إحدى المنصات العالمية الشائعة مثل مايكرو سوفت تيمز أو زوم أو سكايب فور بيزنس أو أية منصة تواصل مباشر أخرى موثوقة وسلسة الاستخدام.
2- الشكل الثاني وهو التعلم الإلكتروني غير المتزامن asynchronous والذي يكون على شكل أنشطة ومهام كمشاهدة الفيديوهات التعلّمية أو أداء الواجبات وغيرها يقوم بها الطلبة أنفسهم أسبوعي ا دون وجود تواصل مباشر مع المدرس، منفردين غالب ا وأحيان ا في مجموعات

[7] *ممدوح شلبي واخرون، تقنيات التعليم العالي وتطبيقاته في المناهج، صفحة 12 ،دار العلم والايمان،2018*

صغيرة، وذلك بد لا من واحد أو أكثر من اللقاءات الافتراضية الأسبوعية المباشرة وتنفذ من خلال المنصة التعلّيمية المعتمدة.

أما فيما يخص نسبة الشكل الأول (التعلم المتزامن) في المساق الواحد إلى نسبة الشكل الثاني (التعلم غير المتزامن) فهي محكومة بالتشريعات النافذة في المؤسسة، لكنها – على سبيل المثال – في مساق من وزن 3 ساعات معتمدة مك ون من 3 لقاءات أسبوعية مدّة كل لقاء منها ساعة (أحد ثلاثاء خميس، مثلا) يمكن أن تكون إمّا:

- **نموذج 2 + 1** (لقاءان أسبوعيان متزامنان + أنشطة ومهام تعادل لقا ء أسبوعي ا غير متزامن؛ أي ثلثان + ثلث) أو

- **نموذج 1 + 2** (لقاء متزامن أسبوعي واحد + أنشطة تعادل لقاءين أسب وعيين غير متزامنين؛ أي ثلث + ثلثان)

ويُختار النموذج بناء على طبيعة المساق، لكن يفضل في مراحل التطبيق الأولى، عندما لا يكون للمدرس والطلبة والمؤسسة خبرة راسخة في التعلم الإلكتروني، اختيار النموذج الأول (2 + 1) من أجل إتاحة مزيد من الاحتكاك للطلبة مع المدرس.

وإذا كانت مدة اللقاء الأسبوعي الواحد أكثر من ساعة)في حال اثنين أربعاء عندما يكون اللقاء الواحد بواقع ساعة ونصف(أو كان المساق أكثر أو أقل من 3 ساعات معتمدة، فيُعتمد الترتيب الذي يضمن تحقيق النسبة الكلية المعتمدة في أي من النموذجين (ثلثان إلى ثلث أو ثلث إلى ثلثين من مجموع السّاعات الكليّة في المساق).

وكذلك يمكن اعتماد **نموذج 1 + 1** (لقاء أسبوعي واحد متزامن + أنشطة تعادل لقا ا غير متزامن؛ نصف بنصف) في الحالات التي تتطلب ذلك: على سبيل المثال في المؤسسات التي يتكون الأسبوع الدراس ي فيها من 4 أيام بد لا من 5، فيعطى المساق المكون من 3 ساعات معتمدة مرتين أسبوعي ا – أحد وثلاثاء، واثنين وأربعاء بواقع ساعة ونصف كل مرّة.
واعتماد واحد من هذه النماذج في المساق بقرار من الجهة المعنية في المؤسسة أمر أساس ي لتنظيم عملية التعلّم. وهذه هي القاعدة الأساسية .ويمكن، لظروف استثنائية أو في حالات خاصة، أن تكون اللقاءات كلّها متزامنة أو غير متزامنة بقرار من الجهة التشريعية المعنية.

2- التعلّم المُدمج

التعلم المدمج، كما يتضح من مسماه، هو التعلم الذي يدمج أو يمزج في المساق الواحد بين اللقاءات التي تتم وجه ا لوجه في القاعات الدراسية أو المختبرات في الحرم الجامعي وبين التعلم الإلكتروني عن بعد (التعلم الإلكتروني الجزئي)[8].

بمعنى آخر للتعلم المدمج شقّان أو مكوّنان: (التعلم الوجاهي الذي يتم في الحرم الجامعي في موعد المحاضرة كالمعتاد؛ والتعلم الإلكتروني عن بعد) وهو نوع من التعلم الإلكتروني غير المتزامن بالدّرجة الأولى(، والذي يتم عادة من خارج الحرم الجامعي أو خارج القاعة الدّراسية دون حضور الطالب للقاعة الصفية أو المختبر.

وهنالك عدة صيغ أو أشكال للتعلم المدمج، لكن الصيغة الشائعة والأكثر استخدام ا وأهمية والتي يُنصح بها، هي التي يتم بموجبها إحلال أنشطة إلكترونية أسبوعية موقوتة ومنظمة معظمها غير متزامن تُنفذ من خلال المنصة التعليمية المعتمدة بد لا من لقاء أسبوعي واحد أو أكثر من اللقاءات التي تتم وجه ا لوجه في الحرم الجامعي. وتأتي فكرة إحلال الأنشطة التي يُنفّذها الطلبة أنفسهم مكان لقاء واحد أو أكثر في الأسبوع لإتاحة الفرصة للطلبة لتعزيز مهارة التعلم الذاتي وتكريس الوقت اللازم لتنفيذ مهام ومشاريع وأفكار نوعية وخلاّقة يعملون عليها معتمدين على أنفسهم.

وهنالك ثلاثة نماذج من هذه الصيغة، وذلك على النحو الآتي:

1- **(نموذج 2 + 1)** لقاءان اثنان أسبوعيان وجه ا لوجه في الحرم الجامعي بواقع ساعتين بالنسبة إلى المساق من وزن 3 ساعات معتمدة + أنشطة إلكترونية أسبوعية معظمها غير متزامن في العادة على شكل فيديوهات أو واجبات وغيرها تنفذ من خلال المنصة التعليمية وتعادل لقا ء واحد ا بواقع ساعة واحدة؛ أي ثلثان + ثلث.

2- **(نموذج 1 + 2)**لقاء أسبوعي واحد وجه ا لوجه في الحرم الجامعي بواقع ساعة من مساق بوزن 3 ساعات معتمدة + أنشطة أسبوعية إلكترونية معظمها غير متزامن في العادة على شكل فيديوهات أو واجبات أو غيرها تُنفذ على المنصة التعليمية تعادل لقاءين بواقع ساعتين؛ أي ثلث + ثلثان

ومرة أخرى، يُختار النموذج بقرار من الجهة المعنية في المؤسسة وبنا ء على طبيعة المساق، لكن يفضل في مراحل التطبيق الأولى، عندما لا يكون للمدرس والطلبة والمؤسسة خبرة راسخة في التعلم الإلكتروني، اختيار النموذج الأول (2 + 1) من أجل إتاحة مزيد من الاحتكاك للطلبة مع المدرس.

[8] *مفيد احمد ابو موسى و سمير الصوص ،التعليم المدمج(المتمازج) صفحة 25 الاكاديميون للنشر والتوزيع 2014*

وإذا كانت مدة اللقاء الأسبوعي أكثر من ساعة (اثنين أربعاء) أو كان المساق أكثر أو أقل من 3 ساعات معتمدة، فيعتمد الترتيب الذي يضمن تحقيق النسبة الكلية في أي من النموذجين (ثلثان إلى ثلث أو ثلث إلى ثلثين من مجموع السّاعات الكليّة في المساق).

3- (وكذلك يمكن اعتماد **نموذج 1 + 1**)لقاء أسبوعي واحد وجه ا لوجه + أنشطة إلكترونية غير متزامنة تعادل لقاء أسبوعي ا واحد ا؛ أي نصف بنصف في الحالات التي تتطلب ذلك.

المطلب الثاني: التناظر بين أشكال التعلم الإلكتروني الكامل عن بعد والتعلم المدمج:

من المهم تأكيد التناظر أو التوازي بين نماذج التعلم الإلكتروني الكامل عن بعد والتعلم المدمج (أي 2 + 1 أو 1 أو 1 + 1) المشروحة أعلاه، من حيث إنّ لها نفس البنية ونفس المكونات. وهذه ميزة مهمة من ميزات استخدامها في المساقات، إذ إنّ من السهل التنقل بينها بسهولة إذا اقتضت الظروف ذلك. فعملية التحول إلى التعلم الإلكتروني الكامل عن بعد من التعلم المدمج عند الحاجة، ليس فقط في ظروف الجوائح بل في الظروف الجوية القاسية وأي ظروف طارئة أخرى تحول دون وصول الطلبة لحرم المؤسسة، تتم بيسر ودون إرباك. فكل المطلوب في هذه الحالة ببساطة هو: إبقاء مُكوّن التعلم غير المتزامن كما هو على المنصة الإلكترونية، وتحويل اللقاءات الوجاهية المباشرة التي تتم في الحرم الجامعي إلى لقاءات افتراضية متزامنة على إحدى المنصات الإلكترونية المعتمدة. في المقابل، وعلى نحو معاكس، فإن العودة من التعلم الإلكتروني الكامل عن بعد إلى التعلم المدمج -عندما تنتهي الظروف الطارئة- تكون سهلة أيضا: أي أن تصبح اللقاءات الافتراضية المتزامنة لقاءات وجاهية في الحرم الجامعي، وتبقى الأنشطة الإلكترونية غير المتزامنة كما هي على المنصّة. التعلّم المدمج والتعلم الكامل عن بعد، إذ ا، هما من المرونة بحيث يتيحان الحركة السلسة بالاتجاهين عندما تستدعي الظروف ذلك في أيّ وقت من الأوقات[9].

المطلب الثالث: أي نوع من التعليم يجب أن تتبنى المؤسسة؟

وهذا أمر يعود للمؤسسة ذاتها بالطبع، بناء على رؤيتها ورسالتها وخططها للتطوير، وبناء على الظروف. لكن هذه الخطة، والتي تنطلق من مبدأ الإدماج التدريجي على مستوى المساقات وصولا للإدماج على مستوى البرامج، تقترح تبنّي "البرنامج الهجينhybrid " كخيار عام، والذي يشتمل على مساقات يُدرّس بعضها على مبدأ التعلم الإلكتروني الكامل عن بعد وبعضها على مبدأ التعلم المدمج وبعضها الآخر على مبدأ التعليم الوجاهي حيثما لزم، حسب النسب المقترحة في الإطار الزمني للخطة ،وللمسوغات المبينة آنف ا وتالي ا.

ولمزيد من التوضيح نُذكّر بأشكال التعليم الثلاثة الرئيسة وأهم سماتها ومحددات بعضها للتدليل على أهمية اختيار البرنامج الهجين (الذي يجمع بينها بنسب معيّنة في خطة برنامج الطالب) خيارا أو لا ومنطقيا وبالذات في المرحلة الحالية:

[9] *طارق عبدالرؤوف عامر، التعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي(اتجاهات عالمية معاصرة) صفحة 125 المجموعة العربية للتدريب والنشر2015*

1- التعليم الوجاهي الكامل الذي يتم تقليدي ا وكليّ ا في الحرم الجامعي
2- التعلّم المدمج الذي يتم جزئي ا في الحرم الجامعي وجزئي ا إلكتروني ا عن بعد
3- التعلّم الإلكتروني الكامل الذي يتم كليّ ا عن بعد

أما الأول، التعليم الوجاهي التقليدي الكامل، فما زالت له أهميته النسبية والمتمثلة في عمق التفاعل المباشر بين المدرس والمتعلم والحرم الجامعي الغني بمصادره والفرص الأخرى المتاحة فيه للطالب. وهو شكل له ميزاته وإيجابياته. لكن له ثلاثة محددات برزت على الساحة مؤخ را نتيجة للمستجدات والتطورات: الأول والذي خبرناه خلال الجائحة ويتمثل في أن التعليم فيه يتعطل كليا إذا طرأت ظروف مثل فيروس كورونا أو أحوال جوية قاسية تَحولُ دون التحاق الطلبة بقاعات التدريس. والثاني ويتمثل في محدودية إفادته من الفرص الغنية التي يتيحها التعلم من خلال التكنولوجيا والمنصات الافتراضية، والتي أصبحت أهميتها في تزايد في العالم الرقمي المعاصر وبالذات بحلول الثورتين الصناعيتين الرابعة والخامسة. والثالث أنه يبقى متمحور حول المدرس وليس الطالب.

من هنا فلا بد للمؤسسة التعليمية التي تريد مواكبة العصر وتقدّم تعليم ا متقدم ا متطورا أن تُقلل من اعتمادها على هذا النوع من التعلم بحيث يقتصر على المساقات التي هي بحاجة فع لا إلى التعليم الوجاهي الكامل وحسب قرار من الجهة المعنية في المؤسسة.

أما الثاني، التعلم المدمج، فهو الخيار الأهم في الظروف الاعتيادية لعدة أسباب، من أهمها أنه يجمع بين أفضل ما في الشكلين الآخرين: التعلم الوجاهي المعزّز بأساليب التدريس الحديثة والتعلم الإلكتروني غير المتزامن بالدّرجة الأولى المتمحور حول الطالب. ومن هنا فهو الأنسب للعصر والأنسب للمتعلم لأنه يُبقي على شق التفاعل المباشر مع المدرس والحرم الجامعي ومرافقه وأقران الطالب من خلال المكوّن الوجاهي، ويأخذ بالمستجدات المتمثلة في التحول الرقمي والفرص التي تتيحها التكنولوجيا ومبدأ التعلم الذاتي من خلال المكوِّن الإلكتروني. وهو يصلح لمعظم المواد، النظرية منها والعملية، ذلك لأن لمعظم المواد العملية أبعاد ا نظرية، كما يمكن استخدام التكنولوجيا للتعلم في المواد العملية من خلال المحاكاة، مثلا لهذه الأسباب، وللأسباب المذكورة آنف ا، يُنصح بالتوسع في اعتماد نموذج التعلم المدمج في المساقات توسع ا غير مقيّد، على أن يتم تطبيقه بدقّة وحرفية[10].

3- التعلم الإلكتروني الكامل عن بعد، فيخدم أربعة أغراض:

1- هو الخيار الأوحد في الظروف الطارئة التي تحول دون وجود الطلبة في الحرم الجامعي.
2- هو خيار مهم لتنمية مهارات وقدرات لا ينميها بشكل فاعل إلاّ التعلم الافتراض ي المنسجم مع مستجدات العصر.

[10] *المرجع السابق صفحة 139*

3- يريح العديد من الطلبة من مشقّة الوصول للحرم الجامعي وبالتالي يوفر الوقت والجهد والكُلَف المتعلقة بذلك.
4- هو الخيار الأهم للمتعلّمين الذين يرغبون بالدّراسة عن بعد.
لكن بسبب افتقاره إلى عامل التواصل الوجاهي المباشر بين الطّالب والمدرّس وبسبب عدم إتاحة المجال للطالب للتفاعل مع أقرانه وجاهي ا والتفاعل مع الحرم الجامعي بمرافقه ومكوناته، ولأنّ لبُعد التقييم فيه تحدّيات كبيرة، يُنصح في المرحلة الحالية باعتماده في عدد محدود من المساقات في خطة الطالب، مثل بعض متطلبات الجامعة والكلية والتخصص التي يخدمها هذا الشكل من التعليم. لكنّ ذلك لا يمنع قيام المؤسسات التعليمية بطرح برنامجٍ أو أكثر بنا ء على مبدأ التّعلم الإلكتروني الكامل عن بعد إن أعدّت العدّة لذلك وحصلت على الموافقات اللازمة[11].

من هنا تأتي أهمية أن يلتحق الطالب الراغب في الدراسة في حرم جامعي ببرنامج هجين يجمع بين هذه الأنواع الثلاثة من التعلم (وأي أنواع أخرى يمكن أن تبرز في المستقبل القريب)، ولا يقتصر البرنامج على واحدة منها فقط، حتى يتلافى المحددات لكل نوع ويفيد من الميزات الجمعية، إضافة إلى مبدأ التعددية والتي هي إضافة نوعية.

وهذا بالضبط هو المقصود بمبدأ الإدماج التي بنيت عليه هذه الخطة .

وللدقة والمرونة نُبيّن أنّ هنالك نوعين من البرامج الهجينة:

1- **البرنامج الهجين الثلاثي**: وهو مكوّن من مساقات تعلم إلكتروني كامل عن بعد (نسبة قليلة) + مساقات تعلم مدمج
(النسبة الأكبر) + مساقات تعليم وجاهي (نسبة قليلة).
2- **البرنامج الهجين الثنائي**: وهو مكوّن من مساقات تعلم إلكتروني كامل عن بعد (نسبة قليلة) + مساقات تعلم مدمج (النسبة الأكبر).
ويمكن بقرار من الجهة المعنية في المؤسسة زيادة هذه النسب أو تقليلها حسب طبيعة البرنامج والمساق وفلسفة المؤسسة وشروط الاعتماد الدولي والبرامج المشتركة المحكومة باتفاقيات وأية اعتبارات أخرى مُبرّرة[12].

هذا وقد تختار بعض المؤسسات – على مستوى البرامج – نوعين آخرين من البرامج، في مراحل مستقبلية وفق رؤيتها وفلسفتها، إضافة إلى البرنامج الهجين، وهما:

[11] *محمد احمد كساب خليفة، التعليم الالكتروني في إطار مجتمع المعلومات والمعرفة صفحة 181، 2020*

12 رائد الكريمين، استراتيجيات التدريس الفعال بين الكفايات التعليمية ونظريات التعلم صفحة 2021، 208

1- البرنامج المدمج الكامل: وهو البرنامج الذي يُبنى كل مساق من مساقاته على مبدأ التعلم المدمج؛ بمعنى أنه لا يتضمن في أي من مساقاته تعلم ا إلكتروني ا كام لا عن بعد أو تعليم ا وجاهي ا.
2- - البرنامج الإلكتروني الكامل عن بعد: وهو البرنامج الذي تُقدَّم كل مساقاته إلكتروني ا عن بعد ولا يتضمن مساقات مبنية على مبدأ التعلم المدمج أو مساقات مبنية على التعلم الوجاهي .

وحتى لا يكون هنالك لبس نقول إن الخطة تقترح على مستوى المساقات أن يكون نصيب الأسد للتعلم المدمج؛ أما على مستوى البرامج فيكون النصيب الأكبر للبرنامج الهجين والذي يكون التعلم المدمج بشقّيه الوجاهي والإلكتروني المُكوِّن الأكبر فيه .

متطلبان بيداغوجيان إضافيان ليصبح التعلم الإلكتروني الكامل والتعلم المدمج فاعلين:

1- إعادة هيكلة نظام التقييم – لا بد من إعادة هيكلة نظام التقييم في المساقات بحيث:
أ- يقل التركيز في التقييم على الامتحانات وتُخفّض نسبة العلامة الكلية المخصصة لها.
ب- يزداد التركيز على أعمال الفصل)من واجبات ومشاريع ومهام وتقارير واختبارات قصيرة(وهي التي تتحقق من خلالها المهارات المطلوبة في المجتمع وسوق العمل وتخصيص مزيد من العلامات لها.
والمقترح الآتي يوضّح المطلوب، على سبيل المثال لا الحصر:
1- امتحان نهائي40% من العلامة الكلية.
- أعمال الفصل 60%: (مثلا، مشاركة 10 علامات؛ واجبات قصيرة 15 علامة؛ عرض تقديمي 5 علامات؛ فيديو بصوت الطالب أو الصوت والصورة عن موضوع معين 5 علامات؛ مشروع 15 علامة؛ اختبار قصير 10 علامات؛ وبحوث وتقارير بالنسبة لطلبة الدراسات العليا، وهكذا). وهذا مهم حتى يتم تقويم وقياس الأنشطة المتزامنة وغير المتزامنة التي تنمي مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة.
3- إدخال أساليب واستراتيجيات التعلم الحديثة في التدريس، مثل التعلم المعكوس flipped learning والتعلم من خلال المشاريع project-based learning، والتعلم من خلال حلّ المشكلات problem-solving والتعلم التشاركي

النتائج:-

1- إدماج التعلّم الإلكتروني ومأسسته بشكليه الكامل والمدمج ليصبح جزء ا من المنظومة التعليمية/التعلّمية في مؤسسات التعليم العالي.
2- إدماج التكنولوجيا في التعلم؛ التحول المنظم من التعليم التقليدي إلى التعلم التفاعلي؛ تعزيز التعلم الذاتي؛ التكامل مع التعلم الوجاهي؛ تخفيف الضغط على البنى التحتية؛ تقليل جهد وكلف تنقل الطلبة.
3- ضبط وتنظيم التعلم الإلكتروني في المؤسسات وفق نسق مشترك؛ اقتراح أشكال التعلم الإلكتروني المزمع تطبيقها وفق صيغ مرنة تراعي تمايز مؤسسات التعليم العالي؛ تطوير

المناهج والخطط وأساليب التعليم وبرامج التدريب والحوكمة الإلكترونية والتشريعات والبنى التقنية.

. - التوصيات:-

1- تنفيذ ما ورد في الخطة جزءا لا يتجزأ من متطلبات اعتماد البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي جميعها والتي تشرف على تنفيذها هيئة الاعتماد وضمان الجودة ومن ضمن شروط الحصول على شهادة ضمان الجودة.
2- إصدار نظام عن مجلس التعليم العالي، منبثق عن قانون التعليم العالي، خاص بالتعلم الإلكتروني بشقيه الكامل والمدمج وبالبرامج الهجينة يكون ملزما لجميع مؤسسات التعليم العالي بغض النظر عن صفتها أو مستواها وبعد صدوره تقوم المؤسسات بإصدار تعليمات متفرعة عن النظام وصادرة عن الجهات والمجالس الخاصة بها.
3- التوسع في نسب إدماج التعلم الإلكتروني في مساقات وبرامج مؤسسات التعليم العالي بعين الاعتبار عند احتساب الطاقة الاستيعابية بحيث تكون نسبة الطالب لعضو هيئة التدريس أعلى من 1-30، كما هي الحال حاليا في التعليم الوجاهي.
4- إعداد دليل مفصل عن تنفيذ الاختبارات الإلكترونية عن بعد والتي قد تلجأ المؤسسة إليها لظروف طارئة أو استثنائية والتي تعتبر خيارا استراتيجيا مستقبليا لبعض المساقات على نحو يضمن مصداقية تلك الاختبارات.
5- تشجيع الجامعات على التعاون والتشارك في تصميم وإنتاج مواد تعليمية إلكترونية ذات جودة عالية ومراعية لحقوق الملكية الفكرية تُعتمد في المساقات المتناظرة/المتكافئة لديها بالتعاون مع المركز الوطني للتعلم الإلكتروني ومصادر التعليم المفتوح.

تقييم إعداد طالبات معلمات الطفولة المبكرة في الجامعات الأردنية ما بعد جائحة كورونا

د. محمد سليمان الشعار
جامعة الزرقاء
mhmmdshaar@hotmail.com

د. عبدالله فلاح المجالي
جامعة الزرقاء
aalmajali@zu.edu.jo

الملخص:

هدفت الدراسة تقييم إعداد طالبات معلمات الطفولة المبكرة في الجامعات الأردنية ما بعد جائحة كورونا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس لتقييم إعداد طالبات معلمات الطفولة المبكرة الجامعات الأردنية، من خمسة محاور خاصة بالتقييم وطبق المقياس على عينة بلغت (150) طالبة/ معلمة من طالبات السنة الثالثة والرابعة في الجامعات الأردنية، أظهرت النتائج أن محاور الدراسة جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح السنة الرابعة، أوصت الدراسة عدة توصيات.

الكلمات الإفتتاحية: *إعداد، تقييم، معلمات مرحلة الطفولة المبكرة، جائحة كورونا .*

المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة أهم مرحلة في حياة الإنسان، فهي القاعدة التي يعتمد عليها كل ما يتلوها من مراحل النمو والأساس الذي يرتكز عليه بنيان شخصية الفرد وكيانه وما يحويه هذا البنيان من قيم واتجاهات تحدد نوعية سلوكه وطريقته في مستقبل حياته، و هنا تبرز أهمية هذه المرحلة وخطورتها باعتبارها اللبنة الأولى والأساس الذي يقوم عليه بناء الإنسان، وبقدر ما يكون الأساس قوياً راسخاً يكون البنيان متماسكاً متيناً.

وبات لزاماً على السياسات التربوية التعليمية التي تسعى إلى تأكيد مكانة الإنسان أن تهتم بمرحلة الطفولة المبكرة في المؤسسات التربوية التي لها دوراً أساسياً في تنشئة الطفل وتنمية قدراته العقلية واللغوية والانفعالية والاجتماعية والخلقية والجسمية، ومن منطلق أنها الأساس الذي يبنى عليه السلم التعليمي بمراحله المختلفة.

وترى قديمات (2016) أن مهنة معلمة الطفولة المبكرة هي غاية في الحساسية وتحتاج إلى مميزات شخصية وتدريب وتأهيل دقيق، فهي تشارك الأسرة بشكل رئيسي في بناء الأسس النفسية والمعرفية الأساسية للفرد، ولا يستطيع أحد إنكار أهمية الخبرات التي يمر بها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة وأثرها على حياته مستقبلاً فهو في هذه المرحلة يكون سريع التأثر بما يحيط به، لذلك فان لرعايته هذه المرحلة أهمية كبيرة، ومن هنا تنبع أهمية هذه المهنة.

أما ظواهر الأزمات والتغيّرات المتنوّعة التي تحصل في العالم، جزء لا يتجزأ من سيرة الحياة، بأشكالها وأنواعها المتعدّدة، سواء أكانت تلقائية الحدوث أو تطورت من قبل الإنسان، والإنسان مخلوق مميزة لامتلاكه أداة العقل، التي تساعده في مواجهة المستجدات المختلفة بتغير الظروف والتنشئة الاجتماعية لكل كائن بشري، ففي عام 2020 اجتاح العالم وباء كورونا العالمي وعلى الرّغم من الإجراءات الاحترازية وحملات التوعية، انتشر المرض بسرعة فأدى ذلك إلى إقفال عام في الدولة، وقد تزامن مع بداية العام الدراسي الجديد، لذا حرصت الوزارات المعنية وشددت على ضرورة إبقاء المدارس مغلقة في إبان هذا الانتشار الواسع للفيروس، وتحوّل التعليم عن بُعد اعتمادا على برامج تواصل متعدّدة من خلال الأجهزة الإلكترونية المتداولة والمتوفّرة، فأدّى إلى أزمة حقيقية لدى المؤسسات التربوية بأكملها، وتضرر منها نحو 1,6 بليون من طلبة العلم في أكثر من 90 بلدًا في جميع القارات. وأثّرت عمليات تعليق الدراسة وغيرها من أماكن التعلم على 94 في المائة من الطلبة في العالم، وهي نسبة ترتفع لتصل إلى 99 في المائة في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسطة من شريحة الدنيا(سالم، 2004).

وكان من نتائج حالة التخبط التي سببتها أزمة كوفيد – 19 للحياة اليومية أن حوالي 40 مليون طفل في أنحاء العالم قد فاتتهم فرص التعلّم لمرحلة الطفولة المبكّرة في السنة التحضيرية قبل التعليم المدرسي (Gayle 2004). إضافة إلى خسارة فرصة الوجود في بيئة اجتماعيّة تفاعليّة محفّزة على تعلّم التواصل الجيّد والفعال خصوصًا في مراحل الطفولة المبكرة، نتيجة حالة الطوارئ التي أعلنت.

كل ما تقدّم ساهم في وضع التعليم أمام أزمة حقيقية وتحدّيات يصعب مواجهتها بشكل آنيّ، والتوجه نحو الاعتماد على وسائل إلكترونيّة بسيطة غير متقدمة في التعليم الإلكترونيّ عن بُعد ضمن الإمكانيات المتاحة، لكن التحديّ الأصعب، يكمن في التساؤل عن الخطة البديلة التي تنفع للمراحل العمرية جميعها! وعن الفائدة منها خاصة الأطفال الذين يكتسبون مفاهيم عن طريق المشاركة التفاعليّة (Gayle 2004).

وانطلاقاً من أن المعلم الركن الأساسي في العملية التعليمية وسر نهضتها وانطلاقها وعلى كاهله تقع مسؤولية تربية الأجيال وتنشئتهم، تنبثق أهمية معلمة مرحلة الطفولة المبكرة ومسؤوليتها التي تنبع من أهمية المرحلة العمرية التي يتعامل معها وحساسيتها وخاصة ما بعد جائحة كورونا.

من هنا جاءت هذه الدراسة بغية إلقاء الضوء على تقييم إعداد معلمة مرحلة الطفولة المبكرة في الجامعات الأردنية ما بعد جائحة كورونا.

