# بحوث المؤتمر العربي الدولي السابع

# لضمان جودة التعليم العالي IACQA'2017

## جامعة أسيوط

## جمهورية مصر العربية

2017/2/22-20

## هيئة التحرير


أ.د. محمود حسين الوادي  أ.د. عصام محمد زناتي

أ.د. شحاتة غريب شلقامي  د. نضال محمود الرمحي

د. إسماعيل يونس يامين



تصميم

سهير يحيى دراغمة

جامعة الزرقاء- الأردن

# بحوث المؤتمر العربي الدولي السابع

# لضمان جودة التعليم العالي IACQA'2017

## جامعة أسيوط

## جمهورية مصر العربية

2017/2/22-20

تحت رعاية

وزير التعليم العالي بجمهورية مصر العربية

محافظ أسيوط، رئيس جامعة أسيوط

الأمين العام لاتحاد الجامعات العربية

CEMEX
Building a better future
Tiger
شركة تايجر للدعاية والإعلان

# بسم الله الرحمن الرحيم

الحمدلله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وبعد

فأهلاً سهلاً بكم في أرض الكنانة أرض مصر العروبة.

يشرفني ويسعدني باسمي وباسم اللجنة المنظمة الدائمة للمؤتمر، وكافة اللجان المنبثقة عنه: اللجنة العلمية، واللجنة التحضيرية، واللجان التنفيذية المشرفة على المؤتمر، أن أرحب بكم جميعاً أجمل ترحيب، في رحاب جامعة أسيوط، هذا الصرح العلمي الشامخ، الذي ساهم ومازال يساهمُ في نشر العلم والمعرفة. كما أرحب بالعلماء الأجلاء، والباحثين الفضلاء، الذين تقدموا لهذا المؤتمر بأبحاثهم القيّمة ضمن محاور المؤتمر وجلساته، والمشاركين بالحضور، ورؤساء الجلسات.

لا شك أن هذا المؤتمر يحمل في طياته معانيَ كثيرةً مهمةً، وأهدافاً سامية، تجعلنا جميعاً مسؤولين مسؤولية مضاعفة؛ كيف لا وهو مؤتمر يحتضن الكثير من المختصين في جودة التعليم العالي، من أجل تنمية قدرات المشاركين، وتمكينهم في تطوير مؤسساتهم، وتقوية أواصر العلاقات بينهم، من خلال هذه المؤتمرات والملتقيات العلمية، فهو مؤتمر علمي عربي دولي، ذو قيمة أصيلة لا يمكن التهاون بها، أو التقليل من شأنها، مما يؤكد التميز في هذه الصناعة الراقية المتطورة، لأنها مصنع الرجال والعقول، إذ تُعنَى بجودة التعليم العالي، ذات التأثير المباشر على أكثر الشرائح في المجتمع أهمية، ألا وهي شريحة الشباب؛ الذين هم الأمل المنشود لمستقبل هذه الأمة، والحصن الحصين، وفرسان التغيير، وقادة المستقبل.

وتحقيقاً لهذه الغايات السامية، انبثق المؤتمر العربي الدولي المحكم المتخصص في ضمان جودة التعليم العالي، والذي يُعقد سنوياً في إحدى جامعات الوطن العربي، حيث يضم العديد من اللجان العاملة والفاعلة، ومقره الرئيس الدائم لأمانته العامة في جامعة الزرقاء/ المملكة الأردنية الهاشمية منذ عام 2010، وتشرفُ على المؤتمر لجنة منظمة عربية عليا دائمة، تضم (27) عضواً، بالإضافة إلى لجنة تحكيم عالمية تضم (260) عضواً من ذوي الاختصاص والخبرة، من مختلف الجامعات العربية والأجنبية.

ولابد من الإشارة إلى أن هذا المؤتمر، هو حصيلة فهمٍ عربي متكامل لجودة أداء الجامعات، وجودة التعليم العالي، بهدف تبادل الخبرات ونقل التجارب العربية والأجنبية، والإفادة منها في مؤسساتنا التعليمية؛ لتكوين البيت العربي ذي الخبرة الواسعة والمتميزة.

سيتضمَّن مؤتمرنا لهذه الدورة السابعة محاضرات نوعية يلقيها علماء وشخصيات علمية مرموقة، من خلال جلسات علمية تستعرض فيها البحوث العلمية المقبولة لمناقشتها، وعددها (87) بحثاً من أصل (204) أبحاث مقدمة للمؤتمر من مختلف دول العالم، حكّمها ثلاثة محكمين على الأقل، وستناقش خلال (4) جلسات رئيسة تتضمن (3) جلسات فرعية، يترأسُها علماء وخبراء من ذوي الاختصاص في مجال التعليم العالي. ويتضمن المؤتمر (7) محاور رئيسة وهي:

**أولاً:** آليات تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي.
**ثانياً:** إدارة الجودة في التعليم العالي.
**ثالثاً:** حاكمية مؤسسة التعليم العالي.
**رابعاً:** تقويم نماذج في ضمان جودة التعليم العالي.
**خامساً:** مؤشرات تقييم الأداء.
**سادساً:** الإبداع والتميز في مؤسسات التعليم العالي (الاستراتيجيات، وآليات التطبيق، والبحث العلمي).
**سابعاً:** الإطار العام للمؤهلات.

وفي الختام لا يسعني إلا أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير، لجمهورية مصر العربية؛ حكومةً وشعباً؛ لرعاية هذا المؤتمر، والشكر موصول للأستاذ الدكتور أحمد عبده جعيص، رئيس جامعة أسيوط، كما وأشكر الحضور الكرام، والداعمين كافة؛ خاصة جامعة أسيوط على حسن التنظيم والتعاون، ومجلس الأمانة العامة للمؤتمر، واتحاد الجامعات العربية على الدعم المتواصل، وكل من ساهم في إنجاح هذا المؤتمر، وإنجاح هذه التظاهرة العلمية الرائعة، وأسأل الله لما فيه الخير للجميع، ولما يحب ويرضى، إنه وليُّ ذلك، والقادر عليه.

**والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته**

**الأستاذ الدكتور محمود حسين الوادي**
**رئيس جامعة الزرقاء**
**الأمين العام للمؤتمر**

## اللجنة العليا للمؤتمر

| |
|---|
| أ.د. محمود الوادي/ الأمين العام للمؤتمر/ رئيس جامعة الزرقاء |
| أ.د. محمد رأفت/ الأمين العام المساعد لاتحاد الجامعات العربية |
| أ.د. عصام زناتي/ نائب رئيس جامعة أسيوط/ رئيس المؤتمر |
| د. نضال الرمحي/ جامعة الزرقاء/ نائب الأمين العام للمؤتمر |
| أ.د. شحاتة غريب/ جامعة أسيوط/ مقرر المؤتمر |
| أ.د. إبراهيم إسماعيل/ جامعة أسيوط |
| أ.د. جبر الجبر/ جامعة الملك سعود/ عضو مجلس الأمانة العامة للمؤتمر |
| د. إسماعيل يامين/ جامعة الزرقاء/ عضو مجلس الأمانة العامة للمؤتمر |
| د. خالد الزيديين/ جامعة الزرقاء/ عضو مجلس الأمانة العامة للمؤتمر |

## اللجنة التحضيرية

| |
|---|
| أ.د. عصام زناتي/ نائب رئيس جامعة أسيوط/ رئيس المؤتمر |
| د. نضال الرمحي/ جامعة الزرقاء/ نائب الأمين العام للمؤتمر |
| أ.د. شحاتة غريب/ جامعة أسيوط/ مقرر المؤتمر |
| أ.د. إبراهيم إسماعيل/ جامعة أسيوط |
| أ.د. جبر الجبر/ جامعة الملك سعود |
| د. إسماعيل يامين/ جامعة الزرقاء |
| د. خالد الزيديين/ جامعة الزرقاء |
| أ.د. عمر سيد خليل/ جامعة أسيوط |
| أ.د. مصطفى محمود يوسف/ جامعة أسيوط |
| د. عبد الناصر طه إبراهيم/ جامعة أسيوط |
| السيد محمد حسين موسى/ جامعة أسيوط |
| السيدة مي وهبة/ اتحاد الجامعات العربية |
| الآنسة سهير يحيى دراغمة / جامعة الزرقاء/ الأمانة العامة للمؤتمر |
| الآنسة سهام عمر حيمور/ جامعة الزرقاء |

## اللجنة المنظمة الدائمة

| |
|---|
| إبراهيم الدخيل/ جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية |
| إسماعيل يامين/ جامعة الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية |
| السيد عبد المولى أبو خطوة/ جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية |
| أمجد هديب، الجامعة الأردنية/ المملكة الأردنية الهاشمية |
| حسام أبو خضرا/ جامعة روزفلت، الولايات المتحدة الأمريكية |
| حسن زرداني/ جامعة القاضي عياض، المغرب |
| جبر بن محمد الجبر/ جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية |
| خالد أحمد الصرايرة/ جامعة مؤتة، المملكة الأردنية الهاشمية |
| سهام يوسف القرضاوي/ جامعة قطر، قطر |
| شحاته غريب شلقامي/ جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية |
| صبحي أبو النجا/ جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية |
| فراس العزة، ممثل عن جامعة الزيتونة/ المملكة الأردنية الهاشمية |
| عبدالرحمن إبراهيم/ جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان |
| عصام الدين عجمي/ جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة |
| علاء الناصر/ جامعة بغداد، العراق |
| علام حمدان/ الجامعة الأهلية، مملكة البحرين |
| علام موسى/ جامعة النجاح الوطنية، فلسطين |
| علي عريفة/ كلية بوكسهل، الكويت |
| عماد أبو الرب/ هيئة الإعتماد الأكاديمي، الإمارات العربية المتحدة |
| منى راشد الزياني/ ممثل عن الجامعة الخليجية، مملكة البحرين |
| مبارك الهلالى/ جامعة النيلين، السودان |
| محمد رأفت محمود/ ممثل عن اتحاد الجامعات العربية، المملكة الأردنية الهاشمية |
| محمود الوادي/ جامعة الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية |
| محند_سعيد أوكيل/ جامعة الجزائر 3، دالي إبراهيم، الجزائر |
| مرام السفاريني/ جامعة الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية |
| مروان درويش/ جامعة القدس المفتوحة، فلسطين |
| نضال الرمحي/ جامعة الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية |

## اللجنة العلمية المحكمة

| |
|---|
| إبراهيم الزهيري، جامعة حلوان، مصر |
| إبراهيم العلي، جامعة تشرين، سوريا |
| إبراهيم خريس، جامعة الزرقاء، الأردن |
| إخلاص عشرية، جامعة الخرطوم، السودان |
| إسماعيل يامين، جامعة الزرقاء، الأردن |
| السيد عبد المولى أبو خطوة، جامعة الإسكندرية، مصر |
| السيدة محمود إبراهيم سعد، جامعة الملك خالد، السعودية |
| إلياس الشويري، ULS and LAPS (Lebanon), WSO (USA)، لبنان |
| إياد خنفر، جامعة الزرقاء، الأردن |
| إيهاب عاطف، جامة الزقازيق، مصر |
| أحلام الشكيري، جامعة طيبة، السعودية |
| أحمد سعد، جامعة الزرقاء، الأردن |
| أحمد عكاوي، جامعة الملك سعود، السعودية |
| أحمد منير نجار، جامعة الكويت، الكويت |
| أسماء السباعي، جامعة حلوان، مصر |
| أسوان حمزة، جامعة عدن، اليمن |
| آمال زكي محمود مصطفى، جامعة حلوان، مصر |
| أمير عمر حسنين، جامعة الطائف، السعودية |
| أيمن فوزي خطاب، جامعة المنوفية، مصر |
| باسم برقاوي، كلية الإمارات للتكنولوجيا، الإمارات |
| بسام زاهر، جامعة تشرين، سوريا |
| جبر بن محمد الجبر، جامعة الملك سعود، السعودية |
| حاتم بصيص، جامعة البعث، سوريا |
| حلمي علي يوسف، جامعة سبها، ليبيا |
| خالد عبد الوهاب الزيديين، جامعة الزرقاء، الأردن |
| دعاء أبو المعاطي، جامعة حلوان، مصر |
| رضا مواضية، جامعة الزرقاء، الأردن |
| رهام مصطفى محمد، المعهد العالي للفنون التطبيقية، مصر |
| زرزار العياشي، جامعة سكيكدة، الجزائر |

| |
|---|
| زكريا عزام، جامعة الزرقاء، الأردن |
| زياد حازم عبد الجبار، جامعة دهوك، العراق |
| سام الفقها، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين |
| سناء أبودقة، الجامعة الاسلامية– غزة، فلسطين |
| سهام القرضاوي، جامعة قطر، قطر |
| صبحي أبو النجا، جامعة المنوفية، مصر |
| صفاء أحمد شحاته، جامعة عين شمس، مصر |
| طارق مبيضين، جامعة الزرقاء، الأرن |
| عبد الرحمن كرار، جامعة طيبة، السعودية |
| عبدالله الشهري، جامعة الملك عبدالعزيز، السعودية |
| عبدالمطلب مصلح السرطاوي، الجامعة الأهلية، البحرين |
| عصام السنوسي، كلية صقر، ليبيا |
| علاء حاكم الناصر، جامعة بغداد، العراق |
| علام حمدان، الجامعة الأهلية، البحرين |
| علي فراج عثمان، جامعة الملك سعود، السعودية |
| عماد أبو الرب، هيئة الاعتماد الأكاديمي، الإمارات |
| عواطف محمد بهيج، جامعة الزقازيق، مصر |
| فتح الله غانم، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين |
| فتحي حسن، جامعة الزقازيق، مصر |
| فراس العزة، ممثل عن جامعة الزيتونة، الأردن |
| فيصل أحمد عبدالفتاح، جامعة الدمام، السعودية |
| ليث القهيوي، جامعة الزرقاء، الأردن |
| ماجد الفرا، جامعة غزة الإسلامية، فلسطين |
| محمد شبت، جامعة غزة الإسلامية، فلسطين |
| محمد رجب، جامعة المنصورة، مصر |
| محمد منهل، جامعة البصرة، العراق |
| محمد نبيل دبدوب، جامعة بيرزيت، فلسطين |
| محمود الحفناوي، جامعة الطـائف، السعودية |
| محمود الحفيدة، جامعة الموصل، العراق |
| محمود الفياض، جامعة القصيم، السعودية |
| محمود الوادي، جامعة الزرقاء، الأردن |

| |
|---|
| مراد سكاك، جامعة سطيف 1، الجزائر |
| مروان درويش، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين |
| مصطفى بعلي، جامعة المسيلة، الجزائر |
| محند_سعيد اوكيل، جامعة الجزائر 3، دالي إبراهيم، الجزائر |
| مي هيكل رياض، جامعة الزرقاء، الاردن |
| نجوى حرنان، جامعة عباس لغرور، الجزائر |
| نضال الرمحي، جامعة الزرقاء، الأردن |
| نهى العاصي، جامعة قناة السويس، مصر |
| نور الهدى بوطبة، جامعة الحاج لخضر، الجزائر |
| هناء محمد حميدة، جامعة حلوان، مصر |
| هيام سالم، جامعة المنوفية، مصر |
| وليد زكريا صيام، الجامعة الهاشمية، الاردن |
| ياسر ميمون عباس، جامعة المنوفية، مصر |
| يوسف درادكه، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، السعودية |

# (الفهرس Contents)

**كلمة رئيس المؤتمر** ..... **I**

**أعضاء اللجنة العليا للمؤتمر** ..... **III**

**أعضاء اللجنة المنظمة الدائمة** ..... **IV**

**أعضاء اللجنة العلمية المحكمة** ..... **V**

## الأبحاث العربية

**تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب**

محمد علي الضو ..... **1**

**التقويم البديل مدخل لضمان جودة إعداد معلم اللغة العربية**

إيمان فتحي أحمد ..... **11**

**جودة التعليم في برامج تخصص الحقوق (القانون) في الجامعات الأردنية: دراسة فكرية في واقعها وسبل تطويرها**

نادية محمد قزمار ..... **18**

**التحديات التي تواجه كليات التربية بالمملكة العربية السعودية: رؤى وحلول**

ثريا عبدالله الجار ..... **29**

**فاعلية تطبيق بطاقات الأداء المتوازن كأداة لتقييم أداء الجامعات السعودية – دراسة حالة جامعة الجوف**

هاني حامد السيد ..... **38**

**إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتعزيز التنافسية في التعليم التقني في فلسطين**

ميرفت محمد راضي ..... **47**

**المحيط الأزرق كاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات المصرية**

إيمان حمدى عمار، ياسر ميمون عباس ..... **63**

**آليات تطوير معايير جودة الدراسات العليا والبحث العلمي**

بن صر عبد السلام ..... **70**

**تصورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة فاعلية الخطة الاستراتيجية في جامعة الكويت (2013-2017)**

صالح عبابنة، خالد الديهان ..... **77**

**أثر تطبيق معايير التقييم الذاتي على جودة البرامج التعليمية (دراسة حالة جامعة البلقاء التطبيقية)**

محمد كلوب، حمدان العواملة، خليل الحياري ..... **89**

**ضمان جودة التعليم بمؤسسات التعليم العالي دراسة تجربة إدارة الجودة بجامعة النيلين**

علوية حسن عبدالله ..... **99**

**أثر إدارة الجودة الشاملة على الخِدمات التعليمية في الكليات الجامعية الحكومية – قطاع غزة**
أديب أنور زين الدين.....**107**
**تطبيق آليات الحوكمة الجامعية لضمان تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر**
سمير بارة، سالمة الإمام.....**121**
**أساليب تطبيق إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية لتحسين أدائها**
صالح السعيد، شامية بن عباس.....**132**
**تجربة الجزائر في تبنيها لمدخل ضمان الجودة والنوعية في التعليم العالي**
علي لرقط، أمال قواجلية.....**142**
**توظيف استراتيجية التقويم التكويني في التعلم الإلكتروني وفقا لمعايير الجودة العالمية**
أيمن فوزي مدكور.....**150**
**المرجعية الوطنية لضمان الجودة وآليات تطبيقها في الجامعة الجزائرية "الخطة الاستراتيجية والتشغيلية لجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي أنموذجا"**
فوزي محيريق، عقبة عبد اللاوي.....**158**
**تقويم القيادات الإداريه لمعايير ضمان الجودة في جامعة أم درمان الإسلاميه في ظل بعض المتغيرات**
منال عبدالرحمن محمد.....**166**
**قراءة للقفزة النوعية المسجلة للجامعات الجزائرية في تصنيف "Webometrics 2015" – هل يطرح ذلك محاذير؟–**
إيمان بية، زوبيدة محسن، منى مسغوني، عبد الحق بن تفات.....**175**
**تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة شندى في السودان في ضوء معايير ضمان جودة التعليم السودانية (متطلبات الجودة وأثرها على تنمية أداء أعضاء هيئة التدريس بالتطبيق على جامعة شندى فى السودان)**
محمد علي الطاهر، مبارك عبد القادر الهلالى، اشراقة عبدالرحمن ادريس.....**180**
**مدى إدراك عضو هيئة التدريس لمخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وأثر ذلك على جودة البرنامج – دراسة تطبيقية على كليات بريدة الأهلية**
حسن منصور الباز.....**191**
**دور التعليم عن بعد في ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر: الآليات والأبعاد**
بضياف عبد المالك، سلايمية ظريفة، آمال براهمية، ناصر بوعزيز.....**200**
**دور الإبداع والابتكار في تجويد التعليم العالي**
لطيفات الصاوي، بن جمعة أمينة.....**209**
**مؤشرات تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي العربي**
أُسامة سماعنة.....**217**
**أساسيات ضمان جودة العملية التعليمية من خلال تفعيل دور الأقسام الأكاديمية في منظومة التعليم العالي**
دنيا محمد بالطيب، رئيف بن البشير مالك.....**225**
**درجة استخدام معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية لتطبيقات الحاسوب في المدارس الأردنية واتجاهاتهم نحوها**
محمد عبد الوهاب حمزة.....**238**
**دور المدرسة الفاعلة في تنمية التفكير الإبداعي لدى معلمي المرحلة الأساسية في ضوء مستجدات العصر بمحافظات قطاع غزة**
جلال محمود رومية، خالد محمد عبد الدايم.....**250**

**دور البرامج الأكاديمية في دعم توجهات الدول وتلبية احتياجات سوق العمل في المملكة العربية السعودية**
عبير عبدالعزيز العواد، أماني عدنان عقيل، سلوى عيسى الغامدي، ريم ضياء العثماني.....**263**
**ثقافة الجودة مدخلاً لاعتماد الجامعات**
وفاء أحمد زهران، إيناس سعيد الشتيحى.....**276**
**تجربة إعداد مجلس للمقوّمين بعمادة التطوير والجودة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية**
أحمد عكاوي.....**288**
**القصة الرقمية (Digital Story) بمواقع المكتبات الجامعية: دراسة تحليلية مقارنة**
عمرو سعيد فهيم.....**295**
**تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الليبية في ضوء معايير الجودة الشاملة (جامعة الجبل الغربي نموذجاً)**
عبدالعزيز زهمول الضاوي، محمد مسعود قنان.....**303**
**البيئة الجامعية وأثرها على جودة التحصيل الأكاديمي (دراسة حالة كلية التجارة جامعة النيلين)**
مبارك عبد القادر الهلالي.....**327**
**آليات تطوير التعليم المعماري بالجامعات المصرية (تكنولوجيا وجودة التعليم المعماري)**
سامية كمال نصار.....**339**
**آليات تطبيق معايير الضمان إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها في كليات جامعة المستنصرية**
سامي سلمان سوسه، منتهى عبد الزهرة العزاوي.....**346**
**الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية في ظل تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي**
محمد منصور أبو جليل.....**362**
**درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس "جامعة فلسطين التقنية– خضوري أنموجا"**
جعفر وصفي أبو صاع، عفيف حافظ زيدان.....**373**
**أنموذج مقترح لمركز ضمان جودة الأداء المدرسي بسلطنة عُمان في ضوء معايير الجودة الشاملة**
راشد بن حمد العلوي.....**383**
**الواقع الفعلي لتطبيق الإدارة الإلكترونية في التخطيط الاستراتيجي بمؤسسات التعليم العالي ومدى إسهامها في تحقيق متطلبات الجودة التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**
هيام نصر الدين عبده.....**394**
**أثر ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية لأبعاد الحاكمية على فاعلية أدائهم الإداري**
سوسن سعد الدين بدرخان.....**406**
**تصور مقترح لتطوير الوظيفة الثالثة لكليات التربية الفلسطينية في ضوء معايير ضمان جودة كليات التربية بالجامعات العربية**
منال عبد المعطي قدومي.....**423**
**معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج علم المكتبات والمعلومات في الجامعات العربية**
عبد الرازق مصطفى يونس.....**436**
**الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية وضرورة التكامل بين الجامعة والمؤسسة**
سكاك مراد.....**441**
**عرض تقييمي لمؤشرات الجودة التعليمية في الجزائر من المدرسة إلى الجامعة**
مشطر حسين، حرقاس وسيلة.....**449**

**إطار مفاهيمي حديث مقترح للإبـداع والحكمـة استكشاف الدور التربوي**

مجدى عبد الكريم حبيب.....**459**

**حوكمة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بتحسين وضع الجامعات الفلسطينية في التصنيفات**

ياسر عبدالله.....**471**

## English Papers

**Dimensions of Thinking/ Learning: Toward Teaching and Learning based Standards**
Zidan, A. Ibrahim.....**481**

**Quality Assurance on the Level of Self-Directed Learning Readiness among Lebanese Students in Schools and University: The Case of International School of Choueifat - SABIS® and the Lebanese International University**
Anwar Kawtharani, Samir AbouNassif, Fatima Mahfouz.....**486**

**Quality Management in Higher Education Institutions (Role of Quality Units)**
Assem Mohamed Elsayad.....**502**

**LIU Class Attendance Mobile System**
Ali Bazzi, Samih Abdul-Nabi, Majd Ghareeb, Bassam Hussein, Hassan M. Khachfe.....**506**

**An automated System for Course Coordination across Multi-Campus Universities**
Majd Ghareeb, Ali Bazzi, Mohamad Raad, Samih Abdul-Nabi, Bassam Hussein, Hassan M. Khachfe.....**510**

**Challenges of Implementation of ISO 9001:2015 in the Lebanese Higher Education Institutions**
Samir Abou-Nassif, Mohamad Chamas, Mona Aridi, Bassam Hussein, Hassan M. Khachfe.....**516**

**Preliminary Observations to Raise the Quality of Education of Teaching in Our Universities Iraqi Body**
Hashim Almousawi, Wadah. Aljaism, Abdulhadi Alhassani.....**520**

**Students Learning Outcomes Assessment Software for AMAIUB Programs**
Noaman Mohammad Noaman.....**526**

# تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب

د. محمد علي محمد علي الضو
أستاذ مساعد– قسم علم النفس التربوي– كلية التربية
جامعة بخت الرضا– السودان
abuharith101@gmail.com

**الملخص:** *هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب، أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2016/2015م)، بلغ حجم عينة الدراسة (164) طالباً وطالبة، وقد استخدم فيها المنهج الوصفي، كما قام الباحث باعتماد استبانة الدكتور/ إبراهيم الحسن الحكمي "الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه" والتي تم تطبيقها على عينة من طلاب كليتي التربية والعلوم بجامعة أم القرى فرع الطائف بالسعودية، وهي موزعة على ستة مجالات رئيسة وهي (الشخصية، الإعداد للمحاضرة وتنفيذها، التقويم والأنشطة، العلاقات الإنسانية، التمكن العلمي والمهني، والتعزيز والحفظ)، ويتكون كل منها من مجموعة من المعايير الفرعية بإجمالي (75) معياراً، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها أن الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب كانت كبيرة، لا توجد فروق في متوسطات استجابات طلاب كلية التربية جامعة بخت الرضا على استبانة تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس تعزى إلى الجنس (ذكر/ أنثى)، وتوجد فروق في متوسطات استجابات طلاب كلية التربية جامعة بخت الرضا على استبانة تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس تعزى إلى التخصص (علمي/ أدبي).*

**الكلمات المفتاحية:** *التقويم، الكفايات التدريسية، أعضاء هيئة التدريس.*

## المقدمة:

حتى أوائل التسعينيات من القرن الماضي لم يكن عدد الجامعات السودانية يتجاوز الخمسة جامعات هي (جامعة الخرطوم، جامعة الجزيرة، جامعة أم درمان الإسلامية، جامعة جوبا، وجامعة القاهرة فرع الخرطوم) إضافة إلى عدد قليل من المعاهد حيث تستوعب تلك الجامعات أعدادًا قليلةً من الطلاب، وبعد مضي وقت يسير منذ ذلك التاريخ تم إنشاء عدد كبير من الجامعات فيما عرف ـ وقتها ـ بثورة التعليم العالي والتي عبرها شهد التعليم العالي في السودان توسعاً هائلاً تزايدت على إثره أعداد الطلاب في ظل إمكانات ضئيلة وقلة ملحوظة في عدد أعضاء هيئة التدريس، ومن خلال تلك الطفرة الكمية في التعليم العالي كان لا بد من الالتفات إلى الجانب النوعي الذي يتمثل في المخرجات التعليمية بالجامعات، أي: أداء ومستوى الطلاب والذي يعتبر انعكاساً لجودة العملية التعليمية في الجامعة، وكما هو معروف لا يتم الوصول إلى مخرجات ممتازة بدون كفاءات مقتدرة ومؤهلة من أعضاء هيئة التدريس بتلك المؤسسات، وبناء على ما سبق فقد جاءت هذه الدراسة لتقدم وصفاً لواقع تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بخت الرضا من وجهة نظر طلابها، ويمكن أخذها كدليلٍ يُسترشد به عند التخطيط لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس من التخطيط إلى التقويم مروراً بتنفيذ عملية التدريس، وتُعدّ هذه الدراسة من النوع التقويمي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلابهم؛ لمعرفة نقاط القوة والضعف في الأداء بهدف تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف.

ولمعرفة نقاط القوة والضعف تلك يرى الشيخي (2012، 816–817) أهمية تقويم المؤسسات الجامعية بمواردها المادية والبشرية، ودور ذلك في تحديد المشكلات التي تواجهها المؤسسة الجامعية وإبراز إيجابياتها وسلبياتها، وإمكانية انعكاس ذلك على تحسين المؤسسة الجامعية وتطويرها، وبالتالي الإسهام في تطوير المجتمع بمؤسساته المختلفة. فنتائج التقويم يمكن أن تسهم في الدفع نحو اتخاذ قرارات مهمة– وربما قرارات على درجة كبيرة من الخطورة– على مستوى المؤسسة الجامعية ومنسوبيها، الأمر الذي يبرر أهمية التقويم وأهمية بنائه والقيام بإجراءاته بشكل علمي ومهني، وهو الأمر الذي يتطلب اتصافه بالعديد من المعايير كالدقة، والشمولية، والمصداقية، وغيرها من المعايير المهمة التي يتطلب تحقيقها عدة إجراءات، منها أن تتم عملية التقويم من قبل الأطراف ذات العلاقة والتي من أهمها طلاب الجامعات باعتبارهم محور تلك العمليات التعليمية التي تجري في هذه المؤسسات التعليمية.

## الإطار النظري للدراسة:

يرى أحمد، (2012، 758) أن قضية تقويم الطالب الجامعي لأستاذه تمثل إحدى القضايا المحورية المهمة التي تندرج تحت أهم مكون في المنظومة التعليمية ويقصد به مكون التقويم. وهي على أهميتها واستقطابها للتوجهات الحديثة في قياس وتقويم كفاءة وفاعلية العملية التعليمية في الدول المتقدمة فإنها لا تجد القدر الكافي من الاهتمام في الدول العربية ككل، وفي السودان على الأقل.

ويؤكد أبوحطب وصادق (2004، 790–791) تزايد استخدام تقديرات التلاميذ والطلاب للمعلمين في الوقت الحاضر. وبخاصة في المستوى الجامعي. وتستخدم لهذا الغرض استفتاءات الرأي والتي تطلب من التلاميذ ببساطة أن يقدروا معلمهم في صفات مختلفة، وقد تتضمن هذه الاستفتاءات بعض الأسئلة المفتوحة وقد تتطلب تقديم المقترحات. إلا أن صدق تقديرات التلاميذ يعتبر مشكلة في ذاته. فقد لوحظ أن أثر الهالة يلعب دوراً كبيراً فيها. ومع ذلك فإن لها قيمة كتعبير عن شعور الطلاب إزاء معلمهم أو المقررات التي يدرسونها.

ويشير صالح، (1990، 2) إلى أن آراء الطلاب استعملت في معرفة فعالية التدريس عند المدرسين في مناسبات وحالات مختلفة، بطريقة رسمية وغير رسمية، وذلك لمصلحة المدرس نفسه وأعضاء هيئة التدريس الآخرين والإداريين فمعرفة شعور الطلاب نحو عملية التعليم والتعلم يجب أن تكون بناءة وموضوعية وتستقي بروح تربوية إيجابية وبناءة.

ويرى رواشدة ويعقوب (2009، 130) أن تقويم فعالية التدريس من قبل الطلبة مهم، لأنه قد يحقق الأغراض الآتية:

- يقدم تغذية راجعة تشخيصية لأعضاء هيئة التدريس حول فعالية تدريسهم، وقد يفيد ذلك في محتوى عملية التدريس.
- يمد الطلبة بمعلومات عن كفايات وقدرات أعضاء هيئة التدريس.
- يوفر معلومات وبيانات عن عملية التدريس الجامعي قد تفيد في البحث العلمي حول التدريس.

ويذكر بارضوان (2014، 157–158) أن تقويم الطلبة لأساتذتهم يعتبر من أكثر الأساليب نجاعة، حيث يرى الكثيرون الآن أن للطلبة الحق في المشاركة في عملية التقويم الخاصة بالممارسات المهنية لمدرسيهم ما داموا هم أيضاً جزءً من العملية التعليمية، فالطالب الجامعي هو الذي يستطيع أن يجبرنا ويوجهنا أكثر من غيره عن مدى قدرة وكفاءة الأساتذة في التدريس من خلال ما يقدمه من أحكام تقويمية سيكون لها الأثر البالغ في إعلام الأساتذة عن مختلف المآخذ والنقائص فيما يتعلق بفعالية وجودة التدريس، وهذا ما يؤدي إلى تحسين المهارات والمستويات.

ويرى الجنابي (2009، 10) أن تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس الجامعي يفيد في معرفة مدى الوصول أو تجاوز المستوى أو المعيار للتدريس الجيد أو الإخفاق في تحقيقه. ويعد تقويم الأداء ضرورياً لتعزيز مواقف المدرسين المتميزين من جهة، وتشخيص ضعيفي الأداء من جهة أخرى؛ لتحقيق أحد أهم الأهداف الرئيسة للجامعة ألا وهو التدريس وما يحققه هذا الهدف من نتائج لتحقيق الأهداف الأخرى، كذلك تسهم عملية التقويم في الكشف عن إنجازات أعضاء هيئة التدريس وإخفاقاتهم وتشجيعهم في تطوير كفاءتهم وكفايتهم التدريسية وفي استخدام طرائق وأساليب حديثة في التدريس فضلاً عن استخدام وسائل مختلفة في تقويم طلابهم، كذلك تكشف عملية التقويم عن إنجازات هيئة التدريس من بحوث ودراسات وأنشطة علمية وتوضيح مدى مساهمتها في الأنشطة والفعاليات المختلفة على مستوى الجامعة أو البيئة المحلية.

ويرى المناصير والداييني (2008، 177–178) أن الأستاذ الجامعي قد يهمل تطوير ذاته مع ما يستجد من تطورات علمية في مجالات متعددة تمس تخصصه أو تخصصات أخرى، ويهمل الاطلاع على كل ما يستجد من معارف ومعلومات مما يكون له أثر سلبي في مدى امتلاكه للمعلومات ومدى افادته منها وتحقيقه لها وبالتالي يولد لديه أثراً سلبياً في تعامله مع الطلبة وتدريسهم.

لذا يشير العاجز (2006، 43) إلى أن أعضاء هيئة التدريس يعتبرون من أهم المدخلات في المؤسسات التعليمية الجامعية التي تحتاج إلي تطوير في ضوء الثورة المعلوماتية والاتصالات والتكنولوجيا، وبالتالي يتطلب تطوير مستوي الأداء في أداء أعضاء هيئة التدريس الجامعي بمن فيهم الذين يعدون المعلمين في كليات التربية مع توفر معايير ومحكات يتم تقويم أدائهم من خلالها، وهذا ما يرتكز عليه ويسعى إلى تحقيقه ضمان الاعتماد والجودة.

ويرى عيسى والناقة، (2006، 3) أن أعضاء هيئة التدريس هم عماد العمل الأكاديمي في الجامعة؛ لأنهم هم الذين يتحملون مسئولية التدريس في الجامعة سواء على مستوى الدراسة الجامعية أو الدراسات العليا، وهم المسئولون عن الإرشاد الأكاديمي في الجامعة، والإشراف على طلاب الدراسات العليا، يتحملون مسئولية النشاط البحثي في الجامعة، وهم الذين يضعون المناهج الدراسية ويحددون المقررات الدراسية، ومن خلالهم يمكن خدمة المجتمع. ولذلك فإن تقويم أعضاء هيئة التدريس وخاصة الجانب التدريسي عمل في غاية الأهمية، انطلاقا من أن تحقيق أهداف الجامعة يعتمد في المرتبة الأولى على مدى كفاءة وفاعلية أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها.

ويذكر الخرابشة والجعافرة والهباءة والسعايدة (2012، 62) أن في التعليم الجامعي يكون عضو هيئة التدريس أكثر حاجة إلى تغذية مرتدة حول أدائه التدريسي، فيعمل على تطوير أدائه، ومعالجة نقاط الضعف لديه، الأمر الذي من شأنه أن ينعكس إيجاباً على مخرجات العملية التربوية، ومستويات الخريجين الذين يدخلون سوق العمل، ويستثمرون ما يمتلكونه من معارف، ومهارات في مؤسساتهم وتطوير مجتمعاتهم.

ويشير الجراح والشريفين، (2010، 91) إلى أن عضو هيئة التدريس الجيد لا بد أن يكون مهتماً بثلاثة مجالات هي: المجال الشخصي، والمعرفي، والمهني، وهي مجالات متداخلة ومترابطة من حيث مضمونها، فالمدرس الجيد يكون على درجة عالية من التأهيل الأكاديمي، والمسلكي، والإلمام بالمادة الدراسية، كما يتصف بالقدرة على التعامل الناجح مع طلبته، بطريقة تجعله قريباً منهم، ومحبباً

إليهم، وكذلك لديه القدرة على الاستخدام الأمثل لأساليب التدريس الجيدة، وطرائق التقويم الموضوعية، وهو الذي يترك آثارًا دائمة في سلوك طلبته.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

تحددت مشكلة الدراسة في تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب، وبالتحديد انحصرت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة تقويم طلاب كلية التربية بجامعة بخت الرضا للكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية؟.
2. هل تختلف درجة تقويم طلاب كلية التربية جامعة بخت للكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية تبعاً لاختلاف الجنس (ذكر، أنثى)؟.
3. هل تختلف درجة تقويم طلاب كلية التربية جامعة بخت للكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية تبعاً لاختلاف التخصص (علمي، أدبي)؟.

**أهداف الدراسة:**

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على درجة تقويم طلاب كلية التربية جامعة بخت الرضا للكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية.
2. التعرف على الفروق في درجة تقويم طلاب كلية التربية جامعة بخت الرضا للكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
3. التعرف على الفروق في درجة تقويم طلاب كلية التربية جامعة بخت الرضا للكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

**أهمية الدراسة:**

يعد تقويم أعضاء هيئة التدريس من قبل الطلاب مهماً لأنه يفيد في معرفة جوانب القوة والضعف، كما أنه يفيد الأعضاء أنفسهم في إدراك أثرهم في طلابهم ومعرفة قدراتهم العلمية ومهاراتهم الأكاديمية من أجل أن يطوروا أنفسهم باستمرار، وفي هذا الصدد أوضحت عشرية (2013، 707) أن عملية تقويم أداء الأستاذ الجامعي من خلال مراكز متخصصة للإرشاد النفسي والتربوي تساعد المؤسسات التعليمية في تحقيق مجموعة من الأهداف، من بينها قياس مدى تقدمه أو تأخره في عمله وفق معايير موضوعية والحكم على المواءمة بين متطلبات مهنة التدريس ومؤهلات الأساتذة وخصائصهم النفسية والمعرفية والاجتماعية، بالإضافة إلى الكشف عن جوانب القوة والضعف في أدائهم مما يمكن المؤسسة التعليمية من اتخاذ الإجراءات التي تكفل تطوير مستوى أدائهم وتعزيزه.

وبإلقاء نظرة على واقع الجامعات السودانية يبدو أن عملية تقويم أداء الأستاذ الجامعي من خلال مراكز متخصصة للإرشاد النفسي والتربوي ربما تكون غير موجودة في معظم الجامعات السودانية.

**محددات الدراسة:** تتحدد نتائج هذه الدراسة بالآتي:

1. مدى صلاحية أداة الدراسة وملاءمتها لغرض إجراء الدراسة: تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بخت الرضا. وكذلك صدق الأداة وثباتها.
2. اعتماد الدراسة على طلاب كلية التربية جامعة بخت الرضا المستوى الرابع.
3. فترة إجراء الدراسة: وهي الفصل الثاني من العام الدراسي (2016/2015).

**تعريفات الدراسة:**

**كلية التربية:** هي إحدى كليات جامعة بخت الرضا وتضم تسعة أقسام خمسة أدبية هي: (الدراسات الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الجغرافيا والتاريخ) وأربعة علمية هي: (الكيمياء، الفيزياء، الأحياء، والرياضيات)، إضافة للأقسام التربوية (علم النفس التربوي، المناهج وطرائق التدريس، تقنيات التعليم، أصول التربية والإدارة التربوية).

**جامعة بخت الرضا:** جامعة سودانية قومية، مقرها مدينة الدويم بولاية النيل الأبيض، وتضم تسع كليات وبعض المراكز، تتوزع على مدينة الدويم ونعيمة والقطينة، وهي تعد امتداداً لمعهد التربية ببخت الرضا والذي تم تأسيسه عام 1934م.

**تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس:** يوصف "بأنه عملية تقييم للاداء الفعلي لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير محددة في إطار واجبات ومهمات الوظائف الجامعية المطلوب منه أداؤها، ومعرفة جوانب القوة ومكامن الضعف بغرض تنميته وتطويره مهنياً ووظيفياً، لتحقيق ضمان الجودة النوعية في التعليم العالي. (ماجي، 2012، 1033)

**الكفايات التدريسية:** هي "مجموعة من الممارسات التدريسية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في الموقف التعليمي لتمكينهم من مهامهم التعليمية داخل القاعة وخارجها" (الحدابي وخان، 2008، 69).

**الدراسات السابقة:**

وفي ضوء مراجعة الباحث للدراسات السابقة في هذا المجال فقد وجد أن العديد من الباحثين في التربية وعلم النفس أجروا دراسات تناولت تقويم أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلابهم.

فقد درس الحكمي (2004) الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات والتي هدفت إلى إعداد معيار للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الأستاذ الجامعي من وجهة

نظر الطلاب بجامعة أم القرى فرع الطائف كما هدفت إلى الكشف عن المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير في الأحكام الصادرة من الطلاب على الكفاءة المهنية المتطلبة لمعلمهم. وتكونت عينة الدراسة من (210) طالباً. واستخدمت قائمة الكفاءات المهنية والمشتملة على (6) كفاءات رئيسة و(75) كفاءة فرعية. و بينت النتائج التالية: وجود فروق في درجات تفضيل طلاب الجامعة للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، وتميل جميعها إلى ضرورة توافر متطلبات قائمة الكفاءات للأستاذ الجامعي. وتوجد فروق بين طلاب الكليات النظرية والكليات العملية في متوسطات درجات تفضيل الكفاءات المهنية (الإعداد للمحاضرة وتنفيذها، وأساليب الحفز والتعزيز) لصالح الكليات العملية، أما بقية الكفاءات موضع الدراسة فلم توجد فيها فروق بين نوعي الكليات. ولا توجد فروق بين وجهات نظر طلاب المستوى الأول والأخير بالجامعة في درجة تفضيل الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي.

وهدفت دراسة الغزيوات (2005) إلى تقويم الكفايات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة الدراسات الاجتماعية، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدام الاستبانة وهي تتألف من ثلاثة أقسام هي: كفاية التقويم وكفاية التدريس والكفاية الإنسانية لأعضاء الهيئة التدريسية، شملت عينة الدراسة (216) طالباً وطالبة، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وقد كشفت الدراسة أن طلبة الدراسات الاجتماعية غير راضين عن استخدام أعضاء هيئة التدريس لطرق التقويم والتدريس التقليدية والتعامل غير الإنساني والتعصب في الرأي من قبل أعضاء الهيئة التدريسية.

وأما دراسة الأسمر (2005م) فقد تناولت كفايات أداء عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات، وذلك بهدف التعرف على مدى ممارسة هيئة التدريس لكفايات الأداء بمحاورها الأربعة (الشخصية، التدريسية، إدارة الصف، التقويم)، وطبقت الدراسة على (735) طالبة، واستخدم مقياس متدرج من خمس درجات لقياس واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لكفايات الأداء، وتوصلت الدراسة إلى أن عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى يمارسن كفايات الأداء بمحاورها الأربعة بدرجة متوسطة.

ودرس العتيبي (2011) تقويم بعض الجوانب الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظر الطلبة، ومن أهم الجوانب التي ركز عليها: (التمكن العلمي، طرق التدريس الفعالة، التحفيز، التقويم، خدمة المجتمع)، ومدى توافر تلك الجوانب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظر الطلبة، حيث طبقت هذه الدراسة على (651) طالباً وطالبة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وبيّنت النتائج أن أفراد العينة ترى الجوانب الخمسة (التمكن العلمي، طرق التدريس الفعالة، التحفيز، التقويم، خدمة المجتمع) تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الجوانب الخمسة جميعها لصالح الذكور، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التخصص العلمي والطلبة في التخصص الأدبي جميعها لصالح التخصص الأدبي.

ودرس محمد وحجة (2012) تقويم الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة كسلا من وجهة نظر طلابهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة الكفايات المهنية التي تتألف من ثلاثة أبعاد هي: الكفاية الإنسانية والكفاية التقويمية والكفاية التدريسية، تم استخدام المنهج الوصفي، بلغ حجم عينة الدراسة (232) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة كسلا يمتلكون الحد المتوسط من الكفايات المهنية وذلك من وجهة نظر طلابهم.

وأما دراسة عزيز (2012) فاستهدفت تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة (دراسة ميدانية في جامعة ديالي)، وقام الباحث ببناء أداة تكونت من خمسة مجالات تضم (42) فقرة، واتبع المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (275) طالباً وطالبة، وأوضحت النتائج أن أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا ضعيف.

وهدفت دراسة الحراحشة وأحمد (2012) إلى معرفة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة، وتم استخدام استبانة مكونة من (72) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي (التخطيط، التنفيذ، التقويم، والتواصل)، وزعت على (375) طالباً وطالبة هم حجم عينة الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكشفت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور.

ودرست حليمة (2013) تقييم الطالب للاستاذ الجامعي دراسة ميدانية بجامعة وهران ألسانيا، تم استخدام استبيان (تقييم الطالب للاستاذ الجامعي)، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وبلغ حجم عينة الدراسة (200) طالباً وطالبة (57 ذكر، 143 أنثى) وكانت أهم النتائج: أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث من حيث تقييمهم للأستاذ الجامعي ولصالح الإناث. توجد فروق في تقييم الطالب للأستاذ الجامعي يعزى للتخصص الدراسي.

ودرس كل من حسين وعبد الحسين وجواد والزبيدي (2014) تقييم أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الهندسة من وجهة نظر الطلبة في جامعة بغداد، تم إعداد استبانة خاصة بقسم ضمان الجودة والأداء

الأكاديمي مكونة من (13) سؤالاً، كانت العينة من طلبة كلية الهندسة بجامعة بغداد، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكشفت الدراسة عن توسط أداء الأستاذ الجامعي.

## الطريقة والإجراءات:

### منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك لمناسبته لأغراض الدراسة من خلال وصف وتحليل نتائج استجابات طلبة كلية التربية في جامعة بخت الرضا لاستبانة "تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلبة".

### مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية التربية جامعة بخت الرضا المستوى الرابع الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2016/2015م)، والذين يبلغ عددهم (700) طالباً وطالبة وتكونت عينة الدراسة من (164) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وبذلك فقد بلغت نسبة العينة إلى مجتمع الدراسة (23.43%)، موزعين تبعاً لمتغيرات الدراسة كما هو موضح في الجدول التالي:

**الجدول رقم (1): توزيع أفراد الدراسة تبعاً للمتغيرات موضع الدراسة.**

| المتغيرات | النوع | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | الذكور | 82 | %50 |
| | الإناث | 82 | %50 |
| التخصص | علمي | 86 | %52.44 |
| | أدبي | 78 | %47.56 |

### أداة الدراسة:

قام الباحث باعتماد استبانه الدكتور إبراهيم الحسن الحكمي (الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه) والتي تم تطبيقها على عينة من طلاب كليتي التربية والعلوم بجامعة أم القرى فرع الطائف بالسعودية، وهي موزعة على ستة مجالات رئيسة، ويتكون كل منها من مجموعة من المعايير الفرعية بإجمالي (75) معياراً، حيث وضعت ضمن مقياس ثلاثي.

### صدق أداة الدراسة وثباتها:

استخرج صدق أداة الدراسة وثباتها قبل تطبيقها على عينة الدراسة الأصلية، حيث تم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين: الأولى قبل التطبيق بعد أن قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعة بخت الرضا، وذلك لتحكيمها وإبداء آرائهم في صياغة فقراتها، ومدى انتمائها للمجالات المحددة، ومن خلال آراء المحكمين أكدوا أن الأداة صادقة بعد إجراء التعديلات على فقرات الاستبانة وحذف بعضها، وبعد الأخذ بآراء المحكمين، استقرت الاستبانة على (58) فقرة.

### صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة بعد الانتهاء من إجراءات المحكمين، طبقت على عينة استطلاعية عددها (44) طالباً وطالبة، من ثم استخرجت معاملات صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للبعد الواردة فيه، وقد أشارت النتائج إلى أن قيم معاملات الارتباط لكل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الواردة فيه كانت هناك عبارات سالبة وأخرى ضعيفة الارتباط مما حدا بالباحث إلى حذف العبارات السالبة والضعيفة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.545–0.841).

### ثبات أداة الدراسة:

بعد التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، استخرجت معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وذلك للتعرف إلى ثبات أبعاد الدراسة وكانت النتائج كما يلي موضحة في الجدول رقم (2).

**الجدول رقم (2): معامل (ألفا كرونباخ) لمجالات استبانة تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب.**

| م | المجال | عدد الفقرات | معامل الفاكرونباخ |
|---|---|---|---|
| 1 | الشخصية | 8 | 0.545 |
| 2 | الأعداد للمحاضرة وتنفيذها | 18 | 0.791 |
| 3 | العلاقات الانسانية | 10 | 0.766 |
| 4 | استراتيجية التدريس | 13 | 0.828 |
| 5 | التمكن العلمي والمهني | 9 | 0.841 |
| الدرجة الكلية | | | 0.754 |

تشير النتائج في الجدول (2) إلى ارتفاع معاملات الثبات لأداة الدراسة وأبعادها الخمسة، حيث بلغت قيمته للدرجة الكلية للأداة (0.754) واعتبرت هذه االقيمة مقبولة للدلالة على ثبات الأداة. وقام الباحث بإعداد الاستبانة في صورتها النهائية والتي تكونت من (43) فقرة.

### متغيرات الدراسة:

أ- **المتغيرات المستقلة:**

الجنس: (ذكر، أنثى).

التخصص: (علمي، أدبي).

ب- **المتغيرات التابعة:**

تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب.

**المعالجات الإحصائية:**

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1. اختبار معامل ارتباط بيرسون.
2. معادلة ألفا كرونباخ.
3. المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسبة المئوية.
4. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين الجنسين.

ولتحديد معايير الاستجابة على الأداة تم اتباع الخطوات الإحصائية الآتية:

تحديد المدى = أعلى درجة متوقعة للاستجابة – أقل درجة.

تحديد طول الفئة = المدى/عدد الفئات = 3/2 = 0.67

وبالتالي تكون الفئات كما هو مبين في جدول رقم (3).

**الجدول رقم (3): حدود فئات المقياس والتقدير اللفظي لها.**

| حدود الفئة | التقدير اللفظي |
|---|---|
| 1 – 1.67 | درجة قليلة |
| 1.68 – 2.33 | درجة متوسطة |
| 2.34 – 3 | درجة كبيرة |

**نتائج الدراسة ومناقشتها:**

**نتائج السؤال الأول:**

ما درجة تقويم طلاب كلية التربية جامعة بخت الرضا للكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكليتهم؟.

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات الاستبيان ولكل مجال من المجالات الخمس (الشخصية، إعداد المحاضرة وتنفيذها، العلاقات الإنسانية، التمكن العلمي والمهني واستراتيجية التدريس).

**ترتيب مجالات الدراسة حسب الدرجة الكلية لكل مجال:**

استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الدرجات الكلية لجميع المجالات، لترتيب مجالات الدراسة كما هو موضح في الجدول (4).

**الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لمجالات الدراسة والدرجة الكلية حسب استجابات أفراد عينة الدراسة.**

| م | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الشخصية | 2.67 | 0.41 | كبيرة | 1 |
| 2 | إعداد المحاضرة وتنفيذها | 2.52 | 0.41 | كبيرة | 3 |
| 3 | العلاقات الإنسانية | 2.42 | 0.44 | كبيرة | 4 |
| 4 | التمكن العلمي والمهني | 2.59 | 0.42 | كبيرة | 2 |
| 5 | استراتيجية التدريس | 2.35 | 0.46 | كبيرة | 5 |
| الدرجة الكلية | | 2.48 | 0.35 | كبيرة | *** |

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجالات الخمس (2.48) وهذه القيمة تشير إلى أن درجة تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب كانت بدرجة كبيرة، وكما اتضح أن مجال الشخصية جاء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (2.67) وبدرجة كبيرة، فمجال التمكن العلمي والمهني جاء في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (2.59) وبدرجة كبيرة، ومجال إعداد المحاضرة وتنفيذها جاء في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (2.52) وبدرجة كبيرة، ومجال العلاقات الانسانية في المرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي (2.42) وبدرجة كبيرة، بينما جاء مجال استراتيجية التدريس في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.35) وبدرجة كبيرة.

ويرى الباحث أن عضو هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بخت الرضا من وجهة نظر طلابه مهتم بشخصيته وحسن المظهر والهندام، وأيضاً يمتلك ناصية مادته العلمية ومتمكن منها، ويقوم بإعداد محاضراته بالصورة المطلوبة لكنه يعاني قليلاً في تعامله مع طلابه من حيث العلاقات الانسانية وذلك يعود إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس تسود علاقتهم مع طلابهم بعض الجفوة وذلك بسبب النظرة السالبة لبعضهم للعلاقة المنفتحة مع الطلاب.

**مجال الشخصية:** تضمن هذا المجال (4) فقرات تتعلق بمجال الشخصية، والجدول رقم (5) يبين نتيجة تحليل فقرات المجال.

**الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال الشخصية حسب استجابات طلاب الكلية.**

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| 2 | يظهر أمام طلابه بالمظهر اللائق | 2.81 | 0.49 | كبيرة |
| 4 | يمتلك درجة عالية من الاحساس بالمسؤولية تجاه عمله | 2.67 | 0.58 | كبيرة |
| 3 | متزن انفعالياً | 2.62 | 0.60 | كبيرة |
| 1 | يأتي إلى المحاضرة في الموعد المحدد | 2.56 | 0.58 | كبيرة |
| الدرجة الكلية للمحور | | 2.67 | 0.41 | كبيرة |

يبين الجدول (5) فقرات محور الشخصية في استبانة تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب مرتبة حسب الأهمية، والتي جاء في مقدمتها "يظهر أمام طلابه بالمظهر اللائق" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.81) تلتها "يمتلك درجة عالية من الإحساس بالمسؤولية تجاه عمله" بمتوسط حسابي (2.67) ثم "متزن انفعالياً" بمتوسط حسابي (2.62) في حين أتت عبارة "يأتي إلى المحاضرة في الموعد المحدد" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.56).

**مجال الإعداد للمحاضرة وتنفيذها:** تضمن هذا المجال (12) فقرة تتعلق بمجال الإعداد للمحاضرة وتنفيذها، والجدول رقم (6) بين نتيجة تحليل فقرات المجال.

**الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال الإعداد للمحاضرة وتنفيذها حسب استجابات طلاب كلية التربية.**

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| 8 | يعرف ما يفعله داخل القاعة | 2.74 | 0.54 | كبيرة |
| 3 | أفكاره بالمحاضرة متسلسلة ومنطقية | 2.66 | 0.59 | كبيرة |
| 1 | يعطي فرصاً متساوية في الحوار والمناقشة | 2.60 | 0.57 | كبيرة |
| 7 | مندمج في محاضرته ومتفهم لها | 2.60 | 0.61 | كبيرة |
| 4 | الإجراءات التدريسية التي يتبعها تبدو وكأنها مرتبة من قبل | 2.54 | 0.67 | كبيرة |
| 2 | يبدو مستمتعاً بالتدريس أثناء المحاضرة | 2.53 | 0.66 | كبيرة |
| 9 | يقدم مادة ممتعة وذات معني | 2.49 | 0.65 | كبيرة |
| 11 | يستخدم التلميحات غير اللفظية والإشارات لإثارة الانتباه | 2.41 | 0.69 | كبيرة |
| 12 | يبدو في أثناء المحاضرة كأنه يستخدم كل حواسه | 2.40 | 0.67 | كبيرة |
| 5 | يعمل على زيادة الحصيلة المعرفية ويبين قابليتها للتطبيق | 2.38 | 0.72 | كبيرة |
| 10 | محتوى المحاضرة مناسب للمدة الزمنية المحددة لها | 2.32 | 0.73 | متوسطة |
| 6 | يحدد الموضوعات التي سيقدمها في المحاضرة القادمة | 2.27 | 0.78 | متوسطة |
| | الدرجة الكلية للمحور | 2.49 | 0.39 | كبيرة |

يبين الجدول (6) فقرات محور الإعداد للمحاضرة وتنفيذها في استبانة تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب مرتبة حسب الأهمية، والتي جاء في مقدمتها "يعرف ما يفعله داخل القاعة" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.74) تلتها "أفكاره بالمحاضرة متسلسلة ومنطقية" بمتوسط حسابي (2.66) ثم "يعطي فرصاً متساوية في الحوار والمناقشة" بمتوسط حسابي (2.60) و"مندمج في محاضرته ومتفهم لها" بمتوسط حسابي (2.60) في حين كانت أقل فقرة "يحدد الموضوعات التي يقدمها في المحاضرة القادمة بمتوسط حسابي (2.27) ثم "محتوى المحاضرة مناسب للمدة الزمنية المحددة لها" بمتوسط حسابي (2.32).

**مجال العلاقات الانسانية:** تضمن هذا المجال (8) فقرات تتعلق بمجال العلاقات الانسانية، والجدول رقم (7) يبين نتيجة تحليل فقرات المجال.

**الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال العلاقات الإنسانية حسب استجابات طلاب كلية التربية.**

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | متفاعل ويتحدث بإخلاص | 2.56 | 0.61 | كبيرة |
| 4 | يتمتع بالقدرة على حسن الإنصات | 2.48 | 0.65 | كبيرة |
| 2 | صداقاته تبدو عفوية وغير مفروضة | 2.46 | 0.70 | كبيرة |
| 6 | يعمل على بث روح الانتماء لبعضنا | 2.44 | 0.68 | كبيرة |
| 8 | يتحلى بالصبر مع الأخطاء | 2.43 | 0.70 | كبيرة |
| 3 | يقبل وجهة النظر الأخرى من الطلاب | 2.41 | 0.70 | كبيرة |
| 7 | يعرف ما يشغل بال المتعلمين. | 2.29 | 0.70 | متوسطة |
| 5 | يبدو مدركاً لمشاعرنا | 2.19 | 0.71 | متوسطة |
| | الدرجة الكلية للمجال | 2.41 | 0.43 | كبيرة |

يبين الجدول (7) فقرات مجال العلاقات الانسانية في استبانة تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب مرتبة حسب الأهمية، والتي جاء في مقدمتها "متفاعل ويتحدث بإخلاص" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.56) تلتها "يتمتع بالقدرة على حسن الإنصات" بمتوسط حسابي (2.48) ثم "صداقاته تبدو عفوية وغير مفروضة" بمتوسط حسابي (2.46) في حين كانت أقل فقرة "يبدو مدركاً لمشاعرنا" بمتوسط حسابي (2.19) ثم "يعرف ما يشغل بال المتعلمين" بمتوسط حسابي (2.29).

**مجال استراتيجية التدريس:** تضمن هذا المجال (12) فقرة تتعلق بمجال استراتيجية التدريس، والجدول رقم (8) يبين نتيجة تحليل فقرات المجال.

**الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال استراتيجية التدريس حسب استجابات طلاب كلية التربية.**

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| 5 | يطرح أسئلة ويشجع الطلاب على التفكير والبحث عن إجاباتها | 2.52 | 0.68 | كبيرة |
| 12 | لا يسخر من الإجابات الخاطئة بل يصححها | 2.52 | 0.70 | كبيرة |
| 1 | يشجع على الإبداع | 2.49 | 0.66 | كبيرة |
| 3 | طريقته في النقد بناءة | 2.49 | 0.63 | كبيرة |
| 2 | عادل في توزيع درجاتنا | 2.46 | 0.70 | كبيرة |
| 11 | يبدي إعجاباً وتقديراً بالانجازات داخل المحاضرة | 2.42 | 0.70 | كبيرة |
| 6 | ينوع في الأنشطة التي يكلّفنا بها | 2.36 | 0.73 | كبيرة |
| 7 | يتحدى طلابه بالأسئلة التي تقدح | 2.31 | 0.77 | متوسطة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | تفكيرهم في الاختبارات | | | |
| 8 | يتابع الواجبات والأنشطة ويجعل لها وزنًا في التقويم | 2.29 | 0.74 | متوسطة |
| 4 | يوزع الأنشطة والواجبات بشكل منتظم على مدار الفصل الدراسي | 2.23 | 0.75 | متوسطة |
| 10 | يقدم الإجابات النموذجية لأسئلة الاختبارات الدورية | 2.09 | 0.82 | متوسطة |
| 9 | يعلن نتيجة الاختبارات الدورية والأعمال التحريرية في الوقت المناسب | 2.08 | 0.79 | متوسطة |
| | الدرجة الكلية للمجال | 2.35 | 0.44 | كبيرة |

يبين الجدول (8) فقرات مجال استراتيجية التدريس في استبانة تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب مرتبة حسب الأهمية، والتي جاء في مقدمتها "يطرح أسئلة ويشجع الطلاب على التفكير والبحث عن إجاباتها" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.52) و"لا يسخر من الإجابات الخاطئة بل يصححها" بمتوسط حسابي (2.52) تلتها "يشجع على الإبداع" بمتوسط حسابي (2.49) و"طريقتة في النقد بناءة" بمتوسط حسابي (2.49) في حين كانت أقل فقرة "يعلن نتيجة الاختبارات الدورية والأعمال التحريرية في الوقت المناسب" بمتوسط حسابي (2.08) ثم "يقدم الإجابات النموذجية لأسئلة الاختبارات الدورية" بمتوسط حسابي (2.09).

**مجال التمكن العلمي والمهني:** تضمن هذا المجال (7) فقرات تتعلق بمجال التمكن العلمي والمهني، والجدول رقم (9) يبين نتيجة تحليل فقرات المجال.

**الجدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال التمكن العلمي والمهني حسب استجابات طلاب كلية التربية.**

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| 2 | يتسم بالانضباط والانتظام في معلوماته | 2.66 | 0.56 | كبيرة |
| 1 | يبدو واسع الاطلاع والمعرفة في مجالات متعددة | 2.65 | 0.60 | كبيرة |
| 5 | لديه معرفة جيدة بالمجالات المرتبطة بمادته | 2.63 | 0.62 | كبيرة |
| 7 | يتدرج في محاضرته من السهل إلى الصعب | 2.62 | 0.62 | كبيرة |
| 3 | يجعل محتوى المقرر الذي يقدمه مواكباً | 2.59 | 0.62 | كبيرة |
| 4 | يبدو متمكناً من مادته العلمية | 2.59 | 0.60 | كبيرة |
| 6 | يغطي موضوعات المقرر بشكل جيد | 2.57 | 0.58 | كبيرة |
| | الدرجة الكلية للمحور | 2.61 | 0.41 | كبيرة |

يبين الجدول (9) فقرات مجال التمكن العلمي والمهني في استبانة تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب مرتبة حسب الأهمية، والتي جاء في مقدمتها "يتسم بالانضباط والانتظام في معلوماته" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.66) تلتلها "يبدو واسع الاطلاع والمعرفة في مجالات متعددة" بمتوسط حسابي (2.65) ثم "لديه معرفة جيدة بالمجالات المرتبطة بمادته" بمتوسط حسابي (2.63) في حين كانت أقل فقرة "يغطي موضوعات المقرر بشكل جيد" بمتوسط حسابي (2.57).

## نتائج السؤال الثاني:

هل تختلف درجة تقويم طلاب كلية التربية جامعة بخت الرضا للكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية تبعاً لاختلاف الجنس (ذكر، أنثى)؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات استجابات طلاب كلية التربية جامعة بخت الرضا على استبانة تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس تعزى للجنس (ذكر، أنثى) والجدول (10) يبين نتائج اختبار (ت).

**الجدول رقم (10): نتائج اختبار (ت) "لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في متوسطات استجابات طلاب كلية التربية بجامعة بخت الرضا على استبانة تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس تعزى إلى الجنس (ذكر/أنثى).**

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 82 | 2.38 | 0.37 | 3.944 | 0.184 |
| إناث | 82 | 2.58 | 0.30 | | |

يتضح من الجدول رقم (10) أنه لا توجد فروق في متوسطات استجابات طلاب كلية التربية جامعة بخت الرضا على استبانة تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى)، وذلك لأن الدلالة الإحصائية (0.184) أكبر من (0.05)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم وجود الفروق بين الذكور والإناث لتشابه البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي يعيشون فيها.