مشكلة الدراسة:

إن المتتبع لواقع معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في الأردن يلاحظ أن مستوى تعليم ما بعد الجائحة اختلف كلياً لأن معظم المعلمات غير مؤهلات علمياً وتربوياً كما يجب، فضلاً عن عدم كفاية الدورات التدريبية التي تقدم لهم وغلبة الطابع النظري فيها على العملي، بسبب الجائحة التي أثرت على المستوى العلمي للمعلمة ومن ثم فإن نقص الأطر التربوية والمربين المؤهلين من أهم المشكلات والعقبات التي تواجه معلمات مرحلة الطفولة المبكرة ، وكذلك القصور في برامج إعداد معلمات مرحلة الطفولة المبكرة نتيجة جائحة كورونا، والوقوف على هذا التقصير من جراء جائحة كورونا، لذا سعت الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما تقييم إعداد معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في الجامعات الأردنية لما بعد جائحة كورونا من وجهة نظرهن؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة تقييم إعداد معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في الجامعات الأردنية لما بعد جائحة كورونا؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقييم إعداد معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في الجامعات الأردنية لما بعد جائحة كورونا تعزى للمتغيرات؟

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن تقييم إعداد معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في الجامعات الاردنية لما بعد جائحة كورونا
2. معرفة الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة لإعداد معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في الجامعات الأردنية لما بعد جائحة كورونا تعزى للمتغيرات.

الأهمية النظرية:

إنّ لمرحلة الطفولة المبكرة أهمية كبرى ودوراً رائداً لاهتمامها بالطفل ورعايته ففيها تنمو قدرات الطفل الإبداعية، ومن خلال مربيها تكتشف مواهبه وطاقاته، وتنمو وينشأ فكرياً واجتماعياً وأخلاقياً وسلوكياً، فمعلمة مرحلة الطفولة المبكرة تؤدي دوراً رئيسياً وحيوياً في إنماء شخصية الطفل وتكوين ذاته، ونتيجةً لذلك وجب الاهتمام بإعداد هذه المعلمة لتكون أهلا لما يناط بها من مسؤوليات وجديرة بما يلقى على عاتقه من واجبات .ومن هنا أتى هذا البحث ليضع تصوراً مقترحاً لتقييم إعداد معلمة مرحلة الطفولة المبكرة.

الأهمية التطبيقية:

- تشكل هذه الدراسة نواة لأبحاث أخرى في كيفية تقييم أداء معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في المراحل الأساسية الدنيا والعليا اللاحقة.
- تسهم هذه الدراسة في تفعيل أداء معلمات مرحلة الطفولة المبكرة عند اطلاعهن على التقييم قبل العمل.
- تساعد هذه الدراسة في توفير أداة التقييم للإستفادة منها في الحكم على أداء معلمات مرحلة الطفولة المبكرة
- تساعد عملية التقييم في عقد دورات تدريبية وفق التقييم وكيفية استغلالها في تطوير العملية التربوية.

حدود الدراسة:

قام الباحثان بإجراء الدراسة في نطاق الحدود التالية:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طالبات/ معلمات مرحلة الطفولة المبكرة السنة الثالثة والرابعة في الجامعات الأردنية.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على طالبات معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في الجامعات الأردنية للسنة الثالثة والرابعة.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الصيفي لعام 2022/2021.

الحدود الموضوعية: تقييم إعداد معلمات الطفولة المبكرة في الجامعات الأردنية ما بعد جائحة كورونا.

مصطلحات الدراسة:

إعداد: تعليم وتدريب أولي للمعلمة كي تمتهن عملية التعليم من خلال المؤسسات التربوية الجامعية المتخصصة، أي إن الطالبة/ المعلمة تعد علمياً، وثقافياً، وتربوياً، لتعمل في المؤسسات التعليمية قبل الخدمة. (ويح، 2003، ص194).

التقييم:هو "إصدار قرار على مدى وصول العملية التعليمية إلى أهدافها وتحقيقاً لأغراضها، والكشف عن المُعيقات التي تحول دون تحقيق الهدف، واقتراح الوسائل المناسبة (المقرم، وبريك،2010: 45).

مرحلة الطفولة المبكرة: يحددها المفدى (2002) بأنها "تمتد من العام الثالث لحياة الطفل إلى العام السادس، وفي هذه الفترة ينمو الطفل استقلاليا، وتتحدد معالم شخصيته الرئيسية، ويحاول الاعتماد على نفسه في أعماله وحركاته بقدر كبير من الثقة والتلقائية" (المفدى، 2002 ص79).

تعريف مرحلة الطفولة المبكرة إجرائيا: بأنها مرحلة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (2– 6) سنوات سواء أكانوا أطفال عاديين أم معاقين عقلًيا، الملتحقون بالمدارس ورياض الأطفال والحضانات في الأردن.

التقييم Evaluation: ويعرف التقييمً في هذه الدراسة إجرائيا مجموعة الإجراءات التي قام بها الباحث المتضمنة تطبيق أداة الدراسة على إعداد معلمة الطفولة المبكرة بهدف تقييمها والحكم على فاعليتها ومدى تحقيقها لأهدافها بالإضافة إلى الدرجة الكلية المتحصلة عليها عند الإستجابة على أداة الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تتضمن الدراسة ثلاثة محاور هي:

المحور الأول طالبة/ معلمة الطفولة المبكرة.

المحور الثاني الطفولة المبكرة.

المحور الثالث ما بعد جائحة كورونا.

المحور الأول معلمة الطفولة المبكرة:

معلمة الطفولة المبكرة تعد المحرك الرئيسي للعملية التعليمية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة وتتصرف داخل الصف الدراسي بفكر تربوي أو رصيد تربوي وليس بشكل اعتباطي. وتسعى إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل في شخصية الأطفال وتحقيق السلوك الاجتماعي من خلال إعدادها للأنشطة التعليمية وإدارتها وتنظيمها (بن الباز، وخضرة، 2020).

كما تتميز معلمة الطفولة المبكرة أولاً بتعليم الأطفال بصورة رسمية، ويمكنها التعامل مع الطفل في ضوء خصائصه النمائية، كما يمكنها مراعاة الفروق الفردية بين أطفال الطفولة المبكرة، والطفل المبدع يحتاج إلى مراعاة قدراته التي تفوق بقية الأطفال.

و أن معلمة الطفولة المبكرة قد تواجه تحديات ناتجة عن الفروق الفردية في القدرات العقلية بين الأطفال، فبعضهم يحتاج لرعاية خاصة، وبرامج تلبي احتياجاتهم العقلية، وأنشطة إثرائية تفوق الآخرين (بن الباز، وخضرة، 2020).

وتعرف (إبراهيم، 2000) معلمة الطفولة المبكرة: هي شخصية تربوية يتم اختيارها بعناية بالغة من خلال مجموعة من المعايير الخاصة بالسمات والخصائص المناسبة لمهنة الطفولة المبكرة؛ وتتولى مسئوليات العمل التربوي و التعليمي في المؤسسات التربوية ما قبل المدرسة، ومربية محترفة في مجال الطفولة المبكرة ما قبل المدرسة وتعمل على حماية وتربية الأطفال ورعايتيم الرعاية الصحية السليمة وتسهم في تنمية شخصية الطفل تنمية شاملة لجميع جوانب شخصيته، لذا كان الدور الأول لمعلمة الطفولة المبكرة في مواجهة ما بعد جائحة كورونا– Covid 19 و العمل جاد على استمرار العملية التعليمية في مختلف الظروف التي تواجهها، ويتضح عملها أيضاً في بيئة الصحية مناسبة وإرشاد الصحي مناسب للنمو السليم للطفل، فتعمل على استكشاف قدراته و محاولة إظهار هذه القدرات في حمايته و حماية الآخرين من الأمراض الوبائية المنتشرة منها (Covid- 19) ومتحوراته، ومن ثم تزويده بمهارات معينة منبثقة عن متطلباته الصحية في ظل جائحة كورونا (عبدالرؤوف، 2008).

المحور الثاني الطفولة المبكرة:

من المراحل الأساسية التي يمرّ بها الإنسان، ذات قيمة في المجتمعات، بسبب ما تحمله من مظاهر نموّ متعدّدة تشحذ الطفل على التقدّم نحو مراحل النّموّ، فهو حجر الزاوية في بناء شخصية الفرد وإشباع متطلباته الفيزيولوجية والنّفسيّة التي تحقق النّمو الطبيعيّ للطفل، فكل ما يكتسبه في هذه المرحلة يساهم في رسم ملامح شخصيته، وتحديد سلوكه في المراحل المتعاقبة.

أولًا. خصائص النّموّ: الجسديّ – الحسّيّ – العقليّ:

الطفل كائن نامٍ، يتطور ويتغيّر فهو آني. ينمو جسده، و تفكيره، وطاقته، وإدراكه، و في ظل هذا التغيّر والنّمو المستمر يحتاج إلى التكيّف مع البيئة المحيطة به، وبالتالي إلى تحقيق صحة نفسيّة لتساهم في التوازن بين متطلبات نموّه وتطوره ومتطلبات تكيّفه مع المجتمع والحياة. وقبل الحديث

عن خصائص النّموّ، لا بدّ من تعريف لمفهوم النّموّ: " فهو سلسلة من التغيرات التي تهدف إلى غاية مرتبطة باكتمال النضج واستمراره، وتحكمها مجموعة من العوامل الداخليّة والخارجيّة التي تؤثّر على الإنسان (زيان، 2007).

النّمو الجسديّ:

فالنّمو الجسديّ في هذه المرحلة مُهمّ من حيث الزيادة في الطول، والوزن، والحجم، لأن كل عضو وكل جزء من أجزاء الجسد ينمو بسرعة، وفي وقت محدد، وبطريق مختلفة عن سائر الأعضاء، فالطفل في هذه المرحلة لا بد من أن يجيد الحركات التي تحتاج إلى قوة بدنيّة.

يساعد الطفل بأن يتمتع بصحة جيدة إذا حُسّنت تغذيته، ويصبح أكثر تحمّلًا للتعب، ويواصل نشاطه، كما تصبح مقاومته للأمراض أكثر من المراحل اللاحقة.

https://www.un.org/ar/collection/59101

النمو الحسي الحركي:

من الطبيعي أن"يمارس الطفل نشاطاته الحركيّة المعقّدة كالألعاب التي تشمل الجري وركوب الدراجات، ويمارس الألعاب الرياضيّة المنظمة، وذلك بسبب زيادة مستوى توافقه الحركيّ العضليّ (عبدالباقي، 2019).

وهذه المرحلة مُهِمَّة لتطور الجانب الحركيّ لدى الطفل، وهذا الجانب الأكثر أهمّيّة في بنائه الجسميّ، وفيها ترسخ النشاطات الجسميّة المختلفة، ففي سنواته الخمس الأولى من عمره تتطور لديه دافعيّة التفاعل الحركيّ الإيجابيّ والسّلبيّ مع البيئة، وتنمو حركاته المتعدّدة، بدءاً من الزّحف إلى المشي، وتبدأ المشكلة حينما لا يقوى الطفل على القيام بهذه الحركاتhttps://inee.org/ar/about-inee

وهذه المرحلة تنضج حواسه تدريجاً ويزداد نموه، وتعرفه على العالم الخارجي المحيط به باستخدام حواسه التي يشركها في عملية الاكتشاف، وتزداد قدرته على ممارسة الحركات العمليّة الدقيقة التي تحتاج إلى تحدّي كالأشغال اليدويّة مثلًا، فيصب الطفل اهتمامه وتركيزه في النشاط العقليّ والتكوين الإدراكيّ، إذ تتميز هذه المرحلة بزيادة واضحة في التحكم بالأطراف وزيادة السيطرة على الجهاز العضليّ والحركيّ، مع ارتفاع معدّل الدقة والمهارة في العمل https://inee.org/ar/about-inee.

النّمو العقلي:

يبدأ التمييز بين قدراته العقلية والذكاء، كما يستمر التفكير في النّمو وتزداد بالانتباه والتركيز في حدتها ومدتها، فينمو ذكاء الطفل تدريجيًّا ويبدأ في استخدام المفاهيم والمدركات، وفي آخر المرحلة، وتنمو لديه القدرة على الابتكار، وتظهر ملامح التخيّل الواقعيّ الإبداعيّ وتزداد قدرته في تعلم المفاهيم. (سالم، 2004)

النّمو الانفعالي:

يبدأ النّمو الانفعاليّ في هذه المرحلة عند الطفل بشكل تدريجي، فيبدأ السلوك الانفعاليّ لديه ويشكل قالبًا سلوكيًّا خاصًّا بعد أن كانت ردود أفعاله بشكل عام، تبدأ بمرحلة التعبير بشكل لفظيّ عند الاستجابة للانفعالات إذا كان يُستجاب لها بشكل جسمانيّ، فلا يوجد طابع أو لون محدّد للانفعالات فهي تتنوع وتتناقض وقد تكون شديدة المبالغة أحيانًا، أو تعتمد على استجابات الطفل والمحيطين به. ويطلق على هذه المرحلة "مرحلة عدم التوازن"، (عويس، 2003).

النّمو الاجتماعيّ:

يزداد احتكاك الطفل بجماعات الكبار واكتسابه معاييرهم واتجاهاتهم وقيمهم حسب جنسه، وتتقدم عملية التهيئة الاجتماعيّة فيعرف بعض من المعايير والقيم، ويهتم بالتقييم الأخلاقيّ للسلوك. وتتأثير جماعة الرّفاق ويقل تأثير الآباء، ويتصاعد لديه نمو الاستقلالية (عويس، 2003).

ثانيًا: الحاجات النّفسيّة والتّربويّة لمرحلة الطفولة المبكّرة:

الطفل هو الثروة الحقيقيّة في الأسرة، فالطفولة هي الحجر الأساس في بناء المجتمع، لذا فإن مرحلة الطفولة من أصعب مراحل تكوين شخصيته ونموًّها وأهمّيّتها، وأولى هذه المتطلبات النّفسيّة للطفل هي المحبّة، والتي يشبعها الطفل من خلال العائلة المحيطة به. أمّا المطلب الثاني فهو الاعتبار، أي اعتراف الآخرين به، ويبدأ الطفل في إشباعها في بداية عمر السنتين، حيث يبحث عن إشباعها بتكوين مكانة له، وأن يجد من والديه نوعًا من التقدير والاحترام داخل الأسرة، ويحاول أن يُشعر نفسه وأسرته بالاستقلالية ويرغب في الاعتماد على نفسه. فمن أجل تربية شخصيته السليمة المتّزنة عقليًّا وعاطفيًّا وجسديًّا، لا بدّ من العناية بإشباع احتياجاته في المراحل الأولى التي تبدأ فيها هذه الشخصية بالنشوء (ابوالسعد، 2001).

المحور الثالث مابعد جائحة كورونا:

فيروس كورونا:

في شهر آذار من عام 2020 لم يكن يخطر بخلد أي معلم أن التعلم عن بعد سيكون هو البوابة الوحيدة للوصول للطلبة لتحقيق الأهداف التعليمية، والتي نجمت عن أزمة كورونا فأطلقت دورات للمعلمين في مجال التعلم عن بعد ووسائله المتنوعة بشكل مكثف، للمحافظة على استمرارية التعليم والتعلم وتحقيق الهدف للعام الدراسي 2020/2019 وتحقيق التباعد الجسدي بين الطلبة حفاظاً على سلامته من الإصابة بفيروس كورونا "كوفيد-19"(Basilaia,Kvavadze,2020).

لذلك تعد عملية التعليم من أهمّها وأصعبها على الإطلاق، إذ تهتمّ ببناء الإنسان، وصناعة العقول البشريّة المسؤولة لاحقًا عن قيادة المستقبل. و ما تزال الأجمل رغم التحديات التي يواجهها المعلّم خاصّةً وقت الأزمات. و ما تسبّبت به جائحة كوفيد 19 من كشف الستار عن ضعف البنيّة التحتيّة لأنظمة التعليم في غالبيّة دول العالم، فلا بد من إعادة النظر في متطلّبات التعليم الإلكترونيّ داخل الفصول الافتراضيّة على رأس أولويّات هذه الأنظمة، إذ شرعت في تدريب كوادر التعليم لديها على أدوات التعليم الرقميّة وإنشاء المحتوى الرقميّ التعليميّ بناءً على أسس علميّة، وأدبيّة، وأخلاقيّة، وإنسانيّة كي يتسنّى لهم إدارة العمليّات التعليميّة لاحقًا داخل الصّفوف الافتراضيّة خلال الطوارئ.

وإكساب المتعلمين مهارات توظيف المحتوى التعليميّ الرقميّ في عمليّات التعلّم أمر بات في غايّة الأهمّيّة، لذا يجب أن يتوافق المحتوى الرقميّ التعليميّ مع معايير ISTE، وهي ما يعرف بمعايير الجمعيّة الدوليّة للتكنولوجيّا في التعليم NETS، التي تطوّرت لاحقًا بما يعرف بمعايير دمج التكنولوجيّا في التعليم. وتعدّ الجمعيّة الدوليّة للتكنولوجيّا في التعليم من أهمّ المنظّمات العلميّة غير الربحيّة المهتمّة بتكنولوجيّا التعليم ودمجها في الجامعات.

وقد لوحظ مؤخّرًا لجوء الكثير إلى ما يسمى "التصميم التعليميّ (Instructional Design)"، لإعداد مادّة تعليميّة تحقّق الأهداف بكفاءة عاليّة. ويقوم هذا التصميم عمومًا على دراسة الاحتياجات الخاصة بالعملية التعليمية وتحديد الأهداف والوسائل المناسبة لتلبيتها، وأدوات القياس لمدى التعلّم والتغذيّة الراجعة. ومن النماذج المستخدمة في التصميم التعليميّ ADDIE و ASSURE وغيرها. كل ذلك تحسبا من اي ازمة تجتاح البلاد. https://www.manhajiyat.com/ar/%D8%

الدراسات السابقة:

دراسة كنعان، (2003) هدفت التعرف إلى إعداد المعلمين وتأهيلهم في كليات التربية على المستوى الجامعي لمراحل التعليم كلها، والاستفادة من التجارب العالمية والعربية في إعدادهم وتدريبهم وتعزيز الرؤية الجديدة في الجمهورية السورية لإعداد المعلمين وتدريبهم عامة، والإسراع في تطبيق مضمون المذكرة التطويرية لإعداد النماذج التربوية، وإيجاد المناهج الجديدة الملائمة للتغيرات التربوية الجديدة وتطويرها، وإيجاد مؤسسات تدريبية نموذجية مجهزة بتقنيات تربوية حديثة، وإيجاد الحوافز المادية والمعنوية المشجعة لاستقطاب الهيئات التدريسية

دراسة طعيمة، والبندري (2004) هدفت التعرف إلى إعداد معلم التعليم الثانوي بين صورة الواقع واتجاهات التطوير، تصور مقترح للدراسة. فقد وضعت نماذج مقترحة لإعداد المعلمين وتأهيلهم، وتوصلت إلى أنه ليس ثمة نموذج واحد يصلح لجميع الطلاب في جميع البلاد، فلكل نظام إيجابياته وسلبياته وحاجات تنفيذه، ويمكن دمج هذه النماذج في نموذجين رئيسيين نظام السنوات الخمس (تتابعي/ تكاملي) نظام السنوات الأربع (تكاملي) أما التوجه الذي يميل إليه الباحثان فهو تبني نموذج السنوات الخمس.

هدفت دراسة الخزرجي (2011) التعُّرف إلى مدى توافر معايير تقويم برنامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في الإعداد النظري والعملي، وتكونت عينة الدراسة من (279) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية حسب الجنس والجامعة والتخصص، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي وتم إعداد استبانتين لتقويم برامج التربية العملية من ناحيتين النظرية والعملية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها أن درجة توفر معايير تقويم برنامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في الإعداد النظري والعملي كانت (69.2%) وان درجة رضا الطالب عن أداء المشرف الجامعي، والمدرس المتعاون، والمدير المتعاون في التربة العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية للإعداد العملي كان بنسبة (67.2%) و بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة الحميدي وجوهر (2012) إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء محاور الأعداد الأربعة، الإعداد الثقافي والتخصصي، والمهني، وبرنامج مشرفا للتربة العملية، واعتمدت الدراسة علىً التربية العملية، وتكونت عينة الدراسة من (130) طالبة و (40) أداة واحدة وهي الإستبانة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها موافقة أفراد العينة من المشرفين والطالبات وبدرجة عالية على فاعلية برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية، ووجود اختلافات إحصائية بين آراء المشرفين والطالبات في محور الإعداد الثقافي، ومحور الإعداد التخصصي ومحور التربية العملية.

وقام أوجيلفي (2015) Ogilive بدراسة هدفت الى تقويم برامج إعداد معلمي المدارس الثانوية في مهارات التعليم، واستخدمت ال دراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد استبانة مكونة من (44) فقرة تم توزيعها على عينة من (66) معلماً ومعلمة من المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لتقويم البرامج التدريبية كان عالياً.

التعقيب على الدراسات:

أظهرت نتائج الدراسات أن هناك الكثير من المعايير التي يتم استخدامها لتقويم برنامج إعداد المعلم في المراحل الأساسية أو الابتدائية وهي أقرب المراحل إلى مرحلة الأطفال كدراسة كل من الخزرجي (2011) والحميدي (2012) وباقي الدراسات بحثت في برنامج إعداد المعلمين في كليات التربية لمختلف المراحل أو بشكل عام، وتشابهت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية، في استخدام المنهج الوصفي، وأن أداة الدراسة المستخدمة هي الإستبانة، وأن مجتمع الدراسة تكون من المعلمين وتميزت هذه الدراسة بطبيعة مجتمع الدراسة التي تكونت من معلمات الطفولة المبكرة في الجامعات ومن طالبات التخصص كما أنها ركزت على معايير معينة لتقييم البرنامج وهي عبارة عن أربعة جوانب: الجانب الشخصي، العلمي، الاجتماعي، المهني واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من خلال الاستعانة بأدبها النظري، وإجراءاتها وأدواتها، ومن نتائجها، وبعض توصياتها ومعالجاتها الإحصائية.

منهـج الدراســة:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول الإجابة عن السؤال الأساسي عن طبيعة الظاهرة موضوع البحث، ويشمل تحليلها، وبيئتها، وبيان العلاقة بين مكوناتها، وقد يشمل على الآراء حولها والاتجاهات إزائها وكذلك العمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها والمتجهات التي بزغ عنها، (الكيلاني، 2008).

مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة من جميع طالبات معلمات الطفولة المبكرة في الجامعات الأردنية، في السنتين الثالثة والرابعة.

عينة الدراســة: بلغت عينة الدراسة (150) طالبة معلمة مرحلة الطفولة المبكرة وفيما يلي توزيع عينة الدراسة للبيانات الأولية كما يظهر الجدول (1).

جدول (1): يوضح اعداد عينة الدراسة حسب السنة الدراسية للفصل الصيفي. 2022/2021.

الرقم	السنة الدراسية	العدد
1	الثالثة	71
2	الرابعة	79

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان استبانه تم تطويرها وتكونت من قسمين رئيسيين

القسم الأول: وهو عبارة عن البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة المحددة بالسنة الدراسية

القسم الثاني: وهو عبارة عن فقرات الاستبانة "تقييم إعداد طالبات معلمات الطفولة المبكرة في الجامعات الأردنية ما بعد جائحة كورونا حيث بلغ (45) فقرة كانت كالتالي:

المحور الأول: الأهدف 12 فقرة.

المحور الثاني: المحتوى 11 فقرة.

المحور الثالث: تقنيات التعليم 6 فقرات.

المحور الرابع: متطلبات البرنامج 8 فقرات.

المحور الخامس: التقويم 8 فقرات.

حيث قام الباحث باستخدام مقياس ليكرت الخماسي لتصحيح فقراته ذات البعد الواحد والجدول التالي يبين ذلك:

خطوات إجراءات الدراسة:

المعيار الإحصائي: ولتحقيق أغراض الدراسة تم تدرج المقياس وفق مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي على النحو الآتي كما يوضحه الجدول (2).

جدول (2): يوضح تدرج سلم ليكرت الخماسي ووزنه النسبي.

درجة المقياس	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
العلامة	5	4	3	2	1
الوزن النسبي	81- 100%	61 – 80%	41- 60%	21- 40%	1-20%

وقد عولج وفقاً للمعادلة التالية.

طول الفئة = الحد الأعلى للبديل (5) – الحد الأدنى للبديل (1) 5 – 1 _____ =

---------- 1.33

عدد المستويات 3 3

المستويات هي: مرتفع، متوسط، منخفض.

الفئة + أقل وزن = 1+ 1,33= 2,33 بمستوى منخفض(1-2.33).
ثم ننتقل للالثانية 1,33 + 2.33=3.66 بمستوى متوسط (2.34- 3.66).
الثالثة 3.67 + 1.33= 5 بمستوى مرتفع.

كما تم تصحيح المقياس حسب النموذج المرفق اعلاه في الجدول (2).

صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري:

ويقوم على فكرة مدى مناسبة فقرات الاستبانة لموضوع الدراسة لما يقيس ولمن يطبق عليهم ومدى علاقتها بفقراتها ومن هذا المنطلق تم عرض الاستبانة في صورته الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة واختصاص وعددهم (8) لأخذ وجهات نظرهم والاستفادة من آرائهم في تعديله والتحقق من مدى ملائمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى سلامة ودقة الصياغة اللغوية والعلمية لعبارات الاستبانة، ومدى شمولها لمشكلة الدراسة وتحقيق أهدافها، وفي ضوء آراء المحكمين تم استبعاد بعض الفقرات غير المنتمية، وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد الفقرات النهائية بعد التحكيم (45) فقرة.

الصدق البنائي:

يعد الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقيق الأهداف التي تريد الوصول إليها والتحقق ما إذا كانت الأداة قادرة على قياس مضمونها الذي وضعت لأجله (عطية،2016)، وتم احتساب قيم معامل ارتباط (Correlation Pearson) والذي يوضح مدى ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لمحورها، وتعتبر الفقرات السالبة والذي يقل معامل ارتباطها عن (0.25) فقرة متدنية ويفضل حذفها والجدول (3) يوضح الصدق البنائي لأداة الدراسة.

جدول (3): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداة الدراسة.

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
المحور الأول الأهداف		المحور الثاني المحتوى		المحور الثالث تقنيات التعليم		المحور الرابع متطلبات البرنامج		المحور الخامس التقويم	
1	.431	13	.710	24	.531	30	.763	38	.543

2	.556	14	.735	25	.583	31	.720	39	.608
3	.538	15	.791	26	.715	32	.729	40	.752
4	.578	16	.676	27	.714	33	.665	41	.625
5	.427	17	-.104	28	.508	34	.658	42	.730
6	.599	18	.714	29	.599	35	.394	43	.611
7	..532	19	.647			36	.396	44	.694
8	.629	20	.742			37	.364	45	.685
9	.586	21	.617						
10	.553	22	.804						
11	.642	23	.591						
12	.683								

تبين من النتائج الموضحة في جدول (3) أن فقرات الاستبانة تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوي دلالة أقل من (0,05) وهذا يدل على أن فقراتها تتمتع بمعامل صدق عالي.

ثبات المقياس Reliability:

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة تطبيقه أكثر من مرة على أفراد العينة تحت نفس الظروف والشروط، خلال فترة زمنية معينة، وبعد تطبيق الاستبانة تم حساب الثبات.

صدق الاتساق الداخلي Validity Internal:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة، وقد قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة Cronbach's Alpha Coefficient – معامل كرونباخ الفا، بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (30) ‘طالبة معلمة الطفولة المبكرة، وبعد تطبيق الاستبانة تم حساب معامل كرونباخ ألفا لقياس الثبات، حيث وجد أن قيمة كرونباخ ألفا للاستبانة بلغ (894.) وهذا دليل كاف على أن الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

المعالجات الإحصائية:

تم تفريغ وتحليل المقياس من خلال برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for the Social (SPSS) واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

الإحصاءات الوصفية:

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ويستخدم للسؤال الأول –

معامل ارتباط بيرسون : للصدق البنائي

ثبات فقرات المقياس (Alpha s' Cronbach) معادلة كرونباخ الفا للتحقق من صدق الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للاستبانة

اختبار "تtest t Samples One" للسؤال الثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات:

1. ما درجة تقييم إعداد معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في الجامعات الأردنية لما بعد جائحة كورونا؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يوضحه الجدول (4).