## نتائج السؤال الثالث:

هل تختلف درجة تقويم طلاب كلية التربية جامعة بخت الرضا للكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية تبعاً لاختلاف التخصص (علمي، أدبي)؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات استجابات طلاب كلية التربية جامعة بخت الرضا على استبانة تقويم الكفايات

التدريسية لأعضاء هيئة التدريس تعزى للتخصص (علمي، أدبي) والجدول (11) يبين نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

**الجدول رقم (11): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في متوسطات استجابات طلاب كلية التربية بجامعة بخت الرضا على استبانة تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس تعزى إلى التخصص (علمي/أدبي).**

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| علمي | 86 | 2.41 | 0.31 | 2.823 | 0.007 |
| أدبي | 78 | 2.56 | 0.38 | | |

يتضح من الجدول رقم (11) أنه توجد فروق في متوسطات استجابات طلاب كلية التربية جامعة بخت الرضا في استبانة تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس تعزى إلى التخصص (علمي، أدبي)؛ وذلك لأن الدلالة الإحصائية (0.007) أقل من (0.05)، ويُرجع الباحث هذه النتيجة إلى الفروقات في طبيعة المساقين العلمي والأدبي؛ لأن الدراسة العلمية يوجد فيها الجانب التطبيقي أكثر من الدراسة الأدبية التي تميل إلى الأسلوب النظري مما يجعل التدريس في الجانب العلمي أكثر تشويقاً وذلك باستخدام وسائل وطرق تدريس تختلف عن الجانب النظري، وكذلك الانطباع السائد بين الطلاب بتفضيل المساق العلمي على الأدبي مما يعطي الأفضلية لأعضاء هيئة التدريس في المجال العلمي في التقويم أكثر من زملائهم في المساق الأدربي.

## الاستنتاجات والتوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، يقترح الباحث التوصيات التالية:

- الاهتمام بإعداد عضو هيئة التدريس في كليات التربية إعداداً متكاملا، بما يحقق فاعلية العملية التدريسية.
- إقامة الدورات التدريبية اللازمة التي تزود أعضاء هيئة التدريس بالكفايات التدريسية أثناء قيامهم بعملية التدريس، وتزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من اختيار طرق التدريس المناسبة، وبالتالي يتوافقون مهنياً، ويصبحون أكثر فعالية مع طلابهم.
- ضرورة إدراك الأستاذ الجامعي للكفايات التدريسية التي يفضلها الطلبة؛ حتى يتمكن من إجادتها.

## مقترحات الدراسة:

عمل دراسات في الموضوعات التالية:

- تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر الإدرابين بالجامعة.
- دراسة معوقات ومشكلات تحقيق الكفايات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السودانية.

## المراجع:


1. أبوحطب، فؤاد وصادق، آمال، (2004). *علم النفس التربوي*. (ط8)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
2. أحمد، أحمد إبراهيم، (2012). *دراسة تقويمية لأداء الأستاذ الجامعي والمادة التدريسية من وجهة نظر الطالب الجامعي*. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، البحرين، 757-768.
3. الأسمر، منى، (2005). *كفايات أداء عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات*. مجلة العلوم التربوية جامعة قطر، العدد (7)، 131-176.
4. الجراح، عبد الناصر ذياب والشريفين، نضال كمال، (2010). *السمات المميزة لعضو هيئة التدريس الفعال في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات*. مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 8 (3)، 88-113.
5. الجنابي، عبدالرزاق شنين، (2009). *تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي*. مؤتمر الجودة في جامعة الكوفة، العراق، 1-27.
6. الحدابي، عبدالملك داود وخان، خالد عمر، (2008). *تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية*. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 1 (2)، 63-74.
7. الحراحشة، محمد عبود وأحمد، ياسين عبدالوهاب. (2012). *درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة*. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، البحرين، 376-390.
8. الحكمي، إبراهيم الحسن، (2004). *الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات*. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (90)، السنة (24)، 13-56.
9. الخرابشة، عمر والجعافرة، أسمى والهباءة، عبدالله والسعايدة، ناجي، (2012). *العوامل المؤثرة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن من وجهة نظر الطالبات*. المجلة الدولية للأبحاث التربوية/ جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (31)، 61-88.

10. الشيخي، هاشم بن سعيد، (2012). *تقويم أعضاء هيئة التدريس من منظور الطلبة: آراء ومقترحات*. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، البحرين، 815-824
11. الصباطي، إبراهيم ومحمد، شحتة، (2007). دراسة تأثير بعض المتغيرات في تقييم طلبة الجامعة لأداء عضو هيئة التدريس. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدراية)، 8 (1)، 97-176.
12. العاجز، فؤاد، (2006). السمات الشخصية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الاعتماد وضمان الجودة للتعليم العالي في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية. مجلة الجودة في التعليم العالي، 2 (1)، 43-61.
13. العتيبي، منصور، (2011). تقويم بعض الجوانب الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظر الطلبة. المجلة التربوية جامعة عين شمس، عدد (36)، 1-54.
14. الغزيوات، محمد إبراهيم، (2005). تقويم الكفايات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة الدراسات الاجتماعية. مجلة كلية التربية/ جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (12)، السنة (20)، 141-157.
15. المناصير، حسين والدايني، جبار. (2008). تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ كلية التربية جامعة القادسية. مجلة جامعة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 7 (1-2)، 177-203.
16. بارضوان، بواب، (2014). "الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة. دكتوراة، جامعة سطيف2، الجزائر.
17. حسين، سهير وعبد الحسين، إيمان وجواد، بان والزبيدي، خولة. (2014). تقييم أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الهندسة من وجهة نظر الطلبة في جامعة بغداد. المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، الأردن، 345-353.
18. حليمة، قادري. (2013). تقييم الطالب للأستاذ الجامعي، دراسة ميدانية بجامعة وهران ألسانيا، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، الأردن، 828-836.
19. رواشدة، إبراهيم ويعقوب، إبراهيم، (2009). فعالية التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك من وجهة نظر طلبتها. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 7 (2)، 126-166.
20. صالح، محمود، (1990). مفهوم مديري البرامج التدريبية لفعالية التدريس. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية، 2 (1)، 1-16.
21. عزيز، حاتم. (2012). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة (دراسة ميدانية في جامعة ديالي). مجلة الفتح، 8 (50)، 103-123.
22. عشرية، إخلاص، (2013)، جودة كفايات التدريس وفق منهجية التخطيط الاستراتيجي لمركز إرشاد نفسي وتربوي مقترح بكليات التربية بالسودان. المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، الأردن، 706-718.
23. عيسى، حازم زكي والناقة، صلاح أحمد، (2006). تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة. المؤتمر التربوي الثاني "دور التعليم العالي في التنمية الشاملة"، فلسطين، 1-26.
24. ماجي، قمر، (2012). أثر تقويم عضو هيئة التدريس في ضمان الجودة النوعية. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، البحرين، 1031-1045.
25. محمد، صلاح وحجة، عبد الرحمن. (2012). تقويم الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة كسلا من وجهة نظر طلابهم. مجلة جامعة كسلا، العدد (1)، 65-82.

# التقويم البديل مدخل لضمان جودة إعداد معلم اللغة العربية

د. إيمان فتحي أحمد
مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
كلية التربية، جامعة الإسكندرية

**الملخص:** *التعليم هو سبيل الحفاظ على الهوية وصيانتها وفي الوقت نفسه هو السبيل للحاق بركب العالمية؛ لذا تعالت الصيحات بضرورة تجويده ووضع معايير تضمن ذلك وبخاصة في مؤسسات التعليم العالي؛ حيث إعداد الكوادر التي سوف تتولى مسئولية الحفاظ على الجذور والأصول مع مسايرة التقدم والتطور في عصر المعرفة، وبعد الاهتمام بإعداد المعلم ولاسيما معلم اللغة الأم لغة الهوية هو وسيلة المجتمع لتحقيق التوازن بين االحفاظ على الأصول ومعاصرة التقدم؛ لذا كان لابد من ضمان جودة إعداده سعياً لتحقيق متطلبات اعتماده، والتقويم الحقيقي البديل للطالب المعلم هو مدخل لتحقيق ذلك؛ لذا سعت ورقة البحث الحالية إلى تحديد مفهوم التقويم الحقيقي البديل واستراتيجياته وأدواته، وتوضيح مبررات الأخذ به لضمان جودة إعداد معلم اللغة العربية.*

**توطئة:**

يموج عصرنا الحالي بكثير من موجات التغير والتقدم المتلاحقة في شتى ميادين الحياة حتى بات ينعت بعصر المعلوماتية والمعرفة؛ مما يجعل مجتمعنا المصري يواجه صراعاً بين طريقين يجب أن يسلك أحدهما، أولهما طريق "العولمة" والذي يفرض عليه الذوبان في القوى المهيمنة المسيطرة وينجم عن هذا تلاشي الهوية الوطنية وانقشاع الذات الثقافية والتبعية المطلقة للآخر، وثانيهما طريق "العالمية" الذي إذا سلكه المجتمع فهو أمام حتمية الاحتفاظ بجذوره وهويته وذاته الثقافية بصورة متزامنة آنية مع مواكبة الآخر المتقدم، واقتباس كل ما هو مفيد وجديد وجيد ضمانًا لمسايرة التقدم والتنافس الشريف وسلك طريق إلى السبق، حيث خلق كيان مجتمعي قوي يجابه الكيانات المجتمعية الأخرى؛ وهو ما يجب أن يمثل انبغائية وواجباً وطنياً يسعى المجتمع المصري إلى تحقيقهما.

ولقد تعرض تجويد التعليم وإصلاحه لموجات متعاقبة دون أن تقضى موجة لاحقة على سابقتها، وانطلقت هذه الموجات من الولايات المتحدة الأمريكية – كما يشير أحمد المهدي عبد الحليم (2005:1099) – منذ ثلاثينيات القرن العشرين وإلى الآن فمن موجة الأهداف حيث كانت العناية بتحقيق أهداف محددة سلفاً للتعليم، إلى الحركة التقدمية للتعليم والتي قادها "جون ديوي" فكانت العناية بخبرات المتعلم ونشاطه، إلى حركة ربط التربية بالمشكلات الاجتماعية فكانت العناية بالمجتمع، ثم الاهتمام بتحديث بنية العلوم فكانت العناية بمحتويات التعليم، ثم حركة إصلاح التعليم المؤسس على تنمية كفايات المعلمين وتمكينهم Teacher Empowerment؛ ذلك لأن المعلم هو المنوط به التدريس الذي ينتج التعلم.

وانطلاقاً من الإصلاح الذي يبدأ من المعلم ظهرت العناية بتكوين المعلم وإعداده ومتابعة تنميته أكاديميًا من خلال تنميته في مجال تخصصه الذي يدرسه، وكذا رفع مستوى أدائه المهني، واستمرار نموه الثقافي. وأخيراً بزغت موجة التطوير القائم على المعايير القومية للتعليم والمحاسبية Standards Based Education Reform and Accountability، وهى الموجة التي استعارتها مصر لتجويد التعليم بها فكانت المعايير القومية لتطوير التعليم في مصر، والتي لاتزال تمثل لغة للانبغائيات والتمنى أو الرغبة Optative Language إلا إذا بذلت الجهود المضنية المخلصة لتنفيذها على أرض الواقع.

ويعد تعليم اللغة العربية من المقدسات التي يجب تقييد كل الجهود لتطويره فهى لغة الهوية والثقافة والوطنية والقومية، ولطالما تعلمها النشء صحيحة نقية كانت ركيزة لتكوين شخصيته فتية قوية تعتز بأصولها وتاريخها وثقافتها وتحصن امتدادها وتصونه، محاولة التقدم في شتى المعارف الأخرى؛ والاهتمام بإعداد معلم اللغة العربية إعدادًا متقنًا محققًا لمعايير الجودة ومتطلبات الاعتماد هو أحد السبل لتحقيق ذلك.

ولقد حددت الوثيقة القومية لمعايير تقويم واعتماد كليات التربية بمصر فيما يخص مستوى الخريج (2010) ما ينبغي أن يتوافر في معلم اللغة العربية ضمانًا لجودة أدائه ويمكن تلخيص ذلك فيما يلي:

- تمكن المعلم من تحليل بنية اللغة العربية تفصيلاً بكل ما تتضمنه مستوياتها الفرعية من: صوت ومعجم وصرف وتركيب ودلالة حقيقية ودلالة مجازية وسياق وهيكلة الكتابة وغيرها من تفاصيل بنية اللغة واستيعاب طبيعتها وفلسفتها ونظرياتها والتمكن من طرق البحث فيها.
- القدرة المتميزة على الأداء اللغوي السليم قراءة وكتابة واستماعاً وتحدثًا.
- التمكن في الإعداد المهني من مهارات كل مرحلة من مراحل التدريس بدءًا بمهارات التخطيط للتدريس وانتهاءً بمهارات تقويمه وتطويره ومرورًا بمهارات تنفيذه.

واستقراءً للواقع لوحظ وجود تدن واضح لهذه المهارات في أداء الطلاب معلمي اللغة العربية، فأداؤهم لا يعكس ما تضمنته معايير إعداد المعلم من توقعات وآمال وانبغائيات، ورغماً عن ذلك فهم يتخرجون ويخرجون للميدان حاملين لشهادة تؤهلهم لتمهن تدريس اللغة العربية دون أن يعبر ذلك بصدق عن مستوى أدائهم الحقيقي لتدريس اللغة العربية؛ وهذا من أسبابه المباشرة أسلوب التقويم المتبع لتقويم الأداء التدريسي لهؤلاء، وهو ما يمثل المشكلة التي تتناولها ورقة العمل الحالية بالبحث.

**مشكلة ورقة العمل:**

تتلخص المشكلة التي تتناولها ورقة العمل الحالية في ملاحظة تدني مستوى الأداء اللغوي والمهني والثقافي للطلاب معلمي اللغة العربية، وعدم قدرتهم على توظيف المكتسبات المفترضة لهذا الإعداد في ممارساتهم العملية (وبخاصة في التربية العملية)، رغم نجاحهم في الاختبارات التقويمية التي يجتازونها في بعض الأحايين بتقديرات مرتفعة؛ مما يؤدي إلى أن يواجه برنامج إعداد معلم اللغة العربية تحديًا لتحسين جودة خريجه وتمكينه من متطلبات اعتماده؛ ولعل السبيل لذلك اتباع الأساليب الحديثة في التقويم الحقيقي حيث التعبير بصدق عن مستوى الأداء الحقيقي وتطويره. وتسعى ورقة العمل الحالية الإجابة **عن الأسئلة التالية:**

**س1- ما دواعي الحاجة لتقويم بديل كمدخل لجودة إعداد معلم اللغة العربية؟**

**س2- ما مزايا التقويم البديل الضامنة لجودة إعداد معلم اللغة العربية؟**

**س3- ما استراتيجيات التقويم البديل وأدواته لضمان جودة إعداد معلم اللغة العربية؟**

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

ظهرت الدعوة إلى تبني تقويمات بديلة ومباشرة وشاملة تواجه الانتقادات التي وجهت للتقويم التقليدي، والتي تكون أكثر قدرة على تقديم صورة أصيلة عن أداء الطالب وقدراته الحقيقية في تطبيق ما يعرفه وما يستطيع عمله بما يضمن جودة عملية إعداده. (شاهر ربحي عليان، 2010 :184).

- **مفهوم التقويم البديل:**

لقد أورد صلاح الدين محمود علام (2001: 31)، ووديع داود (2006: 92) أسماءً متعددة للتقويم البديل منها: التقويم الأصيل، والواقعي، والشامل، والطبيعي، والقائم على الأحكام، والقائم على الأداء، الكيفي، والبنائي، والمباشر، ولعل تعدد الأسماء لمسمى واحد يعد دليلاً على أهميته واحتلاله اهتمام الكثير لما ينجم عن توظيفه من تحقيق لمعايير الجودة التي أوصت دراسة كل من: سمير محمد عبد العزيز (1999)، وعبد العزيز عبد الرحمن النملة (2015) بضرورة نشر ثقافتها وتحقيق معاييرها على مستوى عناصر المنهج جميعها ولاسيما التقويم وصولاً إلى مستوى أداء ليس فقط جيدًا ولكن متميزًا سعيًا لمواجهة تحديات عصر المعرفة والعولمة والمعلوماتية.

والتقويم البديل Alternative Evaluation كما يوضح جمال فرغلي (2013 :9) هو عملية يتم من خلالها الحصول على المعلومات التي تستعمل في اتخاذ القرارات التربوية حول الأداء الحقيقي للطلاب معلمي اللغة العربية، وإعطائهم تغذية راجعة حول مدى تطورهم وجوانب القوة والضعف في أدائهم، وإصدار الحكم على مدى فعالية ما يقدم لهم من تدريب بصورة تعكس المستوى الفعلي؛ سعياً للوصول إلى تطوير الأداء بما يحقق معايير الجودة المتوخاة وبالتالي الحكم على الطالب المعلم في ضوء درجة القياس وفي ضوء الأهداف وفي ضوء تحقق متطلبات الاعتماد.

وبرغم تسابق الدول في إنشاء مؤسسات وهيئات مستقلة تعتني بجامعاتها وتوفر لها الأدوات اللازمة لتحقيق مفاهيم الجودة والاعتماد الأكاديمي، وبالنظر إلى تلك المعايير التي اعتمدتها تلك الهيئات لإعداد معلم اللغة العربية، واستحداث معظم كليات التربية في مصر عمادات أو وحدات للتقويم والتنمية المستدامة والاعتماد الأكاديمي- حيث أصبحت هذه الجامعات تتسابق في الحصول على شهادات تؤهلها للتصنيف العالمي لأنها تبعث الطمأنينة لدى المجتمع في كفاءة الجامعة وصلاحية برامجها؛ وبالتالي كفاءة خريجيها وقدرتهم على مواجهة تحديات العصر- إلا إنه لم يظهر مردود هذه المجهودات في الواقع حيث لا يزال التقويم التقليدي هو السائد ولاتزال الشكوى من ضعف إعداد معلم اللغة العربية مستمرة. (توصيات مؤتمر ماليزيا للتعليم العالي في العالم الإسلامي، 2008).

ولابد أن ينظر عند تطوير تقويم الطالب معلم اللغة العربية كمدخل لضمان جودة أدائه – بوصف هذا التقويم عملية محورية داخل منظومة متكاملة متداخلة متفاعلة – إلى بقية الجوانب التي ينبغي تطويرها؛ بدءًا من تحديد أهداف التعلم تحديدًا إجرائيًا كنواتج تعليمية، مرورًا بطرق التعليم والتعلم والوسائل الموظفة فيهما، إلى اختيار أدوات التقويم المناسبة التي تستطيع الحكم على مدى تحقيق الأهداف، ويؤكد أحمد المهدي عبد الحليم (1999، 44) على أنه يجب أن ينظر لهذا التطوير بوصفه نظاماً system له مكونات، تقوم بينها علاقات، تؤدي إلى تفاعلات، وإلى تبادل التأثير والتأثر بين هذه المكونات؛ ولذا فإن أية محاولة لإحداث تغيير في أحد مكونات النظام يجب أن تراعى فيها الآثار المحتملة التي يحدثها التطوير في مكونات النظام الأخرى.

ولابد أن يتسم التقويم بالمرونة وتعزيز الأساليب التي تعتمد على التقويم الذاتي للطالب، وجعل الامتحانات موقفاً تعليمياً، وإيجاد أساليب ومداخل متنوعة ومستمرة لتقدير أداء الطالب المعلم؛ بحيث يعتمد على الاختبارات البنائية أو التكوينية؛ بوصفها اختبارات مستمرة طوال عملية الإعداد، مع مراعاة الأسس العلمية، والشروط الفنية لعمليات القياس

والتقويم الشامل، أى التحول من سياسة الاختبارات إلى سياسة التقويم المتعدد، ومن اختبار القدرات المعرفية إلى تقويم قدرات متعددة، ومن التقويم المنفصل إلى التقويم متكامل.

**الإجابة عن أسئلة ورقة العمل:**

**<u>الإجابة عن السؤال الأول:</u>**

**– ما دواعي الحاجة لتقويم بديل كمدخل لجودة إعداد معلم اللغة العربية؟**

إن الغرض الأسمى من تطوير إعداد معلم اللغة العربية هو أن تتحسن نواتج هذا الإعداد متمثلة في زيادة الكفاءة العقلية والاجتماعية للطلاب المعلمين أنفسهم، وتمكنهم من استيعاب بنيتي اللغة العربية السطحية والعميقة وتحليل محتواها وفهم طبيعتها وفلسفتها ونظرياتها، وما يتعلق بالجوانب الوجدانية من قيم واتجاهات وما يرتبط بالأداء التدريسي من مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم وتطوير؛ حتى يستطيع الخريج المنافسة في سوق العمل، والذي تزداد فرصه شحًا؛ ولاسيما أن المجتمع المصري حاليًا بعد كل ما مر عليه من فترات عصيبة متلاحقة أضحى من الضروري أن يرنو إلى مخرجات تعليمية أكثر تميزًا حتى يستطيع بناء نهضته من جديد، والاهتمام بإعداد المعلم – وبخاصة معلم اللغة الأم– هو نقطة الانطلاق لذلك لأنه إذا صلح صلحت على يديه الأجيال التي تتولى وتتابع مجالات التقدم في كل المناحي.

وبمقارنة المأمول بالواقع فإنه يؤخذ على إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية ضحالة إعداده حيث اكتفاء الطلاب بحفظ بعض المعلومات التي تقدم لهم في مقررات الإعداد المهني والأكاديمي والثقافي دون قدرتهم على توظيف هذه المعلومات في الممارسات العملية. (أحمد المهدي عبد الحليم، 1999: 74، 96، 123).

ويشير محمد حسن الطراونة (2011: 1–19) إلى أن النظرة الضيقة لثقافة التقويم هى سبب رئيس من أسباب تدني مستوى أداء الطالب معلم اللغة العربية؛ فهي نظرة تساوي بين الاختبارات والتقويم، وتتوقف نسبياً عند رصد درجات الطلاب المعلمين في سجل قوائم الطلاب واعتبار تلك الخطوة هى التي ينتهي عندها عملية التقويم.

وبرغم ما يحظى به التقويم من أهمية إلا أن المتتبع له في مؤسسات إعداد المعلم يجده حجرة عثرة تقف أمام محاولات الإصلاح تهدر أى جهد للتطوير؛ حيث يقتصر التقويم على إجراء الاختبارات غير الشاملة ولا الصادقة والتي تقيس التحصيل والتذكر مختصرة جميع نواتج التعلم في جانب واحد فقط؛ يجتازه الطالب المعلم ليحكم عليه بالنجاح أو الرسوب، والتقويم بهذه الآلية يمثل منظومة تخضع للخطية Linear فتهمل منح الطالب المعلم تغذية راجعة عن أدائه اللغوي وفاعلية تدريسه للغة العربية. (ثاني حسين خاجي،2013:351).

وتقويم الطالب بالكيفية السابقة لا يركز فقط على حفظ المعلومات ولكن يهمل التعلم ذا المعنى؛ فهو لا يركز على حقيقة ما تعلمه الطالب بشكل يضمن جودة إعداده واستيفاء متطلبات اعتماده من حيث بلوغه لأغراض التعلم ونتاجاته و تمكنه منها، وهو ما نادت به ولاتزال صيحات ضمان جودة إعداد المعلم والتى تعنى التوافق مع الغرض الذي تسعى إلى تحقيقه مؤسسات الإعداد. Nicholls (,1999:117).

وقد أدرك التربويون أنه لا توجد أداة تقويم واحدة صادقة وشاملة بصورة مطلقة، يعتمد على نتائجها في قياس تعلم الطلاب من جهة، وقياس جوانب نموهم المهني من جهة أخرى؛ وعلى أثر ذلك جاءت الاتجاهات الحديثة للتقويم نتيجة للانتقادات الكثيرة التي وجهت للتقويم التقليدي وكان من أهمها كما أشارت سناء إبراهيم أبو دقة (2004):

- أن التقويم التقليدي يقدم المعلومات عن تقدم أداء الطلاب في شكل درجات، ويقتصر على مقارنة الطالب بغيره، وإهمال معيار التقويم الذي يتحدد في ضوء معايير الجودة، والذي لابد من أن يحققه الطالب.
- نظام التقويم التقليدي الحالي لا يعطي مؤشراً حقيقياً عن مستوى نمو أداء الطالب المعلم؛ فالتغذية الراجعة الجيدة نادرة أو مفقودة، فضلا عن وجود نقص كبير في المعلومات المستمرة المتعلقة بمتابعة تقدم الطلاب المعلمين لغوياً ومهنياً وثقافياً؛ ولهذه الأسباب وغيرها كان البحث عن اتجاهات حديثة للتقويم.
- التقويم الحالي للطالب معلم اللغة العربية لا يعطي صورة حقيقية عما يستطيع هذا الطالب أن يؤديه في المواقف الحقيقية لتعليم اللغة العربية.
- يركز التقويم الحالى على قياس قدرة الطلاب المعلمين على التذكر، والاستيعاب، وقليلا جدا ما يعنى بقياس المستويات العليا للتعلم؛ كالتفكير، والتحليل، والتقويم، وحل المشكلات.
- نادرا ما يركز التقويم الحالي على قياس مستوى تقدم الطلاب المعلمين في المجالات الوجدانية، والنفس حركية، والاجتماعية.

وإذا كان المفهوم التقليدي لتقويم الطالب معلم اللغة العربية يعني لكثير من الناس أنه مجرد عملية تُقدَّر بها درجته، أو ترتيبه بين زملائه؛ فمعناه من منظور الجودة يتجاوز هذا المفهوم المنقوص؛ فجودة إعداده لا تعني استعراض ما خزنه وحصل به على درجات عالية؛ بل تعني مدى تمكنه من الاستخدام الصحيح للغة العربية في كافة فنونها الأدائية استماعًا وتحدثًا وكتابةً وقراءةً، وكيفية توظيفها في حياته المهنية، والقدرة على تفعيل مهارات التفكير المحورية والمركبة، والتقييم الذاتي، والتوجيه الذاتي، والفعالية في عمليتي: التعليم، والتعلم في سياقات واقعية، ومدى الإسهام في تطور المجتمع وحل مشكلاته المتعلقة بتعليم اللغة العربية مثل الإسهام في الحد من الأمية المتنشرة في المجتمع مثلاً، ومدى اكتسابه للقيم الأخلاقية والتزامه بها في سلوكه، وحض الغير عليها، واشتراكه في تنمية المجتمع المحلي

الأيكولوجي المحيط به توظيفًا للمهارات التعاونية المؤسسة على الشراكة البناءة.

ونظراً لما سبق بزغت الحاجة إلى نوع من التقويم الحقيقي يهدف إلى الحكم على مدى تحقق معايير جودة أداء الطالب المعلم حكما شاملا، يشير إلى مناطق الإخفاق والنقص، ويعبر عن الأداء الحقيقي، وينير الطريق أمام رأب صدع الأداء المهني وإصلاح المعوج وتقوية الضعيف فيه، وإكساب المفقود من المهارات في ضوء معايير الجودة المتفق عليها سلفًا والتي تسعى مؤسسات الإعداد إلى تحقيقها؛ لذا كانت الحاجة ملحة إلى نظام تقويم آخر بديل.

**<u>الإجابة عن السؤال الثاني:</u>**

**– ما مزايا التقويم البديل ضمانًا لجودة إعداد معلم اللغة العربية؟**

لقد أضحى ضرورة ملحة وبخاصة بعد التحول من النموذج السلوكي إلى النموذج البنائي في التعلم؛ وتبع ذلك ضرورة إدخال إصلاحات على مفهوم التقويم واستراتيجياته وآلياته وربطه بالواقع وبمدى القدرة الحقيقية للطالب المعلم على أداء مهام فعلية. (صفاء محمد محمود، الشيماء السيد محمد، 2013 :6)

وإذا كانت الحاجة ملحة لتبني تقويم بديل باعتباره مدخلا لازماً لازمًا لضمان جودة أداء الطالب معلم اللغة العربية فمن اللازم تعرف مزايا التقويم البديل مقارنة بما يحدث في التقويم التقليدي كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول (1): مزايا التقويم البديل مقارنة بما يحدث في التقويم التقليدي.**

| المفارقة | التقويم التقليدي | التقويم البديل |
|---|---|---|
| هدف التقويم | الحكم على الطالب المعلم في قدراته التحصيلية المعرفية ومنحه درجة أو تقدير كمي على ذلك. | تحسين عملية تعلم الطالب حيث إعطاء تغذية راجعة مستمرة لتعرف نقاط الضعف وتحسنها بشكل مستمر. |
| مجال التقويم | يقوم بعدًا واحدًا والذي يقود بدوره إلى التفريق بين الأفراد. | يقوم أبعاداً وقدرات متعددة: معرفية، ووجدانية، وما وراء معرفية، ولغوية ومهنية، ثقافية ... |
| علاقة التقويم بالتفكير | يوظف الطالب المعلم مهارات التفكير الدنيا فقط مثل: حفظ المعلومات وتذكرها. | يوظف الطالب المعلم مهارات التفكير العليا لأداء المهام مثل: التطبيق والتحليل، والتقييم والنقد والتركيب ... |
| مهام التقويم | اختبار تحصيلي لا صلة له بالواقع الحقيقي الذي يعد الطالب المعلم له. | يأخذ شكل مهام حقيقية تمثل الأدوار التي يعد الطالب معلم لإنجازها. |
| غرض التقويم | التكميم؛ أى إعطاء درجة؛ للنقل من مستوى لمستوى أعلى. | الغرض استمرار التعلم، وتنمية الأداء، وبلوغ النتاجات المرجوة من التعلم في ضوء ما حدد من معايير لضمان الجودة، وبناء المعارف وربط اللاحق منها بالسابق. |
| طريقة التقدير | يقدر أداء الطالب المعلم فقط بالدرجة التي حصل عليها بناءً على صواب إجابته عن الأسئلة. | يقدر أداء الطالب المعلم بمقاييس الأداء المتدرج الكلية والتحليلية. |
| علاقة التقويم بمعايير جودة الأداء والمخرجات | غالبًا ما يسعى لتحقيق الأهداف المعرفية فقط. | يرتبط بالأهداف في مجالات متعددة معرفية ووجدانية ومهارية، ويرتبط بالمخرجات التعليمية محاولاً تحقيق معايير ضمان جودة الأداء. |
| إمكانية التعاون والعمل في فريق | إجابة الطالب المعلم على الاختبارات يجب أن تكون فردية. | يمكن أن يتعاون الطلاب لإنجاز المهمة وتكون هناك درجة لكل فرد تبعاً لمدى إسهامه والقيام بأدواره المنوط به تنفيذها، ودرجة للفريق ككل. أى تقييم فردي وجماعي. |
| العلاقة بالعملية التعليمية | منفصل عن العملية التعليمية يمثل جزءًا من منظومة خطية لا يتداخل ولا يتفاعل ولا يؤثر ولا يتأثر ببقية مكونات المنظومة. | متكامل مع بقية مكونات المنظومة بصورة إيجابية التأثير والتأثر، ويتداخل ويتفاعل مع بقية مكونات منظومة العملية التعليمية. |
| علاقة التقويم بالواقع | بعيد عن التطبيقات الواقعية ومواقف الحياة المعاشة، ولا يسعى لحل مشكلات الواقع ولا تحقيق مبدأ الوظيفية | مرتبط بالواقع، ويوظف المهارات في المواقف الحقيقية، ويسعى لحل مشكلات الواقع وتحقيق مبدأ وظيفية المعرفة. |
| المقومون | معلم المعلم هو المسئول الوحيد في عملية التقويم. | الطالب المعلم، ومعلم المعلم، والمشرفون وطلاب الطالب المعلم، وأقرانه مشاركون جميعًا في عملية التقويم. |
| التغذية الراجعة | مهمشة وإن وجدت لا يستفيد منها الطالب المعلم إلا استفادة بسيطة لا تؤدي إلى جودة الأداء. | مستمرة وتؤدي إلى تجويد الأداء في جوانبه كافة، وصولاً لتحقيق معايير الجودة. |
| أدوات التقويم | يوجد نوع واحد من الأدوات تتمثل في الاختبارات التحصيلية غالباً. | متعددة تشمل: الاختبارات، وأدوات التقويم الواقعي، والأدائي من:اختبارات أداء وملاحظة وملفات إنجاز، ومقابلات .... |

**الإجابة عن السؤال الثالث:**

- **ما استراتيجيات التقويم البديل وأدواته لضمان جودة إعداد معلم اللغة العربية ؟**

فيما يلي توضيح لبعض استراتيجيات التقويم البديل التي تستخدم كمدخل لضمان جودة أداء الطالب معلم اللغة العربية وتطوير قدراته. (أحمد المهدي، 2003 :162-169؛ مندور عبد السلام، 2006: 277-280؛ ثاني حسين خاجي، 2013 :256-357؛ صفاء محمد والشيماء السيد، 2013 : 20-26).

1. حقائب أو ملفات الإنجاز: وهي تجميع منظم وهادف لبعض الأعمال المميزة التي أتقنها الطالب المعلم وتؤكد نموه المهني، والتي يستطيع هو نفسه تقويمها ذاتياً، أو يقومها أحد من أقرانه أو يقومها معلمه وفقاً لمعايير محددة، وقد تتضمن محتويات ملف الإنجاز: خططاً مستعرضة وطولية لتدريس بعض دروس اللغة العربية في صفوف التعليم المختلفة، أو تسجيلات فيديو لتنفيذه درس للغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، أو بعض الوسائل التعليمية المعينة التي أنتجها لتدريس بعض الدروس مثل العروض التقديمية الحاسوبية، أو تقارير تقويمية ذاتية عن تدريسه بعض الدروس، أو مذكراته حول المناقشات التي أدارها في صفه.
2. إعداد الأوراق البحثية الفردية وعرضها عرضًا فعالاً: وهو عمل يعده الطالب المعلم في أحد الموضوعات، أو المشكلات؛ بالاستعانة بالمراجع المتخصصة، وهي تكسبه مهارات البحث وتنمي قدرته على العرض الفعال، ومن قواعد التقويم فيها مراعاة موضوع البحث إذا كان من اختيار الطالب، وصياغة عنوانه، ومقدمته، وطريقة تناوله للمشكلة، وصياغته لأسئلة البحث، وأهدافه، وفروضه، وبنية خطته، وتوثيق مراجعه، وإخراجه، وطريقة العرض من بدء بمقدمة ثم عرض الأفكار بصورة متوازنة متناغمة منطقية وصولاً للخاتمة، فضلاً عن طريقة الأداء اللغوي السليم المصحوب بتوظيف صحيح للغة الجانبية ولغة الجسد.
3. الأوراق البحثية التعاونية: وهي عمل تحريري، يعده الطالب مع زملائه في أحد الموضوعات، أو المشروعات أو المشكلات؛ بالاستعانة بالمراجع المتخصصة، وهي أداة تحسن لدى الطالب المعارف، والمهارات التي تحتاج وقتًا لتنميتها، ومهارات التواصل الاجتماعي، والتعاون، والعمل في فريق، وتُقوم في ضوء معايير البحث الفردي، ومعايير البحث الجماعي؛ مثل: مهام تخص الجماعة، (من حضور اللقاءات والتواصل معهم والإيجابية في النقاش، والتعاون مع المجموعة، وإثارة الأسئلة المفيدة، وتشجيع أفراد المجموعة)، ومهام تخص الفرد (من إكمال المهمة، والإسهام في البحث، وتوضيح عدد صفحات الإسهام، والأفكار التي أسهم بها، والمشاركة في التعليقات وصياغة التقرير النهائي، وتسليم الإسهام للمجموعة في الوقت المحدد).
4. التقارير الميدانية: وهي وصف لموقف تعليمي، أو لحدث، ثم التعليق عليه؛ مثل: حل جديد لمشكلة تعليمية، أو تقرير عن مستوى الأداء اللغوي لمجموعة من الأقران أو الطلاب، أو تقرير عن نقد أهداف مناهج اللغة العربية، مع الإشارة إلى المصادر التي يمكن الرجوع لها، وتحسن هذه الأداة لدى الطلاب مهارات العرض المختصر والتفكير الناقد؛ وتُقوم في ضوء الترابط والتناسق، والعـرض المختصر، والصواب اللغوي ووضوح الأفكار ودقتها، وارتباط مضمون التقرير بالموقف بشكل جيد.
5. اختبارات الأداء: ويستلزم هذا النوع من الاختبارات ملاحظة الطالب المعلم في أثناء قيامه بالأداء المطلوب وتقويمه وفقاً لمقياس أداء متدرج؛ لتعرف المستوى الذي يؤدي به المهارات اللازمة للأداء؛ ومن ثم تطوير أدائه وصولا إلى المستويات التالية في التقدم، وهذا النوع من الاختبارات يحتاج لدقة في تحديد المؤشرات التي تمثل كل مستوى للأداء.
6. التربية العملية في مواقع العمل: وهي همزة الوصل بين مكان التعلم ومكان التدريس، وهي تسمح للطالب المعلم بتطبيق المبادئ والنظريات التي تعلمها، والتحقق من صلاحية الخبرات التي اكتسبها في تعلمه، واكتساب ما يحتاجه لواقع المهنة، وهي أداة تحسن لدى الطلاب معارف ومهارات واتجاهات وأساليب تفكير وقيم مرتبطة بواقع المهنة، ولا يجب أن يترك أمر تقويمها لقدامى الموجهين ممن توقفت معارفهم وجمدت ممارساتهم في التعليم على أنماط تقليدية قديمة، بل هى من أهم استراتيجيات تقويم الطالب معلم اللغة العربية.
7. التقويم الذاتي: وهو قدرة الطالب على الملاحظة، والتحليل والحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة، ثم وضع الخطط؛ لتحسين هذا الأداء، وتطويره بالتعاون المتبادل بين الطالب والمعلم؛ فهو نقد الطالب نفسه بنفسه، ففي هذه الأداة يعطي الطالب نفسه تقريراً حول سلوكه أو ميوله أو اتجاهاته أو مهاراته التدريسية، وهي أداة تحسن النواتج الوجدانية، وتقدير الذات، والاستقلالية لدى الطالب المعلم.
8. تقييم الأقران أو الرفاق: وهو نوع من التقييم يؤديه أقران الطالب المعلم، ويتضمن التقييم البنائي المرحلي، والتقييم الختامي للمهمة أو النشاط أو الأداء التدريسي الذي يتم بواسطة الطالب المعلم القرين، ويتم ذلك باستخدام بطاقة ملاحظة من القرين تتضمن مؤشرات الأداء الجيد في إطار معايير محددة.
9. حل المشكلات: وهي سلسلة من العمليات المعرفية والمهارات يستخدمها الطالب المعلم للوصول إلى حل مقترح لمشكلة ما؛ مما يدربه على توظيف عمليات التفكير المحورية والعليا، والتفكير في علاج المواقف اليومية التي تمثل مشكلات؛ وتُقوم في ضوء خطة المعالجة، والحلول المقترحة للمشكلة، والتنظيم والتسلسل، والتحقق

من العمل، ومعالجة الأخطاء والصواب اللغوي، ومنطقية الإجابات، والشرح.

10. المناظرة (حوار بين طالبين بوجهة نظر مخالفة): وهي لقاء يدار فيه النقاش حول موضوع معين يتبنى فيه كل طرف وجهة نظر تتعارض مع وجهة نظر الطرف الآخر، وكل طرف يدافع عن وجهة نظره، وهي تحسن تعلم الطلاب مهارات الإقناع والاستدلال والاستصحاب، ومهارات التواصل، ومهارات الاستماع، واحترام الرأي الآخر؛ وتُقوم في ضوء مراعاة استخدام صيغ التأدب والانتقاء المهذب للألفاظ، والحجج والبراهين المدعمة للرأي، والقدرة على الجمع بين المتناقضات، والتفاوض، وإدارة الخلاف بود والصواب اللغوي في التعبير عن الأفكار.
11. استطلاع الرأي (الاستبيان): وهي توصيف كمي لمواقف جمهور محدد، أو اتجاهاته بشأن قضية محددة في لحظة محددة، وهي أداة تحسن المهارات المعرفية، ومهارات التواصل مع الآخرين، والدقة العلمية، وتُقوم في ضوء تحديد الموضوع، وصلة الجمهور بموضوع الاستطلاع، وصلة بنوده بموضوعه، ومهارة تفسير نتائج الاستطلاع، فيمكن استطلاع الرأى في استراتيجيات التدريس التي يستخدمها الطالب المعلم، أومدى توظيفه للتقانة التعليمية، أو مدى نجاحه في استخدام النمط الديمقراطي لإدارة صفه، فهي أداة تستخدم لاستكمال الجوانب التي لا يغطيها التقويم الذاتي، وهي أداة تحسن لدى الطالب المعلم الشعور بالمسئولية وتحملها، وتخلق الدافعية لتطوير الأداء، وتنمي مهارات التفاعل الاجتماعي والتفكير التحليلي الناقد.
12. الملاحظة: وهي رصد لأداء الطالب المعلم في مواقف واقعية بغرض جمع معلومات عن أدائه اللغوى واتجاهاته ومهاراته وأسلوبه في التدريس؛ تمهيدًا لتحليلها، وإصدار حكم على مستوى الأداء؛ ثم مده بالتغذية الراجعة المناسبة التي تهدف إلى تطوير أدائه ويتم ذلك باستخدام بطاقات للملاحظة.
13. المقابلات: ويعد تقويم الأداء بالمقابلات أحد أدوات التقويم التربوي التي يمكن– من خلالها– تعرف اتجاهات الطالب المعلم، والأسباب التي تكمن وراء سلوكه، ومدى دقة استجابته، وتتطلب المقابلة اتباع خطوات علمية في تصميمها، وإعداد أسئلتها وتتم باستخدام اسئمارات معدة لهذا الغرض.
14. خرائط المفاهيم: وهي رسوم تخطيطية تعكس مدى استيعاب بنية المعرفة في المحتويات التعليمية؛ وتأخذ أشكالا متعددة توضح فيها مفاهيم المحتوى العلمي مع وجود روابط توضح العلاقات بين المفاهيم الرئيسة والفرعية، وهي من أدوات التقويم الحقيقي؛ حيث يبني الطالب المعلم خارطة مفاهيم لموضوع معين، ثم يقارن هذه الخارطة بخارطة أخرى نموذجية، وتُقوم على أساس تحديد درجة لكل جزء من أجزائها؛ فهذه الأداة وسيلة لعرض المفاهيم والعلاقات بينها مع أسهم توضح اتجاه العلاقة بين العناصر، ومن شأنها تحسين المهارت المعرفية لدى الطالب المعلم وبخاصة مهارات تحليل المحتوي الثقافي واللغوي.
15. اختبارات الكتابة: من أهم أدوات التقويم التي لا تزال تحتل مكانًا مهمًا بين بقية أدوات التقويم الأخرى ومنها: اختبار قياس القدرة على فهم المسموع، واختبار قياس القدرة على فهم المقروء، واختبار قياس القدرة على التعبير التحريري، وقد أدخلت تعديلات على هذه الاختبارات حتى تصير من أدوات التقويم الحقيقي مثل: اختبار الكتاب المفتوح، وتحسين اختبارات الاختيار من متعدد بأن يبرر المتعلم سبب اختياره الإجابة كتابةً.
16. إقامة مؤتمر: يجري فيه عرض أفكار معينة، ومناقشتها؛ بهدف إبرازها، أو إقرارها؛ وهي تحسن تحمل مسؤولية التنظيم، والدافعية، والتواصل؛ وتُقوم في ضوء القدرة على كتابة ورقة عمل، والتزام معايير المناقشة والحوار، والقدرة على إدارة المناقشات.
17. توظيف الوسائط المتعددة في إنتاج عمل يخدم مجال تعليم اللغة العربية: وفي هذه الأداة يقدم الطالب المعلم منتوجًا يتسق مع أهداف تعليم اللغة العربية موظفًا فيه الوسائط المتعددة، مما يحسن مهارات توظيف التقنية لتعليم اللغة العربية، وتُقوم في ضوء عنوان العمل، والآليات، والإبداع، والأصوات اللغوية السليمة، والألوان والحركة ومحتوى العمل وطريقة عرضه، وردود الفعل حوله.
18. مذكرات الطالب حول ما يتعلمه أو يعلّمه من محتويات وما يؤديه من مهام وتسمى أحيانًا بالمدونة، وهي مذكرة يكتبها الطالب المعلم، تتضمن خواطره، ووجهة نظره حول المقررات أو المهام، فمثلاً يمكن إعداد سجلات مختصرة لكل لقاء صفي أو واجب منزلي، ويمكن عمل قائمتين، واحدة للنقاط الرئيسة الواضحة، والأخرى للنقاط غير الواضحة، ويمكن أن يحلل الطالب– على فترات منتظمة– هذه السجلات، ويلخصها؛ لاقتراح طرق؛ لتعزيز أوجه القوة، وعلاج أوجه الضعف.

**الخاتمة:**

- التقويم البديل وجودة أداء الطالب معلم اللغة العربية وجهان لعملة واحدة، فلا جودة دون تقويم حقيقي يعكس المهارات والكفاءات الفعلية الواقعية التي يستطيع الطالب المعلم أداءها، ولا يوجد تقويم بديل لا يحقق تجويد في الأداء إذا ما وظف توظيفًا صحيحاً، وهما مهاد ومدخل لازم ولازب للتطوير الشامل والمستمر لأداء الطالب المعلم في مؤسسات التعليم العالي.

**المراجع:**

**أولاً المراجع العربية:**


1. أحمد المهدي عبد الحليم (1999). **إعادة بناء التعليم لماذا وكيف؟!** القاهرة: دار الشروق.
2. أحمد المهدي عبد الحليم (2003). **أشتات مجتمعات في التربية والتنمية،** القاهرة: دار الفكر العربي.
3. أحمد المهدي عبد الحليم (2005). حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها دراسة ناقدة ورؤية بديلة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، **المؤتمر العلمي السابع عشر المجلد الثالث "مناهج التعليم والمستويات المعيارية"** 27/26 يوليو دار الضيافة جامعة عين شمس صص 1092-1130.
4. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2010). **الوثيقة القومية لمعايير تقويم واعتماد كليات التربية بمصر مستويات: المؤسسة والخريجين والبرامج،** يناير.
5. توصيات مؤتمر ماليزيا التعليم العالي في العالم الإسلامي (2008) كوالالمبور 25 مارس متوفر على موقع htt://uqu.edu.sa/page/ar/144046
6. ثاني حسين خاجي (2013). **إسهامات استراتيجيات التقويم البديل في تحسين جودة التعليم،** مجلة كلية التربية الأساسية العدد 14 كانون الأول 2013 العراق: جامعة بابل صص 352-363.
7. جمال فرغلي إسماعيل (2013). **أثر بعض الذكاءات المتعددة واستراتيجيات التقويم البديل على تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة،** مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة مج 58 ج 2 أكتوبر.
8. سمير محمد عبد العزيز (1999). **جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة والأيزو 9000 رؤية اقتصادية، فنية، إدارية،** الإسكندرية: مكتبة إشعاع الفنية.
9. سناء إبراهيم أبو دقة. (2004). التقويم وعلاقته بتحسين نوعية التعليم في برامج التعليم العالي. **ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله فلسطين** في الفترة الواقعة 3-2004/7/5.
10. شاهر ربحي عليان (2010). **مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيق** عمان: دار المسيرة.
11. صفاء محمد محمود إبراهيم، الشيماء السيد محمد (2013). واقع أساليب تقويم طلاب الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الإسكندرية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية المجلد (23) العدد (3).
12. صلاح الدين محمود علام (2001). التقويم التربوي البديل، القاهرة: دار الفكر العربي.
13. عبد العزيز عبد الرحمن النملة (2015). واقع عناصر المنهج الدراسي الأساسية في ضوء تطبيق مفاهيم الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر المتخصصين في المناهج وطرق التدريس. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس العدد 209 يوليو 2015 صص87-141.
14. محمد حسن الطراونة (2011). نموذج مقترح لمعايير ضمان جودة التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم العالي، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، الأردن: جامعة الزرقا الخاصة 10-2011/5/12 صص1-19.
15. مندور عبد السلام فتح الله (2006). التقويم التربوي الرياض: دار النشر الدولي. ط2 مزيدة ومنقحة.
16. وديع داود مكسيموس (2006). موديول استراتيجيات التدريس والأنشطة، مشروع تطوير برنامج التربية العملية، كلية التربية، جامعة أسيوط.

المراجع الأجنبية:

1. Nicholls. (1999). Secondary School Teacher, London :Bell and Brain Ltd.

# جودة التعليم في برامج تخصص الحقوق (القانون) في الجامعات الأردنية: دراسة فكرية في واقعها وسبل تطويرها

الدكتورة نادية محمد مصطفى قزمار
أستاذ الحقوق المشارك
كلية الحقوق – جامعة عمان العربية، الأردن

**الملخص:** *هدف هذا البحث إلى التعرف على واقع تدريس الحقوق في الجامعات الأردنية الخاصة والحكومية، من خلال دراسة فكرية معمقة في أربعة محاور رئيسية، فقد تحدث المحور الأول عن طرق وأساليب تدريس الحقوق في الجامعات الأردنية. وقد أثارت الباحثة من خلال هذا المحور كيف أن نمط التعليم التقليدي القائم على المحاضرة لا يزال هو السائد حتى الآن رغم أن هذا الأسلوب لم يعد يُلبي حاجات الطبية في زمن الانفجار المعرفي، أما المحور الثاني فقد تحدث عن المادة العلمية التي تدرس حتى الآن في كليات الحقوق، وقد أشار هذا المحور إلى أن أغلب المواد المقررة لمساقات الحقوق هي مواد ثابتة وجامدة لم يعتريها التغيير، ومن خلال هذا المحور قامت الباحثة بإجراء مقارنة بين مناهج التدريس المتعددة في الدول المتقدمة، والمناهج الجامدة المتبعة في الجامعات الأردنية والتي لم تستوعب التطورات القانونية، أما المحور الثالث فقد تحدث عن أساليب البحث العلمي حيث أشارت الباحثة إلى أن الواقع في بعض الجامعات الأردنية يشير إلى أن البعض يعتمد على كم المعلومة وليس على النوعية، دون أن يكون للطالب أي دور في الإبداع والتفكير بطريقة علمية، خاصة وأن الأبحاث تكاد تنحصر في طلاب السنة الرابعة من مرحلة البكالوريوس فقط، أما المحور الرابع فقد تحدث عن أهمية ودور هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها في تطوير العملية التعليمية، وقد أشار هذا المحور إلى أن هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها هي الجهات المسؤولة ذات الصلاحيات التنظيمية والرقابية على نوعية التعليم في الجامعات الحكومية والخاصة، وقد حمل كل محور من هذه المحاور بعض المقترحات التي ربما أفادت موضوع البحث، كما توصل البحث إلى بعض التوصيات التي كان من أهمها: ضرورة وضع خطه عامة وشاملة لتحديث التعليم العالي بكل اتجاهاته بما في ذلك كليات القانون.*

**الكلمات المفتاحية:** *القانون، كلية الحقوق، الجامعات الأردني، تدريس الحقوق، جودة التعليم.*

**المقدمة:**

اذا كانت الجودة في التعليم مطلباً رئيساً في كافة مراحلة، فإنها تبدو أكثر اهمية في مرحلة التعليم العالي. ذلك أن التعليم العالي هو آخر مرحلة من مراحل التعليم النظامي، ويهدف الى إكساب الفرد معارف، ومهارات وقدرات، تخدمه أولا، ومن ثم تخدم المجتمع ككل. ويقصد بالتعليم العالي ذلك التعليم الذي يتم داخل كليات أو جامعات بعد الحصول على الشهادة الثانوية، وتختلف مدة الدراسة في هذه المؤسسات من سنتين في مرحلة الدبلوم، إلى حوالي أربع سنوات في مرحلة البكالوريوس، وحوالي السنتين في مرحلة الماجستير، والى حوالي الاربع سنوات في مرحلة الدكتوراة.

أما المؤسسات التعليمية التي تقدم هذا النوع من التعليم فتختلف في التسمية. اذ ان هناك الكلية والمعهد والاكاديمية والجامعة. وقد تختلف هذه التسميات من دولة لأخرى. الا ان الجامعة تتميز عن باقي مؤسسات التعليم العالي، في المدى الواسع لمقرراتها الدراسية، وتعدد تخصصاتها، وتوفيرها لفرص كثيرة للطلبة للتخصص في حقول العلوم المختلفة، يؤهلهم بعد ذلك للدخول إلى سوق العمل، والمساهمة في جميع مناشط الحياة: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية. ومن هنا، فإن الدول المتقدمة تسعى جاهدة الى الاهتمام بهذا النوع من التعليم، وترصد له المخصصات المالية اللازمة، لأن مخرجاته تمثل العمود الفقري لحركة التنمية في المجتمع.

وفي الأردن، فقد اكتسب التعليم العالي بشكل عام، والتعليم الجامعي على وجه التحديد، أهمية خاصة، منذ انشاء أول جامعة أردنية، وهي الجامعة الأردنية، عام 1962. وقد توالى بعدها انشاء الجامعات الأردنية الحكومية الى ان وصل عددها اليوم الى (10) عشر جامعات. وفي عام 1990 أنشئت اول جامعة خاصة في الأردن؛ جامعة عمان الاهلية، وتوالى بعدها انشاء الجامعات الخاصات حتى وصل عددها اليوم الى (21) واحد وعشرين جامعة.

ولما كانت الباحثة تعمل عضو هيئة تدريس في كلية الحقوق في احدى الجامعات الأردنية الخاصة، كما عملت في اكثر من جامعة، ولما تيسر لها الاشراف على العديد من مشاريع التخرج لطلبة البكالوريوس، والعديد من رسائل الماجستير، فضلا عن مشاركتها في مناقشة العديد من رسائل الماجستير واطروحات الدكتوراة في اكثر من جامعة اردنية، حكومية وخاصة، فقد لاحظت ضعف البرامج الدراسية في كليات الحقوق في الجامعات الأردنية، كما لاحظت تدني نوعية الطلبة الملتحقين فيها بشكل عام، وغلبة الجانب النظري في التعليم، والاختيار غير الموفق في كثير من الاحيان للمناهج الدراسية والكتب المنهجية التي تحقق الاهداف الموضوعة، وضعف الاهتمام بالمهارات البحثية، وغياب شبه تام للتفاعل مع مؤسسات المجتمع ذات العلاقة بالتخصص، مما سوغ لها القيام بهذه الدراسة الفكرية التحليلية، بهدف

الوصول الى مقترحات عملية تفيد بالتصدي لهذه الاشكاليات التعليمية والبحثية، وبالتالي رفع مستوى جودة مخرجات هذه الكليات.

**هدف الدراسة وأسئلتها:**

تسعى هذه الدراسة إلى رسم صورة تحليلية لجودة التعليم في تخصص الحقوق (القانون) في الجامعات الأردنية؛ العامة والخاصة، من خلال استعراض واقع التعليم فيها، واهم التحديات التي تواجهه، بغية تقديم دليل لتطويره، والوصول به الى تلك المستويات الرفيعة، كما هو الحال في الجامعات المتقدمة التي فرضت نفسها في التصنيفات العالمية الدورية للجامعات على مستوى العالم. وبشكل اكثر تحديداً فان هذه الدراسة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة الاتية:

1. ما واقع البرامج التعليمية لتخصص الحقوق في الجامعات الأردنية؟
2. ما واقع الطرق والاساليب التدريسية المتبعة في كليات الحقوق بالجامعات الأردنية؟
3. ما واقع محتوى المادة العلمية المقدمة للطلبة في كليات الحقوق بالجامعات الأردنية؟
4. ما واقع البحث العلمي في كليات الحقوق بالجامعات الأردنية؟
5. ما الدليل المقترح لتحسين جودة الطرق والاساليب التدريسية المتبعة في كليات الحقوق بالجامعات الأردنية؟
6. ما الدليل المقترح لتحسين جودة محتوى المادة العلمية المقدمة للطلبة في كليات الحقوق بالجامعات الأردنية؟
7. ما الدليل المقترح لتحسين جودة البحث العلمي في كليات الحقوق بالجامعات الأردنية؟
8. ما الدور المتوقع من هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها في تطوير مخرجات كليات الحقوق في الجامعات الأردنية؟

**منهج الدراسة:**

يكمن الدافع الأساسي لإجراء هذه الدراسة في محاولة الإسهام في الكشف عن مستوى جودة التعليم في برامج تخصص الحقوق (القانون) في الجامعات الأردنية، بغية تقديم دليل لتطوير اداءاتها وبالتالي مخرجاتها، مما يشكل حلقة جديدة في تطوير اداءات الجامعات الأردنية بشكل عام. ولهذا فان الدراسة في جملتها تتبع المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على مراجعة وتحليل الدراسات والرؤى والافكار ذات الصلة.

**أهمية الدراسة:**

تواجه الجامعات الأردنية بشكل عام موجه من الانتقادات المحلية، بسبب غيابها جميعها عن قائمة أفضل خمسمائة (500) جامعة في العالم، وفقا لجميع تصنيفات الجامعات المعروفة. وعدا عن الشعور الذي يكتنف السياسيين والاكاديميين ورجال الاعمال وقادة السوق التشغيلي في الأردن بتدني نوعية خريجي الجامعات الأردنية بشكل عام، فإن دراسات كثيرة في هذا المجال أشارت الى انخفاض مستوى الإنتاجية، وزيادة التكاليف، ونقص الموارد المالية، وتبني أساليب غير فعالة لتحقيق الأهداف المنشودة، وكذلك تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين في هذه الجامعات.

إن تشخيص التحديات التي تواجه الجامعات الأردنية بشكل عام، وكليات الحقوق فيها بشكل خاص، يفيد في اقتراح حلول ممكنة وواقعية للتصدي لتلك التحديات، وبالتالي النهوض من جديد، والتمكن من البقاء أولا، ومن ثم المنافسة، في عالم أضحى اليوم قرية كونية صغيرة، عدا عن تنوع خيارات الطلبة في الالتحاق بجامعات أخرى، داخل الوطن العربي وخارجه.

إن السبيل الوحيد لتحسين مخرجات كليات الحقوق في الجامعات الأردنية يكمن في تحسين مستويات الجودة في مدخلاتها (الطلبة والاساتذة والمناهج الدراسية والانشطة المصاحبة)، وفي تجويد عملياتها (التعليم والبحث العلمي والتفاعل مع المجتمعات المحلية)، وفي إحكام تقييم الاداء (للطلبة والاساتذة والاقسام والكليات) بشكل مستمر. كما إن تمكين كليات الحقوق من التميز والتفوق والريادة يقود الى جملة من الفوائد أهمها: زيادة الإنتاجية، وتخفيض تكلفة الأداء، وتحسين مستوى جودة المنتج أو الخدمة التي تقدمها هذه الكليات للمستفيدين منها، وفي مقدمتهم الطلبة الدارسون.

إلا أن المتتبع للأدب التربوي في مجال جودة التعليم العالي لن يجد أي دراسة فكرية تحليلية توضيحية (في حدود معرفة الباحثة) تناولت جودة التعليم في برامج تخصص الحقوق (القانون) في الجامعات الأردنية، ومحاولة تقديم رؤى وأفكار لتحسين مخرجاتها. ومن اجل هذا، فقد جاءت هذه الدراسة لترسم إطاراً شاملاً يوضح واقع برامج التعليم العالي في كليات الحقوق في الجامعات الأردنية، بهدف تطويرها.

**المبحث الأول: واقع البرامج التعليمية لتخصص الحقوق في الجامعات الأردنية:**

يُقصد بالتعليم العالي كل تعليم لا تقل مدة الدراسة فيه عن سنة دراسية أكاديمية بعد حصول الطالب على شهادة الدراسة الثانوية العامة أو ما يعادلها. وهناك شكلان رئيسان لهذا التعليم، وهما:

التعليم الجامعي المتوسط (كليات المجتمع)، والتعليم العالي الجامعي، الذي يبدأ بدرجة البكالوريوس، ولمن رغب يستمر في مرحلة الماجستير، وربما الدكتوراة.

يوجد في الأردن عشر جامعات حكومية تحتضن (197550) طالبا في مرحلة البكالوريوس، و(18209) طالبا في مرحلة الدراسات

العليا، كما يوجد فيها (21) جامعة خاصة تحتضن (71301) طالبا في مرحلة البكالوريوس، و(5066) طالبا في مرحلة الدراسات العليا. وبالنسبة لتخصص الحقوق على وجه التحديد، فهو من التخصصات التي تندرج تحت مظلة برامج كليات العلوم الإنسانية في الجامعات الأردنية؛ الحكومية والخاصة. وهو تخصص واسع الانتشار. اذ يوجد في الأردن (19) جامعة تضم كلية للحقوق، أو الشريعة والقانون، أو القضاء الشرعي، وتحتضن (7567) طالبا وطالبة، منهم (1652) طالبا من خارج الأردن. والجدول (1) يوضح توزع طلبة الحقوق في الجامعات الأردنية حسب الجامعة والبرنامج:

**جدول (1): توزع طلبة الحقوق في الجامعات الأردنية حسب الجامعة والبرنامج.**

| نوع الجامعة | مجموع الطلبة | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | بكالوريوس | ماجستير | دكتوراة | |
| حكومية | 3660 | 614 | 113 | 4387 |
| خاصة | 2502 | 534 | 144 | 3180 |
| **المجموع** | **6162** | **1148** | **257** | **7567** |

**المصدر:** هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي (2016). احصائيات الجامعات الأردنية. عمان.

لقد كانت الجامعة الأردنية أول جامعة تدرس الحقوق، حيث أنشأت كلية الحقوق فيها عام 1976، وتهدف الخطط التدريسية في كليات الحقوق في الجامعات إلى تعزيز دور القانون في بناء المجتمعات على أسس واضحة وسليمة من خلال التطبيق الصحيح للقانون في كافة مجالات الحياة. كما تسعى كليات الحقوق في الأردن الى تزويد المجتمع بالقانونيين القادرين على حمل رسالة الحق والعدالة ورفع الظلم ما أمكن عمن يحتاج المساعدة القانونية، وذلك من خلال غرس المفهوم الصحيح لنص القانون وروحه في خريجين هذه الكليات.

**المبحث الثاني: واقع الطرق والاساليب التدريسية المتبعة في كليات الحقوق بالجامعات الأردنية**

لعلنا لا نبالغ ان قلنا ان المحاضرات التقليدية التي تعتمد على الكتاب المقرر هي الأسلوب المتبع في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة. وفي أغلب الأحيان يتم اختصار الكتاب في كراسة يعتمد عليها الطلبة كلياً بدلا من الكتاب المنهجي المعتمد، ولضمان النجاح في المساق، يكفي الطالب حفظ ما ورد في تلك الكراسة. على ان الأمر الاشد ايلاما هو اعتماد بعض المدرسين على اسلوب (التكتيب والتنقيل) الذي يقوم على تنقيل الاستاذ الجامعي للمادة العلمية لطلبته، ومن ثم مطالبتهم بحفظها.

وحتى في ظل إلزام الطالب بالكتاب المقرر، فانه لا يوفر المعرفة العميقة. إذ أن أغلب المناهج المقررة لا تستخدم منهج الدراسة المقارنة ولا تستخدم المقارنة حتى فيما يتعلق بالتشريعات الداخلية المتعددة ذات العلاقة بالمجال القانوني الواحد. وهكذا فان منهج تعليم الحقوق في الأردن هو منهج تقليدي، يقوم على التلقين المتبع في المحاضرات التقليدية. وهو أسلوب يفتقر إلى القدرة على إيصال رسائل التواصل القانوني والإحاطة السليمة بالتراكم والمتغيرات التشريعية والقضائية، وبالتالي تنعدم إمكانية التراكم المعرفي القانوني ومن ثم التطور القانوني بما يخدم تحقيق العدالة. ويلاحظ وجود نوع من المحدودية في الإبداع والتجديد في أساليب الأداء التدريسي عند نسبه لا يستهان بها من أعضاء الهيئة التدريسية، فقد أشارت نتائج بعض البحوث إلى أن أعضاء الهيئات التدريسية يميلون بالبدء بالأنشطة الأقل تعقيدا، ويرى ميلز وزميليه (Mills, Yanes & Casebeer, 2009) أن التعليم التقليدي وجها لوجه والتفاعل الصفي هو الأفضل، فمن خلاله يستطيع الأستاذ أن يبقى محافظاً على شعوره وهويته كخبير في التدريس، رغم إن هذا الإطار التقليدي يلبي حاجات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أكثر من كونه يلبي حاجات الطلبة. وقد أكد برونر (Bruner, 2007) أن 95% من أعضاء هيئة التدريس يعتقدون أن نمط التعليم التقليدي القائم على المحاضرة ما زال الأكثر فاعلية وأثرا في نتائج التعليم، وأن القاعة الصفية التقليدية ما زالت مقدسة برأي أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين. وفي ذات الاتجاه، فقد قال عوض (1990) ان الدلائل تُشير إلى زيادة مساحة تراجع الأداء التدريسي الكيفي والنوعي، وأنه هنالك اعتماد كامل على أساليب التدريس التقليدية التي تعتمد على صب معلومات نظرية في قوالب جامدة ترسخ حفظها واسترجاعها بعيدة قلباً وقالباً عن الناحية التطبيقية.

ولكن ورغم أن التقدم التكنولوجي، ووجود العديد من الأجهزة المتطورة تكنولوجياً كالألواح الذكية التفاعلية، وثورة الاتصالات الرقمية واستخدام الإنترنت قد أوجدوا تحديات لنمط التعليم التقليدي المتمركز على المحاضرة (القضاة ومقابلة، 2013)، فإن أغلب المؤسسات التعليمية الأكاديمية لا تزال تتقيد بنظم تعليم تقليديه ناتجة عن الفجوة القائمة بين خصائص تأهيل الخريجين ومتطلبات سوق العمل المتجددة، مما أدى إلى عجز مخرجات التعليم الجامعي عن تحقيق الذات القادرة على التعدي لحاجات الفرد اليومية وبالتالي عدم القدرة على تلبية حاجات المجتمع ومتطلباته الحالية والمستقبلية (الطائي، 2004).

إن بناء المجتمع الحديث يتطلب الاهتمام بالبناء المعرفي، الذي يُعد التعليم ركيزته الأساسية. كما أن تحقيق نقلة نوعية في تعليم الحقوق يتطلب تضافر الجهود لتحقيق التقدم المنشود في هذا المجال،

وهذه الجهود لا تقتصر على الجهات الحكومية فقط بل هي جهود مشتركة بين القطاعين العام والخاص أي في الجامعات الحكومية والخاصة. ولا ننسى في هذا المجال الجهود التي تبذل من المجتمع المعرفي القادر على توظيف العلوم الإنسانية لخدمة التنمية الشاملة وقضاياها. كما إن التطوير المستمر لمدخلات التعليم وأدوات قياس أداء الطالب وجودة أداء المنظومة التعليمية كاملة، يتأتى من خلال نظام خاص للاعتماد تضع دولة المجتمع السياسات العدلية والتنموية في سبيل إقامة العدل وتحقيق العدالة الاجتماعية، ومن هذا الإجراء تنبثق الخطط والبرامج العلمية بفضل ما يتلقاه طالب الحقوق من معارف عميقة ومتطورة وتربية على احترام حقوق الإنسان، وهذا يخلق جيل قادر على إعداد القدرات البشرية المؤمنة بالعدالة والقادرة معرفياً ومهنياً على التطبيق السليم للقانون.

وتعد سياسة تدريس القانون بمنهاج متطور، أساس إعداد هذه الدراسة، بعد أن تحدد أهداف التدريس الملبية لاحتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية وحماية الإنسان، بما يحدد محتوى ومضمون التدريس والطرق والأساليب المحققة للأهداف والمنهج إلى جانب إيجاد المساحة الكافية لكسب المعرفة بعيداً عن الأساليب التقليدية، من خلال المناقشة والبحث العلمي من قبل الأساتذة والطلاب. كما يجدر وضع سياسة لزيادة الإمكانات المالية والتكنولوجية للبحث العلمي والتطبيق المهني؛ للحصول على الإصدارات العلمية وحضور المؤتمرات المتخصصة وزيارة مراكز المعلومات المتطورة، بما يمكن أعضاء هيئة تدريس الحقوق من التواصل المستمر مع التطورات القانونية، مع التأكيد على ضرورة إطلاق حرية الفكر والإبداع العلمي والنقد والتحليل. كما يجب أن تتجه أهداف المنهج نحو ربط محتوى منهج تدريس الحقوق باحتياجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية.

**المبحث الثالث: واقع محتوى المادة العلمية المقدمة للطلبة في كليات الحقوق بالجامعات الأردنية**

إن أغلب المواد العلمية المقررة لمساقات الحقوق في الجامعات الأردنية هي مواد ثابتة وجامدة، ولم تشهد التغيير الذي يتناسب مع حجم الثورة المعرفية الهائل الذي تشهده البشرية، والذي قدره معهد ماساشوستس للتكنولوجيا MIT بأنه يتضاعف كل 18–24 شهرا. وعليه، فإن من الواجب على المعنيين أن يأخذوا في عين الاعتبار ما طرأ على العالم من تطور هائل في مجال حماية حقوق الإنسان وفي مجال التكنولوجيا. وعليه فان مناهج الحقوق في الجامعات الأردنية من حيث المحتوى لا يزال في غالبه نمطياً تقليديا لا يلامس بالمستوى المطلوب تطور الحقوق ولا المتغيرات وما يترتب عليها من مشكلات قانونيه جديدة. فقد جاء في المجالات المعرفية لتخصص الحقوق والمعتمدة من قبل هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها بأنه: يكون الحد الأدنى لعدد الساعات المعتمدة للخطة الدراسية لنيل درجة البكالوريوس في تخصص الحقوق (141) ساعة معتمدة، منها (81) ساعة معتمدة في تخصص الحقوق، وعلى النحو التالي:

**جدول (2): المجالات المعرفية لتخصص الحقوق بالجامعات الأردنية.**

| المجال المعرفي | الحد الادنى للساعات المقررة |
|---|---|
| **أ. المجالات النظرية الاساسية الاجبارية** | |
| القانون المدني | 24 |
| القانون الجزائي (ومنها مساق جرائم تكنولوجيا المعلومات بواقع 3 ساعات معتمدة) | 12 |
| القانون التجاري (ومنها مساق التجارة الاكترونية بواقع 3 ساعات معتمدة) | 12 |
| القانون الاداري والمالي (ومنها مساق تشريعات الادارة الالكترونية بواقع 3 ساعات معتمدة) | 12 |
| القانون الدستوري | 6 |
| القانون الدولي العام | 6 |
| **أ. المجالات المساندة** | |
| الشريعة (مبادئ الفقه الإسلامي والأحوال الشخصية والمواريث وأصول الفقه) | 9 |
| المساقات اللغوية (دراسات قانونية بإحدى اللغتين الإنجليزية أو الفرنسية وفق الصياغة والتعبير باللغة العربية) | |
| المساقات العملية (تطبيقات قانونية في المجالين الحقوقي والجزائي) | |
| **ج. المرافق الخاصة: قاعة محاكمات صورية لكل 300 طالب.** | |

وتعتقد الباحثة أن مناهج كليات الحقوق؛ وتحديدا في برامج البكالوريوس، لم تستوعب التطورات القانونية بما يساعد على حرية التفكير والتحليل والنقد الإبداع، الأمر الذي يجعل طابع التأهيل العلمي متسماً، بالجمود ولا يحدث تطوراً فعلياً يصل إلى مستوى الطموح لجوانب شخصية الدارسين. وبالمقابل، فإن الأسلوب المتبع في جامعات الدول المتقدمة هو الاعتماد على أكثر من أسلوب ومنهج علمي مما يزيد من معلومات الطالب، ويقوي العلاقات والروابط الأكاديمية المطلوبة بين الطالب والمدرس عن طريق التواصل الدائم مع المدرس، حيث يوجد الكثير من القوانين الجديدة لا بد أن تجد طريقها إلى مناهج كليات الحقوق مثل المسائل التجارية كقانون الشركات الرقمية والقانون التجاري الالكتروني، وقانون التحكيم في النزاعات الدولية، وطالما أن هناك تطور فسيكون هناك نزاعات متطورة تتناسب مع تقدم التكنولوجيا، حيث أصبح هناك تحكيم الكتروني ونزاعات تتعلق حتى بأسماء مواقع الانترنت، وكل هذه المشاكل ربما تضع بعض الأطراف في نزاع مع القانون؛ مما يتطلب وجود قانونيين مختصين يتحلون بالمرونة والتكيف والقدرة على معالجة النزاعات التي تتكون نتيجة لذلك.

ويرى دريب (2009) ان اصلاح كليات الحقوق يستدعر ضرورة إدخال تعديلات جوهرية على بعض المساقات الأساسية وإدخال مساقات جديدة مثل مساق حقوق الإنسان والتجارة الدولية والاستثمار الأجنبي، بما في ذلك اتفاقيات منظمة التجارة العالمية وقوانين التجارة الدولية، وقوانين التجارة الالكترونية، وإضافة مفردات جديدة إلى مفردات القانون المدني والقانون الجنائي بالأخص ما يتعلق بالجرائم الجديدة المتعلقة بالتكنولوجيا الرقمية واستعمالها، رغم أن الفقه قد أطلق عليها الجرائم المستحدثة إلا أن الكثير منها لم تدخل مناهج التدريس حتى الآن، إلى جانب الحاجة إلى التغيير في مضمون حقوق الملكية وحدوده وما يتفرغ عنه من حقوق فضلاً عن حقوق الملكية الفكرية التي صارت محوراً مهماً في العلاقات الاقتصادية الدولية، ولا نغفل عن استعمال منهج القانون المقارن، ففائدة هذا المنهج لا تقتصر على التدريس، وإنما تمتد إلى التقنيين والقضاء عند اختيار أنسب الحلول في حالة الفراغ التشريعي.

**المبحث الرابع: واقع البحث العلمي في كليات الحقوق بالجامعات الأردنية**

لعل من المتعارف عليه ان للجامعة وظائف ثلاثة؛ وهي: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع. وبالقدر الذي وجدنا فيه ان كليات الحقوق؛ وهي ممثل لكليات الجامعة الاخرى، وبخاصة الكليات الانسانية التي يزيد عدد الطلبة الملتحقين فيها على (61%) من مجمل عدد طلبة الجامعات الأردنية، لم تسجل تميزا في اداء وظيفتها الاولى؛ التعليم، وان مناهجها تقليدية، فإنها كذلك لم تُظهر تميزا في اداء وظيفتها البحثية.

ومما لا شك فيه أن طريقة البحث العلمي تتطلب استقلال عقلية الباحث وثبوت قدرته على الإبداع والإضافة. إلا أن الواقع في بعض الجامعات الأردنية يشير إلى أن البعض يعتمد على كم المعلومة وليس على النوعية، دون أن يكون للطالب أي دور في الإبداع والتفكير بطريقة علمية. فالبحوث العلمية تكاد تنحصر في طلبة السنة الرابعة من مرحلة البكالوريوس فقط، ويجد الباحث أنه في بعض الجامعات الغربية لا يقتصر البحث العلمي على الطالب فقط، انما يلزم المدرس أيضاً بعمل أبحاث قانونية ذات صلة بالمواد التي تدرس ومناقشتها مع الطلاب في نفس الفصل، مما يشجع الطالب على البحث العلمي في كليات الحقوق. وعلى صعيد الواقع العملي للجامعات المحلية في الأردن نجد تفاوتاً في مستوى المكتبات في كليات الحقوق، حيث أفردت بعض الجامعات مكتبات خاصة[1] في كليات الحقوق بينما ذهبت أخرى إلى الاكتفاء بالمكتبات الرئيسية الموجودة في الجامعات. ولمعالجة هذا الجانب يجب تشجيع الطلاب على البحث العلمي والمشاركة في معارض الكتب القانونية المتخصصة، وتخفيض أسعار الكتب القانونية وتسهيل عملية تبادل الأطروحات العلمية.

**المبحث الخامس: دليل مقترح لتحسين جودة الطرق والاساليب التدريسية المتبعة في كليات الحقوق بالجامعات الأردنية**

تعتمد جودة الاستراتيجيات التعليمية، والطرق التدريسية على جودة الاستاذ الجامعي الذي سوف ينفذها. وتعتقد الباحثة أن هنالك تراجع في أداء أعضاء الهيئات التدريسية في كليات الحقوق في الجامعات الأردنية. وقد أشارت باربرا مايترو وآخرون (2002) الى أن أسباب تراجع اداء اعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات يعود الى واحد أو اكثر من العوامل الآتية:

1. الافتقار إلى إعداد المحاضرة إعداداً كافياً من حيث عدم تحديد موضوع كل محاضرة وأهدافها ومصادر معلوماتها والصعوبات المتوقعة والوسائل المطلوبة لها.
2. ضعف أساليب الإلقاء من حيث عدم الحديث بصوت مسموع لجميع الطلبة أو التحدث بسرعة أو الكتابة بخط غير مقروء أو عدم تشجيع المشاركة وعدم استخدام الوسيلة التعليمية المناسبة.
3. الانحراف بالمحاضرة إلى مستوى علمي أعلى أو أدنى من مستوى الطلبة بالإضافة إلى عدم استخدام أساليب تدريس حديثه من أهمها التعليم التعاوني ودراسة الحالة.

([1]) كلية الحقوق بالجامعة الأردنية هي الكلية الوحيدة التي أفردت مكتبة متخصصة للاساتذة والطلبة داخل مبناها.

4. يُضاف إلى كل ما سبق ضعف بعض المراجع المعتمدة، وعدم تناسبها مع تطور القوانين والأنظمة.

إن التصدي لهذه الاشكاليات، ومن أجل لضمان معالجة الضعف في طرق تدريس الحقوق في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة وخلق النشاط الإبداعي لأعضاء هيئات التدريس والطلبة، فإن الباحثة تقدم الدليل المقترح الآتي لتحسين جودة الطرق والاساليب التدريسية المتبعة في كليات الحقوق بالجامعات الأردنية:

1. ضرورة اعتماد مبدأ الجدارة والكفاءة في تعيين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.
2. ضرورة اشراك اعضاء هيئات التدريس، وبالذات المستجدين منهم، في دورات تدريبية لتطوير مهاراتهم التدريسية.
3. أن تتجه طرق التدريس للخروج من الاعتماد على الكتاب المنهجي كمرجع أساسي للمادة إلى أمهات الكتب الموجودة في المكتبات، مع إلغاء الاعتماد بشكل كلي على أسلوب التلقين المتبع.
4. أن يعمل الأساتذة الجامعيين على تطوير قدراتهم الذاتية والإلمام بالتطورات والتغيرات التشريعية التي تطرأ على محيط المادة التي يقومون بتدريسها.
5. اللجوء إلى أسلوب التعليم التفاعلي لتدريب طالب الحقوق خاصة في المستويات العليا على استنباط القوانين، ومعرفة مسبباتها، وغاياتها، ومدى تحقيقها للعدالة الاجتماعية، والعدالة الجنائية، وعدم تجاوزها لحقوق الإنسان.
6. تعزيز القدرات البحثية لطالب الحقوق بحيث يتمكن من استخراج أحكام المحاكم النظامية بكافة درجاتها، وتناول هذه الأحكام بالتحليل والنقد ومعرفة أسباب صدور الحكم، والتدريب على إعداد لائحة الدعوى.
7. إيجاد مساحة للدراسة المقارنة ضمن حضور فاعل للبحث العلمي والنشاط الأكاديمي وحضور المؤتمرات والندوات ومتابعة الدوريات العلمية.
8. تفعيل أسلوب المحاكمات الصورية كمساق يدرس في كليات الحقوق في الجامعات الحكومية والخاصة، ويسجل للجامعة الأردنية لمرات متتالية بسابقة المحاكمات الصورية التي تشرف عليها هيئات دولية حيث كان آخرها في شهر أيار من عام 2016 حين فازت بالمركز الثاني عربياً في المحاكمات الصورية في المسابقة التي أقيمت في جامعة السلطان قابوس في سلطنة عُمان (http://www.ammonnews.net/article/268069)
9. إن مستقبل طالب الحقوق ليس مرهوناً بممارسة مهنة القضاء أو المحاماة فقط، وإنما هناك مجالات واسعة لذلك ابتداءً بالعمل كمستشار قانوني لبعض المنظمات أو الشركات، وليس انتهاء بأن يكون محكماً أو قاضياً دولياً، لذلك من المفروض أن يتم تدريب الطالب الجامعي، وطالب الحقوق بشكل خاص على كيفية تطوير قدراته العلمية والاجتماعية، والثقافية، وتعزيزها بمهارات إدارية بطريقة يستطيع فيها تسويق نفسه بعد أن يتخرج من الجامعة، بحيث تتنافس الشركات على استقطابه، عوضاً أن ينتظر وظيفة لا تتناسب مع شهادته وإمكانياته.

**المبحث السادس: دليل مقترح لتحسين جودة محتوى المادة العلمية المقدمة للطلبة في كليات الحقوق بالجامعات الأردنية**

في ضوء جوانب الضعف المتعددة التي تم توضيحها سابقاً، والمتعلقة بالمادة العلمية المقدمة لطلبة تخصص الحقوق بالجامعات الأردنية، فإن الباحثة تقدم الدليل المقترح الآتي لتحسين جودة المادة العلمية المقدمة لطلبة تخصص الحقوق بالجامعات الأردنية:

1. ضرورة اعتماد كتاب منهجي مقرر حديث واحد على الاقل لكل مساق دراسي.
2. ضرورة شمول المساقات العلمية أساليب تدريس حديثة مثل التمارين التطبيقية والبحث العلمي وطرق التفكير والأساليب المنهجية الحديثة كالمنهج التحليلي التركيبي والدراسة المقارنة.
3. التركيز على نوعية المادة العلمية وليس على كم المعلومات، بإضافة الموضوعات الحديثة التي تواكب العصر وما يستحدث من حالات وظواهر لم يكن لها وجود من قبل.
4. العمل على مناقشة الأحكام الصادرة من المحاكم شهرياً.
5. أن تعمل مناهج التدريس في كليات الحقوق على التخلص من نظام الحفظ والتكرار والعمل على تكوين شخصية الدارس وتنمية مكانته الفكرية والعملية لإعداد الذهنية القانونية القادرة على التعامل مع التشريعات على اختلافها ومواكبة التطورات التي تطرأ وتستجد في الحياة العملية.
6. أن تهتم مناهج تدريس الحقوق بوضع برامج تدريسية لدارسي الحقوق تمكنهم من حل القضايا والقيام بما يسمى بالمحاكم الصورية كوسيلة من وسائل التدريب على أعمال القضاء والمحاماة.
7. وما من شك أن عالم اليوم يتجه نحو عالم رقمي افتراضي يستخدم التكنولوجيا وثورة الاتصالات، لذلك لا بد من مواكبة التعرف على هذه التطورات، والتعرف على تكييف مشاكلها القانونية طبقاً لطبيعتها، ولا أدل على ذلك من أن معظم التجارة والتبادل المالي أصبحا اليوم عبر الوسائل الالكترونية.

**المبحث السابع: دليل مقترح لتحسين جودة البحث العلمي في كليات الحقوق بالجامعات الأردنية**

في ضوء جوانب الضعف الكثيرة المرتبطة بالبحث العلمي، والتي أفصحت عنها الباحثة سابقاً، فإنها تقدم الدليل المقترح الآتي لتحسين جودة البحث العلمي في كليات الحقوق بالجامعات الأردنية:

1. تطبيق اللوائح والانظمة الداخلية في الجامعات الأردنية القاضية بانهاء خدمات عضو هيئة التدريس الذي لا يقدم انتاجا علميا يؤهله للترقية ضمن المدة الزمنية المنصوص عليها.
2. اضافة بند جديد لأنظمة اعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية يلزم كل عضو هيئة تدريس وصل الى رتبة الاستاذية بانتاج بحث علمي واحد على الاقل في كل عام دراسي.
3. تعديل انظمة الحوافز والمكافآت في الجامعات الأردنية وربطها بالبحث العلمي.
4. تشجيع المشاركة بالندوات والمؤتمرات المتخصصة.
5. عقد مؤتمر سنوي عام يناقش قضايا الثقافة القانونية وتطوير تدريس القانون في الجامعات الأردنية.
6. الاهتمام بإدخال شبكات المعلومات وإنشاء مواقع للكتاب القانوني الخاص بالجامعات الأردنية، إلى جانب تحديث المكتبة القانونية الكترونياً وتزويدها بوسائل البحث والاتصال الحديثة.
7. توفير الفرص الدورية للأساتذة الجامعيين للقيام داخل الأردن أو في الخارج بالبحث العلمي، وذلك بمنحهم عاماً كل خمس سنوات على غرار ما تفعله بعض الجامعات العربية.
8. تقوية روح البحث لدى الطالب وتطبيق نظام التقويم المستمر والاختبارات الشفهية ونظام إعداد الدراسات طوال العام الدراسي بدلاً عن نظام الامتحانات القصيرة.
9. وقبل كل ما سبق لا بد من الإصرار على تحسين المستوى اللغوي لطلاب كليات الحقوق في اللغة العربية، وفي اللغة الأجنبية، فقد جاء في إحدى الدراسات الهامة توصية تقول: "توصي الدراسة بأن تعيد كليات الحقوق بالجامعات الأردنية النظر في خططها الدراسية بما يتناسب وحاجة الطلبة إلى رفع مستواهم اللغوي وإتقان المهارات الأساسية للغة العربية من خلال تضمين هذه الخطط مادة اللغة العربية في جميع سنوات دراسة الحقوق، وأن تركز فيها على الصياغة القانونية، وتدريب الطلبة عليها، ومساعدتهم في تقديم نماذج ذات مستوى لغوي عال في جميع مستويات دراسة الحقوق (البكالوريوس والماجستير والدكتوراه) وأن يتعاون في صياغة هذه التدريبات مشرعون وقضاة ممن لهم خبرة طويلة في القضاء، ولغويون ممن تتوافر فيهم القدرة العالية في اللغة العربية ومهاراتها (حطاب، 2014).

## المبحث الثامن: الدور المتوقع من هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها في تطوير مخرجات كليات الحقوق بالجامعات الأردنية

تأتي أهمية الجودة في التعليم العالي كإحدى وسائل تحسين وتطوير نوعية التعليم والنهوض بمستواه في عصر العولمة الذي يمكن وصفه بأنه عصر الجودة. فلم تعد الجودة حلماً تسعى إليه المؤسسات التعليمية أو ترفاً فكرياً لها الحق في أخذه أو تركه، بل أصبحت ضرورة ملحة تمليها التغيرات المتسارعة التي يشهدها قطاع التعليم العالي في جميع أنحاء العالم ومتطلبات الحياة المعاصرة، وهي إن جاز لنا التعبير تمثل روح المؤسسة التعليمية. وستحاول الباحثة توضيح الدور المتوقع من هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان الجودة في الأردن، في تطوير مخرجات كليات الحقوق بالجامعات الأردنية، من خلال استعراض المحاور الآتية:

**المحور الأول: مفهوم الجودة في التعليم:**

اختلفت رؤية المؤسسات والمهتمين حول تعريف مفهوم الجودة، وقد لخصها الطراونة (2010) على النحو الآتي:

1. عرفت وكالة ضمان الجودة بالتعليم العالي (QAA) بالمملكة المتحدة الجودة على أنها: أسلوب لوصف جميع الأنظمة والمواد والمعايير المستخدمة من قبل الجامعات ومعاهد التعليم للحفاظ على مستوى المعايير والجودة وتحسينها، ويتضمن ذلك التدريس، وكيفية تعلم الطلاب، والمنح الدراسية والبحوث.
2. ويعرفها بعض الباحثين بأنها: مجموعة من الأنشطة والمهارات التي يقوم بها المسئولون لتسيير شؤون التعليم، التي تشمل التخطيط للجودة وتنفيذها وتقويمها وتحسينها في كافة مجالات العملية التعليمية.
3. ويرى آخرون أن جودة التعليم العالي هي: التحسين المستمر لعمليات الإدارة التربوية أو المدرسية، وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء والإنتاجية بالمؤسسة التعليمية، وتقليل الوقت اللازم لإنجاز العملية التعليمية، باستبعاد المهام عديمة الفائدة وغير الضرورية للطالب، مما يؤدي إلى تخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة.
4. كما إن مفهوم الجودة وفقاً لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم الذي أقيم في باريس في أكتوبر (1998) ينص على أن الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: (المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلاب، والمباني والمرافق والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي، والتعليم الذاتي الداخلي، وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دولياً.
5. كما يُقصد بضمان جودة التعليم العالي: تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومي أو العالمي، وأن مستوى جودة فرص التعلم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعتبر ملائمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية.

وحسب مضمون المواصفة القياسية (ISO 9000) لعام 2015، فإن اعتماد نظام إدارة الجودة يجب أن يكون قراراً استراتيجياً للمنظمة ليساعد المنظمة في تحسين أدائها العام، ويُشكل جزءاً لا يتجزأ من مبادرات التنمية المستدامة، كما إن الفوائد المتوقعة للمنظمة من تطبيق نظام إدارة الجودة المبني على هذه المواصفة العالمية تشمل:

أ. قدرة المنظمة على الوفاء باستمرار بمتطلبات العملاء، والمتطلبات القانونية والتنظيمية التي تطبق على المنتجات، والخدمات التي تقدمها.

ب. تيسير الفرص لتعزيز رضا العملاء.

ت. التعامل مع الحاضر والفرص ذات العلاقة بسياق المنظمة وأهدافها.

ث. القدرة على إبراز توافقها مع متطلبات نظام محدد لإدارة الجودة.

**المحور الثاني: الجودة وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن:**

يُقصد بضمان الجودة: العملية التي يتم فيها الإقرار بجودة أداء المؤسسات التعليمية وسلامة إجراءاتها وتمامها وجودة مُخرجاتها، بشكل يجعل المجتمع الأكاديمي والتربوي والعام يثق بها.

وفي الأردن، فإن هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها هي الجهة الرسمية الوحيدة المسؤولة، وذات الصلاحيات التنظيمية والرقابية على نوعية التعليم في الجامعات الأردنية؛ الحكومية والخاصة. وهذا يعني ضمناً أن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ليس لها أي صلاحيات في الموضوع حالياً. وينص قانون الهيئة على انها تهدف إلى الارتقاء بمؤسسات التعليم العالي إلى مستوى عال من الجودة والتنافسية العالمية، وتؤمن هذه المؤسسة بضرورة الارتقاء بمستوى أداء مؤسسات التعليم العالي الأردنية، وضرورة تعزيز قدراتها التنافسية على المستوى الوطني والإقليمي والعالمي، وضمان تطبيقها لأنظمة ومعايير الاعتماد والجودة الأردنية وكذلك وضع محكمات ومقاييس تضمن استمرارية جودتها وتنافسيتها. وتهدف هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي من تطبيق إجراءات ضمان الجودة على مؤسسات التعليم العالي الأردنية إلى www.heac.org.jo:

1. تشجيع التميّز في مؤسسات التعليم العالي الأردنية من خلال تطوير محكات وأدلة لتقييم الفاعلية التربوية فيها.
2. تشجيع التحسينات المؤسسية التي تطال العملية التربوية من خلال استمرارية التقييم الذاتي الذي تُمارسه المؤسسة.
3. طمأنة المجتمع التربوي والمجتمع العام والمؤسسات والهيئات المحلية والدولية والإقليمية بأنّ المؤسسة لديها أهداف تربوية محددة وملائمة، وهياكل تنظيمية يعمل بها كوادر مؤهلة وفعالة، وظروفها مناسبة يُمكن من خلالها أن تُحقق وتُحافظ على مستوى مستقر من الانجازات، وتُوفر الدعم المالي والمادي والبشري الذي يجعل المرء يتوقع استمرارية أدائها المتميز والفاعل.
4. تشجيع روح التنافس الإيجابي بين مؤسسات التعليم العالي الأردنية على التميّز في مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها بما ينسجم مع متطلبات المجتمع المحلي والإقليمي والعالمي وروح عصر الجودة والعولمة والاقتصاد المعرفي.

وتعمل الهيئة بموجب قانون هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي رقم (20) وتعديلاته لعام 2016، وبموجب هذا القانون تمارس الهيئة العديد من الأدوار يأتي في طليعتها وضع معايير الاعتماد العام والخاص وضمان الجودة وتصنيف الجامعات ومراجعتها دوريا، ودور مهم في الرقابة على البرامج الأكاديمية في الجامعات وامتلاك الصلاحيات لفرض العقوبات على المخالفين.

وقد حددت الهيئة تعليمات ومعايير الاعتماد الخاص لتخصصات القانون بموجب الفقرة (أ) من المادة (7) لقانون هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي رقم (20) لسنة 2007 وتعديلاته .http://cutt.us/iPNV

واعتمدت الهيئة معايير خاصه لبرامج كليات الحقوق. وقد اعتمدت الهيئة ثمان معايير عامة تنطبق لضمان إدارة الجودة لبرامج كليات الحقوق (وغيرها من التخصصات) وهذه المعايير هي:

1. التخطيط الاستراتيجي (الخطط الاستراتيجية، الرؤية الرسالة الغايات والقيم).
2. الحوكمة (التشريعات، القيادة والإدارة، النزاهة المؤسسية).
3. البرامج الأكاديمية (سياسات التعليم والتعلم، الخطط الدراسية، تقويم المخرجات).
4. البحث العلمي والايفاد والتشجيع على الإبداع.
5. المصادر المادية والمالية والبشرية.
6. الخدمات الطلابية (التوجيه والارشاد، الخدمات المساندة، التواصل مع الخريجين).
7. خدمة المجتمع والعلاقات الخارجية.
8. ضمان الجودة (الالتزام بتحسين ضمان إدارة الجودة، نطاق العمل، المقارنات الرجعية، التحقق المستقل من التقويم).

كما أنه وبموجب الفقرتين (أ) و(ب) من المادة (14) من القانون فإن للهيئة الصلاحيات في ايقاع العقوبات المتنوعة والتي تبدأ من توجيه التنبيهات والإنذارات للجامعات التي ترتكب المخالفات إلى فرض الغرامات المالية أو ايقاف القبول (سواء لتخصص أو أكثر او للجامعة بشكل عام) وتنتهي صلاحيات الهيئة بالتنسيب لمجلس التعليم العالي بإغلاق التخصص أو إلغاء ترخيصه أو إغلاق المؤسسة التعليمية .

**المحور الثالث: مقارنة عامة في الإطار النظري لمعايير ضبط جودة التعليم:**

تستعرض الباحثة فيما يلي أهم معايير ضمان الجودة ذات العلاقة في بعض الدول، وهي:

**1. بريطانيا:**

هنالك نمو نوعي ملحوظ في بريطانيا نحو التعليم العالي، حيث تحافظ وكالة ضمان جودة التعليم العالي في بريطانيا (QAA) على معايير جودة التعليم ودعم تحسين الجودة للطلاب سواء كانوا يدرسون في إحدى الجامعات أو الكليات في المملكة المتحدة، وذلك لإيمانها بأن جودة الحفاظ على جودة تعليم العالي في بريطانيا يساهم في الحفاظ على سمعتها دولياً، كما يساهم في خلق فرص اقتصادية لبريطانيا من خلال تفويج الكفاءات العلمية القادرة على خلق فرص لأولئك الذين ينوون الاستثمار في التعليم http://www.qaa.ac.uk/en

كما ترتبط وكالة ضمان جودة التعليم العالي في بريطانيا بالمجتمع الأوروبي من خلال عضويتها في الرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي والشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي، حيث تشارك من خلال هذه العضوية في العديد من المؤتمرات الأوروبية لدعم حركات تصحيح المعايير في أوروبا. ولم يتم بعد تحديد مصير هذه العضوية في ظل المستجدات التي طرأت بتصويت الشعب البريطاني للخروج من الاتحاد الأوروبي. وتتكون معايير ضمان الجودة في بريطانيا من:

أ. المعايير الأكاديمية، وتتضمن: مخرجات التعليم للبرنامج، تقويم أداء الطلبة، مستوى إنجاز الطلبة في ضوء مخرجات التعليم المتوخاة.

ب. جودة فرص التعليم، وتتضمن: التدريس والتعلم، تحصيل وتقدم الطلبة، مصادر التعلم.

ت. ضمان الجودة وتحسينها.

**2. أستراليا:**

تتكون معايير ضمان جودة البرامج الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي في استراليا من: تصميم البرنامج وأهدافه. المادة التعليمية. مصادر التعلم. التفاعل بين الطلبة والأساتذة. وتقويم أداء الطلبة والإدارة http://www.teqsa.gov.au.

**3. سويسرا:**

تتكون معايير ضمان جودة البرامج الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي في سويسرا من ستة محاور رئيسة وهي: أهداف التدريس والتطبيقات العملية، ومقاييس ضمان الجودة الداخلية في المؤسسة التعليمية، والمنهاج وطرق التدريس، والهيئة التدريسية، والطلبة، والمرافق https://www.eqar.eu/register/search.html

**4. ألمانيا:**

أما في ألمانيا فتتكون معايير ضمان جودة البرامج الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي من: أهداف البرنامج، وتصميم المناهج والمحتوى، ومعايير وإجراءات الامتحانات، ومقاييس ضمان الجودة، وطرق التدريس والتعلم، ومدى النجاح والدعم المؤسسي، ومصادر التعلم والمرافق الخاصة https://www.rivisteweb.it

**5. الولايات المتحدة الأمريكية**

هناك الكثير من المؤسسات التي تعنى بجودة البرامج الأكاديمية، وعادة ما تكون هذه المؤسسات متخصصة في مجالات معينة، فعلى سبيل المثال، تعتمد هيئة اعتماد العلوم على معايير لضمان الجودة وهي: أهداف البرنامج، ودعم الطلبة، ومكونات البرنامج، وأعضاء الهيئة التدريسية، والمنهاج، والمختبرات، والتجهيزات الحاسوبية، وودعم المؤسسة والمصادر المالية

www2.ed.gov/about/offices/list/ous/.../usnei/.../edlite-accreditation.html

**6. اليابان:**

تركز هيئة اعتماد الجامعات اليابانية على أحد عشر معياراً للتقويم وهي: المهمة والأهداف، والتنظيم ومدى ارتباطه بالمهمة والأهداف، وسياسة القبول وممارساته، والمناهج، والأنشطة البحثية، والهيئة التدريسية، والأجهزة، ومصادر المعلومات، وحياة الطالب وبيئته، والإدارة الجامعية، والرقابة والتقويم

www.niad.ac.jp/n_shuppan/.../publication_quality_assurance.pdf

ومن خلال إجراء مقارنة بين معايير ضمان الجودة المعتمدة في الأردن ومعايير ضمان الجودة في بعض دول العالم ترى الباحثة أن أوجه التشابه هي كالآتي:

أ. رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها.

ب. البرامج التربوية وتخطيطها وتقييمها وفاعليتها.

ت. البرامج والخدمات الطلابية وتنظيمها.

ث. أعضاء هيئة التدريس وتقييمهم والنمو المهني.

ج. المكتبة ومصادر المعلومات والخدمات.

ح. الحاكمية والقيادة والإدارة.

خ. التخطيط وكفاية المصادر المالية.

د. التسهيلات التدريسية والأجهزة والمواد الداعمة.

ذ. النزاهة المؤسسية.

ر. التفاعل مع المجتمع.

ز. إدارة ضمان الجودة.

**في حين أن أوجه الاختلاف تتمثل في:**

أ. مفهوم النزاهة المؤسسية في الأدب التربوي العربي والأجنبي.

ب.مصادر الدعم المالي لمؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة.
ت.أليات البحث العلمي وأدوات الإبداعات
ث.مسميات المعايير شكلياً، رغم أمكانية توافق المحتوى بشكل او بآخر.

وتشدد الباحثة في هذه المجال على ضرورة مشاركة هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن، بكافة المؤتمرات الإقليمية والدولية التي تسعى إلى تطوير أسس الاعتمادية في الجامعات الأردنية، وبناء شراكة مع الهيئات التي سبقتنا في هذا المجال.

**خاتمة وتوصيات:**

في ظل ما تم عرضه من محاور استعرضت واقع بعض كليات الحقوق في الجامعات الحكومية والخاصة، فإن الباحثة تود عرض بعض التوصيات الشاملة لكافة المحاور وهي كما يلي:

1. أهمية وضع خطه عامه وشامله لتحديث التعليم العالي بكل اتجاهاته بما في ذلك كليات القانون.
2. وضع برنامج عمل جاد وفعلي لتأهيل وإعداد واضعي البرامج والمناهج التعليمية المتعلقة بفروع القانون، واطلاعهم على الخبرات العالمية المعتمدة بهذا الخصوص.
3. الإحاطة بالتطورات العالمية الحديثة وما يستجد من مشكلات وربط ذلك بالهدف من تدريس الحقوق، كحقوق الملكية الفكرية وجرائم الحاسب الآلي وجرائم غسيل الأموال وغيرها.
4. العمل على تنميه ملكة القانون لدى الطلاب، الفكرية والعلمية والابتعاد بالمنهج في كليات الحقوق عن نظام الحفظ والتكرار، بإعداد الذهنية القانونية القادرة على التعامل مع التشريعات على اختلافها.
5. اعتماد نظام إعداد الدراسات طوال العام بدلاً من نظام الامتحان الواحد إلى جانب الاختبارات الشفهية وتقويه روح البحث لدى الطالب.
6. تحديث المكتبة القانونية إلى جانب المكتبة الالكترونية وتزويدها بوسائل البحث والاتصال الحديثة.
7. عمل قاعدة معلومات قانونية الكترونية لأحكام المحاكم بكافة دراجاتها، لتكون مصدراً يعتمد في التدريس القانوني.
8. تشجيع كليات القانون على تطبيق معايير ضمان الجودة والتقدم للحصول على شهادة ضمان الجودة المحلية إضافة إلى أي شهادات مماثلة عالمية، حيث أن الواقع الحالي يشير إلى أن أي من كليات الحقوق لم تطبق معايير ضمان الجودة حتى الآن.
9. ضرورة مراجعة المجالات المعرفية لبرامج الحقوق لتتماشى مع أحدث التطورات التكنولوجية والمعرفية من جهة، والبرامج التي تدرس لدى مثيلاتها من الدول المتقدمة من جهة أخرى.

**المصادر والمراجع**

**أ. مراجع باللغة العربية:**


- حطاب، مأمون (2014). **اللغة العربية في القضاء الأردني وكليات الحقوق في الجامعات الأردنية**. عمان، دار حوسبة النص العربي، عمان.
- الحكيم، عبد المجيد (1969). **مصادر الالتزام**، ط٣، بغداد، ١٩٦٩م.
- دريب، محمد جبر (2009). **القياس والتقويم**. جامعة الكوفة، مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي.
- الطائي، محمد (2004). **التخطيط الاستراتيجي لاعتماد تكنولوجيا المعلومات في المؤسسات الأكاديمية: رؤية مستقبلية**. بحث مقدم لندوة الإدارة الاستراتيجية للمؤسسات التعليمية والعلاقة بين عمادات الكليات والأقسام العلمية، القاهرة، 2-2004/8/4.
- عوض، عادل (1990). أسس تقويم وتطوير هيكلية التعليم العالي في الجامعات العربية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد 25، 1990م.
- القضاة، خالد يوسف، ومقابلة، بسام (2013). تحديات التعلّم الإلكتروني التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الخاصة. **مجلة المنارة**، م 19، ع3.
- مايترو، بربارا وآخرون (2002). **الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي**، ترجمة حسين بعاره وماجد خطابيه، عمان: دار الشروق.
- هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي (2016). **احصائيات الجامعات الأردنية**. عمان: هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي.


**ب. مراجع باللغة الإنكليزية:**


- Bruner, John (2007). Factors Motivating and Inhibiting Faculty in Offering their Courses via Distance Education. *Online Journal of Distance Learning Administration*. Vol. (10), No. (2).
- Mills, Shirley J., Yanes, Martha Jeane; Casebeer, Cindy M. (2009). Perceptions of Distance Learning Among Faculty of a College of Education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, Vol. 5, No. I, March 2009.
- Quality Assurance in Education, Geoffrey Doherty, Emeritus Professor, UK, 2012.
- Quality Assurance in Higher Education, A Review of the literature, Karen Nicholson –Teaching and Learning Development officer- McMaster University.

**ت. مواقع الكترونية:**


- http://www.teqsa.gov.au
- https://www.eqar.eu/register/search.html
- https://www.rivisteweb.it/download/article/10.12828/74733
- www.niad.ac.jp/n_shuppan/.../publication_quality_assurance.pdf
- www2.ed.gov/about/offices/list/ous/.../usnei/.../edlite-accreditation.html
- **موقع عمون الإخباري:** http://www.ammonnews.net/article/268069
- موقع هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية: www.heac.org.jo
- موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية: http://www.mohe.gov.jo
- موقع وكالة ضمان جودة التعليم في بريطانيا: http://www.qaa.ac.uk/en

# التحديات التي تواجه كليات التربية بالمملكة العربية السعودية: رؤى وحلول

الدكتورة ثريا عبدالله حسين الجار
جامعة شقراء، السعودية
thaljaar@su.edu.sa

**الملخص:** *تنطلق الدراسة من أن إصلاح وتطوير كليات التربية يمثل الركيزة الأساسية والهامة في نهوض المجتمع السعودي وتقدمه في ظل آمال المملكة العربية السعودية في التحول نحو مجتمع المعرفة، والاقتصاد المعرفي وفي ظل برنامج التحول الوطني ورؤية 2013م، ومساعيها نحو تحقيق أهداف مشاريع إصلاح التعليم وتطويره، لن يتأتى إلا من خلال الكشف عن الواقع وما يعتريه من ضعف وما تعترضه من مشكلات، والعمل على التطوير الذي يواكب تحديات العصر، والعمل على تحديد التحديات التي تواجه كليات التربية ووضع حلول مقترحة تسهم في وضع خارطة الطريق أمامها في جهودها نحو تجديد رؤاها وأهدافها وخططها وبرامجها. وجاءت هذه الدراس لتستهدف إبراز أهم التحديات التي تواجهها كليات التربية الحكومية بالمملكة العربية السعودية، التي يفرضها المجتمع من جهة، والتي تفرضها وزارة التعليم من جهة أخرى. وقدمت الدراسة رؤية مستقبلية مقترحة تسهم في مواجهة هذه التحديات.*

**الكلمات المفتاحية:** *كليات التربية، التحديات، رؤية مستقبلية، سياسة القبول، محتوى برامج.*

## المقدمة (Introduction):

تواجه المجتمعات الإنسانية كافة عصرا جديدا يتميز بسرعة التغير والتطور، وثورة المعلومات، وتطور التقنية وسرعة نمو الاتصالات، مما أوجد تسارعا مذهلا وتقدما باهرا في اكتساب المعرفة وتطبيقاتها في شتى مجالات الحياة، وتزامن مع هذا تضخم في عدد السكان وسرعة التطور الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وأصبح التعليم والمعرفة في هذا العصر قوة حقيقية ومجالا للتنافس بين دول العالم لضمان مستقبل أفضل. وتفرض هذه التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والمعرفية والتقنية تحديات لا قبل بأي مجتمع أن يواجهها إلا من خلال تربية قوية تبدأ في التعليم العام وتنتهي في التعليم العالي (الطريري، 1430)[17]. فمن الطبيعي أن تتغير نظم التربية والتعليم على اعتبار أن العملية التربوية تعكس خصائص وسمات وطبيعة العصر، كما أنها الأداة التي تبني الإنسان القادر على التعامل مع هذه المعطيات والخصوصيات. ونتيجة لذلك احتلت مساءلة التطوير التربوي والإصلاح المدرسي مركز الصدارة في فكر التربويين وأولياتهم، وهدف هؤلاء إلى إحداث التطوير إلى الواقع التعليمي في كافة جوانبه. إلا أن الاهتمام الأكبر انصب على المعلم من حيث كونه حجر الزاوية والركيزة الأساسية في عملية التطوير والتحديث، فضلا على أنه الموجه الأساسي للعملية التعليمية، وعلى كاهله تقع مسؤولية تحقيق أهداف النظام التعليمي. وهذا وضع كليات التربية في العالم العربي أمام تحديات كبيرة فرضت عليها نوعا من التغيير والتحديث لتطوير محتوى برامجها وتغيير فلسفتها في إعداد المعلم باعتباره حجر الزاوية في نجاح العملية التعليمية أو فشلها. فلا أمل أن تحقق التربية أهدافها مالم يتوفر معلم كفء يتميز بمهارات واتجاهات ومعلومات وقدرات تمكنه من أن ينقل إلى طلابه معطيات العصر وينقلهم أنفسهم إلى المستقبل. فبات للمعلم اليوم دوراً فعالاً في مواجهة تحديات القرن الجديد، حيث ثورة العلم والمعرفة والتكنولوجيا، وثورة المعلومات والاتصالات وظهور الحاسوب والانترنت. الأمر الذي يفرض العديد من الآثار والتحديات على أهداف ووظائف وبرامج مؤسسات إعداد المعلمين وكليات التربية، وعلى أدوار ووظائف المعلم والكفايات والمهارات الأساسية المطلوب توافرها فيه. ولعل الخطوة الأولى في التطوير التربوي المنشود تبدأ بدراسة هذه التحديات وتحليلها واقتراح الرؤى والحلول المناسبة.

## خلفية المشكلة (Problem Background):

إن التطلع نحو التجديد في إعداد المعلمين بات ضرورة ملحة في المملكة العربية السعودية، في ظل آمالها نحو التقدم والرقي، وفي ظل تحولها إلى مجتمع المعرفة، والاقتصاد المعرفي وفي ظل برنامج التحول الوطني ورؤية 2013م، ومساعيها نحو تحقيق أهداف مشاريع إصلاح التعليم وتطويره.وذلك انطلاقا من إيمان قادة الدولة والقائمين على التربية والتعليم بأن إصلاح التعليم وتطويره يمثل أولوية من أولويات النهوض والرقي المجتمعي، وإن إصلاح وتطوير مؤسسات إعداد المعلم وتأهيله التربوية، متمثلة بكليات التربية، تمثل الركيزة الأساسية والهامة في ذلك التقدم والرقي. ولن تتأتى عملية تطوير هذه المؤسسات إلا من خلال الكشف عن الواقع وما يعتريه من ضعف وما تعترضه من مشكلات، والعمل على التطوير الذي يواكب تحديات العصر، القائم على دراسات وأبحاث تكشف هذه التحديات وتضع الحلول المقترحة تسهم في وضع خارطة الطريق أمام كليات التربية في جهودها نحو تجديد رؤاها وأهدافها وخططها وبرامجها. وبذلك تتحد مشكلة الدراسة بالسؤالين الرئيسيين الآتيين:

1. ما التحديات التي تواجه كليات التربية بالجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية؟

2. ما الرؤية المقترحة لمواجهة هذه التحديات؟

**أسئلة الدراسة (Questions of the Study):**

ما التحديات التي يفرضها المجتمع على كليات التربية؟

1. ما التحديات التي تفرضها وزارة التعليم على كليات التربية؟
2. ما الرؤية المقترحة لمواجهة هذه التحديات؟

**أهداف الدراسة (Purpose of the Study):**

تهدف الدراسة إلى التعرف على أهم التحديات التي تواجه كليات التربية بالجامعات السعودية الحكومية، كما تهدف إلى تقديم رؤية مقترحة لمواجهة هذه التحديات.

**أهمية الدراسة (Significance of the Study):**

تتلخص أهمية الدراسة في أنها:

1. تبرز أهم التحديات التي تفرضها وزارة التعليم والمجتمع على كليات التربية في الجامعات السعودية الحكومية.
2. تمثل إسهاما في مجال دور كليات التربية في إعداد المعلم في ظل برنامج التحول الوطني ورؤية 2030م ومساعي الدولة في التحول نحو مجتمع المعرفة، كونه من المجالات التي تحتاج إلى دراسات متعمقة.
3. تقدم رؤية مقترحة لتطوير أهداف وبرامج كليات التربية في المملكة العربية السعودية، والتي قد تسهم في تنوير متخذي القرار في جهودهم نحو اتخاذ السياسات والإجراءات المناسبة في هذا المجال.

**منهج الدراسة (Methodology):**

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في جمع وعرض وتحليل البيانات الكمية والكيفية المتعلقة بالتحديات التي تواجه كليات التربية بالجامعات السعودية، من خلال الاطلاع على المراجع وأدبيات البحث المتعلقة بموضوع الدراسة.

**نتائج الدراسة (Results of the Study):**

**<u>أولاً: التحديات التي يفرضها المجتمع:</u>**

**التحول إلى مجتمع المعرفة ومشروع رؤية 2030م:**

تسير المملكة العربية السعودية بخطوات ثابتة واضحة المعالم لتحويل المجتمع السعودي إلى مجتمع معرفي والمساهمة في تحويل اقتصاد المملكة القومي إلى اقتصاد معرفي عام 2020م. فقد صدر أمر المقام السامي رقم 546 وتاريخ 1433/1/2هـ بتكليف لجنة برئاسة معالي وزير الاقتصاد والتخطيط وعضوية للخروج باستراتيجية وطنية شاملة وعملية للتحول إلى مجتمع المعرفة مدعومة ببرامج تنفيذية وزمنية محددة التكلفة. وخرجت هذه الاستراتيجية برؤية تتمثل في أن يكون المجتمع السعودي مجتمعاً معرفياً منتجاً ومنافساً على المستوى الدولي بحلول عام 1444هـ. أما رسالتها فتنص على بناء مجتمع معرفي متكامل عالمياً يحقق تنمية مستدامة من خلال بناء ثروة بشرية مبدعة وبيئة تقنية وبنية تحتيه حديثة محفزة لتحسين مستوى المعيشة والرقي بالمجتمع السعودي. ولا شك أن المفتاح الأساسي لأي تحول إيجابي يعتمد على تطوير التعليم وتطوير أدوات ووسائل التعليم والتعلم من خلال التحديث والتدريب والتجديد. ويأتي تجديد أدوار المعلم وتدريبه عليها من أجل التوائم مع متطلبات مجتمع المعرفة كأولوية عاجلة ضمن جهود وزارة التعليم في مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم. ويأتي مشروع رؤية المملكة العربية السعودية 2030م وبرنامج التحول الوطني الذي انطلق في شهر رجب 1437هـ، مساندا لاستراتيجية التحول إلى مجتمع المعرفة، لا سيما وكلاهما يضعان الإنسان كفاعل أساسي سواء من حيث الإعداد للتنمية البشرية وتحفيز دورها في المعادلة الاقتصادية التي لا تعتمد فقط على المصادرة الطبيعية، بل أيضا على المعرفة والكفاءة والمهارة والاعتماد على العلم والابتكار والإبداع. وتبنت الرؤية وبشكل أساسي فكرة البرامج النوعية للمعلمين لتأهيلهم وإكسابهم مهارات جديدة، فجاء الهدف الاستراتيجي الثاني فيما يخص مشاركة التعليم ينص على تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم، وذلك لتحقيق هدف الرؤية 2030م المتعلق بترسيخ القيم الإيجابية وبناء شخصية مستقلة لأبناء الوطن، وتزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية. ويعرف مجتمع المعرفة بأنه المجتمع القائم على الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات، والذي يعنى بإنتاج المعرفة ونشرها بين أفراد المجتمع في جميع مجالاتهم الحياتية، وتطبيق هذه المعرفة تطبيقا عمليا في قطاعات المجتمع المختلفة بهدف الارتقاء بالأفراد وبالمجتمع معرفيا للوصول إلى مجتمع المعرفة (يونس، 2015)[24].

ولعل من أهم متطلبات التربوية الانتقال إلى هذا الاقتصاد تأهيل المعلمين للقيام بالأدوار الجديدة في ظل الاقتصاد المعرفي، ورفع الكفاءات الأدائية للأفراد للتعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وإعادة النظر في طرائق التدريس والتشديد على التنمية الفكرية، والتشديد على الكيف في التعلم وليس على الكم خطخوط (2016)[7]. ويمثل إعداد المعلم السعودي لإتقان دوره في مجتمع المعرفة أهم التحديات والمطالب أمام مؤسسات إعداد المعلم في المملكة (أل رفعة،2014)[2]. الأمر الذي يحتم على كليات التربية ضرورة التخطيط لبرامج إعداد المعلم بما يتوافق مع التحديات التقنية والرقمية وإكسابه الكفايات المهمة للتعامل مع مجتمع المعرفة (عبدالوهاب، 2016)[19].

**ثانياً: التحديات تفرضها وزارة التعليم:**

**أ. نظام المقررات:**

تعتزم وزارة التعليم تحويل الدراسة في جميع الثانويات إلى نظام المقررات بدء من عام 1439هـ، بعد الموافقة على تطبيقه من المقام السامي رقم (7 م ب/ 701) وتاريخ 1425/11/10هـ. وذلك حرصا من قادة الوطن على تخريج طلاب أكفاء مزودين بالمعارف العلمية والمهارات الحياتية والفنية التي تؤهلهم لاتخاذ القرارات وحل المشكلات بطرق إبداعية (الشعلان، 1437هـ)[14]. ويهدف نظام المقررات بالمرحلة الثانوية إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم الثانوي، بأهدافه وهياكله وأساليبه ومضامينه. ويسعى إلى المساهمة في تحقيق مرامي سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من التعليم الثانوي، وتحقيق مبدأ التعلم من أجل التمكن والإتقان، وتطوير مهارات التعامل مع مصادر التعلم المختلفة، والتقنية الحديثة، والمعلوماتية وتوظيفها إيجابيا في الحياة العملية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية المتعلقة بحب العمل المهني المنتج، والإخلاص في العمل، والالتزام به (دليل التعليم الثانوي نظام المقررات، 1432- 1433هـ)[8]. ويشمل هذا النظام على ثلاثة برامج: البرنامج المشترك والبرنامج التخصصي، الذي ينقسم بدوره إلى مسارين: مسار العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية، والبرنامج الاختياري. ويفرض قرار تطبيق نظام المقررات في جميع الثانويات على كليات التربية إعادة النظر في التخصصات المتاحة بها. ويبين الجدول التالي (جدول (1)) التخصصات المتاحة للدراسة للعام الدراسي 1438/1437هـ بجميع كليات التربية بالجامعات السعودية الحكومية البالغ عددها اثنتان وعشرين جامعة، كما هو معلن بالمواقع الإلكترونية الرسمية لها:

**جدول (1): التخصصات المتاحة للدراسة للطلاب والطالبات للعام الجامعي 1438/1437هـ بكليات التربية بالجامعات السعودية الحكومية.**

| التخصصات المتاحة | طلاب | طالبات | المجموع |
|---|---|---|---|
| الرياضيات | 3 | 7 | 10 |
| الفيزياء | 1 | 4 | 5 |
| الكيمياء | 2 | 6 | 8 |
| حاسب آلي | 0 | 2 | 2 |
| الأحياء | 3 | 4 | 7 |
| اللغة العربية | 3 | 7 | 10 |
| اللغة الإنجليزية | 4 | 6 | 10 |
| الدراسات الإسلامية | 4 | 6 | 10 |
| الدراسات القرآنية | 3 | 2 | 5 |
| التربية الأسرية | 0 | 1 | 1 |
| الاقتصاد المنزلي | 0 | 7 | 7 |
| علم النفس | 4 | 7 | 11 |
| التربية الخاصة | 17 | 20 | 37 |
| التربية الفنية | 7 | 6 | 13 |
| التربية البدنية | 9 | 0 | 9 |
| رياض الأطفال | 0 | 17 | 17 |
| القراءات | 1 | 0 | 1 |
| العلوم ابتدائي | 2 | 1 | 3 |
| تاريخ | 0 | 1 | 1 |
| جغرافيا | 0 | 1 | 1 |
| صفوف أولية | 2 | 2 | 4 |
| ثقافة إسلامية | 1 | 1 | 2 |
| اللغات والترجمة | 1 | 1 | 2 |
| المجموع | 66 | 99 | 165 |

من جدول (1) يتضح تصدر تخصص التربية الخاصة بفروعها المختلفة على بقية التخصصات حيث أنه متاح في عشرين كلية بالنسبة للطالبات، وسبع عشرة كلية للطلاب. يليه تخصص رياض الأطفال المتاح بسبع عشرة كلية للطالبات، ثم تخصص ثم التربية الفنية المتاح بثلاث عشرة كلية، وبعده تخصص التربية البدنية المتاح بتسع كليات للبنين، بينما تتاح تخصصات الرياضيات واللغة العربية واللغة الإنجليزية والدراسات الإسلامية وعلم النفس في عشر كليات. كما يلاحظ تفوق عدد التخصصات المتاحة بكليات التربية البنات على التخصصات المتاحة للطلاب. وتضح بمقارنة المقررات التي تشتمل عليها البرامج المختلفة لنظام المقررات والتخصصات المتاحة للدراسة بكليات التربية فجوة تشكل تحدي كبير على كليات التربية مواجهته بإعادة النظر بالتخصصات المتاحة للدراسة فيها. ففي حين تتيح إحدى عشرة كلية تربية (أربع للطلاب وسبع للطالبات) تخصص علم النفس لا يوجد مقرر لعلم النفس بنظام المقررات. وفي حين يكون مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية من المقررات المشتركة بنظام المقررات للبنين والبنات تتيح كلية تربية واحدة فقط تخصص التربية الأسرية وللطالبات فقط. وفي حين كون مقرر التربية الفنية مقرر اختياري عام تتيح ثلاث عشرة كلية تخصص التربية الفنية (سبع للطلاب وست للطالبات). كما أن مقرر الحاسب الآلي مقرر مشترك بعشر ساعات ومقرر اختياري تخصصي ولا تتيح أكثر من كليتي تربية، وللطالبات فقط تخصص الحاسب الآلي. وبينما يخصص لمقرر العلوم الإدارية خمس عشرة ساعة بمسار العلوم الإنسانية بنظام المقررات لا يوجد تخصص إدارة بجميع كليات التربية بالجامعات السعودية، مثله مثل مقررات علم البيئة التربية المهنية وعلم الأرض. أما مقررات الرياضيات والعلوم تعتبر مقررات أساسية بالبرنامج المشترك بنظام المقررات بواقع عشرين ساعات للرياضيات وعشرين ساعة للعلوم، ومقررات أساسية بمسار العلوم بواقع عشرين ساعات للرياضيات وعشرين ساعة للعلوم أيضا، ومقرر مهارات رياضية بالبرنامج الاختياري التخصصي. بينما لا تتيح أكثر من عشر من كليات التربية تخصص الرياضيات (ثلاث للطلاب وسبع للطالبات)، وثمان تتيح تخصص الكيمياء (اثنتان للطلاب وست للطالبات)، وسبع تتيح تخصص الأحياء (ثلاث للطلاب وأربع للطالبات)، وخمس فقط

تتيح تخصص الفيزياء (واحدة للطلاب وأربع للطالبات). وهذا يشكل تحدي ينذر بوجود نقص في أعداد المعلمين والمعلمات بتخصصات الرياضيات والعلوم خلال السنوات القادمة على كليات التربية الاستعداد ومواجهة هذا التحدي إما بفتح هذه التخصصات، أو بفتح برامج دبلوم التربية العام والتخصصي لتأهيل خريجي كليات العوم والآداب لإعدادهم لمهنة التدريس وسد العجز المتوقع.

**ب. اطلاق نظام الترخيص للمهنة:**

لعل من أهم التحديات التي ستواجه كليات التربية بالجامعات السعودية البدء بتطبيق نظام الرخص المهنية واختبار الكفايات لتمهين التعليم وذلك بعد اقراره من قبل مجلس الشورى بالأغلبية وتحديد ثلاثة عشر مادة للنظام تهدف إلى تحسين أداء المعلمين والمعلمات وضمان نموهم المهني المستمر، واختيار الكفاءات المؤهلة علميا ومهاريا لمهنة التعليم والارتقاء بجودة عمليات التعليم والتعلم. وبناء على هذا القرار تقوم هيئة تقويم التعليم بإعداد المعايير المهنية للمعلمين والعاملين في التعليم، وبناء نظام الرخص المهنية واختبار الكفايات لتمهين التعليم، بما يتوافق مع هذه المعايير. وتحدد المعايير المهنية للمعلمين ما ينبغي أن يعرفه المعلم وما هو قادر عليه حتى يكون عضوا فعالا في مهنته. وتصف تلك المعايير المعرفة والخبرة المتميزة والفريدة للمهنة، التي تشمل على القيم والمجالات التي تمكنه من القيام بأدواره ومهامه ومسؤولياته بمهنية عالية، وتمثل إطاراً عاماً يرسم ماهية الجودة العالية للتعليم. ويهدف نظام المعايير المهنية للمعلمين بالأساس إلى تمهين التعليم وتحقيق تطلعات ورؤية قادة المملكة في رفع جودة التعليم وتحسين مخرجاته، لمواكبة أنظمة التعليم المتقدمة والمتميزة دوليا. وذلك من خلال إعداد وتهيئة المعلمين في كليات التربية، ورفع معايير القبول في كليات التربية، وضبط البرامج التربوية المقدمة للطلاب والطالبات في هذه الكليات لتتوافق مع المعايير التي ستضمن في اختبار الكفايات. وينطلق مشروع نظام الرخص المهنية من أهمية انتقاء وفحص الكفاءات لمزاولة مهنة التعليم ممن يتوفر فيهم الاعداد التربوي، الكفاءة والقدرة على التدريس، والالتزام بتطوير الذات. ويشترط هذا المشروع، بدء من العام الدراسي 1439/1438هـ، حصول المعلم على رخصة التعليم بعد الخضوع لاختبار تعده هيئة تقويم التعليم، كما يشترط أن يكون المتقدم للمهنة حاصلا على درجة البكالوريوس التربوي في التخصص المطلوب، والحصول على دبلوم عام في التربية بعد البكالوريوس لغير المتخصصين التربويين، واجتياز المقابلة الشخصية، واجتياز اختبار الكفايات المعتمد من وزارة التعليم، إلى جانب الإلمام باستخدام الحاسب الآلي، والإلمام بواجبات مهنة التعليم، واجتياز فحص طبي شامل يثبت خلو المتقدم من الأمراض العضوية والنفسية، ومن تعاطي المخدرات والمؤثرات العقلية، ويشترط كذلك أن يكون المتقدم مسجلا في الجمعية السعودية للمعلمين. وحدد النظام بأن تكون مدة رخصة التعليم خمس سنوات تجدد بعد انتهائها بما لا يزيد عن فصل دراسي واحد. وتحدد اللائحة التنفيذية للمشروع إجراءات وشروط تجديدها مع مراعاة توفر شروط الحصول على الرخصة. ودعا النظام إلى تعليق العلاوة السنوية الدورية لمن لم يجدد رخصة التعليم أو لم يحصل عليها. ويهدف مشروع اختبار كفايات المعلمين قياس مدى تحقق الحد الأدنى من المعايير المهنية المتقدمين لمهنة التعليم، بما تشمل عليه من معارف وعلوم ومهارات تغطي الجوانب والكفايات الأساسية. وتستخدم نتائج هذا الاختبار في عمليات الانتقاء والمفاضلة للوظائف التعليمية من قبل الجهات المختصة. ويحتوي هذا الاختبار شقين هما: الاختبار العام، واختبار التخصص.

ويحّمل هذا النظام كليات التربية مسؤوليات جديدة ويفرض عليها إعادة النظر بأهدافها وبمحتوى البرامج التربوية التي تقدمها وبالمقررات التي تقدمها وبطرق التدريس التي توظفها وبتكنولوجيا التعليم التي تعتمدها. وذلك بما يضمن تحقق أعلى مستويات من المعايير المهنية التي تحددها هيئة تقويم التعليم، وبما يضمن اجتياز أعلى نسبة من المتقدمين لاختبار كفايات للمعلمين. لا سيما وأن نتائج اختبارات كفايات عادة ما تكون مخيبة للآمال ودون المستوى المتوقع. فلم تتجاوز نسبة النجاح 40% لعام 2014م و60% لعام 2015م وترتفع مطالبات المتقدمين بتخفيض درجة النجاح في الاختبار من 55% إلى 50%. فكلا من اللغة العربية واللغة الأجنبية والرياضيات كانت من أكثر المواد التي أدت إلى رسوب الطلاب (خبراني، 2015)[6].

**ج. اعتماد ضوابط جديدة للقبول بكليات التربية:**

اعتمد وزير التعليم قرارات لجنة تطوير كليات التربية في المملكة العربية السعودية الرامية إلى البدء بخطوات ضرورية لتصحيح أوضاع كليات التربية ورفع كفاءة البرامج والمناهج الدراسية. وعليه أكد بتعميم موجه لمديري الجامعات بضرورة الالتزام بالضوابط الجديدة للقبول في كليات التربية بدء من العام الدراسي 1438/1437هـ، وفي مقدمتها تخفيض أعداد المقبولين بنسبة 50% في مرحلتي البكالوريوس والدبلوم التربوي، وألا تقل نسبة الدرجة الموزونة الثنائية أو الثلاثية للمتقدمين لكلية التربية عن 85%، مع أهمية إخضاع المتقدمين للمقابلات الشخصية والاختبارات التحريرية مع اشتراط اجتيازهما (الشهري، 2016)[15]. وأكد عدد من خبراء التعليم في المملكة العربية السعودية أن ضعف مخرجات العملية التعليمية في المملكة تتحمل كليات التربية جزء كبير من المسؤولية منها، في ظل برامجها وتأهيلها للمعلمين المتخرجين منها، فقد تراجعت مهنة التعليم بشكل كبير خلال ربع القرن الماضي. ويرجع ذلك إلى ضعف المعايير التي يتم من خلالها قبول الملتحقين بهذه المهنة بكليات التربية. فشروط القبول الحالية لا تفي بالغرض، بل تعمل على تسهيل استقطاب أفراد للعمل بمهنة التدريس رغم عدم أهليتهم لذلك، فيمارسونها لدوافع اقتصادية واجتماعية خاصة. فمن بين كل ألف طالب وطالبة بكليات التربية السعودية ربما لا تتوفر المعايير المطلوبة سوى في 100 طالب

وطالبة فقط من بينهم، أي أن 10% فقط من العاملين في المهنة تقريبا هم من تتوافر فيهم هذا المعايير اللازمة لممارسة المهنة (معلمي، 2014)[22]. كما طالب المشاركون في المؤتمر الخامس لإعداد المعلم الذي أقيم بجامعة القرى ممثلة في كلية التربية في شهر ربيع الآخر لعام 1437هـ في توصياتهم بسن ضوابط ومعايير علمية لقبول الطلاب الراغبين في الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر (العميري، 1437هـ)[20]. فيشترط حاليا لقبول الالتحاق بكليات التربية والمعلمات في المملكة العربية الحصول على شهادة الثانوية العامة، وحسن السيرة والسلوك، وأن يكون لائقا طبيا، مع الأخذ بنسبة معينة من نتيجة الثانوية العامة، إضافة إلى نسبة معينة من اختباري القدرات والتحصيلي الذين ينظمهما المركز الوطني للتقويم (قياس) (هويمل والعنادي، 2015)[23]. وبشكل عام يلاحظ عدم اقبال الطلبة المتفوقين على دخول كليات التربية، وربما يعود ذلك إلى أسباب عدة منها عدم تقدير مهنة التعليم في نظر مجتمعاتنا، إضافة إلى تدني رواتب المعلمين (السلخي، 2012)[12]. وقامت هيئة تقويم التعليم العام مع عمداء الكليات ضمن جهود هيئة التقويم في تنظيم وبناء المعايير المعنية للمعلمين، واختبار الكفايات، ونظام الرخص المهنية للمعلمين والعاملين في التعليم، ببناء 9 معايير للقبول في كليات التربية بالمملكة وذلك على مستوى البكالوريوس والدبلوم التربوي لتوفير مؤشرات للمفاضلة بين المتقدمين، وربط معايير القبول بمراحل تمهين التعليم. وهذه المعايير تشمل: القدرات العامة، القدرات اللغوية، الوعي الثقافي، الخصائص الشخصية، الاستعداد المهني، اللياقة الصحية، الأخلاق الإسلامية، المسؤولية الاجتماعية، والمواطنة الصالحة، (الرفاعي، 2016)[10]. وتؤكد دراسة الصانع وآخرون (1432هـ)[16] أن أهم مهام كليات التربية هي انتقاء أفضل المتقدمين وأكثرهم استعدادا لمهنة التدريس واستقطاب أفضل المتقدمين سلوكا وذكاء ومهارة للتدريس وتوجيههم إلى المسارات الدراسية التي تلائم قدراتهم وإمكانياتهم. كما يوصي أبوبكر (2015)[1] بتطوير سياسة القبول في كليات التربية، لتتم في ضوء معايير الجودة والاعتماد، بحيث يتم استخلاص العناصر المتميزة، ممن لديهم الرغبة والاستعداد والقدرات للوفاء باستحقاقات مهنة التدريس والنهوض بها، وذلك بإخضاع من يتقدمون لها لاختبارات مقننة، ومقابلات شخصية جادة، تحدد مدى صلاحيتهم لمهنة التدريس. واستجابة لهذا التحدي يتحتم على كليات التربية تصميم أدوات قياس معتمدة وفاعلة لتمكنها من الحكم على مستوى المتقدم للالتحاق بمهنة التعليم. ومن هذه الأدوات تلك التي تقيس القدرة التحصيلية للطالب، أو التي تقيس المهارات والقدرات والميول والاتجاهات. بالإضافة إلى مستوى التحصيل المعرفي مستوى القدرات والاستعدادات العقلية والجسمية والنفسية. مثل تحديد السمات الشخصية والنفسية والقدرات التواصلية والميول والاتجاهات نحو مهنة التدريس والصحة العقلية والنفسية.