جدول (4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الأهداف.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	يوجد أهداف عامة للبرنامج تتمشى مع ما بعد جائحة كورونا	3.25	.928	متوسطة	4
2	الأهداف مصاغة إجرائيا وقابلة للقياس	3.56	.886	متوسطة	3
3	تتصف الأهداف بالشمولية	4.03	.835	مرتفعة	1
4	الأهداف مشتقة من الفلسفة التربوية للأردن	2.71	.972	متوسطة	9
5	الأهداف واضحة ليس فيهاغموض	3.03	.763	متوسطة	7
6	الأهداف معلومة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة	3.15	1.032	متوسطة	6
7	الأهداف معلومة للمجتمع	3.61	.873	متوسطة	2
8	الأهداف قابلة للتحقق	2.71	.840	متوسطة	9
9	الأهداف متناسبة مع امكانيات الكلية	2.41	1.017	متوسطة	12
10	الأهداف متناسبة مع حاجات التنمية	2.58	.877	متوسطة	11
11	الأهداف متناسبة مع قيم المجتمع	3.24	.967	متوسطة	5
12	الأهداف تتصف بالمرونة	2.91	.926	متوسطة	8
	المتوسط الحسابي للمجموع الكلي والانحراف المعياري	3.099	.440	متوسطة	

يظهر من خلال الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية تراوحت للمحور الأول الأهداف بلغت ما بين (2.41 – 4.03) وانحراف معياري تراوح ما بين (.763 – 1.032) وبلغ المتوسط الحسابي للمحور الأول الأهداف بلغ (1.032)، كما نلاحظ من الجدول للمحور الأول أن الفقرة (3) وتنص "تتصف الأهداف بالشمولية" فقد جاءت بالمرتبة ألأولى وبدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.03) وانحراف معياري بلغ (.835)، كما جاءت الفقرة (7) بالمرتبة الثانية وتنص "الأهداف معلومة للمجتمع" وبدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.61) وبانحراف معياري (.873)، بينما جاءت الفقرة (9) بالمرتبة الأخيرة وتنص "الأهداف متناسبة مع إمكانيات الكلية" وبمتوسط حسابي (2.41) وبانحراف معياري (1.017). نلاحظ من خلال المتوسطات الحسابية أنها متقاربة وبدرجة متوسطة كانت استجابات عينة الدراسة، وكذلك الانحرافات المعيارية متقارب وغير مشتتة.نلاحظ من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة أن اهداف البرنامج جاءت بدرجة متوسطة وخاصة بعد جائحة كورونا، وهذا يدل على أن الجائحة قد أثرت بدرجة كبيرة على أداء هيئة التدريس بشكل واضح وخاصة من خلال منصات التعلم الإلكتروني.

جدول (5): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني المحتوى.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
13	يستند المحتوى إلى الفلسفة التربوية	2.51	.888	متوسطة	11
14	يركز على الثقافة العامة دون تجاهل المعرفة التخصصية	2.78	.940	متوسطة	6
15	يراعي المحتوى حاجات الطلبة معلمات الطفولة المبكرة	2.74	.944	متوسطة	7
16	يراعي الفروق الفردية بين الطالبات معلمات الطفولة المبكرة	2.67	.816	متوسطة	9
17	يراعي الامكانيات المتوفرة	3.73	.858	مرتفعة	1
18	يراعي التوازن في الانشطة الصفية واللاصفية	2.91	.893	متوسطة	5
19	يتصف المحتوى بالمرونة	3.42	.846	متوسطة	3
20	يعمل المحتوى على اكساب الطالبات معلمات الطفولة المبكرة الثقة بالنفس	2.72	.868	متوسطة	8
21	يساعد الطالبة معلمة الطفولة المبكرة غلى اكتساب حل المشكلات والتفكير الابداعي والتعلم الذاتي واتخاذ القراروالبحث عن مصادر المعرفة .	3.59	.868	متوسطة	2
22	يتيح للطالبة معلمة الطفولة المبكرة فرصة الإحتكاك بالطفل من خلال التدريب العملي.	2.57	.944	متوسطة	10
23	يسهم في بناء شخصية الطالبة معلمة الطفولة المبكرة	3.39	.975	متوسطة	4
	متوسط الدرجة الكلية للمحور الأول والإنحراف المعياري	3.010	.566	متوسطة	

يظهر من خلال الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية تراوحت للمحور الثاني المحتوى بلغت ما بين (2.51– 3.73) وانحراف معياري تراوح ما بين (.816– 975.) وبلغ المتوسط الحسابي للمحور الأول للأهداف بلغ (1.032)، كما نلاحظ من الجدول للمحور الثاني أن الفقرة (17) جاءت بالمرتبة ألأولى، وتنص "يراعي الإمكانيات المتوفرة" وبدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.73) وانحراف معياري بلغ (.858)، كما جاءت الفقرة (21) بالمرتبة الثانية وبدرجة متوسطة، وتنص" يساعد الطالبة معلمة الطفولة المبكرة غلى اكتساب حل المشكلات والتفكير الإبداعي والتعلم الذاتي واتخاذ القرار والبحث عن مصادر المعرفة"بمتوسط حسابي (3.59) وبانحراف معياري (.868)، بينما جاءت الفقرة 13) بالمرتبة الأخيرة وتنص "يستند المحتوى إلى الفلسفة التربوية" بمتوسط حسابي (2.51) وبانحراف معياري (.888). نلاحظ من خلال المتوسطات الحسابية أنها متقاربة وبدرجة متوسطة كانت استجابات عينة الدراسة، والانحرافات المعيارية متقارب وغير مشتتة.تبين من خلال الاستجابات التوازن بين الخبرات النظرية والخبرات العملية بدرجة متوسطة لا يساعد الطلبة المعلمات على اكتساب المهارات التالية: حل المشكلات، التعلم الذاتي، التفكير الإبداعي، البحث العلمي، الإتقان في العمل، اتخاذ القرار، البحث عن مصادر المعرفة. كما يوجد جوانب القصور، والبرنامج بحاجة الى إعادة تقييم وتعديل على محتوى المادة العلمية وخاصة بعد جائحة كورونا.

جدول (6): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثالث تقنيات التعليم.

الرقم	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
24	تحقيق أهداف التعلم من خلال استخدام تقنيات التعليم	3.46	.880	متوسطة	1
25	تثير اهتمام الطالبة معلمة الطفولة المبكرة باستخدام تقنيات التعليم	3.35	.905	متوسطة	3
26	تشجع على التفكير العلمي باستخدام تقنيات التعليم	2.60	.976	متوسطة	6
27	مناسبة لعدد الطالبات معلمات الطفولة المبكرة داخل القاعة	3.13	.900	متوسطة	4
28	يتوافر عنصر الأمان في استخدامها	2.83	1.002	متوسطة	5
29	سهلة الاستعمال	3.37	.958	متوسطة	2
		3.121	.638	متوسطة	

يظهر من خلال الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية تراوحت للمحور الثالث لتقنيات التعليم بلغت ما بين (3.46–2.60) وانحراف معياري تراوح ما بين (.880–1.002) وبلغ المتوسط الحسابي للمحور الثالث تقنيات التعليم بلغ (3.121)، وانحراف معياري بلغ (.638) كما نلاحظ من الجدول للمحور الثالث أن الفقرة (24) جاءت بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.46) وانحراف معياري بلغ (.880)، كما جاءت الفقرة (29) بالمرتبة الثانية وبدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.37) وبانحراف معياري (.958)، بينما جاءت الفقرة (26) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.60) وبانحراف معياري (.976). نلاحظ من خلال المتوسطات الحسابية أنها متقاربة وبدرجة متوسطة كانت استجابات عينة الدراسة، وكذلك الانحرافات المعيارية متقارب وغير مشتتة. واتفقت مع دراسة طعيمة، والبندري (2004) وتبين من خلال البرنامج أن تقنيات التعليم بحاجة إلى اعادة النظر في استخدامها لان جميع فقراتها قد جاءت بدرجة متوسطة.

جدول (7): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الرابع متطلبات البرنامج.

الرقم	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
30	تتوافر متطلبات البرنامج الأساسية	2.49	.954	متوسطة	8
31	تتوافر متطلبات البرنامج المادية	2.95	1.022	متوسطة	2
32	يتوفر عدد كاف من أعضاءهيئة التدريس	2.81	.900	متوسطة	4
33	يتوفر عدد كاف من الفنيين والاداريين	2.56	.855	متوسطة	6
34	يتوفر ادوات موضوعية لقياس اداء طالبات معلمات الطفولة المبكرة	2.51	.925	متوسطة	7
35	يتوفر الأدوات والوسائل التي تساعد على كشف متطلبات الطالبة معلمة الطفولة المبكرة	3.63	.855	متوسطة	5
36	توفر ادوات موضوعية لقياس اداء الطالبة معلمة الطفولة المبكرة	2.82	.970	متوسطة	3
37	توفر منصة للتعلم عن بعد في حالة الازمات	3.42	.929	متوسطة	1
	المتوسط الحسابي للمحور الرابع	2.897	.544	متوسطة	

يظهر من خلال جدول (7) أن المتوسطات الحسابية تراوحت للمحور الرابع متطلبات البرنامج بلغت ما بين (2.49– 3.42) وانحراف معياري تراوح ما بين (.855– 1.022) وبلغ المتوسط الحسابي للمحور الرابع لمتطلبات البرنامج بلغ (2.897)، وانحراف معياري بلغ (4.356) كما نلاحظ من الجدول للمحور الرابع لمتطلبات البرنامج أن الفقرة (37) جاءت بالمرتبة الأولى وبدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.42) وانحراف معياري بلغ (.929)، كما جاءت الفقرة (31) بالمرتبة الثانية وبدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.95) وبانحراف معياري (1.022)، بينما جاءت الفقرة (30) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.49) وبانحراف معياري (.954). نلاحظ من خلال المتوسطات الحسابية أنها متقاربة وبدرجة متوسطة كانت استجابات عينة الدراسة، وكذلك الانحرافات المعيارية متقارب وغير مشتتة. واتفقت مع دراسة كنعان، (2003) ونلاحظ من خلال البرنامج بحاجة إلى تعديل في متطلبات البرنامج الدراسي ليواكب تطورات العصر وخاصة بعد جائحة كورونا.

جدول (8): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الخامس التقويم.

الرقم	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
38	يتناول التقويم جميع جوانب العملية التعليمية	3.46	.872	متوسطة	1
39	توجد معايير واضحة تحدد مستوى الأداء الجيد	3.38	.924	متوسطة	3
40	تمتاز اساليب التقويم بأنها قابلة للقياس	2.70	.947	متوسطة	7
41	تمتاز اساليب التقويم بالشمولية	3.17	.901	متوسطة	4
42	تمتاز اساليب التقويم بالموضوعية	2.79	.952	متوسطة	6
43	تمتاز اساليب التقويم بالاستمرارية	3.41	.914	متوسطة	2
44	توظف الجامعة نتائج التقويم في تحسين برامج اعداد معلمة الطفولة المبكرة	2.69	.984	متوسطة	8
45	تصدر الجامعة تقارير دورية بنتائج عمليات التقويم	3.05	1.019	متوسطة	5
		3.08	.618	متوسطة	

يظهر من جدول (8) ان المتوسطات الحسابية تراوحت للمحور الخامس للتقييم بلغت ما بين (2.69–3.46) وانحراف معياري تراوح ما بين (.872–1.019) وبلغ المتوسط الحسابي للمحور الرابع لمتطلبات البرنامج بلغ (3.08)، وانحراف معياري بلغ (.618) كما نلاحظ من الجدول للمحور الخامس لتقييم أن الفقرة (38) جاءت بالمرتبة الأولى وبدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.46) وانحراف معياري بلغ (.872)، كما جاءت الفقرة (43) بالمرتبة الثانية وبدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.41) وبانحراف معياري (.914)، بينما جاءت الفقرة (44) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.69) وبانحراف معياري (.984). وقد خالفت دراسة كل من أوجيلفي (2015) Ogilive، واتفقت مع دراسة الخزرجي ودراسة نلاحظ من خلال المتوسطات الحسابية أنها متقاربة وبدرجة متوسطة كانت استجابات عينة الدراسة، وكذلك الانحرافات المعيارية متقارب وغير مشتتة. كما نلاحظ أن التقييم جاء بدرجة متوسطة من قبل الطالبات معلمات الطفولة المبكرة، لذا بشكل عام برنامج اعداد معلمات الطفولة البكرة بحاجة إلى إعادة نظر وتعديل في الخطة لمواكبة العصر وخاصة بعد جائحة كورنا.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للمتوسطات الحسابية لتقييم إعداد طالبات معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في الجامعات الأردنية لما بعد جائحة كورونا تعزى للسنة الدراسية؟

جدول (9): يوضح الفروقات الاحصائية لاستجابات افراد عينة الدراسة من خلال تحليل T.test تبعا لمتغير السنة الدراسية.

السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T.test	درجات الحرية	Sig. (2-tailed)
الثالثة	137.930	18.335	63.387	70	.000
الرابعة	135.722	17.460	69.091	78	.000

يبين الجدول (9) أن قيمة "ت: للدرجة الكلية للسنة الثالثة (63.387) ومستوى الدلالة (.000) أي توجد فروق في مستوى أداء طالبات معلمات الطفولة المبكرة في ضوء تقييم أعداد طالبات معلمات الطفولة المبكرة، بينما بلغت قيمة "ت" للسنة الرابعة (69.091) أي توجد فروق في مستوى أدائهم في ضوء تقييم إعداد طالبات معلمات الطفولة المبكرة تعزى للسنة الدراسية، اختلفت مع دراسة Ogilive (2015) من حيث التقييم في إعداد معلمات الطفولة المبكرة بغض النظر عن السنة الدراسة في الجامعة.

التوصيات:

يتضح من الدراسة التي قام بها الباحثان حول تقييم إعداد طالبات معلمات الطفولة المبكرة أن البرنامج يعاني الكثير من الخلل والقصور، وقد يعود ذلك إلى أن الجامعات تأثرت من جائحة كورونا خلال فترة ثلاث سنوات، وقد طال هذا القصور الأهداف والمحتوى والتقنيات والتقويم لذلك أوصى الباحثان ما يلي:

- وضع أسس لانتقاء طالبات معلمات الطفولة المبكرة والتحقق من توافر المواصفات والسمات اللازمة لهذه المهنة ليقوم بالمهام الموكلة إليه، وتأدية دوره على أكمل وجه.
- تأكيد أهمية الوسائل والأدوات التي تساعد على كشف حاجات الطالبات معلمات الطفولة المبكرة.
- أعداد طالبات معلمات الطفولة المبكرة على المستوى الشخصي، والثقافي، والتخصصي، والمهني.
- اعتماد الطرائق الحديثة والمناهج المتجددة والبرامج العلمية المتطورة ووفق متطلبات العصر.
- ربط مقررات الإعداد التربوي في الجامعات بالواقع وما يطرأ عليها من تجديدات.
- صياغة الأهداف بحيث تكون قابلة للتحقق وواضحة ومعلومة للطالبات معلمات الطفولة المبكرة.
- تقليل أعداد الطلبة في القاعات لأن الارتباط واضح بين قلة عدد الطلبة وارتفاع جودة أداء العملية التعليمية.
- ضرورة توظيف التقنيات في برنامج الإعداد وتأمين مستلزماتها.
- تأكيد أهمية الربط بين الجوانب التطبيقية والجوانب النظرية في برنامج إعداد طالبات معلمات الطفولة المبكرة.
- تأكيد أهمية التربية العملية في تأهيل الطالبه المعلمة لتمكينها من المهارات والخبرات اللازمة لعملها مستقبلا.
- استخدام الأساليب الحديثة في إعداد المعلمات.
- ضرورة مواكبة التغيرات العالمية وتحقيق متطلبات البرنامج في جميع المراحل الدراسية ضمن المؤسسات التربوية لمعلمات الطفولة المبكرة.

المراجع:

1. إبراهيم، انتصار (2020) تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلمات رياض الأطفال في مصر، مجلة عالم التربية، السنة الأولى، أكتوبر، ع 1.
2. البندري، محمد بن سليمان وطعيمة، رشدي أحمد (2004) دور كليات التربية في إعداد معلم التعليم الثانوي بين صورة الواقع واتجاهات التطوير "تصور مقترح للدراسة.
3. بن البار، وخضرة. (2020) الإحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة محمد بوضياف المسيمة.
4. الحميدي، خالد وجوهر، سلوى (2012) تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المجلة الإبتدائية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة القراءة والمعرفة، 086 :028-8.
5. الخزرجي، علاء (2011) مدى توافر معايير تقويم برنامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية، قطر: المجلة التربوية.
6. زيان. سعيد (2007) مدخل إلى علم نفس النمو. ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر. ص: 80.
7. سالم. أحمد. (2004) تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكترونيّ. مكتبة الرشد.
8. عطية، محسن. (2016). البحث العلمي في التربية، مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
9. عويس. عفاف أحمد (2003): النمو النفسي للطفل. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان. ص: 234.
10. أبو السعد. مصطفى (2001). الحاجات النفسية للطفل، مركز الراشد، الكويت. ص: 6.
11. عبد الرؤوف، طارق (2006) معلمة رياض الأطفال، مؤسسة طيبة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ص6.
12. عدس، عبد الرحيم (2001) المدخل إلى الأطفال، عمان: دار الفكر.
13. قديمات، سمر حسن (2016) الكفايات الواجب توفرها لدى معلمات الأطفال من وجهة نظر المعلمات والمديرات في مدينة الزرقاء في ضوء المؤهل الأكاديمي والتربوي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
14. المقرم، سعد وبريك، سميرة (2010) تقييم برنامج إعداد معلم العلوم بكليات التربية في جامعة لجبل الغربي بليبيا في ضوء معايير الجودة، المؤتمر العلمي الرابع عشر (التربية العلمية والمعايير والتطبيق) مصر.
15. المفدى، عمر بن عبد الرحمن (2002) المراحل العمرية النمو من الحمل إلى الشيخوخة والهرم، الرياض: جامعة الملك سعود.

16. ويح، محمد. (2003) تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
17. Ogilvie, Y. (1998). The Effects Global Education in service training program on secondary school Teachers, ph. Dissertation presented to Seattle University of Sussex, UH ILL.
18. Basilaia, Giorgi; Kvavadze, Davd (2020) ransition to Online Education in Schools during aSARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia, Journal Articles; Reports - Pedagogical *Research*, v5 n4 Article em0060. e-ISSN: 2468-4929 https://www.pedagogicalresea
19. Gayle-Evans, G. (2004). It is never too soon: A study of kindergarten teachers' implementation of multicultural education in Florida's classrooms. Professional Educator;
https://www.un.org/ar/collection/59101
https://inee.org/ar/about-inee
https://www.manhajiyat.com/ar/%D8%

أثر الحوسبة السحابية على جودة التعليم المحاسبي من منظور معايير التعليم المحاسبي الدولية في الجامعات الليبية (جامعة بنغازي نموذج)

[1] أ. إفطيطيم سالم الجهاني
محاضر بقسم المحاسبة
كلية الإقتصاد– جامعة بنغازي

د. هاله فضيل الفرجاني
محاضر بقسم المحاسبة
كلية الإقتصاد– جامعة بنغازي

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف واقع جودة التعليم المحاسبي الذي تقدمه جامعة بنغازي من منظور معايير التعليم الدولية، وكذلك معرفة مدى توافر متطلبات الحوسبة السحابية وتأثيرها على جودة التعليم المحاسبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم المحاسبة، وقد بلغ عدهم 69 عضو هيئة تدريس، كما تم الاعتماد على إستمارة إستبيان إلكترونية وُزِعت على مجتمع الدراسة، وقد تم إعدادها ب باستخدام Google forms وتوزيعها عبر البريد الالكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي بهدف التوصل إلى استنتاجات حول هدف البحث وفروضه وذلك بإستخدام البرنامج الإحصائى (Statistical Package for Social Science)SPSS، وقد بينت الدراسة أن واقع جودة التعليم المحاسبي من منظور معايير التعليم الدولية في جامعة بنغازي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي أقرب إلى المتوسط (3.125)، كما أكدت الدراسة على عدم توافر متطلبات الحوسبة السحابية لإستخدامها في التعليم المحاسبي، أضف إلى ذلك أن الدراسة قد توصلت إلى وجود أثر للحوسبة السحابية على جودة التعليم المحاسبي في ظل معايير التعليم الدولية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما استنتجت الدراسة أن متطلبات الحوسبة السحابية تُفسر واقع التعليم المحاسبي بنسبة 37.7%، وهذا ما أظهرته قيمة R^2 والتي بلغت 0.377 ما مقداره، مما يعني أن الحوسبة السحابية ذات أثر على مستوى جودة التعليم المحاسبي، وقد خَلُصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات من أهمها ضرورة الارتقاء بالبرنامج التعليمي المحاسبي في جامعة بنغازي من خلال تحديث المناهج وتطوير أساليب التدريس والتدريب الأكاديمي بما يتماشى مع معايير التعليم المحاسبي الدولية والتطورات التكنولوجية، بالإضافة إلى أهمية توفير الإمكانيات المادية والفنية والبنية التحتية لتفعيل استخدام الحوسبة السحابية في التعليم المحاسب.

الكلمات المفتاحية: *الحوسبة السحابية، جودة التعليم المحاسبي، معايير التعليم المحاسبي الدولية، أعضاء هيئة تدريس.*

1. الإطار العام للدراسة:

1.1. المقدمة:

أصبحت الحوسبة السحابية كلمة صاخبة في صناعة تكنولوجيا المعلومات والإتصالات هذه الأيام، فهي تعني توصيل موارد الحوسبة عبر الإنترنت، وقد تم الترويج بها بواسطة شركة أمازون Amazon.com عندما قدمت الحوسبة السحابية المرنة Elastic Compute Cloud (Wikipedia,2022) إلا أن فكرة الحوسبة السحابية كرافعة مفهوم اقترحه عالم الكمبيوتر (John McCarthy) علنًا في عام 1961، فقد أصبحت أجهزة الكمبيوتر تسمى بأجهزة المستقبل، وبالتالي فإن الحوسبة ستكون يومًا ما رافعة عامة، مثلما يعتبر نظام الهاتف رافعة عامة، بحيث تصبح الرافعة المالية للكمبيوتر أساسًا لصناعات جديدة وهامة بحسب (Erl et al, 2013). وفي ذات الإطار فإنه يمكن لمستخدمي السحابة الاستفادة من الخدمات المرتبطة بملفات البرامج والبيانات وغيرها من احتياجات الحوسبة، دون الحاجة إلى تشغيل البرامج على أجهزة الكمبيوتر الخاصة بالمستخدم (Islam,2017)؛ فهي تقنية متقدمة تعتمد على نقل مساحة المعالجة والتخزين للكمبيوتر إلى ما يسمى بالسحابة، وهو جهاز خادم يتم الوصول إليه عبر الإنترنت، لتحويل البرامج من منتجات إلى خدمات بحسب Eljaneid (2020) مما يعني أنه وفي ظل دول العالم الآن على نظام تعليمي قائم على الويب، دون الحاجة إلى تثبيتها على أجهزة الكمبيوتر، بالإضافة إلى إمكانية الوصول إلى المواد التعليمية والملفات المحفوظة من أي جهاز ومن أي مكان وفي أي وقت عبر الإنترنت، وبتكلفة أقل بما يوفر الوقت والجهد، وزيادة التفاعل الأكاديمي بين الطلاب بعضهم البعض من ناحية وأعضاء هيئة التدريس من ناحية أخرى، وذلك للوصول إلى تحصيل أفضل، ينعكس إيجابياً على تحسين مستوى الطلاب، بالاضافة إلى نشر التعليم المحاسبي للوصول إلى أكبر عدد من المستفيدين مما يوفر للطلاب مهارات علمية وتكنولوجية شاملة (Alhelou et al,2020).

[1] البريد الالكتروني للباحث الرئيس: aftitim.eljhani@uob.edu.ly

نظام الحوسبة السحابية؛ يقل اعتماد المستخدمين على التطبيقات والبرامج والأجزاء المادية الموجودة في الحاسوب، والإعتماد على إمكانيات الأجهزة المكونة لمنظومة الحوسبة السحابية؛ ومن ثم فإن المستخدم يحتاج فقط هو جهاز حاسوب متصل بالإنترنت، وهذا يعني أن منظومة العمل تنتقل من أجهزة توجد في مكان محدد إلى أجهزة أخرى تسبح في فضاء الإنترنت (Erdogmus, 2009).

وبذات الخصوص يمكن القول بأن الانخراط في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كافة المجالات تزايد مؤخراً، والتعليم ليس بمعزلٍ عن هذه الظاهرة، فمعظم طلاب الجامعات والمعاهد يعتمدون في معظم الأحيان إبتداءً من المحاضرات، وإنتهاءً بإرسال المهام، بالإضافة إلى إتاحة المناهج والمواد التعليمية وبصورة دائمة على الشبكة العنكبوتية بحيث تُمكن من الوصول والحصول على المعلومة في أي وقت ومن أي مكان، فقد أصبح كل شيء الآن قائمًا على الإنترنت. (Erl et al, 2013)، وبالتالي فمن الضروري التفكير في أحدث التقنيات لدمجها في طرق التدريس والتعلم، من خلال مشاركة الخدمات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات في السحابة، (Islam,2017)، بما يُمَكن من استمرار العملية التعليمية مهما كانت الظروف، من خلال سرعة وإمكانية الوصول إلى التطبيقات التي يمكن أن توفرها.

2.1. مشكلة الدراسة:

تشغل جودة التعليم المحاسبي إهتمام الجهات الأكاديمية والمهنية، فهو أهميته من أهمية مهنة المحاسبة والمراجعة التي تؤثر في بيئة الأعمال المعاصر، لذلك أصدر مجلس معايير التعليم المحاسبي التابع للاتحاد الدولي للمحاسبين مجموعة من المعايير International Accounting Education Standards) IAES) والتي بلغ عددها 8 معايير بهدف ضبط وتنظيم موضوع التعليم المحاسبي، بحيث تضمن تحقيق مستوى عالٍ من الجودة لممارسي مهنة المحاسبة والمراجعة، لرفع مستوى الكفاءة الفنية من خلال توافر محتوى تعليمى محاسبى فعال، والعمل على توفير مجموعة من المهارات والخبرات لدى ممارسي المهنة بالشكل الذي يلبي متطلبات سوق العمل، وهذا يتماشى مع التغير الكبير الذي يشهده العالم والذي يتطلب المعرفة الكاملة بتكنولوجيا المعلومات، وضرورة صقل المهارات لمجاراة متطلبات سوق العمل المستقبلية، وهذا ما أكدت النسخة المحدثة من هذه المعايير والصادرة عام (2019) (IAESB,2019).

كما يمكن الإشارة إلى أن الحوسبة السحابية تدعم تنفيذ أشكال مختلفة من التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد والتعليم المختلط، والتي تحظى بشعبية كبيرة بسبب تغلغل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ولها مزايا كبيرة مقارنةً بالأشكال التقليدية للتعليم، والتي تتطلب استثمارات كبيرة وتكاليف متزايدة في ظل موارد مالية منخفضة، بما يساعد المؤسسات التعليمية على توفير الظروف لعملية التعلم الفعالة، بما يتوافق مع الاتجاهات والنماذج التعليمية الجديدة (Kiryakova,2017)، لذلك فقد أصبح استخدام السحب الإلكترونية ضرورة ملحة في التعليم الجامعي، خاصةً بعد نقص الموارد بسبب الأزمات الاقتصادية المتلاحقة، إبتداءً من الأزمة الإقتصادية خلال 2008 مروراً بأزمة كورونا، وإنتهاءً بالحرب الروسية الأوكرانية التي عصفت بظلالها على الأوضاع المعيشية للشعوب مما اضطرها للبحث عن مصادر المعلومات بأقل التكاليف لاسيما دول العالم الثالث، فقد أكدت على هذه الحقيقة دراسة (Sultan,2010) والتي بينت أن الدول الأفريقية أكثر تأثراً بالأزمات، لذلك تظهر الحوسبة السحابية كأداة تعزز من جودة التعليم في القارة، كما بينت الدراسة أن الحاجة للحوسبة ستكون بمثل الحاجة إلى الكهرباء، لذلك وجب التدريب الجيد والإعداد لهذه المرحلة.

كما بينت دراسة (Waga,2014) أن عدم وجود منصة تعليمية مشتركة يؤثر على استدامة التعليم، وتقدم البحث العلمي، فالتعاون بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والباحثين الدوليين من خلال مستودع مركزي مشترك هو مطلب ملح، فقد أدى عدم وجود مستودع محتوى رقمي مركزي– يحتوي على موارد التعلم الإلكتروني وتطبيقات البحث والأدوات مع مكتبة رقمية حديثة تعاونية على شبكة الإنترنت يمكن الوصول إليها – إلى حرمان الطلاب في المناطق النائية من الوصول إلى التعليم والباحثين من التعاون مع أقرانهم والصناعة من فوائد الابتكار.

لذلك وتأسيساً على ما سبق يمكن القول بأن النجاح المستقبلي لأي بلد يعتمد على مستوى جودة التعليم المقدم في ذلك البلد، لذلك فهناك حاجة كبيرة إلى تطوير العملية التعليمية في الجامعات الليبية، من خلال تبني تقنية الحوسبة السحابية في التعليم العالي، خاصةً مع تزايد إستخدام الهواتف، فجل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس يمتلكون هواتف محمولة ذكية، يمكن من خلالها الوصول إلى الخدمات السحابية، التي توفر حلولاً للمشاكل التي قد تواجه نظام التعليم، بما يمكن المستخدمين من التحكم والوصول إلى البيانات عبر الإنترنت، بحيث يشمل مستخدمو نظام السحابة التعليمية الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين وأقسام الإمتحانات والقبول، فعندما يتصل الجميع بالسحابة، يتمكن الجميع من الدخول بشكل منفصل لأداء المهام المنوطة بهم، كما إنها ستسمح لأعضاء هيئة التدريس بتحسين المواد والأساليب التعليمية، بما يُمَكِن من إستحداث أفضل التطبيقات المحاسبية وإدخالها المناهج التعليمية بما ينعكس ايجابياً على مخرجات العملية التعليمية، وبهذا الخصوص وبما إن الجامعات الليبية تفتقر إلى هذه التقنية في العملية التعليمية فإن هذه الدراسة تحاول إستطلاع وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بأقسام المحاسبة حول مدى إنعكاس إستخدام الحوسبة السحابية على جودة التعليم المحاسبي في ضوء متطلبات المعايير الدولية للتعليم المحاسبي، لذلك تنحصر مشكلة الدراسة في التساؤل التالي "إلى أي مدى يؤثر إستخدام الحوسبة السحابية على جودة التعليم المحاسبي من منظور المعايير الدولية للتعليم المحاسبي"؟

3.1. مناقشة الدراسات السابقة وإشتقاق فروض الدراسة:

أصبح إستخدام الحوسبة السحابية في العملية التعليمية ضرورة ملحة؛ يمكن من خلالها تحويل البرامج من خدمات إلى منتجات تُمَكِن من تخزين ومشاركة وإستخدام التطبيقات دون الحاجة إلى وجودها على الجهاز الخاص بالمستخدم وبأقل التكاليف، وقد تناولت عديد الدراسات أهمية تبني هذه التكنولوجيا واستخدامها في مؤسسات التعليم العالي وفي المدارس على حدٍ سواء، وبهذا الخصوص فقد بينت دراسة (Goyal & Goyal,2016) أن الحوسبة السحابية إبتكاراً في مجال تكنولوجيا المعلومات يتعامل بالكامل مع مبدأ الدفع عند الاستخدام، فقد أثبت هذا الابتكار فعاليته من حيث التكلفة إلى حد كبير بالنسبة للمؤسسات التعليمية، والتي ستحتاج عمومًا إلى إنفاق مبلغ كبير للحصول على أحدث المعدات والبرامج المرخصة، وبالتالي، تعد الحوسبة السحابية علامة فارقة في مجال تكنولوجيا المعلومات تساعد الجامعات والمعاهد على تطوير بيئة تعليمية محسنة للطلاب و بتكلفة معقولة، ومع ذلك، تأتي الحوسبة السحابية أيضاً مع بعض المشكلات، المتعلقة بالأمان والموثوقية وقابلية التشغيل البيني، وهذه المشكلات يمكن إدارتها إذا كانت هناك إرادة في استخدام الحوسبة السحابية في قطاع التعليم.

وبذات الخصوص فقد اتفقت (عثمان و فتوح،2018) مع الدراسة السابقة بخصوص انخفاض تكلفة التعليم القائم على تقنية الحوسبة السحابية، فقد استهدفت الدراسة 50 متخصصاً في تقنية المعلومات من خلال أداة الإستبيان، وقد أظهرت النتائج أنه وعلى الرغم من أن الثقة في التعليم الإكتروني التقليدي هي أعلى مما هي عليه من التعليم الإلكتروني القائم على السحابة، إلا أن التكاليف الإجمالية مثل (التنفيذ، الصيانة والتحديث وإعادة الهندسة) هي أدنى من نصف ما هي عليه في التعليم الإلكتروني التقليدي، كما بينت الدراسة أن التعليم الإلكتروني القائم على السحابة سيزيد من موثوقية خدمات التعليم الإلكتروني، كما يمكن توفير مرافق حوسبة عالية للبحث والتدريس.

كما حثت العديد من الدراسات سواءً في نتائجها أو توصياتها على أهمية سد الفجوة بين ما يتم تدريسه في المناهج النظرية، والمهارات التي يجب أن يكتسبها الطلاب لتلبية الإحتياجات المهنية، وبهذا الخصوص فقد حللت دراسة (Anomah et al,2013) مهارات تكنولوجيا المعلومات (IT) ونظم المعلومات الأساسية المفضلة لدى التخصصات المحاسبية في المؤسسات الجامعية والمتدربين المحترفين، وقد أظهرت الدراسة ضرورة توجه المناهج التعليمية إلى المستقبل، ومعالجة الفجوة بين ما يتم تدريسه والمهارات والتي يجب أن يتم اكتسابها.

وبذات الخصوص و فيما يتعلق بالتعليم المحاسبي فقد بحثت دراسة (Augustine, Jr,2020) في المهارات ذات العلاقة بالتعليم المحاسبي الجامعي، وكيف تم تبني تحليل البيانات الضخمة إلى الحد الأقصى بغرض إتاحة مناهج دراسية توفر المستوى المناسب من التعليم ضمن الإطار الحالي للتعليم المحاسبي الجامعي، وقد أشارت النتائج أن البيانات الضخمة والتحليلات لا يبدوا أنها تحظى بأولوية لدى أقسام المحاسبة خلال مراحل التعليم الجامعي الأولى، وبالرغم من أهمية البيانات الضخمة والتحليلات لمهنة المحاسبة، إلا أن ذلك لم يحظى بإهتمام من قبل المجتمع الأكاديمي، على الأقل من حيث التدابير الملموسة التي تؤدي إلى تغيير المناهج، وهذا يسبب وجود فجوة بين الإهتمام المهني والمناهج الدراسية.

أما فيما يتعلق بأهمية منظومة الحوسبة السحابية على جودة العملية التعليمية، ودورها في صقل مهارات كلاً من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، فقد صممت دراسة Kiryakova (2017) نموذج للحوسبة السحابية لمشاركة الصور والفيديوهات والملفات النصية، وقد بينت الدراسة أن الحوسبة السحابية توفر عديد المزايا للمؤسسات التعليمية والطلاب وأعضاء هيئة التدريس، حيث اعتمادها في العملية التعليمية يُمَكِن الجامعات من المنافسة الخارجية، مما يوفر مصادر مالية لدعم الجامعات ودعم الإقتصاد المحلي، كما إنها توفر إمكانية التعليم في أي وقت ومن أي مكان، كما بينت الدراسة أهمية إستخدام الحوسبة السحابية في تطوير وتحسين العملية التعليمية، من خلال السماح للطلاب وأعضاء هيئة التدريس من الإستفادة من الخدمات والتطبيقات المختلفة التي تقدمها السحابة، وإمكانية مشاركة المحتوى، وتعديله بما يسهل من عملية تحديث المادة العلمية بشكل مستمر.

وقد عززت دراسة (Alhelou et al,2020) ذات نتائج الدراسة السابقة، فقد هدفت الدراسة بشكل أساسي إلى تحديد دور استخدام الحوسبة السحابية في تحسين جودة تعليم المحاسبة في الجامعات الفلسطينية في ضوء جائحة كوفيد -19، وقد بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس المستهدفين بالدراسة إلى 63 بإستخدام أسلوب المسح الشامل، وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي يساعد أعضاء هيئة التدريس والطلاب من التوصل إلى المعلومات واسترداد ملفاتهم وتطبيقاتهم في أي وقت ومن أي مكان في ظل جائحة Covid-19، كما أنها تساعد على تطوير المهارات التكنولوجية للطلاب بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل، كما أوصت الدراسة بضرورة استخدام الحوسبة السحابية في تعليم المحاسبة في الجامعات الفلسطينية لدورها في تنمية المهارات المهنية والتكنولوجية للطلاب وتحسين تحصيلهم التعليمي بالحصول على أكبر كمية المعلومات المفيدة.

وضمن ذات الإطار استهدفت دراسة (توفيق والعمري،2021) قياس أثر الحوسبة السحابية على تطوير التعليم المحاسبي في سلطنة عمان، وذلك باستخدام الاستبانة لعدد 20 من أعضاء هيئة التدريس، و80 من طلبة المحاسبة في السنة الرابعة، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة معنوية بين استخدام الحوسبة وتطور التعليم المحاسبي عند مستوى دلالة 0.05، وقد أوصت الدراسة بأنه على الجامعات توفير كافة الإمكانات المادية والفنية لإتاحة إستخدام الحوسبة السحابية في التعليم الجامعي.

وبذات الخصوص فقد اتفقت دراسة (إسماعيل، 2021) مع نتائج الدراسات السابقة، حيث استهدفت الدراسة استكشاف دور الحوسبة السحابية في تحسين جودة الخدمة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، كما سعت الدراسة إلى التعرف على قوة ونوع العلاقة بين متطلبات تطبيق الحوسبة السحابية وجودة الخدمة التعليمية،وذلك بإستخدام قائمة إستقصاء لعينة قوامها (347) مفردة من أعضاء هيئة التدريس والهيئة التعاونية، والإداريين، وقد توصلت الدراسة إلى عديد النتائج من أهمها وجود علاقة إيجابية بين تقنية الحوسبة السحابية وجودة الخدمة التعليمية بالجامعات محل الدراسة، كما توصلت الدراسة، وقد قدمت الدراسة عدة توصيات منها ضرورة سعي الإدارة العليا للإطلاع المستمر على التطورات الحديثة لتقنية الحوسبة السحابية، وأهمية استخدامها في العملية التعليمية، وتوفير الحماية القانونية لها، ووضع خطط لحماية المعلومات وأمنها وضمان سريتها، وضرورة دعم الجامعات بهدف توفير المعدات والتجهيزات المتطورة والمناسبة، لتقديم الخدمة التعليمية.

أما فيما يتعلق بالتعليم المحاسبي ومعاييره الدولية فقد تناولت دراسة (Kushniroff,2012) التغيرات في بيئة الأعمال التكنولوجية الكبيرة وتَعَقد المعاملات التجارية وظهور خدمات مهنية جديدة، تؤثر على التعليم المحاسبي، وقد توصلت الدراسة الى أن التعليم يعاني من مشاكل أثرت على مستوى الخريجين، وقدرتهم على مواكبة الأساليب الحديثة، كما أكدت الدراسة على ضرورة تطوير التعليم المحاسبي بما يتوافق مع معايير التعليم الدولية، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على تطوير أساليبهم التدريسية، وذلك من خلال استخدام التقنيات الحديثة، وقد أكدت دراسة (العزاوي وآخرون، 2018) على ذات التوصيات، فقد هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص وتحليل ظاهرة عدم التوافق بين مخرجات التعليم المحاسبي واحتياجات سوق العمل في العراق، فضلاً عن دراسة مدى توافق المناهج التعليمية مع معايير التعليم المحاسبي، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها أهمية تطوير مهارات التفكير الإبداعي لحل المشكلات المحاسبية، بالإضافة إلى ضرورة تطوير المناهج المحاسبية لتخريج قوى عاملة تمتلك مؤهلات علمية وتطبيقية ملائمة لسوق العمل.

وبذلك فقد أجمعت كل الدراسات السابقة على أهمية تبني منظومة الحوسبة السحابية في العملية التعليمية لاسيما في أقسام المحاسبة، فالطلاب يحتاجون إلى اكتساب العديد من المهارات والمعلومات المستحدثة باستمرار لتلبية احتياجات سوق العمل، فمن خلال الحوسبة السحابية يمكن أن يكون هناك تفاعل وتعاون وإتصال مستمر، بحيث يمكن تعديل المحتوى التعليمي، والتدرب على البرامج التي يحتاجها الطلاب عند خروجهم للحياة العملية بأقل التكاليف، لذلك وبناءً على ما سبق يمكن إشتقاق فروض الدراسة التي سيتم اختبارها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المحاسبي في جامعة بنغازي كما يلي:

الفرض الصفري الرئيسي الأول: "لا يوجد إختلاف في واقع التعليم المحاسبي لتلبية متطلبات الجودة وفقا لمعايير التعليم الدولية عن المتوسط."

الفرض الصفري الرئيسي الثاني: "لا يوجد اختلاف في مدى توافر متطلبات الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي عن المتوسط."

الفرض الصفري الرئيسي الثالث: "لا يوجد إختلاف عن المتوسط في أثر الحوسبة السحابية على جودة التعليم المحاسبي."

- الفرض الصفري الفرعي الأول للفرض الثالث: "لا يوجد إختلاف عن المتوسط في أثر الحوسبة السحابية على جودة التعليم المحاسبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة".
- الفرض الصفري الفرعي الثاني للفرض الثالث: "لا يوجد إختلاف عن المتوسط في آراء أعضاء هيئة التدريس لأثر الحوسبة السحابية على جودة التعليم المحاسبي يُعزى لمستخدمي الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي من عدمه".
- الفرض الصفري الرئيسي الرابع: "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لمتطلبات الحوسبة السحابية على واقع جودة التعليم المحاسبي من منظور معايير التعليم المحاسبي الدولية".

4.1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة بشكلٍ أساسي إلى تحقيق ما يلي:

- تسليط الضوء على مفهوم الحوسبة السحابية وأهمية تطبيقاتها والخدمات التي تقدمها للتعليم المحاسبي.
- التعرف على كيفية الإستفادة من تطبيقات الحوسبة في دعم عناصر جودة التعليم المحاسبي.
- التعرف على واقع جودة التعليم المحاسبي الذي تقدمه جامعة بنغازي في ضوء متطلبات معايير التعليم الدولية.
- تسليط الضوء على مدى توافر متطلبات تبني الحوسبة السحابية في جامعة بنغازي.
- تسليط الضوء على مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بقسم المحاسبة للحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي.
- معرفة مدى تأثير إستخدام الحوسبة السحابية على جودة التعليم المحاسبي في ظل متطلبات معايير التعليم المحاسبي الدولية.

5.1. أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية تسليط الضوء على واقع جودة التعليم المحاسبي في جامعة بنغازي؛ والذي ينعكس على جودة مخرجات العملية التعليمية، كما تنبع أهمية الدراسة أيضاً من خلال تسليط الضوء مدى توافر متطلبات الحوسبة السحابية بهدف الإستعانة بها في العملية التعليمية، نظراً للحاجة البالغة إلى سد الفجوة بين الدراسة النظرية والمهارات العملية التي يجب أن يتمتع بها أعضاء هيئة التدريس والطلاب على حد سواء، وذلك بهدف التماشي مع التطورات الحديثة، وذلك من خلال التحديث المستمر للمناهج ومزجها بالتطبيقات المحاسبية التي تمكن خريجي أقسام المحاسبة من إكتساب المهارات التي تجعلهم على درجة عالية من الاستعداد لسوق العمل داخلياً وخارجياً.

2. الإطار النظري للدراسة:

1.2. مفهوم الحوسبة السحابية: تم اقتراح مفهوم الحوسبة السحابية بشكل مشترك من قبل Google في عام 2007 (Wang and Xing،2011)، فهي عبارة عن منصة حوسبة موجودة في مركز بيانات كبير وقادرة على توفير خوادم ديناميكية، مع القدرة على تلبية مجموعة واسعة من الاحتياجات من البحث العلمي والتجارة الإلكترونية (Jaeger et al، 2008)، ومن المتوقع أن ينمو سوق الحوسبة السحابية العالمية من 40 مليار دولار أمريكي في عام 2011 إلى مليار 241 دولار أمريكي في عام 2020 (Cheng et al,2016)، كما إنه من المتوقع أن ينمو إستخدام الحوسبة السحابية بسرعة، وان تتمتع صناعة الحوسبة السحابية بإمكانيات سوقية كبيرة بحسب (Yu et al، 2016).

وقد عرف (Chi & Gao,2011) الحوسبة السحابية عمومًا على إنها نموذج الحوسبة المستند إلى الإنترنت الذي ترتبط به أجهزة الكمبيوتر والخوادم المختلفة بالإنترنت وأنظمة التشغيل والبرامج وقواعد البيانات، كما يمكن مشاركة هذه الموارد من قبل العديد من العملاء بناءً على مطالبهم، كما يزعم Vouk (2008) أن الحوسبة السحابية تهدف إلى تعظيم الربح وتقليل تكلفة الحوسبة عن طريق ترحيل البرامج والأجهزة وأنظمة التشغيل وغيرها من الأجهزة ذات الصلة بخدمات الحوسبة من مراكز البيانات المحلية إلى الخوادم السحابية التي يوفرها بائعو السحابة، وبالتالي تمكين عملاء السحابة من استخدام موارد الحوسبة المتوفرة في الخوادم السحابية عبر برنامج العميل في أي وقت ومن أي مكان يوجد فيه وصول إلى الإنترنت، كما تُعرِّف شركة Gartner الحوسبة السحابية بأنها "نمط يتم فيه تقديم إمكانيات مرنة و قابلة للتطوير لتكنولوجيا المعلومات كخدمة باستخدام تقنيات الإنترنت" (Gartner،2022) أما بالنسبة للمستخدمين العاديين المتدربين على أجهزة الكمبيوتر، فإن الحوسبة السحابية هي أي نشاط مباشر عبر الإنترنت، كالوصول إلى البيانات أو استخدام البرامج، والذي يمكن القيام به من أجهزة مختلفة بغض النظر عن مكان الاتصال بالانترنت، كما إنه لا يتم تخزين البيانات أو تطبيقات البرامج على كمبيوتر المستخدم، بل يتم الوصول إليها عبر الإنترنت من أي جهاز وفي أي مكان (Horrigan,2008)، أما بالنسبة للمستخدمين النهائيين، فتعني الحوسبة السحابية أنه لا داعي للقلق بشأن صيانة الأجهزة أو شراء معدات جديدة، أو الحصول على تراخيص البرامج، أو تحديث أو ترقية البرامج الحالية، ومزامنة البيانات، وما إلى ذلك لأن كل هذه الأشياء يتم تضمينها في خدمة "السحابة"، ومما سبق يمكن تعريف الحوسبة السحابية بأنها نموذج يُمكن المستخدم من إستخدام برامج وتطبيقات الحوسبة التي تقدمها شبكة الإنترنت في أي وقت ومن أي مكان دون الحاجة إلى شرائها وتثبيتها على الأجهزة الشخصية.

2.2. خدمات الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي:

1.2.2 . مفهوم التعليم المحاسبي:

يمثل التعليم المحاسبي حجر الزاوية لنجاح مهنة المحاسبة، بهدف إعطاء الطلاب المهارات والمعارف والخبرات التي تمكنهم من مزاولة المهنة بكفاءة، فضلاً عن المساهمة في إعداد وتجهيز الطلاب في مجال المحاسبة ليكونوا قادرين على التعامل مع التطورات الجارية في مختلف المجالات ومواكبة التطورات الحديثة، وعليه يمكن تعريف التعليم المحاسبي بأنه أحد فروع التعليم بشكل عام يختص بالمجال المحاسبي ويتضمن مجموعة من الإجراءات والخطوات التى يجب اتباعها والعمل بها وفقاً لتنظيم الجهات المسؤولة عن هذا النوع من التعليم وفي مقدمتها المؤسسات الأكاديمية وعلى رأسها الجامعات والجهات المهنية بهدف تزويد المتعلم بالمعارف الأساسية واكسابه القدرات العلمية الكافية، للحصول على خريجين يتمتعون بكفاءات ومهارات قادرة على ممارسة مهام المهنة تلبي متطلبات سوق العمل (إبراهيم وعبده،2022).

والجدير بالذكر أن المحاسبة من العلوم الإنسانية التي تتطلب الاستجابة الفورية للتغيرات في البيئة المحيطة، سواءً الإقتصادية والإجتماعية والتكنولوجية، وبهذا الصدد يوجد مدخلين للتعليم المحاسبي بحسب (حسن وعبدالله، 2022) هما:

المدخل التقليدي للتعليم المحاسبي: ويركز هذا المدخل على المسائل الفنية للمحاسبة واجتياز الطالب الامتحانات والتأكيد على العمليات الحسابية للوصول إلى إجابة وحيدة بالاعتماد على التلقين، فضلاً عن عدم الإهتمام بالجانب العملي وتكنولوجيا المعلومات، فضلاً عن إهمال مسائل الاتصال والعلاقات والمهارات الفردية لطلاب المحاسبة.

المدخل الحديث للتعليم المحاسبي ويركز هذا المدخل على بيئة الأعمال وتناول قضايا محاسبية عامة وكذلك على التعليم والتعلم الذاتي والإبداع المهني والتأكيد على المسائل المعقدة التي قد تواجه التطبيقات العملية فضلاً عن الاهتمام بالجانب النظري وتكنولوجيا المعلومات بالإضافة إلى التركيز على مسائل الاتصال والعلاقات والمهارات الفردية للطالب والسعي نحو تحقيق التكامل بين فروع المحاسبة المختلفة والمناهج والمقررات التعليمية.

2.2. خدمات الحوسبة السحابية للتعليم المحاسبي:

تماشياً مع المدخل الحديث يمكن الإستفادة من خدمات الحوسبة السحابية بالفعل على نطاق واسع في التعليم المحاسبي والمساهمة في تطوير وتحديث المناهج التعليمية ومهارات طلاب المحاسبة، ومن أمثلة الخدمات المختلفة التي يمكن الإستفادة منها في مجال التعليم المحاسبي ما يلي (Yadav,2014):

- البرمجيات كخدمة (SaaS(Software as a Serves وتقدم التطبيقات في أي وقت وفي أي مكان، وهو المطلوب الأكثر أهمية حاليا في التعليم، ليس فقط فيما يتعلق بالبيانات المخزنة في السحابة ولكن أيضاً فيما يتعلق بالتطبيقات المتاحة، وتتطلب هذه البرمجيات الإتصال بالإنترنت فقط، ومن أمثلتها (Google Apps for Education- MicrosoftLive @ edu)، اللتان توفران اتصالات وتطبيقات مكتبية مثل البريد الإلكتروني وجداول البيانات.

1. النظام الأساسي كخدمة (PaaS( )Platform as a Serves): وهي بيئة التشغيل التي تعمل فيها التطبيقات، باستخدام، حيث يمكن تطوير تطبيقات أو خدمات جديدة في السحابة لا تعتمد على نظام أساسي معين للتشغيل، كما يمكن جعلها متاحة على نطاق واسع للمستخدمين عبر الإنترنت، كما توفر PaaS أدوات تطوير التطبيقات المستندة إلى مجموعة النظراء بالإضافة إلى خدمات اختبار التطبيقات ونشرها والتعاون فيها واستضافتها وصيانتها، ومن أمثلة خدمات ال ((PaaS): AzureMicrosoft's Azure Services، Platform، Salesforce's Force.com، development platform، Google Apps Engine وخدمات قواعد البيانات العلائقية من Amazon، وخدمات Rackspace Cloud.

- البنية التحتية كخدمة ((IaaS( )Infrastructure as a Service):، وتعني مراكز البيانات حسب الطلب، وهنا يمكن للعملاء استئجار موارد الحوسبة الأساسية مثل المعالجات والتخزين، واستخدامها لتشغيل أنظمة التشغيل والتطبيقات الخاصة بهم، حيث يتم الدفع مقابل ما يتم استخدامه فقط، كما يتم توفير كل السعة التي يحتاجها المستخدم، وتتمثل إحدى الميزات الكبيرة لـ IaaS في أنها توفر مركز بيانات قائم على السحابة دون تثبيت معدات جديدة أو انتظار عملية شراء الأجهزة، وهذا يعني أنه يمكن الحصول على موارد تكنولوجيا المعلومات في الجامعات والمؤسسات التعليمية قد لا يمكن الحصول عليها من موارد أخرى، على سبيل المثال؛ حيث يمكن للمؤسسات استخدام هذه البنية الأساسية لتشغيل خوادم Linux على الأجهزة الافتراضية وتوسيع نطاق الاستخدام كما هو مطلوب.

وفي هذا الصدد يمكن أن يتم الإستفادة من خدمات الحوسبة السحابية في مجال التعليم المحاسبي، فجل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس يمتلكون أجهزة ذكية، وبما أن التطبيقات متاحة بتكاليف منخفضة فيمكن عرض المادة العملية وتحديثها بشكل مستمر وتفاعلي بين أعضاء هيئة التدريس من ناحية والطلاب من ناحية أخرى، مما ينعكس إيجابياً على سير العملية التعليمية.

3.2. أثر إستخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على جودة التعليم المحاسبي: يتسع إستخدام الحوسبة السحابية يومياً بشكلٍ متزايد نظراً لأنها متاحة عند الطلب، فهي تمكن المستخدم من إمتلاك سعة تخزينية أو قوة حسابية بالقدر الذي يحتاجه في الحال دون القلق بشأن الأجهزة (Ercan,2010)، لذلك تعد خيارًا مفيدًا للتعليم، نظراً لإنخفاض تكلفة البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات، كما إن المستخدم النهائي لا يحتاج إلى أي معرفة محددة حول تثبيت التطبيق في السحابة أو الأجهزة، حيث يتم الحفاظ على كل هذه الأشياء من قبل مزود الخدمة، لذلك لا تحتاج المؤسسة التعليمية إلى أي شخص متخصص في تكنولوجيا المعلومات لتعليم استخدام التطبيقات، ومن ثم فإن عالم المستقبل سيكون عالمًا قائمًا على التكنولوجيا، لذا فإن تطبيق التكنولوجيا في المحاضرات التي يتلقاها الطلاب يساعدهم بشكلٍ تام على الاستعداد تمامًا للمستقبل، لا سيما خريجي أقسام المحاسبة الذين يحتاجون إلى تعلم الكثير فيما يتعلق بالتطبيقات المحاسبية الحديثة (Islam et al,2017)، وذلك بالاستفادة من المزايا التي توفرها الحوسبة السحابية للتعليم المحاسبي منها: (Surprising Ways Cloud Computing is; Changing Education,2016 Nasri2019؛ Bonderud,2021)

- إنخفاض تكلفة تكنولوجيا المعلومات، حيث النمو المتزايد في التكنولوجيا الرخيصة والحرة للتفاعل الاجتماعي والنشر والتعاون والتحرير وإنشاء المحتوى، والحوسبة، كما لا توجد أجهزة باهظة الثمن مطلوبة، حيث يمكن تشغيل البرامج القائمة على السحابة بسهولة على متصفحات الإنترنت، ومعظمها

متوافق مع الأجهزة اللوحية أو الأجهزة المحمولة أيضًا، وهذا يعنى أن الطلاب وأعضاء هيئة التدريس قادرون على استخدام المرافق القائمة على السحابة باستخدام الأجهزة المحمولة بحيث لا داعي لشراء كمبيوتر محمول باهظ الثمن، كذلك إن البرامج غير باهظة الثمن، فالحوسبة السحابية على البرامج كنموذج خدمة يمثل أكبر ميزة، فمعظم البرامج متاحة الآن مجانًا أوعلى نطاق قاعدة اشتراك منخفضة التكلفة، بحيث يمكن للطلاب بسهولة استخدام تلك التطبيقات بتكلفة منخفضة.