**د. ارتفاع مؤشرات التقاعد المبكر:**

تشير الدلائل إلى ارتفاع عدد متنامي من المعلمين المتقاعدين تقاعد مبكر. إذ ترتفع نسبة المتقاعدين عامة كل عام بمعدل خمسة في المئة. حيث أشارت المؤسسة العامة للتقاعد في تقريرها (1435/143هـ) أن سلم الوظائف التعليمية يشكل الثقل الأكبر في عدد المتقاعدين مبكرا على مستوى الخدمة المدنية بنسبة بلغت (87%) وهو أعلى نسبة في السلالم الوظيفية (السهيمي، 2014)[13]. وتعتبر ظاهرة التقاعد المبكر مظهر من مظاهر العزوف عن مهنة التدريس والهروب منها. حيث تقف هذه الظاهرة حجرة عثرة أمام المحاولات الجادة والمستمرة لتأهيل معلم سعودي كفء حاصل على درجة عالية من التأهيل ليقوم بواجبه مقابل كل ما يبذل من أجله من إعداد وتأهيل ومنح لوظيفة هي من أجل وأسمى الأعمال والمهن. مما يعرقل خطط التنمية البشرية التي تطمح إليها الدولة في ظل الجهود والرؤى الجديدة للرقي بالمجتمع السعودي، ويتسبب في هدر بشري عالي التكلفة بطريقة فادحة، خصوصا والحال يبين أن التعليم أكبر جهة توظيف للمدنيين في البلاد خاصة للنساء. فانتساب أعداد كبيرة من المؤهلين لمهنة التعليم ثم خروجهم منها مبكرا يعني خروج كفاءات عالية من دائرة العمل لم تستطع مهنة التعليم أن تحافظ عليها ولم تضع ضوابط تحدد بها من ينتسب إليها ويستمر أطول فترة ممكنة. وهذا يلقي على كليات التربية مسؤولية المساهمة في حل هذه المشكلة ضماناً لعدم ارباك العملية التربوية والتعليمية ودفعاً لأي أزمة قد تحدث مستقبلا. ويؤكد بعض الباحثين وجود علاقة سالبة بين رضا المعلمين عن مهنة التعليم واتجاهاتهم الإيجابية نحو مهنة التدريس وارتفاع نسبة التقاعد المبكر. وهناك علاقة موجبة بين عدم الاقتناع بمهنة التعليم وعدم الاخلاص فيها. فتظهر أهمية الاتجاهات ودورها الكبير في عملية التدريس، كون الاتجاهات جزءا من شخصية المعلم وسلوكه فاتجاهات الفرد نحو عمله لها تأثيرها الواضح على إنتاجه وأدائه التعليمي والمعلم الذي يحب عمله سوف يقدم عطاء جيدا ويمتاز أداؤه بالفعالية نحو تحقيق الأهداف المنشودة. فرضا المعلم عن مهنته يعكس اتجاها موجبا نحو المهنة وأنه مستمتع بما يقوم به من عمل. فإذا اختار المعلم أن يقطع علاقته بهذه الوظيفة عن طريق التقاعد المبكر دل على فتور استمتاعه بهذه المهنة إن لم يكن الانعدام (المجيدل والشريع، 2012)[21]. إن تزويد المعلم أثناء فترة إعداده بمجموعة من المعطيات الأكاديمية المعرفية إلى جانب تزويده بسلسلة من المهارات الأدائية لمتطلبات مهنته وشروطها من جهة، وحسن تعامله مع المواقف التعليمية من جهة أخرى، يؤدي إلى رضا الطالب المعلم عن دراسته بشكل يعكس اتجاهاً إيجابياً نحوها وتكوين اتجاهات إيجابية لديه نحو مهنة التدريس. وهذا يحتم على كليات التربية

ضرورة تحديد أهداف وفلسفة إعداد معلم المستقبل وإعادة النظر في الإجراءات التنفيذية لإعداد المعلم. إضافة إلى ضرورة تبني ودعم المعايير العالمية في برامج إعداد المعلمين وبرامج تدريبهم لمحتوى علمي متعلق بالأدوار المتوقعة منه في المدرسة، حتى يكون على استعداد لها ولا يفاجئ بما يقابله في الميدان من تكليفات وأعباء متعلقة بالعمل قد تدفعه للتقاعد المبكر (الربعي، 1436)[9]. وكليات التربية ليست معنية بالإعداد التخصصي وحسب، وإنما أيضا بتهيئة الطالب المعلم للتكيف مع مهنته خلال تزويده بالاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس. فالنجاح المستقبلي للمعلم في مهنته مرتبط أساس بالاتجاهات التي يحملها نحو مهنة المستقبل، تلك الاتجاهات التي تضمن غلى نجاحهم بالانخراط بالعمل بحماس وتحقيق أداء تدريسي جيد (المجيدل والسريع، 2012 [21]؛ طياب، 2012[18]؛ الجسار والتمار، 2004[3]). ومن الملاحظ أن نظام القبول في معظم كليات التربية يعتمد محك معدل الطلبة في المرحلة الثانوية دون النظر إلى محكات أخرى مثل اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس أو نحو التخصص النوعي مما يسمح بقول فئات من الطلبة لا يرغبون في الالتحاق بهذه الكليات وإنما اضطرتهم ظروف المعدل وعدم اتقانهم اللغة الإنجليزية، أو ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية للالتحاق بكلية التربية واقسامها المختلفة (حسب النبي، 2013)[4]. وهذا يفرض على كليات التربية أولاً وضع اختبارات ومقاييس مقننة للتأكد من اتجاهات الراغبين في الالتحاق بمهنة التعليم العام والتخصص بشكل خاص من خلال تطبيق مبادئ التوجيه المهني. فاختيار الطالب ذي الاستعداد والاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس مع توفير خصائص أخرى هو اختيار للشخص المناسب في المكان المناسب، والإجراء لتحقيق أهداف الطالب والكلية، والأسلوب الأمثل لتقليل من الهدر أو الفقدان التربوي والنفسي والاقتصادي (المجيدل والسريع، 2012 [21]؛ طياب 2012[18]). فعلى كليات التربية العمل على إيجاد معايير واضحة ومحددة لقبول الطلبة، وضرورة إعدادهم على أساس خصائص ومتطلبات تؤهلهم للقيام بعملهم خير قيام، من أهمها إكسابه اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس (حسن، 2014)[5].

**ثالثاً: الرؤية المقترحة:**

في ضوء ما تمت مناقشته من تحديات تواجه كليات التربية في حدود البحث تقترح الباحثة مجموعة من الإجراءات تمثل رؤية مستقبلية تسهم في مواجهة هذه التحديات، وهي كالتالي:

**أولاً: الإطار العام لمواجهة التحديات:**

1. تبني مواصفات ومعايير محلية وعالمية يحققها معلم المستقبل لمواكبة المتغيرات المعاصرة ومواجهة تحديات الحاضر والمستقبل.
2. العمل على إنشاء قاعدة بحثية عريضة للتعرف على التحديات الحالية واستشراف التحديات المستقبلية التي تواجه كليات التربية، والبحث عن سبل مواجهتها.
3. إعادة صياغة أهداف كليات التربية وربطها بخطط التنمية بالمملكة وبتوجهات وزارة التعليم، وبالمستجدات العالمية.
4. تبني رؤية جديدة لكليات التربية مفادها توفير معلمين مهنيين للتعليم في المراحل التعليمية: رياض الأطفال والإبتدائية والمتوسطة والثانوية مسلحين بإعداد أكاديمي ومهارات علمية وتقنية عالية، وباتجاهات إيجابية نحو المهنة، وأخلاقيات مهنة عالية، وحس وطني لخدمة المجتمع والمشاركة بتنميته وتلبية طموحاته.

**ثانياً: سياسات لقبول وإجراءاته:**

1. أن تكون عملية القبول عملية انتقائية تنافسية تقوم على قياس مستوى القدرات والاستعدادات العقلية والجسمية والنفسية، ومستوى التحصيل المعرفي.
2. أن تستهدف عملية القبول انتقاء أفضل المتقدمين وأكثرهم استعدادا لمهنة التدريس واستقطاب أفضل المتقدمين سلوكا وذكاء وعلما ومهارة للتدريس، وذلك اعتماداً على المواصفات المهنية التي حددتها لجنة تقويم التعليم بالمملكة.
3. تحديد شروط ومعايير واضحة للقبول تتميز بالوضوح والصرامة، والارتقاء بها، ووضع مؤشرات صادقة عديدة، تحدد بطريقة موضوعية مدى صلاحية الخريج للعمل بمهنة التدريس، وتحديد ألية إجرائية لتطبيقها.
4. ربط سياسة القبول باحتياجات وزارة التعليم، من حيث العدد والتخصص والمواصفات، وبالطاقة الاستيعابية للكليات.
5. أن تتم عمليات القبول بالتنسيق مع قادة المدارس والمشرفين التربويين من وزارة التعليم، وبمشاركة نخبة من خبراء التربية والتخصص وعلم النفس وتطوير الذات.
6. أن يتقدم الطالب بالوثائق التالية:

أ. شهادة اجتياز اختبار الثانوية العامة واختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي، بحيث لا تقل الدرجة الموزونة للاختبارات الثلاثة عن 85%.

ب. شهادة حسن سيرة وسلوك من المدرسة التي تخرج منها بشرط حصول الطالب على 100% في درجة السلوك.

ج. شهادة طبية مصدقة من مستشفى حكومي تثبت خلو المتقدم من الأمراض المعدية، والأعاقات التي تمنعه من مزاولة مهنة التعليم، وسلامة حاستي السمع والبصر، وسلامة النطق وخلوه من التأتأة والتلعثم، مرفقة بشهادة تثبت خلوه من الإدمان.

7. عقد اختبارات قبول مقننة متعددة للمتقدمين باستخدام أدوات قياس معتمدة وفاعلة تمكن الكليات من الحكم على مستوى المتقدم، وتتناسب مع أهداف كليات التربية وتطلعات وزارة التعليم، ومن هذه الاختبارات:

أ. اختبارات الميول والاستعدادات والاتجاهات نحو مهنة التدريس، والاتجاهات نحو التخصص لتحديد مدى استعداد المتقدم للعمل

بمهنة التدريس، والتعرف على ميوله للعمل مع الطلاب من جميع الأعمار.

ب. اختبار المهارات الدراسية: للتأكد من قدرة الطالب على البحث والتلخيص والمذاكرة والحفظ.

ج. اختبارات اللغة العربية مع التركيز على مهارات القراءة بفهم عميق والإملاء والتعبير التحريري والشفهي، والقدرة على الاستدلال.

د. اختبار اللغة الإنجليزية للتأكد من قدرة الطالب على القراءة واستيعاب المضمون.

هـ. اختبار القدرة على استخدام الحاسب الألي.

و. اختبار في مجال التخصص للتأكد من امتلاك الطالب معرفة جيدة بمجال التخصص الذي يود الالتحاق به.

8. مقابلة شخصية جادة ومصممة على أسس علمية تقوم بها لجنة مختصة تجمع معلومات حول شخصية الطالب، وتحديد مدى ملاءمتها لمهنة التعليم، تستهدف تحديد التالي لدى المتقدم:

أ. الثقافة العامة.

ب. مهارات التفاعل مع الآخرين.

ج. فهم الأبعاد الأخلاقية لمهنة التعليم.

د. سلامة اللغة، والقدرة على التواصل.

هـ. المظهر العام.

و. القدرة على التحمل والصبر.

ز. الالتزام بالمواعيد واحترام الوقت.

ح. طريقة التفكير وسلامة المنطق.

ط. الشعور بالمسؤولية.

ي. الاتزان النفسي.

ك. سرعة البديهة والقدرة على التصرف.

**ثالثاً: أهداف البرامج:**

1. ضمان مخرجات تعليمية تتناسب مع متطلبات مواجهة التحديات والمتغيرات المعاصرة، في ظل التحول نحو اقتصاد المعرفة، برنامج التحول الوطني ورؤية المملكة 2030.
2. إكساب الطالب المواصفات المهنية التي إعدتها هيئة تقويم التعليم، وضمان اجتياز الخريجين اختبار كفايات المعلمين، وتسليحه بالمهارات اللازمة للمعلم للقيام بأدواره الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة على المعلم.
3. التدريب الميداني المستمر للطالب خلال سنوات الدراسة، وإكسابه القدرة على التطبيق التربوي السليم.
4. إذكاء روح البحث عن المعرفة وتنمية دوافع الطالب لتوظيفها واقعياً، وتدريبه على استخدام البحث مواجهة الصعوبات وحل المشكلات وإدارة الأزمات التي تواجه المعلم في البيئة التعليمية.
5. تدريب الطالب على توظيف تقنية المعلومات والاتصالات والانترنت وتطبيقات الحاسب المختلفة في التدريس والتقويم وتخطيط المناهج وتنفيذها وتقويمها.
6. تدريب الطالب على مهارات الإدارة الصفية.
7. تزويد الطالب بالمعرفة الكافية بمجال التخصص، والمفاهيم الأساسية، والمهارات التطبيقية والعملية، المعرفة عن عمليات التعلم ونظرياته، وحصيلة غنية من استراتيجيات التدريس، وتدريبه على استخدام المفاهيم والاستراتيجيات الجديدة في التربية.
8. تزويد الطالب بالنظريات والمعرفة التي تساعده في فهم بيئات التلاميذ في المراحل العمرية المختلفة.
9. تزويد الطالب بمهارات استخدام أدوات ووسائل التقويم المختلفة وتوظيف عملية التقويم لفحص نمو التلاميذ والتأكد من قابليتهم للتعلم والاستفادة مما تعلموه في حياتهم اليومية، وكذلك تدريبه على تقييم وتقويم ذاته بشكل موضوعي ومستمر.
10. تنمية إحساس الطالب بالمسئولية نحو ذاته ونحو الآخرين، وتنمية شخصيته المستقلة، وتدريبه على التواصل مع الآخرين والعمل ضمن فريق.
11. لمواجهة المشكلات التعليمية التي تواجه المعلم أثناء ممارسة المهنة.
12. تكوين صورة إيجابية لمهنة التعليم لدى الطالب، وتحقيق القبول الذاتي للمهنة، والرغبة في ممارستها.

**رابعاً: البرامج المتاحة:**

1. إدخال تخصصات جديدة بناء على دراسات مستقبلية تكشف عن حاجة المجتمع وحاجة وزراة التعليم ومواصفات المعلم المطلوب.
2. تطوير برامج الإعداد لتنسجم مع كافة المستجدات في مختلف المجالات وفقا للثوابت التي تضعها وثيقة سياسة التعليم بالمملكة.
3. تعديل البرامج المطروحة بما يتناسب مع حاجة وزارة التعليم، ومتطلبات التنمية في المملكة وما يتوافق مع التحول إلى مجتمع المعرفة وبرنامج التحول الوطني.
4. طرح مساقات لإعداد المعلم لجميع المراحل الدراسية بدء من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية، ومراعاة التوزان فيها بناء على دراسات استشرافية تحدد حاجة وزارة التعليم من المعلمين لكل مرحلة.
5. طرح برنامج الدبلوم العام في التربية في جميع كليات التربية لتأهيل حملة درجة البكالوريوس في التخصصات العلمية والإنسانية الذين يعملون حالياً في المدارس الثانوية أو الذين يرغبون في الالتحاق بمهنة التدريس بالمدارس لثانوية.

**خامساً: محتوى المقررات المطروحة:**

1. ربط محتوى المقررات الدراسية في برامج كليات التربية بمحتوى المناهج الدراسية في مراحل التعليم العام، وبتوصيف مقررات نظام المقررات للمرحلة الثانوية.
2. تصميم مقررات المساقات المطروحة بناء على تحديد أدوار ومهام المعلم في كل مرحلة تعليمية، وحسب كل تخصص، واعتماداً على احتياجاته التدريبية والمعرفية.
3. طرح مقرر خاص بالإدارة الصفية، وبالميثاق الأخلاقي للمعلمين أو تضمينها في المقررات الأخرى.
4. الاهتمام بجعل المقررات نظرية وتطبيقية، علمية وعملية في آن واحد ما أمكن.
5. تضمين محتوى المقررات التالي:

أ. الجديد في علم التربية وفي التخصص والمشكلات التي تواجه المعلمين في محتوى المقررات المقدمة.

ب. الأنشطة المصاحبة في جميع المقررات وتعويد الطالب على استخدامها مع طلبته عند التحاقه بالمهنة.

ج. المهارات اللازمة التي يتطلبها مجتمع المعرفة: مهارات الاتصال، القدرة على العمل في فريق، مهارات حل المشكلات، الابتكار، التفكير المستقبل.

د. تدريب الطالب على المهارات التالية:

1. توظيف التقنيات الحديثة في واقع العملية التعليمية.
2. الحصول على المعرفة وإنتاجها.
3. البحث العملي.
4. مهارات الاتصال ووسائلها.
5. حل المشكلات.
6. الابتكار.
7. التفكير المستقل.
8. تحليل المواقف التعليمية وتخطيطها وتنفيذها وتقويمها.

**خامساً: عمليات التقويم:**

1. وضع معايير تشرف عليها لجان متخصصة بالتقويم تتماشى مع المعايير الدولية لقياس مخرجات كليات التربية، وتتماشى مع متطلبات عصر المعرفة، وتركز على قياس جميع المهارات التي يكتسبها الطالب في كل مقرر دراسي.
2. مراعاة دقة الاختبارات التي يؤديها الطلاب في البرامج بحيث تستخدم نتائجها في تعديل الأساليب والاستراتيجيات في التدريس والتعلم.
3. تطبيق نظام لتقييم الطالب متضمناً كافة المستويات التربوية والنفسية والعلمية والثقافية، وباستخدام أساليب متعددة ووسائل متنوعة.

**توصيات الدراسة (Study Questions):**

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة توصي الدراسة بإجراء دراسات تعنى بدور كليات التربية بالمملكة العربية السعودية في تحقيق متطلبات التحول إلى مجتمع المعرفة، ومشروع التحول الوطني ورؤية 2030م.

**المراجع:**


1. أبوبكر، عبداللطيف. (2015). المعلم معايير الاختيار وبرامج الاعداد. استرجع من الانترنت بتاريخ 6 أغسطس من: http://www.abegs.org/aportal/blog/blog_detail.html?id=5808448563314688
2. أل رفعة، مسفر بن جبران معيض. (2014). تجديد دور المعلم السعودي للتوائم مع مجتمع المعرفة. مجلة العلوم التربوية. مج (2)، ع (2)، 113- 155.
3. الجسار، سلوى عبدالله والتمار، جاسم محمد. (2004). واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم. مجلة العلوم التربوية. ع5، 65-102.
4. حسب النبي، محمد سعيد. (2013). اتجاهات طلبة قسم التربية بجامعة الحصن نحو تخصص اللغة العربية. المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية. مؤتمر اللغة العربية في خدر، الجميع شركاء في حمايتها، دبي.
5. حسن، عبدالحكيم محمد أحمد. (2014). اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة تعز نحو مهنة التدريس. مشاركة علمية مقدمة لمؤتمر تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، عمان.
6. خبراني، قاسم. (2015). قياس يعقد اختبار كفايات المعلمين والمعلمات. تم استرجاعها من الانترنت بتاريخ 5 اغسطس (2016) من: http://sabq.org/EGugde
7. خطخوط، رمضان .(2016). الأدوار الجديدة للمعلم في ظل الاقتصاد المعرفي. مشاركة علمية مقدمة للمؤتمر الدولي الرابع لقسم التربية والدراسات الإنسانية: المعلم الإعداد والتعلم مدى الحياة في عالم متغير، نزوى.
8. دليل التعليم الثانوي نظام المقررات/ مشروع تطوير التعليم الثانوي- وزارة التربية والتعليم- 1432-1433هـ.
9. الربعي، محمد عبدالعزيز. (1436). العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي بمنطقة القصيم. مجلة العلوم التربوية، ع (3)، 15-66.

10. الرفاعي، حامد. (2016). معايير للقبول في برامج التربية ولجنة استشارية لرخص المعلمين. استرجع من الانترنت بتاريخ 5 أغسطس 2016 من:
http://www.al-madina.com/node/658485

11. سعدا، محمد عماد. (2014). اتجاهات المدرسين نحو التقاعد المبكر دراسة ميدانية نلى عينة من المدرسين في المدارس الثانوية العامة في محافظة دمشق. مجلة جامعة دمشق، المجلد مج (3)، ع (1)، 295-327.

12. السلخي، محمود (2013). تصور مقترح لشروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء شروط القبول العالمية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والمواصفات، مج (2)، ع (26)، 215-354.

13. السهيمي، محسن علي. (2014). التربية وأزمة التقاعد. استرجع من الانترنت بتاريخ 13 أغسطس 2016 من:
http://www.al-madina.com/node/574873

14. الشعلان، ظافر. (2016). تحويل الثانوية إلى نظام المقررات. استرجع من الإنترنت بتاريخ 2 اغسطس 2016 من:
http://makkahnewspaper.com/article/144963

15. الشهري، حسن. (2016). التعليم تقر تخفيض نسبة القبول 50%. تم استرجاعها من الانترنت بتاريخ 5 اغسطس (2016) من: http://www.sauress.com/alazd/163490

16. الصانع، محمد والحجيلان، طلال والعمر، عبدالعزيز (1432هـ). اختيار المعلم وإعداده في المملكة العربية السعودية- رؤية مستقبلية. دراسة مقدمة للقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي، وكالة الوزارة لكليات المعلمين، الرياض.

17. الطريري، عبدالرحمن سليمان. (1430). دور كليات التربية ومساهمتها في تطوير التعليم العام في المملكة. ورقة علمية مقدمة لورشة عمل إصلاح التعليم في الدول العربية: المملكة العربية السعودية انموذجا، الرياض.

18. طياب، محمد (2012). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالأداء التدريسي لدى أستاذ التربية البدينة والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ع (8)، 135-146.

19. عبدالوهاب، فاطمة محمد. (2016). كفايات المعلم الرقمي في مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلات التربية. مشاركة علمية مقدمة للمؤتمر الدولي الرابع لقسم التربية والدراسات الإنسانية: المعلم الإعداد والتعلم مدى الحياة في عالم متغير، نزوى.

20. العميري، حاتم. (1437). "مؤتمر المعلم" يوصي بتشكيل مجلس تنسيقي عالٍ لكليات التربية بالمملك. استرجع من الانترنت بتاريخ 5 أغسطس 2016 من: https://mobile.sabq.org

21. المجيدل، عبدالله والشريع، سعد. (2012). اتجاهات كليات التربية نحو مهنة التعليم دراسة ميدانية مقارنة بين كلية التربية- جامعة الكويت وكلية التربية بالحسكة- جامعة الفرات أنموذجا. مجلة جامعة دمشق. مج (28)، ع (4)، 17-57.

22. معلمي، نبيل. (2014). أكاديمي سعودي 90% من المدرسين السعوديين لا يصلحون لممارسة المهنة. استرجع من الانترنت بتاريخ 5 اغسطس 2016 من:
https://arar.facebook.com/mbcfm/posts/920672214632890

23. هويمل، ابتسام ناصر والعنادي، عبير مبارك. (2015). تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ع (2) 31-50.

24. يونس، مجدي محمد (2015). دور الجامعة في تحقيق مجتمع المعرفة لمواكبة التطور المعلوماتي دراسة ميدانية بجامعة القصيم. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مج (8)، ع (21)، 126-156.

# فاعلية تطبيق بطاقات الأداء المتوازن كأداة لتقييم اداء الجامعات السعودية – دراسة حالة جامعة الجوف

هاني حامد عز الدين السيد
رئيس وحدة الجودة والاعتماد الاكاديمي
عمادة السنة التحضيرية – جامعة الجوف

**الملخص:** *جرت أهمية قياس وتقييم أداء الجامعات وذلك لتحديد الجوانب التي هي بحاجة ماسة للتغيير والتطوير ولكن هذا غير كاف للتأكد من سلامة تحقيق المؤسسة لرؤيتها ورسالتها مما دفع العديد من المنظمات اللجوء إلى أساس منهجي واضح لقياس الأداء ليقيس النتائج المالية وغير المالية المستمر.*

*وحيث ان بطاقة الاداء المتوازن تعد نظاما شاملا لتقييم الاداء من منظور استراتيجي حيث تعمل على ترجمة رسالة واستراتيجية المؤسسات التعليمية الى مجموعة من الاهداف والمؤشرات من خلال ابعادها الاربعة (المالي، العملاء، العمليات التشغيلية، التعلم والنمو).*

*ونتيجة ان بعض الجامعات تجد صعوبة في قياس كفاءة وفاعلية الخدمات الاكاديمية المقدمة، بالاضافة الى صعوبة القياس المادي للمخرجات، وغياب حافز الربحية وانها بمثابة مؤسسة خدمية، وتعد بطاقة الأداء المتوازن الأداة الأفضل لتقييم وقياس الأداء، لكونها تأخذ بعين الاعتبار عدة ابعاد، حيث تعمل على قياس متوازن لأكثر من محور من محاور الأداء، وتساعد على تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسات التعليمية.*

*هذا بالاضافة الى معرفة أهم المقاييس المستخدمة فعلاً من قبل الجامعات السعودية بهدف تقويم الاداء العام لها، الى جانب بيان فاعلية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن من خلال أبعادها الأربعة (المالي، العملاء، العمليات التشغيلية، التعلم والنمو).*

*ويرى الباحثون ان الجامعات السعودية تحرص على تحسين ادائها وصولا للاعتماد الاكاديمي من خلال تطوير برامجها لاكاديمية والحرص على تطوير برامج مستحدثة حسب المتطلبات العلمية، الأمر الذي يمكنها من تطبيق بطاقة قياس الأداء المتوازن، ومعرفة مستوى الخدمات الأكاديمية والإدارية المقدمة لمنسوبي الجامعة في الكليات المختلفة.*

*لذا يرى الباحثون اهمية تفعيل تطبيق بطاقة الاداء المتوازن على البيئة الجامعية لجامعة الجوف محل الدراسة كنموذج للجامعات بالسعودية التي تحتاج الى تقويم ادائها والتعرف على وضعها الحالي.*

*وحيث تتمثل اهمية هذه الدراسة في كونها الاولى من نوعها بجامعة الجوف ان لم تكن على مستوى الجامعات السعودية حسب علم الباحثين وستسهم في دعم تطوير الاداء بالجامعات السعودية وبجامعة الجوف محل الدراسة وصولا الى الاعتماد الاكاديمي كما تقدم الدراسة توصيات لتطوير دور الجامعة وإبراز سمعتها وكفاءتها بين سائر الجامعات السعودية.*

*كما تبرز أهمية الدراسة في كونها أداة مساعدة للقائمين على برامج التقويم والاعتماد الأكاديمي في الجامعة، حيث ستختصر الطريق عليهم وتزودهم بواقع أداء الجامعة حتى يتسنى لهم تطوير أداء الجامعة في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي الأمر الذي بات من أولويات جامعة الجوف على وجه الخصوص وجامعات السعودية عموماً.*

## مقدمة الدراسة:

للتعليم دور جوهري في تطوير المجتمع وتنميته، وذلك من خلال إسهام مؤسسات التعليم المختلفة في تنمية قدراتها وتطوير مخرجاتها في المجالات المعرفية والأكاديمية والتطبيقية وغيرها حسب الاطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية، مما يحقق مستقبلٍ واعد لابناء المملكة في مختلف التخصصات، ولتحقيق هذا الهدف ظهرت أهمية قياس وتقييم أداء الجامعات والكليات وذلك لتحديد الجوانب التي هي بحاجة ماسة للتغيير والتطوير المستمر.

في ضوء التطورات الحديثة للفكر الإداري، وبمراعاة التحديات المعاصرة، والدراسات والبحوث الإستراتيجية اهتم عدد من الباحثين بدراسة وتحليل وتقييم الأداء الإستراتيجي للمنظمات مما أدى إلى ظهور قياس الأداء المتوازن Balanced Scorecard (BSC) على يد الباحثان Kaplan and Norton في عام 1992، حيث يهتم بتحقيق التوازن في عمليات قياس الأداء بين مختلف الأبعاد، ولمختلف الأطراف، وبمراعاة العناصر الزمنية المتعددة. ويمثل هذا البحث محاولة للتعرض لموضوع قياس الأداء المتوازن بما ييسر على المنظمات العربية إمكانية الإستفادة منه وتطبيقه. (عبد الحميد المغربي، 2003).

ويعتمد الباحث في تطبيق بطاقات الاداء المتوازن على جامعة الجوف وهنا يسرد الباحث نبذة عن جامعة الجوف حيث جامعة الجوف هي جامعة سعودية تقع بين مدينتي سكاكا ودومة الجندل

بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية وهي تحت إشراف وزارة التعليم ويتولى إدارة الجامعة د.إسماعيل بن محمد البشري.

وقد أُنشئت جامعة الجوف بموجب الأمر الملكي رقم (6616م ب) وتاريخ 12-5-1426 هـ. كانت تسمى فرع جامعة الملك سعود بمنطقة الجوف وتشمل كليات العلوم بسكاكا وكلية المجتمع بالقريات فقط. ثم صدر المرسوم الملكي بتسمية الجامعات بأسماء المناطق ومنحها الاستقلالية عن الجامعات الأم فأصبحت جامعة الجوف بدلاً من تسميتها كليات فرع جامعة الملك سعود بالجوف. أُنشئت كلية الطب بناءً على الأمرالملكي رقم (3331/م ب) وتاريخ 25-4-1427 هـ. الجامعة تعمل على أنظمة وقوانين التعليم العالي المعمول بها في المملكة العربية السعودية. حيثُ تصرف مكافآت ماليه لطلبة الأقسام العلمية 990 ريال ولطلبة الأقسام الأدبيه والشرعيه 840 ريال وتُصرف إعانات الإيجار للمتقدمين والمنطبقه عليهم الشروط.. بالإضافة إلى بدل الإعاقه الشهري وعدد من الإعانات المقطوعه الأخرى.

تُقام المدينة الجامعية على أرض شاسعة المساحات مُقابل مطار منطقة الجوف الواقع غرب مدينة سكاكا بـ 35 كم وشرق محافظة دومة الجندل بمسافة 20 كم وهي قيد الإنشاء ومن المتوقع الانتهاء من المدينة الجامعية في 2019م.

كليات الجامعة

كلية الطب

كلية الهندسة

كلية علوم الحاسب والمعلومات

كلية الصيدلة

كلية العلوم الطبية التطبيقية

كلية العلوم

كلية الشريعة والقانون

كلية التربية

كلية العلوم الصحية

كلية العلوم الإدارية والإنسانية

كلية المجتمع

برنامج السنة التحضيرية

كليات خارج الحرم الجامعي

كلية العلوم الطبية التطبيقية بالقريات

كلية العلوم والآداب بالقريات

كلية المجتمع بالقريات

كلية العلوم والآداب بطبرجل

كلية المجتمع بطبرجل

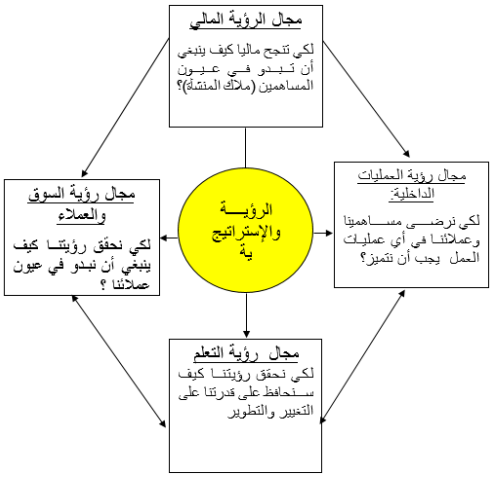
كلية طب الأسنان

(ويكيبديا، 2016)

ولعل أكثر هذه الأدوات فاعلية مما ظهر مؤخرا هو بطاقة الأداء المتوازن، حيث شهدت اهتماما واسعا من قبل الباحثين، كما حقق تطبيقيا في بعض المؤسسات نجاحا ملفتا، جعلها تنتقل من مجرد أداة من أدوات الإدارة إلى نظام متكامل للإدارة (السمادوني واحمد، 2005)

طُرحت بطاقة الأداء المتوازن بواسطة روبرت كابلان وديفيد نورتن Norton .D & Kaplan .R* ونوقشت لأول مرة في جامعة هارفارد عام 1992. وقد اعتمدا على الرؤية والأهداف الإستراتيجية كنقطة أساس، حيث يتم ترجمتها إلى نظام لمقاييس الأداء بغرض التقييم من أجل التحسين، لأن الأداء ينعكس بدوره في صورة مسعى وتوجه إستراتيجي عام، يسعى كل فرد في المنظمة إلى تحقيقه.

**عناصر قياس الأداء المتوازن كما حددها كابلان ونورتن**




لم يقتصر دور بطاقة الأداء المتوازن على تقييم الأداء بل تحويل الأهداف الإستراتيجية إلى مقاييس مالية وغير مالية متماسكة، كما أصبحت فيما بعد نظاما قياديا متكاملا، يسعى إلى توجيه وتحسين الأداء، والرفع من فعالية المنظمة، والمساهمة في كشف الإختلالات وتصحيحها.

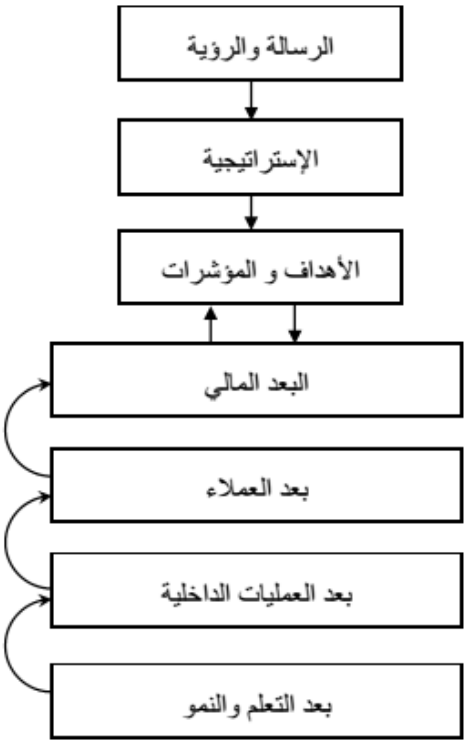
كما يعرف البعض بطاقة قياس الأداء المتوازن بأنها: أول عمل نظامي حاول تصميم نظام لتقييم الأداء يهتم بترجمة استراتيجية المؤسسة إلي أهدافاً محددة ومقاييس ومعايير مستهدفة ومبادرات للتحسين المستمر. كما أنها توحد جميع المقاييس التي تستخدمها المؤسسة. إن فكرة بطاقة قياس الأداء المتوازن تركز على وصف المكونات الأساسية لنجاح المؤسسة وأعمالها. (عبد المحسن، 2005) وأكثر ما يميز هذه الأداة هو أنها لا تركز على قياس البعد المالي فقط كما كان سائدا من قبل من خلال أنظمة القياس التقليدية، بل هي تحقق التوازن من خلال تركيزها على قياس أربعة أبعاد أساسية في المنظمة، وهي: البعد المالي، بعد العملاء، بعد الأنظمة الداخلية، بعد التعلم والنمو، وهذا من شانه أن يجنب المؤسسة الخطأ عند تركيزها على الجوانب المالية فقط. (حسني عابدين – 2013 : 5).

**وفيما يلي عرض لاهداف بطاقات الاداء المتوازن واساليب تحقيقها على جامعة الجوف كانموذج لمؤسسة تعليمية ناشئة.**

| الأهداف | طرق تحقيقها |
|---|---|
| تطبيق البعد المالي لبطاقة الأداء المتوازن لتقييم اداء جامعة الجوف | يتم التطبيق على منسوبي الادارة العامة للشؤون المالية والادارية |
| يستخدم بعد العملاء والرضا لبطاقة الأداء المتوازن لتقييم اداء جامعة الجوف | اختيار عينات عشوائية من اعضاء عيئة التدريس والطلاب لقياس الرضا من عدد من الكليات والمجتمع الخارجي للجامعة |
| يستخدم بعد العمليات الداخلية لبطاقة الأداء المتوازن لتقييم اداء جامعة الجوف | تطبيق الاداة على منظومة العمليات المدخلة في المنظومة الجامعية |
| يستخدم بعد التعلم والنمو لبطاقة الأداء المتوازن لتقييم اداء جامعة الجوف | تطبيق الاداة على عينة ممثلة من الطلاب والطالبات بالجامعة |

تحديد المهام والمراحل اللازمة لتحقيق الأهداف:

| الأهداف | المهام | المراحل |
|---|---|---|
| تطبيق البعد المالي لبطاقة الأداء المتوازن لتقييم اداء جامعة الجوف | ▪ تجميع عينة الدراسة من الجهة المعنية<br>▪ تطبيق الاداة<br>▪ عرض ومناقشة النتائج<br>▪ الإستخلاصات والتوصيات<br>▪ المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة<br>▪ مناقشة وتفسير النتائج<br>▪ الإستخلاصات والتوصيات | المرحلة الاولي |
| تطبيق بعد العملاء والرضا لبطاقة الأداء المتوازن لتقييم اداء جامعة الجوف | ▪ تجميع عينة الدراسة من الجهة المعنية<br>▪ تطبيق الاداة<br>▪ عرض ومناقشة النتائج<br>▪ الإستخلاصات والتوصيات<br>▪ المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة<br>▪ مناقشة وتفسير النتائج<br>▪ الإستخلاصات والتوصيات | المرحلة الثانية |
| تطبيق بعد العمليات الداخلية لبطاقة الأداء المتوازن لتقييم اداء جامعة الجوف | ▪ تجميع عينة الدراسة من الجهة المعنية<br>▪ تطبيق الاداة<br>▪ عرض ومناقشة النتائج<br>▪ الإستخلاصات والتوصيات<br>▪ المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة<br>▪ مناقشة وتفسير النتائج<br>▪ الإستخلاصات والتوصيات | المرحلة الثالثة |
| تطبيق بعد التعلم والنمو لبطاقة الأداء المتوازن لتقييم اداء جامعة الجوف | ▪ تجميع عينة الدراسة من الجهة المعنية<br>▪ تطبيق الاداة<br>▪ عرض ومناقشة النتائج<br>▪ الإستخلاصات والتوصيات<br>▪ المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة<br>▪ مناقشة وتفسير النتائج<br>▪ الإستخلاصات والتوصيات<br>▪ كتابة الورقة البحثية ونشرها في احد المجلات المحكمة | المرحلة الرابعة |

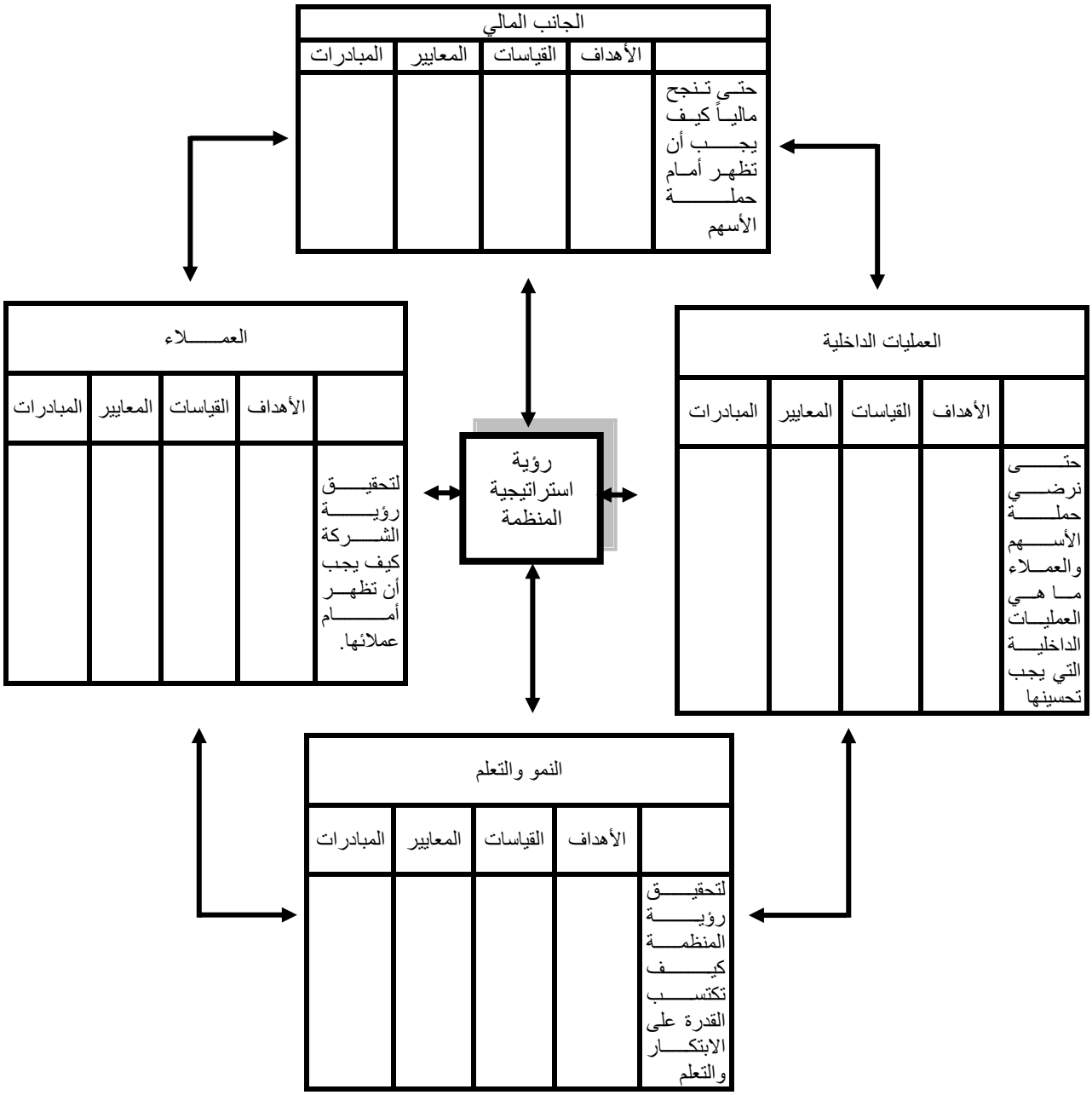



**هيكل بطاقة الاداء المتوازن.**

مقاييس الأداء المناسبة للأهداف الاستراتيجية ومحركات الأداء

| محرك الأداء | الأهداف الاستراتيجية | مقاييس الأداء |
|---|---|---|
| الجانب المالي | تغطية كافة تكاليف العملية التعليمية | مثل دفع رواتب العاملين وانشاء مباني جديدة |
| جانب العملاء(الطلبة) | – رضا الطلبة<br>– الحصة من خريجي الثانوية العامة<br>– الطلبة الجدد | – تطور الخدم التعليمية.<br>– زيادة عدد الطلبة المنتسبين للجامعة.<br>– عدد الطلبة الجدد ونسبة الجامعة منهم. |
| جانب التشغيل الداخلي | – تحسين طرق الأداء والتشغيل.<br>– تبسيط المنهج العلمي.<br>– ابتكار طرق جديدة. | – تطور مهارات العاملين.<br>– التطور في المنهج العلمي.<br>– ابتكار طرق تعليمية جديدة. |
| جانب التطوير والابتكار | – التطور التقني في مجال التعلم.<br>– البحوث والتطوير في مجال التعلم.<br>– تطور نظم المعلومات والأساليب. | – معدل التطور التكنولوجي.<br>– معدل الاستجابة التكنولوجية.<br>– معدل تطور النشاط البحثي، ومدي فعاليته. |

**محاور بطاقة قياس الأداء المتوازن.**




(عبد الحميد المغربي، 2003)

**مشكلة الدراسة:**

تواجه الكليات والجامعات صعوبات عديدة في قياس كفاءة وفاعلية الخدمات التي تقدمها، وذلك بسبب خصائصها، نتيجة صعوبة القياس المادي لمخرجاتها، وغياب الربحية، وطبيعة الخدمات التي تقدمها، والتي تعد منتجا غير مملوس، نتيجة تعاملها مع العنصر البشري الذي لا تلائمة مقاييس الأداء المادية، وايضا جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب، ومدى رضا العملاء عن الخدمات المقدمة، وتعد بطاقة الأداء المتوازن من الادوات المتميزة لتقييم وقياس الأداء، حيث تأخذ بعين الاعتبار عدة أبعاد لتشتمل على اداءات الكليات والجامعات، حيث تعمل على قياس متوازن لأكثر من محور من محاور الأداء، وتساعد على تحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعات.

وتتلخص مشكلة الد ارسة في السؤال الرئيسي التالي:

كيف يمكن تطبيق بطاقة الأداء المتوازن لتقويم اداء جامعة الجوف؟

ويتفرع منه الاسئلة الفرعية التالية:

1. كيف يمكن تفعيل استخدام البعد المالي لبطاقة الأداء المتوازن لتقويم الأداء في جامعة الجوف.
2. كيف يمكن تفعيل استخدام بعد العملاء لبطاقة الأداء المتوازن لتقويم الأداء في جامعة الجوف.

3. كيف يمكن تفعيل استخدام بعد العمليات الداخلية لبطاقة الأداء المتوازن لتقويم الأداء في جامعة الجوف.
4. كيف يمكن تفعيل استخدام بعد التعلم والنمو لبطاقة الأداء المتوازن لتقويم الأداء في جامعة الجوف.

**أهمية الدراسة:**

يمكن إيضاح أهمية الدراسة من خلال الآتي:

1. دعم جامعة الجوف في الكشف عن نقاط القوة والضعف ومعالجتها.
2. تعزيز الوضع التنافسي للجامعة على المدى الطويل.
3. تزويد المعنيين بالمعلومات والمؤشرات والنتائج التي تخدم عملية اتخاذ القرارات.
4. تطوير الخطة التنفيذية للجامعة.
5. مساعدة القائمين على برامج التقويم والاعتماد الأكاديمي في جامعة الجوف في تحليل البيئة الحالية.

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الى الآتي:

1. التعرف على مدى تفعيل تطبيق بطاقة الأداء المتوازن لتقييم أداء جامعة الجوف.
2. التعرف على واقع الخدمات التعليمية المقدمة وتقييمها.
3. استكشاف النظام المالي المطبق في جامعة الجوف من منظور تقييم الأداء.
4. التعرف على ابعاد بطاقة الاداء المتوازن لتقويم مدى فاعليتها في قياس الاداء بجامعة الجوف.
5. الكشف عن نقاط القوة والضعف في أداء جامعة الجوف.

**فروض الدراسة:**

- الفرضية الرئيسية.
- لا يمكن تطبيق بطاقة الاداء المتوازن في تقييم اداء جامعة الجوف الاستراتيجي.
- الفرضيات الفرعية:
- يمكن تطبيق بطاقة الاداء المتوازن للبعد المالي في جامعة الجوف.
- يمكن تطبيق بطاقة الاداء المتوازن لبعد العملاء في جامعة الجوف.
- يمكن تطبيق بطاقة الاداء المتوازن لبعد العمليات الداخلية في جامعة الجوف.
- يمكن تطبيق بطاقة الاداء المتوازن لبعد النمو والتعليم في جامعة الجوف.

**منهجية الدراسة:**

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لكونه المنهج المناسب لدراسة الظواهر الاجتماعية والإنسانية، وقد تم الاعتماد في جمع البيانات على المصادر الثانوية والمصادر الأولية كالتالي:

– المصادر الثانوية: وتتكون من الكتب والأبحاث والرسائل العلمية والدوريات وشبكة الإنترنت.

– المصادر الأولية: وتتكون من استبانة اعدت خصيصا لهذا الغرض، وتطبيق الاداة للحصول على المعلومات المطلوبة عن اداء الجامعة، كما يتم استخدم البرنامج الإحصائي SPSS للتحليل الاحصائي، واختبار فرضيات الدراسة.

**مجتمع وعينة الدراسة:**

يتكون مجتمع الدراسة من منسوبي الكليات بجامعة الجوف في المجالات الاكاديمية والادارية.

وتتكون عينة الدراسة من عينة عشوائية فيما لا يقل عن ٣٠٪ من نسبة المجتمع الأصلي.

**الدراسات السابقة:**

1- تقويم آداء الجامعات وفقاً لمنظور الآداء المتوازن دراسة حالة جامعة افريقيا العالمية (2008–2013) مدني سوار الدهب محمد عبد الرحمن.

مجلة كلية الاقتصاد العلمية – – 59 العدد الرابع – يناير 2014م.

هدفت الدراسة الي معرفة اثر استخدام نموذج الاداء المتوازن في تقويم اداء الجامعات بمحاوره الاربعة (العملاء. المالي. العمليات الداخلية. التعليم والنمو) بالتطبيق علي جامعة افريقيا العالمية حيث تمثلت عينة الدراسة في عمداء الكليات ورؤساء الاقسام العلمية بالكليات، ولجمع بيانات الدراسة الميدانية تم تصميم استبانة مكونة من اربعة محاور وزعت علي عينة الدراسة واخضعت البيانات التي تم جمعها من خلال اداة الدراسة الي اختبارات احصائية باستخدام برنامج التحليل الاحصائي. SPSS واظهرت نتائج الدراسة ان ادارة الجامعة تشجع وتدعم نمط العمل بروح الفريق الواحد وان موارد الجامعة يتم استخدامها في تحقيق اهداف الجامعة وان الطلاب يتم معاملتهم بعدالة دون تميز وبينت الدراسة ان جودة الخدمات المقدمة للطلاب بالداخليات متدنية وان ادارة الجامعة تحرص علي تطوير قدرات العاملين عن طريق برامج التدريب، كما اوصت الدراسة بضرورة اشراك الطلاب عند وضع الخطط والسياسات الخاصة بالجانب الاكاديمي اضافة الي انشاء عمادة خاصة بالجودة والتطوير الاكاديمي وادخال نظام التعليم الالكتروني في كل مراحل العملية التعليمية.

2- دراسة حسني عابدين 2013: عن مدى استخدام بطاقة الأداء المتوازن لتقويم اداء كلية العلوم والتكنولوجيا– خان يونس دراسة ميدانية من وجهة نظر العاملين حيث هدفت الدراسة الى التعرف

عمى مدى استخدام بطاقة الاداء المتوازن (BSC) كأداة لتقويم اداء كلية العلوم والتكنولوجيا، ولتحقيق اهداف الدراسة واختبار فرضياتيا اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث صممت استبانة استطلاع اراء افراد العينة 30 مبحوثا، وكان من اهم نتائج الدراسة، ان كلية العلوم والتكنولوجيا تستخدم بطاقة الأداء المتوازن بأبعادها الاربعة لتقويم الاداء، كما اوضحت نتائج الدراسة عدم وجود متابعة كافية من قبل ادارة الكلية مع الخريجين ومتابعة اوضاعهم، وقد اوصت الدارسة بضرورة البحث عن مصادر اخرى لتغطية نفقات الكلية والعاملين، وتطوير العلاقة مع الخريجين ومتابعة اوضاعهم.

3- دراسة صالح بلاسكة 2012: قابلية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن كأداة لتقييم الإستراتيجية في المؤسسة الإقتصادية الجزائرية- دراسة حالة بعض المؤسسات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي حيث هدفت الدراسة الى تقييم الإستراتيجية الركيزة الأساسية للإدارة الإستراتيجية، حيث يهتم بتدقيق إستراتيجية المؤسسة، والتحقق من كونها متوافقة مع ما كان مخططا له، وذلك بالاعتماد على وسائل مساعدة على ذلك. ونظرا للعجز الحاصل في الأساليب التقليدية للتقييم، والمرتكزة على تقييم الجوانب المالية، وإهمالها الجوانب غير المالية، ظهر أسلوب جديد يراعي في تقييمه للإستراتيجية على كل الجوانب المالية وغير المالية؛ وهذا الأسلوب أُطلق عليه بطاقة الأداء المتوازن. ي قسم هذا الأخير إلى خمس محاور تشكل في مجملها معايير الأداء الكلي للمؤسسة . وقد حاولنا في بحثنا هذا معرفة مدى قدرة المؤسسات الاقتصادية الجزائرية على تطبيق هذا الأسلوب، ومعرفة المقومات التي تحويها هذه المؤسسات لتطبيقه، بالإضافة إلى العراقيل التي تقف حيال ذلك. وقد وجدنا عدم تطبيق هذا الأسلوب في المؤسسات الجزائرية محل الدراسة، كما توصلنا إلى عدم توافرها على المقومات المساعدة على تطبيقه؛ وأ ا بعيدة كل البعد على تبني هذا الأسلوب.
الكلمات الدالة: تقييم الأداء، أنظمة قياس وتقييم الأداء، المعايير المالية وغير المالية، بطاقة الأداء المتوازن، أبعاد بطاقة الأداء المتوازن، تقييم الإستراتيجية.

4- دراسة علاء حسن وميسون عبد الله 2011: عن قياس أداء جامعة الموصل وتقييمه باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، (دراسة حالة) حيث هدفت الدراسة الى إمكانية اعتماد البطاقة وتكييفها لقياس وتقييم أداء جامعة الموصل، والتعرف على واقع جودة الخدمات التعليمية والاستشارات كذلك التقييم بطريقة تعكس فعالية أداء الجامعة لعملائها، والتعرف على الاستثمار في البحث والتطوير مما يعكس الأداء الفعال للعمليات الداخلية بالجامعة، فضلا عن القدرة على الرصد لتنمية رأس المال البشري، والتطور المعرفي، من خلال دراسة الفروق المعنوية بين جودة الخدمات التعليمية والمشورة التي تقدمها الجامعة،

5- دراسة أبو الفتوح، يحي عبدالغنى (2010): استخدام مدخل الأداء المتوازن كأداة لضمان جودة التعليم والاعتماد في مؤسسات التعليم الجامعي حيث هدفت ورقة العمل إلى البحث في متطلبات كيفية استخدام مدخل BSC في وضع مؤشرات أداء في مؤسسات التعليم الجامعي للحكم على جودة الأداء في مؤسسات التعليم الجامعي، مع محاولة وضع إرشادات لتطبيقه واستعراض ما تم تطبيقه بناءاً على تلك الإرشادات في إحدى الكليات بجامعة الإسكندرية وهي كلية التجارة.

ولتحقيق الهدف من الورقة تم تقسيم ورقة العمل إلى مبحثين: المبحث الأول تم فيه تناول بعض الدراسات السابقة. وإيضاح ماهية وأهمية تطبيق مدخل القياس المتوازن للأداء في مؤسسات التعليم الجامعي. واتضح أن نموذج الأداء المتوازن يعد نظاما إداريا متكاملا وليس نظاما للقياس فقط. فهو يسمح للمؤسسة بصياغة رؤيتها وبناء خطتها الإستراتيجية ومكوناتها في صورة جدولية تأخذ شكل بطاقات تسمي بطاقات الأداء المتوازن. وتمثل تلك البطاقات ترجمة وصفية وكمية للأعمال والأفعال اللازمة لتحقيق مكونات الخطة الإستراتيجية للمؤسسة. كما أنها تزود الإدارة بالتغذية العكسية لعملياتها الداخلية والخارجية من اجل متابعة تنفيذ تلك الخطة والتطوير المستمر للأداء المستهدف. كما اتضح أن نظام القياس المتوازن للأداء في صورته المتكاملة يسمح بتحويل الخطط الإستراتيجية للمؤسسة من مجرد إطار نظري إلى إطار تطبيقي قابل للقياس والتقييم. ولذ تم في المبحث الثاني توضيح الكيفية التي يمكن أن يطبق بها في المؤسسات التعليمية من خلال استعراض عام لتجربة كلية التجارة جامعة الإسكندرية.

**اجراءات الدراسة:**

- عينة الدراسة:
  - سيتم اختيار عينة ممثلة من منسوبي كليات الطب والهندسة والعلوم الادارية والانسانية
  - المجال المكاني: جامعة الجوف
- اداة الدراسة:

تم إعداد استبانة حول "مدى استخدام بطاقة قياس الأداء المتوازن كأداة لتقويم أداء جامعة الجوف، وتتكون استبانة الدراسة من السمات الشخصية، عدد سنوات الخبرة في مجال العمل الأكاديمي.

- المجال الزمني: 1436 –1437هـ عام جامعي كامل.
- الدراسات الاستطلاعية: يتم إجراء عدة دراسات استطلاعية لتحديد مدى امكانية تطبيق بطاقة الاداء المتوازن.
- تنفيذ الدراسة: يتم تطبيق الاداة على أفراد عينة الدراسة.

- المعالجات الإحصائية: يتم التعامل مع بيانات الدراسة من خلال المعالجات الإحصائية التالية

(المتوسط الحسابي – الانحراف المعياري – SPSS)

- عرض ومناقشة النتائج: يتم عرض نتائج الدراسة في شكل جداول إحصائية وأشكال بيانية ثم مناقشاتها علمياً.
- وسائل إجراء البحث (استبانة وبطاقات الاداء المتوازن)

تطبيق اداة تقييم اداء جامعة الجوف:

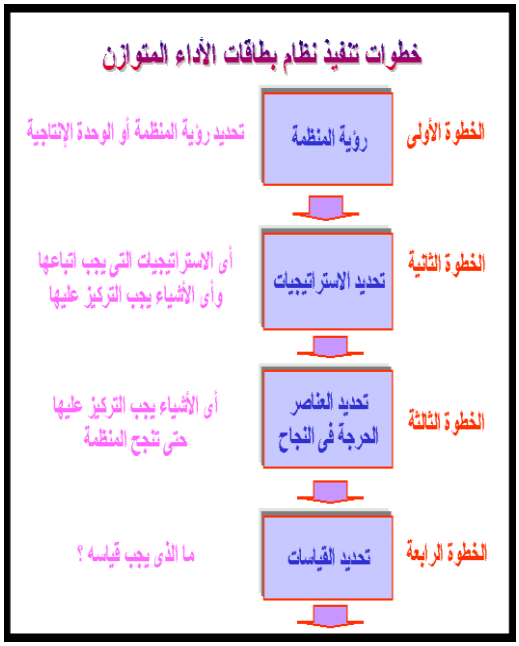
خطوات تصميم وتطبيق بطاقة قياس الأداء المتوازن في ضوء الابعاد الموضحة بالمخطط بالاسفل:

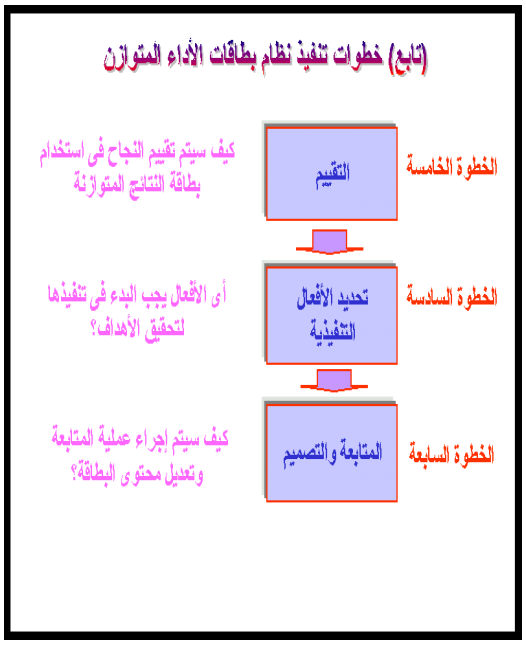
- يجب على الجامعة أن تحدد أولاً رؤية ورسالة تحقق اهدافها ابعيدة والقريبة المدى.
- تحديد الاستراتيجية العامة للجامعة.
- تحديد عوامل النجاح الحاكمة.
- تحديد مقاييس الأداء كما هو موضح بالجدول بالاسفل.
- تحديد وتطوير خطة العمل.
- تحديد الأفعال التنفيذية.
- المتابعة والتقييم.

كيفية جمع النتائج وطرق تحليلها للتوصل لتحقيق الأهداف المرجوة من البحث.

سيتم التعامل مع بيانات الدراسة من خلال المعالجات الإحصائية التالية

(المتوسط الحسابي – الانحراف المعياري – SPSS)




**المراجع:**


1. النبوى، احمد محمد احمد: 2015 تقويم ادارة النشاط الرياضي بجامعة الازهر فى ضوء مقومات الجودة الشاملة، رسالة دكتوراة، القاهرة.
2. حسن محمد، غادة حامد السيد 2014: تطوير أداء الموارد البشرية بجامعة الفيوم في ضوء معايير الجودة، رسالة دكتوراة، الفيوم.
3. رمضان، عماد جابر. 2011: رفع كفاءة وفعالية الموازن العامة للدولة في مجال الرقابة وتقييم الاداء باستخدام بطاقة القياس المتوازن للأداء (BSC) بالتطبيق على مصلحة الضرائب المصرية، القاهرة.
4. الدوى، ابراهيم احمد عبدالخالق. 2014: تطبيق بطاقات قياس الاداء المتوازن فى المكتبات المركزية الجامعية في مصر، القاهرة.
5. أبو مصطفى، ياسر عادل. 2013: "إطار مقترح لاستخدام بطاقات الأداء المتوازن في تقييم الأداء في البنوك": دراسة تطبيقية على البنوك التجارية الفلسطينية، غزة.
6. الموجي، مروة محمد سمير محمد رفعت. 2014: فلسفة تقييم الأداء الجامعي وتحسينه في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة.
7. منصور، محمد احمد محمد 2014: إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير إدارة النشاط الرياضي بجامعة بنها، رسالة دكتوراه، جامعة بنها.
8. ابراهيم، فاطمة احمد زكي. 2013: متطلبات تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في الجامعة المصرية في ضوء خبرات بعض الدول رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة.