- القدرة التخزينة العالية، حيث يمنح النظام السحابي مستخدميه لحفظ أي نوع من المحتوى والبيانات بما في ذلك التطبيقات والموسيقى والكتب الإلكترونية والمستندات والصور وغير ذلك الكثير، بالإضافة إلى إمكانية النمو المتزايد للمحتوى بمعدل أُسي، ومتاح لقاعدة عريضة من الناس، ويمكن لأي شخص المساهمة وتطوير المحتوى التعليمي، فالتعاون المشترك في ذات الوقت الذي توفره السحابة تسمح لعدة مستخدمين بتحرير المستند والعمل عليه في ذات الوقت، مما يتيح سهولة مشاركة الأفكار ونقلها، وهذه المميزات للحوسبة السحابية تخدم بشكل كبير تعليم المحاسبة، حيث يتم توفير المواد التعليمية وتنظيمها واستخدامها وتعقبها في أي وقت ومن أي مكان بما يمكن من تحسين مشاريع الطلاب، أو تحسين تخطيط المحاضرات بشكل تعاوني بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- إن التعليم الإلكتروني إعتماداً على الحوسبة السحابية، يوفر حوسبة عالية للبحث والتدريس المحاسبي، خاصةً لعمليات المحاكاة وتحليل نماذج الحوسبة والأبحاث المماثلة. (Alhelou,2020)
- توفير ميزة النسخ الاحتياطي وتمثل إحدى الوظائف الأساسية للسحابة فهي تخزن المحتوى تلقائيًا، مما يجعل من المستحيل إسقاط أي مادة ذات قيمة، وهذا يعني أنه حتى في حالة تعطل جهاز الكمبيوتر الخاص بالمستخدم، ستظل جميع المحتويات والمستندات محفوظة وآمنة ويمكن الوصول إليها في السحابة بكل سهولة ويسر، ويمكن ذلك من أي جهاز مثل الهاتف المحمول أو الهاتف الذكي أو الكمبيوتر.
- الحصول على كتب بأقل تكلفة، فمن المعروف أن الكتب الورقية على مستوى الجامعات باهظة الثمن، فقد يتجاوز ثمن الكتب المنهجية تكلفة العملية التعليمية، لذلك لا يرغب عدد كبير من الطلاب في شراء الكتب الدراسية، ويمكن حل هذه المشكلة عن طريق الكتب السحابية والتي تعد أرخص من الكتب المطبوعة.
- لا مزيد من المواد التعليمية التي عفا عنها الزمن: فمواد الكتب المنهجية عادةً ما تكون قديمة، ويمكن حل هذه المشكلة عن طريق السحابة، حيث تعتبر المواد المستندة إلى السحابة سهلة الترقية بما يُمكن الطلاب دائمًا من الوصول إلى مواد تعليمية محدثة.
- الوصول إلى المزيد والمزيد من الطلاب الأكثر تنوعًا، وخاصة أولئك الذين لا يتم خدمتهم بشكل جيد من خلال طرق التعليم التقليدية، كما إن الحوسبة السحابية قابلة للتوسع في خدمات التعليم المحاسبي عند الطلب من قبل المستخدمين من خلال توفيرها مراكز بيانات متعددة ومتجددة عبر الإنترنت يمكن الوصول إليها بأمان وسرعة.
- الحوسبة السحابية لها تأثير إيجابي على تحسين جودة تعليم المحاسبة من خلال استخدام نمذجة التطبيقات والخدمات المقدمة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، مما يشجع على استخدام التطبيقات المنمذجة في الجامعات من ثم بث روح المنافسة واستمرار العملية التعليمية من خلال توفير تطبيقات و نماذج لنشر دروس تعليم المحاسبة بسرعة، وتسهيل الوصول إلى المعلومات ومشاركتها عبر الإنترنت خلال 24 ساعة دون انقطاع، وهذا يتيح للطلاب إسترجاع شرح محاضرات المحاسبة في أي وقت.

4.2. متطلبات الإعتماد على تقنية الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي:

توجد العديد من المتطلبات لاعتماد الحوسبة السحابية في مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة، والتعليم المحاسبي على وجه الخصوص، منها على سبيل المثال (إسماعيل و مبارز، 2022):

- وجود جهاز حاسب آلي متصل بشبكة الانترنت لضمان الوصول الى السحابة، ويمكن أن يكون هذا الجهاز حاسب محمول، حاسب لوحي، حاسب شخصي أو هاتف محمول) لضمان الإتصال بالخدمة.
- وجود شبكة إنترنت التي تعتبر حلقة وصل بين طالب الخدمة ومقدمها من خلال الحوسبة السحابية، ويفضل أن يكون الاتصال ذو سرعة عالية لضمان الوصول الى الخدمة بسرعة وكفاءة عالية.
- وجود نظام تشغيل يسمح بالاتصال بالانترنت والوصول الى السحابة، حيث إن هناك أنواع مختلفة من أنظمة التشغيل، ومن أنظمة التشغيل الشهيرة Windows-Linux-Mac–، حيث تقدم خدماتها بمجرد الاتصال بالانترنت.
- المتصفح والذي يمثل أداة الإتصال بالانترنت للوصول إلى خدمات الحوسبة المقدمة، ومن أمثلة المتصفحات الشهيرة Explorer- Firefox-Google chrome.

مزودي خدمات الحوسبة السحابية، وهم من يقدم الخدمات السحابية، وقد يتمثل في الموقع الذي يقوم بإستضافة وتقديم كافة خدمات الحوسبة السحابية، ويكون ذو كفاءة عالية، ومعدات هائلة لكي يتمكن من استقبال وإستضافة المستخدمين و المبرمجين والمطورين.

بالإضافة إلى المتطلبات السابقة فإنه من الأهمية بمكان وجود بنية تحتية تكنولوجية مهيئة، بما في ذلك استمرار التيار الكهربائي دون إنقطاع بما يضمن إستمرار ومرونة العملية التعليمية، بالإضافة إلى إمتلاك أعضاء هيئة التدريس والطلاب مهاراةٍ وقدراتٍ تكنولوجية كافية للتعامل مع التعليم المحاسبي باستخدام السحابة.

5.2. الحوسبة السحابية وفاعلية أدوات التعليم المحاسبي في ظل التحول الرقمي:

تعتبر الحوسبة السحابية تقنية ناشئة متنامية يمكنها تغيير أنظمة تكنولوجيا المعلومات التقليدية التي يتم إستخدامها بطريقة أو بأخرى في كل القطاعات لا سيما قطاع التعليم، ففي الوقت الحاضر تغيرت طرق التدريس، والطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وأصبحوا يعتمدون على التكنولوجيا بشكل كبير، وبالتالي من الضروري التفكير في دمج هذه التقنية في عناصر العملية التعليمية، التي توفر الأسس العلمية الصحيحة التي يمكن من خلالها تحقيق الهدف من التعليم المحاسبي وتعزيز كفاءة عناصر العملية التعليمية التالية (بن صالح، 2014):

- الخطة الدراسية يقصد بها المناهج الدراسية، وتشمل المقاييس المتعلقة بالمحاسبة وتتضمن الأجزاء الأساسية المطلوبة لإعداد المحاسبين المؤهلين لممارسة مهنة المحاسبة، وتشمل المقاييس المتعلقة بالمحاسبة، مثل محاسبة التكاليف، المحاسبة المالية، محاسبة الشركات، المحاسبة الضريبية، وغيرها من مقاييس التأهيل للعمل المحاسبي، فهذه المناهج قد تكون كافية من وجهة نظر القائمين على وضعها، ولكن هذا لا يعني عدم وجود فجوة بين ما يتم تعليمه والمهارات التي يتطلبها سوق العمل، والذي يتطلب تغيير مستمر في المناهج لتتماشى مع التغيرات الإقتصادية والتغيرات التكنولوجية المستمرة، ويمكن الإستفادة بهذا الصدد من تكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها المختلفة، بما فيها الإستفادة من مزايا الحوسبة السحابية، والتي تضمن تعديل المحتوى التعليمي بأقل التكاليف وفي أسرع وقت ممكن.
- أعضاء هيئة التدريس يوجد ارتباط قوي بين جودة التعليم المحاسبي وكفاءة أعضاء هيئة التدريس، فكلما إمتلك أساتذة الجامعات التأهيل العلمي والخبرة العملية، إنعكس ذلك على المحتوى العلمي بصورة نموذجية، فمن الأهمية بمكان التركيز على الخبرة العملية لشرح المحتوى المحاسبي وتوصيله بصورة أفضل، ويمكن في هذا الصدد الإستفادة من عالم الرقمنة، والسعة التخزينية اللامحدودة، حيث يمكن لأعضاء هيئة التدريس ضمان شرح وتوصيل المعلومة بالاستفادة من تكنولوجيا المعلومات وما تشمله من مزايا للحوسبة السحابية، بالإضافة إلى إمكانية التفاعل والمشاركة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، فعندما يتصل الجميع بالسحابة، يتمكن الجميع من الدخول بشكل منفصل لأداء المهام المنوطة بهم، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Alhelou et al,2020) والتي توصلت إلى أن استخدام الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي يساعد أعضاء هيئة التدريس والطلاب من التوصل إلى واسترداد ملفاتهم وتطبيقاتهم في أي وقت ومن أي مكان كما إنه يساعد على تطوير المهارات التكنولوجية للطلاب بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل، كما أوصت الدراسة بضرورة استخدام الحوسبة السحابية في تعليم المحاسبة في الجامعات لدورها في تنمية المهارات المهنية والتكنولوجية للطلاب وتحسين تحصيلهم التعليمي بالحصول على أكبر كمية المعلومات المفيدة، فعلى سبيل المثال يمكن لأعضاء هيئة التدريس تحميل مواد الفصل الدراسي والواجبات على الخادم السحابي بما يمكن الطلاب من سرعة وسهولة الوصول إليها، بما يُمَكن أعضاء هيئة التدريس من تحديد مكامن المشاكل والأخطاء التي يرتكبها الطلاب ومعالجتها من خلال تحليل النسخ المقدمة لأعضاء هيئة التدريس، كما يُمَكن الخادم من تحسين المواد والأساليب التعليمية والمعلومات من خلال استحداث أفضل التطبيقات المحاسبية وإدخالها في المناهج التعليمية بحيث تلبي المخرجات متطلبات سوق العمل بحسب دراسة (Yadv,2014).

أما دراسة Kiryakova (2017) فقد، كما بينت أهمية إستخدام الحوسبة السحابية في تطوير وتحسين العملية التعليمية، من خلال السماح للطلاب وأعضاء هيئة التدريس من الإستفادة من الخدمات والتطبيقات المختلفة التي تقدمها السحابة، وإمكانية مشاركة المحتوى، وتعديله بما يسهل من عملية تحديث المادة العلمية بشكل مستمر، لذلك يمكن الإستفادة من التطبيقات التي تتيحها السحابة لضمان توصيل محتوى المناهج المحاسبية بشكل سلس وفعال، ومن هذه التطبيقات مايلي مايلي (Al-Sorour,2018):

- تطبيق خدمة: (Google Apps) والتي تعتمد على الحوسبة السحابية ويستخدمها حاليًا 25 مليون مستخدم منهم 8 ملايين مستخدم يتبعون العملية التعليمية للطلاب وهيئة التدريس والمؤسسات التعليمية، وهذا يعني أن 80٪ من مستخدمي السحابة يتبعون قطاع التعليم، وخاصة التعليم العالي.
- تطبيق: (Google Documents) عبارة عن محرر مستندات وهو خدمة تقدمها Google لجميع المشتركين الذين لديهم حسابات خاصة بهم، بما في ذلك قطاع التعليم.
- خدمة: (Dropbox, Icloud، Skydrive) مقدمة من شركة مايكروسوفت والتي تتيح مساحة تخزين مجانية للملفات حتى 25 جيجا بايت.

➢ تطبيق (Amazon): الذي يتيح للمستخدم تطوير أعماله وإتمامها مهما كان حجمها وسعتها بالإضافة إلى إستخدام عروض بوربوينت والنماذج.

- بيئة تعليمية: حيث ان توافر بيئة تعليمية آمنة ولا يوجد فيها تمييز عنصرى وتشجع على التعلم وفق أساليب تكنولوجية حديثة يؤثر على جودة التعليم المحاسبي بحسب (إبراهيم وعبده، 2022)، لذلك فمن الأهمية بمكان توفير بنية تحتية تكنولوجية تعتمد فيها كلياً على مميزات الحوسبة السحابية والتي تولد مخرجات ذات مهارات تعكس التغيرات الاقتصادية والاجتماعية، حيث إن التفاعل اللامحدود والتعاون المشترك بين الطلاب على المستوى المحلي والعالمي بالاستفادة من تقنية الحوسبة تنمي القدرة المعرفية والمهارية التي تتماشى مع هذه التغيرات.

6.2 الحوسبة السحابية وجودة التعليم المحاسبي من منظور معايير التعليم المحاسبي الدولية:

يبذل الاتحاد الدولي للمحاسبين (IFRAC) مجهودات نحو تطوير التعليم المحاسبي من خلال إصدار مجموعة من المعايير التي تصدر من قبل مجلس معايير التعليم المحاسبي الدولية (IAESB)، فهو عبارة عن هيئة مستقلة تضع وتحدث المعايير التي تضمن وتعزز من الكفاءة التقنية والمهارات الفنية والقيم الاخلاقية التي يجب أن تتوافر في المحاسب، لذلك فقد تم إصدار مجموعة من المعايير الدولية للتعليم المحاسبي والتي تمثل الأساس نحو الدخول الى عالم الممارسة المهنية والأكاديمية، كونها تؤكد على مستوى مناسب من التعليم الأساسي والضروري لإكتساب المهارات والقيم الأخلاقية المطلوبة، سواءً أكان ذلك من خلال البيئة الأكاديمية أو من خلال تلقي الدورات التدريبية، كما أنها تؤكد على ضرورة احتواء المناهج على مهارات فكرية وفنية وشخصية وتنظيمية، تمكن المحاسب من التعامل مع المتغيرات الإقتصادية والتقنية المتطورة بشكلٍ مستمر.

إن تبني هذه المعايير والإلتزام بها يدعم جودة التعليم المحاسبي من خلال مواكبة التطورات التكنولوجية، فقد أكدت دراسة (Kushniroffm,2018) على ضرورة تطوير مناهج التعليم المحاسبي بما يتوافق مع المعايير الدولية للتعليم المحاسبي بما يضمن مواكبة التغيرات المتزايدة في بيئة العمل التي تتطلب مواكبة التغيرات التكنولوجية المتسارعة، كما أشارت دراسة (فهمي، 2019) إلى أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في منظومة التعليم المحاسبي حققت العديد من المزايا منها إمكانية تلبية متطلبات المعايير الدولية للتعليم المحاسبي وبالتالي اكتساب الطلاب المهارات المطلوبة وجعلهم على مستوى مساوية لنظرائهم. وهذا يعني أن تبني تكنولوجيا المعلومات يدعم تطبيق متطلبات المعايير الدولية للتعليم المحاسبي، التي يمكن تناولها ومؤشراتها المستحدثة بإيجاز كالتالي (العزاوي وآخرون، 2018؛ فهمي، 2019):

- المعيار الأول (IES1) متطلبات الإلتحاق ببرامج التعليم المحاسبي المهني: ويهدف هذا المعيار إلى وضع متطلبات نزيهة للالتحاق ببرامج المحاسبة، ويشمل هذا المعيار المبادئ التي تضمن توافر أسس المعرفة المهنية والمهارات والقيم والأخلاقيات التي يحتاجها الطالب ليصبح محاسباً محترفا.
- المعيار الثاني (IES2) التطوير المهني الأولي– الكفاءة الفنية: ويشمل هذا المعيار على مجموعة نتائج التعلم للكفاءة الفنية، والتي يطلب من المحاسبين المهنيين إثبات امتلاكهم لها في نهاية مرحلة التطوير المهني الأولي، وتشمل ثلاثة مساقات يمكن تقسيمها إلى عدة عناوين رئيسية: الأولى وتتمثل في المحاسبة والتمويل وما ينتمي لهما من معارف، أما المجموعة الثانية فتشمل المعارف المتعلقة بادارة الأعمال والمنظمات، و الثالثة فتشمل هي المعارف والكفاءات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات بحيث لا يقتصر دور المحاسب على استخدام نظم المعلومات فقط بل ليستطيع لعب دوراً هاما كجزء من فريق تقييم وتصميم وإدارة نظم المعلومات.
- المعيار الثالث (IES3) التطوير المهني الأولي – المهارات المهنية: ويحدد هذا المعيار نتائج التعلم لخليط المهارات المهنية التي يطمح المحاسبين المهنيين اكتسابها في نهاية مرحلة التطوير المهني الأولي، وتتلخص هذه المهارات في خمس مجموعات رئيسية هي: مهارات فكرية، وتشمل ستة مستويات مرتبة تصاعديا هي: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، القدرة على تجميع جميع المعلومات من عدة مصادر مع القدرة على التنبؤ واستخلاص النتائج ثم التقييم، أما المهارات الفنية والعملية فتتكون من مهارات عامة وكذلك مهارات متخصصة في المحاسبة وتشمل: التطبيقت الرياضية والإحصائية والكفاءة في تكنولوجيا المعلومات، القدرة على تحويل القرارات إلى نماذج وتحليل المخاطر، قياس المعلومات، القدرة على عمل التقارير، التوافق مع المتطلبات القانونية والتنظيمية، في حين أن المهارات الشخصية فتشمل الإدارة الذاتية، المبادرة والتأثير والتعلم الذاتي، القدرة على تحديد الأولويات في حدود الموارد المحدودة وتنظيم العمل وإنجازه في الوقت المطلوب،القدرة على التنبؤ بالتغيير والتكيف معه، القدرة على تضمين القيم والتوجهات الأخلاقية المهنية وقت اتخاذ القرارات و الشك المهني، أما مهارات التواصل وتشمل على سبيل المثال القدرة على التشاور والتفاعل مع الآخرين فكرياً وثقافياً، والقدرة على العمل في أماكن متعددة الثقافات والتفاوض والمناقشة وتباين وجهات النظر والدفاع عنها والإصغاء للآخرين، فهى التي تساعد المحاسب المهني على العمل مع الآخرين و يستقبل ويعطي المعلومات ويستطيع ادارة المناقشات الموضوعية والخروج بقرارات فعالة.
- المعيار الرابع IES4 التطوير المهني الأولي والقيم المهنية– الأخلاقيات والتوجهات–: ويحدد نتائج التعلم للقيم المهنية والأخلاق والسلوكيات التي يجب ان يكتسبها المحاسبون المهنيون، وقد أكد على أنه يجب التفريق بين تعليم القيم والأخلاقيات المهنية وبين غرس السلوكيات والقيم الأخلاقية، فغرس السلوكيات والأخلاقيات المهنية يجب أن يبدأ في مرحلة متقدمة من التعليم المحاسبي ويستمر مع المحاسب مدى الحياة، فالمحاسب المهني

يحتاج أن يعتبر هذه القيم كجزء من التعلم مدى الحياة، وقد اقترح المعيار بعض وسائل تعليم القيم والأخلاقيات المهنية: مثل دراسة الحالة متعددة الجوانب، لعب الأدوار، المناقشات حول فيديوهات أو قراءة و تحليل مواقف حقيقية في الأعمال تتضمن أخلاقيات، والمناقشات التي تتضمن متحدثين من ذوي الخبرة وصانعي القرارات.

- المعيار الخامس: IES5 التطوير المهني الأولي– الخبرة العملية حيث يحث ذلك المعيار على ضرورة توفر الخبرة الكافية لدى ممارسى المهنة بما يضمن تمتعهم بالكفاءة الفنية والمهارات المهنية والقيم والسلوك الأخلاقي بالشكل الذي يلبي متطلبات سوق العمل، مثل مثل مهارات التخطيط وإدارة الموارد البشرية والمشاريع، وهي متطلبات قد ازدادت أهميتها حيث أصبح المحاسب المهني مطالبا بدور أكثر فاعلية.
- المعيار السادس: IES6 التطوير المهني الأولي – تقييم الكفاءات المهنية – يحث هذا المعيار على ضرورة تقييم مستوى الكفاءة الفنية لدى الدارسين في برامج التعليم المحاسبي لضمان تمتعهم بالقدر الكافي من التكوين المهني الملائم لمتطلبات سوق العمل، مع تقييم مستوى الكفاءة باستمرار.
- المعيار السابع IES7 التطوير المهني المستمر: ويحث هذا المعيار على ضرورة مواكبة برامج التعليم المحاسبي وممارسي مهنة المحاسبة بالتطوير المهني المستمر بما يواكب تغيرات بيئة العمل باستمرار، ويلبي متطلبات سوق العمل بجودة عالية ويحقق المصلحة العامة.
- المعيار الثامن IES8 الكفاءة المهنية للشركاء المسؤولون عن مراجعة القوائم المالية وهدف هذا المعيار هو التأكد من توافر مستوى الكفاءة المهنية المطلوبة لممارسة المهنة عند مراجعة القوائم المالية، ويتضمن هذا المعيار بعض المتطلبات والإرشادات لمراجعة بيئات معينة.

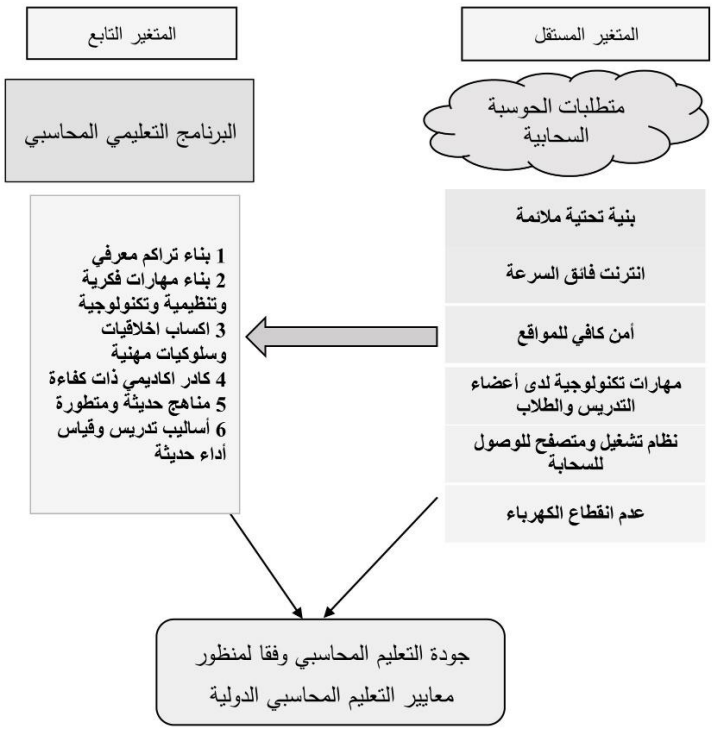
ومن خلال النظر إلى هذه المعايير يمكن القول بأنها قد حثت على تنمية مهارات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى تحديث المناهج التعليمية وإزكائها بالمهارات التقنية، حيث تؤكد إحدى متطلبات المعيار الدولي للتعليم المحاسبي رقم 2 (IAS2) على أهمية المعرفة بتكنولوجيا المعلومات واختصاصاتها وأدواتها وتطبيقاتها المختلفة بهدف ضبط والارتقاء بمهارات مخرجات العملية التعليمية، الذي يتطلبه معيار التعليم المحاسبي IAS3 والذي يؤكد على مجموعة من المهارات الفنية والفكرية والتقنية التي يجب أن تتوافر في خريجي الجامعات، كما يؤكد المعيار الدولي للتعليم المحاسبي IAS4، على مهارات لعب الأدوار وتحليل المواقف والتحاور وذلك من خلال الإستعانة بتطبيقات تكنولوجيا المعلومات، وهذا يتطلب تطوير مستمر لمناهج التعليم المحاسبي.

وفي ذات السياق فقد يتطلب تحديث المناهج التعليمية بالتطبيقات وقتاً وتكلفةً باهظة لذلك توفر الحوسبة السحابية في التعليم لعديد من المزايا فمعظم المؤسسات التعليمية ليست ذات أوضاع مالية قوية لذلك وبحسب (Islam et al,2017) تعد السحابة خيارًا مفيدًا لهم لتقليل تكلفة البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات، حيث أن المستخدم النهائي لا يحتاج إلى أي معرفة محددة حول تثبيت التطبيق في السحابة أو الأجهزة، حيث يتم الحفاظ على كل هذه الأشياء من قبل مزود الخدمة، لذلك لا تحتاج المؤسسة التعليمية إلى أي شخص متخصص في تكنولوجيا المعلومات لتعليم استخدام التطبيقات، وبالتالي سيكون عالم المستقبل عالمًا قائمًا على التكنولوجيا، لذا فإن تطبيق التكنولوجيا في المحاضرات التي يتلقاها الطلاب يساعدهم بشكلٍ تام على الاستعداد تمامًا لعالم المستقبل، لا سيما خريجي أقسام المحاسبة الذين يحتاجون إلى تعلم الكثير حول التقنيات والتطبيقات الحديثة المتعلقة بالتعليم المحاسبي.

وبذات الخصوص وإلى جانب دعم محتوى المناهج التعليمية تمكن الحوسبة السحابية من دعم تطبيق متطلبات معايير التعليم المحاسبي من خلال تنمية فكرة التعليم الذاتي للمحاسب، وتنمية قدرته على التحليل النقدي والاستعانة بالتطبيقات الإحصائية والرياضية التي توفرها الحوسبة السحابية لحل المشكلات المحاسبية التي تتوفر بتكلفة منخفضة، كما إنها تنمي روح التفاعل والتعاون المشترك بين الطلاب لمناقشة القضايا المحاسبية التي قد تواجههم، مما يؤهلهم إلى التوسع في التفاعل مع طلبة من جنسيات وثقافات مختلفة، وبناء وجهات نظر محاسبية خاصة وتطويرها طبقاً للمستجدات على الصعيدين المحلي والدولي، الأمر الذي يؤهل المخرجات المحاسبية لأن تكون عنصراً فاعلاً في بيئة العمل.

3. الدراسة الميدانية:

متغيرات نموذج الدراسة المقترح:



الشكل رقم 1: يوضح نموذج الدراسة المقترح لمتغيرات الدراسة إعداد الباحثتان.

2.3. منهجية الدراسة:

تعتَبر منهجية الدراسة عن الطريقة أو الأسلوب الذي سيتم اتباعه بغرض التوصل إلى استنتاجات بشأن فروض وتساؤلات الدراسة، لذلك يتناول هذا الجزء الخطوات المنهجية المتبعة ووصفًا للأساليب الإحصائية المستخدمة بغرض التوصل إلى تحقيق أهداف الدراسة على النحو التالي:

3.3. مجتمع الدراسة وأداة جمع البيانات:

لتحديد واقع التعليم المحاسبي، ومدى توافر متطلبات الحوسبة السحابية وتأثيرها على جودة التعليم المحاسبي في ظل معايير التعليم المحاسبي الدولية، وإستكمالاً لما ورد بالجانب النظري من هذه الورقة فقد تم إستهداف أعضاء هيئة التدريس القارين بقسم المحاسبة جامعة بنغازي – الفرع الرئيس– والذين بلغ عددهم 69 عضو هيئة تدريس، وقد تم الإعتماد في هذه الدراسة على إستمارة استبيان إلكترونية بإستخدام برنامج Google forms في إعداد الاستمارة وتوزيعها عبر البريد الالكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي لجمع بيانات الدراسة من المستقصين، وقد نسبة الردود 46% من أجمالي المجتمع، كما صُممت الإستمارة بالإستعانة بمتطلبات جودة التعليم في ظل معايير التعليم المحاسبي الدولية International Accounting Education Standards، بالإضافة إلى الادبيات السابقة التي تناولت الحوسبة السحابية والتعليم المحاسبي، وذلك بهدف تحديد متطلبات الحوسبة السحابية وأثرها على جودة التعليم المحاسبي من منظور هذه المعايير، وقد تضمنت الاستمارة على محورين، الأول خاص بالبيانات الديمغرافية للمشاركين، أما المحور الثاني فيتعلق بفرضيات الدراسة ويتكون من ثلاث أجزاء يستهدف الجزء الأول قياس واقع جودة التعليم المحاسبي بقسم المحاسبة جامعة بنغازي وفقا لمنظور معايير التعليم المحاسبي الدولية، ويحتوي هذا الجزء على 10 عبارات، أما الجزء الثاني من الاستمارة فيهدف إلى قياس مدى توافر متطلبات الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي، ويحتوي هذا الجزء على 6 عبارات، أم الجزء الثالث والأخير فيتعلق بقياس أثر الحوسبية السحابية على جودة التعليم المحاسبي من وجهة نضر المستقصين ويحتوي على 13 عبارة، وقد تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي (Likert) في الأجزاء الثلاثة، وقد كانت العبارات متدرجة من موافق بشدة إلى غير موافق اطلاقا أو متوفر بدرجة عالية إلى غير متوفر اطلاقا وقد أعطيت العباراة أوزان من 5 إلى 1 على التوالي، كما تم احتساب المتوسط المرجح لكل فترة في مقياس ليكرت الخماسي، وذلك لتحديد الحد الأدنى والأعلى لكل أتجاه.

والجدول رقم (1) يوضح فترة المتوسط المرجح وما يقابل كل أتجاه.