9. نشوان، إسكندر محمود حسين. 2011: استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تطوير استراتيجيات منشآت المراجعة لتحقيق جودة الأداء المهني، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس.
10. أبوالليف، إيهاب أحمد محمد. 2011: استخدام الأدوات التحليلية الحديثة فى قياس وتقييم أداء الجامعات الحكومية: دراسة تطبيقية على كليات التجارة، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس.
11. عبد المحسن، توفيق محمد، (2005). اتجاهات حديثة في التقييم والتميز في الإدارة: ستة سيجما وبطاقة القياس المتوازن، القاهرة: دار الفكر العربي.
12. عبد المولى، ناصر خليفة 2013: مدخل مقترح للتكامل بين بطاقة التقييم المتوازن للأداء ونظام الإنتاج بدون فاقد فى ظل الإدارة الاستراتيجية للتكلفة، الدراسات والبحوث التجارية، س. 33، ع. 1.
13. أحمد، إبراهيم أحمد 2014: تقويم أداء الجامعات المصريه باستخدام بطاقه الأداء المتوازن، مجلة كلية التربية ببنها مج. 25، ع. 99، ج. 2.
14. عشيبة، فتحى درويش 2011: التقييم المتواز لمؤسسات التعليم الجامعى كمدخل لجودة الأداء، مجلة كلية التربية بالمنصورة.
15. صالح بلاسكة 2012: قابلية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن كأداة لتقييم الإستراتيجية في المؤسسة الإقتصادية الجزائرية – دراسة حالة بعض المؤسسات، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر.
16. عبد الحميد المغربي 2003: قياس الأداء المتوازن المدخل المعاصر لقياس الأداء الإستراتيجي، كلية التجارة جامعة المنصورة.
17. همام، اشرف يوسف سليم 2013: اطار مقترح لاستخدام مدخل بطاقة الاداء المتوازن فى تحسين فعالية قياس وادارة الاداء دراسة تطبيقية على قطاع التعليم قبل الجامعى بمدينة الطائف، مجلة العلوم التجارية، ع. 1، ج. 3.
18. العامرى، صالح مهدى محسن 2003: بطاقة القياس المتوازن للاداء كنظام لتقييم اداء منشآت الاعمال فى عصر المعلومات، نموذج مقترح للتطبيق فى الجامعات الخاصة، المجلة المصرية للدراسات التجارية – جامعة المنصورة ، ع. 2.
19. الضحاوي، بيومي محمد 2011: تقييم اداء كليات التربية في مصر باستخدام بطاقة الاداء المتوازن، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية. مج.21، ج. 1، ص. (1–86).
20. غازي، على على 2003: بطاقة الأداء المتوازن كمدخل لبناء القيادة الإبداعية، مجلة إدارة الأعمال، جمعية إدارة الأعمال العربية، العدد 100، مارس 2003، ص37.
21. يوسف، محمد محمود 2005: البعد الاستراتيجي لتقييم الأداء المتوازن، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
22. أبو لفتوح، يحي عبدالغنى 2010: استخدام مدخل الأداء المتوازن كأداة لضمان جودة التعليم والاعتماد في مؤسسات التعليم الجامعي، مستودع الأصول الرقمية لوثائق وأوراق الأنشطة العلمية، الندوة الثالثة حول الجودة في التعليم الجامعي بالعالم الإسلامي، الرياض.
23. مدني سوار الدهب 2013: تقويم آداء الجامعات وفقاً لمنظور الآداء المتوازن دراسة حالة جامعة افريقيا العالمية، مجلة كلية الاقتصاد العلمية، العدد الرابع ص 59.

# إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتعزيز التنافسية في التعليم التقني في فلسطين

د. ميرفت محمد محمد راضي
أستاذ مساعد في كلية فلسطين التقنية دير البلح – غزة، فلسطين
Mervat_Rady@hotmail.com

**الملخص:** *هدفت الدراسة التعرف على أهمية التعليم التقني في فلسطين، ومحددات الكفاءة الداخلية والتحديات التي تواجهه، والتعرف على أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم التقني ومبادئها، ومراحل تطبيقها، وطبيعة العلاقة بين TQM وبناء الميزة التنافسية، ومرتكزات التنافسية، وبناء التصور المقترح الذي يسهم في تعزيز التنافسية في التعليم التقني في فلسطين في ضوء إدارة الجودة الشاملة. واستخدمت الباحثة المنهج (النظري التحليلي). وخلصت الدراسة إلى ان التعليم التقني في فلسطين يواجه الكثير من نقاط الضعف والعديد من التحديات، ومن أجل التغلب على هذه المعوقات فقد أوصت الدراسة بضرورة تبني المؤسسات التقنية الفلسطينية تصور مقترح يهدف للارتقاء بمستوى الأداء ليسمو بالتعليم التقني إلى مصاف الدول المتقدمة وذلك من خلال: تنمية القدرات التنافسية ودعم اللامركزية والاستقلالية الإدارية، وتنمية وتطوير نظم وتكنولوجيا المعلومات، وتحديث شامل للكليات يواكب التطورات العلمية والمهنية العالمية ويراعي الخصوصية الفلسطينية عامة وخصوصية كل كلية لتحقيق فعالية التعليم والتعلم، وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بهدف تحسين القدرات المؤسسية والمهنية للكليات الفلسطينية وتنمية مهارات وجدارات أعضاء هيئة التدريس، والقيادات بصفة خاصة لتمكينهم من مواكبة لغة العصر ومواجهة التنافسية ورفع كفاءة مخرجات التعليم التقني، وتنمية قدراتها في ميدان توكيد الجودة والاعتماد، وتنمية قدراتها في ميدان البحث العلمي.*

**الكلمات المفتاحية:** *إدارة الجودة الشاملة، التعليم التقني، التنافسية، الكليات التقنية.*

**المقدمة:**

يمثل التعليم التقني في فلسطين ركناً أساسياً يُعتمد عليه في تنمية رأس المال البشري الفلسطيني، وعليه فإن البرامج التقنية التي يقدمها هذا النوع من التعليم لا بد أن تيسر استيعاب المفاهيم الإدارية الحديثة، والتكيف مع المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية وطرق التعامل معها، فكان لازماً في ظل المتغيرات الاقتصادية المتلاحقة وسريعة التغير، وظهور الأسواق العالمية وتزايد طلبات المستهلكين للجودة وزيادة حدة المنافسة تطبيق اتجاهاً إدارياً حديثاً هو إدارة الجودة الشاملة TQM (Total Quality Management).

ولتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة (TQM) في التعليم التقني يتطلب استعداداً نفسياً وتنظيمياً مسبقاً، مع الامتثال الكامل وعلى كافة المستويات الإدارية للعمل بها، التي تشجع على تطبيق وتوفير أساليب تحسين الجودة في جميع المجالات وتبني سياسة التحسين المستمر والاهتمام بضرورة دعم الإدارة العليا لهذه السياسة وتطوير رؤية استراتيجية بمشاركة العاملين وتطوير وتدريب أنماط جديدة من المديرين وإرضاء الزبون التي تمكنها من البقاء والاستمرار.

وبرامج التعليم التقني بما تطرحه من اهتمام بالجانب التطبيقي من العلوم ومهارات البحث العلمي الذي يقوم على البحث عن المعرفة وتوظيفها ونشرها، معتمداً في ذلك على منهجية (TQM)، تستطيع أن تسهم في حل مشكلات المجتمع، وتلبية متطلباته بحيث يكون خريج التعليم التقني لا يشكل عبئاً على المجتمع بل رافعة أساسية في مشروع نهضة المجتمع وتنميته وصولاً لمجتمع المعرفة الذي يقوم على إنتاج ونشر المعارف والمعلومات بسهولة ويسر وبدون عوائق وصعوبات، بحيث يمكن الوصول إليها بطرق سريعة، وبوسائل متعددة خلال وقت قصير وبدون متاعب وتكاليف مجهدة وباهظة وتكون متاحة للجميع بدون طبقية ولا تمييز، ولكي تستفيد الكليات التقنية في فلسطين من فلسفة الجودة الشاملة فإنها بحاجة الى التركيز على تطبيقها بشكل عملي ولا تكتفي بالإعلان عن مجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع لتحقيق أهدافها التي تسمو لتحقيق التنافسية.

**مشكلة البحث:**

يمكن بلورة مشكلة البحث في ضعف جودة التعليم التقني في فلسطين بما لا يسهم في تعزيز قدراته التنافسية في الأسواق المحلية والخارجية، خصوصاً في ظل المنافسة المتزايدة من قبل المؤسسات العالمية، وكذلك قصورها في استخدام الممارسات التي تساهم في رفع كفاءة وفاعلية البرامج التقنية، الأمر الذي دفع الباحثة إلى إجراء هذا البحث.

حيث تعاني منظومة التعليم التقني في فلسطين من العديد من المعوقات تتمثل في محدودية قدرته على استيعاب النمو المتزايد في عدد الطلبة ضمن موازنات لا تتماشي مع هذا النمو، وافتقار طلبته إلى الخبرة والمعرفة العلمية الكافية التي تمكنهم من الأداء الناجح حيث أن المهارات البحثية لدى الطلاب لم تتجاوز حد 59%، ومستوى وعي الطلبة بحاجات سوق العمل لا تتجاوز 62% (وزارة الخارجية والتخطيط، 2012م)، كما أن تكلفة الاستثمار فيه مرتفعة، وهذا أدى إلى ضعف ارتباطه بمسارات التعليم الأكاديمي الأمر الذي

ساهم في انخفاض مستوى جودة التدريب بالإضافة إلى التشتت وغياب التنسيق وتعدد جهات الإدارة والإشراف ومحدودية الموارد المادية من نقص في التجهيزات والمعدات الحديثة كما ان المناهج المطبقة لا تنسجم مع التطورات التكنولوجية الحديثة (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2009).

كما وتتسارع المؤسسات في افتتاح التخصصات على حساب نوعيتها على اعتبار أنها مصدر دخل مناسب، حيث أن أعدادها المتسارعة تتسم بالتقليد والمحاكاة دون اللجوء إلى الإبداع والابتكار، وضعف عمليات التقييم المستمرة للبرامج والعمليات(معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني–ماس، 2015)، مما أدى إلى ضعف قدراتها في مواجهة مشاكل التنمية في فلسطين، وباتت تنتج كوادر وتخصصات لا يحتاجها السوق ولا تخدم قضايا التنمية حيث تجاوزت نسبة البطالة في فلسطين (40.8%).

ورغم الجهود الحثيثة والمستمرة للنهوض بهذه المنظومة من خلال إدراج مرتكزات الجودة وأبعادها في الأنشطة الخدمية، إلا أنه لم تتوافر لها أسباب ومقومات التنافسية الإستراتيجية التي تتيح لها موقعا فريدًا، بل وقياديًا على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.

وبالتالي يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

**هل تطبيق التعليم التقني في فلسطين لإدارة الجودة الشاملة يسهم في تعزيز قدراته التنافسية؟**

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أهمية التعليم التقني في فلسطين؟
2. ما محددات الكفاءة الداخلية والتحديات التي تواجه التعليم التقني في فلسطين؟
3. ما أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم التقني ومبادئها، ومراحل تطبيقها؟
4. ما أبعاد جودة برامج التعليم التقني في فلسطين؟
5. ما معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية في فلسطين؟
6. ما طبيعة العلاقة بين TQM وبناء الميزة التنافسية، وما هي مرتكزات التنافسية؟
7. ما التصور المقترح الذي يسهم في تعزيز التنافسية في التعليم التقني في فلسطين في ضوء إدارة الجودة الشاملة؟

**ثانياً: أهداف البحث**

**في ضوء تحديد مشكلة البحث تسعى الباحثة إلى تحقيق الأهداف التالية:**

1. تحديد أهمية التعليم التقني في فلسطين، ومحددات الكفاءة الداخلية والتحديات التي تواجهه.
2. التعرف على أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم التقني ومبادئها، ومراحل تطبيقها.
3. التعرف على أبعاد جودة برامج التعليم التقني في فلسطين ومعوقات تطبيقها، وطبيعة العلاقة بين TQM وبناء الميزة التنافسية، ومرتكزات التنافسية.
4. تحديد التصور المقترح الذي يسهم في تعزيز التنافسية في التعليم التقني في فلسطين في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

**ثالثاً: أهمية البحث**

تأتي أهمية البحث من خلال السعي باتجاه تحديد:

**أ. الأهمية العلمية:**

1. تعتبر الدراسة امتداداً للدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة ودورها في فعالية برامج التعليم التقني في فلسطين بما يؤول إلى تعزيز الميزة التنافسية للكليات التقنية كهدف يضمن البقاء والنمو، حيث تعد فلسفة إدارية ضمن المفاهيم الإدارية الحديثة التي بدأت تطبق بشكل ملحوظ في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين.
2. يسلط الضوء على شريحة هامة من شرائح المؤسسات الفلسطينية، وهي مؤسسات التعليم التقني باعتبارها مصدر احتضان القوة العقلية والمعرفية (أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب وخريجو التعليم التقني) التي تساهم في بناء وتنمية المجتمع.
3. تأصيل مفهوم جودة التعليم التقني من خلال تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة حيث يتطرق البحث لأهميتها ومراحلها ودورها في تحسين مستوى أداء البرامج وبالتالي زيادة قدرتها على التنافسية في ظل الثورة المعلوماتية والتكنولوجية المتسارعة.
4. إيجاد صلة وثيقة بين تبني فلسفة الجودة الشاملة في التعليم التقني وقدرته على التنافس في سوق العمل المحلي والدولي.

**ب. الأهمية التطبيقية:**

1. من المتوقع أن تسهم نتائج البحث في لفت انتباه القائمين على التعليم التقني في السلطة الوطنية الفلسطينية، ووزارة التربية والتعليم العالي، والجامعات الفلسطينية للواقع الحالي التي تعيشه مؤسسات التعليم التقني بحيث تسعى لرفع مستوى تحقيق التكاملية حول البرامج الأكاديمية عن نسبة 65%، وانخفاض نسبة تكرار البرامج الأكاديمية عن 55% (وزارة الخارجية والتخطيط ، 2012م).
2. إعادة توجيه أنظار القيادات الإستراتيجية نحو تغيير الإستراتيجيات القائمة نحو تحقيق أهداف تسعى لتحقيق التميز في العملية الأكاديمية، والبحث العلمي، والمسئولية الاجتماعية.

**رابعاً: منهـج البحـث**

استخدمت الباحثة المنهج (النظري التحليلي) حيث اعتمدت على الكثير من المعلومات من مصادرها العلمية، إضافة لخبرة الباحثة

المتراكمة في التعليم التقني حيث أنها عملت في هذا القطاع بما يزيد عن 21 عاماً في مراكز إدارية وأكاديمية.

**خامساً: مصادر جمع المعلومات**

قامت الباحثة بمراجعة الدراسات والأبحاث والمراجع المتعلقة بأهم ما كتب في موضوع البحث، وكذلك تطبيقاته في مؤسسات التعليم العالي، بغرض جمع البيانات التي ستساهم في معالجة موضوع البحث، واشتملت على (الكتب، المراجع، الدوريات، المجلات، الوثائق، النشرات، الإحصائيات، الدراسات، البحوث التربوية، شبكة الإنترنت) باللغتين العربية والأجنبية.

**سادساً: حدود البحث:**

شملت الباحثة في دراستها قطاع التعليم التقني في فلسطين، ليشمل كافة مؤسسات التعليم التقني في فلسطين البالغ عددها (57) مؤسسة موزعة في قطاع غزة بعدد (22)، والضفة الغربية بعدد (44)، وتشرف على إدارتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (موقع وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، http://www.mohe.pna.ps/moehe/factsandfigures).

**سابعاً: الدراسات السابقة**

تعتبر الدراسات السابقة هي الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها الباحثة للوصول إلى مشكلة البحث، وفيما يلي مجموعة من الدراسات البحثية التي ارتبطت بهذا المفهوم للوقوف على أهم المشكلات والقضايا التي تناولتها تلك الدراسات والتعرف إلى أهم النتائج التي توصلت لها.

**1. دراسة (مكي، 2016) بعنوان "رهانات الجودة في التعليم العالي (قراءة في كتاب التعليم العالي في أفاق 2030)".**

**هدفت الدراسة إلى:** محاولة إثارة الاهتمام في العالم العربي حول مستقبل الجودة وضمانها في التعليم من منطلق تحليل دراسة علمية أكاديمية بعنوان (التعليم العالي في آفاق 2030) في جزأين هما الديمغرافية والعولمة.

**توصلت الدراسة إلى:** ضرورة إتباع سياسات تعليمية جديدة لمواجهة النسب المرتفعة للخريجين من الجامعات الهندية والصينية في محاولة للتقليل من إغراق سوق العمل، ضرورة البحث عن آليات جديدة لتمويل مشاريع الطلبة البحثية وتكوينهم الجامعي بما يتماشى مع متطلبات سوق العمل، تأهيل الطواقم التدريسية وتزويدها بكل الوسائل المعاصرة لاكتساب المعرفة وتجديدها بما يتناسب وتحديات عصر المعلوماتية والتدفق المعرفي، وفتح وإنشاء مراكز البحوث والدراسات.

**2. دراسة (Moturi & Mbithi, 2015) بعنوان**

**ISO 9001: 2008 implementation and impact on the University of Nairobi: a case study.**

**هدفت الدراسة إلى:** بيان أهمية تطبيق ISO 9001: 2008 في جامعة نيروبي، وأثاره فيما يتعلق بفعالية تقديم الخدمات، والأداء التشغيلي، والأتمتة، وتحديات التنفيذ.

**توصلت الدراسة إلى:** إن تطبيق ISO 9001: 2008 يساهم في تحقيق إنجازات كبيرة على مستوى الجامعة تتمثل في توفير بيئة عمل صحية، إدارة السجلات والتوثيق بطريقة مناسبة، تحقيق رضا العملاء، يوفر بنية تحتية ومرافق ذات مواصفات ملائمة لطبيعة عمل الجامعة، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات باعتبارها المحرك الرئيسي لتحسين الأداء، وترتيب الجامعة ، توفير فرص متعددة لتحسين الأداء، ويوفر عوامل النجاح الحاسمة التي تحقق ميزة تنافسية للجامعة.

**3. دراسة (مكيد ومداح، 2015) بعنوان "مدى تبني مبادئ إدارة الجودة الشاملة الجامعية في الجامعة الجزائرية دراسة استقصائية على أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة المدية – الجزائر"**

**هدفت الدراسة إلى:** عرض مفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة بصفة عامة، وفي الجامعة بصفة خاصة مع الوقوف على أهم مبادئ إدارة الجودة الشاملة الجامعية، وصولاً إلى اختبار مدى تبني أهم المبادئ في المؤسسة الجامعة.

**توصلت الدراسة إلى:** أن أعضاء الهيئة التدريسية موافقون على كون تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة يؤدي إلى التحسين في أداء المؤسسة، وأن الرضا الكافي للعميل الداخلي يؤثر على جودة المنتج التعليمي ورضا العميل الخارجي، واختيار فرق التحسين للجودة التعليمية وفق مبدأ الكفاءة والخبرة ينعكس إيجاباً على الروح المعنوية للعاملين والانتماء، وتطوير خبرات أعضاء هيئة التدريس والموظفين بشكل مستمر من خلال إجراء الفعاليات المحلية والمشاركة في الفعاليات الدولية، ووجوب تفويض الصلاحيات والاهتمام بمساع الرأي الآخر، وإشاعة روح التجانس وسط العملاء الداخليين (أساتذة، طلبة، موظفين).

**4. دراسة (Nenadál , 2015) بعنوان**

**Comprehensive quality assessment of Czech higher education institutions.**

**هدفت الدراسة إلى:** التعرف على مجموعة المعلومات والمفاهيم المتعلقة بمشروع ضمان الجودة والتقييم في مؤسسات التعليم العالي التشيكية والمعتمد من قبل وزارتي التربية والتعليم التشيكية والشباب والرياضة، ومعرفة النتائج الرئيسية والدروس المستفادة من تنفيذ منهجية الاختبار التجريبي لتقييم الجودة.

**توصلت الدراسة إلى:** أن نموذج التميز EFQM هو الأداة الأكثر شمولا لضمان وتقييم الجودة باعتبارها أداة عملية وتطبيقية مناسبة، ولا بد لمؤسسات التعليم العالي التشيكية من التكيف مع معايير تقييم هذا

النموذج من أجل الاستخدام الفعال، وأن هذه المعايير تصلح لتقييم قدرة الجامعات في المستقبل كما تصلح لتقييم قدرتها في الماضي.

**5. دراسة (الفقيه،2015) بعنوان "أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب فيها".**

**هدفت الدراسة إلى:** التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريب في الكليات التقنية نحو درجة أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه الكليات، ودرجة توافر المقومات البشرية والمادية والتنظيمية اللازمة لتطبيقها وتحديد الفروق الدالة إحصائيا في آراء العينة.

**توصلت الدراسة إلى:** أن أفراد عينة الدراسة يرون أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية بدرجة كبيرة، أما توافر المقومات فقد جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائياً في أراء عينة الدراسة في محور أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة باختلاف متغير موقع الكلية، ومتغير حضور دورات، وورش تدريبية في مجال الجودة الشاملة، كما أن الكوادر البشرية بحاجة ماسة للتدريب والتطوير وتجديد الخبرات، التوجه نحو الاعتماد الأكاديمي والبدء بإجراء الدراسة الذاتية الأولية في برامج الكليات التقنية وعلى مستوى الكلية، استكمال الهياكل التنظيمية والتوصيف الوظيفي وتحديد خطوط السلطة والاتصال، وضرورة توفير الأدلة الإرشادية والتنظيمية لكل كلية وبرنامج.

**6. دراسة (دودين،2015) بعنوان "مستوى تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة نظر الاداريين الأكاديميين (دراسة ميدانية)".**

**هدفت الدراسة إلى:** التعرف على الممارسات المرتبطة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن.

**توصلت الدراسة إلى:** أن متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية في مجال (عضو الهيئة التدريسية، والطالب) تقع ضمن المستوى المرتفع، ضعف تطبيق أسلوب المقارنات المرجعية بين الجامعات الأردنية فيما بينها من جهة وبين الجامعات الإقليمية والجامعات الدولية، ضعف الإمكانات المالية، ضعف التدريب الموجه للعاملين، وضعف التحفيز المالي والمعنوي للمعلمين.

**7. دراسة (Barros, 2014) بعنوان**

**QUALITY MANAGEMENT PRINCIPLES AND PRACTICES IMPACT ON THE COMPANIES' QUALITY PERFORMANCE.**

**هدفت الدراسة إلى:** بناء نموذج يعكس العلاقة بين استخدام وتنفيذ مبادئ إدارة الجودة وممارساتها وتحديد أثرها على جودة أداء الشركات.

**توصلت الدراسة إلى:** أن استخدام مبادئ إدارة الجودة وممارساتها في الشركات يسهم في زيادة جودة الأداء في المنظمات بما يؤهلها لتحقيق أهدافها بجودة عالية والحصول على منافسة قوية.

**8. دراسة (عبد المعطي، 2014) بعنوان "دور تمكين العاملين في تحقيق التميز المؤسسي – دراسة ميدانية على الكليات التقنية في محافظات قطاع غزة".**

**هدفت الدراسة إلى:** التعرف على دور تمكين العاملين في تحقيق التميز المؤسسي في الكليات التقنية في قطاع غزة.

**توصلت الدراسة إلى** : يوافق أفراد العينة على توفر التميز المؤسسي بجميع أبعاده بدرجة كبيرة وهي على التوالي (القيادي، والبشري، والخدماتي)، ولتمكين العاملين أثر على تحقيق التميز المؤسسي حيث توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الثقافة التنظيمية والتفويض الإداري والمشاركة بالمعلومات وفرق العمل من جهة وبين التميز القيادي والبشري والخدماتي من جهة أخرى.

**9. دراسة (صديق والأشقر، 2014) بعنوان "الجودة استراتيجية لتطوير التعليم التقني في العراق".**

**هدفت الدراسة إلى :** تسليط الضوء على اختيار وتعيين ذوي الكفاءة والاختصاص في تشكيلات هيئة التعليم التقني في العراق، واعتماد معايير الجودة عند اختيار الكادر التدريسي وبما يتلاءم ومستجدات العملية التعليمية.

**توصلت الدراسة إلى:** افتقار بعض عناصر التعليم التقني من تدريسيين أو متخصصي التدريب إلى مهارات أساسية مثل مهارات البحث العلمي واستخدام التكنولوجيا المتطورة، وضعف المهارات المكتسبة بسبب ضعف عناصر العملية التعليمية، افتقار عناصر التعليم التقني إلى ثقافة الجودة ومعاييرها، محدودية الصلاحيات المالية والإدارية والفنية، وفقدان الثقة بين قطاع العمل الانتاجي وتشكيلات التعليم التقني.

**10. دراسة (Conti, 2013) بعنوان**

**How should quality-related concepts evolve to face the challenges of world globalization?**

**هدفت الدراسة إلى:** استكشاف مساهمات إدارة الجودة الشاملة نحو تحقيق أهداف استراتيجية وأنها الوسيلة لاتخاذ الخيارات الصحيحة للتغيير مستمر في ظل البيئة المضطربة.

**توصلت الدراسة إلى:** أنه لمواجهة تحديات العولمة والتغييرات في البيئة يتوجب العمل بجودة عالية تضمن إضافة قيمة للعميل وأصحاب المصلحة، كما يجب الاهتمام بثقافة المنظمة لتعتمد على منهج التغيير المبنى على نظم التفكير.

**11. دراسة (فرج والفقهي، 2012) بعنوان "واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي".**

**هدفت الدراسة إلى:** عرض مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مجال التعليم العالي على اعتبار أنه واحد من أهم القطاعات التنموية، كذلك التعرف على واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الليبية كما يراها الأكاديميون فيها، من خلال بعض المتطلبات

والمتمثلة في الثقافة التنظيمية، والأوضاع الأكاديمية، والأوضاع الإدارية والمالية، وأيضاً تحقيق مستوى عالي من الجودة في مخرجات التعليم الجامعي بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل.

**توصلت الدراسة إلى:** وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالجامعات الليبية وبين المستوى المطلوب لتطبيق إدارة الجودة الشاملة كان متحقق بدرجة منخفضة (58.8%) بالرغم من أن الأوضاع الإدارية والمالية كانت متحققة بدرجة متوسطة (65.4%)، وتليها الأوضاع الأكاديمية، وكذلك التنسيق بين الجامعات واحتياجات سوق العمل، وأخيراً الثقافة التنظيمية والتي تحققت بدرجة منخفضة (52.2%)، وهذا يدل على أن الجامعات الليبية لازالت تفتقر إلى المتطلبات الأساسية اللازمة لنجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة بها.

**ما يميز هذه الدراسة:**

1. تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها الأولى من نوعها على حد علم الباحثة التي تعالج تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم التقني الفلسطيني لتحقيق التنافسية، كما أنها تسعى إلى تطوير فاعلية أداء التعليم التقني في فلسطين من خلال تطبيق أحدث الأساليب الإدارية وهو مفهوم إدارة الجودة الشاملة حيث كانت الدراسات التي تناولت موضوع التعليم التقني نادرة.
2. ملائمة الدراسة الحالية للظروف السياسية والاقتصادية في فلسطين.
3. طرح تصور قابل لتنفيذ آليات عمل وفق هياكل جديدة للتنظيم الإداري التقني، وعلى أسس وخطوات إجرائية وعلمية وخاصة فيما يتعلق بتطوير العمليات الأساسية.

**ثامناً: الإطار النظري**

**1. أهمية التعليم التقني في فلسطين**

يأتي اهتمام جهات الاختصاص بالتعليم التقني في فلسطين من خلال مراجعة إستراتيجية التعليم والتدريب المهني والتقني للعام 2009 حيث تمت مراجعتها واعتماد التعديلات رسمياً في 2010 من قبل وزارتي التربية والتعليم العالي، والعمل، حيث أكدت هذه الاستراتيجية على دور التعليم والتدريب المهني والتقني في مكافحة الفقر وتعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وعلى ضرورة العمل على كل من: تطوير نظام التعليم والتدريب المهني والتقني، وتطوير المؤسسات والمدربين وتطوير الموارد البشرية بشكل دائم ضرورة ان يتميز نظام التعليم والتدريب المهني والتقني بالخصائص التالية :ان يكون نظام موحد، أن يستجيب لاحتياجات سوق العمل، ان يكون مرن ويقاوم الأزمات ان يتميز بالاستدامة، ان يعزز النهج التشاركي، ان يعزز نهج التعليم مدى الحياه، ان يضمن الوصول الى نظام من مختلف الفئات لتحقيق المساواة، ان يتسم بالشفافية والشمولية والجاذبية (وزارة العمل الفلسطينية، 2015).

ويمكن اعتبار منظومة التعليم التقني في فلسطين من وجهة نظر القيادات الإستراتيجية مصدرًا للميزة التنافسية على المستوى الوطني بما يدعم من قدرات المجتمع الفلسطيني فى تحقيق ما يلي:

أ. إعداد كوادر علمية وتقنية ذات مؤهلات تخصصية عالية قادرة على تلبية احتياجات التنمية (ابتهاج النادي، 2011).

ب. التوسع في إنتاج المنتجات والخدمات عالمية الجودة وكثيفة المعرفة.

ج. مواجهة القوة التنافسية العالمية، وتحديد وضع محدد للمجتمع الفلسطيني بها.

د. ابتكار قيم مضافة كبيرة على المستوى الوطني من خلال المشاركة طويلة الأجل والتحالف الاستراتيجي مع جماعات المستوى المستفيدين الرئيسية بما فيها من جهات التوظيف ومستخدمي البحوث والحكومة.

هـ. بناء وتحسين القدرات التنافسية الأساسية لفلسطين فى ظل مجتمع واقتصاد معرفى.

**2. التعليم التقني وعلاقته بالبيئة المحيطة:**

نالت نظم التعليم التقني فى المؤسسات الفلسطينية اهتماماً ملحوظاً من القيادات الجامعية المتعاقبة، ويرجع ذلك إلى إيمان الإدارات العليا فيها بأن جودة التعليم التقني تمثل حجر الزاوية للوصول إلى الغايات العليا للتعليم بوجه عام، والتعليم الجامعي بوجه خاص، ويتطلب نجاح التعليم التقني وزيادة قدرته على المنافسة التفاعل مع البيئة بشكل فعال بحيث يستطيع بناء جسور راسخة مع البيئة من خلال:

أ. عقد المؤتمرات والندوات العلمية التي تعالج مشكلات البيئة.

ب. تنفيذ برامج التعليم المستمر للراغبين في تطوير أدائهم.

ج. تقديم الإستشارات والتدريب للقطاعات المختلفة في سوق العمل.

د. المشاركة الفعالة في الفعاليات المجتمعية بشكل مستمر.

هـ. المساهمة في تصميم المناهج الدراسية وتقديم البرامج التدريبية لفئات المجتمع.

وترى الباحثة أن التفاعل مع البيئة ما زال محدوداً ولا يسهم في تحقيق التبادل العلمي وبناء الشراكات الحقيقية التي تؤدي لتحقيق الأهداف الإستراتيجية واكتساب الميزة التنافسية المطلوبة، لذلك يتوجب على أصحاب القرار والمسئولين بالتعليم التقني القيام بمراجعة جذرية وعميقة لسياسته وأنظمته وخططه وبرامجه ومناهجه فضلاً عن اعتماد منهجية علمية في المتابعة والرقابة والتقويم وذلك لتمكينه من الوفاء بالتزاماته نحو أجيال المستقبل من خلال تزويدهم بالكفاءات والمهارات التي تتطلبها خطط التنمية.

**3. محددات الكفاءة الداخلية للتعليم التقني في فلسطين**

أثبتت الأبحاث أن التعليم التقني بات غير قادراً على أداء دوره في النهوض بجودة البرامج والأبحاث العلمية مما ينعكس سلباً على المجتمع (صبحي أبو النجا، 2011) سواء بالتصدي العلمي المدروس لمشاكله، خاصة بعد الأزمات المتلاحقة السياسية منها والاقتصادية وغيرها.

إن تلك الفجوات ساهمت بارتفاع معدلات البطالة في قطاع غزة من (32.6%) في العام 2013م (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2013) إلى (40.8%) في العام 2014م (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2014)، وفي تقرير حديث بعنوان مسح الشباب الفلسطيني للعام 2015م فقد وصلت نسبة البطالة في فئة الشباب (15–29) سنة في فلسطين إلى (38.6%) تمثلت في 57.2% في قطاع غزة، و (26.5%) في الضفة الغربية (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2016).

وتراوحت أعلى معدلات بطالة بين 40–60% بين خريجي تخصصات العلوم التربوية وإعداد المعلمين، العلوم الإنسانية، الصحافة والإعلام، والحاسوب، وتعزو الباحثة تفاقم هذه المشكلة إلى تراجع مستويات اهتمام الإدارات العليا ودوائر الجودة بتطبيق مؤشرات ومعايير الجودة، مما ترتب عليها تراجعاً واضحاً في جودة التعليم التقني.

وتضيف الباحثة أن هنالك عدد من القضايا المرتبطة بمستوى الكفاءة الداخلية التي تحققها نظم التعليم التقني، والتي تؤدى إلى غياب التنافسية الإستراتيجية لها في هذا المجال، وتنصب تلك القضايا على عديد من الفجوات التفصيلية الكامنة في معظم مكونات منظومة التعليم التقني، ومن أبرزها:

1. غياب إطار عام للسياسات يوجه نشاطات التطوير وإجراءاته ويعمل على تقييم نواتجه ومخرجاته.
2. ضعف التنسيق بين مخرجات التعليم التقني واحتياجات سوق العمل ومتطلباته (وزارة العمل الفلسطينية، 2015).
3. ضعف مواصفات وخصائص المدخلات والعمليات (المناهج، المدربين، أساليب التدريب، التجهيزات). (وزارة العمل الفلسطينية، 2015).
4. ضعف آليات المتابعة والتقويم لدى الكادر التدريسي أحياناً مما ينعكس سلباً على جودة النواتج والمخرجات. (راضي، 2012).
5. تعدد الجهات التي تتولى برامج التدريب لطلبة التعليم التقني وهذا يجعلها مجزأة ولا تخضع لإدارة واحدة مما ينتج عنه ضعف التنسيق بينها.
6. ضعف مشاركة القطاع الخاص في التدريب لطلبة التعليم التقني يحدد من اكتساب المهارات المتنوعة.
7. افتقار بعض القيادات لاستخدام أدوات الإدارة الحديثة مثل التخطيط الإستراتيجي ومعايير الأداء، وتقنيات المعلومات، وإدارة الموارد البشرية مما يحد من قدراتها لمواكبة التطورات في مجالات عملها. (معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني– ماس، 2015).
8. ضعف سياسات تحديد احتياجات سوق العمل (وزارة العمل الفلسطينية، 2015).
9. ضعف التمويل، ومحدودية المخصصات المالية المخصصة للبحث العلمي. (معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني– ماس، 2015).
10. معظم البرامج تفتقر الجدية والرصانة الأكاديمية والتجانس والتكامل المطلوب بين النظري والعملي.
11. غياب التخطيط الاستراتيجي والتشغيلي.
12. غياب الخطط البحثية الواعية وعدم انتشار المراكز البحثية المتميزة.
13. غياب ثقافة البحث العلمي ذو المستوى العالمي، فضلا عن ضعف آليات التعاون والمشاركة والاتصال البحثي بين منظومة التعليم التقني، وبين مختلف المؤسسات الوطنية مما يعيق تحقيق التطوير والتنافسية على مستوى الجامعات وعلى مستوى الوطن.
14. تدني كفاءة المكتبات في المؤسسات التقنية ومراكزها البحثية.
15. مشكلات توافرية المعامل والأجهزة الحديثة ومستلزماتها من المواد في كافة التخصصات التطبيقية (وزارة العمل الفلسطينية، 2015).

**4. التحديات التي تواجه التعليم التقني في فلسطين:**

1. زيادة فعالية البحث العلمي في ضوء التدفق التقني والتراكم المعلوماتي الهائل.
2. ربط التعليم التقني بمتطلبات التنمية وسوق العمل لرفد متطلبات التنمية من العمالة المدربة والمهارة وكذلك الاستجابة لمتطلبات الاستخدام الامثل للموادر المادية والبشرية وفق تخطيط مسبق يلبي احتياجات المجتمع.
3. الارتقاء بمستوى الخريج بتفعيل الاعتماد على المراجع العلمية وكتابة التقارير والبحوث وممارسة التدريب وزيادة اعتماد الطالب على نفسه وزيادة التطبيقات من خلال استخدام المختبرات والورش والحاسوب وتنويع الأساليب بحيث يكون الطالب محور عملية التدريس.
4. تحفيز أعضاء هيئة التدريس على التفاعل مع المنظمات الإنتاجية والخدمة في البيئة المحيطة وربط البحوث العلمية بقضايا المجتمع ومشكلاته.

5. التعاون والاتصال مع مؤسسات التعليم العالي الأخرى وعلى مختلف المستويات من اجل تبادل الخبرات والمشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية. (معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني– ماس، 2015).
6. الاخذ بمبدأ التعليم المستمر في التعليم التقني وذلك لمواجهة حاجات المجتمع المتجددة.
7. الطلب المتزايد على التعليم بسبب النمو السكاني (راضي، 2007).
8. يواجه التعليم العالي الفلسطيني تحديا يتعلق بتمويله حيث أن الاعتمادات المالية الحكومية المتاحة تتجه نحو النقص مقارنة بالمتطلبات والتكاليف الفعلية المتزايدة سنوياً. (راضي، 2012).

**5. إدارة الجودة الشاملة (ماهيتها، دوافع الاهتمام):**

يعد مفهوم الجودة في التعليم العالي وفقاً لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم الذي أقيم في باريس في التاسع من أكتوبر 1998م "أن الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، البحوث العلمية، الطلاب، المباني والمرافق والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي، التعليم الذاتي الداخلي، وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دولياً. (عبد الله، 2014).

**وتعرف إدارة الجودة الشاملة الجامعية على أنها:** أسلوب أو مدخل إداري متكامل يطبق في جميع فروع المؤسسة الجامعية ومستوياتها لتحقق أفضل الخدمات التعليمية بأكفأ الأساليب وأقل التكاليف وأعلى جودة ممكنة وأوفر فرصة لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعلم ورغباتهم. (مكيد و مداح، 2015).

وتعرفها الباحثة إجرائياً على أنها: **فلسفة إدارية حديثة تطبق في التعليم التقني في فلسطين يشترط لفعاليتها الاستغلال الأمثل لكافة الموارد البشرية والمادية والمالية بأقل تكلفة وجهد وبجودة عالية بهدف إشباع الحاجات المتجددة للمستفيدين من التعليم التقني.**

وقد حرصت العديد من مؤسسات التعليم العالي بدول العالم المختلفة إلى تبني الجودة كمنحى ومنهج للعمل، وهناك أسباب دفعت لذلك تتمثل في: (طعيمة، 2006).

تنوع أهداف مؤسسات التعليم العالي، والتوسع في الطلب عليه، ظهور أنماط جديدة لمؤسسات التعليم العالي، تعدد بيئات التعلم، تنوع مستوى الشهادات والمؤهلات الدراسية الممنوحة، خفض التمويل الحكومي، التوسع في التعليم العالي الخاص، ظهور وسائط تعليمية جديدة، التنافس الملحوظ بين مؤسسات التعليم العالي، حاجة سوق العمل لخريجين بمهارات متميزة تتلاءم مع التطور التكنولوجي المتسارع، أما (محمد، 2014) يضيف أن المسئولية الإجتماعية للمؤسسات التعليمية اتجاه المجتمع، وضعف إنتاجية خريجي مؤسسات التعليم التقني، وزيادة العرض من الخريجين عن الطلب عليهم كانت تمثل دوافع مهمة ساهمت في الاهتمام به كمنهج للتطبيق أما (الشمري، 2014) يضيف أن التحول نحو الاقتصاد المعرفي والمعلوماتي الحاجة إلى الأيدي العاملة ذات الجودة العالية المدربة والمؤهلة القادرة على التكيف مع متطلبات العصر، القدرة على التنافس مع الدول المتقدمة علمياً وصناعياً واقتصادياً، والحاجة إلى امتلاك مهارات التفكير الناقد والابداعي واسلوب حل المشكلات.

**6. أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم التقني: (عزاوي، 2009)**

تعتبر إدارة الجودة الشاملة قاطرة عظيمة للتغيير نحو الأفضل ومقياس أساسي للمفاضلة بين المؤسسات يزيد من فاعليتها وقدرتها على البقاء وتحقيق التنافسية حيث يحقق تطبيقها ما يلي:

1. الاستجابة السريعة لحاجات المجتمع إلى خريجين بمواصفات عالية الجودة والتصدي لمشكلاته بخطط طموحة. (عبد الله، 2014).
2. رفع الكفاءة الإدارية وزيادة الإنتاجية من خلال زيادة الحصة السوقية (الكناني، 2014).
3. دراسة احتياجات العملاء والوفاء بتلك الاحتياجات (عزاوي، 2009).
4. تدعيم الترابط والتنسيق بين إدارات المؤسسة ككل.
5. ترسيخ صورة التعليم التقني لدى الجميع بالتزامها بنظم الجودة في خدماتها. (دودين، 2015).
6. توفير المعلومات المرتدة للعاملين، وبناء الثقة بين أفراد وضمان المشاركة الفعالة.
7. تحسين سمعة المؤسسة في نظر العملاء والعاملين. (العزاوي، 2009).
8. تحسين اقتصاديات الأداء وتحسين القيمة الاقتصادية من خلال تخفض التكاليف. (عيشاوي، 2006).
9. نظام متكامل للجودة يحدد مجالاتها، ومواصفاتها، والمسئولية عن تحقيقها. (عيشاوي، 2006).
10. المساهمة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات بسهولة.
11. تضييق الفجوة بين كفاءة خريجي المؤسسات التقنية واحتياجات سوق العمل من جميع التخصصات مما يؤدي لانخفاض معدلات البطالة. (محمد، 2014).
12. تنمية الشعور بوحدة المجموعة وعمل الفريق والاعتماد المتبادل بين الأفراد والشعور بالانتماء في بيئة العمل.
13. إحراز معدلات أعلى من التفوق والكفاءة عن طريق زيادة الوعي بالجودة في جميع إدارات المؤسسة.
14. تقليل الهدر في إمكانات مؤسسات التعليم التقني من حيث الموارد والوقت وغيرها. (دودين، 2015).

15. تتيح الكشف على مواطن الضعف في النظام التعليمي ومحاولة إيجاد حلول لها. (راضي، 2007).

**7. مباديء إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم التقني: (دودين، 2015)**

تطبيق الجودة هي عملية مستمرة لا تنتهي -TQM a never ending process، وتشمل كل مكون وكل فرد في المؤسسة، إذ تهدف لإدخالهم في منظومة تحسين الجودة المستمر، وتركز على تلافي حدوث الأخطاء بالتأكد من أن الأعمال قد نفذت بالصورة الصحيحة من أول مرة لضمان جودة المنتج والارتقاء به بشكل مستمر، وتشتمل إدارة الجودة الشاملة في مضمونها المبادئ التالية:

1. توافر القيادة الفعالة والإدارة العلمية والنوعية ()، والتزام الإدارة العليا بدعم تطبيق الجودة في كافة مناحي العمل في الكليات التقنية.
2. ترسيخ ثقافة الجودة بين جميع العاملين. (بشير وعمار، 2014).
3. إشراك جميع العاملين في صياغة أهداف محددة وواضحة للمؤسسة التقنية.
4. تبني فلسفة منع الخطأ، وليس مجرد كشفه والتركيز على تصحيح العمليات.
5. احترام الكلية للعاملين ومنحهم كافة حقوقهم، دعم الابتكار والشعور بالانتماء(الكناني، 2014).
6. تصميم البرامج التعليمية والمناهج الدراسية، ودراسة احتياجات سوق العمل ومتطلباته (وزارة العمل الفلسطينية، 2015).
7. تحقيق التكامل بين البرامج التعليمية للأقسام المختلفة.
8. توافر قواعد بيانات متكاملة .
9. انفتاح الكليات التقنية على البيئة المحيطة وتوسيع قاعدة المشاركة للعاملين. (وزارة العمل الفلسطينية، 2015).
10. تشكيل فرق العمل من أفراد تتوافر لديهم المهارات والقدرات اللازمة لمعالجة المشكلات. (بشير وعمار، 2014).
11. إيجاد حلول جذرية لمقاومة التغيير عند العاملين ضد أي تجديد لخلق سياسة المبادأة والإنتاجية.
12. في حال تبنت الكليات التقنية تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة فإن ذلك يرتكز على مجموعة من المبادئ المتكاملة والمترابطة التي تمكنها من الوصول لأهدافها.
13. التزام الإدارة العليا والتزامها وقناعتها بتبني الفلسفة في كافة عمليات العملية التعليمية.
14. التحسين المستمر للعملية التعليمية بإدخال التحسينات اللازمة والمستمرة على هذه العملية في ضوء البيانات المتجددة وتغير حاجات ورغبات الفئات المستفيدة من التعليم التقني، وينبغي متابعة العلمية التعليمية من خلال الرقابة على العمليات وما ينتج عنها من مخرجات، والتحسين المستجيب استجابة لمشكلات وقعت فعلاً، والتحسين الفاعل الذي يقوم على بناء التوقعات ودراسة حاجات العميل ورغباته وتحليلها. (مكيد ومداح، 2015).

**8. مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة:**

تتطلب عملية وضع إدارة الجودة الشاملة موضع التطبيق العملي عدد من المراحل التي ستسهم في تهيئة الثقافة التنظيمية لتتقبل فلسفة الجودة الشاملة، بحيث لا يتم البدء في مرحلة إلا بعد الانتهاء من المرحلة التي تسبقها وبنجاح تام ويمكن توضيح هذه المراحل كالتالي:

**المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد (the preparation phase):**

ويسمي البعض هذه المرحلة بالمرحلة الصفرية، ونعني بهذه المرحلة تجهيز الأجواء وإعدادها لتطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة ولهذه المرحلة عدة إجراءات منها:

1. اتخاذ قرار تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة من قبل الإدارة العليا (عيشاوي، 2006).
2. التزام الإدارة العليا بالجودة الشاملة وبإجراء التحسينات المستمرة.
3. اتخاذ قرار الاستعانة بمستشار خارجي في إدارة الجودة الشاملة أو الاعتماد على العاملين بالمنظمة في هذا المجال.
4. تشكيل مجلس الجودة والذي يضم في عضويته أعضاء من الإدارة العليا بغية زيادة فاعلية قراراته.
5. إيجاد ثقافة تؤيد التغيير وتعزز مفهوم الجودة.
6. بناء فرق العمل من أقسام ودوائر مختلفة للعمل على تحقيق أهدافاً مشتركة مع إعطاء الفرق الصلاحيات اللازمة لأداء أعمالها بكفاءة.
7. إعداد وتنفيذ برامج تدريبية عن الجودة موجهة للإدارة العليا ولمجلس الجودة (عيشاوي، 2006).
8. وضع أسس قياس الرضا الوظيفي والمخرجات التعليمية المطلوبة.

**المرحلة الثانية: مرحلة التخطيط (the planning phase)**

يتم في هذه المرحلة استخدام المعلومات التي تم جمعها خلال مرحلة الإعداد، ويؤكد بعض الباحثين أهمية هذه المرحلة فيقول (هذه المرحلة تبدأ بإرساء حجر الأساس لعملية التغيير داخل المنظمة حيث يقوم الأفراد الذين يشكلون مجلس الجودة باستعمال البيانات التي تم تطويرها خلال مرحلة الإعداد لتبدأ مرحلة التخطيط الدقيق، ومن الإجراءات العملية في هذه المرحلة:

1. تحليل البيئة الداخلية بما فيها من عناصر القوة ومواطن الضعف.

2. تحليل البيئة الخارجية سواء الفرص المتاحة أو التهديدات المتوقعة.
3. صياغة الرؤيا القيادية التي تعكس طموحات المنظمة خلال الفترة القادمة.
4. وضع رسالة المنظمة من خلال تحديد سبب وجود المنظمة أي النشاطات الرئيسية التي تؤديها والفئة المستهدفة (الطلاب).
5. وضع الأهداف الاستراتيجية بعيدة المدى لتكون متوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية بالإضافة إلى وضع الاستراتيجيات الكفيلة بالوصول إلى هذه الأهداف.
6. اختيار مدير الجودة في المنظمة ليكون مسئولاً عن كافة النشاطات المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة. (عيشاوي، 2006).
7. تنفيذ برامج تدريبية لفرق العمل المختلفة في موضوعات الجودة والتعاون وعمل الفريق.
8. تصميم خطط التنفيذ المتعلقة بالمرحلة التالية مع الأخذ بعين الاعتبار الموارد المادية والبشرية المتاحة للمنظمة. (عيشاوي، 2006).

**المرحلة الثالثة: مرحلة التنفيذ (the implementation phase)**

في هذه المرحلة يبدأ التنفيذ الفعلي الميداني للخطط المعدة سابقاً في مرحلة التخطيط مع الأخذ بعين الاعتبار احتمالية جودة بعض المشكلات الإدارية والفنية وبالتالي يحتاج القائمون على البرنامج إلى الأساليب المتنوعة العلمية في حل المشكلات.

**المرحلة الرابعة: مرحلة الرقابة والتقويم (the Evaluation phase)**

من الضروري بناء أنظمة الرقابة في الجودة الشاملة على أساس المرحلية والمتابعة الدقيقة أولاً بأول بالإضافة إلى الرقابة البعدية.

ومن العوامل المساعدة في الرقابة والتقويم التغذية الراجعة (feedback) من خلال الاستبانات وغيرها، ويتطلب برنامج المراقبة والتقويم إلى تدريب العاملين المقيمين على كيفية استخدام أساليب الرقابة خاصة الأساليب الإحصائية.

**المرحلة الخامسة: المرحلة المتقدمة (the Advanced phase)**

ونعني بها أن تقوم المؤسسات التعليمية بعد تطبيق النظام والوصول إلى نتائج مرضية بدعوة المنظمات الأخرى المهتمة بإدارة الجودة الشاملة لمشاهدة الإنجازات المحققة وطرق التحسين المستخدمة في المؤسسة.

**9. أبعاد جودة برامج التعليم التقني في فلسطين:**

باتت الكليات التقنية تدرك أن السبيل الوحيد للاستجابة الفعالة لمتطلبات البيئة ومواجهة المنافسة يتطلب وجود عمليات تخطيط نشطة ومستمرة، وبالتالي فإن نجاح التخطيط يركز على المشاركة والتعاون انطلاقًا من كونه يتضمن مجموعة من العمليات الاقتصادية والسياسية والسلوكية (أحمد القطامين، 1996)، مما يؤدي تحسين أدائها وضمان تعاملها الفعال مع بيئتها المتغيرة (سحر محمد أبو راضي محمد، 2015)، والابتعاد عن الاقتباس من الأنظمة الموضوعة لبلدان أجنبية والنقل عنها دون الاهتمام باستنباط الأطر والقواعد الملائمة للمجتمع.

وترى الباحثة أنه لتحقيق فعالية برامج التعليم التقني لا بد للمؤسسات التعليمية الالتزام بمعايير محددة وشاملة تهدف لتحقيق أهدافها الإستراتيجية، حيث اختلفت المؤسسات التعليمية في حصر الأبعاد التي يمكن الاعتماد عليها للحكم على الفعالية، وترصد الباحثة هنا مجموعة من الأبعاد لعدد من الجامعات وهيئات اعتماد لضمان جودة التعليم، وقرارات دولية ذات علاقة .

وتستنتج الباحثة من شكل رقم (1) من أن هناك اتفاق على عدد كبير من الأبعاد، لذا ترى الباحثة أن تحقيق الكليات التقنية في فلسطين لأهدافها الإستراتيجية بفعالية يرتبط بفعالية الأبعاد وتطبيقها على أكمل وجه بما يحقق رضا المستفيد النهائي من الخدمات التي تقدمها.

**شكل رقم (1) أبعاد جودة برامج التعليم.**

| م. | المصدر | الأبعاد |
|---|---|---|
| .1 | **(مؤتمر اليونسكو، 2011) (سيف الدين الياس وحمدتو أرباب علي، 2011)** | المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، البحوث العلمية، الطلاب، المباني والمرافق والأدوات، التقويم الذاتي الداخلي، تحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دولياً، أعضاء هيئة التدريس. |
| .2 | **(الدليل الإرشادي لتوفير المتطلبات اللازمة لضمان جودة التعليم والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، مصر،2008)** | الطلاب، المعايير الأكاديمية، البرامج التعليمية، التعليم والتعلم والتسهيلات المادية للتعلم، أعضاء هيئة التدريس، البحث العلمي، التقييم المستمر والفاعلية التعليمية. |
| .3 | **جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية (إيناس بنت خلف الخالدي، 2011)** | رسالة المؤسسة التعليمية، القيادة والإدارة، أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، البرامج التعليمية، المعايير الأكاديمية، جودة فرص التعلم، إدارة الجودة، الأبحاث والأنشطة العلمية الأخرى، المشاركة المجتمعية، خطط التطوير. |
| .4 | **دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية اعضاء اتحاد الجامعات العربية (فيصل عبد الله الحاج وآخرون، 2008)** | رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة، القيادة والتنظيم الإداري، الموارد المالية والمادية والتقنية والبشرية، أعضاء هيئة التدريس، شؤون الطلبة، الخدمات الطلابية، البرامج الأكاديمية وطرائق التدريس، مصادر التعلم والكتاب الجامعي، البحث العلمي، خدمة المجتمع، الأخلاقيات الجامعية. |
| .5 | **معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم** | مواصفات البرنامج، محتوى البرنامج، التعليم والتعلم، التقييم، تقدم الطلبة |

| | | |
|---|---|---|
| | **العالي، الأردن** | وإنجازاتهم، الدعم الأكاديمي، المصادر التعليمية، الدعم اللامنهجي للطالب، البنية التحتية والخدمات، متابعة الخريجين والتواصل مع المجتمع المحلي، إدارة الجودة وتعزيزها. |
| .6 | **(معايير الترخيص والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي بدولة قطر، 2011)** | الرسالة والهيكل التنظيمي والفاعلية المؤسسية، البرامج الأكاديمية، الهيئة التدريسية، الطلاب، مصادر التعلم، المرافق والمعدات، الموارد المالية، البحث العلمي، النزاهة والشفافية والمهنية. |
| .7 | **(الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي، وزارة التربية والتعليم العالي، دليل إرشادي لتقييم البرامج التعليمية الفاعلة في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، 2010) (1)** | أهداف البرنامج التعليمية، النظام الإداري (الهيكلية الإدارية)، الخطة التنفيذية للبرنامج، بيئة التعليم والتعلم (المرافق: المكتبة المختبرات، الخ)، المرافق التعليمية التعلمية، الأبحاث، الهيئات الأكاديمية والإدارية، الطلبة والخريجون، التمويل، التواصل الخارجي والتبادل المعرفي والعلاقات العامة، أنظمة ضمان الجودة، التخطيط الإستراتيجي والقدرة على التغيير. |

## 10. معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية في فلسطين (دودين، 2015)

تواجه الكليات التقنية في فلسطين الكثير من المعوقات عند تطبيقها لإدارة الجودة الشاملة تتمثل في:

1. ضعف ملاءمة الثقافات التنظيمية الحالية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
2. ضعف الإمكانيات المالية، وعدم توفر فرص تمويل خارجية، وعدم مساهمة مؤسسات سوق العمل في تمويل هذا القطاع.
3. مركزية الإدارة، وضعف التخطيط الإستراتيجي، وضعف دور فرق العمل في إنجاز المهام واتخاذ القرارات. (راضي، 2007).
4. يعتمد التعليم التقني على التلقين بدلا من التحليل والابتكار، ويتجاهل الجانب التطبيقي في عملية التدريب.
5. ضعف التحفيز المالي والمعنوي الموجه للكوادر البشرية.
6. ضعف فنون الاتصال والتواصل الداخلي والخارجي.
7. عدم تحفيز وتشجيع الكوادر في المشاركة في الفعاليات العلمية المحلية والدولية.
8. عدم التزام الإدارة العليا، وتجاهل دور العاملين في التخطيط الإستراتيجي واتخاذ القرارات.
9. ضعف كفايات الكوادر البشرية الأكاديمية والإدارية، وضعف برامج التدريب الموجهة لهم.

## 11. العلاقة بين TQM وبناء الميزة التنافسية:

تعد جودة المنتجات عنصرا أساسيا في المنافسة بين المؤسسات، فالاستجابة السليمة والسريعة والفعالة لاحتياجات العملاء تسمح لهم بتحقيق رضاهم، وبالتالي اكتساب حصص سوقية، وتساهم إدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى الجودة والقيمة التي تقدمها للعملاء، وذلك بهدف الارتقاء بأدائها وتنمية مهاراتها التسويقية.

وتعتبر أساساً للتطوير والتحسين المستمر للأداء حيث تهدف الكلية التقنية من خلاله لتحقيق هدف مباشر يتمثل في تحقيق رضا العميل بالاعتماد على الحقائق وتوفير بيئة مناسبة للأفراد للعمل بفعالية، وتتفرد الكلية عن منافسيها من خلال الأبعاد التالية: (يوسف، 2007)

1. التكلفة الأقل.
2. الجودة.
3. الوقت.
4. المرونة.

باعتبار ان التكلفة الاقل نتاج للتمتع بمزايا اقتصاديات الحجم، وتعويض انخفاض هامش الربح الناجم من تخفيض الأسعار، أما الجودة فالزبون عند اتخاذه لقرار الشراء يرغب في البحث عن الجودة الأفضل إلى جانب السعر المناسب، ولعل الدراسة المشهورة التي قام بها Peter & Waterman في بداية الثمانينات من القرن الماضي عن المنظمات الأكثر تميزا توصلت إلى نتيجة محددة هي أن المنظمات الأكثر تميزا ونجاحا هي المنظمات التي تركز على الجودة حيث أن ذلك يمكن أن يحقق الميزة التنافسية والربحية للمنظمة من خلال زيادة الحصة السوقية والتمايز وفي عالم اليوم زاد الاهتمام بعنصر الوقت الذي أصبح بعدا أساسيا تتنافس من خلاله المنظمات، ويتم التعبير عن الوقت كبعد تنافسي من خلال ثلاثة أبعاد (وقت التسليم السريع، التسليم في الوقت المحدد، وسرعة التطوير)، أما العنصر الرابع المتمثل في المرونة فيقصد بها مدى نجاح المنظمة في تكييف نظامها الإنتاجي للتغيرات البيئية وعمليات الطلب، وهكذا فإن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يمكن أن يقود الى تعزيز البعد التنافسي الذي يركز على الجودة العالية.

فالتحسين المستمر والتركيز على تدريب وتطوير المهارات واستخدام الأساليب الإحصائية والحاسوبية في عملية الفحص ومطابقة الجودة فضلا عن اعتماد مبدأ الوقاية من الأخطاء وليس معالجتها من شأنه الإسهام في تقديم منتجات ذات جودة عالية من حيث التصميم ودرجة الموائمة، وتمثل الجودة شرطا جوهريا لقبول المنتوج ونجاحه سواء في الأسواق المحلية أو الدولية، وهي شرط أساسي لزيادة القدرة التنافسية، فمن أهم عوامل نجاح وتفوق المؤسسات الرائدة هو تميزها المبين في الجودة ومن بين العناصر الواجب ضبطها في الجودة التكاليف (تكاليف الجودة) من خلال التقليل من الفاقد مما يساعد

المنظمة على تخفيض الأسعار مقارنة بمنافسيها مع المحافظة على مستوى مقبول من الأرباح عن طريق زيادة حجم المبيعات يؤدي إلى تحسين الحصة السوقية وتعزيز نموها فضلا عن تمكينها من رفع عوائق لدخول منافسين جدد إلى الصناعة ورفع عوائق خروج زبائنها من خلال الاستجابة للتغيرات الطارئة في أذواقهم مما يضمن لها ولائهم وبالتالي تحقيق ميزة تنافسية.

**12. إدارة الجودة الشاملة ومرتكزات التنافسية: (عيشاوي، 2006)**

تركز إدارة الجودة الشاملة باعتبارها إستراتيجية تنافسية ملائمة للمؤسسات الاقتصادية بمختلف أنواعها، والهادفة إلى التكيف الايجابي مع المناخ الاقتصادي الحالي، إلى امتلاك وتحسين ميزتها التنافسية من خلال ما يلي:

1. **التحسين المستمر:** تؤكد فلسفة إدارة الجودة الشاملة على أهمية التحسين المستمر لمختلف الأنشطة والعمليات التسييرية في المؤسسات، وذلك من خلال تدعيم البحث، والتطوير، وتشجيع الإبداع، وتنمية المعرفة، والمهارات لدى الكفاءات البشرية في المؤسسة، وذلك من خلال الالتزام الكامل من قبل الإدارة العليا بتوفير كافة متطلبات تطبيق الجودة، والاهتمام بمنظومة القيم التي يحملها العاملين (الخشالي،2008).
2. **التركيز على العميل:** وذلك من خلال ما يلي:
   أ. التعرف الدائم على حاجياته الحالية، والمتوقعة.
   ب.ضرورة إنتاج سلع، أو تقديم خدمات بهدف الإيفاء باحتياجات العميل الحالية والمستقبلية.
   ج. قياس مدى رضا العميل عن جودة السلع، أو الخدمات المقدمة.
3. **التركيز على الموارد والكفاءات البشرية:** وذلك عن طريق عمليات التدريب، والتحفيز، وتوفير بيئة العمل الملائمة للإبداع.
4. **المشاركة الكاملة** تعد مشاركة جميع الأفراد والعمل الجماعي أداة فعالة لتشخيص المشاكل، وإيجاد الحلول المثلى لها من خلال الاتصال المباشر بين الوظائف، والاحتكاك المستمر بين العاملين.
5. **التعاون بدل المنافسة:** من خلال التعاون يمكن تحقيق التكامل بين جميع الوظائف، والتعرف على احتياجات بعضها من الموارد المالية والبشرية، والفنية المساعدة على دعم التحسين المستمر.
6. **اتخاذ القرار بناء على الحقائق:** إن تميز الأداء بشكل دائم يعد نتيجة لأداء تسييري فعال مبني على القرارات الصحيحة المعتمدة على دقة المعلومات، وأولها المعلومات التسويقية، ويضع الجودة الشاملة هدفا استراتيجيا، وهذا يتطلب تكوين وحدات متخصصة بجمع البيانات وخلق المعلومات عن طريق الدراسات المسحية والقيام باستطلاع رأي مجموعات محددة. (الخشالي).
7. **الوقاية بدل التفتيش:** إن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة يساهم في تخفيض تكاليف الإنتاج، وزيادة الإنتاجية بسبب اعتماد عنصر الوقاية في العملية الإنتاجية، ومراقبة الانحرافات جميعها، بما يساهم في مطابقة السلع المنتجة مع المواصفات المعيارية.

وترى الباحثة أنه وبالنظر إلى أهمية الارتقاء بالعملية التعليمية التي تقوم بها المؤسسات التقنية، وحتى تكون تلك المؤسسات قادرة على المنافسة، فان مراعاة متطلبات الجودة يحفظ للمؤسسة مكانتها ويعينها على مراعاة الجوانب التي تستطيع من خلالها الارتقاء بمستواها وبمستوى الخدمات التي تقدمها، واليوم هناك اتفاق على كون كفاءة الكلية وجودتها تقاس على عدة معايير عامة، أهمها:

1. **جودة التعليم:** وتتمثل جودة التعليم من خلال مدى حضور خريجو المؤسسة التعليمية في الأنشطة المختلفة، وكم ونوع الجوائز العالمية التي يحصلون عليها.
2. **جودة هيئة التدريس:** وتتمثل جودة هيئة التدريس من خلال مدى حضور الأكاديميين والعلماء العاملين في المؤسسة التعليمية في الأنشطة المختلفة، وكم ونوع الجوائز العالمية التي يحصلون عليها، إضافة إلى كثرة الاستشهاد بهم عالمياً.
3. **مخرجات البحث:** بمعنى أعداد البحوث العلمية والسلوكية التي تنشرها المؤسسة سنوياً، دليل النشر العلمي.

**وينبغي أن لا يفوتنا القول، أن الغرض من ضمان الجودة في التعليم التقني يتحدد في التحقق من:**

1. وضوح الأهداف الأساسية المتمثلة في الرؤية والتزام جميع مستويات القيادة للتطوير والتحسين المستمر. (يوسف، 2007)
2. مساعدة الهيئة التدريسية والباحثون والطلبة الجدد على الالتحاق بمؤسسات التعليم التقني التي تقدم برامج مقبولة.
3. إشراك أعضاء هيئة التدريس والعاملين جميعا في التخطيط والتقييم المؤسسي.
4. توافر مهارات وقدرات في مستوى عال في القادة مما يسمح لهم القدرة على الابتكار لتحقيق التفوق والتميز في الأداء. (يوسف، 2007).
5. المؤسسة أو برنامج التعليم يحقق الحد الأدنى من المعايير.
6. حماية مؤسسات التعليم التقني من الضغوط الخارجية والداخلية الضارة.
7. توفير معلومات وبيانات واضحة ودقيقة للمنتفعين (صناع القرار، رجال الأعمال، مؤسسات القطاعين العام والخاص) حول نوعية ومستويات البرامج المطروحة.
8. إصدار أدلة للممارسات، وبرامج مراجعة وتقييم الأداء المؤسسي.
9. ضمان تلبية الأنشطة التعليمية للبرامج المعتمدة لمتطلبات ضمان الجودة وتتفق مع المعايير.

10. العالمية في التعليم التقني ومتطلبات المهن وكذلك حاجات المؤسسة التقنية، الهيئة التدريسية، الطلبة، الدولة، والمجتمع.
11. تصميم أساليب للقياس والرقابة، أي قوائم بالبنود موضع الرقابة، وآليات الرقابة. (عيشاوي، 2006).