المعدل	مدى توافر	مدى الموافقة
من 1 إلى 1.79	غير متوفر اطلاقا	غير موافق اطلاقا
من 1.80 إلى 2.59	غير متوفر	غير موافق
من 2.60 إلى 3.39	إلى حد ما	محايد
من 3.40 إلى 4.19	متوفر	موافق
من 4.20 إلى 5	متوفر بدرجة عالية	موافق بشدة

3.3. الأساليب الإحصائية المستخدمة وتحليل البيانات: لخدمة أغراض الدراسة فقد تم الاعتماد على البرنامج الاحصائي Statistical Package for Social Science(Spss) بعد أن تم تفريغ البيانات، وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار Reliability لإيجاد معامل كرونباخ ألفاCranach Alpha لمعرفة مدى ثبات وصدق المقياس اختبار الفرضيات لعينة واحدة One-Sample T test.
- الإحصاء الوصفي Descriptive Statistics التكرارات والنسب والمتوسطات والانحرافات المعيارية.
- اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات test Kolmogorov - Smirnov.
- اختبار الفرضيات لعينة واحدة اللامعلمي Binomial test.
- اختبار التباين الأحادي اللامعلمي Kruskal Wallis test.
- واختبار الانحدار الخطيSimple Linear Regression Analysis.

1.3.3. تحليل البيانات الشخصية:

يتمثل المحور الأول من استمارة الاستبيان في البيانات الديمغرافية للمشاركين من أعضاء هيئة التدريس وقد تم تقسيم هذا المحور إلى أربعة فقرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، الدرجة العلمية).

الجدول رقم (2) يوضح توزيع البيانات الشخصية لأعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة.

البيان		التكرارات	النسب
الجنس	ذكر	18	56.3 %
	أنثى	14	43.7 %
	الإجمالي	32	%100
المؤهل العلمي	حملة دكتوراه	15	%64.9
	حملة ماجستير	17	%53.1
	الإجمالي	32	%100
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	3	%9.4
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 س	6	%18.8
	من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة	11	34.4 %
	من 15 سنة فأكثر	12	37.7 %
	الإجمالي	32	%100
الدرجة العلمية	محاضر مساعد	7	%21.9
	محاضر	13	%40.6
	أستاذ مساعد	7	%21.9
	أستاذ مشارك	4	12.5%
	أستاذ	1	%3.1
	الإجمالي	32	%100

يُلاحظ من الجدول أعلاه فيما يتعلق بتوزيع العينة حسب الجنس أن نسبة الذكور قد وصلت ل 56.3%، أما الإناث فقد تعتبر النسبة الأقل بقيمة إجمالية 43.7%، وبالنظر إلى التكرارات والنسب لمؤهل أعضاء هيئة تدريس بقسم المحاسبة فهي موزعة بين حملة الدكتوراة وحملة الماجستير بنسبة 46.9% و 53.1% على التوالي، وفيما يتعلق بسنوات الخبرة فقد كانت النسب الأعلى لسنوات الخبرة من 15 سنة فأكثر، فقد وصلت 37.4%، وهذا يشير لوجود خبرات جيدة بين أعضاء هيئة التدريس، أما النسبة الأقل فقد كانت في عدد سنوات الخبرة الأقل من 5 سنوات بنسبة 9.4%، وأخيراً وفيما يتعلق بالدرجة العلمية الجدول أعلاه كانت النسبة الغالبة لدرجة محاضر بـ40% يليها بدرجة استاذ مساعد ومحاضر مساعد بالتساوي ب 21.9% وباقي النسب موزعة بين باقي الدرجات العلمية، حيث كانت أقل النسب 3.6% لدرجة أستاذ.

2.3.3. اختبار الثبات Reliability: ويقصد به ثبات استقرار المقياس وإعطاء نفس النتائج باحتمالٍ متساوٍ إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة، أما معامل الصدق فيمكن احتسابه بالجدر التربيعي لمعامل الثبات، والجدول التالي (3) يوضح معامل الثبات والصدق لكل محور من محاور الدراسة.

محاور الدراسة	معامل الثبات	معامل الصدق
واقع جودة التعليم المحاسبي بقسم المحاسبة	0.921	0.95
مدى توافر متطلبات الحوسبة السحابية	0.805	0.89
انعكاس السحابة على جودة التعليم	0.933	0.97

يشير الجدول بأن معامل الثبات للمحاور لا يقل عن قيمة 0.805، وتعتبر هذه القيم عالية، مما يشير إلى ثبات الاستبانة وقوة تماسكها وامكانية الاعتماد عليها، كما إن معاملات الصدق قد ظهرت مرتفعة أعلى من 0.89 وهذا يضفي مزيد من الموضوعية والمصداقية على الإستبيان بعد تحكيمه من أعضاء هيئة تدريس 3.3.3 نتائج اختبار الفرضيات وعرض النتائج.

الفرض الصفري الرئيسي الأول:

"لا يوجد اختلاف في واقع التعليم المحاسبي لتلبية متطلبات الجودة من منظور معايير التعليم المحاسبي الدولية عن المتوسط"

وقد تم اختبار هذه الفرضية من خلال المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وكذلك اختبار One-Sample T test وذلك بعد إجراء اختبار التوزيع الطبيعي لهذه الفرضية، والجدول التالي (4) يبين أهم النتائج المتحصل عليها لمتوسطات واقع التعليم المحاسبي من منظور معايير التعليم الدولية.

	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري
يساهم التعليم المحاسبي في بناء التراكم المعرفي لدى الطلاب	3.88	1.070
يساهم التعليم المحاسبي في بناء المهارات الفكرية والقدرات التحليلية والإبداعية في حل المشكلات لدى الطلاب	3.63	1.157
يساعد التعليم المحاسبي في اكساب الطلاب القيم الأخلاقية والاستقلالية والموضوعية	3.31	1.176
يدرس طلاب التعليم المحاسبي قواعد الآداب والسلوك المهني	3.44	1.190
يزود التعليم المحاسبي الطلاب بالكفاءة والعناية المهنية الواجبة	3.31	1.230
يساهم التعليم المحاسبي في بناء المهارات التكنولوجية بما تلائم تطورات سوق العمل المحلي والدولي	2.59	1.341
لدى خريجو التعليم المحاسبي مهارات تنظيمية وتقنية تمكنهم من التخطيط للأنشطة وتنفيذها على نحو فعال	2.88	1.185
المناهج التي يتلقاها طلاب التعليم المحاسبي حديثة ومتطورة	2.44	1.134
تستخدم في التعليم المحاسبي أساليب حديثة في التدريس والتقويم وقياس الأداء	2.438	1.075

	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري
يعد الكادر الأكاديمي بقسم المحاسبة ذو مستوى علمي عالي	3.34	1.234
واقع جودة التعليم المحاسبي في جامعة بنغازي من منظور معايير التعليم المحاسبة الدولية	3.125	9026.

بالنظر للجدول السابق نجد أن المتوسطات تتفاوت بين المتوسط الأعلى بقيمة 3.88 والذي يعكس بأن التعليم المحاسبي بجامعة بنغازي يساهم في بناء التراكم المعرفي لدى الطلاب، وبين المتوسط الأقل وهو 2.43 الذي يعكس في مدى استخدام البرنامج التعليمي المحاسبي بجامعة بنغازي لاستخدام أساليب حديثة ومتطورة، يليها المتوسط 2.44 والمتمثل في مدى حداثة المناهج المستخدمة في التعليم المحاسبي، والمتوسط 2.59 والذي يعكس في مدى مساهمة التعليم المحاسبي في المهارات التكنولوجية، وتعد هذه القيم الأقل من بين المتوسطات،وهذا لا يتماشى مع التطورات والتنقيحات الجديدة التي قامت بها لجنة التعليم المحاسبي الدوليةInternational Accounting Education Board Standards في عام 2019 لمواكبة التكنولوجيا في عصر الرقمنة وإدخالها ودمجها مع التعليم المحاسبي (IAESB ,2019).

الشكل 2 يوضح الفروقات بين المتوسطات لبُعد واقع جودة التعليم المحاسبي

ولإختبار هذا الفرض بهدف القبول أو الرفض، سيتم إجراء الإختبارات التالية:

- اختبار التوزيع الطبيعي **Kolmogorov- Smirnov Test** لمعرفة فيما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، وقد كانت نتيجة الاختبار أن P-Value = 0.20 وهي ذات قيمة أكبر من 0.05، وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، وبالتالي يمكن استخدام الأساليب الاحصائية المعلمية في اختبار الفرضيات.
- اختبار **One-Sample Test** استنادا إلى نتيجة الاختبار السابق والتي أكدت على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، يمكن استخدام هذا الاختبار لمعرفة نتيجة رفض أو قبول الفرضية الصفرية الأولى، ومن نتائج الإختبار فقد ظهرت قيمة P-Value بمقدار (0.439) وهي قيمة أكبر من 0.05، وبالتالي يمكن قبول الفرضية الصفرية القائلة "لا يوجد اختلاف في واقع التعليم المحاسبي لتلبية متطلبات الجودة من منظور معايير التعليم المحاسبي الدولية عن المتوسط"، وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي الإجمالي لبُعد واقع الجودة والذي بلغ ما مقداره 3.125 وهو يحوم حول منطقة المتوسط 3.

الفرض الصفري الرئيسي الثاني:

"لا يوجد اختلاف في مدى توافر متطلبات الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي عن المتوسط."

وقد تم اختبار هذه الفرض من خلال المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وكذلك اختبار One-Sample T test وذلك بعد إجراء اختبار التوزيع الطبيعي لهذه للبيانات المتعلقة بهذا الفرض، والجدول التالي (5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للعبارات المتعلقة بهذا الفرض يتم توضيحها كالتالي:

الجدول التالي رقم (5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارات الفرض الصفري الثاني:

العبارة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري
توجد بنية تحتية ملائمة تدعم استخدام الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي	2.06	878.
يوجد إنترنت فائق السرعة ذي جودة عالية	1.81	821.
يوجد أمن كافي للمواقع الإلكترونية	1.81	998.
لا يوجد إنقطاع للتيار الكهربائي لفترات طويلة	1.44	801.
توجد مهارات كافية لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في استخدام تكنولوجيا المعلومات	2.59	1.103
توجد عناصر ذات كفاءة يمكنها تطوير وصيانة وإستخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات	3.06	1.045
مدى توافر متطلبات الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي بجامعة بنغازي	2.13	6743.

الجدول السابق يبين الاتجاه العام لهذا البُعد والذي يتحرك نحو عدم توافر المتطلبات وفقا للمتوسطات الظاهرة حيث كانت أقلها 1.44 والمتعلق بانقطاع التيار الكهرباء يليها بعدم وجود أمن كافي للمواقع الإلكترونية، وعدم وجود انترنت فائق السرعة بمتوسط 1.88 على حد سواء، بينما كانت أعلى هذه المتوسطات ما قيمته 3.06 والخاصة بوجود عناصر ذات كفاءة لصيانة وتطوير واستخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات. ولكن بهدف قبول أو رفض الفرضية لأبد من إجراء الإختبارات التالية:

- اختبار التوزيع الطبيعي **Kolmogorov- Smirnov Test** لمعرفة فيما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، ومن نتائج الاختبار كانت قيمة P-Value = 0.20 وهي أكبر من 0.05، وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، وبالتالي نستخدم الأساليب الاحصائية المعلمية في اختبار الفرضيات.
- اختبار **One-Sample Test** استنادا على نتيجة الاختبار السابق والتي أكدت على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، يمكن استخدام هذا الاختبار لمعرفة نتيجة رفض أو قبول الفرضية الصفرية الثانية، ومن نتائج الإختبار ظهرت قيمة **P-Value (0.000)** وهي قيمة أصغر من 0.05، وبالتالي يمكن رفض الفرضية الصفرية الرئيسة الثانية القائلة لا يوجد اختلاف في مدى توافر متطلبات الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي عن المتوسط 3، وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي الإجمالي لهذا البُعد وهو 2.13 وبالتالي يمكن القول بعدم توافر متطلبات الحوسبة السحابية في البرنامج التعليمي المحاسبي بجامعة بنغازي.

الفرض الصفري الرئيسي الثالث:

"لا يوجد إختلاف عن المتوسط في أثر الحوسبة السحابية على جودة التعليم المحاسبي" ويمكن توضيح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للعبارات الخاصة بالفرضية الثالثة كالتالي:

الجدول التالي رقم (6) يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارات الفرض الصفري الرئيسي الثالث.

العبارة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري
يعزز إستخدام الحوسبة السحابية من توفير محتوى تعليمي حديث ومتطور مما يعزز من التعليم الذاتي المستمر	3.72	813.
يُمَكن استخدام الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي من مراعاة الفروقات الفردية لدى الطلاب مما يحسن من مخرجات العملية التعليمية	3.53	983.
يساعد استخدام الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي من إكتساب مهارات الاتصال والتواصل	3.88	793.

يحفز استخدام الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي من استخدام تطبيقات محاسبية في حل المشاكل المحاسبية مما يدعم المهارات الفنية والعملية	3.94	840.
يدعم استخدام الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي المهارات الفكرية من خلال تعزيز التفكير الإبداعي والتحليلي	3.84	847.
يوفر إستخدام الحوسبة السحابية الحد الأدنى من التعليم المحاسبي التقني المطلوب لسوق العمل	3.81	821.
يُرسخ استخدام الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي المعايير الأخلاقية والسلوك المهني بما يتوافق مع المعايير الدولية	3.53	718.
دعم استخدام الحوسبة السحابية جودة التعليم المحاسبي من خلال وجود أنظمة تغذية عكسية تحقق مرونة وموضوعية في التقييم	3.91	689.
يعزز استخدام الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي من القدرة التنافسية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب داخل وخارج الحدود الاقليمية	3.72	772.
تدعم الحوسبة السحابية إستخدام وسائل العرض الحديثة	4.13	833.
انخفاض تكلفة الكتب المحملة على السحابة مقارنةً بالكتب الدراسية الورقية	4.00	880.
يوفر التخزين السحابي الوقت والجهد من خلال إمكانية الوصول السريع للمحتوى العلمي	4.09	893.
يساعد إستخدام الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي من توجيه وقت عضو هيئة التدريس نحو البحث العلمي.	4.09	734.
الحوسبة السحابية وجودة التعليم المحاسبي من منظور معايير التعليم المحاسبي الدولية	3.86	6096.

الجدول السابق يوضح الاتجاه العام لهذا البُعد بالموافقة حول وجود أثر للحوسبة السحابية على جودة التعليم المحاسبي حسب ما أظهرته المتوسطات السابقة، والتي كانت أهمها في دعم الحوسبة السحابية وسائل العرض الحديثة بمتوسط 4.13، وكذلك توفير الوقت والجهد لإمكانية الوصول السريع للسحابة وتوجيه وقت أعضاء هيئة التدريس للبحث العلمي بمتوسطين 4.09، إضافة لذلك انخفاض تكلفة الكتب المحملة على السحابة مقارنة بالكتب الورقية، وهذا يبرز أثر الحوسبة السحابية على جودة التعليم من خلال أراء أعضاء هيئة التدريس. ولقبول أو رفض الفرض الصفري الثالث، لابد من إجراء الإختبارات التالية:

- اختبار التوزيع الطبيعي **Kolmogorov- Smirnov Test** لمعرفة فيما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، فقد كانت قيمة P-Value 0.007 وهي نتيجة أصغر من 0.05، وهذا يدل على أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، وبالتالي يجب استخدام الأساليب الإحصائية اللامعلمية في اختبار الفروض. لاختبار الفرض الصفري الرئيسي الثالث فقد تم تقسيمها إلى فرضيتين فرعيتين كالتالي:

الفرض الصفري الفرعي الأول للفرض الثالث:

"لا يوجد إختلاف عن المتوسط في أثر الحوسبة السحابية على جودة التعليم المحاسبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة" ولاختبار هذه الفرضية يستخدم اختبار Binomial test وهو من الاختبارات اللامعلمية لعينة واحدة، وقد تم استخدامه استنادا على نتيجة الاختبار السابق والتي أكدت أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، وذلك لمعرفة نتيجة رفض أو قبول الفرض الصفري الفرعي الأول، وبعد إجراء الاختبار فقد ظهرت قيمة P-Value)0.000(وهي قيمة أصغر من 0.05، وبالتالي يمكن رفض الفرض الصفري، أي يوجد اختلاف عن المتوسط في أثر الحوسبة السحابية على جودة التعليم المحاسبي، وهذا ما يظهره المتوسط الحسابي الإجمالي للبُعد ب 3.86 والذي يختلف عن المتوسط 3، مما يشير بوجود أثر للحوسبة السحابية على جودة التعليم.

الفرض الصفري الفرعي الثاني للفرض الثالث:

"لا يوجد إختلاف عن المتوسط في آراء أعضاء هيئة التدريس لأثر الحوسبة السحابي على جودة التعليم المحاسبي يُعزى لمستخدمي الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي من عدمه" قبل إجراء اختبار هذه الفرضية يجب قياس مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس للحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي لعينة الدراسة يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (7) يوضح نسبة استخدام أعضاء هيئة التدريس للحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي.

هل سبق وأن استخدمت الحوسبة السحابية في البرنامج التعليمي المحاسبي	التكرارات	النسب
نعم	8	%25
لا	24	%75
الإجمالي	32	%100

يُلاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة استخدام الحوسبة السحابية من قِبل أعضاء هيئة التدريس في التعليم المحاسبي يمثل ما نسبته 25% اي لا يتجاوز ربع العينة، وهذه قد تكون نسبة بسيطة مع التطورات المتلاحقة لتكنولوجيا المعلومات سواء في البيئة المحلية أو الدولية على حد سواء. وبهدف التوصل إلى استنتاجات حول الفرضية الفرعية الثانية يمكن استخدام اختبار التباين الأحادي اللامعلمي Kruskal Wallis test، وذلك لأن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي في هذا البعد، ومن نتائج التحليل كانت قيمة مربع كاي Chi-Square = 0.373، أما عن قيمة مستوى المعنوية فقد بلغت .Asymp Sig = 0.541 وهي قيمة أكبر من 0.05 لذلك نقبل الفرضية الفرعية الصفرية التي تم صياغتها كالتالي: "نقبل الفرض الصفري الفرعي الثاني القائل بعدم وجود إختلاف عن المتوسط في آراء أعضاء هيئة التدريس لأثر الحوسبة السحابية على جودة التعليم المحاسبي يُعزى لمستخدمي الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي.

الفرض الصفري الرئيسي الرابع:

"لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لمتطلبات الحوسبة السحابية على واقع جودة التعليم المحاسبي من منظور معايير التعليم الدولية."

اختبار الفرض تم بناء نموذج الانحدار التالي الذي يوضح العلاقة بين المتغير المستقل (متطلبات الحوسبة السحابية) والمتغير التابع (واقع جودة التعليم المحاسبي) وذلك من البعدين الأول والثاني:

$$Y1=ß0 + ß1.X1 + é$$

Y1 = واقع جودة التعليم المحاسبي ß0= المعامل الثابت é = الخطأ المعياري
ß1 معامل المتغير X1 المتغير المستقل

وقد تم استخدام اختبار الانحدار الخطي البسيط Simple Linear Regression Analysis لمعرفة العلاقة وجوهرية الأثر بين المتغيرين، وقد ظهرت نتائج التحليل مبينة في الجدول رقم (8) الذي يوضح القوة التفسيرية الخاص بين متطلبات الحوسبة السحابية (المتغير المستقل) وواقع التعليم المحاسبي (المتغير التابع) كالتالي:

Sig ANOVA	Adjusted R Square	R Square	R
0.00	0.356	0.377	0.614

يُظهر الجدول رقم 8 قيمة معامل الارتباط R أعلى من المتوسط بنسبة 61.4%، بينما كانت قيمة R^2 37.7%، في حين بلغت قيمة R^2 المعدلة ما نسبته 35.6%، وهذا يعني بأن متطلبات الحوسبة السحابية تفسر جودة التعليم المحاسبي بمعدل 37.7 %، وبالرغم من أن النسبة قد تكون متواضعة إلى حدا ما، إلا إنها صالحة لتفسير نموذج الانحدار، وهذا ما أكدته قيمة Sig ANOVA = 0.00 والتي كانت أصغر من 0.05 مما يشير إلى وجود دلالة إحصائية القوة التفسيرية لنموذج الانحدار الخطي البسيط، وبالتالي يمكن القول بوجود أثر للمتغير المستقل المتمثل في متطلبات الحوسبة السحابية على واقع التعليم المحاسبي من منظور معايير التعليم الدولية.

4.3. النتائج:

من خلال نتائج الدراسة تبين أن واقع جودة التعليم المحاسبي في قسم المحاسبة بجامعة بنغازي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يحوم حول المتوسط، فقد بلغ المتوسط المرجح للفقرات التي تقيس هذا الواقع ما مقداره 3.125، وهذا يعني أن جودة مخرجات العملية التعليمية أقرب ما يكون

للمتوسط، وقد ظهرت المتوسطات الأقل في استخدام مناهج وأساليب تدريس حديثة ومتطورة، وضعف مساهمة التعليم المحاسبي في بناء مهارات تكنولوجية، فقد كانت هذه النتيجة قريبة لدراسة (Kushniroff,2012) والتي توصلت إلى أن التعليم يعاني من مشاكل أثرت على مستوى الخريجين، وقدرتهم على مواكبة الأساليب الحديثة.

بلغت قيمة المتوسط المرجح لمجموع الإجابات المتعلقة بمدى توافر متطلبات الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي ما مقداره 2.13، وهي قيمة منخفضة تعكس عدم وجود هذه المتطلبات مما ينعكس سلبياً على جودة التعليم المحاسبي، وقد كانت أقل هذه المتطلبات توافراً في عدم وجود انترنت سريع وعدم وجود أمن كافي للمواقع وهذه النتيجة مشابهة لنتيجة (Rashwan & Abu-Naser, 2021 ،..) التي أظهرت نتائجها وجود ضعف في البنية التحتية وضعف في المهارات التكنولوجية لاستخدام الحوسبة السحابية في العملية التعليمة.

لا يوجد اختلاف في آراء المستجيبين حول أثر الحوسبة السحابية على جودة التعليم المحاسبي وسواء ذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (عينة الدراسة ككل)، أو يُعزى لمستخدمي الحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي من عدمه، فقد جاء المتوسط الأجمالي ب 3.86 وهذا يعني أن نسبة المستجيبين بالموافقة حول أثر الحوسبة السحابية على جودة التعليم المحاسبي بلغت 77.2%، وهذه النتيجة تتماشى مع دراسة (توفيق والعمري،2021) التي توصلت إلى أن هناك علاقة معنوية بين استخدام الحوسبة وتطور التعليم المحاسبي، ودراسة (إسماعيل، 2021) والتي توصلت لوجود علاقة إيجابية بين تقنية الحوسبة السحابية وجودة الخدمة التعليمية بالجامعات، أما (موسى،2021) فقد درست علاقة استخدام تكنولوجيا المعلومات مع جودة التعليم المحاسبي والتي توصلت بوجود علاقة جزئية موجبة بين المتغيرين.

بينت نتائج الدراسة أن نسبة المستخدمين للحوسبة السحابية في التعليم المحاسبي بجامعة بنغازي تصل إلى 25% من عينة أعضاء هيئة التدريس، بينما في بيئة مختلفة فقد بينت دراسة (اسماعيل ومبارز، 2021) والتي أظهرت بأن الاعتماد على خدمة الحوسبة السحابية في الخدمة التعليمية بمتوسط 3.96 وهذا يعتبر مرتفعا إلى حداً ما، بالمقارنة بنتائج الدراسة.

يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لمتطلبات الحوسبة السحابية على واقع جودة التعليم المحاسبي من منظور معايير التعليم الدولية، فقد أظهر التحليل وجود إرتباط موجب معنوي بلغت قيمته 0.614 بين متطلبات الحوسبة السحابية وواقع التعليم المحاسبي، كما بلغت قيمة R2 ما مقداره 0.377، وهذا يعني أن متطلبات الحوسبة السحابية تفسر جودة التعليم المحاسبي بما نسبته 37.7%، وهذه النتيجة مطابقة لدراسة (اسماعيل ومبارز،2021) والتي أظهرت وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين متطلبات الاعتماد على تقنية الحوسبة السحابية وجودة الخدمة التعليمية، وقد توافقت هذه النتائج مع دراسة كلاً إسماعيل (2022)، توفيق والعمري (2021)، Kiryakova، Alhelou et al,2020)2017)، هذه الدراسات أكدت في نتائجها على أن الحوسبة السحابية ذات علاقة وتأثير على جودة التعليم العالي.

5.3. التوصيات:

- ضرورة الارتقاء بالبرنامج التعليمي المحاسبي في جامعة بنغازي من خلال تحديث المناهج وتطوير أساليب التدريس والتدريب الأكاديمي بما يتماشى مع معايير التعليم المحاسبي الدولية والتطورات التكنولوجية.
- توفير الإمكانيات المادية والفنية والبنية التحتية لتفعيل استخدام الحوسبة السحابية في العملية التعليمية.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب على تقنية الحوسبة السحابية لاستخدامها والاعتماد عليها في التعليم.
- تعزيز دور المؤتمرات والمحاضرات والندوات حول أهمية استخدام التكنولوجيا والتطورات المصاحبة لها والتي منها الحوسبة السحابية.

المراجع:

- المراجع العربية:

1. إبراهيم، نهلة محمد السيد. عبده، أحمد عبد هللا خليل، (2022). *أثر تبني ممارسات التعليم عن بعد على جودة التعليم المحاسبي فى ظل جائحة كورونا: دراسة ميدانية*. المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والتجارية، المجلد 3، العدد 2 – الجزء الثاني، ص ص 593-649.
2. إسماعيل، عمار فتحي موسى. مبارز، أسامة محمد، (2021). *دور تقنية الحوسبة السحابية في تحسين جودة الخدمة التعليمية (دراسة تطبيقية على مؤسسات التعليم العالي)*. المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والتجارية، متاح على:
https://www.researchgate.net/publication/363136137_dwr_tqnyt_alhwsbt_alshabyt_fy_thsyn_jwdt_alkhdmt_altlymyt_drast_ttbyqyt_ly_mwssat_altlym_alaly
3. العزاوي، ندى سلمان. العنبكي، أحمد طاهر كاظم. محمد، سناء جاسم، (2018). *تطوير مخرجات التعلم المحاسبي في العراق بما يتلائم مع متطلبات سوق العمل من خلال تبني المعايير الدولية للتعليم المحاسبي*. متاح على:

https://www.researchgate.net/publication/332440837

4. بن صالح، عبدالله، (2014). *تفاعل الإتجاهات الحديثة للتعليم والتأهيل المحاسبي بين جودة مخرجات المحاسبة ومتطلبات سوق العمل بالدول العربية في ضوء التوجه نحو تطبيق معايير الإبلاغ الدولية*. المؤتمر العربي السنوي الاول حول واقع مهنة المحاسبة بين التحديات والطموح، المنظمة العربية للتنمية العربية، العراق.
5. توفيق، عمر اقبال. العمري، مسلم العمري، (2021). *أثر الحوسبة السحابية على تطوير التعليم المحاسبي: دليل من سلطنة عمان*. مجلة الدراسات المحاسبية و المالية، المؤتمر العلمي الدولي الثاني والوطني الرابع (2021).
6. حسن، إيناس عبدالله. عبدالله، سيزار صالح، (2020). *متطلبات التعليم المحاسبي الجامعي في ظل التوجه نحو تبني معايير الإبلاغ المالي الدولية (IFRS)*، مجلة العلوم الإنسانية لجامعة زاخو، المجلد 8، العدد3، ص ص 440-464.
7. عثمان، صالح أحمد صالح. فتوح، سيف الدين، (2018). إستخدام الحوسبة السحابية في التعليم الإلكتروني. مجلة الدراسات العليا، جامعة النيلين، مجلد 12، العدد (2-47)، متاح على الموقع URI: http://hdl.handle.net/123456789/13817.
8. فهمي، عبير محمد رياض، (2019). *أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات الاتصالات في تطوير منظومة التعليم المحاسبي (دراسة ميدانية)*. مجلة الفكر المحاسبي، المقالة 7، المجلد 23، العدد 1، إبريل الصفحة 337-394.
9. موسى، أمنة جبريل أبو نصيب، (2021). *أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات على جودة التعليم المحاسبي*. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 5، العدد 9، إبريل الصفحة 53-75.

- المراجع الإنجليزية:

1. Alhelou, Eitedal M. S. Rashwan, Abdel-Rahman M.S. Abu-Naser, Samy S. (2020). *The Role of Using Cloud Computing in Improving the Quality of Accounting Education in Palestinian Universities in Light of the Covid-19 Pandemic*. Journal of Economics, Finance and Accounting Studies (JEFAS), Journal Homepage: www.al-kindipublisher.com/index.php/jefas/index.
2. Al Sorour, N. H. (2018). *Cloud computing, the future of e-learning, its importance and challenges.* Available at: https://www.new-educ.com
3. Anomah, Sampson. Aduamoah, Maurice. Agyabeng, Owusu. (2013). *Examining and Justifying the IS/IT Skills That May Be Designed into the Accountancy Education Curricula for Tomorrow's Professionals*. European Journal of Accounting Auditing and Finance Research Vol 1, No 3, pp. 1-14.
4. Augustine Jr, Fred K. Woodside, Joseh. Mendoza, Monica. Chambers, Valrie. (2020). Analytics Accounting and big data: Enhancing Accounting. The Journal of Management and Engineering Integration Vol. 13, No. 1. pp1-158.
5. Cheng, H. K. Li, Z. Naranjo, A. (2016). Research Note—Cloud Computing Spot Pricing Dynamics: Latency and Limits to Arbitrage. .Information Systems Research. Vol.27, pp145-165.
6. Chi, C. Gao, F. (2011). The Trend of Cloud Computing in China. Journal of Software. Vol.6, pp1230-1234.
7. Erl, Thomas. Mahmood, Zaigham. Puttini, Ricardo. (2013). Cloud Computing Concepts Technology & Architecture - The Prentice Hall Service Technology Series. 1st Edition, 528 pages, Published May 10th 2013 by Pearson (first published April 8th 2013). Available at http://www.informit.com/title/9780133387520
8. Eljaneid, Nedal Hassan Elbadowi. (2020). The Impact of Cloud Computing on the Quality of E-learning at Tabuk University. http://dx.doi.org/10.21608/maeq.2019.140150 Available at
9. Ercan, T. (2010). Effective use of cloud computing in educational institutions. Procardia Social and Behavioral Sciences, Vol2,No2 . pp 938–942.
10. Erdogmus, H. (2009). Cloud computing: does Nirvana hide behind the nebula?. IEEE Software, Vol. 26, No 4-6, available at http://dx.doi.org/10.1109/ms.2009.31.
11. Jaeger, P. T. Lin, J. & Grimes, J. M. (2008). Cloud computing and information policy: Computing in a policy cloud?. .Journal of Information Technology & Politics, Vol 5, 269-283
12. Horrigan, J.B. (2008). Use of Cloud Computing Applications and Services, Available at https://www.pewresearch.org/internet/2008.
13. Islam, Md Aminur, Bin, Faisal. Abul Kasem. Khan, Shakib-Uz-Zaman Md. Habib, Md Tarek. Ahmed, Farruk. (2017). Cloud computing in education: potentials and changes for Bangladesh. International Journal of Computer Science, Engineering and Applications (IJCSEA) Vol. 7, No. 5, pp11-21.
14. International Accounting Education Standards Board, Handbook of international Education Pronouncements. .edition. 529 Fifth Avenue New York, New York 10017 USA 2019.
15. International Accounting Education Standards Board, REVISIONS to IES 2, 3, 4 AND 8, https://www.iaesb.org/publications/revisions-ies-2-3-4-and-8-1.

16. Goscinski, A. Brock, M. (2010). Toward dynamic and attribute based publication, discovery and selection for cloud computing. Future Generation Computer Systems, Vol. 26, pp. 947-970.
17. Goyal, Nitika. Goyal, Deepam. (2016). Cloud Computing in Educational Research. International Journal of Recent Engineering Research and Development (IJRERD) Volume No. 01, Issue No. 02, ISSN: 2455-8761.
18. Kiryakova, G. (2017). Appliaction of cloud services in education, Trakia Journal of Sciences, No 4, 2017, pp 277-284.
19. Nasri, F. (2019). The Impact of Using Cloud Computing on Improving the Quality of Higher Education - Case Study: Electronic Ground for Dissemination of Lessons on Line Moodle., [Master Thesis], College of Economic, Business and Management Sciences, University of Mohamed Boudiaf in M'sila, Algeria.
20. Sultan, N. (2010). Cloud computing for education: A new dawn?. International Journal of Information Management, Vol 30, 109–116.
21. Vouk, M. A. (2008). Cloud computing–issues, research and implementations. CIT. Journal of Computing and Information Technology, Vol.16, pp235-246.
22. Surprising Ways Cloud Computing is Changing Education Available at: https://easyeducation.cloud/2016/03/05/5--surprising-ways-cloud-computing-is-changing-education/.
23. Wang, B. Xing, H. (2011). The application of cloud computing in education informatization. International Conference on Computer Science and Service System (CSSS), available at https://www.semanticscholar.org.
24. Wikipedia, "Cloud Computing", Available online:. http://en.wikipedia.org/wiki/Cloud_computing
25. Yu, J. Xiao, X. Zhang, Y. (2016). From concept to implementation: The development of the emerging cloud computing industry in China. Telecommunications Policy Vol 40, 130-146.
26. Yadav, k. (2014). Role of Cloud Computing in Education. International Journal of Innovative Research in Computer and Communication Engineering, Vol. 2, Issue 2, pp3108-3112.

IACQA'2022

English Papers

Total Quality Standards for Evaluating English Curricula

Dr. Ali Arif Fadhil
College of Languages, University of Baghdad, Baghdad, Iraq
dr.aliarif2@gmail.com

Abstract:

It is undeniable fact that evaluation of English curricula represented by textbooks at schools and coursebooks at university level comprise vital significant procedure in modern trends of ELT methodology. This will help both textbooks/coursebooks designers and ELT teachers to highlight the most salient features of both weakness and strength points that would lead to conduct modification needed at any time and phase to cope with the recent updates in education as a whole. Thus, the researcher has translated and modified a questionnaire based on Total Quality Standards for English Language Curriculum that suits both curricula at schools and universities.

Key Terms: *English curricula, English Language Curriculum, Total Quality Standards.*

1.1 Introduction:

The field of the total quality criteria occupies an important and outstanding position in the scientific field especially in education. Accordingly, the total quality criteria have appeared together with their models and parameters that do enrich and sustain the quality of educational products, such as Baldrige criteria in America and Deming Awards in Japan. Moreover, there appeared the distinction and quality contents, academic and vocational accreditation institutions as well as International Standardization Organization (ISO) with its various ramifications. Furthermore, there also appeared the control panel on total quality in addition to applied models of the committee of quality or quality assurance at universities in many countries (Mohammed,2000, p.4). Thus, the total quality has been conducted on the schools textbooks because large attention is given when developing these textbooks in the light of the total quality criteria (Al-Tameemi ,2013, p.216).

The assessment and evaluation of the textbook is a very important trend in the field of curriculum design and description, since is a major component of education and a source that involved in all educational units for building up learners or students together with their competencies and capabilities and so it is considered the most important document among teachers, students and schools as a whole (Saady,2017, p.489).Thus, the textbooks have utmost importance according to the scientific criteria and educational specifications through which the educational process can be improved and developed. Besides, the contexts of the textbooks can measure the strengths and weaknesses and then can be reviewed, verified and revised regularly according to the prerequisites of the society.

Many educationalists have stressed (Yaseen ,2008, p. 424) (Badawi, 2009, p. 256) the fact the it is very necessary to adopt total and total educational systems in terms of suitable criteria, specifications and conditions that must be subsumed textbooks because it is the starting point on which the textbooks are based. Furthermore, they enable those educationalists and textbooks designers to develop new criteria that can cope with the virtual and actual reality together with new strategies, activities and sources of learning. That is, all the educational textbooks should keep pace with everyday needs and must be in harmony with the changes of modern era in the field of language learning, namely English.

As said above, the educational experts and specialists have unanimously agreed upon the fact that the total quality became a comprehensive or total tool of measurement and evaluation to develop the educational system in every country; that is why the educational institutions have laid down criteria and specifications to evaluate English curricula. In other words, quality criteria are the major component of judgment on the total quality of any educational curriculum in which these institutions have introduced many projects that are concerned with developing textbooks and curricula on the Arabic and international levels in the light of what is called total quality (Majeed,2012, p.136).

1.2 Curriculum Evaluation:

It is not a denied fact that curriculum evaluation to curriculum development, implementation, maintenance, ideally, evaluation determines the value of some action or program, the degree to which it helps students meet standards, and importance. In fact, evaluation reflects value judgments about previous curricula and actions (Freechthings,2007,p.104).

Having surveyed available literature, it gives the impression that evaluation is synonymous with assessment. Some would object, noting that assessment refers to primarily to technical procedures that determine how much

knowledge students have attained as a consequence of experiencing the curriculum. Yet, assessment (evaluation) involves value judgments as to how we to merit and worth. The judgments affect which data we gather and how we view that data; as an example tests assess what educators consider important(ibid.).
Curriculum evaluation is more challenging than in the past .This is due to the fact that social , economic , political , and technological changes continue to generate diverse views as to the school purposes and the intellectual competences and skills that will serve students well in society .It can be affirmed that the aim behind evaluation in educational settings is to gain information about student and teacher performance along with classroom weaknesses of specific activities in a curriculum. There is ongoing debate as to what standards should be required for student success. There is much talk of higher standards, but we must talk, 'How high and for whom' (Worthen and Sanders, 1988, cited in Tunc,2010, p.17).

1.2.1 Textbook Evaluation:

It is often believed that teachers who rely most heavily on textbooks are those least qualified to interpret its intentions or evaluate its content and method (Williams,1983, p.251).
Whether a textbook is necessary or not, depends on the teacher's own teaching style. The resources available to them, and the accepted standards of teaching in each language school. However, there are three options open to teachers concerning the common use of a particular use textbook in a language classroom (ibid.):

1. Teachers need textbooks.
2. They do not need them.
3. They select them and supplement them with other materials.

To the best of the researcher of this study, no textbook is perfect, teachers should have the option of assigning supplementary materials based on their own specific needs in their own specific teaching situation.
For Ur (1996.p.183), there are certain advantages and disadvantages of using textbooks for teachers. Some arguments in favour of using textbooks are:

1. A textbook is a framework which regulates and times the programs.
2. In the eyes of learners, no textbook means no purpose.
3. Without a textbook, learners think their learning is not taken seriously.
4. In many situations, a textbook can serve as a syllabus.
5. A textbook provides ready-made teaching texts and learning tasks.
6. A textbook is a cheap wat of providing learning materials.
7. A learner without a textbook is unfocused and teacher-dependent.
8. For novice teachers a textbook means security, guidance, and support.

1.3 The Proposed Questionnaire:

Having adopted, modified and based on Shareef (2011) and Hejal (2013), below is the proposed questionnaire for evaluating English curricula at university level, as it is highly recommended for EFL teachers as well as syllabus designers:

A Questionnaire:

Total Quality Standards:

Total Quality Standards for English Language Curriculum/ First Domain:

1. Standard Levels of the Objectives of the Curriculum: First Domain.

First Standard: Consistency of the English Language Curriculum objectives with the society, era and knowledge:

a) Consistency of the Objectives with the Society:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The consistency with the traditions and costumes of the society.					
2.	The ability of the objectives to support the ethical and value aspects of the society.					
3.	The ability of the objectives to support the national and Arab identity.					

b) Consistency of the objectives with nature of the era and knowledge:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The consistency of the objectives with global knowledge trends.					
2.	The objectives support lifelong learning.					
3.	The objectives support the ongoing professional development.					
4.	The objectives help achieving education for all.					
5.	The objectives support multi- knowledge resources and technology.					

Second Standard: The Consistency, Balance and Integration of the Curriculum Objectives with the learners:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The objectives meet the learners' needs and interests.					
2.	The objectives take into consideration the learners' growth levels.					
3.	The objectives suit the time available to achieve the educational experience.					
4.	The objectives suit learners' future upgrade.					
5.	The objectives take into consideration learners' individual differences.					

Third Standard: Integration and Balance of English Language Curriculum Objectives:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The objectives make a balance in learner's preparation between the present and the future.					
2.	The objectives take into consideration the balance of knowledge, skills and emotional components.					
3.	The objectives take into consideration the balance between individual's needs and society needs.					
4.	The objectives make balance between theoretical, applied and practical aspects.					
5.	The objectives achieve integration with various subjects.					

Fourth Standard: Comprehensiveness, and Variety of the Curriculum objectives:

a) Comprehensiveness of the Objectives:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The objectives of the study materials are linked together.					
2.	To include all the growth aspects of the learners (emotional, cognitive and psychological).					
3.	To consider all main aspects of the subject matter					
4.	To focus on the authenticity performance of the learner.					

b) Variety of Objectives:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The variety of objectives as for publicity/ privacy and the individuality and integration.					
2.	The variety of objectives between the linked and separated curricula.					
3.	The variety of objectives in the basic and supplementary materials and out-class activities.					

Fifth Standard: Reality of the Curriculum Objectives and their Achievability:

a) Reality of the objectives:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The objectives take into consideration the physical and learning environment.					
2.	The objectives take into consideration the human resources to be achieved.					

b) The objectives ability to be implemented.

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	Achievability of the objectives.					
2.	The objectives being flexible to be achieved in different circumstances.					

2. The Standard Levels of the Content (Second Domain):

The total Quality in the Second Aspect (the content):

First Standard: the Content Reflects the objectives:

a) The content reflects the cognitive and knowledge objectives:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The content suits the cognitive objectives.					
2.	The content helps the learner to acquire the basic concepts.					
3.	The content helps the learner to acquire general information.					

b) The content reflects skills and emotional objectives:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The content suits the skillful and emotional objectives.					
2.	The content helps the skillful and emotional learning.					
3.	The content helps the learner to acquire the thinking skills.					
4.	The content is related to the learners' interests and needs.					

Second Standard: Consistency of the Content of the English Textbooks with the new trends in study and the balance with its different aspects:

a) The content is in consistency with the modern trends in the field of study:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The topics of the content are updated.					
2.	The content focuses on the basic and major concepts.					
3.	It reflects the nature of the subject matter.					
4.	It establishes the concept of innovation in knowledge improvement.					

b) The content makes a balance between the theoretical, applied, practical, and technological aspects:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	It makes a balance between the theoretical, applied, practical and technological aspects.					
2.	It establishes the value of work in the learner.					

Third Standard: The Content Achieves Knowledge and Integration of the English Curricula:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	It integrates with various study materials.					
2.	It focuses on the unity of the knowledge.					
3.	It considers the sequence of topics in different grades					
4.	The integration of both deductive and informative domains in it					

Fourth Standard: The Connection of the Content to the Personal, and Societal Domains of Learners:

a) The content is related to the personal Domains of learners:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	Its topics are related to life skills and management					
2.	It is to be employed to solve the real problems learners are facing.					
3.	It establishes the sense of beauty in learners.					

b) The content is related to the societal domain of the learner:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	It establishes positive traditions and values of the society.					
2.	It supports patriotism and individual identity .					
3.	It shows positive aspects and achievements.					

3. The Standard Levels of Knowledge Resources (Third Domain**):**

First Standard: The Integration of Knowledge Resource and Technology with the Curriculum System and its Diversity:

a) The integration of knowledge resources and technology with the curriculum system:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The integration of the knowledge resources and technology with the content and teaching/learning methods.					
2.	To employ the knowledge resources and technology to carry out the teaching and learning activities.					
3.	The knowledge resources and technology allows to follow the rapid development in sciences.					
4.	The knowledge resources and technology develop independent learning skills and the use of computer.					
5.	The knowledge resources and technology reinforce the new and various ways of assessment.					

b) The various knowledge resources and technology and their uses:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The knowledge resources and technology are various, such as: printed material and soft printed (CDs, the Internet, TVR) and museums …etc.					
2.	The knowledge resources and technology are varied into initial and advanced.					
3.	The knowledge resources and technology help to individualize learning.					

Third Standard: The Knowledge Resources and Technology provide a rich and motivated learning environment and management to develop cognitive process and skills:

a) The knowledge resources and technology contribute in developing the cognitive process and skills:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The use of the knowledge resources and technology helps developing innovative solving skills of problems..					
2.	The use of the knowledge resources and technology encourages developing thinking skills.					
3.	The knowledge resources and technology help developing discovery and multi-intelligence					
4.	The knowledge resources and technology helps in illiteracy-eradication of information					
5.	The knowledge resources and technology develop the ability of decision- making ability.					

b) Achieving the availability of management and rich motivating learning environment:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The knowledge resources and technology help providing rich learning environment.					
2.	The knowledge resources and technology stimulate learners.					
3.	The knowledge resources and technology help in managing the learning situation.					

Fourth Standard: The Contribution of the Knowledge Resources and Technology in Achieving the Qualitative Quality in Learning and Dealing with Various Life Situations:

a) The knowledge resources and technology contribute in achieving the total quality in learning:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The knowledge resources and technology help in achieving the maximum utility of the learning process.					
2.	The knowledge resources and technology allow immediate correction of the learning process track.					
3.	The knowledge resources and technology help in achieving the demands of labor market.					
4.	The knowledge resources and technology allow the use of creative activities.					
5.	The knowledge resources and technology help to achieve the learning community.					

b) The knowledge resources and technology contribute in dealing with various life situations:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The knowledge resources and technology contribute in developing learner's ability to face various daily life situations.					
2.	The knowledge resources and technology help in developing learner's ability to take responsibility and build relations and accept others' opinions.					
3.	The knowledge resources and technology help in developing self-learning skills.					
4.	The knowledge resources and technology contribute in developing cooperative learning skills and team work.					

Fifth Standard: The knowledge Resources and Technology Consideration to society values and legal aspects:

a) The knowledge resources and technology take into consideration the societal values:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The knowledge resources and technology respect the self identity of the society.					
2.	The knowledge resources and technology consider the culture values of the society.					
3.	The knowledge resources and technology respect ethical values.					

b) The knowledge resources and technology consider the legal aspects:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The knowledge resources and technology help to respect the intellectual property rights.					
2.	The knowledge resources and technology help to respect others' privacy.					
3.	The knowledge resources and technology help to respect various cultures of the society.					
4.	The knowledge resources and technology help to avoid legal problems.					

4. The Standard Levels of Teaching and Learning Methods:

The total quality standards in the fourth Domain (methodology):

First Standard: The Contribution of Teaching and Learning Methodologies in Achieving the Objectives of the English Language Curricula, the Cognitive, Emotional, and Skill-based Ones:

a) Teaching and learning methodologies contribute in achieving the cognitive objectives:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	Participating the teaching and learning methodologies in acquiring the learner with the basic concepts ,values ,and positive trends.					
2.	Participating the teaching and learning methodologies in the total development of the learner.					
3.	The teaching and learning methodologies help the learner acquiring the pedagogical experiences .					

b) The teaching and learning methodologies contribute in achieving the skill-based and emotional objectives of the curriculum:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	Participating the teaching and learning methodologies in developing the learner's skills to deal with the environment problems and solve it.					
2.	The teaching and learning methodologies help developing lifelong learning.					

Second Standard: The Teaching and Learning Methodologies Provide Secured Environment to achieve the Active Learning by the Knowledge Unity and Centering around the Learner:

a) The teaching and learning methodologies allow class management and achieve active learning:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	Teaching and learning methodologies provide secure environment to all learners with equality and respect.					
2.	Teaching and learning methodologies support the learning environment to use time available in effective teaching to carry out practical and applied activities.					
3.	Teaching and learning methodologies support the learning environment to provide various learning resources suitable for all learners.					
4.	Teaching and learning methodologies provide learning environment that controls learners' behaviours in class.					
5.	Teaching and learning methodologies allow learning environment that reinforce social relations and ethics of citizenship.					

b) Teaching and learning methodologies center (focus) around the learner:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	They encourage the leaner to undertake responsibility and independence.					
2.	They help identifying the learner's objectives.					
3.	They help the learner's self- assessment.					
4.	They provoke the learner to involve in the learning process.					
5.	They help the learner in self- management in the learning situation.					
6.	They participate in reinforcing comprehensive knowledge concepts and their development .					

c) The teaching and learning methodologies help achieving the knowledge unity:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	They provide various situations to ensure the integration among different fields of knowledge.					
2.	They participate in developing learners' experiences and their cognitive abilities through tackling real knowledge problems.					
3.	They help learners' building their cognitive concepts through the process of applying , analyzing and criticizing knowledge.					
4.	They contribute in reinforcing and developing the comprehensive concepts of knowledge.					

Third Standard: The Variety and Suitability of the Teaching and Learning Methodologies for the Curriculum Objectives:

a) The teaching and learning methodologies vary to achieve the curriculum objectives:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The variety of teaching and learning methodologies as group/individual and remedial / enrichment styles.					
2.	They considers learners' individual differences.					
3.	They employ the multi knowledge resources and technology.					
4.	They varies as direct and indirect experiences.					

b) The teaching and learning methodologies suit the objectives:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	They provide appropriate learning environment.					
2.	They suit the learning situations.					
3.	They provide learning opportunities that suits all learners abilities.					
4.	They suit learners with special needs and gifted.					

Fourth Standard: The Teaching and Learning Methodologies implement Advanced Technology:

a) The teaching and learning methodologies help using advanced technology:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	They help the learner to use multi knowledge resources and technology.					
2.	They help developing autonomous learning skills.					

b) The teaching and learning methodologies achieve emerging advanced technology:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	They emerge knowledge resources and technology.					
2.	They employ knowledge resources and technology in implementing learning activities.					
3.	They allow the use of technology to follow up the accelerating knowledge development.					
4.	They develop the use of knowledge resources and technology; self- learning and computer.					

5. The Suitability of the Teaching and Learning Methodologies for Total Assessment of the Learner:

a) The teaching and learning methodologies allow various assessment techniques:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	They use various ways and resources for learners' assessment.					
2.	They are concerned with collecting all types of evidence of the learners' learning and data analysis to assess the learning process and its development.					
3.	They support the genuine assessment.					
4.	They support various assessments.					

b) The teaching and learning methodologies support the genuine assessment:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	They contribute in developing self-assessment skills of the learners**.**					
2.	They acquire learners' with suitable skills to do portfolios **.**					
3.	They require making reports about learners' performance to be used in making decisions on different levels.					

The Standard Levels for Learning Activities:

The Total Quality in the Fifth Domain (Related Activities).

First Standard: Consistency of Activities with the Objectives and the Content:

a) The consistency of activities with the objectives:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	They consider the objectives in three domains: knowledge, skills and emotion.					
2.	They support in achieving the targeted experiences.					

b) The activities are consistent with the content:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	They are related to the content.					
2.	They reinforce and develop the basic concepts of the curriculum.					
3.	They support the learner to be the core of the learning process.					
4.	They support developing multi- intelligence.					
5.	They support discovering and developing new talents of the learner.					

Second Standard: The Variety and Integration of Activities:

a) Activities are varied to suit the learner:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	They are varied to meet learner's interests , needs and abilities.					
2.	They are varied to suit the available potentials of the school and environment.					
3.	They are varied due to the learning situation.					
4.	They are varied in: in/out class, group/ individual.					

b) Activities are integrated with each other:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	They are integrated on level of the study material.					
2.	They are integrated between the study materials and various grade of classes.					

Third Standard: The Activities allow Suitable Environment to achieve Active Learning:

a) Provide opportunities to use active learning strategies:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	They are concerned with active learning: self-, peer-, cooperative, role- play, learning games…etc.					
2.	They provide learning opportunities of self- management in the learning situation.					
3.	They encourage learner's involvement in the learning situation.					
4.	They support the learner to be the core of the learning process.					

The activities provide opportunities to develop both life skills and management:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	They provide opportunities to practice life skills of everyday life.					
2.	They provide effective interaction opportunities with the environment.					
3.	They contribute in developing skills of time management.					
4.	They support the learner to maintain health and safety.					

Fourth Standard: The Contribution of Activities in Implementing Learner's Total Assessment:

a) Activities support learner's total assessment:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	They contribute in collecting evidence of learner's performances .					
2.	They concerned with participating other parties in learner's assessment.					

b) Activities contribute in preparing and using portfolios:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	They are involved in using a portfolio in learner's assessment.					
2.	They provide opportunities in preparing reports on learner's performance.					

6. The Standard Level of the Learning Outcomes (the Sixth Domain):

First Standard: Learner's ability in cognitive aspects:

The learner has basic cognitive structure:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The learner has different basic knowledge of the study materials.					
2.	The learner expresses his/ her thoughts in good Arabic and communicates with others in a foreign language.					
3.	The learner has adequate and updated education: scientific, literary and technical.					

The learner is well-acquainted with the higher levels of knowledge:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The learner applies his/her knowledge and skills in research and investigation.					
2.	The learner practices critical and creative thinking.					
3.	The learner solves problems creatively.					

The learner employs his/her knowledge in everyday life:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The learner uses scientific concepts and technology in everyday life situations.					
2.	The learner uses the basic concepts of different sciences in everyday life.					

The learner is well-acquainted with self- development skills:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The learner uses self- and-autonomous learning.					
2.	The learner uses available knowledge resources.					
3.	The learner masters dialogue and discussion with argument and proof.					

Second Standard: The Learner is well-acquainted with the Skill-based Aspects:

a) The learner is able to use technology and display information and knowledge:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The learner identifies the use of computers, the software and hardware.					
2.	The learner uses computers efficiently and effectively.					
3.	The learner uses information technology(Internet , e-mail…etc.) effectively to accomplish daily tasks.					

b) The learner is well-acquainted with the scientific experiences skills:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The learner designs experience that suits the objectives concerned.					
2.	The learner uses the proper tools to carry out the experience.					
3.	The learner reads the data from the equipment adequately.					

Third Standard: The learner is well-acquainted with the personal and social skills:

a) The learner belongs to a family, a community and a homeland:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The learner fulfills duties towards the family and community.					
2.	The learner safeguards public property of the community and helps saving and developing it.					
3.	The learner respects the language, culture, religions and beliefs of the community.					

b) The learner gains positive attitudes towards accepting different attitudes without bias:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	Accept others' attitudes.					
2.	Deal with others without bias					
3.	Accept cooperation and team work.					

c) The learner gains effective and positive character:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	Setting objectives and plans for his/her life.					
2.	Objectively assessing him/herself .					
3.	Trying out new aspects and taking risks precisely.					

d) The learner is possessed with life skills management:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	Maintaining good relations with others.					
2.	Taking responsibility.					
3.	Appreciating self- esteem and those of others.					
4.	Rationally using cognitive skills in decision making.					

7. The total quality in the seventh Domain (assessment):

First Standard: The Availability and Integration of the Curriculum Elements Standards:

a) The availability of standards for each element of the curriculum:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The availability of standards for each element of the curriculum					
2.	The indexes cover all curriculum standards**.**					
3.	The availability of standards for the Textbook and Teacher’s Book					

b) The integration of the study material content:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The standards of the curriculum are related together.					
2.	The standards of the curriculum affect each other.					
3.	Both Teacher's Book and Textbook are integrated.					

Second Standard: The Curriculum Document Copes with the Modern Educational Trends:

a) The document is consistent with the modern educational trends and issues:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The document is in consistent with the modern educational trends and issues.					
2.	The document is in consistent with teachers and parents' opinions on the document.					

b) The document considers the general shape and good production:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The availability of standards for evaluating both Textbook and Teacher's book.					
2.	The document considers the good production of the Textbook.					
3.	The document considers the implied objectives and the hidden curriculum.					

Third Standard: The Implementation Capacity of the Curriculum by learners, teachers and the school:

a) The Teacher has suitable competencies to implement the curriculum:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	Identification of teachers' training needs to implement the curriculum.					
2.	Taking into consideration notes of teachers, supervisors and administrative staff about the curriculum.					
3.	The availability of training programs to develop teachers' abilities to implement the curriculum.					

b) The school provides the requirements to implement the curriculum:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The School provides suitable environment to implement the curriculum.					
2.	The School provides the required resources and financial support to implement the curriculum.					
3.	The School prepares the community to achieve the objectives.					
4.	The School set the regulations and plans for the curriculum implementation.					

c) The interaction of teachers with the topics and activities of the curriculum:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	Learners emerge in activities in/out class.					
2.	Learners use materials available in their local environment to carry out the activities.					
3.	Learners express their opinions through the topics and activities.					

Fourth Standard: Assessment Means, with its Suitability and Efficiency, to Assess Learners' Abilities:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	They are related to the objectives.					
2.	They are within time limits.					
3.	They are suitable to measure cognitive and thinking skills.					
4.	They are suitable to the learners' abilities and mental readiness.					
5.	They participate in tests through resources review.					
6.	Their efficiency in measuring types of thinking levels: critical, creative, etc…					

Fifth Standard: The Capacity of Assessment Means to Implement the Curriculum:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	Identifying teachers' training needs to implement the curriculum.					
2.	The availability of training programs to develop teachers abilities to implement the curriculum.					
3.	Preparing a suitable environment to achieve the curriculum objectives.					
4.	Preparing executive lists and plans for the curriculum implementation.					
5.	Learners interact with the activities.					
6.	Learners emerge in/ out class activities.					
7.	Learners use what's available in local environment to implement the activities.					
8.	Learners express their opinions about the topics and activities.					