**13. تصور مقترح لتحقيق التنافسية في التعليم التقني في فلسطين من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة:**

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج وأملاً في تحقيق رسالة التعليم التقني في فلسطين وحتى تستطيع المؤسسات التقنية الفلسطينية النجاح في تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة وتطوير مستواها والوصول به إلى مستوى تنافسية عالٍ من خلال إتباعها مجموعة من السياسات التي تساعدها على تحقيق مستوى مرضٍ من التنافسية المحلية والدولية وذلك من خلال:

**أولاً: يجب أن تقوم المؤسسات التقنية الفلسطينية بتنمية القدرات التنافسية ودعم اللامركزية والاستقلالية الإدارية للارتقاء بنوعية وكفاءة وفاعلية تلك المؤسسات، وذلك من خلال:**

1. تبني إستراتيجية تطوير التعليم التقني يعتمد على مفهوم التنافسية تتسم بالوضوح، والشمولية، والتنوع.
2. خلق مناخ تنافسي لتطوير المؤسسات التقنية الفلسطينية: برامج/ أقسام/ كليات.
3. تشجيع اللامركزية واستقلالية المؤسسات التقنية الفلسطينية واستمرارية التطور الذاتي للعملية التعليمية.
4. إيجاد هيكل تنظيمي واضح يتناسب مع كون الكلية مؤسسة تعليم عالٍ يراعي وضوح خطوط السلطة والمسئوليات لكافة الوظائف ويوفر خطوط اتصال واضحة.
5. تحسين قدرات المؤسسات التقنية الفلسطينية لتطوير وإنشاء التخصصات العلمية الحديثة والمبتكرة.
6. تطبيق أسلوب مرن وتدريجي في التحول نحو نظم الإدارة الحديثة والمعاصرة، وإعادة صياغة السياسات كلما دعت الحاجة لذلك، وهذا تجاوبا مع تغيرات الظروف الدولية.
7. تقوية التعاون والتكامل بين مؤسسات التعليم العالي والصناعة.
8. توجه الكليات لإقامة شراكات وتحالفات مع مؤسسات المجتمع.
9. إشراك الهيئات الحكومية الرئيسية والخاصة والأهلية وغيرها من المؤسسات المجتمعية في تحديد الإستراتيجية للكليات.
10. توسيع العلاقات الدولية مع الكليات ومراكز البحث العلمي العربية والدولية.
11. إنشاء مشروع صندوق تمويل مشروعات تطوير التعليم التقني حيث يتولى هذا الصندوق مهمة تمويل المشروعات البحثية التي تتقدم بها الكليات بعد تحكيمها بشكل علمي والتأكد من جدوى هذه المشروعات البحثية واستمراريتها وإسهاماتها فى تجويد منظومة التعليم التقني.
12. تمويل وتشجيع المشروعات التنافسية البحثية التي تتسم بالابتكارية والجدية وتتضمن أفكاراً يمكن أن تساعد في تجويد منظومة التعليم التقني.
13. 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.
14. تقوية العلاقة بين مؤسسات التعليم التقنية ومؤسسات الإنتاج وكافة المؤسسات المجتمعية، والتركيز على تحقيق المواءمة بين مخرجاته واحتياجات التنمية في تطوير البرامج تبعاً والإمكانات التنافسية المطلوبة لاقتصاديات المنطقة، والتخصصات التي لها ارتباط مباشر بواقع النشاط الاقتصادي في المجتمع، ومد جسور اتصال بين القيادات التربوية الفاعلة في المجتمع.
15. توفير الموارد اللازمة للبنية التحتية للتعليم التقني من مرافق ومبان ومعامل وتجهيزات ومنشآت تعليمية وغيرها.
16. دراسة السبل التي يمكن من خلالها تحقيق الاستخدام الأفضل للموارد والإمكانات المتاحة للتعليم، والحد من الفاقد التعليمي (الرسوب والتسرب)، وتحسين البيئة التعليمية للرفع من الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي، وتشجيع المؤسسات المحلية والأفراد على المساهمة في التعليم.

**ثانياً: يجب أن تقوم المؤسسات التقنية الفلسطينية بتنمية وتطوير نظم وتكنولوجيا المعلومات، وذلك من خلال:**

1. رفع كفاءة البنية التحتية والأساسية والميكنة الكاملة لإدارات المؤسسات التقنية الفلسطينية للاستفادة من الثورة المعلوماتية.
2. تشجيع الاستثمار في مجال التكنولوجية المتقدمة.
3. إتاحة الوصول للمعلومات بسرعة وفاعلية.
4. ربط الكليات بشبكة الكليات والجامعات العربية والأجنبية ومراكز البحث العلمي فيها.
5. رفع كفاءة البنية الأساسية لشبكات معلومات المؤسسات.
6. زيادة مصادر المعلومات وإعداد المعامل وتنظيم استخدامها.
7. استكمال مقومات وتطبيقات الحكومة الإلكترونية في المؤسسات التقنية الفلسطينية والبحث العلمي من خلال تطبيق بعض نظم المعلومات الإدارية.
8. إنشاء مركز لنظم المعلومات الإدارية ودعم اتخاذ القرار.

9. استحداث أنماط جديدة من التعليم مثل التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد لتتواكب مع التطوير العلمي وتغطى الطلب المتزايد على التعليم العالي.
10. الاعتماد على شبكة اتصالات متقدمة للغاية للتبادل المعرفي والعلمي مع دول العالم.
11. توفير وإتاحة مصادر المعلومات الالكترونية من الكتب والأبحاث والرسائل العلمية العربية والعالمية لجميع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالمؤسسات التقنية الفلسطينية.
12. رفع قدرات ومهارات الجهاز الأكاديمي والإداري، في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، على التعامل مع تقنيات المعلومات والاتصالات والوسائط المتعددة.
13. تطوير الكليات التكنولوجية للمساهمة في إعداد وتأهيل الكوادر الفنية في تخصصات عديدة تخدم قطاعات اقتصادية هامة، ولتكون مراكز تدريب معتمدة تخدم العاملين بقطاعات الإنتاج والخدمات وكذلك الشباب في البيئة المحيطة الراغبين في تنمية مهاراتهم والحصول على ترخيص مزاولة المهنة في التخصصات المختلفة.
14. رفع كفاءة الخريجين وتسليحهم بالمهارات التي يتطلبها سوق العمل.
15. فتح قنوات للتدريس عن بعد والتدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس.

**ثالثاً: يجب أن تقوم المؤسسات التقنية الفلسطينية بتحديث شامل للكليات يواكب التطورات العلمية والمهنية العالمية ويراعي الخصوصية الفلسطينية عامة وخصوصية كل كلية وفق بيئتها خاصة علي أساس منظومي من ناحية، وفعالية التعليم والتعلم من ناحية ثانية، والجودة الشاملة كمدخل للتطوير من ناحية ثالثة، وذلك من خلال:**

1. خلق بيئة للتطوير، تبنى عليها رسالة هذه الكليات وإطارها المفاهيمي.
2. إصلاح نظام إعداد المعلم بكافة منظوماته الفرعية، وربط عملية الإصلاح بالتكنولوجيا والتدريب.
3. التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.
4. تحسين مستوى ونوعية البنية الأساسية للكليات من معامل ومختبرات.
5. ضمان جودة الأداء بالكليات، وتبنى مدخل للإصلاح الذاتي.
6. إنشاء نظام للمتابعة والتقويم.

**رابعاً: يجب أن تقوم المؤسسات التقنية الفلسطينية بتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بهدف تحسين القدرات المؤسسية والمهنية للكليات الفلسطينية وتنمية مهارات وجدارات أعضاء هيئة التدريس، والقيادات بصفة خاصة لتمكينهم من مواكبة لغة العصر ومواجهة التنافسية ورفع كفاءة مخرجات التعليم العالي، وذلك من خلال:**

1. تحسين القدرات المؤسسية والمهنية للموارد البشرية بالمؤسسات التقنية الفلسطينية (الحولي، 2004).
2. تحديث القدرات التطورية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالمؤسسات التقنية الفلسطينية.
3. تنمية الخبرة الذاتية التي تدعم التطوير المستمر بالمؤسسات التقنية الفلسطينية.
4. تحديث القدرات القيادية والإدارية للقيادات الأكاديمية والإدارية بما يمكنها من إحداث التغيير المستهدف.
5. تطوير الخبرات الذاتية في مجال الإدارة الجامعية والتي تحقق استمرارية عملية التطوير.
6. تحسين جودة مخرجات التعليم العالي.
7. تجديد مخزون الكفاءات بالاعتماد على تجارب وخبرات المؤسسة، مع توظيف إبداع الكفاءات للتوصل إلى كفاءات جديدة.
8. صقل الكفاءات بمجموعة من الخصائص مثل المثابرة، وقدرة التأقلم مع الظروف المتغيرة، وقدرة التعلم والتحكم السريع، والقدرة على اتخاذ القرار، وقيادة المرؤوسين بطريقة فعالة، مع إيجاد بيئة ملائمة لتطوير المرؤوسين وتنمية العمل الجماعي.
9. تعبئة الكفاءات الفردية وتجنيدها، وتقييمها، وتثمينها، وتسهيل ظهور القدرات والمهارات الجديدة كالتعلم، والتدريب الفردي والجماعي.

**خامساً: يجب أن تقوم المؤسسات التقنية الفلسطينية بتنمية قدراتها في ميدان توكيد الجودة والاعتماد، وذلك من خلال:**

1. تمكين المؤسسات التقنية الفلسطينية من تأسيس نظم ضمان الجودة وإعدادها وتأهيلها للتقدم للحصول علي الاعتماد من قبل الهيئة الوطنية للاعتماد والنوعية والجودة.
2. استحداث وتطوير نظم ضمان الجودة والاعتماد في المؤسسات التقنية الفلسطينية.
3. نشر ثقافة الجودة في مجتمع المؤسسات التقنية الفلسطينية.
4. وضع آليات لضمان جودة خريجي المؤسسات التقنية الفلسطينية وقدراتهم التنافسية علي المستوي القومي والإقليمي والدولي.
5. إنشاء معايير قومية أكاديمية مرجعية ووسائل القياس تتوافق مع المعايير العالمية.
6. بناء القدرة المؤسسية لأعضاء هيئة التدريس بالمؤسسات التقنية الفلسطينية لضمان رفع وتطوير واستمرارية الجودة في التعليم العالي.

7. اعتماد نتائج التقييم الذاتي المؤسسي كأساس ومدخل مهم من مداخل تحليل الوضع الراهن والبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة التعليمية قبل القيام بعملية التخطيط للمؤسسة.
8. وضع مؤشرات أداء محددة للأهداف والأنشطة تصف الشكل النهائي المراد الوصول إليه من الهدف أو النشاط، من خلال عبارات كمية أو وصفية محددة يمكن قياسها، لضمان عملية الرقابة على عمليات التخطيط.
9. إجراء مراجعة دورية سنوية للخطة الإستراتيجية والتأكد من مدى تحقق أهداف الخطة للعام الواحد باستخدام نماذج متابعة تحدد الانحرافات ومستواها وسبل معالجتها، واتخاذ الإجراءات التصحيحية من خلال الخطط البديلة.
10. توفير موارد كافية لعملية التطوير المؤسسي، وتصميم نظام شامل ومتكامل للأنظمة والعمليات وآليات التدقيق والفحص، لتدعيم عملية ضبط الجودة والتحسين المستمر.

**سادساً: يجب أن تقوم المؤسسات التقنية الفلسطينية بتنمية قدراتها في ميدان البحث العلمي، وذلك من خلال:**

1. إصلاح هياكل مراكز البحوث العلمية في المؤسسات التقنية الفلسطينية، والارتقاء بمستويات البحث العلمي ومنحه فرصه الوافية وأدواته المناسبة في خطط الكليات وموازناتها مع دمج المفاهيم الإدارية الحديثة وخاصة فلسفة إدارة الجودة الشاملة.
2. وضع الدراسات الأولية لإعداد استراتيجيات العمل الجامعي وتحديدا منه في مجالات البحث العلمي.
3. احترام الكفاءات العلمية البحثية وحرياتها وحقوقها الإنسانية، وكفالة حرية البحث العلمي واحترام نتائجه بخاصة في ميادين الدراسات الإنسانية والاجتماعية.
4. مواكبة التطور العلمي العالمي والاستفادة من التطورات والقفزات المتاحة فيه.
5. إعداد الكوادر التدريسية والبحثية كمياً ونوعياً.
6. استكمال المباني والمختبرات وتجهيزاتها البحثية وتحديثها.
7. الاهتمام بالتدريب والتطبيق العملي للطلبة على ما اكتسبوه من مهارات.
8. إنجاز مهمة رئيسة منتظرة بالربط بين البرامج التعليمية وحاجات المجتمع في جميع التخصصات المعرفية، ومن جهة التخصصات الوظيفية يلزم افتتاح الأقسام التي تستجيب للحاجات المباشرة لسوق العمل مع وضع آلية واضحة لضبط جودة البرامج المختلفة.
9. توفير المصادر العلمية الحديثة وتحديدا منها الدوريات البحثية المتخصصة وتوفير الاتصالات المناسبة للاطلاع على أحدث المنتجات المعرفية والبحوث.
10. توفير الغطاء المالي والحوافز المادية المشجعة وربط الاستثمار الميداني التطبيقي بجهود البحث العلمي، على أن يجري التفكير العملي بتأسيس صندوق للغطاء المالي تكون فيه موارد ثابتة وأخرى متحركة فالثابت يأتي من ضرائب بنسبة محددة على الشركات والمؤسسات العامة والخاصة تصاعديا بحسب حجم رأس المال، وفي هذا المجال.
11. توفير قاعدة بيانات (Data Bases) عن الأعمال البحثية في السنوات الأخيرة (على أساس أهمية البحوث الجديدة من جهة ارتباطها بالتطور العلمي العالمي) في كل مؤسسة جامعية وبحثية بشكل مستقل ومركزيا على مستوى التعليم العالي في البلاد وبالارتباط عالميا بتوفير التكامل المخطط له بين مؤسسات التعليم العالي من كليات ومعاهد مع وضع خطط ومقترحات لمشروعات منتظرة للدراسة والبحث المستقبليين.
12. إيجاد وسائل للقياس والتقويم والتطوير على أن تمتلك الصلاحيات المناسبة لدراسة التجارب ووضع الاستنتاجات الموضوعية قابلة التطبيق والتنفيذ في ضوء الاستقراء الدوري الدقيق.
13. افتتاح إدارات التعليم الإلكتروني وتوفير أدواته الفاعلة ومنها المكتبة الإلكترونية الشاملة لكل منتج الكليات في البلدان العربية والعالم.
14. عقد المؤتمرات العلمية الدورية وإيجاد وسائل التنسيق والخطط المناسبة بشأن موضوعاتها ونتائجها والتزامها بتنفيذ القراءات المناسبة للحاجات الميدانية الحقيقية.

**الخاتمة:**

أثبتت الدراسة أن التعليم التقني في فلسطين يواجه الكثير من نقاط الضعف والعديد من التحديات، ومن أجل التغلب على هذه المعوقات فقد أوصت الدراسة بضرورة تبني المؤسسات التقنية الفلسطينية تصور مقترح يهدف للارتقاء بمستوى الأداء ليسمو بالتعليم التقني إلى مصاف الدول المتقدمة وذلك من خلال: تنمية القدرات التنافسية ودعم اللامركزية والاستقلالية الإدارية للارتقاء بنوعية وكفاءة وفاعلية تلك المؤسسات، وتنمية وتطوير نظم وتكنولوجيا المعلومات، وتحديث شامل للكليات يواكب التطورات العلمية والمهنية العالمية ويراعي الخصوصية الفلسطينية عامة وخصوصية كل كلية وفق بيئتها خاصة علي أساس منظومي من ناحية، وفعالية التعليم والتعلم من ناحية ثانية، والجودة الشاملة كمدخل للتطوير من ناحية ثالثة، وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بهدف تحسين القدرات المؤسسية والمهنية للكليات الفلسطينية وتنمية مهارات وجدارات أعضاء هيئة التدريس، والقيادات بصفة خاصة لتمكينهم من مواكبة لغة العصر ومواجهة التنافسية ورفع كفاءة مخرجات التعليم العالي، وتنمية قدراتها

في ميدان توكيد الجودة والاعتماد، وتنمية قدراتها في ميدان البحث العلمي.

**المراجـــع:**


1. بشير، بن عيشي وعمار بن عيشي (2014)، مباديء إدارة الجودة الشاملة ودورها في تقويم الأداء بجامعة محمد خيضر ببسكرة، الجزائر، دراسة استطلاعية من وجهة نظر الهيئة التدريسية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 7، العدد 18.
2. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2016)، مسح الشباب الفلسطيني 2015، النتائج الرئيسية، شباط، فبراير.
3. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2009)، مشروع النشر والتحليل لبيانات التعداد، ظروف خريجي التدريب والتعليم المهني في سوق العمل الفلسطيني، رام الله، فلسطين.
4. الخشالي، شاكر جارالله (2008)، إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الخدمية.
5. دودين، أحمد (2015)، مستوى تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة نظر الاداريين الأكاديميين(دراسة ميدانية)، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 8، العدد 19.
6. راضي، ميرفت محمد (2007)، معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم التقني في محافظات غزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.
7. راضي، ميرفت محمد (2012)، تصور مقترح لتدعيم المزايا التنافسية في الجامعات الفلسطينية، بحث مقدم إلى مؤتمر التنافسية الإقليمية للمؤسسات العربية كلية التجارة – جامعة القاهرة بالاشتراك مع المجلس العربي للدراسات العليا والبحث العلمي – لاتحاد الجامعات العربية.
8. الشمري، أحمد(2014)، درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانية في المدارس الحكومية بالكويت لمعايير الجودة الشاملة الدولية في التعليم، مجلة العلوم التربوية، العدد 4، الجزء 2، أكتوبر.
9. صديق، محمد والأشقر، محمد (2014)، الجودة استراتيجية لتطوير التعليم التقني في العراق، مجلة كلية الإسلامية الجامعة، العراق، العدد 30، ص ص 561-583.
10. طعيمة، رشدي (2006)، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة للصحافة والطباعة والنشر.
11. عبد الله، سليمان زكريا سليمان (2014)، مستوى أداء الجامعات السودانية في ضوء معايير الجودة: دراسة استطلاعية لوجهة نظر طلاب وطالبات جامعتي بخت الرضا وكردفان السودانية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 7، العدد 16، ص ص51-84.
12. عبد المعطي، البحيصي (2014)، دور تمكين العاملين في تحقيق التميز المؤسسي- دراسة ميدانية على الكليات التقنية في محافظات قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر.
13. عزاوي، عمر (2009)، إدارة الجودة الشاملة والموارد البشرية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات- جامعة غرداية، الجزائر، العدد7، ص ص 40-52.
14. عطوان، خضر عباس والصايل، علي سلمان (2010)، جودة التعليم العالي في العراق بين معضلات الواقع ومتطلبات النهوض، المجلة السياسية والدولية، العدد 15، ص ص 83-100.
15. عيشاوي، أحمد (2006)، إدارة الجودة الشاملة (TQM) في المؤسسات الخدمية، مجلة الباحث، الجزائر، العدد 4.
16. فرج، عيسى والفقهي، مصطفى (2012)، واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي (IACQA'2012) المنعقد في الجامعة الخليجية في البحرين المنعقد في 4-2012/4/5.
17. الفقيه، محمد هادي علي (2015)، أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب فيها، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 8، العدد 20.
18. الكنانة، عايد (2014)، درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية الرياضية لمنطقة الفرات الأوسط كما يراها أعضاء هيئة التدريس، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 7، العدد 18.
19. محمد، عبد اللطيف بن مصلح (2014)، مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي اليمني، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 7، العدد 16، ص ص 3-49. معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني (ماس)، تنفيذ الخطة الإستراتيجية للتعليم والتدريب المهني والتقني: متطلب أساسي للاستجابة لاحتياجات سوق العمل، 2015.
20. مكي، سعد الله (2016)، رهانات الجودة في التعليم العالي (قراءة في كتاب التعليم العالي في أفق 2030)، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، المجلد 10، العدد 1.
21. مكيد، علي ومداح، لخضر(2015)، مدى تبني مبادئ إدارة الجودة الشاملة الجامعية في الجامعة الجزائرية دراسة استقصائية على أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية

وعلوم التسيير بجامعة المدية– الجزائر، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 8، العدد 22.

22. موقع وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، http://www.mohe.pna.ps/moehe/factsandfigures، تاريخ الزيارة 2016/11/25م.

23. وزارة العمل الفلسطينية، الإدارة العامة للتدريب المهني (2015)، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة القومية حول الربط بين منظومة التعليم والتدريب المهني والتقني ومتطلبات سوق العمل، شرم الشيخ 3/31-2015/4/2.

24. يوسف، بومدين (2007)، إدارة الجودة الشاملة والأداء المتميز، مجلة الباحث، الجزائر، العدد 5، ص ص 27-37.

25. Vijaya Sunder M., (2016) "Constructs of quality in higher education services", International Journal of Productivity and Performance Management, Vol. 65 Iss: 8, pp.1091 – 1111.

26. Moturi, Christopher & Mbithi, Peter M. F. (2015), ISO 9001: 2008 implementation and impact on the University of Nairobi: a case study, The TQM Journal, Vol. 27 Iss: 6, pp.752 – 760.

27. Barros, Síria & others (2014), QUALITY MANAGEMENT PRINCIPLES AND PRACTICES IMPACT ON THE COMPANIES' QUALITY PERFORMANCE, ICQ'14-Tokyo, Japan 19-22/10/2014.

# المحيط الأزرق كاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات المصرية

د. إيمان حمدى عمار
أستاذ أصول التربية المساعد
قسم العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية النوعية – جامعة المنوفية
جمهورية مصر العربية
dr_emanammar8@yahoo.com

د. ياسر ميمون عباس
مدرس أصول التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية النوعية – جامعة المنوفية
جمهورية مصر العربية
Y_mymoon@yahoo.com

**الملخص:** *تمثل مؤسسات التعليم الجامعي أهم دعائم التطوير والتقدم بالمجتمع في مختلف مناحى النشاط الإنسانى. وفى العصر الراهن تواجه هذه المؤسسات العديد من التحديات التى تفرض عليها السعى المستمر لتحسين الأداء بها لتحقيق الميزة التنافسية، لذا استهدف البحث الحالي التعرف على أحد استراتيجيات تحقيق الميزة التنافسية المتمثلة في استراتيجية المحيط الأزرق، وذلك من حيث المفهوم، والمبادئ، والعمليات، وتقديم بعض التوصيات التي قد تعين على الاستفادة من تطبيقها لتحقيق الميزة التنافسية لهذه المؤسسات.*

**الكلمات المفتاحية:** *استراتيجية المحيط الأزرق، الميزة التنافسية، التعليم الجامعي.*

**مقدمة البحث ومشكلته:**

تواجه الجامعات المصرية بتحديات محلية ودولية تفرض عليها ضرورة السعي نحو تطبيق الأساليب التي تعينها على مواجهة هذه التحديات، واستحداث آليات استراتيجية لتدعيم مركزها التنافسى تعليمياً وبحثياً وفى خدمة المجتمع بصفة عامة. وفى هذا الصدد أجريت بعض البحوث والدراسات التي تستهدف عرضاً لمداخل وأساليب من شأنها تحقيق **الميزة التنافسية** لهذه الجامعات لعل من أهمها:

دراسة نصر (2013) للإدارة الإلكترونية بمؤسسات التعليم العالي كمدخل لتحقيق ميزة تنافسية مستدامة، وذلك من خلال عرض لتجارب بعض الدول الأوروبية (ايرلندا، المجر، فنلندا) التي طبقت الإدارة الإلكترونية بمؤسسات التعليم العالي كمدخل لتحقيق ميزة تنافسية مستدامة، وأكدت على أن هناك سبع نقاط أساسية ترتكز عليها القدرة التنافسية هي الالتزام بالمواصفات الدولية للجودة، والتطور التكنولوجي، وتطور اليد العاملة وتكوينها، وتكييف نظام التعليم مع احتياجات السوق، والاهتمام بالبحث والتطوير، ودراسة الأسواق الخارجية، وتطوير تقنية المعلومات. (نصر، 2013).

وتناول عيداروس (2015) إدارة فرق العمل الافتراضية كآلية استراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات المصرية، وذلك من خلال المزاوجة بين تقنيات الإدارة الجامعية المتمثلة في الأساليب الإدارية الحديثة، وتقنيات الاتصالات والمعلومات في تنظيم وتحديد مهام الأعضاء والتواصل الإلكتروني بينهم دون التقيد بحدود الزمان والمكان تحقيقاً للأهداف التنظيمية للوحدة الإدارية الجامعية التابعين لها، بما يحقق للجامعة التميز عن نظرائها لاستقطاب الكفاءات من الهيئات التدريسية والطلابية والإدارية وطنياً ودولياً. (عيداروس، 2015).

وعرض عبدالعزيز (2015) تدويل التعليم كأحد مداخل تحقيق الميزة التنافسية للجامعات المصرية، من خلال استراتيجية طويلة المدى لإقامة علاقات وروابط خارجية، بغرض حراك الطلبة والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والتجديد في المناهج وتحديثها، ودعم المشروعات البحثية بين الدول، وانتهت الدراسة بتقديم متطلبات لتدويل التعليم الجامعي في مصر لتحقيق الميزة التنافسية. (عبدالعزيز، 2015)

واستهدفت دراسة أحمد (2015) التعرف على متطلبات تطبيق ستة سيجما لتحقيق الميزة التنافسية ببعض كليات جامعة جنوب الوادي، واقتصرت الدراسة على رصد آراء عينة الدراسة، من أعضاء هيئة التد ريس وأعضاء الجهاز الإداري بكليات العلوم والهندسة والزراعة بجامعة جنوب الوادي بقنا، حول درجة توافر متطلبات تطبيق ستة سيجما "دعم الإدارة العليا، توافر البنية التحتية، تغيير وتطوير الثقافة التنظيمية، تدريب وتوعية الموارد البشرية، توافر الموارد المالية، ربط منهجية ستة سيجما بالمستفيدين"، وأبعاد الميزة التنافسية "الجودة، التكلفة، المرونة، التسليم، الإبداع"، ومعوقات تطبيق ستة سيجما، وسبل مواجهتها. (أحمد، 2015).

وتناولت دراسات أخرى **استراتيجية المحيط الأزرق** كأسلوب حديث نسبياً يحقق للمؤسسات التفوق التنافسى، حيث تناول (العطار، 2010) دور فلسفة المحيط الأزرق في تحقيق التفوق التنافسي لشركة زين للاتصالات ببغداد من خلال دراسة استطلاعية لأراء عينة من العاملين. وتناول (رؤوف، 2010 ) دور أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق في الأداء التسويقي بالتطبيق على الشركة العامة لصناعة الأدوية و المستلزمات الطبية بنينوى بالعراق. وتناول (المشني، 2011) استراتيجية المحيط الأزرق ودورها في ريادة منتجات وأسواق في قطاع الصناعات الغذائية في الأردن، من خلال دراسة حالة شركة النبيل للصناعات

الغذائية. وتناول الروابده وآخرون (Rawabdeh, Raqab, Al-Nimri, & Haddadine, 2012) استراتيجية المحيط الأزرق كأداة لتحسين التسويق لشركة صناعيه أردنية. وتناول (قاسم ومحمد، 2013) مدى توافر مسارات استراتيجية المحيط الأزرق في المنظمات الصناعية من خلال تطبيق دراسة استطلاعية على شركة الحكماء لصناعة الأدوية والمستلزمات الطبية بالموصل. وتناولت (عديلة، 2014) دور استراتيجية المحيط الأزرق فى تحقيق الميزة التنافسية المستدامة بمؤسسة اتصالات الجزائر.

ولما كانت استراتيجية المحيط الأزرق تُعد مدخلا يُعين المؤسسات على مواجهة التحديات، ومواكبة التطورات، والتفوق التنافسى، يحاول البحث الحالي إلقاء الضوء على استراتيجية المحيط الأزرق للاستفادة منها في تدعيم المركز التنافسى للجامعات المصرية.

**أسئلة البحث:**

يمكن تحديد مشكلة البحث فى الإجابة عن الأسئلة الأتية:

1. ما المقصود باستراتيجية المحيط الأزرق؟ وما مبادئها؟ وما عملياتها؟
2. ما المقصود بالميزة التنافسية؟ وما مصادرها؟
3. ما التوصيات والمقترحات للاستفادة من استراتيجية المحيط الأزرق لتحقيق الميزة التنافسية بمؤسسات التعليم الجامعي؟

**أهداف البحث:**

يهدف البحث إلى التعرف على استراتيجية المحيط الأزرق من حيث المفهوم، والمبادئ، والعمليات، بغية تقديم بعض التوصيات التى قد تعين على الاستفادة من تطبيقها لتحقيق ميزة تنافسية لهذه المؤسسات.

**أهمية البحث:**

1. أن البحث الحالى يسلط الضوء على أحد الاستراتيجيات الحديثة لتحقيق الميزة التنافسية للمؤسسات وهي استراتيجية المحيط الأزرق.
2. أن البحث الحالى يهتم بقضية تحقيق الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم الجامعى، وبالتالي تحسين مخرجات هذه المؤسسات، وما يترتب على ذلك من انعكاسات إيجابية على المجتمع.
3. أن البحث الحالى لا يقف عند حد التعرف على استراتيجية المحيط الأزرق وإنما يتجاوز ذلك إلى تقديم بعض التوصيات التى قد تعين على الاستفادة من تطبيقها في الجامعات المصرية لتحقيق الميزة التنافسية.

**منهج البحث:**

اعتمد البحث على المنهج الوصفى، الذى أمكن من خلاله جمع المعلومات والبيانات اللازمة للإجابة عن تساؤلات البحث وتحقيق أهدافه، وذلك بمراجعة أدبيات التربية والدراسات ذات الصلة بالموضوع وتحليلها.

وتحقيقاً لما تقدم تناول البحث **المحاور** الآتية:

1. المقصود باستراتيجية المحيط الأزرق.
2. مبادئ استراتيجية المحيط الأزرق.
3. عمليات استراتيجية المحيط الأزرق.
4. المقصود بالميزة التنافسية.
5. مصادر الميزة التنافسية.

**وهو ما سيتم عرضه على النحو الآتي:**

**أولاً/ المقصود باستراتيجية المحيط الأزرق:**

كانت بداية الحديث عن استراتيجية المحيط الأزرق فى كتاب صدر في عام 2005 بعنوان "استراتيجية المحيط الأزرق: كيف تبدع سوقاً جديدة وتكون خارج إطار المنافسة"، لكل من تشان كيم ورينيه ماوبورجن (Chan Kim & Renee Mauborgne) (Kim & Mauborgne, Blue Ocean Strategy: How to Create Uncontested Market Space and Make the Competition Irrelevant, 2005, pp. 47-82) الذى تضمن إطاراً من المبادئ والعمليات التي تعين المنظمات على تجاوز حدود السوق المزدحم بالمنافسين (المحيط الأحمر)، والسعى لإيجاد سوق جديدة خالية من المنافسين (المحيط الأزرق) عن طريق ابتكار قيمة (Value Innovation) غير مسبوقة في ما تقدمه من منتجات أو خدمات.

ويرى العطار (2010) أن فلسفة المحيط الأزرق تُعد بمثابة مناطق جديدة غير مكتشفة مسبقاً، وتمثل مساحات فارغة من الأسواق الحالية لم يصل إليها المنافسين بعد، لطرح منتجات جديدة غير معروفة، وجذب زبائن جدد، والعمل على الاحتفاظ بهم بعيداً عن جو المنافسة، وبالشكل الذى يجعل تلك الأسواق صافية ذات لون أزرق لم تعكرها دموية المنافسة. (العطار، 2010، صفحة 56)

ومما تقدم يمكن القول إن استراتيجية المحيط الأزرق تتصف بالخصائص الأتية:

1. أنها فلسفة إدارية قائمة على التفكير بطرق مبتكرة حول ما يمكن أن يكون، وليس ما هو قائم بالفعل.
2. أنها تركز على ابتكار قيمة في المنتج (أو الخدمة) للخروج به خارج حيز المنافسة.
3. أنها تؤكد على أن العرض يخلق الطلب عليه.
4. أنها تتضمن مجموعة من المبادئ والعمليات.

**ثانياً/ مبادئ استراتيجية المحيط الأزرق:**

تقوم استراتيجية المحيط الأزرق على ثماني مبادئ هي:

**1-المبدأ الأول "إعادة بناء حدود السوق لكسر المنافسة، وخلق محيطات زرقاء (أسواق جديدة)"** (Kim & Mauborgne, 2005, pp. 47-82):

تقوم استراتيجيات كثير من الشركات على ستة افتراضات أساسية، هذه الافتراضات الستة تجعل تنافس معظم الشركات محاصر في المحيطات الحمراء. فعلى وجه التحديد، تميل الشركات للقيام بما يأتي:

- تحديد الصناعات المماثلة لصناعتهم، والتركيز على أن تكون الأفضل من بينهم.
- النظر في صناعاتها من منظور مجموعات استراتيجية (مثل السيارات الفاخرة، والسيارات الاقتصادية، والسيارات العائلية)، والسعي لتبرز في هذه المجموعة الاستراتيجية.
- التركيز على نفس مجموعة المشترى (buyer group)، سواء كان مشتري (كما هو الحال في صناعة التجهيزات المكتبية)، أو مستخدم (كما هو الحال في صناعة الملابس)، أو مؤثر (كما هو الحال في صناعة المستحضرات الصيدلانية).
- تحديد مجال المنتجات والخدمات التي تقدمها الصناعة المماثلة.
- قبول التوجه الوظيفي أو العاطفي لصناعتهم.
- التركيز على نفس النقطة في الوقت المناسب – وغالبا على تهديدات المنافسة الحالية– في صياغة الاستراتيجية.

ولإعادة بناء واقع السوق لفتح المحيطات الزرقاء هناك ستة مسارات (six paths framework) لمواجهة الافتراضات الستة السابقة، هي:

**المسار الأول "البحث عن صناعات بديلة":**

يمكن أن تتخذ المنتجات أو الخدمات أشكالا مختلفة، وتؤدي وظائف مختلفة، ولكن لخدمة نفس الغرض، فالشركات لا تتنافس فقط مع الشركات التي تقدم منتجات وخدمات مماثلة لمنتجاتها وخدماتها، ولكنها تتنافس أيضاً مع الشركات التي تقدم منتجات وخدمات بديلة للاختيار من بينها. الخيارات (كبدائل متقابلة) (Alternatives) أفسح مجالاً من البدائل (كبدائل متماثلة) (substitutes)، فالمنتجات أو الخدمات التي لها أشكال مختلفة ولكن تقدم نفس الأداء الوظيفي أو الفائدة الأساسية غالبا ما تكون بدائل (substitutes) لبعضها البعض. أما الخيارات (Alternatives) تشمل المنتجات أو الخدمات التي لها وظائف وأشكال مختلفة ولكن تؤدى نفس الغرض. فعلى سبيل المثال بالنظر إلى دور السينما في مقابل المطاعم، فعلى الرغم من الاختلاف في الشكل والوظيفة بينهما، ومع ذلك، يذهب الناس إلى مطعم لنفس الهدف الذي يذهبون الى السينما وهو قضاء ليلة خارج المنزل. فهذه ليست بدائل (substitutes)، ولكنها خيارات (Alternatives) للاختيار من بينها.

إذا فإنه من خلال الإجابة عن السؤالين: ما المنتجات أو الخدمات البديلة للمنتجات أو الخدمات الحالية؟، وما الذى يجعل الزبائن يتجهون إليها؟. ومن خلال التركيز على العوامل الرئيسية التي تؤدي إلى اتجاه الزبائن للمنتجات أو الخدمات البديلة، والقضاء أو الحد من أي شيء آخر، يمكن إنشاء المحيط الأزرق فى مساحة من السوق الجديد.

**المسار الثانى "البحث عن المجموعات الاستراتيجية ضمن الصناعات":**

يشير مصطلح "المجموعات الاستراتيجية" (strategic groups) إلى مجموعة من الشركات لصناعة ما تنتهج استراتيجيات متشابهة.

ويمكن ترتيب المجموعات الاستراتيجية عموما في ترتيب هرمي مبنى على بعدين: السعر والأداء. كل قفزة في الأسعار تميل إلى تحقيق قفزة مقابلة في بعض أبعاد الأداء. وتركز معظم الشركات على تحسين مركزها التنافسي ضمن مجموعة استراتيجية.

المفتاح لخلق المحيط الأزرق عبر المجموعات الاستراتيجية القائمة يكمن في الخروج من نفق الرؤية الضيق من خلال فهم العوامل التي تحدد قرارات العملاء للتداول أعلى أو لأسفل من مجموعة إلى أخرى.

**المسار الثالث "البحث في سلسلة المشترين":**

في معظم الصناعات يتفق المتنافسون حول تعريف موحد لهوية المشتري المستهدف، على الرغم من وجود سلسلة من "المشترين" (buyers) الذين يشاركون بشكل مباشر أو غير مباشر في قرار الشراء.

وهم المشترون (purchasers) الذين يدفعون للمنتج أو للخدمة، الذين قد يختلفون عن المستخدمين الفعليين (users)، وفي بعض الحالات هناك أيضا المؤثرين المهمين (influencers). وعلى الرغم من أن هذه المجموعات الثلاث قد تتداخل، إلا أنها كثيراً ما تختلف. وحينما تختلف فإن مفهومها لقيمة المنتج أو الخدمة قد يختلف أيضاً. فمثلاً قد يولى المشترون (purchasers) اهتماماً بالتكاليف أكثر من اهتمام المستخدمين الفعليين (users)، الذين قد يكون اهتمامهم أكثر بسهولة الاستخدام.

إذا فإن هذا المسار يركز في محاولة الإجابة عن: ما فئات سلسلة المشترين؟ إلى أي فئة نركز عادة؟ إذا انتقلنا إلى فئة أخرى، كيف يمكن إنشاء قيمة جديدة؟.

**المسار الرابع "البحث عن المنتجات والخدمات التكميلية":**

قد يتم استخدام منتجات وخدمات الصناعة بمعزل عن أي مؤثر خارجى. ولكن في معظم الحالات، فإن المنتجات والخدمات الأخرى تؤثر على قيمة الصناعة ذاتها. فعلى سبيل المثال: في دور السينما. فإن سهولة وتكلفة الحصول على خدمة مجالسة الأطفال، ومكان لوقوف السيارة تؤثر على القيمة المتصورة من الذهاب الى السينما. ومع ذلك فإن هذه الخدمات التكميلية هي خارج حدود صناعة السينما فى تعريفها التقليدي.

قليل من القائمين على دور السينما يهتم بشأن مدى صعوبة أو تكلفة الحصول على المربيات بالنسبة للأشخاص. ولكن ينبغي التفكير في ذلك، لأنه يؤثر على الطلب على أعمالهم. تخيل المسرح والسينما مع خدمة مجالسة الأطفال. فغالباً ما تكون القيمة التي تجلب الزبائن فى المنتجات والخدمات التكميلية، والمفتاح هو تحديد حلاً شاملاً للمشترين الساعين لاختيار المنتج أو الخدمة. وهناك طريقة بسيطة للقيام بذلك هي أن نفكر فيما يحدث للمشترين قبل وأثناء وبعد استخدام المنتج.

إذا فإن هذا المسار يركز في محاولة الإجابة عن: ما السياق الذي يتم استخدام المنتج أو الخدمة خلاله؟ ماذا يحدث قبل وأثناء وبعد؟ ما

العقبات؟ كيف يمكن القضاء على هذه العقبات من خلال تقديم منتج مكمل أو تقديم خدمة؟.

**المسار الخامس "البحث عن التوجهات العاطفية والوظيفية للمشترين":**
هناك شركات ذات جاذبية وظيفية للمشترين وهى الشركات التي تتنافس على أساس السعر وجودة الأداء، وهناك شركات ذات جاذبية عاطفية للمشترين وهى الشركات التي تتنافس على أساس مشاعر المشترين، الصناعات ذات الجاذبية العاطفية تمنح زبائنها عناصر تزيد السعر ولا تزيد الجودة، وفى هذه الحالة فإن ابتكار قيمة جديدة يكمن في التخلص من هذه العناصر. أما الصناعات ذات الجاذبية الوظيفية تقدم منتجات رخيصة دون الاهتمام بالعناصر الأخرى، وهنا يكمن ابتكار قيمة جديدة في إيجاد عناصر عاطفية جاذبة.

إذا فإن هذا المسار يركز علي التنقل بين التوجهات العاطفية والوظيفية للمشترين، وذلك عن طريق محاولة الإجابة عن: هل تتنافس الصناعة الخاصة بك على أساس الجاذبية الوظيفية أم الجاذبية العاطفية؟

إذا كنت تنافس على أساس الجاذبية العاطفية، ما العناصر التي يمكن أن تستبعد منه لجعل التنافس على أساس الجاذبية الوظيفية، والعكس؟

**المسار السادس "البحث من خلال الزمن":**
جميع الصناعات تخضع لاتجاهات خارجية تؤثر على عملها مع مرور الوقت. من هذه الاتجاهات: النمو المضطرد للإنترنت، والحركة العالمية تجاه حماية البيئة، الخ ...، ويكمن خلق محيطات زرقاء من خلال النظر إلى هذه الاتجاهات على أنها فرص ينبغي استثمارها.

هناك ثلاثة مبادئ حاسمة يمكن أن تعتمد عليها الشركة لتقييم الاتجاهات الخارجية عبر الزمن. وذلك لتشكيل أساس لاستراتيجية المحيط الأزرق، أول هذه المبادئ: يجب أن تكون هذه الاتجاهات حاسمة للشركة، وثانيها: يجب أن تكون غير قابلة للتحول ولا رجعة فيها، وثالثها: يجب أن يكون لها مسار واضح.

إذا فإن هذا المسار يركز علي محاولة الإجابة عن: ما الاتجاهات التي قد تؤثر بشدة على صناعة الشركة، هل هذه الاتجاهات غير قابلة للتحول؟، هل تتطور في مسار واضح؟، كيف سوف تؤثر هذه الاتجاهات على صناعة الشركة؟ وبناءً على ذلك، كيف يمكن ابتكار فائدة غير مسبوقة للزبائن (المستفيدون)؟

**2- المبدأ الثاني "التركيز على الصورة الكلية وليس على الأرقام"** (Kim & Mauborgne, 2005, pp. 82-99):

رسم الصورة الكلية للاستراتيجية يفيد فى ثلاثة أشياء. أولا: فإنه يدل على الشخصية الاستراتيجية للصناعة من خلال تصور واضح للعوامل (والعوامل المحتملة في المستقبل) التي تؤثر على المنافسة بين لاعبي الصناعة. ثانياً: فإنه يدل على الشخصية الاستراتيجية للمنافسين الحاليين والمحتملين، وتحديد العوامل التي يستثمرونها استراتيجياً. وأخيراً: فإنه يدل على الشخصية الاستراتيجية للشركة (أو منحنى القيمة)، وكيف تستثمر عوامل المنافسة، وكيف يمكن استثمار هذه العوامل في المستقبل.

الهدف يتمثل في وضع مخطط استراتيجي للخروج من الحيز الضيق (تحسين المنتج) إلى الحيز الواسع (ابتكار منتجاً جديداً).

**3- المبدأ الثالث "الوصول إلى أبعد من الطلب الحالي"** (Kim & Mauborgne, 2005, pp. 101-115):

يتضمن هذا المبدأ التركيز على زبائن جدد، وذلك بالذهاب لأبعد من متطلبات الزبائن الحاليين. وتقديم عروض ذات قيمة، بهدف زيادة رضا الزبائن الحاليين، وتحويل **غير الزبائن** (noncustomers) إلى **زبائن**، حيث إن هناك ثلاث فئات من **غير الزبائن** هم:

**الفئة الأولى:** المشترون (soon-to-be noncustomers) الذين يشترون الحد الأدنى من صناعة الشركة للضرورة. ولكنهم سيتركون هذه الصناعة في أقرب وقت إذا وجدوا البديل، فهم الأقرب إلى حساب الشركة في السوق، ولكنهم يجلسون على حافة السوق. ومع ذلك، إذا حدثت قفزة في قيمة صناعة الشركة، فإن هذه الفئة ستظل زبائن، بل سوف تتضاعف وتيرة مشترياتها أيضا.

**الفئة الثانية:** الرافضون (refusing noncustomers) استخدام العروض المقدمة من الشركة. هؤلاء هم المشترين الذين شاهدوا عروض صناعة الشركة كخيار لتلبية احتياجاتهم ولكن قد صوتوا ضدها.

**الفئة الثالثة:** غير المكُتَشَفين (unexplored noncustomers) الذين هم في الأسواق البعيدة عن صناعة الشركة.

**4- المبدأ الرابع "السعي نحو التسلسل الاستراتيجي الصحيح"** (Kim & Mauborgne, 2005, pp. 117-143):

يتضمن هذا المبدأ تنفيذ الاستراتيجيات بالترتيب الذي يساعد على الوصول بالمنتج الجديد لأقصي عدد ممكن من العملاء. ويتم بناء الاستراتيجية وفقاً للعوامل الأربعة المتتابعة الأتية:

- الفائدة غير المسبوقة (Exceptional Utility) التي تعود على العميل.
- السعر الاسترتيجى (Strategic Pricing) للمنتج أو للخدمة بحيث يناسب معظم العملاء.
- التكاليف المستهدفة (Target Costing) التي تحقق الفائدة غير المسبوقة والسعر الاسترتيجى وهامش الربح.
- التبنى (Adoption) للفكرة بعد إزالة العقبات.

**5- المبدأ الخامس "التغلب على العقبات التنظيمية الرئيسية"** (Kim & Mauborgne, 2005, pp. 147-172):

يتضمن هذا المبدأ التغلب على العقبات بالمؤسسة، حيث توجد أربع عقبات تنظيمية قد تعوق تنفيذ الاستراتيجية: عقبة التشبث بالوضع الراهن للمؤسسة وعدم الرغبة في التغيير، وعقبة الموارد المحدودة، وعقبة المعارضة المبنية على المصالح الشخصية القوية، وعقبة عدم الدافعية لدى الموظفين.

**6- المبدأ السادس "تعزيز تنفيذ الاستراتيجية"** (Kim & Mauborgne, 2005, p. 172):

يتضمن هذا المبدأ ضرورة السعي نحو خلق ثقافة الثقة والالتزام لدى جميع أعضاء المؤسسة لتحفيزهم على تنفيذ الاستراتيجية الجديدة، فالمؤسسة ليست الإدارة العليا، أو الإدارة الوسطى فقط بل جميع أفراد المؤسسة الذين ينبغي أن تتماشى عقولهم وقلوبهم مع الاستراتيجية الجديدة بحيث يتعاون الجميع في التنفيذ. ويتم ذلك عن طريق إشراك (Engagement) جميع الأفراد في اتخاذ القرارات الاستراتيجية واحترام الإدارة للأفراد وأفكارهم. والتفسير (Explanation) المقنع لجميع المشاركين لتوضيح أسباب اتخاذ القرارات الاستراتيجية بصورتها النهائية. حتى يثق الموظفون بنوايا المديرين حتى لو تم رفض أفكارهم واتخاذ قرارات حيادية في المصالح العامة للمؤسسة. كما أن التفسير يساعد على تعزيز التعلم. ووضوح التوقعات (Expectation clarity) فينبغي أن يفهم الموظفون بشكل واضح ما هو متوقع منهم، وأن يعرفوا مقدماً ما المعايير التي سيتم الحكم عليهم من خلالها، وجزاء التقصير.

**7- المبدأ السابع "الموائمة بين مطالب القيمة والمكسب والأشخاص"** (align value, profit, and people proposition) (Kim & Mauborgne, 2015, pp. 181-190):

يتضمن هذا المبدأ الموائمة بين المطالب الثلاث:

مطلب القيمة: الفائدة التى يحصل عليها المشترون من العرض مخصوماً منها المبلغ الذي دُفع ثمناً لها.

مطلب الربح: الإيرادات التى تحققها المؤسسة من العرض مخصوماً منها تكلفة الإنتاج والتسليم.

مطلب الأشخاص: الدوافع الايجابية والحوافز اللازمة لجعل الأشخاص يدعمون وينفذون الاستراتيجية.

فلوضع استراتيجية عالية الأداء والاستدامة لتحقيق المحيط الأزرق، ينبغي الإجابة عن الأسئلة الآتية: هل الثلاث مطالب الخاصة بالاستراتيجية في اتفاق نحو السعي لتحقيق التمايز والتكلفة المنخفضة؟، هل تم التعرف على جميع أصحاب المصلحة الرئيسيين، بما في ذلك العوامل الخارجية التي سيعتمد عليها تنفيذ استراتيجية المحيط الأزرق؟، هل تم تهيئة مطالب الأشخاص لضمان دافعيتهم وتحمسهم لتنفيذ الفكرة الجديدة؟

**8- المبدأ الثامن "تجديد المحيطات الزرقاء"** (Kim & Mauborgne, 2015, pp. 191-199):

عملية ابتكار محيط أزرق عملية ديناميكية لا مجال فيها للثبات، وذلك لأنه بمجرد أن تبتكر المؤسسة محيطاً أزرقاً سرعان ما تجد المقلدين لها يتزايدون ويستمرون في التزايد حتى يتحول لون المحيط إلى الأحمر. ولذا فإن على المؤسسة في سبيلها لتجديد استراتيجيتها محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية: هل سيظهر المقلدون مسرعين أم متأخرين؟ ما مدى سهولة أو صعوبة تقليد استراتيجية المحيط الأزرق؟، بعبارة أخرى، ما العوائق التي تحول دون التقليد؟، متى يجب على المؤسسة التوجه نحو خلق محيط أزرق آخر لتجديد نشاطها؟ فعملية التجديد هى مفتاح لضمان أن خلق المحيطات الزرقاء ليس حدثا لمرة واحدة فقط، ولكنها عملية قابلة للتكرار في المؤسسة.

**ثالثاً/ عمليات استراتيجية المحيط الأزرق:**

حدد كل من كيم وماوبورجن (Kim & Mauborgne) أربع عمليات (Four Actions Framework) تتمكن المنظمة من خلالها التغلب على منطق المفاضلة بين التمايز (Differentiation) والتكلفة المنخفضة (low-cost)، فى حين تساعد في ابتكار قيمة جديدة تحقق التمايز والتكلفة المنخفضة، وهذه العمليات هي (Kim & Mauborgne, 2005, pp. 29-37):

1-الاستبعاد (eliminate): ما العوامل التي تمنحها الصناعة ويجب استبعادها؟

2-التخفيض (reduce): ما العوامل التي يجب خفضها إلى ما دون المستوى القياسي المتفق عليه في مجال الصناعة؟

3-الرفع (raise): ما العوامل التي يجب رفعها إلى ما فوق المستوى القياسي المتفق عليه في مجال الصناعة؟

4-الابتكار (create): ما العوامل التي يجب ابتكارها ولم تقدمها الصناعة من قبل؟

حيث تؤدى عمليتى الاستبعاد والتخفيض إلى تخفيض التكلفة، وتؤدى عمليتى الرفع والابتكار إلى زيادة القيمة وتمايزها شكل (1).

**شكل (1): عمليات استراتيجية المحيط الأزرق.**

**رابعاً/ المقصود بالميزة التنافسية:**

تشغل الميزة التنافسية (Competitive Advantage) مكانة مهمة في مجال الإدارة الاستراتيجية. فقد تحدث عنها أنسوف (1965) في محاولته لتحديد القدرة التنافسية حيث اعتبرها خصائص معينة في المنتجات تعطي الشركة المنتجة مركزاً تنافسياً قوياً فى الأسواق. وجاء بورتر (Porter, 1985) بكتاب عن الميزة التنافسية أدخل فيه مفهوم الميزة التنافسية في استراتيجية العمل. ولم يقدم بورتر (Porter) أي تعريف صريح للميزة التنافسية، إلا أنه ذكر أن الميزة التنافسية تنبع من قدرة الشركة على خلق قيمة متفوقة يُقدرها المشترين لمنتجاتها. وأن القيمة المتفوقة تنبع من تقديم أسعار أقل (low-cost) من المنافسين، أو تقديم منتج متميز (Differentiation) عما يقدمه المنافسون. (Porter, 1985, p. 12).

وتمثل الميزة التنافسية من منظور استراتيجي المجال الذي تتمتع فيه المؤسسة بقدرة أعلى من المؤسسات المناظرة في استغلال الفرص الخارجية، أو الحد من أثر التهديدات المحتملة، وتتبع هذه القدرة من استثمار المؤسسة لمواردها المادية أو البشرية أو الفكرية، فقد تتعلق بالجودة أو بالتكنولوجيا أو القدرة على تخفيض التكلفة أو الكفاءة التسويقية (عبد العزيز، 2015، ص 231، نقلاً عن: علي ثجيل وسليمة طبابيية، 2013، ص ص 130 –131). أو أنها مقدرة المؤسسة على أداء أعمالها بالشكل الذى يصعب على منافسيها تقليده (نصر، 2013، ص 97). وعرف عبدالعزيز (2015) الميزة التنافسية في التعليم الجامعي بأنها جملة العناصر التي تحقق التفوق والسبق لجامعة على نظيراتها في سوق التعليم العالمي، من خلال استراتيجيات ريادية متميزة في جميع مجالاتها ووظائفها (عبد العزيز، 2015، ص 231).

**خامساً/ مصادر الميزة التنافسية:**

يتحقق التميز للمؤسسة من خلال التفوق من حيث الكفاءة (superior efficiency) وتتعلق بكلفة المدخلات وزيادة الإنتاجية، ومن حيث الجودة (superior quality) وتتعلق بمستوى أداء الخدمة وقبولها لدى المستفيد، ومن حيث الإبداع (superior innovativeness) كالتفوق في الاستجابة للمستفيدين (superior customer responsiveness) (نصر، 2013، الصفحات 97–100).

وفي دراسة أجراها هان (Haan, 2015) للتعرف على المزايا التنافسية التي تسعى لها مؤسسات التعليم العالى العام بهولندا، فجاءت مرتبة كالآتي (Haan, 2015, p. 56):

1. جودة التعليم و / أو البحث (82٪).
2. السمعة/ العلامة التجارية/ الصورة/ الجاذبية (75٪).
3. درجة فريدة من الرقي، كونها مختلفة (60٪).
4. نمو أعداد الطلاب (52٪).
5. جودة المرافق والخدمات (49٪).
6. المكان فى الترتيب بين الجامعات (37٪).
7. الشراكات/ التعاون الدولي (36٪).
8. الموقع الجغرافى/ البيئة المحيطة (29٪).
9. الأداء على نحو أفضل، كونها الأفضل (26٪).
10. المعرفة القائمة على الخبرة والملاحظة والتجريب (23٪).
11. الوضع التنافسي للدولة (22٪).
12. التواصل مع الخريجين (10٪).
13. شهادة الاعتماد الأكاديمى (4٪).

يتضح مما سبق أنه على الرغم من أن الميزة التنافسية نشأت في قطاعات الإنتاج والأعمال إلا أنها قابلة للتطبيق في قطاع الخدمات التي من بينها مؤسسات التعليم العالى.

**التوصيات والمقترحات:**

في ضوء ما تقدم يمكن تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي قد تعين على الاستفادة من تطبيق استراتيجية المحيط الأزرق لتحقيق ميزة تنافسية لمؤسسات التعليم الجامعى المصرية، وهي كما يأتي:

1. قيادة إدارية توفر الدعم المطلوب لتنفيذ عمليات استراتيجية المحيط الأزرق، مع تجنب البيروقراطية.
2. العمل على نشر قيم المبادرة والإبداع والابتكار والتميز داخل مؤسسات التعليم الجامعى.
3. تشكيل فرق عمل لممارسة الأنشطة الإبداعية، والاستفادة من الأفكار المبتكرة.
4. عقد تدريبات وورش عمل لتطبيق أدوات التحليل الاستراتيجي كالتحليل البيئي (SWAT)، وتحليل سلسلة القيمة ( Value Chain) وتحليل القوى الخمس (Five Forces)، للوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتهديدات أو التحديات بهدف ابتكار القيمة.
5. تشجيع نشر البحوث في مجلات علمية متميزة عالمياً تحقيقاً للتميز العلمى.
6. تحديد الفئات والجهات المستفيدة من مؤسسات التعليم الجامعى، وتعريفهم بالأنشطة والخدمات التي تقدمها.
7. وضع أليات للتعرف على حاجات ورغبات المستفيدين والعمل على تلبية هذه الحاجات وإشباع هذه الرغبات.

**المراجع**

**أولاً/ المراجع العربية:**

1. أحلام عديلة. (2014). **دور استراتيجية المحيط الأزرق فى تحقيق الميزة التنافسية المستدامة دراسة حالة مؤسسة اتصالات الجزائر بسكرة**. ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، علوم التسيير. بسكرة، الجزائر: جامعة محمد خيضر.

2. أحمد نجم الدين أحمد عيداروس. (2015). إدارة فرق العمل الافتراضية كآلية استراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات المصرية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، المجلد 26، العدد 101، ص ص 73-176.
3. رعد عدنان رؤوف. (2010). دور أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق في الأداء التسويقي: بالتطبيق على الشركة العامة لصناعة الأدوية والمستلزمات الطبية، نينوى. **تنمية الرافدين**، المجلد 32، العدد 98، ص ص 317-335.
4. سعد وعد الله قاسم، وسعيد عبد الله محمد. (2013). مدى توافر مسارات استراتيجية المحيط الازرق في المنظمات الصناعية: دراسة استطلاعية في شركة الحكماء لصناعة الأدوية والمستلزمات الطبية بالموصل. **تنمية الرافدين**، المجلد 35، العدد 113، 39-55.
5. علي ثجيل وسليمة طبابيية. (2013). دور التسيير الاستراتيجي للرأس المال الفكري في دعم تنافسية للمؤسسة في ظل اقتصاد المعرفة. الملتقى الدولي الخامس حول "**رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في ظل الاقتصاديات الحديثة**، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية لعلوم التسيير، الجزائر: جامعة حسيبة بن بو علي شلف، 13 -14 ديسمبر.
6. فؤاد حمودى العطار. (2010). دور فلسفة المحيط الأزرق في تحقيق التفوق التنافسى دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في شركة زين للاتصالات ببغداد. **مجلة جامعة كربلاء**، المجلد 8، العدد 3، ص ص 52-68.
7. محمد إبراهيم عبد العزيز. (2015). تدويل التعليم: أحد مداخل تحقيق الميزة التنافسية للجامعات المصرية. **دراسات تربوية ونفسية**، كلية التربية بالزقازيق، العدد 87، ص ص 223-278.
8. محمد جاد حسين أحمد. (2015). متطلبات تطبيق ستة سيجما Sigma Six لتحقيق الميزة التنافسية بالجامعات دراسة تطبيقية على بعض كليات جامعة جنوب الوادي. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، المجلد 39، العدد 3، ص ص 99-234.
9. نانسي داود علي المشني. (2011). **استراتيجية المحيط الأزرق ودورها في ريادة منتجات وأسواق في قطاع الصناعات الغذائية في الأردن: شركة النبيل للصناعات الغذائية (دراسة حالة)**. رسالة ماجستير بكلية الأعمال. عمان: جامعة الشرق الأوسط.
10. نوال نصر. (2013). الإدارة الإلكترونية مدخل لتحقيق ميزة تنافسية مستدامة لمؤسسات التعليم العالي: تجارب أوروبية. **المؤتمر العلمي السنوي الحادي والعشرين "التعليم والتحديث في دول الاتحاد الأوربي"**. القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. ص 89-116.

**ثانياً/ المراجع الأجنبية:**

11. Haan, H. H. (2015). Competitive advantage, what does it really mean in the context of public higher education institutions? ***International Journal of Educational Management***, *29* (1), 44 - 61.
12. Kim, W. C., & Mauborgne, R. (2005). ***Blue Ocean Strategy: How to Create Uncontested Market Space and Make the Competition Irrelevant***. Boston: Harvard Business School press.
13. Kim, W. C., & Mauborgne, R. (2015). ***Blue Ocean Strategy: How to Create Uncontested Market Space and the Make Competition Irrelevant* (Expanded ed.)**. Boston: Harvard Business School Press.
14. Porter, M. E. (1985). ***Competitive advantage: creating and sustaining superior performance***. New York: The Free Press.
15. Rawabdeh, I., Raqab, A., Al-Nimri, D., & Haddadine, S. (2012). Blue Ocean Strategy as a Tool for Improving a Company's Marketing Function: The case of Jordan. ***Jordan Journal of Business Administration***, *8* (2), 390-407.

# آليات تطوير معايير جودة الدراسات العليا والبحث العلمي

د. بن صر عبد السلام
جامعة بومرداس، الجزائر
bencerabdeslem@gmail.com

**الملخص:** *تهدف هذه الدراسة الوقوف على آليات ومعايير ضمان الجودة في التعليم العالي وذلك من خلال إبراز الأدوات والأساليب المتطورة في مجال جودة التعليم، ومل هي معايير الوصول إلى الضمان الفعلي، لبيان مستلزمات التطبيق والآثار والأهداف الإستراتيجية، للوصول إلى تعليم نوعي مميز وحضاري متطور في خدمة العلم والتعلم، وفي خدمة البحث العلمي وجودته. ولإبراز هذه المكونات، لا بد من البحث عن مدى فعالية هذه الآليات، والضمانات المكرسة قانونياً للوصول إلى برامج نوعية هادفة وضامنة في مجال التعليم. ولن يتأتى ذلك إلا بمراعاة البرامج الأكاديمية من جهة، ومن جهة أخرى مدى دراسة ومساهمة مؤشرات التقويم، والتقييم للأداء التربوي الأكاديمي، للوصول إلى نتائج الجودة في البرامج والمناهج العلمية لضبط فكرة الجودة. ونظراً لأهمية الموضوع ارتأينا أن أساهم من خلال المحور الأول: حول مسألة بالغة الأهمية تتعلق/ بآليات تطوير معايير الجودة للدراسات العليا والبحث العلمي، وهذا من خلال المباحث الآتية:*

***المبحث الأول:*** *معايير الجودة ودورها في ضمان وتطوير البحث العلمي.*

***المبحث الثاني:*** *الآليات والمناهج المستحدثة في تطبيق معايير ومعابر الجودة.*

***المبحث الثالث:*** *دراسة مؤشرات التقويم، والتقييم الفعال للأداء التربوي الأكاديمي لتقنين فعالية الجودة.*

**المقدمة:**

يعتبر موضوع الجودة وآليات تطويرها؛ ومعاييرها من الموضوعات الإستراتيجية، في المنظومة التعليمية بصفة عامة[1]. وتهتم الدولة عن طريق الجامعة بإستحداث معايير وآليات؛ هادفة الجودة من الدراسات التعليمية والأكاديمية؛ عبر المناهج التربوية والأنظمة البيداغوجية للوصول إلى وظيفية تعليمية، جادة وهادفة من العملية التعليمية، وذلك من خلال تنمية المهارات والقدرات التدريسية. ولن يتأتى ذلك؛ إلا من خلال وضع استراتيجية فعالة؛ عن طريق تبادل الخبرات العلمية والتكوين لتحسين الأداء العلمي والأكاديمي، ويعتبر هذا حلقة هامة. تصبوا إليها الجامعة الحديثة في إبراز مستلزمات المعايير والآليات؛ ودورها في ضمان وتطوير البحث العلمي، ناهيك أن مقتضيات الجودة؛ تقتضي دراسة الآليات والمناهج المستحدثة في تطبيق معايير وأساليب الجودة، بالإضافة إلى الوقوف على أهم المؤشرات ذات التقويم؛ والتقييم الفعال للأداء التربوي والأكاديمي. لتقنين فعالية ذات جودة عالمية؛ بوضع البحث العلمي في مساره الحقيقي، إستخلاص نتائجه المرجوة لتنمية القدرات الإجتماعية والإقتصادية؛ والسياسية لمجتمع عصري وتطوري. وهذا ما دعت إليه المنظمات الدولية والعربية[2]. ولن يتأتى لهذا الدراسة مجال أوسع، إلا بإبراز جوانب أساسية تشكل في مجموعها مدى فعالية المناهج كآليات ومعايير جادة في تطوير الجودة هذه من جهة، ومن جهة أخرى عنّ أهمية الموضوع لاسيما، أن تفعيل الدراسات العليا تتطلب ضمان وتطوير الجودة عبر معايير هادفة في إرساء عمليات التطوير والنهوض بالبحث العلمي وما هي الأهداف المسطرة للوصول إلى مناهج وأنظمة بيداغوجية تخدم البحث العلمي.

ولذا من تحديد على ضوء هذه الدراسة:

**إشكالية البحث:** تتمحور إشكالية الدراسة البحث عن مجال الجودة من خلال الآليات للوصول إلى ضمان الجودة وكيفية استعمالها لتنمية المهارات التعليمية.

**أهمية الدراسة:** لا يخفى من أن لهذه الدراسة، أهمية وبعد إستراتيجي هادف، ليس لضمان الجودة فحسب بل لتطوير القدرات والمهارات التعليمية، وهذا من خلال:

- التعرف على جملة الآليات والمعايير عبر المنهاج العالمية واستخدامها ضمن المناهج التعليمية.
- الكشف عن المبادئ والأسس المستحدثة من مناهج ومعايير، حديثة ومستحدثة وآلية للغرض.
- ضبط معايير مرجعية، يمكن الاعتماد عليها لضمان الجودة في بناء بحث علمي متطور وعصري في بناء أساليب وطرق عالمية وتعليمية.

[1] مخيمر عبد العزيز: تطوير أداء الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة– المؤتمر القومي السنوي (12) التعليم الجامعي– عين شمس القاهرة (2005). بحث ملتقى دولي بجامعة الجزائر أيام 23 و24 و25 و26 أفريل (2012) الصفحة 17 مجلة الملتقى عدد خاص (2012).

[2] بوغازي الطاهر: الدور المهني للجامعة وعلاقته بمثلان أسرة التدريس– دراسة ميدانية بجامعة تلمسان. ص 14– المرجع مجلة الجامعة1(2012) الجزائر– بعنوان الملتقى الوطني آفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية. أيام من 23 إلى 2012/04/26).