8. The total quality in the Eighth Domain (preparation and composition):

First Standard: The Curriculum Being Integrated with Participation of Experts of Different Specializations:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	It is integrated within the cognitive fields.					
2.	It contains educational, psychological, technical, theoretical and applied aspects which support in apprehending learners' needs.					
3.	It is coping with the scientific and technical progress.					
4.	It is relatively stable.					
5.	The participation of experts of different specializations.					

Second Standard: Developing Learners' Ability to Participate, Plan and Assess:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	Making the learner able to assess and manage the class .					
2.	Making the learner able to participate in educational development and team work in/ out the school.					
3.	Making the learner able to plan and organize the learning process.					

9. The Total Quality in the Ninth Domain (Textbook Language and Display):

First Standard: The Suitability of the Textbook Language to Learners Regarding Vocabulary, Structures, Integration and Cohesion:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	It is distinguished by easiness and eloquence.					
2.	No redundancy and repetition.					
3.	No spelling and printing errors.					
4.	No grammatical and linguistic errors.					
5.	Sticking to the numbering system.					
6.	Containing an introduction to help both the teacher and the learner gaining more information about Textbook organization and topics.					
7.	Taking into consideration considers integration and cohesion.					
8.	Presenting the material as related units.					
9.	Each unit focuses on a specific topic.					
10.	Each unit ends with a summary to help learners understand and comprehend the material.					

Second Standard: The Suitability of the Size of the Textbook Regarding (page layout) and of Being Interesting and Attractive:

No.	Indices	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1.	The suitability of the page layout.					
2.	Printing clarity.					

3.	Showing right font size and color.					
4.	Showing right word spacing .					
5.	Showing right lines spacing .					
6.	Showing main titles and subtitle are in bold.					
7.	Showing Harmony of colors.					
8.	Pictures and shapes are presented attractively.					
9.	Having a list of contents .					
10.	Having a list of bibliography .					
11.	Having a Preface addressed to both the teacher and learner					
12.	The Holy Qur'an verses and Prophet traditions quoted are well documented.					
13.	Words are set accurately.					
14.	Having Good quality paper.					
15.	Having Good quality binding.					

1.3 Conclusion:

Evaluation should be seen as a process essential to curriculum development. That is, without evaluation curriculum can become dysfunctional with time progress to meet leaners' needs. Thus, evaluation is utilized to determine the extent to which the curriculum has attained its proposed goals. Moreover, evaluation is often seen as the basis for the identification of strengths and weaknesses in the curriculum, followed by re-planning, implementation and evaluation. In other words, evaluation can be seen as the formal determination of the quality, effectiveness or value of program, product, project, process , objective or curriculum.

References:

1. Al-Tameemi, Eman Rudha (2013). The Book of Islamic Culture for Secondary Schools in the Light of Total Quality Criteria. *Al Manarah Journal of Research and Studies*. Jordan 470612.
2. Babawi, M. H. (2012). Standards of Designing Textbooks *The 9th scientific conference.* Education Book.
3. Edward, S. (1990) *Total Quality Management*, op-CIT.2
4. Fatima, G. & Shah, S. and Sultan, H. (2015). Textbook Analysis and Evaluation of 7Th & 8Th Grade in Pakistani Context. *International Journal of English Language Teaching*. June Vol.3, No.4, pp.79-97.
5. Finney, D. (2002). The ELT Curriculum. In Jack C. and Willy A. Renandya (Eds), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp.69-79), Cambridge: Cambridge University Press.
6. Hejal, M. K. (2005). Investigating the Techniques Used by the Iraqi Primary School Teachers in Teaching Rafidain English Course Book one. Unpublished M.A. Thesis, University of Baghdad.
7. -------- (2013). Evaluating "Iraq Opportunities" Curriculum in Terms of CIPP Model**.** Unpublished Ph.D. Dissertation. University of Baghdad.
8. Majeed, S. S. (2012). *Quality in University and University Programme*. Amman: Safa House for Publishing and Distribution.
9. Saadi, F. (2017) Assessment of Textbooks in the Light of Total Quality Criteria, *Algeria-Jasur Al-Marefa Journal*. Vol. (10).
10. Shareef, R. R. Y. (2011). Evaluation of Study Curricula at Departments of Arabic at Iraqi Universities in Terms of Total Quality Standards. Unpublished Ph.D. Dissertation. University of Baghdad.
11. Tunc, F. (2010). Evaluation of English Language Teaching Program at a Public University Using CIIP Model. Middle East Technical University. Unpublished Thesis.
12. Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. pp. 184-187. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Williams, D. (1983). Developing Criteria for Textbook Evaluation. *ELT Journal*, 37(3):251-255.
14. Worthen, R., and Sanders, R. (1998). *Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman.
15. Yasin, T. M. (2008). Curriculum Content of Science for First Intermediate Schools-Total Quality Criteria in the View of Female Teachers. *Journal of Studies in the Curriculum*. Vol. (137) Ain Shams University – College of Education.

Teaching Agile Software Development in a Software Engineering Course: An Empirical Study

Alaa Hantoli[1] and Abdel Salam Sayyad[2]
[1] Engineering and Technology Faculty,
Palestine Technical University-Kadoorie, Palestine
a.hantoli@ptuk.edu.ps
[2] Master Program in Software Engineering,
Birzeit University, Palestine
asayyad@birzeit.edu

Abstract: Agile has been successfully adopted by many software companies and it is the most popular methodology for software development in industry nowadays. However, our universities give more attention to teaching Waterfall model in related courses with a bit coverage of Agile main characteristics. In this paper, we work on the setup, execution, and results of teaching a Software Engineering course to undergraduate students with a specific focus on Agile practices, through official re-constructed lectures besides open workshops with a senior engineer from industry to follow up with students projects in parallel. This research will study its impact on students. Also, overcome the potential problems and highlight any raised side effects. In addition to improve the students' technical and social skills, and in spite of other related works, it investigates many factors affected or have been affected by Agile and hold many significant comparisons. The results show the high satisfaction of the students through the experiment, also show a sufficient evidence to conclude that there is a significant difference in the means of improvements between the experimental and control groups in understanding software engineering and Agile methodology in specific.

Keywords: *Agile Software Development, Scrum, Software Engineering.*

Introduction:

The term Agile Software Development (ASD) has evolved opposite of the plan-centric development, its agility come from being designed to accelerate the software delivery, and to be responsive and to the rapidly changing requirements and integrate them to the product, and increase the productivity as well as ensure the software high quality and minimal development overhead [1].

1.1 Introduction and Motivation:

Agile becomes main stream and it is the public approach in software development nowadays [6]. It was evolved and applied by industry [5].

It becomes critical to teach the process of development in universities, which is a risk-free academic environment allow a fully experiencing of Agile, in order to improve the students' technical and social skills effectively, and build an Agile mindset. Also, helps to investigate whatever factors we intend to study in this convenient educational environment [2].

1.2 Research Objectives and Problem Statement:

- This research will discuss whether we can significantly improve the quality of teaching output by applying the proposed pedagogical model?
- How can course materials be designed to help students stay organized and succeeded? And how to manage such class effectively?
- Also hold a comparison between Waterfall Model and Agile Model against specific criteria.
- Are students satisfied of learning the SWE course with a focus on agile and its tools?

1.3 Overview of this paper:

The paper is organized after the introduction section as follows:
Section 2 gives a background about ASD and Scrum. Besides the pertinent literature.
Section 3 outlines the research methodology to collect and analyze the data.
Section 4 shows results and discussion, followed by a conclusion, recommendation and threats to validity.

Background and Literature Review:

1.4 Definition and Background:

Agile software development (ASD). It has been formally introduced by a group of software practitioners and consultants in 2001 in the "agile manifesto", which establishes four fundamental: individuals and interactions over processes and tools, working software over comprehensive documentation, customer collaboration over contract negotiation, and responding to change over following a plan [1]. In addition to twelve principles, Agile people follow. Agile classified as a lightweight methodology in where it is incremental, iterative, cooperative, straightforward and adaptive [12]. Also minimizes the risk by centering on short iterations [4].
The different ASD Methods are: XP (Beck 1999b), scrum (Schwaber 1995; Schwaber and Beedle 2002), crystal methodologies (Cockburn 2002a), feature driven development (Palmer and Felsing 2002), the rational unified process (Kruchten 1999), dynamic systems development (Stapleton 1997), adaptive software development (Highsmith 2000), open source development (O'Reilly 1999), Agile modeling (Ambler 2002a) and pragmatic programming (Hunt 2000).

Scrum Methodology. The most important approaches are: Scrum, extreme, adaptive and dynamic. Of these, the most used is Scrum. Scrum is simply an agile, lightweight process for controlling development in rapidly changing environment, as customers change their mind about the product and the development challenges are unpredictable by their nature. So Scrum focuses on maximizing the ability of the team to quickly deliver in response to emerging requirements [8].
This model is built on three major components [4] [12]:
Scrum Roles. Three not boundaries-crossed roles: Scrum Master, Scrum team and product owner.
Scrum Artifacts. .Product backlog, sprint backlog and burndown chart.
Scrum Process activities. Kick-off, sprint planning meeting, sprint, daily Scrum and sprint review meeting (see fig. 1).

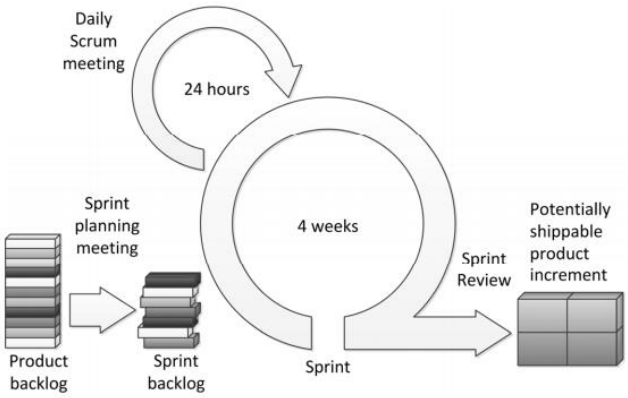


Fig. 1. Scrum Process Loop (Andreas Schroeder 2012).

Why Scrum. There is a revolutionary transmit from prescriptive approaches to empirical processes, which maximizes the results, managers' works with team, creativity and collaboration are the stamp of this method [22,23]. It overcomes any unexpected changes [12]. However, there is no method is a "silver bullet", savvy is where to use each.

Scrum and XP are mostly applicable in studies, having common structures, roles, and values. But fine differences, for example XP pays more attention on engineering practices [5], which is not our interest here. Whereas Scrum focuses on management practices, in addition to its spread in industry, it is easy to comprehend, accessible and effective to introduce agility to undergraduates [2]. And it worth highlighting some orientations weaving that two or more ASD approaches together were acceptable and productive [6,24].

1.5 Literature Review:

Literature shows no related studies prior to 2001, which were published in Extreme Programming and Agile Processes [14,15]. In few universities, ASD laboratories and centers appeared. Most authors from North America and Europe. However, in Arab World there was single Jordanian research [9]. An early literature recommends two points, all subsequent papers confirm: practices should be one assignment consists of all SWE aspects and creating heterogeneous groups of student capabilities and interests, which leads to homogeneity among groups [14].

Agile was evolved and utilized widespread in industry, so its teaching in the academia is just a natural response. It deals with human aspects according to agile manifesto. It is naturally taught in a teamwork-oriented environment. It promotes diversity. Also supports learning processes. Furthermore, it develops mind habits. Agile emphasizes

management skills. It adheres ethical norms as well. Lastly, Agile provides a single all-inclusive teaching framework for SWE [7].

In some lab experiment, authors set two issues preventive to success: Firstly, instructors introduce advanced research topics. Secondly, too much time consumed on the functionality of the built software over approach [2].

Teachers should choose the tools to be correctly function and easy to use, to intensify students' efforts on Agile practices [17,18]. A rising tendency was the simulation games -like Lego4Scrum and card games, to facilitate the transition from the theory to practice [1], and PlanningPoker for stories-points estimations [2,20].

A systematic literature review, written based on experience and empirical studies identified 17 practices: Customer involvement, User stories, Prototyping, Testing and others. And authors lastly point a need for extra attention and empirical results in teaching Agile [10].

Research Methodology:

This experiment focus on undergraduate-level teaching, held over the second semester of year 2018/2019 at Palestine Technical University.

1.6 Goal Definition:

Analyze the final product including the bug rate and the percentage of implemented features, for the purpose of evaluating the impact of adapting the Agile Software Development Methodology in teaching, with respect to their effectiveness, from the point of view of the researcher, in the context of 3rd year SWE course students formed in teams of 4-5 members working on complicated problems. The study is conducted as a blocked subject-object study, since it involves many subjects and more than one requirements document.

1.7 Planning:

Context Selection. The context is a SWE course, with 3rd-year students, who passed the prerequisite courses, also their age is a positive factor [1]. The experiment is run off-line. It considered as general research case that aims to compare two methodologies in general, and from a research perspective. Where the subjects in both tracks have no prior experiences.

Hypotheses Formulation. We would like to compare effectiveness by means of both quality and completeness of the product when using two methods, Agile and Waterfall. Where Completeness will indicates the time needed, and Rank indicates the level of students in understanding and practicing Agile.

a- So the first Factor is Software Development Methodology:

Null hypothesis, H0: Agile needs the same time-to-market that waterfall needs.
H0: µC Waterfall = µC Agile

Alternative hypothesis, H1: Agile optimizes the time-to-market comparing to waterfall.
H1: µC Waterfall < µC Agile

Null hypothesis, H0: Agile methodology produces the same number of bugs as waterfall methodology.
H0: µF Waterfall = µF Agile

Alternative hypothesis, H1: Agile methodology produces less number of bugs than waterfall methodology.
H1: µF Waterfall > µF Agile

b- And the second Factor is Pedagogical model in teaching

Null hypothesis, H0: Students who applied the agile process have the same understanding of it as the students who applied the waterfall process.
H0 : µR Old = µR Agile

Alternative hypothesis, H1: Students who applied the agile process have better understanding of it than the students who applied the waterfall process.
H1 : µR Old < µR Agile

Measures needed. Faults/KLOC, the number of faults divided by the number of lines of code. Completeness, the number of features completed divided by the number of features required. Students Understanding: a pre and post quiz analyzed by T-Test or Mann-Whitney.

Experiment design. With a view to generalize the results, subjects will be chosen using simple random sampling as a probability sampling technique, where they are selected randomly and optionally from the SWE course students at the university. The size of the sample is: 8 groups with a total of 38 student. In addition to randomization, if any group out of the 3rd year engaged the experiment we do blocking on prior experience by a pre-test, and on differences between problems they worked on, in terms of complexity and context. Moreover the experiment uses a balanced design, which means that we have the same number of subjects per treatment in the design. The instruments for performing and monitoring the experiment are: objects represented by real products and its requirements, guidelines and principles for the development methodologies. And to guarantee rightful comparison, we concerned comparable support of available resources and training for the two methods for the teams. Lastly, measurements instrumentation conducted via data collection in manual and online forms and interviews and some reads from some tools used.

1.8 Operation:

We select and inform participants about the experiment nature, and prepare material i.e. forms and tools, then ensure the infrastructure needed.

The course is designed to fulfil the Pyramid of Agile Competences described in [6]. Each group have name and logo to pace up work by adding a kind of competition. The project is implemented during seven 2-weeks sprints. Lectures differ between discussion lectures, gaming, and technical workshops.

Several *tools* have been integrated, mainly which are easy, less-cost, compatible and interrelated tools to use from the same screen. We use “Trello” for Project Management, it is a platform supports the transparency idea in Scrum. Through it teams organize the backlog, and tasks of the current sprint and show their progress and communicate. It is compatible and powered up by other essential applications. We also use “Bitbucket” for source code management, “Catme” for team work assessment, “Webinar” for online meetings with lecturer, and “Moodle” and online forms for quizzes and questionnaires.

Roles assigned with their self-explanatory names [1]. Scrum Master initially assigned to the teacher, then a student chosen according the sprint details [5], or voted [6]. Scrum Coach was external senior developer. Product owner assigned to students. Others became developers and testers. Finally teacher’s role was expressing the “guide on the side, not a sage on the stage” principle [14].

A formative and summative evaluation assess students understanding, skills, projects and satisfaction. Also monitoring by observations and evaluations, written down into dedicated tables.

Results and Discussion:

Projects were of the same context and level of complexity, but different products and details. Below in Table 1 is a summary of teams and projects.

Table 1. Summary of teams and projects.

type\method	Agile	Waterfall	Project Context
Desktop	First team "Hash the Dash"	Fifth Team	Dental Clinic Systems
	Second team “Alpha Team”	Sixth Team	Medical Laboratory Systems
	Third Team “Rainbow Team”	Seventh Team	Cars Insurance Systems
Web	Fourth Team "*CCCare Team*"	Eighth Team	Child Care Center Systems

1.9 Evaluation of Learning Outcomes:

For the Pedagogical model factor, the difference between the pre and post quizzes results were taken to find the improvements, which were about 44% for the Agile students against roughly 28% for the traditional on SPSS software.

Table 2. Shapiro–Wilk test of Normality.

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
improvement	.151	38	.028	.957	38	.152

By Shapiro–Wilk test showed in Table 2, we find p-value=0.152 which is greater than α=0.05, then the null hypothesis that the data came from a normally distributed population can't be rejected, and the data is asymptotically normal. So we were able to use the T-Test which is a parametric test Table 3 shows.

Table 3. Group Statistics, T-Test.

	Method	N	Mean	Std. Deviation	Std.Error Mean
improvement	Agile	18	8.94	2.461	.580
	Waterfall	20	5.50	3.502	.783

According to Levene's Test for Equality of Variances showed in Table 4, we find a homogeneity of variance between the two samples since sig. = 0.130. Then we read our values from the first row. Since p-value = 0.001 which is less than α=0.05, we reject the related null hypothesis, which means at level of significant α=0.05 the data give us a sufficient evidence to conclude that there is a significant difference between the means of the experimental and control groups, which are respectively 8.94 and 5.50.

Table 4. Independent Samples Test, T-Test.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Improvement	Equal variances assumed	2.404	.130	3.471	36	.001	3.444	.992	1.432	5.457
	Equal variances not assumed			3.535	34.097	.001	3.444	.974	1.464	5.425

At projects discussion, Agile groups showed a better understanding of the materials. In spite of control groups who have cut corners to finish their products with obvious negligence of methodology principles. That is strongly support our results in this most important part of the research.

1.10 Time to Market:

For the methodology factor, completeness indicated the time needed, in term of features completed, divided by features required. The results are stated in Table 5.

Table 5. Projects Completeness.

Project Context	Team	No. feat/ req. feat	No. feat/ req. feat	Team
Dental Clinic Systems	A1	26/28	24/28	W1
Medical Laboratory Systems	A2	36/37	30/34	W2
Cars Insurance Systems	A3	31/36	27/36	W3
Child Care Center Systems	A4	29/29	26/29	W4

The feature is formed in user stories and tasks. It considered completed, if its main user stories are done (coded, reviewed and integrated). The data in Table 5, shows the results for both methods, and it let us reject the null hypothesis.

We easily find the time rhythm in sprints design, which helps Agile teams to be more organized. Also their definition of done is clear through their design of Trello lists, and backlogs content, and tasks cards. Where waterfall teams took a long time in requirement elicitation and SRS preparation, then they had dived in coding, and put off testing, where their colleagues in Scrum teams building their low and high fidelity prototypes, involving their customer, prioritizing their requirements and refine the next sprint planning.

The agile teams were almost self-organized [3], but roles not repeatedly rotated which dissipate the students' efforts and times. Indeed we take into consideration the individuals' abilities and tendencies, and let all members be conscious of all practices and activities even by observation. Another reason is the fact the developer in market does not do a role each morning.

1.11 Product Quality:

For the second set of hypotheses of the methodology factor, the product quality is indicated by bugs divided by lines of code. The bugs included the interface and usability problems. Table 6 shows that rates in general is lower for agile teams, so we can reject the null hypothesis.

Table 6. Products Quality.

Team	Bugs/ KLOC	Bugs/KLOC		Bugs/ KLOC	Team
A1	95/4.2	22.6	24.6	105/4.3	W1
A2	120/5.7	21	18.5	92/5	W2
A3	84/7.7	11	38	243/6.4	W3
A4	70/4.7	14.9	27.3	120/4.4	W4

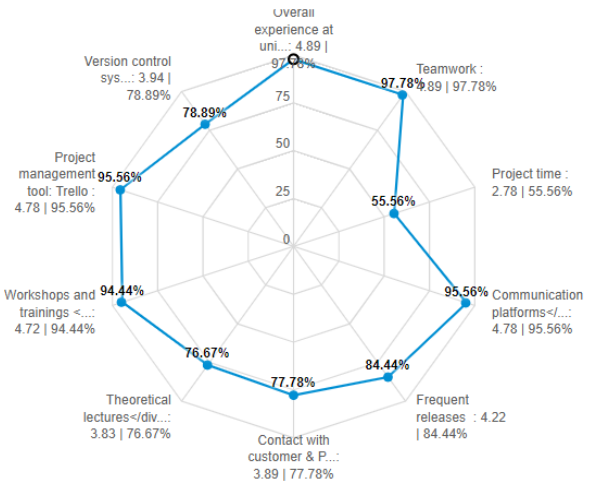
We find less bugs per KLOC at the left part of the table, except pair 2, perhaps of team's less code, and features, and sometimes "W2"team had customer meetings as needed.

Agile team of third pair have distinct result, despite the biggest code and features of an accounting system; that's of frequent releases and testing are very helpful in quality improvement.

1.12 Students Satisfaction:

A questionnaire of fifteen statements on 5-Point Likert Scale. Overall feedback was positive (see Fig. 2). The second part asks if they recommend this course to their colleagues. All answers were "Yes". The results in details includes more graphs and tables [27].

Fig. 2. Top/Bottom five results of the fifteen statements, with its percentage of satisfaction.



With overall satisfaction of 87.6%, results points a sense that the design and content of the course are mature enough. However some negative feedback received on time offered compared to work required.

We satisfied of the experiment significant results, the good influence on the students, and the high quality products delivered. It is also worth mentioning that two groups work on their graduation project using agile methodology.

Conclusion and Future Work:

1.13 Conclusion:

Agile is the most used methodology in software companies, so it is clear that Agile more important than just defined with some of its characteristics in the SWE course in universities, where it is more effective and less risky to get knowledge and behaviors in academic environment, paying attention to the teaching Agile itself should be Agile teaching. The teacher may act negatively if not skilled enough, and external coach helps monitoring the process, that gives more reliability and credibility to results.

Evaluations of learning outcomes and students' satisfaction demonstrate that the course concepts well received while having fun. An important contributions of this paper to light a methodology for teaching the SWE as an agile project based course, and to present different techniques to enhance this methodology.

1.14 Future Work and Recommendation:

Future Work. To accommodate more students, all groups might be given same project, to easily manage and follow them up. Or having a large project distributed between groups, which is closer to reality i.e. outsourcing.

Next times, we will focus more on games and non-functional requirements. And may develop an introduction course to Agile, dedicated to 2nd-year students, so in 3rd-year helps to exploit the time in a better manner.

Recommendations. Other courses like: OOP and Data Structure may adopt agile project, instead of isolating SWE teaching in separate course. Also we suggest to engage master students –who are usually professionals in IT sector- to the experiment through the Construction Course, or elective course.

1.15 Threats to Validity:

For external validity, we are not able to include many universities to have a random sample, so it might not produce generalizable results, due to under-representation of sample subgroups. Another limitation in conclusion validity, we were limited to a certain subjects. We had two choices, to repeat the experiment on other years, which duplicated time needed, but we had done a trial before, it was somehow useful guiding us for a better execution. Or to include the CS students but we didn't, to guarantee the homogeneity. And it still possible later.

Also, it is a human-oriented experiment, as regards internal validity, this implies limitation to the study control, since students have distinct capabilities, skills and interests, which act as independent variable. So we try to establish homogeneous teams, even they were internally heterogeneous which reduces limitation effect.

Regarding the construct validity, we should track students later; since it needs much effort to report they learned such valuable thing, without seeing them at work. Furthermore, it is better to reject or accept null hypothesis of time-to-market, by finding the velocity of each team, velocity is the result of the division of Agile story points delivered by the number of sprints. But it has a poor fit for waterfall strategy of development.

ACKNOWLEDGMENTS:

This research was financially supported by Palestine Technical University - Kadoorie. We thank our colleagues from the Scientific Research Deanship. We thank the CSE department for assistance in conducting such experiment. We would also like to show our gratitude to the external coach from the private sector; Dimensions, he greatly improved the follow-up of projects development process.

References:

1. Devedžić, V., & Milenković, S. R. (2011). Teaching Agile Software Development: A Case Study. IEEE Transactions on Education, 54(2), 273–278.
2. Schroeder, A., Klarl, A., Mayer, P., & Kroiss, C. (2012). Teaching agile software development through lab courses. IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON, 1–10.
3. Rodriguez, G., Soria, Á., & Campo, M. (2015). Virtual Scrum: A teaching aid to introduce undergraduate software engineering students to Scrum. Computer Applications in Engineering Education, 23(1), 147–156.
4. Cervone, H. F. (2011). Understanding agile project management methods using Scrum. OCLC Systems & Services: International Digital Library Perspectives, 27(1), 18–22.
5. Johnson, A. M. A. (2017). Teaching Agile Methods to Software Engineering Professionals: 10~Years, 1000 Release Plans.

6. Kropp, M., & Meier, A. (2013). Teaching agile software development at university level: Values, management, and craftsmanship. Software Engineering Education Conference, Proceedings, (November 2014), 179–188.
7. Hazzan, O., & Dubinsky, Y. (2007). Why Software Engineering Programs Should Teach Agile Software Development. Software Engineering Notes, 32(2), 1–3.
8. Campbell, J., Kurkovsky, S., Liew, C. W., & Tafliovich, A. (2016). Scrum and Agile Methods in Software Engineering Courses. Proceedings of the 47th ACM Technical Symposium on Computing Science Education – SIGCSE '16, 319–320.
9. El-Khalili, N. H. (2013). Teaching Agile Software Engineering Using Problem-Based Learning. International Journal of Information and Communication Technology Education, 9(3), 1–12.
10. Inayat, I., Salim, S. S., Marczak, S., Daneva, M., & Shamshirband, S. (2015). A systematic literature review on agile requirements engineering practices and challenges. Computers in Human Behavior, 51, 915–929.
11. Beck K. (2001). Manifesto for agile software development. [Online]. Available: http://agilemanifesto.org/
12. Abrahamsson, P., Salo, O., Ronkainen, J., & Warsta, J. (2002). Agile software development methods: Review and analysis. Espoo, Finland: Technical Research Centre of Finland, VTT Publications, 112.
13. Scharff C. (2011). Guiding global software development projects using scrum and agile with quality assurance. Software Engineering Education and Training Conference, IEEE.
14. Del Bianco V. & Sassaroli G. (2003). Agile Teaching of an Agile Software Process. Extreme Programming and Agile Processes in Software Engineering 4th International Conference, XP. Genova, Italy, 417-420.
15. Reichlmayr, T. (2003). The agile approach in an undergraduate software engineering course project. Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE,3, S2C13-S2C18.
16. IEEE. (2009). New Standards Committee (NesCom) recommendations, IEEE-SA Standards Board. [Online]. Available: http://standards.ieee.org/
17. Sato D. T., Corbucci H., & Bravo M. V. (2008). Coding dojo: An environment for learning and sharing agile practices, IEEE. 459–464.
18. CodinDojo. [Online]. Available: http://www.codingdojo.com/
19. Lego4Scrum. [Online]. Available: https://www.lego4scrum.com/
20. Tastycupakes. [Online]. Available: tastycupcakes.org
21. Catme. [Online]. Available: www.catme.org
22. Fowler, M. (ThoughtWorks). (2009). Flaccid Scrum, 2. [Online]. Available: https://martinfowler.com/bliki/FlaccidScrum.html
23. Schwaber, K. (2010). Waterfall, Lean/Kanban, and Scrum, 5. [Online]. available:https://kenschwaber.wordpress.com/2010/06/10/waterfall-leankanbanand-scrum-2/
24. Mushtaq, Z., & Qureshi, M. R. J. (2012). Novel Hybrid Model: Integrating Scrum and XP. International Journal of Information Technology and Computer Science, 4(6),39–44.
25. Trello. [Online]. Available: https://blog.trello.com/
26. Castronova, E. (2005). Synthetic worlds: The business and culture of online games. University of Chicago Press, United States.
27. Satisfaction Questionnaire – questions, results and analysis. Available: https://www.questionpro.com/t/ZRisXHZG2zpYD

ISSN (print) 2789-2026
ISSN (online) 2789-2034

The Tenth International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education

Zarqa University, Jordan

16-18/11/2022

IACQA'2022

iacqa@iacqa.org