**أهداف الدراسة:** يتجلى من خلال هذه الدراسة أن البحث عن آليات تطوير ضمان الجودة، في الدراسات العليا واستخدامها في الأبحاث العلمية، هو السعي على جملة من الأهداف:

- استخدام الآليات والمعايير لتوفير نظام تعليمي شامل يراعي الأساليب والطرق الكفيلة بالنهوض بالبحث العلمي من جهة وخدمة هذه الآليات وتوظيفها في تنمية المهارات والقدرات بالنفع العام.
- ربط البحث العلمي بالتطورات في هذا المجال لضمان استمرارية العملية البحثية داخل الجامعة.
- الحث على الانفتاح المتوازن على وسائل البحث الحديثة وتوجيهها في مجال البحث العلمي والدراسات العليا.

**منهاج البحث:** استخدمت في البحث الموسوم بآليات تطوير معايير جودة الدراسات العليا والبحث العلمي، المنهج التحليلي والإسقرائي كأحد تقنيات المنهج بالوقوف على أحدث الآليات والمعايير الهادفة للجودة واستخراج من أسس ومبادئ وأساليب تعلق بعنصر الجودة، ومدى أهميتها في البحث العلمي لتطوير مجالها وآفاقه، وبالتالي سنخصص لهذه المداخلة ثلاث مباحث أساسية؛ نتناول **بالمبحث الأول:** معايير الجودة ودورها في ضمان وتطوير البحث العلمي، **وبالمبحث الثاني:** الآليات والمناهج المستحدثة في تطبيق معايير وأساليب الجودة، **وبالمبحث الثالث:** دراسة مؤشرات التقويم والتقييم الفعال للأداء التربوي والأكاديمي؛ لتقنين فعالية الجودة.

## المبحث الأول: معايير الجودة ودورها في ضمان وتطوير البحث العلمي:

إن تعزيز واقع الجودة ودورها لضمان وتطوير البحث العلمي، لابد من معايير معينة كبنية في المجال العلمي التربوي؛ وهذا يقع على هيئات مميزة[3] تكلف كل منها بوظيفة أو مجموعة وظائف، هذه الأخيرة تشكل في الواقع العملي؛ مجموعة المعايير المؤدية إلى جودة المادة العلمية؛ وضمان تطويرها على مستوى البحث العلمي الأكاديمي الهادف والدقيق، كفن على أساسه يعرف ما يجب فعله بشكل أفضل، على توزيع أدوار ضمان الجودة، من حيث الأهمية والأهداف المتوخاة للوصل بعملية الجودة خدمة في تطوير الأهداف المسطرة للبحث العلمي. ولن يتأتى هذا إلا بالتركيز على الاهمية التعليمية وأهميتها، ومن ثم بيان دور الجودة في ضمان وتطوير البحث العلمي فنيا ودراسيا، وهذا من خلال المطالب الآتية:

### المطلب الأول: تعريف الجودة التعليمية وأهميتها:

يلاحظ على مستوى الدولة والتعليم العالي، مدى اهتماهما بالدور الكبير في البحث عن الوسائل والسبل الأكاديمية والتقييمية، في بيان أساليب الجودة وضمانها، والتكفل بها خدمة للدراسات العليا ولتطوير مجال البحث العلمي، وتدخل هذه الميزة من جملة المساهمة، في خدمة البحث العلمي، وخدمة المجالين الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي.[4]

### الفرع الأول: تعريف الجودة:

تعددت التعاريف العلمية لكلمة الجودة فمنهم من يعرفها:

"بالركائز الأساسية لنموذج الإدارة الناجحة، سواء في مجال البحث في تسيير الخدمات الإدارية للمرفق العام، أو في مجال البحث العلمي، أو في عملية التعلم والتعليم[5]. ومنهم من يعرفها: "بالمجال التنافسي للمنتج أو خدمات لإشباع رغبات، والدلالة المقصودة من الجودة هو البحث، عن درجة وصنف وصلابة ودقة وإتقان العمل وادائه الصحيح"[6]. ومنهم من يرى الجودة:"إنتاج وإبداع معرفي علمي ذي جودة عالية"[7]. أما التعريف الإجرائي من الجودة وضمانها في البحث العلمي هي: "إن الجودة هي عبارة عن مجموعة صيغ بيداغوجية تعمل على رفع الدافعية لدى الباحث والمتعلم ومن جهة إتقان المفاهيم والأسس العامة هدفها بحث ونشاط منهجي يهدف إلى إنتاج معرفة تؤدي إلى رفع قدرة الإنسان على التطوير، في بناء البحث العلمي وعصرنه كمعيار في خدمة البحث العلمي عبر الدراسات"[8]. وقد عرفة ابن منظور: "بأنها الطريقة البينة الواضحة: وهي مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي تستخدم في نهاية الأمر لجودة البحث"[9].

### الفرع الثاني: أهمية الجودة وأهدافها:

تلعب الجودة في مجال البحث العلمي، أهمية كبيرة لا يستهان بها في بلورة الأفكار العلمية والتعليمية، ومدى قياسها على النظر العلمي الأكاديمي، لتحقيق رغبات جمة على المناهج والمنظومات التعليمية، في دقة البرامج وأهدافها في تحقيق التوازن في الأهداف، والمرامي

[3] جاك لوبشتاين Jacques Lobstein: بنية وتنظيم المشروع رسالة في سوسيولوجيا العمل. منشورات عويدات– بيروت، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر. الطبعة الأولى (1985)– ص 69 وما بعدها.

[4] دراركة يوسف ابراهيم: مقال بعنوان آلية تطبيق معايير ضمان الجودة في التعليم العالي ودور الجامعات في خدمة المجتمع– منشورات مجلة طلبة نيوز للإعلام الحر بتاريخ 2015/09/13.

[5] انظر في هذا المجال دراركة يوسف ابراهيم– المقال السابق الصفحة. من 1 إلى 3.

[6] انظر قادة يزيد: "واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات *التعليم الجزائرية*– جامعة تلمسان– كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية رسالة ماجستير– عام (2012/2011) ص. من 01 إلى 10.

[7] حدار عبد العزيز: نحو بناء نسق لتقييم الجودة البحثية في الجامعة الجزائرية– بحث مقدم بملتقى وطني بجامعة الجزائر 1 أيام 23 و 26/4/(2012) ص 175 وما بعدها عدد خاص (2012).

[8] بلعيد صالح: مقال بعنوان دور مخابر البحث العلمي في تطوير البحث العلمي والتنشيط الثقافي والبداغوجي، قدم بملتقى وطني آفاق الدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة الجزائر أيام 23–26 /04/(2012). عدد خاص (2012) ص. 158.

[9] قال تعالى: "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجاً" الآية 48 من سورة المائدة– آياتها 120 مدنية.

للوصول بنمط تعليمي أكاديمي مميز وعالمي بحت.[10]. وتؤدي حتما هذه الأهمية، أهدافا علمية أكاديمية تربوية، بحيث تعمل هذه الأهداف على ترسيخ جملة من النتائج من عملية الجودة وهي الوصول إلى:

- الجودة هي أساس مهم لأداء العملية التربوية.
- رفع مستوى ودرجة البحث العلمي لدى الطلاب بشكل فعال.
- تطوير الخدمات وتحسينها.
- تقويم الجودة التعليمية والعلمية، لدى فئة وهيئة التدريس.
- تعميم فوائد الجودة وبيان أثرها على الجانب الإجتماعي، والإقتصادي والسياسي والثقافي.
- خلق نخب متميزة، وذات أبعاد علمية وعملية في المجتمع.
- إنتاج وإبداع معارف علمية جادة في بلورة الأفكار واستخدامها[11].

## المطلب الثاني: دور الجوة في ضمان وتطوير البحث العلمي:

لقد اهتمت الجامعات بمؤسساتها التعليمية، بدور الجودة العلمية والعملية التربوية والأكاديمية في استخلاص مدلول بنية المناهج، لضمان قدرا شاملا من التطور وإرساء المهمة التعليمية، عبر المراحل التعليمية والحرص عليها لبناء قاعدة اساسية للدراسات العلمية، ومن ثم تنفيذها في تحقيق الادوار المتكاملة والأهداف الرئيسية والفرعية للجودة[12]. ولدراسة دور الجودة في ضمان تطوير البحث العلمي، يمكن الحديث مبدئيا، عن مسألة الجودة ودورها وفائدتها على نحو مستقل، وهذا ما يؤدي حتما إلى بيان الضمانات، إن صح القول على تكريس الضمانات، على مجال أوسع لتطوير البحث العلمي، علما وعملا على النحو الآتي:

**الفرع الأول: مسألة الجودة ودورها وفائدتها:** إنّ أهم عملية يراها علماء النفس السيسيولوجيي للعمل[13]، على البحث عن السمات المشتركة وراء هذا الفيض من الوظائف العلمية، والتي تعني مجموعة من الأفعال المركزة على ممارسة تقنيات معينة، والتي تساهم في إكمال هدف الجودة[14].

- وتعتبر هذه الأخيرة مزيجا بين الدور والفائدة، وتسمح هذه الرؤية بتحديد الدور، ولاسيما فوائده على النحو الآتي:
- تحديد الدور التي تفترضه الجودة، في مجال البحث العلمي.
- التحكم الذي يستند أولا على التنسيق، بين البرامج وعناصر النشاط، أو الأنشطة والتقييم والنتائج.
- التحضير الجيد والبحث التقني، والإعداد المهني على جميع المستويات.
- تحليل وظائف البحث العلمي والحقل التطبيقي.
- مراعاة معايير البرامج ومقاييس البرمجة، في التحليل العلم والعلمي[15].

## الفرع الثاني: دور الجودة وفائدتها:

يرى بعض الفقهاء[16] فكرة إدارة الجودة الشاملة، ومدى أهميتها وتحليل فوائدها، يمكن أن تتحقق إذا ما أخذنا بعين الإعتبار المعايير والآليات المستحدثة، الضابطة والهادفة لفكرة الجودة وتطويرها على البحث العلمي والأكاديمي. وما يهم هذه الأخيرة هو التركيز على دورها في ضمان وتطوير البحث العلمي، المقصود من هذه الدراسة كبحث أساليب كفيلة بخدمة البحث العلمي عبر الدراسات العليا لتنمية مهارات وقدرات فكرية قادرة على إيصال البحث وتطويره نراعي ما يلي:

- ضبط تطوير النظام الإداري، في أي مؤسسة تعليمية نتيجة لوضوح الأدوار، والأهداف وتحديد دور الهيئات العلمية في تكريس الإصلاحات، والبرامج والمناهج العلمية.
- رفع من كفاءات ومستوى أعضاء هيئة التدريس.
- بعث الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.
- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات، ما بين المؤسسات والمناهج والبرامج التعليمية.
- التعاون الجاد بين الجهات المعنية، ذات الشأن في عملية ضبط معايير الجودة، والنوعية وفق أسس ثابتة واضحة.
- عدم الاكتفاء بوضع المعايير النظرية، وإنما الإنتقال من المعيار النظري، إلى المعيار التطبيقي العملي، حتى تكون عملية الضبط عملية جادة.
- مراجعة المعايير بين الفينة والأخرى، حسب متغيرات العمل وظروف مستحدثة.

---

[10] انظر في هذا المجال، قادة يزيد: واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية– جامعة تلمسان– كلية العلوم الإقتصادية والتسيير والعلوم التجارية عام (2011–2012). ص من 1 إلى 10.

انظر كذلك حدار عبد العزيز: نحو بناء نسق لتقييم الجودة البحثية في الجامعة الجزائرية– بحث مقدم بملتقى وطني بجامعة الجزائر 1 أيام 23 و26/4/(2012) ص 175 وبعدها عدد خاص (2012).

[11] قال الرسول صلى الله عليه وسلم: "من عمل منكم عملا فليتقنه"

[12]انظر في هذا المجال دراركة يوسف ابراهيم: آلية تطبيق معايير ضمان الجودة في التعليم العالي ودور الجامعات في خدمة المجتمع– المرجع السابق الصفحة من 1 إلى 3 – مجلة طلبة نيوز للإعلام الحر (2015)

أنظر كذلك قادة يزيد: واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية، المرجع السابق الصفحة من 01 إلى 10

انظر كذلك حدار عبد العزيزر: نحو بناء نسق لتقييم الجودة البحثية في الجامعة الجزائرية. المرجع السابق الصفحة 178 وما بعدها.

[13] جورج فريدمان بيار نافيل: رسالة في سوسيولوجيا العمل المرجع السابق– الصفحة 62 ما يليها.

[14]الدكتور جاك لوبشتاين Jacque Lobstein: *بنية وتنظيم المشروع* المرجع السابق– ص62 و ما بعدها 54.

[15] جاك لوبشتاين Jacque Lobstein: بنية وتنظيم المشروع المرجع السابق–65 والصفحة 54.

[16] دراركة يوسف ابراهيم: آلية تطبيق معايير ضمان الجودة في التعليم العالي ودور الجامعات في خدمة المجتمع– المرجع السابق الصفحة من 1 إلى 3.

- اعتماد مبدأ الحوافز والعقاب في عملية التقييم[17].
- مدى أصالة الأفكار وجديتها.
- المخرجات البحثية وارتباطها بمجالها.
- الالتزام بالضوابط العلمية والمنهجية[18].

ويظهر مدى إنسجام هذه المعايير ودورها، في تطوير وخدمة معالم الجودة، كعامل نجاح في تنمية البحث العلمي، ومن ثمة التنمية الإجتماعية والإقتصادية والسياسية، والثقافية كنقلة تنموية شاملة مستدامة. وما على الجامعات سوى مواكبة الجودة التعليمية، في تكوين النخبة في المجتمع وتعليم جيد يقاس على أساس برامج ومناهج جيدة متطورة. ولن يتأتى هذا إلا بتعزيز برامج متكاملة، وتبادل دولي محكم، ووضع أستراتيجيات وطنية لإصلاح التعليم، وتحديد معايير شراكة في إعداد الكفاءات من الباحثين، وهذا لا يرقى من جهة، إلا بقدرات وطنية ذات مستوى رفيع، في التسيير في المناهج في البرامج في الكفاءات.

## المبحث الثاني: الآليات والمناهج المستحدثة في تطبيق معايير ومعايير الجودة التعليمية والعلمية:

تهدف هذه الدراسة في هذه المسألة، البحث على الآليات والمناهج المستحدثة، وعن مكنوناتها وخباياها للوصول إلى الأهداف السامية والفعالة، في العملية التعليمية والعلمية لإنتفاء أهم المعايير والأساليب، بغية الوقوف على الآفاق المستخلصة، من جودة المناهج والبرامج وإستخدامها في مجال البحث العلمي وللوقوف على المعايير لضمان الجودة، أرتأينا بداهة بتخصيص الحديث في بادئ الأمر على الآليات والمناهج المستحدثة، في مجال تطبيق البحث العلمي، ثم ماهي المعايير والأساليب كطرق للجودة التعليمية وفعاليتها على النحو الآتي:

### المطلب الأول: الآليات والمناهج المستحدثة في مجال تطبيق البحث العلمي:

يقصد بالآليات هي مجموعة الإجراءات المستحدثة لمعالجة مهمة، أو أكثر لتحقيق هدفا محددا[19] تنفيذه في صورة خطوات، وتتحول كل خطوة إلى أساليب وآليات، لتحقيق أهدافا مقصودة ومرنة، وبفعالية خدمة البحث العلمي والنهوض به، وهذه الآليات في الواقع العملي هي مجموعة صيغ بيداغوجية في التعليم، تعمل على رفع الدافعية لدى الباحث والمتعلم والبرامج من جهة، ومن جهة أخرى على إتقان المفاهيم والأسس العامة. يرى البعض من أن دراسة مجموعة الأساليب والآليات[20]، يقتضي بالضرورة ما يلي:

**أولاً:** وضع طرق التدريب وبناء المناهج، والوسائل الإحترافية، لمكننة جودة البحث العلمي وأفاقه.

**ثانياً:** البحث عن الطاقة البشرية المؤصلة علميا وعمليا ومهنيا وإحترافيا، لقيادة عملية الجودة والأرتقاء بالبحث العلمي وتطويره.

**ثالثاً:** بناء المناهج الدراسية بناء متوافقا مع الملاءمة، والأهداف الأستراتيجية من العملية التعليمية والعلمية.

**رابعا:** مراعاة جانب الخبرة وطرق التدريس، وفنياته مشمولة بالأختصاص الأكاديمي والعلمي.

**خامساً:** بناء المناهج على أساس المواد، وأساسيتها لأعتبارات علمية وعملية.

**سادساً:** وضع أستراتيجية لآفاق المجال العلمي الواسع.

**سابعاً:** ترسيخ مجال التعاون والتبادل العقلاني، ما بين الجامعات، هيئة ومناهج وطرق وفنيات جادة وهادفة ومتنوعة.

**ثامناً:** أن يمثل المنهج وآليات الجودة الخطوات العريضة الشاملة، لمختلف الأشكال المبنية على مناهج متطورة، يراعى فيها التدرج في الوحدات الفنية الأساسية، وشتى العلوم وذلك حسب كل مرحلة تعليمية، أو تكوينية مهمة أكاديمية[21].

هذه هي الآليات للوصول إلى المناهج التعليمية المستحدثة، والتي تعتبر حجر الزاوية للبحث العلمي، ولن يتأتى النجاح لهذه الأساليب والآليات، إلا إذا أخذنا بعين الأعتبار كيفية تصميم الأهداف بشكل فعال، من خلال كفاءات وقدرات على ربط الآليات، بالمناهج المختلفة بغرض العمل على ترجمتها إلى أهداف علمية مرتبطة بالبحث العلمي، دراسة وأفاقا وتطورا للمنظومة التعليمية.

### المطلب الثاني: معايير وأساليب الجودة التعليمية وفعاليتها:

هدف دراسة المعايير وأساليبها وفعاليتها في مجال الجودة التعليمية، تعد من بين الأساسيات، في كل تقويم وتقييم للعملية التربوية والمقياس المنظم لإنجاز، أية دراسة فعالية وذاتية التي تهتم بها كافة الدول والمجتمعات، في مجال الوصول إلى بحث علمي متطور وراقي، سواء بإصلاح المناهج التعليمية، وبإدخال معايير تربوية تفيد في إبراز

[17] انظر دراركة يوسف ابراهيم: آلية تطبيق معايير ضمان الجودة في التعليم العالي ودور الجامعات في خدمة المجتمع– المرجع السابق الصفحة 177 وما بعدها.

[18] انظر حدار عبد العزيز: نحو بناء نسق لتقييم الجودة البحثية في الجامعة الجزائرية المرجع السابق– ص 171 وما بعدها.

[19] قلي عبد الله: استراتيجيات التعلم التعاوني وتنمية مهارات الاتصال– بحث مقدم في المجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية العدد الأول ماي (2007) – جامعة ال جزائر2– مجلة علمية محكمة دورية تصدر عن مخبر التربية والصحة النفسية– الصفحة 63 وما بعدها.

[20] عباد مسعود: رواسي صحة المنظومة التربوية بحث مقدم بمجلة المعارف– مخبر التربية والصحة النفسية– مجلة علمية محكمة دورية العدد 2/(2011) الصفحة 10 وما بعدها – جامعة الجزائر 2.

[21] عباد مسعود: رواسي صحة المنظومة التربوية–المرجع السابق ص 10، 12، 13 و14.

دورها، في نتائج الدراسة وتحسينها وتدخل هذه الأهمية في بناء البرامج والمناهج لتنمية البحث العلمي[22].

ويمكن إستخلاص هذه المعايير والأساليب على النحو الآتي:

- اللجوء إلى الجودة الشاملة على المقارنة والتقدير والتحصيل، وقياس الأفكار والمناهج والعمليات البحثية الأكاديمية التربوية لتقدير قوة الفعالية والجودة.
- دراسة الخصائص والمستويات والمراهنات التعليمية، للمناهج الدراسية لإكتشاف مردود المواصفات التعليمية، كمعيار ضابط لجودة البرامج ومنه البحث العلمي.
- قياس جودة الخدمة إلى جودة عناصر تقديم الخدمة التعليمية، على مستوى المؤسسات التعليمية.
- تقديم مؤشرات العمليات التعليمية، لمعرفة مستوى التحصيل العلمي.
- إنتقاء المناهج والبرامج من عوامل الخطوة الأولى، نحو جودة التعليم العالي ومنه البحث العلمي.
- ملاءمة التخصصات ومناهجها، يعد مؤشراً رئيسياً لجودة المؤسسات الجامعية والبحث العلمي.
- كفاءة الهيئة التعليمية وتطورها وإنتاجها العلمي من بحوث ومنشورات، هي المؤشرات الحقيقية لجودة أداء البحث العلمي.
- مستوى برامج الجامعة ومناهجها لدراسة من حيث المستوى والطريقة والأسلوب والترابط الأفقي والعمودي وارتباطها بالأحداث العلمية مؤشر على جودة البحث العلمي.
- متطلبات جودة المؤسسة الجامعية، أن تكون المكتبة شاملة لمصادر المعرفة المتخصصة والعامة من كتب مرجعية.
- ربط الجامعة بالمجتمع من خلال التفاعل، مع المؤسسات الإنتاجية والخدمة العامة، والمنظمات والهيئات والمراكز التربوية والعلمية والبحثية، تعتبر محوراً هاماً ومؤشراً رئيسياً لتحقيق جودة أداء المؤسسة الجامعية وأداء البحث العلمي.

هذه أهم المعايير والأساليب، كمتطلبات لتحقيق أسمى مؤشرات الجودة التعليمية، في مجال البحث العلمي، وذلك بصورة مركزة ودقيقة، مستخلصة من واقع الدراسات الأكاديمية، حول مجال الجودة والبرامج والمناهج التعليمية، للوصل إلى فعالية البحث العلمي[23]. لأن نتائج الجودة هي شغل رجال التعليم ورجال، الإدارة في كثير من المناهج والبرامج التعليمية، وزاد هذا الإهتمام من خلال وضع معايير وأساليب جادة وإستراتيجية كثورة قيادتها وقوامها كفاءات، قادرة على التحدي في تطوير الآليات المناهج، وهي أداة بناء حضاري في العمليات العلمية البحثية[24].

**المبحث الثالث: دراسة مؤشرات التقويم والتقييم الفعال، لأداء التربوي الأكاديمي، لتقنين فعالية الجودة العلمية:**

تهدف دراسة مؤشرات التقويم والتقييم الأداء البيداغوجي التربوي الأكاديمي، لضمان جودة فعالة. الرجوع إلى مسألتين في بالغ الأهمية، الأولى تتعلق بالتقويم، والثانية تتعلق بالتقييم، وكلاهما يهدفان إلى الأثار الإيجابية في مجال البحث العلمي[25]. وتقويم الجودة يعني بها استخلاص النتائج، من عملية تقويم المناهج والبرامج، من حيث تحقيق الأهداف من إنعدامها. بينما مسألة التقييم فإنها تهدف إلى تقييم شمولية الأداء الجامعي البحثي، وذلك عن طريق ألليات وأسس مناسبة[26]. ويشكل هذا المنحى، أهمية كبيرة لقياس مؤشرات جودة العملية التعليمية البحثية، ومن هنا لا بد من الحديث في بادئ الأمر على مؤشرات التقويم ودورها وأهدافها، ثم بيان دور التقييم لمجال التقويم الفعال للأداء التربوي، ودوره في مجال تطوير الجودة، التعليمية والعملية على النحو الآتي:

**المطلب الأول: مؤشرات التقويم ودورها وأهدافها:**

تلعب مؤشرات التقويم دوراً بارزاً في العملية التعليمية، والعملية للوصول إلى أهداف بعيدة في التقدم العلمي والتكنولوجي البحثي[27] هدفه جودة البحث العلمي لمواكبة الدول المتقدمة، ولن يتأتى هذا المؤشر، إلا بإتباع جملة من الآليات التقويمية أهمها:[28]

[22] أنظر في ذلك تيشادين محمد بحث بعنوان: "أدوار معلم التعليم المتوسط في مقاربة التدريس بالكفاءات وأهم الكفاءات التدريسية اللازمة للممارسة التعليم مقدم بمجلة التربية الصحة النفسية العدد 4- (2011-2012) جامعة الجزائر2- مجلة علمية دورية محكمة. السنة الثالثة دكتوراه علوم التربية ص 155.

[23] بن زروق العياشي وفارس علي: استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. بحث مقدم بمجلة التربية والصحة النفسية- مجلة علمية محكمة- العدد 6- سنة (2014/2013) الصفحة 8 و12 جامعة الجزائر 2.

[24] ستراك رياض: دراسات في الإدارة التربوية- دار وائل للنشر والتوزيع الطبعة الأولى (2004) ص 54 وما بعدها.

[25] عابدي عبد العظيم وحدار جمال: "تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي" رسالة ماستر- جامعة محمد خيضر بسكرة- كلية الحقوق والعلوم السياسية- عام (2014/2013) الصفحة. 33 وما بعدها.

[26] حدارعبد العزيز: نحو نسق لتقييم الجودة البحثية في الجامعة الجزائرية- المرجع السابق ص 175 واما بعدها.

[27] لعبان كريم: تحسين جودة التعليم الجامعي في الجزائر من خلال تطبيق نظام ل.م.د ورقة بحث مقدمة في المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي بجامعة الزرقاء الأردن من 10-12 ماي 2011 ص 1 عدد خاص بالمؤتمر.

خلادي محمد الأمين: آليات التكوين والتقويم بين الواقع والاقتراح بحث مقدم بجامعة ال جزائر1- الملتقى الوطني أيام 23 و 26/4/(2012). ص 125 وما يليها- مجلة عدد خاص (2012) جامعة الجزائر 1.

[28] قلي عبد الله: إستراتيجية التعلم التعاوني وتنمية مهارات الاتصال-المرجع السابق ص 64 وما بعدها.

خلادي محمد الأمين: آليات التكوين والتقويم بين الواقع والاقتراح- المرجع السابق- ص 125 وما بعدها.

ستراك رياض دراسات في الإدارة التربوية المرجع السابق ص 54.

- تحسين منهج الدراسة عن طريق إعتماد البحوث الأكاديمية المختلفة والهادفة في مجال البحث العلمي والتعليمي.
- تنمية مهارات التعليم بالإعتماد على التعاون، في مجال البرامج والمناهج، من حيث الدراسة والتحليل والقياس، وتحديد ضوابط الاستفادة العلمية.
- تكوين جملة المعلومات والأهداف العلمية، ومعالجتها في إثمار البحث العلمي.
- دراسة أساليب ومعايير الجودة بإيجابيتها وسلبياتها، وإستخلاص معطيات الجودة من خلالها.
- وأثبتت أن البحوث إستعمالها وإستخدامها يؤثر تأثيرا قويا على الرغبة في التعلم ومن ثمة تحقيق مستويات وقدرات كدافع علمي.
- تثمين المكتسبات وتسهيل تحويلها.

هذه أهم مؤشرات التقويم، يراها بعض فقهاء الدراسة التربوية لضمان الجودة، في التعليم العالي لتحقيق متطلبات البحث العلمي، وتطوير ثقافة البحث وإستخدام المناهج والملاءمة المتميزة لتحقيق أهداف التقويم والأداء التربوي عملا وعمليا، لتحسين وتثمين الجودة وضمانها، لرفع مستوى البحث العلمي كرهان في نوعية مسارات التكوين والبرمجة وطرق التدريس والتقويم.

**المطلب الثاني: التقييم الفعال للأداء التربوي، ودوره في مجال تطوير الجودة التعليمية والعلمية:**

هذه المرحلة تعد من أهم المراحل التعليمية، لأي مجال تربوي تعليمي بحثي وأكاديمي في إطار تحقيق جودة التعليم، ومواكبته التطور الحضاري، والإجتماعي والإقتصادي والثقافي والسياسي. وإن هذه الدراسة تحتاج في الواقع العملي، تصورات نظرية وعملية[29] لتحديد مفهوم الجودة التربوية التعليمية والعملية في أي مجال، ولاسيما في مجال التعليم العالي والبحث العلمي. ويرى الأستاذ عبد العزيز حدار[30]: "أن مفهوم آلية التقييم تخضع إلى عوامل ومؤشرات لتجسيد التقييم والحكم عليها. في هذه الحالة، لا بد من مراعاة جانب الأداء الجامعي البحثي ومن جهة الإنتاج المعرفي، عبر البحث التعليمي، بالإضافة على التطلع للمعارف العالمية للحكم على جودة البحث العلمي. ولذلك يجب مراعاة المعارف، والأهداف ومعايير الجودة على النحو الآتي:[31]

- متابعة الإنتاج والإبداع العلمي، والبحث عن تقنيات الجودة العالية.
- إعتماد خبرة المؤسسات التعليمية لتحديد المستوى الأكاديمي، ومن ثم رفع مستوى البحث العلمي.
- تقييم المشروعات البحثية باستمرار وبطرق مرنة لتحقيق غاية الجودة.
- تقييم جودة البحث العلمي، ومدى أصالة الأفكار وجديتها.
- الإلتزام بالضوابط العلمية، والمنهجية مع الحياد والنزاهة في التقييم.
- تشجيع جودة البحث من خلال الحوافز المالية والمعنوية.
- وضع سياسة تقييم الجودة البحثية الوطنية.
- تطوير المنهج العلمي، والإستقلال الفكري، والمبادرة الشخصية، وتنمية الشعور بالمسؤولية والعمل الجماعي.
- هذه أهم مؤشرات التقييم، للحكم على نوعية جودة البحث العلمي، فلا يمكن التقييم فقط على أساس مؤشر النشر العلمي وتجاهل المؤشرات الأخرى.[32]
- بهذا نكون قد أعطينا لمحة مركزة على آليات تطبيق معايير ضمان الجودة التعليمية في مجال البحث العلمي، وما هي مكانيزمات وأستراتيجيات وأهداف تطبيق هذه الآليات.

**الخاتمة:**

يستخلص من هذه الدراسة، مدى أهمية أو إستراتيجية البحث وسيرورته في مجال آليات تطوير عنصر الجودة للوصل إلى بحث علمي جاد ومتميز، هدفه تطوير المعارف والأفكار لاستخدامها كمنهاج بحثي يعود بالفائدة على الدراسات العليا. ولهذا نجد آراء العالم اليوم منصبة على تجارب الشعوب، وعلمائها في توحيد المعايير بالمناهج والمحتوى المعرفي لتطوير جودة البحث العلمي. فلابد من اعتبارها مقياس إحدى مفردات السيادة ومن ثم فلا مجال أن نطورها ونحسنها من زاوية، إعطائها البعد الأوسع من المعلومات، وتحديد آلياتها لتفجير المعرفة وترسيخ الأهمية من آفاق تطبيق فعال وجاد، ليس لضمان الجودة بل لاستخدامها عمليا و علميا، ونوصي بمراعاة النتائج والتوصيات المستخلصة من البحث على النحو الآتي:

**أولاً:** اعتماد مناهج علمية أكاديمية، لتحقيق أهداف الجودة العلمية.

**ثانياً:** مراعاة الإنتاج المعرفي، وتحويله بما يخدم البحث العلمي.

**ثالثاً:** مراعاة مجال النشر ومؤشرات التقويم والتقييم، لكل عملية بحثية هادفة وجديرة بتطوير البحث العلمي.

**رابعاً:** لن تنجح هذه الآليات، إلا بتوفير هيئة علمية ذات كفاءة عالية ومتدربة، على أنماط الأساليب وإدارة المناهج، من حيث الملاءمة وإنعدامها للوصول إلى عملية تعليمية وتكوينية خادمة للجامعة والمجتمع والبحث العلمي.

**خامساً:** ترجمة مفاهيم الجودة عملاً وعلمياً.

[29] حدار عبد العزيز: نحو نسق لتقييم الجودة البحثية في الجامعة الجزائرية المرجع السابق– ص175 وما بعدها.

[30] حدار عبد العزيز: نحو نسق لتقييم الجودة البحثية في الجامعة الجزائرية– ص175 وما بعدها.

[31] حدار عبد العزيز: نحو نسق لتقييم الجودة البحثية في الجامعة الجزائرية المرجع السابق– ص177 وما بعدها.

[32] حدار عبد العزيز: نحو نسق لتقييم الجودة البحثية في الجامعة الجزائرية المرجع السابق– ص177 وما بعدها.

**سادساً:** إتاحة فرصة الدراسة الجامعية النظرية، والتطبيقية لتقييم جاد للبحث العلمي وتشجيعه.

**المراجع:**

**أولاً: الكتب بالعربية:**


1. جاك لوبشتاين Jacques Lobestein: بنية وتنظيم مشروع رسالة في سوسيولوجيا العمل- منشورات عويدات بيروت- ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية – الطبعة الأولى 1985.
2. جورج فريدمان بيار نافيل: رسالة في سوسيولوجيا العمل، منشورات عويدات بيروت ديوان المطبوعات الجامعية الطبعة الاولى 1985.
3. ستراك رياض دراسات في الإدارة التربوية دار وائل للنشر والتوزيع الأردن الطبعة الأولى 2004.


**ثانياً: رسائل الماجستير والدكتوراه والماستر:**


1. قادة يزيد: واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية- رسالة ماجستير جامعة تلمسان كلية العلوم الإقتصادية والتسيير والعلوم التجارية 2011 – 2012.
2. عبادي عبد العظيم وحدار جمال: تطبيقات الجودة الشاملة في التعليم العالي رسالة ماستر- جامعة محمد خيضر بسكرة كلية الحقوق والعلوم السياسية 2013-2014.
3. لعبان كريم: تحسين جودة التعليم الجامعي في الجزائر من خلال تطبيق نظام ل.م.د ورقة بحث مقدمة في المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي بجامعة الزرقاء الأردن من 10-12 ماي 2011 عدد خاص بالمؤتمر.


**ثالثاً: المقالات:**


1. بوغازي الطاهر: الدور المهني للجامعة وعلاقته يمثلان أسرة التدريس-دراسة ميدانية بجامعة تلمسان. مجلة الجامعة 2012. عدد خاص بملتقى وطني آفاق الدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة الجزائر.
2. مخيمر عبد العزيز: تطوير أداء الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة. المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (12) التعليم الجامعي عين شمس القاهرة 2005. بحث مقدم بملتقى دولي بجامعة الجزائر2 أيام 23 و26 أفريل 2012 الصفحة 17. عدد خاص بالملتقى.
3. دراركه يوسف ابراهيم:آلية تطبيق معايير ضمان الجودة في التعليم العالي ودور الجامعات في خدمة المجتمع. منشورات مجلة طلبة نيوز للإعلام الحر 2015 – بتاريخ 2015/09/13.
4. حدار عبد العزيز: نحو بناء نسق لتقييم الجودة البحثية في الجامعة الجزائرية- بحث مقدم بملتقى وطني بجامعة الجزائر. عدد خاص بالملتقى أيام 23 و 2012/4/26.
5. قلي عبد الله: استراتيجيات التعليم التعاوني وتنمية مهارات الاتصال. بحث مقدم بالمجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية. العدد الأول ماي 2007، جامعة الجزائر2، مجلة علمية محكمة دورية تصدر عن مخبر التربية والصحة النفسية.
6. عباد مسعود: رواسي صحة المنظومة التربوية بحث مقدم بمجلة المعارف- مخبر التربية والصحة النفسية- مجلة علمية محكمة دورية، العدد 2011/2. جامعة الجزائر2.
7. تيشادين محمد: أدوار معلم التعليم المتوسط في مقاربة التدريس بالكفاءات وأهم الكفاءات التدريبية اللازمة لممارسة التعليم. بحث مقدم بمجلة التربية والصحة النفسية العدد 4-2012/2011، جامعة الجزائر-2- مجلة علمية محكمة دورية.
8. بن زروق العياشي: إستراتيجية التعليم المنظم ذاتياً وعلاقاتها بالفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية- بحث مقدم بمجلة التربية والصحة النفسية- مجلة علمية محكمة العدد 6-/2014-2013. جامعة الجزائر2.

# تصورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة فاعلية الخطة الاستراتيجية في جامعة الكويت (2013-2017)

دكتور صالح أحمد أمين عبابنة
كلية العلوم التربوية – الجامعة الأردنية
s_ababneh@ju.edu.jo

السيد خالد عبدالله الديهان
الكويت
aldaihan@hotmail.com

**الملخص:** *هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت لدرجة فاعلية الخطة الاستراتيجية للجامعة (2013-2017)، استخدم الباحثان المنهج الوصفي وأداته الاستبانة (52 فقرة) تم توزيعها على (229) فرداً وكانت أهم النتائج أن درجة فاعلية الخطة الاستراتيجية لجامعة الكويت متوسطة، وأكثر مجالاتها فاعلية خدمة المجتمع وأقلها البحث العلمي، ووجود فروق دالة إحصائيًا لدرجة فاعلية الخطة في بعض مجالات الخطة تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والرتبة الأكاديمية وطبيعة الكلية، وتم تقديم عدة توصيات ومقترحات.*

**الكلمات المفتاحية:** *فاعلية الخطة الاستراتيجية، الخطة الاستراتيجية، جامعة الكويت.*

**المقدمة:**

يعد التخطيط الاستراتيجي من المصطلحات الأكثر إنتشاراً في المنظمات المعاصرة، كونه يربط الوضع الحالي للمؤسسات بالوضع المستقبلي لها، ويعبر عن الكيفية التي يجب أن يتعامل أصحاب القرار بها مع المستقبل من خلالها، فالتخطيط عمل كمي ونوعي، فكري وكتابي، يتضمن رسم للخطوات وتوزيع للمهام وحشد للإمكانات لتحقيق الصورة التي تسعى المنظمة لبلوغها.

والمؤسسات التربوية اليوم من أكثر المؤسسات حاجه لعملية التخطيط الاستراتيجي، وذلك لمواكبة التطور السريع في القفزات المعرفية والتكنولوجية، وللتعامل مع هذه التغيرات وهذه المعرفة الجديدة أصبح للتخطيط ضرورة وأهمية للمساهمة في تطوير التعليم (المبعوث، 2013).

ويمثل التخطيط المراحل الفكرية والعملية في الإجابة عن ماذا نريد؟ وكيف؟ بينما الخطة هي التفصيل المكتوب للمراحل الواجب القيام بها وتحديد للاختصاص والمهام وتوقيت إتمام كل مرحلة من المراحل.

وأصبح من الشائع أن المؤسسات التعليمية التي لا تمارس التخطيط الاستراتيجي قد تكون عرضة لفقدان فرصتها في التوسع وتدفع الثمن في التراجع، فالعالم يتطور بشكل سريع وتحتاج المؤسسات إلى التخطيط الاستراتيجي (Hinton,2012).

تواجه مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت تحديات خارجية متمثلة في الإنفجار المعرفي، والتطور التكنولوجي، ومواكبة كل ما هو جديد في العملية التعليمية، وللتعامل مع هذه التغيرات وهذه المعرفة الجديدة أصبح للتخطيط ضرورة وأهمية للمساهمة في تطوير التعليم العالي واستمراره (الغريب، 2010).

بدأت جامعة الكويت مسيرتها عندما صدر المرسوم الأميري رقم 29 لعام 1966 بشأن إنشاء جامعة الكويت لتتولى إعداد وتأهيل الشباب معرفياً وثقافياً وعلمياً، من خلال تقديم تعليم متميز والمساهمة في إنتاج المعرفة، وقد شهدت منذ تأسيسها توسعاً كبيراً في عدد كلياتها العلمية التي بلغت ستّ عشرة كلية تقدم، برامج البكالوريوس والدراسات العليا العلمية والإنسانية، كما أن عدد الطلبة المنتسبين إلى جامعة الكويت يصل عددهم حوالي (37720) طالب وطالبة، ويتولى تدريسهم 1573عضو هيئة تدريس، وقد سعت جامعة الكويت إلى تطوير عملها في المرحلة القادمة بإقرار الخطة الاستراتيجية للفترة (2013-2017)، والتي شملت المحاور الآتية: محور التعليم الجامعي لمرحلة البكالوريوس، ومحور الدراسات العليا، ومحور البحث العلمي، ومحور تنمية مهارات الطالب، ومحور خدمة المجتمع، ومحور الشؤون الإدارية والمالية، ومحور المشاريع الإنشائية (جامعة الكويت،2016).

على الرغم من حداثة استخدام التخطيط الاستراتيجي في الجامعات إلّا أنه نال اهتماماً بحثياً كبيراً لمختلف جوانبه، ومن هذه الدراسات: قام الدجني (2006) بدراسة هدفت إلى تعرف واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية بغزة، من خلال تحليل الخطة الاستراتيجية، حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومنهج تحليل المحتوى، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة من أدوات الدراسة حيث طبقت على كل مجتمع الدراسة البالغ عددهم (117) عضواً، وكان من نتائج الدراسة إن (75.89%) من مجتمع الدراسة يمارسون التخطيط الاستراتيجي ويعتبرون أن جودة التخطيط الاستراتيجي خطوة لازمة ومهمة لتحقيق الجودة الشاملة في سياسات الجامعة وأدائها، وعدم الرضا عن جودة القاعات والمختبرات، والأنشطة المرافقة للمنهاج، حيث بلغت نسبة توافر المعايير (67.17)، وهي نسبة تقترب من المتوسط.

وقام ويركولا وماري (Wirkkula & Marie, 2007) بدراسة هدفت إلى استكشاف عملية التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأجرى مقابلات مع خمسة

عشر عميداً قدموا رؤيتهم المعمقة لعملية التخطيط، ودور القيادة الأكاديمية في ذلك، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن القيادات الأكاديمية تشارك بشكل متكامل ومستمر في الفكر الاستراتيجي وللثقافة التنظيمية تأثير في فاعلية التخطيط في التعليم العالي.

وأجرت ديفيفو (DeVivo, 2008) دراسة هدفت إلى تشخيص عملية التخطيط الاستراتيجي واتبعت الباحثة منهج دراسة الحالة، واستخدام المقابلات الفردية والمجموعات البؤرية، وتحليل الوثائق والبريد الإلكتروني، وملاحظات على الاجتماعات، وتم اختيار مؤسستين (أوكينيا وكوبر)، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن التخطيط الاستراتيجي يساعد العاملين على الفهم المشترك للمؤسسة ومستقبلها، وهذا يعتمد على عدة عوامل منها: الثقة بين الرئيس ومجلس الإدارة، والثقة بين الإدارة والعاملين، وإن استخدام نمط الإطار المتعدد للقيادة (السياسي والبيروقرطي والزميل والاجتماعي) يؤهل لمستوى عالٍ من التكامل والتميّز والمرونة، ويوسع دائرة المشاركة عبر المناقشات للقضايا والقرارات الصعبة، والتي تناقش في مستويات إدارية أقل، مثل قضية المشاركة في تحمل المسؤولية.

وقام الباحثان چانس ووليامز (Chance & Williams, 2009) بدراسة هدفت إلى تطوير أنموذج لتقييم الخطط الاستراتيجية الجامعية، حيث تم بناء أنموذج التقييم وتصميمه واختباره ميدانياً، وكان من نتائج الدراسة اقتراح نموذج لتقييم الخطط الجامعية والنظر في أركان الخطة الأساسية من الرؤية والرسالة والأهداف، والنظر في كيفية خط سير الخطط الاستراتيجية للجامعات.

وأجرى جيوفاني ورميلدا وماريا (Giovanni, Romilda & Maria, 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن جودة الخطط الاستراتيجية في الجامعات الإيطالية، واختار الباحث (21) جامعة في إيطاليا كعينة ممثلة للدراسة، ولأجل تحقيق أهداف الدراسة حلل الباحث الخطط الاستراتيجية في الجامعات عينة البحث، وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة طردية بين جودة الخطة الاستراتيجية وعملية التخطيط الاستراتيجي وحجم الجامعات الإيطالية.

وأجرى الكلثم وبدرانة (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعه أم القرى البالغ عددهم (143) فرداً من مختلف الأقسام في كلية التربية، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وكانت النتائج على النحو التالي: حصلت معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى على درجة كبيرة، وأن أعلى هذه المعوقات هي: الروتين والتعقيد الإداري في الجامعة.

وقام الغريب (2015) بدراسة هدفت إلى اقتراح برنامج لتطوير مهارات التخطيط الاستراتيجي للقياديين في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في دولة الكويت في ضوء واقع الاتجاهات المعاصرة في التخطيط، وتكون مجتمع الدراسة من جميع قياديي مؤسسات التعليم العالي الحكومية في دولة الكويت والبالغ عددهم (219) فرداً، ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام الاستبانة موجهة إلى مدراء المؤسسات التعليمية ونوابهم وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية بالإضافة إلى مدراء الإدارات، وتوصلت الدراسة إلى أن قياديي مؤسسات التعليم العالي الحكومية في دولة الكويت يمتلكون مهارات التخطيط الاستراتيجي بدرجة متوسطة، وإنهم يرون أهمية امتلاك مهارات التخطيط الاستراتيجي بدرجة كبيرة.

وفي ضوء مراجعة الدراسات السابقة، يمكن ملاحظة اختلاف الجوانب التي ناقشتها هذه الدراسات، حيث أكدت دراسة الغريب (2015) ودراسة الدجني (2006) على أهمية عقد الدورات التدريبية لقيادي مؤسسات التعليم العالي لتطوير وتنشيط مهاراتهم في التخطيط الاستراتيجي، وهدفت دراسة چانس ووليامز (2009) لبناء نموذج لتقييم الخطط الاستراتيجية الجامعية، ولقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة بتوضيح مشكلة البحث وبناء أداة للدراسة ولمقارنة نتائج هذه الدراسة بالدراسات السابقة.

وتختلف هذه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في سعيها لمعرفة تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت لدرجة فاعلية الخطة الاستراتيجية (2013–2017) لأول مرة.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

يعاني التعليم العالي من كثير من المشكلات وأبرزها انخفاض الطاقة الاستيعابة لمجاراة الزيادة المطردة في أعداد الخريجين من المرحلة الثانوية، ويرى علي (2012) أن أهمية التخطيط للتعليم العالي تزداد مع زيادة الطلب الاجتماعي عليه وسط تغير الخريطة الديموغرافية للطلاب، ونقص في التمويل الحكومي وخاصة في الدول النامية، وعلى الرغم من استخدام التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي الحكومية في دولة الكويت، إلا أنه لم يفلح في إيجاد حلول شاملة للمشكلات التي تواجهها المؤسسات على المستوى العلمي والعالمي (الغريب، 2015).

وبعد مرور أكثر من نصف فترة تنفيذ جامعة الكويت لخطتها الاستراتيجية (2013–2017) لاحظ الباحثان وجود تغير في بعض جوانب العمل الجامعي، فكان من الضروري القيام بعملية تقييم مرحلي لخطة جامعة الكويت وذلك بتحديد درجة فاعليتها، لذا جاءت هذه الدراسة للوقوف على مقدار تطبيق هذه الخطة من وجهة نظر أكثر الأطراف تنفيذاً لمحاورها وهم أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت.

وعليه تتمثل مشكلة الدراسة في معرفة تصورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة فاعلية الخطة الاستراتيجية لجامعة الكويت (2017-2013) وذلك بالإجابة عن السؤالين التاليين:

**السؤال الأول: ما تصورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة فاعلية الخطة الاستراتيجية في جامعة الكويت؟**

**السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$= 0.05) بين متوسطات إجابات أعضاء هيئة التدريس لدرجة فاعلية الخطة الاستراتيجية في جامعة الكويت تعزى لمتغيرات: الجنس والخبرة والرتبة الأكاديمية ونوع الكلية؟**

**أهمية الدراسة**

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية التعليم العالي في خدمة المجتمع، وبالتحديد دور جامعة الكويت في توفير التنمية البشرية اللازمة لبناء دولة الكويت، ومن جهة ثانية تأتي أهميتها من أهمية التخطيط الاستراتيجي في زيادة كفاءة النظم المختلفة ومنها نظم التعليم العالي، حيث يؤمل أن تستفيد من نتائجها إدارة جامعة الكويت في تقييم مرحلي لخطتها الاستراتيجية، وكذلك تقدم للباحثين اقتراحات بحثية لجوانب أخرى من التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي.

**أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت لدرجة فاعلية الخطة الاستراتيجية للجامعة، وتحديد الفروق إن وجدت بين متوسطات تصوراتهم لدرجة فاعلية الخطة الاستراتيجية تبعاً لبعض المتغيرات.

**حدود الدراسة ومحدداتها:**

تتمثل حدود هذه الدراسة فيما يلي:

**الحدود البشريّة:** اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت من الكليات الإنسانية والكليات العلمية.

**الحدود المكانيّة:** اقتصرت هذه الدراسة على جامعة الكويت.

**الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2016/2017.

فيما تتمثل محددات الدراسة بموضوعية استجابة عينة الدراسة وطبيعة أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية.

**مصطلحات الدراسة:**

تم استخدام مجموعة من المفاهيم والمصطلحات في هذه الدراسة، وأهمها:

**التخطيط الاستراتيجي:** هو تخطيط يتحرك في زمن معلوم يتراوح بين خمس وعشر سنوات وينتهي بخطة استراتيجية تتضمن عدداً من الخطط الإجرائية التنفيذية (عبابنة، 2015، 228)، ويُعرف غنيم (2001) التخطيط الاستراتيجي بأنه عملية اتخاذ قرارات، ووضع الأهداف واستراتيجيات وبرامج زمنيّة ومستقبلية، وتنفيذها ومتابعتها.

**وتعّرف الخطة الاستراتيجية إجرائياً بأنها:** الوثيقة التي تحدد إطار العمل وتنظم أولوياته من خلال ترجمة رؤية جامعة الكويت المستقبلية ورسالتها إلى مجموعة من الأهداف الواضحة من حيث الكم والزمن وتمثل خارطة الطريق لجميع مراكز العمل والكليات داخل الجامعة التي توضح عملية الانتقال من الوضع الراهن إلى الوضع المأمول من خلال تنسيق موارد الجامعة المختلفة مع الاستفادة من الفرص المتاحة لتحقيق الغاية المنشودة ليتم تنفيذها خلال خمس سنوات (جامعة الكويت، 2016-ب).

**الطريقة والإجراءات**

يتضمن هذا الجزء من البحث توضيحاً لمنهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها والأداة المستخدمة لجمع البيانات، والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها، وكانت كما يلي:

**منهجية الدراسة**

استخدم الباحثان منهج دراسة الحالة، لمناسبة لطبيعة الدراسة وأداته الاستبانة.

**مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، والبالغ عددهم (1573) فرداً، بحسبِ تصنيفِ دليل جامعة الكويت الصادر من قطاع التخطيط والجدول (١) يوضح أفراد مجتمع الدراسة.

**جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الكلية والجنس.**

| الكلية | الذكور | الاناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| الحقوق | 59 | 9 | 68 |
| الآداب | 113 | 54 | 167 |
| العلوم | 128 | 75 | 203 |
| الطب | 132 | 62 | 194 |
| الهندسة | 174 | 17 | 191 |
| العلوم الطبية المساعدة | 30 | 31 | 61 |
| التربية | 78 | 40 | 118 |
| الشريعة | 99 | 16 | 115 |
| العلوم الإدارية | 114 | 14 | 128 |
| الصيدلة | 22 | 11 | 33 |
| طب الاسنان | 32 | 16 | 48 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| العلوم الاجتماعية | 73 | 35 | 108 |
| كلية العلوم الحياتية | 18 | 15 | 33 |
| كلية العمارة | 19 | 7 | 26 |
| كلية علوم وهندسة الحاسوب | 63 | 17 | 80 |
| المجموع | 1154 | 419 | 1573 |

**المصدر**: جامعة الكويت (2016– ب).

**عينة الدراسة:**

تم اختيار عينة عشوائية بواقع (320) عضو هيئة تدريس، وقد تم استرداد (229) استبانة صالحة للتحليل الاحصائي، والجدول (2) يوضح ذلك:

**جدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.**

| المتغير | مستوياته | التكرار | النسبة | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 144 | %62.9 | 229 |
| | أنثى | 85 | %37.1 | |
| الخبرة | 1 – 5 سنوات | 101 | %44.1 | 229 |
| | 6 – 10 سنوات | 71 | %31 | |
| | 10 – 15 سنة | 15 | %6.6 | |
| | أكثر من 15 سنة | 42 | %18.3 | |
| الرتبة | أستاذ مساعد | 157 | %68.6 | 229 |
| | أستاذ مشارك | 29 | %12.7 | |
| | أستاذ دكتوراه | 43 | %18.8 | |
| نوع الكلية | إنسانية | 121 | %52.8 | 229 |
| | علمية | 108 | %47.2 | |
| | إنسانية | 121 | %52.8 | |

**أداة الدراسة:**

تم تطوير استبانة اعتماداً على محاور الخطة الاستراتيجية لجامعة الكويت (2013–2017) والأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة، كدراسة (الغريب، 2015) ودراسة (الشامسي، 2010) ودراسة تشانس ووليامز (Chance & Williams, 2009) وتم تحديد محاورها (مجالاتها) كما يلي: التعليم الجامعي لمرحلة البكالوريوس، والدراسات العليا، والبحث العلمي، وتنمية مهارات الطالب، وخدمة المجتمع، وبعدد فقرات بلغ 55 فقرة.

**الخصائص السيكومترية للأداة**

**تم التأكد من صدق الأداة وثباتها كما يلي:**

تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من الأساتذة المختصين في قسم الإدارة التربوية والأصول وقسم القياس والتقويم في الجامعات الأردنية والجامعات الكويتية والطلب إليهم تحديد درجة مناسبة الفقرات لمحاور الخطة الاستراتيجية لجامعة الكويت وتعديل ما يلزم واقتراح أي فقرات اخرى، حيث تم تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف (3) فقرات، بحيث أصبح عدد فقرات الأداة (52) فقرة.

وبالنسبة للثبات تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا والجدول (3) يوضح ذلك.

**جدول (3) نتائج اختبار كرونباخ ألفا.**

| المجال | قيمة α |
|---|---|
| التعليم الجامعي/ بكالوريوس | 0.95 |
| التعليم الجامعي/ الدراسات العليا | 0.82 |
| البحث العلمي | 0.78 |
| تنمية مهارات الطالب | 0.77 |
| خدمة المجتمع | 0.82 |

يلاحظ من الجدول أن جميع قيم α مقبولة لأغراض البحث العلمي، وبذلك أصبحت أداة الدراسة تتكون من خمسة مجالات، وهي: التعليم الجامعي/ بكالوريوس، وتمثله الفقرات (1–16)، والتعليم الجامعي/ الدراسات العليا، وتمثله الفقرات (17–24)، والبحث العلمي، وتمثله الفقرات (25–38)، وتنمية مهارات الطالب، وتمثله الفقرات (39–44)، وخدمة المجتمع، وتمثله الفقرات (45–52).

**إجراءات الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بالإجراءات التالية:

1. مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة في موضوع تقييم فاعلية الخطط الاستراتيجية.
2. بناء أداة الدراسة.
3. أخذ الموافقات الرسمية لتطبيق الدراسة.
4. توزيع الاستبانة على عينة الدراسة واسترجاعها.
5. إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة واستخلاص النتائج ومناقشتها.

**متغيرات الدراسة:**

تتضمن الدراسة عدة متغيرات، وهي: الجنس وله فئتان (ذكر وأنثى)، والخبرة ولها ثلاث مستويات: (أقل من5 سنوات، و5–10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)، الرتبة: (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ)، وطبيعة الكلية (إنسانية وعلمية).

**تحليل البيانات:**

تم استخدام برمجية SPSS لإجراء إحصاءات وصفية متمثلة في المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، للإجابة عن السؤال الأول، وإحصاءات تحليلية مثل اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي والمقارنات البعدية للإجابة عن السؤال الثاني.

ولتحديد درجة القطع في تصورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة فاعلية الخطة الاستراتيجية في جامعة الكويت لكل من فقرات ومحاور الأداة وتحديد طول فئة المستوى اعتماداً على المعادلة التالية (فرج، 2000، 116):

(الحد الأعلى للاستجابة – الحد الأدنى للاستجابة)/ عدد المستويات = (5-1)/5= 0.8

وتكون الفئات كالتالي:

1. من (1.00) إلى أقل من (1.80) قليلة جدًا.
2. ومن (1.80) إلى أقل من (2.60) قليلة.
3. ومن (2.60) إلى أقل من (3.40) متوسطة.
4. ومن (3.40) إلى أقل من (4.20) كبيرة.
5. ومن (4.20) إلى أقل من (5.00) كبيرة جدًا.

**نتائج الدراسة**

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي ينص: **ما تصورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة فاعلية الخطة الاستراتيجية في جامعة الكويت؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع مجالات الدراسة وفقراتها، والجدول (4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة:

**جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجالات الدراسة.**

| الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الفاعلية |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | التعليم/ البكالوريوس | 3.36 | 0.75 | 2 | متوسطة |
| 2 | التعليم/ الدراسات العليا | 3.31 | 0.62 | 3 | متوسطة |
| 3 | البحث العلمي | 2.89 | 0.43 | 5 | متوسطة |
| 4 | تنمية مهارات الطالب | 3.03 | 0.59 | 4 | متوسطة |
| 5 | خدمة المجتمع | 3.38 | 0.55 | 1 | متوسطة |
| | **كلي** | **3.12** | **0.59** | | **متوسطة** |

يشير الجدول (4) أعلاه أن درجة الفاعلية التي قدرها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت لخطة الجامعة الاستراتيجية كان متوسطاً لجميع المجالات وللأداة ككل، وتترتب المجالات تنازلياً كما يلي: خدمة المجتمع، التعليم لمرحلة البكالوريوس، التعليم لمرحلة الدراسات العليا، تنمية مهارات الطالب، البحث العلمي، ويعني ذلك أن طموح أفراد الدراسة أن يتحقق اكثر ما تم فعلا، وقد يعود ذلك إلى أن الخطة الاستراتيجية للجامعة لم تكتمل بعد مما يعني احتمالية زيادة موافقة أعضاء هيئة التدريس عند اكتمالها بالمزيد من التطبيق، ويلاحَظُ توافق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج معظم الدراسات السابقة، حيث أشارت نتائجها إلى وجود درجة متوسطة لمهارات التخطيط في التعليم العالي وما مثل دراسة الغريب (2015)، والشامسي (2010)، ودراسة شرف وعامر (2010)، ودراسة كلخ (2009)، ودراسة يركولا وماري (2007, Wirkkula & Marie)، ودراسة جيوفاني ورميلدا وماريا (2012 Giovanni, Romilda & Maria).

وفيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة حسب مجالاة الأداة.

**المجال الأول: التعليم الجامعي – مرحلة البكالوريوس**

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة ودرجة الموافقة لكل من فقرات هذا المجال، والجدول (5) يوضح ذلك:

**جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة ودرجة الموافقة لفقرات المجال الأول.**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الفاعلية |
|---|---|---|---|---|---|
| .1 | تطبيق الجودة في مخرجات التعليم وفقاً لمعايير القياس الأكاديمية. | 3.53 | 0.74 | 6 | كبيرة |
| .2 | الربط بين مخرجات الجامعة وحاجة السوق المحلي من خلال توجيه الطلبة للبرامج المطلوبة. | 3.40 | 1.09 | 9 | كبيرة |
| .3 | مواكبة التطور التكنولوجي في العالم. | 3.22 | 0.85 | 11 | متوسطة |
| .4 | توفير كل ما يخدم الطالب تكنولوجياً. | 3.19 | 0.95 | 13 | متوسطة |
| .5 | تطوير أساليب القياس لتقييم أداء البرامج الأكاديمية. | 3.10 | 0.76 | 14 | متوسطة |
| .6 | تطويرها باستمرار بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل. | 3.44 | 1.17 | 8 | كبيرة |
| .7 | تفعيل دور مركز التدريس وذلك بإنشاء ورش تدريبية تطور من القدرات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس. | 2.59 | 0.71 | 16 | قليلة |
| .8 | تطوير معايير التقييم والقياس لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس. | 3.22 | 0.96 | 12 | متوسطة |
| .9 | الارتقاء بنظام ابتعاث الطلبة المتميزين إلى أفضل الجامعات المرموقة عالمياً. | 3.75 | 1.26 | 1 | كبيرة |
| .10 | استقطاب أعضاء هيئة التدريس ذوي السمعة العالمية المتميزة. | 3.53 | 1.07 | 7 | كبيرة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| .11 | تطوير نظام ترقيات أعضاء هيئة التدريس بما يتناسب مع توجهات الخطة الاستراتيجية للجامعة. | 3.27 | 1.06 | 10 | متوسطة |
| .12 | تطوير إجراءات التعيينات لل هيئة الأكاديمية. | 3.63 | 1.30 | 3 | كبيرة |
| .13 | تحقيق المعيار المناسب لمؤشر الطاقة الاستيعابية ومؤشر نصيب عضو هية التدريس من الطلبة بما يتناسب مع طبيعة كل كلية. | 3.01 | 0.89 | 15 | متوسطة |
| .14 | تطوير آلية تصميم الجدول الدراسي بما يحقق أعلى نسبة استغلال للقاعات الدراسية والمقاعد خلال الفترات الدراسية. | 3.57 | .99 | 5 | كبيرة |
| .15 | تحقيق المعيار المناسب لمؤشر الطاقة بما يتناسب مع نصيب أعضاء هيئة التدريس. | 3.57 | .99 | 4 | كبيرة |
| .16 | تطوير آلية تصميم الجدول الدراسي بما يحقق أعلى نسبة استغلال للقاعات الدراسية. | 3.67 | 0.89 | 2 | كبيرة |
| | **كلي** | 3.36 | 0.75 | | متوسطة |

نلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الكلي لهذا المجال بلغ (3.36) ويقابل درجة موافقة متوسطة حسب المعيار المستخدم في الدراسة، وجاءت (9) فقرات بدرجة فاعلية كبيرة، و (6) فقرات بدرجة متوسطة وفقرة واحدة بدرجة قليلة، إذ جاءت الفقرة (9) "الارتقاء بنظام ابتعاث الطلبة المتميزين إلى أفضل الجامعات المرموقة عالمياً" هي أكثر الفقرات موافقة بمتوسط حسابي يبلغ (3.75) وبانحراف معياري بلغ (1.26) وتقابل درجة فاعلية كبيرة لكن بدرجة تشتت مرتفع تعكس ضعف الاتفاق على الفقرة من وجهة نظر أفراد العينة، وقد يعود ذلك إلى تنفيذ سياسة الجامعة في ابتعاث الطلبة المتميزين إلى أفضل الجامعات المرموقه عالمياً في بعض الكليات، وتعكس حرص الأقسام العلمية والإدارة العليا بجامعة الكويت على جودة المخرجات، وتشكيل فريق متخصص لإعداد قائمة سنوية متجددة تضم أفضل الجامعات، بينما جاءت الفقرة (7) "تفعيل دور مركز التدريس وذلك بإنشاء ورش تدريبية تطور من القدرات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس "بأقل متوسط حسابي بلغ (2.59) وبانحراف معياري (0.71) ويقابل درجة فاعلية قليلة، لكن لكن بدرجة تشتت منخفض تعكس اتفاق على الفقرة من وجهة نظر أفراد العينة، مما يعني انتظار أعضاء هيئة التدريس لتفعيل مركز التدريس بتوفير المزيد من فرص التنمية المهنية لهم.

**المجال الثاني: التعليم الجامعي – مرحلة الدراسات العليا:**

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة ودرجة الموافقة لكل من فقرات هذا المجال، والجدول (6) يوضح ذلك:

**جدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة ودرجة الموافقة لفقرات المجال الثاني.**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الفاعلية |
|---|---|---|---|---|---|
| .17 | وضع معايير لتحسين جودة مخرجات الدراسات العليا. | 3.41 | 0.78 | 3 | كبيرة |
| .18 | جعل جامعة الكويت جاذبة للمتميزين للإرتقاء بمستوى الأداء العام للطالب. | 3.31 | 0.72 | 5 | متوسطة |
| .19 | توجيه الطلبة نحو التخصصات المطلوبة في سوق العمل. | 3.29 | 1.07 | 6 | متوسطة |
| .20 | تحقيق التنوع في النسيج الطلابي عن طريق السماح للطلبة الأجانب بالتسجيل لتكوين قاعدة متميزة ومختلفة الثقافات بين طلبة الدراسات العليا. | 3.34 | 1.02 | 4 | متوسطة |
| .21 | استحداث برامج (ماجستير ودكتوراة) تتناسب مع متطلبات سوق العمل. | 3.47 | 0.99 | 2 | كبيرة |
| .22 | تطوير معايير تقييم برامج الدراسات العليا لضمان جودتها. | 3.25 | 0.66 | 7 | متوسطة |
| .23 | توجيه برامج الأطروحات نحو القضايا المعاصرة من خلال فتح قنوات الاتصال مع القطاعات الحيوية بالمجتمع. | 3.51 | 0.90 | 1 | كبيرة |
| .24 | إقامة مؤتمرات سنوية لعرض أبحاث وأطروحات طلبة الدراسات العليا ذات العلاقة بقضايا المجتمع. | 2.87 | 1.16 | 8 | متوسطة |
| | **كلي** | **3.31** | **0.62** | | **متوسطة** |

يلاحظ من الجدول (6) أن ثلاث فقرات جاءت بدرجة فاعلية كبيرة، وباقي الفقرات بدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة (23) "توجيه برامج الأطروحات نحو القضايا المعاصرة من خلال فتح قنوات الاتصال مع القطاعات الحيوية بالمجتمع" بأعلى درجة فاعلية بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.90)، مما يعني اقتناع أعضاء هيئة التدريس بأن الأطروحات تتجه نحو قضايا المجتمع المعاصرة، بينما جاءت الفقرة (24) "إقامة مؤتمرات سنوية لعرض أبحاث وأطروحات طلبة الدراسات العليا ذات العلاقة بقضايا المجتمع" وبأقل درجة موافقة فقد يعزى ذلك إلى توجة الإدارة العليا لتقليل النفقات، بمتوسط

حسابي 2.87 وانحراف معياري (1.16) والذي يعكس درجة تشتت مرتفع تعكس ضعف الاتفاق على الفقرة من وجهة نظر أفراد العينة.

**المجال الثالث: البحث العلمي**

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة ودرجة الموافقة لكل من فقرات هذا المجال، والجدول (7) يوضح ذلك:

**جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة ودرجة الموافقة لفقرات المجال الثالث.**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الفاعلية |
|---|---|---|---|---|---|
| .25 | زيادة إنتاج البحث العلمي (الممول/ غير الممول) بالجامعة. | 2.72 | 0.67 | 10 | متوسطة |
| .26 | توجيه أعضاء هيئة التدريس للاستفادة من التمويل البحثي. | 2.87 | 0.65 | 7 | متوسطة |
| .27 | رفع أداء وكفاءة العمل في قطاع الأبحاث. | 2.63 | 0.54 | 11 | متوسطة |
| .28 | تحفيز الباحثين مع الاهتمام بالموضوعات ذات الأولوية للدولة. | 2.98 | 0.85 | 5 | متوسطة |
| .29 | تبني نظم ومعايير لتقييم جودة مخرجات البحث العلمي. | 3.26 | 0.90 | 4 | متوسطة |
| .30 | الاستفادة ونقل الخبرات البحثية إلى الجهات الاقتصادية والاجتماعية والصناعية بالدولة لتطبيق الأبحاث بشكل عملي بمختلف الميادين. | 2.76 | 0.74 | 9 | متوسطة |
| .31 | زيادة نسبة نشر الأبحاث في المؤتمرات العلمية. | 3.53 | 1.00 | 2 | كبيرة |
| .32 | التوسع في برامج براءات الاختراع المسجلة. | 2.27 | 0.76 | 13 | قليلة |
| .33 | المشاركة باشهر التصنيفات العالمية الخاصة بمجال البحث العلمي. | 3.72 | 1.24 | 1 | كبيرة |
| .34 | تفعيل الدور الإعلامي. | 2.22 | 0.96 | 14 | قليلة |
| .35 | زيادة نسبة نشر الأبحاث في المؤتمرات العلمية. | 3.48 | 0.87 | 3 | كبيرة |
| .36 | التوسع في برامج براءات الاختراع المسجلة. | 2.36 | 0.89 | 12 | قليلة |
| .37 | توقيع مذكرات تفاهم واتفاقيات الشراكة والتعاون البحثي مع مراكز الأبحاث المحلية والعالمية والجهات الصناعية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها بالدولة. | 2.81 | 0.77 | 8 | متوسطة |
| .38 | تنظيم المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية المحلية والإقليمية. | 2.88 | 0.77 | 6 | متوسطة |
| | **كلي** | 2.89 | 0.43 | | متوسطة |

نلاحظ من الجدول (7) أن المتوسط الكلي لهذا المجال بلغ (2.89) ويقابل درجة موافقة متوسطة حسب المعيار المستخدم في الدراسة، وجاءت (3) فقرات بدرجة فاعلية كبيرة، و (8) فقرات بدرجة متوسطة و (3) فقرات بدرجة قليلة، إذ جاءت الفقرة (33) "المشاركة بأشهر التصنيفات العالمية الخاصة بمجال البحث العلمي" هي أكثر الفقرات موافقة بمتوسط حسابي يبلغ (3.72) وتقابل درجة فاعلية كبيرة، وبانحراف معياري (1.24) ويعكس درجة تشتت مرتفع تعكس ضعف الاتفاق على الفقرة من وجهة نظر أفراد العينة، وقد يعود ذلك إلى تنفيذ سياسة الجامعة في الحصول على تصنيفات متعمدة عالمياً لبعض الكليات، بينما جاءت الفقرة (34) "تفعيل الدور الإعلامي "بأقل متوسط حسابي بلغ (2.22) وبانحراف معياري (0.96) ويقابل درجة فاعلية قليلة ودرجة تشتت منخفضة، مما يعني وجود اجماع في شعور أعضاء هيئة التدريس بأن الجامعة لا تقوم بالدور الإعلامي المنشود.

**المجال الرابع: تنمية مهارات الطالب:**

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة ودرجة الموافقة لكل من فقرات هذا المجال، والجدول (8) يوضح ذلك:

**جدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة ودرجة الموافقة لفقرات المجال الرابع.**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الفاعلية |
|---|---|---|---|---|---|
| .39 | جذب أكبر عدد من الطلبة المشاركين. | 3.31 | 0.80 | 1 | متوسطة |
| .40 | تفعيل الدور الإعلامي للجامعة. | 2.56 | 1.06 | 6 | قليلة |
| .41 | الاهتمام بزيادة نسبة رضا الطلبة المشاركين عن البرامج والأنشطة المقدمة. | 3.04 | 0.81 | 4 | متوسطة |
| .42 | استحداث برامج بما يتناسب مع قدرات الطالب. | 3.29 | 0.94 | 2 | متوسطة |
| .43 | زيادة عدد المشاركات في البطولات المختلفة بين جامعات الكويت المحلية والجامعات الإقليمية والدولية. | 2.75 | 0.55 | 5 | متوسطة |
| .44 | الاهتمام بجودة المدربين وقياس مدى رضا الطلبة عنهم لتحقيق الأفضل. | 3.19 | 0.92 | 3 | متوسطة |
| | **كلي** | 3.03 | 0.59 | | متوسطة |

نلاحظ من الجدول (8) أن المتوسط الكلي لهذا المجال بلغ (3.03) ويقابل درجة موافقة متوسطة حسب المعيار المستخدم في الدراسة، وجاءت (5) فقرات بدرجة متوسطة وفقرة واحدة بدرجة قليلة، إذ جاءت الفقرة (40) "جذب أكبر عدد من الطلبة المشاركين" هي أكثر الفقرات موافقة بمتوسط حسابي يبلغ (3.31) وبانحراف معياري (0.80) وتقابل درجة فاعلية متوسطة، وقد يعود ذلك إلى توفير الجامعة الأنشطة التي تناسب الطلبة، وبالتالي مشاركتهم الكبيرة، بينما جاءت الفقرة (40) "تفعيل الدور الإعلامي للجامعة" بأقل متوسط حسابي بلغ (2.56) وبانحراف معياري (1.06) ويقابل درجة فاعلية قليلة ودرجة تشتت مرتفع تعكس ضعف الاتفاق على الفقرة من وجهة نظر أفراد العينة، مما يعني مرة أخرى شعور أعضاء هيئة التدريس بأن الجامعة لا تقوم بالدور الإعلامي المنشود.

**المجال الخامس: خدمة المجتمع:**

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة ودرجة الموافقة لكل من فقرات هذا المجال، والجدول (9) يوضح ذلك:

**جدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة ودرجة الموافقة لفقرات المجال الخامس.**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الفاعلية |
|---|---|---|---|---|---|
| .45 | تقديم دورات تدريبية متخصصة لمواكبة الاحتياجات الفردية. | 3.68 | 0.72 | 1 | كبيرة |
| .46 | تقديم دورات تدريبية متخصصة لمواكبة الاحتياجات المؤسسية. | 3.58 | 0.79 | 2 | كبيرة |
| .47 | زيادة عدد المشاركين بدورات خدمة المجتمع في جامعة الكويت. | 3.43 | 0.71 | 5 | كبيرة |
| .48 | حصول على الاعترافات الدولية للشهادات الخاصة بالدورات التدريبية المهنية والمتخصصة. | 3.49 | 0.79 | 3 | كبيرة |
| .49 | الاستمرار في تقييم الدورات التدريبية لضمان الجودة. | 3.41 | 0.66 | 6 | كبيرة |
| .50 | تحفيز أعضاء هيئة التدريس لزيادة نسبة مشاركتهم بخدمة المجتمع. | 2.97 | 1.07 | 7 | متوسطة |
| .51 | تنظيم ندوات ومحاضرات في مختلف ميادين المعرفة. | 3.48 | 0.86 | 4 | كبيرة |
| .52 | توثيق التعاون بين عمادة خدمة المجتمع بجامعة الكويت ومراكز خدمة المجتمع بالجامعات الخليجية والإقليمية لتبادل الخبرات. | 2.98 | 0.91 | 8 | متوسطة |
| | **كلي** | 3.38 | 0.55 | | متوسطة |

نلاحظ من الجدول (9) أن المتوسط الكلي لهذا المجال بلغ (3.38) ويقابل درجة موافقة متوسطة حسب المعيار المستخدم في الدراسة، وجاءت (6) فقرات بدرجة فاعلية كبيرة، وفقرتان بدرجة متوسطة، إذ جاءت الفقرة (45) "تقديم دورات تدريبية متخصصة لمواكبة الاحتياجات الفردية" هي أكثر الفقرات موافقة بمتوسط حسابي يبلغ (3.68) وبانحراف معياري(0.72) وتقابل درجة فاعلية كبيرة، وقد يعود ذلك إلى قيام الجامعة بتوفير العديد من الدورات التدريبية للمجتمع المحلي، بينما جاءت الفقرة (50) "تحفيز أعضاء هيئة التدريس لزيادة نسبة مشاركتهم بخدمة المجتمع" بأقل متوسط حسابي بلغ (2.97) وبانحراف معياري (1.07) ويقابل درجة فاعلية متوسطة وبدرجة تشتت مرتفع تعكس ضعف الاتفاق على الفقرة من وجهة نظر أفراد العينة، مما يعني شعور أعضاء هيئة التدريس بأن الجامعة لا تقوم بتحفيزهم للمشاركة المجتمعية بالدرجة المأمولة.

**نتائج الإجابة عن السؤال الثاني الذي نص: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أعضاء هيئة التدريس لدرجة فاعلية الخطة الاستراتيجية تعزى لمتغيرات: الجنس، الخبرة، الرتبة الأكاديمية ونوع الكلية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي والمقارنات البعدية كما يلي:

**متغير الجنس:** وتم اختبار الدلالة الإحصائية بين متوسطات إجابات أعضاء هيئة التدريس لدرجة فاعلية الخطة الاستراتيجية تبعاً لفئات متغير الجنس باستخدام اختبار ت، والجدول (10) يوضح ذلك.

**جدول (10) نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.**

| المجال | الجنس | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | t | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التعليم/ بكالوريوس | ذكر | 144 | 3.44 | 0.78 | .06568 | *0.038 |
| | أنثى | 85 | 3.22 | 0.67 | .07278 | |
| التعليم/ دراسات عليا | ذكر | 144 | 3.34 | 0.72 | .06063 | 0.246 |
| | أنثى | 85 | 3.25 | 0.37 | .04040 | |
| البحث العلمي | ذكر | 144 | 2.87 | 0.47 | .03989 | 0.39 |
| | أنثى | 85 | 2.92 | 0.34 | .03762 | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تنمية مهارات الطالب | ذكر | 144 | 3.02 | 0.61 | .05135 | 0.847 |
| | أنثى | 85 | 3.04 | 0.54 | .05898 | |
| خدمة المجتمع | ذكر | 144 | 3.36 | 0.58 | .04869 | 0.527 |
| | أنثى | 85 | 3.41 | 0.48 | .05290 | |

يلاحظ من الجدول (10) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي إجابات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة فاعلية الخطة في مجال التعليم لمستوى البكالوريوس فقط بين الذكور والإناث، ويميل الفرق لصالح الذكور ذوي المتوسط الأعلى، ويعني ذلك أن أعضاء هيئة التدريس الذكور يشعرون بأن خطة الجامعة حققت المطلوب منها في التعليم لمرحلة البكالوريوس، بينما أعضاء هيئة التدريس الإناث يشعرن بأن الخطة لم تكن فاعلة بالشكل المأمول. بينما نلاحظ أن باقي المجالات ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة نفسه، مما يدل على اتفاق أعضاء هيئة التدريس من الجنسين في النظر إلى تطبيق هذه المجالات.

**الخبرة:** وتم اختبار الدلالة الإحصائية بين متوسطات إجابات أعضاء هيئة التدريس لدرجة فاعلية الخطة الاستراتيجية تبعاً لفئات متغير الخبرة باستخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (11) يوضح ذلك.

**جدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي لفئات متغير الخبرة.**

| المجال | | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التعليم/ بكالوريوس | بين المجموعات | 16.014 | 3 | 5.338 | 10.622 | *.000 |
| | في المجموعات | 113.070 | 225 | .503 | | |
| | المجموع | 129.084 | 228 | | | |
| التعليم/ الدراسات العليا | بين المجموعات | 6.688 | 3 | 2.229 | 6.189 | *.000 |
| | في المجموعات | 81.041 | 225 | .360 | | |
| | المجموع | 87.729 | 228 | | | |
| البحث العلمي | بين المجموعات | 1.372 | 3 | .457 | 2.471 | .063 |
| | في المجموعات | 41.643 | 225 | .185 | | |
| | المجموع | 43.015 | 228 | | | |
| تنمية مهارات الطالب | بين المجموعات | 3.879 | 3 | 1.293 | 3.864 | *.010 |
| | في المجموعات | 75.278 | 225 | .335 | | |
| | المجموع | 79.157 | 228 | | | |
| خدمة المجتمع | بين المجموعات | 8.274 | 3 | 2.758 | 10.233 | *.000 |
| | في المجموعات | 60.644 | 225 | .270 | | |
| | المجموع | 68.919 | 228 | | | |

يلاحظ من الجدول (11) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات إجابات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة فاعلية الخطة في جميع مجالات الدراسة، ما عدا مجال البحث العلمي، ولتحديد مصدر الفروقات الدالة إحصائياً تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية. والجدول التالي يوضح نتائج اختبار شافيه:

**جدول (12) نتائج اختبار شافيه لمتغير الخبرة.**

| المجال | فئات المتغير | أقل من 5 سنوات | 6-10 | 10- 15 | أكثر من 15 سنة | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التعليم/ بكالوريوس | أقل من 5 سنوات | | | -0.70* | -0.64* | 3.137 |
| | 6-10 | | | | -0.47* | 3.316 |
| | 10-15 | 0.70* | | | | 3.837 |
| | أكثر من15 | 0.64* | 0.47* | | | 3.78 |
| التعليم/ الدراسات العليا | أقل من 5 سنوات | | | | -0.93* | 3.19 |
| | 6 – 10 سنوات | | | | -0.35* | 3.23 |
| | 10-15 سنة | | | | | 3.65 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | أكثر من 15 سنة | 0.39* | 0.35* | | | 3.58 |
| تنمية مهارات الطالب | أقل من 5 سنوات | | | 0.33-* | | 2.92 |
| | 6-10 سنوات | | | | | 2.99 |
| | 10-15 سنة | | | | | 3.23 |
| | أكثر من 15 سنة | 0.33* | | | | 3.25 |
| خدمة المجتمع | أقل من 5 سنوات | | | 0.53-* | 0.38-* | 3.28 |
| | 6-10 | | | 0.55-* | 0.41-* | 3.26 |
| | 10 – 15 | 0.53* | 0.55* | | | 3.81 |
| | أكثر من 15 سنة | 0.38* | 0.41* | | | 3.67 |

يلاحظ من الجدول (12) وجود فروقات بين الفئة (10 – 15) وبين الفئة (1-5) سنوات في حالة مجال التعليم لمرحلة البكالوريوس وتميل الفروقات لصالح الفئة (10-15) سنة، وكذلك في مجال التعليم لمرحلة الدراسات العليا، أما في مجال تنمية مهارات الطالب فقد تبين وجود فروقات بين الفئة (أقل من 5 سنوات) والفئة (أكثر من 15 سنة) ولصالح الفئة (أكثر من 15 سنة)، أما في مجال خدمة المجتمع فقد تبين وجود فروقات بين الفئة (10-15) سنة وكل من (1-5) سنوات و (6-10) سنوات ولصالح 10-15 سنة، وبشكل عام نلاحظ أن الفروق تميل لصالح أعضاء هيئة التدريس الأكثر خبرة مقارنة بالأقل، وقد يعود ذلك إلى أن أفراد الدراسة الأكثر خبرة قد قاموا بمقارنة تاريخية في جوانب العمل الجامعي ولاحظوا وجود تأثير للخطة الحالية انعكس على تقديراتهم لفاعلية الخطة الاستراتيجية للجامعة.

**متغير الرتبة الأكاديمية:** وتم اختبار الدلالة الإحصائية بين متوسطات إجابات أعضاء هيئة التدريس لدرجة فاعلية الخطة الاستراتيجية تبعاً لفئات متغير الرتبة الأكاديمية باستخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (13) يوضح ذلك.

**جدول (13) نتائج تحليل التباين الأحادي لمستويات متغير الرتبة الأكاديمية.**

| المجال | | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التعليم/ بكالوريوس | بين المجموعات | 21.716 | 2 | 10.858 | 22.855 | *.000 |
| | في المجموعات | 107.368 | 226 | .475 | | |
| | المجموع | 129.084 | 228 | | | |
| التعليم/ الدراسات العليا | بين المجموعات | 8.598 | 2 | 4.299 | 12.278 | *.000 |
| | في المجموعات | 79.132 | 226 | .350 | | |
| | المجموع | 87.729 | 228 | | | |
| البحث العلمي | بين المجموعات | 2.862 | 2 | 1.431 | 8.055 | *.000 |
| | في المجموعات | 40.153 | 226 | .178 | | |
| | المجموع | 43.015 | 228 | | | |
| تنمية مهارات الطالب | بين المجموعات | 11.397 | 2 | 5.698 | 19.006 | *.000 |
| | في المجموعات | 67.760 | 226 | .300 | | |
| | المجموع | 79.157 | 228 | | | |
| خدمة المجتمع | بين المجموعات | 9.549 | 2 | 4.774 | 18.175 | *.000 |
| | في المجموعات | 59.370 | 226 | .263 | | |
| | المجموع | 68.919 | 228 | | | |

يلاحظ من جدول (13) أن قيمة F المحسوبة بالنسبة لكل مجالات الأداة ذات دلالة إحصائية مما يدل على وجود فروقات فيها تبعاً للرتبة الأكاديمية، ولتحديد مصادر الفروق بين مستويات متغير الرتبة الأكاديمية فقد تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية، والجدول (14) يوضح ذلك.

**جدول (14) نتائج اختبار شافيه لمتغير الرتبة الأكاديمية.**

| المجال | | أستاذ مساعد | أستاذ مشارك | أستاذ دكتور | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|
| التعليم/ البكالوريوس | أستاذ مساعد | | | 0.799-* | 3.17 |
| | أستاذ مشارك | | | 0.55-* | 3.43 |
| | أستاذ دكتور | 0.799* | 0.55* | | 3.97 |
| التعليم/ الدراسات العليا | أستاذ مساعد | | | 0.50*- | 3.19 |
| | أستاذ مشارك | | | | 3.35 |
| | أستاذ دكتور | 0.50* | | | 3.69 |
| البحث العلمي | أستاذ مساعد | | 0.23*- | 0.24*- | 2.81 |
| | أستاذ مشارك | 0.23* | | | 2.05 |
| | أستاذ دكتور | 0.24 | | | 3.059 |
| تنمية مهارات الطالب | أستاذ مساعد | | 0.662-* | 0.33-* | 2.88 |
| | أستاذ مشارك | 0.662* | | | 3.21 |
| | أستاذ دكتور | 0.33* | | | 3.51 |
| خدمة المجتمع | أستاذ مساعد | | 0.35-* | 0.49-* | 3.24 |
| | أستاذ مشارك | 0.35* | | | 3.59 |
| | أستاذ دكتوراه | 0.49* | | | 3.71 |

يلاحظ من الجدول (14) أن هنالك فروقات بين حملة أستاذ دكتور وبين باقي الرتب الأكاديمية وتميل الفروقات لصالح حملة رتبة أستاذ لمجالي التعليم لمستوى البكالوريوس وللدراسات العليا، بينما الفروق في مجال البحث العلمي كانت لصالح حملة رتبة أستاذ مشارك مقارنة برتبة أستاذ مساعد، ولمجالي تنمية مهارات الطالب وخدمة المجتمع كانت الفروق لصالح حاملي رتبة أستاذ مشارك مقارنة بحملة رتبة أستاذ مساعد، ولصالح حملة رتبة أستاذ مقارنة بحاملي رتبة أستاذ مشارك، وبشكل عام كانت الفروق دالة لصالح أعضاء هيئة التدريس من الرتب الأعلى مقارنة بالأقل، وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة متغير الخبرة، حيث أن أعضاء هيئة التدريس بالمجمل الأكثر خبرة هم الأعلى رتبة، وكان تقديرهم لفاعلية الخطة الاستراتيجية أعلى.

**متغير نوع الكلية:** وتم اختبار الدلالة الإحصائية بين متوسطات إجابات أعضاء هيئة التدريس لدرجة فاعلية الخطة الاستراتيجية تبعاً لفئتي متغير نوع الكلية باستخدام اختبار ت، والجدول (15) يوضح ذلك.

**جدول (15) نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تبعا لفئتي متغير نوع الكلية.**

| المجال | النوع | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | t | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التعليم/ بكالوريوس | إنسانية | 121 | 3.0341 | .79082 | 7.881- | *0.000 |
| | علمية | 108 | 3.7182 | .50541 | | |
| التعليم/ الدراسات العليا | إنسانية | 121 | 3.0702 | .71186 | 6.885- | *0.000 |
| | علمية | 108 | 3.5706 | .34361 | | |
| البحث العلمي | إنسانية | 121 | 2.8200 | .54579 | 2.741- | *0.007 |
| | علمية | 108 | 2.9696 | .23664 | | |
| تنمية مهارات الطالب | إنسانية | 121 | 2.8967 | .72209 | 3.724- | *0.000 |
| | علمية | 108 | 3.1698 | .33949 | | |
| خدمة المجتمع | إنسانية | 121 | 3.3791 | .65708 | 0.009- | 0.993 |
| | علمية | 108 | 3.3785 | .39986 | | |

يلاحظ من الجدول (15) أن قيمة t المحسوبة بالنسبة لمجال خدمة المجتمع فقط ليست ذات دلالة إحصائية، بينما كانت قيمة t المحسوبة للمجالات الأخرى ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة نفسه، مما يدل على وجود فروقات فيها تبعاً لنوع الكلية وتميل الفروقات لصالح عينة الدراسة من الكليات العلمية ذات المتوسط الحسابي الأكبر، ويعني ذلك أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية يشعرون بأن فاعلية الخطة الاستراتيجية للجامعة أعلى منها لزملائهم من الكليات الانسانية، وقد يعود ذلك إلى الدقة التي يتعاملون بها في عملهم

جعلتهم أكثر حساسية للتغيرات التي حدث في جوانب العمل الجامعي منذ بدء تنفيذ الخطة الاستراتيجية في الجامعة.

**التوصيات والاقتراحات:**

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يوصي الباحثان بما يلي:

1. أن تقوم إدارة جامعة الكويت بتوجيه المزيد من الجهود لتنفيذ جميع محاور الخطة الاستراتيجية حيث كانت درجة الموافقة على فاعليتها متوسطة بشكل عام.
2. وأن تعمل إدارة الجامعة بشكل تفصيلي بتوجيه جهودها لجوانب مجال البحث العلمي.
3. وأن تعمل إدارة الجامعة على زيادة فاعلية جوانب محددة مثل: برامج براءات الاختراع المسجلة، والدور الإعلامي للجامعة.
4. وأن تشرك الجامعة فئات أعضاء هيئة التدريس الذين كان شعورهم أقل بفاعلية الخطة الاستراتيجية في أنشطتها المختلفة، وخصوصا أعضاء هيئة التدريس الإناث والأقل خبرة والأقل رتبة ومن الكليات الإنسانية.
5. ضرورة توثيق التعاون بين عمادة خدمة المجتمع بجامعة الكويت ومراكز خدمة المجتمع بالجامعات الخليجية والإقليمية لتبادل الخبرات.
6. وإجراء دراسات أخرى على جوانب أخرى من التخطيط الاستراتيجي بجامعة الكويت.

**المراجع:**


1. جامعة الكويت (2016–أ). ***الإدارة المركزية للإحصاء***، استرجع بتاريخ 2016/11/11 من الموقع الالكتروني: http://www.planning.kuniv.edu.kw/Index_Ar.aspx
2. جامعة الكويت (2016–ب). ***الخطة الاستراتيجية لجامعة الكويت***. استرجع بتاريخ 9 يوليو 2016 من الموقع الالكتروني: http://www.planning.kuniv.edu.kw/Strategic_Plan_New_Ar.aspx
3. الدجني، اياد (2006). *واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة. قطاع غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
4. الشامسي، سالم بن راشد (2010). *قياس فعالية تطبيق التخطيط الاستراتيجي في إدارة وتنمية الموارد البشرية*، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة تشرين، سوريا.
5. شرف، سمير وعامر، وليد (2010). التخطيط الاستراتيجي، وأهميته في تطوير التعليم العالي ومعوقات تطبيقه في جامعة تشرين من وجهة نظر العاملين الإداريين والعلميين فيها، *مجلة جامعة تشرين*، 32 (4)، دمشق، سوريا.
6. عبابنة، صالح (2015). *التخطيط التربوي المعاصر النظرية والتطبيق*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
7. علي، حمود علي (2012). *التخطيط الاستراتيجي لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي: التحديات الراهنة ونموذج التطبيق*، بحث مقدم الى المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.
8. الغريب، طارق (2015). *برنامج مقترح لتطوير مهارات التخطيط الاستراتيجي لقيادة مؤسسات التعليم العالي الحكومية في دولة الكويت في ضوء الواقع الاتجاهات المعاصرة التخطيط*، أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
9. الكلثم، حمد وبدرانة، حازم (2012). معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 5 (10)، 187–202.
10. كلخ، صالح (2009). *التخطيط الإداري للتعليم العالي في قطاع غزة، دراسة تقويمية*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
11. المبعوث، محمد حسين (2003)، تصور مقترح للتخطيط الاستراتيجي في إدارة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. *التربية*،6 (8): 126– 79.
12. Chance, S. & Williams, B. (2009). Assessing University Strategic Plans: A Tool for Consideration. *The journal of the international society for educational planning, 18* (1), 38-54.
13. DeVivo, S. (2008) "*The strategic planning process: An analysis at two small colleges*". Retrieved on 30-3-2016 from: http://repository.upenn.edu/dissertations/AAI3310485
14. Giovanni, B., Romilda, M. & Maria, N. (2012). Strategic Planning Dimensions in Italian Universities, *Business Education & Administration, 1* (4), 61-72.
15. Hinton, K. (2012). *A practical Guide to Strategic Planning in Higher Education.* Michigan: The Society for College and University Planning.
16. Wirkkula, L. (2007). *Human Perspectives on Strategic Planning: The Lived Experience of Deans at a Public Research University*. Unpublished Doctoral Dissertation, the University Of Minnesota.

# أثر تطبيق معايير التقييم الذاتي على جودة البرامج التعليمية (دراسة حالة جامعة البلقاء التطبيقية)

الدكتور محمد كلوب
مساعد مدير مركز التطوير وضمان الجودة
جامعة البلقاء التطبيقية
kloubsb@yhoo.com

الأستاذ الدكتور حمدان العواملة
كلية الاعمال
جامعة البلقاء التطبيقية
h.alawamlah@yahoo.com

الدكتور خليل الحياري
كلية الاعمال
جامعة البلقاء التطبيقية
khyari77@yahoo.com

**الملخص:** *هدفت الدراسة إلى معرفة أثر معايير التقييم الذاتي على جودة البرامج التعليمية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر العمداء ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الاقسام الاكاديمية والعاملين بمركز الجودة ومكاتب الجودة في الكليات، واعتمدت الدراسة في التحليل على عينة مكونة من (97) مفردة في ست كليات ومركز التطوير وضمان الجودة، وبالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي والرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في عملية التحليل. توصلت الدراسة الى عدة نتائج منها؛ وجود علاقة ارتباط معنوية مرتفعة بين متغيرات الدراسة، ووجود أثر بدرجة مرتفعة لمعايير التقييم الذاتي في جودة البرامج التعليمية التي كانت موافقة افراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وأوصت الدراسة بأهمية اعادة النظر في هيكلة الجامعة وسد أوجه القصور في معايير التقييم الذاتي للرفع من سوية البرامج التعليمية بالإضافة الى مشاركة اعضاء هيئة التدريس ودعمهم لما لهم من قوة تأثير على جودة التعليم لا سيما البرامج التعليمية.*

**الكلمات الدالة:** معايير *التقييم الذاتي، جودة البرامج التعليمية، جامعة البلقاء التطبيقية.*

## الإطار العام للدراسة

### أولاً: المقدمة الدراسة: Introduction of study

تسعى الدول لتطوير العملية الأكاديمية من خلال تقييم الجودة؛ لتقديم مخرجات منافسة تتناسب وسوق العمل، سيما تقييم البرامج التعليمية بأسلوب التقييم الذاتي بالاعتماد على اللجان والمجالس الداخلية، وما يوفره القسم الأكاديمي من بيانات ومسوغات داعمة للتقرير تستند إلى التخصص ومسوحات ودراسات تتعلق باحتياجات سوق العمل، وخريجي الأقسام الاكاديمية، مع التركيز على النوعية، حيث تكون جميع البيانات المقدمة إلى لجان الاعتماد حقيقية كمدخلات لتنفيذ البرامج التعليمية، وتتم هذه العلمية بالاستناد إلى معايير محددة وواضحة من قبل هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها يتم تطبيقها على جميع مؤسسات التعليم العالي الرسمية والخاصة.

إن معايير الاعتماد تتناول في موضوعها جميع مدخلات وابعاد العملية الاكاديمية، ومن أهم هذه الأبعاد جودة البرامج التعليمية، حيث تتأثر عملية إنجاز هذه الأخيرة بمدى جودة الجوانب الأخرى التي تقاس جودتها من خلال عدة معايير لتحدث هذه البرامج التغيير المطلوب في المعارف والمهارات والسلوكيات المرغوبة من قبل سوق العمل الوجب توفرها في خريج هذه البرامج في ضل المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي على تزويد خريجيها بمتطلبات تلبي تتطلعات سوق العمل وتشغيلهم وانعكاس ذلك على سمعة ومكانة الجامعة على المستويين المحلي والدولي.

تعتبر جامعة البلقاء التطبيقية من أكبر الجامعات الأردنية من حيث عدد الطلبة وتنوع برامجها وانتشارها الجغرافي على امتداد إقليم الدولة، حيث سارعت إلى انشاء مركز التطوير وضمان الجودة في عام (2001) الذي يهتم بجودة العملية التعليمة ومتابعة تطبيق معايير الجودة الوطنية والعالمية لتحقيق استراتيجية الجامعة واتخاذ القرارات الناجحة للنهوض بالجامعة الى مصاف الجامعات العالمية، ومما لا شك فيه ان هناك إنجازات ملموسة للإدارات المتعاقبة في جامعة البلقاء التطبيقية على صعيد تطبيق معايير جودة العملية الاكاديمية الا ان هذه الإنجازات تحتاج الى القياس من وجهة نظر القائمين على متابعة جودة العملية الأكاديمية في مركز الجامعة والكليات التابعة لها.

### ثانياً: مشكلة الدراسة: Problem of The study

ازداد الاهتمام بجودة العملية الاكاديمية من قبل البحاث والدارسين والحكومات وإدارة الجامعات منذ مطلع الالفية الثالثة، وكانت إدارة جامعة البلقاء التطبيقية من الإدارات السباقة إلى اعتماد أسلوب التقييم الذاتي لجودة العملية الأكاديمية بالاعتماد على معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، حيث بينت دراسة (Alawamleh & et.al, 2013) إن جودة البرامج التعليمة كانت بدرجة متوسطة، الأمر الذي يستوجب إجراء الدراسات العلمية للوقوف على واقع تطبيق معايير الجودة في الجامعة وأثرها على جودة البرامج التعليمية، على ذلك يمكن طرح التساؤل الرئيس التالي:

ما واقع وأثر تطبيق معايير التقييم الذاتي في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر العمداء ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الأقسام الاكاديمية والعاملين بمركز الجودة ومكاتب الجودة في الكليات؟

وينبثق عن هذا التساؤل الرئيس الاسئلة التالية:

ما واقع تطبيق معايير التقييم الذاتي (معايير جودة التعليم) في الجامعة من وجهة نظر العمداء ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الاقسام الاكاديمية والعاملين بمركز الجودة ومكاتب الجودة في الكليات؟

ما واقع جودة البرامج التعليمية في الجامعة من وجهة نظر العمداء ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الاقسام الاكاديمية والعاملين بمركز الجودة ومكاتب الجودة في الكليات؟

ما أثر معايير التقييم الذاتي (معايير جودة التعليم) على جودة البرامج التعليمية من وجهة نظر العمداء ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الاقسام الاكاديمية والعاملين بمركز الجودة ومكاتب الجودة في الكليات؟

**ثالثاً: فرضية الدراسة: Hypotheses of the study**

بهدف تحليل مشكلة الدراسة والاجابة على السؤال المتعلق بأثر معايير التقييم الذاتي على جودة البرامج التعليمية يمكن الاعتماد على الفرضية التالية:

H0– لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمعايير التقييم الذاتي (المنهاج والتقييم، التعليم والتعلم، الهيئة التدريسية والكوادر المساندة، مصادر التعلم، تحصيل الطلبة وتقدمهم، المرافق والخدمات المساندة، دعم المؤسسة) على جودة البرامج التعليمية في جامعة البلقاء التطبيقية.

**رابعاً: اهداف الدراسة: Objectives of the study**

تروم هذه الدراسة وتقيم املا في بلوغ الأهداف التالية:

معرفة مدى تطبيق معايير التقييم الذاتي (معايير جودة التعليم) في الجامعة من وجهة نظر العمداء ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الاقسام الاكاديمية والعاملين بمركز الجودة ومكاتب الجودة في الكليات.

معرفة مستوى جودة البرامج التعليمية في الجامعة من وجهة نظر العمداء ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الأقسام الأكاديمية والعاملين بمركز الجودة ومكاتب الجودة في الكليات.

بيان أثر معايير التقييم الذاتي (معايير جودة التعليم) على جودة البرامج التعليمية من وجهة نظر العمداء ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الاقسام الاكاديمية والعاملين بمركز الجودة ومكاتب الجودة في الكليات.

تقديم توصيات بناء على نتائج الدراسة قد تعين متخذي القرار والعاملين في مركز التطوير وضمان الجودة ومكاتبها المنتشرة في الكليات عند إجراء التقييم الذاتي للجودة والتركيز على المعايير التي لم تطبق بشكل جيد بهدف الاهتمام بها.

**خامساً: أهمية الدراسة: Importance of the study**

تتبع أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

***الناحية العلمية (الأكاديمية):*** أنها بحثت في موضوع هام وهو جودة التعليم من حيث مدى تطبيق معايير الجودة كموضوع للتقييم الذاتي في جامعة البلقاء التطبيقية وأثر هذه المعايير على جودة البرامج التعليمية، حيث قلت الدراسات– في حدود اطلاع البحاث– في البيئة الأردنية حول هذا الموضوع وقد تساعد أخرين على إجراء دراسات في جامعات أخرى لأهمية جودة التعليم على مستوى الوطني والعربي.

*الناحية التطبيقية:* تساهم نتائج وتوصيات هذه الدراسة متخذي القرار والعاملين في معالجة مواطن الخلل والقصور في تطبيق معايير الجودة التعليمية في الجامعة وصولا إلى مخرجات متوافقة مع سوق العمل ذات كفايات عالية ومميزة.

**سادساً: المفاهيم الإجرائية للدراسة Definitions of Terms**

***التقييم الذاتي:*** عملية مستمرة تعنى بجمع المعلومات وتحليلها باستخدام أدوات مصممة لهذه الغاية وأساليب إحصائية ورياضية بشكل دوري باستناد إلى معايير الجودة والاعتماد.

***جودة البرامج التعليمية:*** مجموعة متكاملة ومنظمة من المواد الدراسية والمكونات الأكاديمية النظرية والتطبيقية التي تؤدي للحصول على درجة أكاديمية بعد اجتياز جميع مراحل البرنامج بنجاح.

***جامعة البلقاء التطبيقية:*** جامعة حكومية تأسست عام (1997) تتكون من (20) كلية تنتشر كلياتها في معظم محافظات المملكة الأردنية الهاشمية منها (8) كليات تقع في مركز الجامعة و(12) كلية تقع خارج المركز تمنح الشهادة الجامعية المتوسطة، درجة البكالوريوس، الدبلوم العالي، ودرجة الماجستير.

**سابعاً: حدود الدراسة: The limitations of the study**

اقتصرت حدود الدراسة على ما يلي:

***حدود بشرية:*** جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة من العمداء ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الاقسام الاكاديمية والعاملين بمركز الجودة ومكاتب الجودة في الكليات.

***حدود زمنية:*** أجريت هذه الدراسة في شهري اكتوبر ونوفمبر/ 2016.

**الأدب النظري والدراسات السابقة**

**أولاً: الأدب النظري:**

يساهم الأدب النظري في فهم المعرفة المتصلة بمتغيرات الدراسة وتحليل العلاقات بينها، حيث يتناول المبحث الاول معايير التقييم الذاتي، والمبحث الثاني جودة البرامج التعليمية.

**1. معايير التقييم الذاتي:**

تعتبر عملية التقييم الذاتي أحد العمليات الهامة التي تمارس من قبل الفريق المعني بعملية التقييم سواء كان هذا الفريق من داخل الجامعة أو من خارجها للوقوف على جودة العملية التعليمية المتمثلة بالموارد البشرية التي تقدمها المؤسسات التعليمية لسوق العمل بمستويات مختلفة، وتوضح مجموعة المعايير والمرجعيات المتعلقة بضمان جودة خاصة بالعملية التعليمية التي تقوم عليها الجامعة، حيث تركز المعايير على التحصيل الأكاديمي للطلبة بما يمكن الخريجين من المنافسة على فرص العمل والحصول عليها.

وهذه العملية يجب أن تراعي التوازن بين التقييم والوصف لتسهيل إجراء التقييم الداخلي بالاعتماد على المنهج التحليلي والمستند على معلومات

دقيقة مدعومة بالحقائق والوقائع والدليل المعمق والتي تتصف بالدقة والشفافية. حيث يتم تنفيذ إجراءات التقييم الذاتي للعملية الاكاديمية سنويا، بالاستناد الى العديد من خصوصا وثيقة التقييم الذاتي المعدة من قبل هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، حيث تم تصميم ادوات للتقييم بالرجوع الى الوثائق الصادرة من قبل وكالة الجودة البريطانية ووكالة الاعتماد الهندسية الامريكية (ABET)، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن وجامعة الكويت/ كلية هندسة البترول.

ودليل تقييم الجودة الصادر عن صندوق الحسين للأبداع والتفوق (Nasereddin,Y. Adel, 2013).

ويرى علواني (2012) أن التقييم الذاتي عملية تكشف عن مواطن القوة والضعف، حيث أوضح أبو دقة والدجني (2011) أنها عملية مستمرة تعنى بجمع المعلومات وتحليلها بشكل دوري على أساس معايير الجودة والاعتماد؛ بهدف الكشف عن جوانب القوة والضعف وغايتها التطوير وضمان الجودة.

وترى هذه الدراسة أن التقييم الذاتي عبارة عن مسح شامل لكافة العناصر العملية الاكاديمية؛ بهدف بيان الجوانب الإيجابية والسلبية فيها لتحسين مستوى جودة مخرجات التعليم، ويشمل ذلك أيضا البرامج التعليمية التي يتم العمل على تطويرها بفترات زمنية مناسبة لمواكبة المعرفة ونوع قوة العمل المرغوبة في سوق العمل، حيث يشير أبو شنب (2015) ان أسلوب الاعتماد لمؤسسات وبرامج التعليم العالي أصبح نظاما يقوم على التقويم الذاتي ويركز على التطوير المستمر للجودة النوعية، إلى جانب التقويم الذاتي الداخلي للمؤسسة التعليمية وبرامجها.

تعتمد جامعة البلقاء التطبيقية منذ عام (2005) على أسلوب التقييم الذاتي بالاستناد إلى دليل خاص يتضمن مجموعة من العناصر المعيارية والتي تشكل بمجموعها قاعدة للتحسين وضمان الجودة وهي على النحو التالي (دليل التقييم الذاتي لجامعة البلقاء التطبيقية، 2005):

***أ .المنهاج والتقييم:***

إن تصميم المناهج يتم من قبل اللجان والمجالس المتخصصة في الجامعة على ضوء المعرفة المتاحة والحداثة التكنولوجية والمهارات والمسلكيات المناسبة والادوات والوسائل التي تؤدي إلى تمكين الطلبة من الحصول على مخرجات التعلم المقصودة أو المحددة.

***ب .التعلم والتعليم.***

يركز هذا المعيار على التعلم وتقييم ما تم تعلمة من قبل الطلبة بهدف التحقق من فاعليته ويتم العمل على توفير البيئة والمناخ المناسبين بالإضافة إلى العوامل الأخرى التي تمكن من تعليم الطلبة وتعلمهم لتكون النتائج مرضية في ضل ما تم تعليمة وتعلمه في تلك النتائج والتي يمكن أن تقاس من خلال المعرفة والمهارة والأسلوب لدى الخريجين.

***ج. الهيئة التدريسية والكوادر المساندة***

توفر هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها إطار مرجعي للتقييم الذاتي، في بعد الهيئة التدريسية والكوادر المساندة، إذ تحدد نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة مع

الاخذ بعين الاعتبار الرتب الاكاديمية والتخصص الدقيق لتغطية المجالات المعرفية للبرامج التعليمة، هذا بالإضافة إلى عوامل الاستقرار الوظيفي للهيئة التدريسية والدعم الفني والمساند له من قبل كوادر متخصصة.

***د. مصادر التعلم***

تعمل الجامعة على تعزيز مصـــادر التعلم ومتابعة الجدة والحداثة في مجالها ويتم ذلك من خلال الاشـــتراك في قواعد البيانات الورقية والالكترونية وإتاحتها للمدرسين والطلبة وتعزيز المكتبة بشكل مستمر بالإصدارات المختلفة من كتب ودوريات ومجلات ذات علاقة بالبرامج التعليمة بالإضـافة إلى اسـتخدام الوسـائل المسـاعدة لتسـهيل مهمة الحصول على المعلومات والمعرفة المنظمة المخزنة في الجامعة.

***هـ. تحصيل الطلبة وتقدمهم.***

تسـعى الجامعة إلى تشـجيع الطلبة لرفع القابلية لديهم في التحصـيل العلمي؛ من خلال العديد من النشـاطات اللامنهجية وواجبات أعضـاء هيئة التدريس في بعد الارشـاد العلمي والأكاديمي وذلك منذ اسـتقبال الطلاب الجدد وحتى تخرجهم فالجهود التي تبذل من إدارة الكليات وأعضـاء هيئة التدريس في توجيه الطلبة وارشـادهم تسـاهم في تعزيز الرغبة لديهم في التحصيل الأكاديمي ومن بعد ذلك في سوق العمل.

***و. المرافق والخدمات المساندة:***

اقرت هيئة الاعتماد مؤسسات التعليم العالي كمرجعية للتقييم الذاتي في الجامعات كودات بناء مواصـفات للمرافق، ومعايير خاصـة بالخدمات المسـاندة للعملية الاكاديمية، وعلى التقييم أن يراجع كفاية وملائمة المرافق والخدمات المسـاندة، وعلى التقييم أن يراجع توفرها وسـهولة الاسـتفادة منها، وعلى لجان التقييم الذاتي الداخلية والخارجية تتحقق من مدى ملائمة وتناسب هذه المرافق مع أعداد الطلبة من ناحية ومن ناحية اخرى مع البرامج التعليمة وامكانية الاستفادة منها بيسر وسهولة.

***ز. دعم المؤسسة:***

يركز هذا المعيار على مدى توفر مصـادر التمويل الكافية والكفيلة بتوفير بيئة مهيئة ومجهزة مناسبة لتنفيذ البرامج التعليمية لتصبح قادرة هذه البرامج على تحقيق اهدافها بشكل مستمر.

***ح. الحاكمية وإدارة الجودة وتحسينها.***

تتعدد مراكز اتخاذ القرار في الجامعة شـأنها شـأن الجامعات الرسـمية على أساس مرجعية قانون الجامعات الرسمية لعام (2012) وتعديلاته حيث تشكل في كل جامعة عدة مجالس تتوزع السلطة والمسؤولية إلى جانب المسـتويات الإدارية الاكاديمية مع توفير الدعم الفني والمالي

والاداري لها من الجهاز الإداري في الجامعة وتكون المجالس واللجان المقرة بموجب التشـــريعات الناضـــمة حتى على مســـتوى الاقســـام الأكاديمية ويســـتهدف هذه التنظيم المفعل في جامعة البلقاء التطبيقية إلى تحســـين مســـتوى انجاز العملية الاكاديمية لتحقيق رؤية ورســـالة الجامعة بالإضافة إلى الأهداف الاستراتيجية الاخرى.

**2. جودة البرامج التعليمية:**

اشارت الدراسات المتعلقة بهذا المجال أن نظام الجودة في التعليم الجامعي يعمل على تطوير جميع جوانب العمل الإداري والأكاديمي على مستوى الجامعة، وبالتالي يساعد على إحداث تغيير متكامل يسهل رفع الكفاءة ومستوى الجودة، حيث أن تطوير جزء أو خدمة معينة وبقاء الأجزاء والخدمات كما هي يعيق أو قد يمنع أي تطبيق لأي تغيير جزئي. (Alawamleh & et.al, 2013).

إن جودة البرامج التعليمية بكل معاييرها ومؤشراتها يرتكز على التخطيط الاستراتيجي في بناء أساس سليم وصلب لكل مكوناته المتمثلة بتخطيط السياسات، والنظم، وتطوير الهياكل، وتخطيط العمليات، واستثمار الموارد، وتطوير الإمكانات البشرية والمادية بما يحقق أهداف الجامعة، ويتيح لها القدرة على إجراء تحليل تنظيمي مؤسسي وتحديثه بصورة منتظمة، بهدف تحقيق التنمية المؤسسية الشاملة في إطار من مرونة الأداء المتكامل، الهادف إلى التطوير والتحسين المستمر. (البطش، 2009).

وتعتبر الجامعات ومنها جامعة البلقاء التطبيقية هي الحاضنة لتطبيق معايير التقييم الذاتي وانعكاسها على جودة البرامج الاكاديمية المعمول بها في الجامعة بالإضافة إلى دور هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان الجودة باعتماد تلك البرامج من خلال توفر مجموعة من المعايير التي تقوم بتطبيقها على التخصصات التي تدرس في الجامعات وفي حال توفرها تقوم بمنح الترخيص للجامعات بتنفيذ البرامج المتخصصة في مجالات معرفية وتطبيقية. ولا يتوقف دور هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي على الترخيص ودور الجامعة على التنفيذ بل يكون هناك متابعة لعمليات تنفيذ البرامج التعليمية وتقيمها من قبل مركز التطوير وضمان الجودة والوحدات الادارية في الكليات الخارجية على المستوى الداخلي ومن قبل اللجان الخارجية من هيئة الاعتماد بحيث تتم المراجعة أيضا على مستوى حاجات سوق العمل لمخرجات البرامج التعليمية.

**3. العلاقة بين معايير التقييم الذاتي وجودة البرامج الأكاديمية:**

تتضمن استراتيجية الجامعة أهداف رئيسة منها: التعليم، التدريب والاستشارات، الخدمة المجتمع، وتقوم الوحدات الادارية والاكاديمية بإنجاز هذه الاهداف من خلال تصميم هيكل تنظيمي مناسب ومرن يؤدي نشاطاته بشكل اندماجي افقيا وتكاملي رأسيا وفق نظام من التوحيد والتنسيق، بحيث يجب أن تتوافر معايير بكل نشاط لضمان مساهمة إيجابية وفعالة في إنجاز الأنشطة الاخرى، نظرا لطبيعة علاقة الاعتماد المتبادل بين الوحدات الإدارية الامر الذي يجعل معايير التقييم الذاتي مجتمعة حول منتج المورد البشري المناسب لسوق العمل.

## ثانياً: الدراسات السابقة: The Previous studies

تناولت بعض الدراسات محاور الدراسة إلا أنها لم تربط بصورة مباشرة ما بين معايير التقييم الذاتي وأثره على جودة البرامج الاكاديمية ومن الدراسات التي تناولت بعض متغيرات الدراسة على النحو التالي:

دراسة ابو شنب (2015) بعنوان "تطوير البرامج الاكاديمية في جامعة ام القرى في ضوء مؤشرات الاداء الرئيسية للجودة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق مؤشرات الأداء للجودة في البرامج الأكاديمية من وجهة نظر طلاب قسم الإدارة التربوية والتخطيط في مرحلة الدكتوراه بجامعة أم القرى بمكة المكرمة والتعرف على الأساليب المتبعة بشأن تفعيل مؤشرات الأداء لتلك البرامج والكشف عن التحديات التي قد تحول دون تطبيق تلك المعايير، وتكون مجتمع الدراسة من (11) طالباً للعام (2015)، حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت الدراسة وجود تطبيق لمقياس التقويم الذاتي للبرامج في التعليم العالي بدرجة متوسطة.

دراسة مصطفى (2015) بعنوان أثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد المؤسسي في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا".

هدفت الدراسة الى تحليل تجربة الجامعة في عملية الاعتماد المؤسسي والبرامجي من خلال تقرير المراجعين الذي اوضحت نقاط التحسين وأثرها في تطور الجامعة، ويعتبر هذا البحث نظريا وقد توصل الى ان تطبيق مفهوم ضمان الجودة ومفهوم الاعتماد الخارجي منخفض جدا في الجامعات السودانية، ضعف الإنفاق على البحث العلمي، وضعف الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس، وضعف التفاعل بين مؤسسات التعليم العالي وقطاعات الإنتاج.

دراسة (Alawamleh & et.al, 2013) بعنوان أثر واقع التخطيط على جودة البرامج التعليمية في جامعة البلقاء التطبيقية".

هدفت الدراسة إلى بيان أثر واقع التخطيط وفاعليته على جودة البرامج التعليمية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام الأكاديمية، والعمداء ومساعديهم ونوابهم بهدف الكشف فيما إذا كان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المستوى الوظيفي)، بعد بيان علاقة الارتباط بين متغيرات الدراسة، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي وبلغ عدد افراد مجتمع الدراسة (248) استبانة وباستخدام الرزمة الاحصائية (spss) أظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية معنوية بين التخطيط وفاعليته وجودة البرامج التعليمية في جامعة البلقاء.

دراسة أبو دقة والدجني (2011) بعنوان" التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الاستراتيجي ودورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية".

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على تجربة التقييم المؤسسي الذاتي في الجامعات الفلسطينية وانعكاساها على عملية التخطيط الاستراتيجي فيها. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي دراسة حالة تجربة الجامعة الاسلامية بغزة، وتوصلت الدراسة الى ان معايير التقييم الذاتي المؤسسي التي تم تطويرها وتوضيح كيف يمكن استخدامها، أهمية اتباع خطوات تنفيذ التقييم الذاتي المؤسسي والنماذج المطبقة وربط نتائج عملية التقييم المؤسسي بالتخطيط الاستراتيجي بالجامعة من خلال نموذج متكامل.

دراسة Challagher (2007) بعنوان "تحسين فعالية وجودة المؤسسة". هدفت الدراسة التي أجريت في جامعة كاليفورنيا إلى بيان العلاقة بين البرامج الأكاديمية والتخطيط الاستراتيجي الذي يركز على تحديد رسالة الجامعة وأهدافها وخطوات تطبيق التخطيط الاستراتيجي فيها وبينت الدراسة مدى أهمية التخطيط الاستراتيجي في إعداد الخطط التي تعمل على تطوير أنظمة الجامعة وتؤدي إلى تطوير مخرجات التعليم من خلال تعزيز مهارات وقدرات الطلاب المنجزة، وبينت الدراسة أهمية العمل من خلال ممارسة التخطيط الاستراتيجي في تحديد البرامج الأكاديمية وأوصت الدراسة بتأسيس نظام لتقييم تعليم الطالب وإعداد السياسات وممارستها بهدف الوصول إلى قيادة قوية تهدف إلى تحسين جودة وفعالية الجامعة.

مقارنة هذه الدراسة مع الدراسات السابقة:

استفادة هذه الدراسة من الدراسات السابقة في عرض الادب النظري والتحديد الدقيق لمشكلة الدراسة ومنهجيتها وبناء أداة جمع البيانات ومقارنة النتائج.

وتميزت عن الدراسات السابقة من حيث الموضوع كونها تناولت جميع معايير تقييم الجودة والتي تعتبر معتمدة على المستوى الوطني والعالمي وتأثيرها على معيار جودة البرامج التعليمية، ومن حيث نطاق التطبيق انها نفذت في أكبر جامعة اردنية من حيث الانتشار وعدد البرامج التعليمية بالإضافة إلى أنها تقييم لتجربة واقعية على ضوء معايير جودة التعليم وتفيد في نتائجها وتوصياتها متخذي القرار في الجامعة على الرغم من أن البعض يعتبر أسلوب التقييم الذاتي في غالب الاحيان يتسم بالتحيز للذات.

## الطريقة والإجراءات

### أولاً: منهجية الدراسة:

استخدم البحاث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهدف إلى رصد الظاهرة بهدف فهم مضمونها، وتقويم وضع معين لأغراض عملية، وبشكل عام يمكن تعريف هذا المنهج أنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية بما ينسجم مع معطيات الدراسة بهدف تحقيق غاياتها (عبيدات واخرون،1999).

### ثانياً: أداة الدراسة والمقاييس:

قام البُحَاث بتصميم استبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات من عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة حول موضوع "أثر تطبيق معايير التقييم الذاتي على جودة البرامج التعليمية"، من خلال (36) فقرة لقياس المتغير المستقل (معايير التقييم الذاتي) بالاعتماد على دليل التقييم الذاتي للجامعة لعام 2005 و(16) فقرة لقياس المتغير التابع (جودة البرامج التعليمية)، بالاعتماد على دراسة ( Alawamleh, & et.al,2013) كما هو موضح في الجدول التالي:

**الجدول (1): الجزء الأول من الاستبانة يوضح الخصائص الشخصية والوظيفية لعينة الدراسة.**

| الخصائص | عدد الفقرات |
|---|---|
| الجنس | 2 |
| المؤهل العلمي | 3 |
| الرتبة الأكاديمية | 6 |

**الجدول (2): الجزء الثاني من أداة الدراسة ويشمل فقرات المتغيرات.**

| | المتغير | عدد الفقرات |
|---|---|---|
| **المتغير المستقل معايير التقييم الذاتي** | المنهاج والتقييم | 7 |
| | التعلم والتعليم | 4 |
| | الهيئة التدريسية والكوادر المساندة | 5 |
| | مصادر التعلم | 4 |
| | تحصيل الطلبة وتقدمهم | 4 |
| | المرافق والخدمات المساندة | 5 |
| | دعم المؤسسة | 3 |
| | الإدارة الأكاديمية وإدارة الجودة وتحسينها | 4 |
| **المتغير التابع** | جودة البرامج الأكاديمية | 16 |

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتحديد أوزان الفقرات المخصصة للقياس، وهي (اتفق تماما، اتفق، أتفق إلى حد ما، لا أتفق، لا أتفق تماما) والتي تمثل رقميا بالدرجات التالية (5،4،3،2،1) ولقياس مستوى الأثر سيتم من خلال الصيغة التالية:

| | | | |
|---|---|---|---|
| **طول الفترة=** | **الحد الأعلى– الحد الأدنى** | **5 – 1** | **= 1.3** |
| | **عدد المستويات** | **3** | |

ليكون عدد المستويات كالتالي:

**الجدول (3): المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة.**

| المستوى | الفترة |
|---|---|
| المنخفض | 1– 2.33 |
| المتوسط | 2.34 – 3.66 |
| المرتفع | 3.67 – 5 |

### 1. صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق الأداة إذا كان بمقدورها أن تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه من متغيرات، فقد قام الباحثون بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين للتأكد من مدى انتماء الفقرات إلى مجالاتها والتأكد من صياغتها اللغوية ومدى تناسبها مع معايير الاعتماد والجودة الخاصة بهذه الجوانب، وتم الأخذ بالملاحظات وتم إجراء التعديل المطلوب.

### 2. ثبات أداة الدراسة:

تم ايجاد معاملات كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات أداة الدراسة، وللتحقق من أن الاستبانة ثابتة يجب أن يكون معامل كرونباخ ألفا أكبر من (60%). (Malhotra, 2004). والجدول الآتي يبين ذلك:

**الجدول (4): نتائج معاملات ثبات الاتساق (كرونباخ ألفا) لمتغيرات الدراسة والأداة الكلية.**

| المتغيرات | معامل كرونباخ ألفا |
|---|---|
| المنهاج والتقييم | 0.88 |
| التعلم والتعليم | 0.84 |
| الهيئة التدريسية والكوادر المساندة | 0.83 |
| مصادر التعلم | 0.80 |
| تحصيل الطلبة وتقدمهم | 0.87 |
| المرافق والخدمات المساندة | 0.89 |
| دعم المؤسسة | 0.91 |
| الإدارة الأكاديمية وإدارة الجودة وتحسينها | 0.93 |
| معايير التقييم الذاتي | 0.83 |
| جودة البرامج الأكاديمية | 0.80 |

من خلال الجدول رقم (4) نلاحظ أن جميع معاملات كرونباخ ألفا للدلالة على الاتساق الداخلي والثبات لفقرات أداة الدراسة أعلى من (0.70) مما يدل على ثبات أداة الدراسة.

### ثالثاً: مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة من عمداء الكليات ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الأقسام الاكاديمية والعاملين في مركز الجودة ومكاتب الجودة في جامعة البلقاء التطبيقية، حيث تضم الجامعة (8) كليات في المركز و(12) كلية في منتشرة في جميع انحاء الاردن وتمنح الجامعة عدة درجات علمية حتى درجة الماجستير في التخصصات العلمية المختلفة والانسانية والتطبيقية ويعمل بها (2769) موظفا و(1429) عضو هيئة تدريس من مختلف الرتب الأكاديمية، ونظراً لطبيعة العمل المتشابهة تم اختيار خمس كليات من الجامعة، اثنتان في مركز الجامعة وثلاث كليات خارجية بحسب الاقاليم (الوسط، الشمال، الجنوب) بالإضافة الى ذلك ان الوظائف المعنية بالجودة يشغلها أي من الأكاديميين أو من الإداريين، تم توزيع (115) استبانة على عينة عشوائية في الكليات الخمسة، استرد منها (105) استبانة بنسبة (91%)، وكان منها صالحا للتحليل (97) استبانة تمثل (84%) بالنسبة للاستبانات الموزعة والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول رقم (5) يبين عينة الدراسة موزعين حسب الكلية والاستبانات الموزعة والصالحة للتحليل والنسبة المئوية.**

| الكلية | الاستبانات موزعة | الاستبانات المستردة | الاستبانات الصالحة للتحليل | نسبة المستردة للموزعة | نسبة الصالحة للتحليل للموزعة |
|---|---|---|---|---|---|
| كلية الزراعة التكنولوجية | 20 | 19 | 16 | %95 | %80 |
| كلية العلوم | 13 | 12 | 11 | %92.3 | %84.6 |
| كلية الشوبك الجامعية | 18 | 16 | 15 | %88.9 | %83.3 |
| كلية الاميرة عالية ا | 18 | 17 | 16 | %94.4 | %88.9 |
| الاعمال | 19 | 18 | 17 | %94.7 | %89.9 |
| كلية عجلون الجامعية | 15 | 13 | 13 | %86.7 | %86.6 |
| مركز ضمان الجودة | 12 | 10 | 9 | %83.3 | %75 |
| المجموع | 115 | 105 | 97 | %91.3 | %84.3 |

### رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- الإحصاءات الوصفية (الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، النسب المئوية، التكرار).
- اختبار تحليل الانحدار المتعدد (Multiple regression).
- اختبار كولمجروف – سمنروف Kolmogrove – Smirov.
- معامل تضخم التباين Variance Inflation Factors (VIF).

### تحليل بيانات الدراسة:

### أولاً: الخصائص الشخصية لعينة الدراسة:

**الجدول (6) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لخصائصهم الشخصية والعلمية.**

| المتغير | الفئة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 66 | 0.68 |
| | أنثى | 31 | 0.32 |
| المؤهل التعليمي | بكالوريوس فاقل | 43 | 0.44 |

| المتغير | الفئة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| | ماجستير | 29 | 0.30 |
| | دكتوراه | 25 | 0.26 |
| الرتبة الأكاديمية والاداريين | استاذ مساعد فاعلى | 24 | 0.25 |
| | مدرس | 28 | 0.29 |
| | موظف اداري | 45 | 0.46 |
| المجموع | | 97 | 100 |

- الجنس: بلغت نسبة الذكور (68%)، ونسبة الإناث (32%) وتميل النسبة الى صالح الذكور.
- المؤهل العلمي: بلغت نسبة الحاصلين على البكالوريوس فاقل (44%)، والحاصلين على الماجستير (30%)، والحاصلين على درجة الدكتوراه (26%).
- الرتبة الأكاديمية والاداريين: بلغت نسبة أفراد عينة الدراسة من رتبة أستاذ مساعد فأعلى (25%)، ومن والمدرس (29%)، ونسبة الموظف الإداري (46%).

**ثانياً: اختبار صلاحيات البيانات:**

للتأكد من وجوب استخدام اختبارات الانحدار الخطي المتعدد والبسيط تم اخضاع البيانات لاختبار التوزيع الطبيعي، واختبار الارتباط الخطي المتعدد للتأكد من القدرة على تحليلها وإثبات الفرضيات.

**1. التوزيع الطبيعي:**

من أحد شروط تطبيق الاختبارات البارامترية أن تخضع البيانات للتوزيع الطبيعي ولاختبار التوزيع الطبيعي قامت البحاث باستخدام اختبار كولمجروف – سمنروف Kolmogrove-Smirov، الجدول رقم (16) يوضح ذلك.

**الجدول (7): التوزيع الطبيعي للبيانات.**

| البند | Kolmogorov-Smirnov Z |
|---|---|
| المنهاج والتقييم | 0.756 |
| التعلم والتعليم | 0.863 |
| الهيئة التدريسية والكوادر المساندة | 1.295 |
| مصادر التعلم | 1.247 |
| تحصيل الطلبة وتقدمهم | 1.444 |
| المرافق والخدمات المساندة | 1.409 |
| دعم المؤسسة | 2.045 |
| الإدارة الأكاديمية وإدارة الجودة | 1.726 |
| التقييم العام | 0.752 |
| جودة البرامج الأكاديمية | 1.02 |

يتضح من النتائج المبينة في الجدول السابق، أن جميع القيم تخضع للتوزيع الطبيعي.

**2. اختبار الارتباط الخطي المتعدد Multicollinearity Test :**

للتأكد من خلو المتغيرات من ظاهرة الارتباط الخطي، تم استخدام معامل تضخم التباين Variance Inflation Factors (VIF) والجدول رقم (17) يوضح ذلك.

**الجدول (8): نتائج اختبار معامل تضخم التباين للمتغيرات Variance Inflation Factors (VIF)**

| البند | VIF | Tolerance |
|---|---|---|
| المنهاج والتقييم | 2.56 | 0.391 |
| التعلم والتعليم | 2.453 | 0.408 |
| الهيئة التدريسية والكوادر المساندة | 2.657 | 0.376 |
| مصادر التعلم | 2.863 | 0.349 |
| تحصيل الطلبة وتقدمهم | 3.175 | 0.315 |
| المرافق والخدمات المساندة | 5.065 | 0.197 |
| دعم المؤسسة | 3.591 | 0.278 |
| الإدارة الأكاديمية وإدارة الجودة | 2.657 | 0.376 |

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن جميع معاملات (VIF) أكبر من 1 واقل من 10، وتدل على تأكيد عدم وجود ظاهرة الارتباط الخطي المتعدد بين المتغيرات المستقلة.

**ثالثاً: تحليل البيانات لوصف متغيرات الدراسة:**

لتحليل البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة بهدف الاجابة عن أسئلتها تم ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية للمتغيرات، وفيما القيم المعبرة عن المتغيرات للإجابة على السؤال الرئيس التالي:

– ما واقع تطبيق معايير التقييم الذاتي (المنهاج والتقييم، التعليم والتعلم، الهيئة التدريسية والكوادر المساندة، مصادر التعلم، تحصيل الطلبة وتقدمهم، المرافق والخدمات المساندة، دعم المؤسسة، الادارة الاكاديمية) في الجامعة من وجهة نظر العمداء ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الاقسام الاكاديمية والعاملين بمركز الجودة ومكاتب الجودة في الكليات.

**الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للمتغيرات المستقلة.**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| المنهاج والتقييم | 3.73 | 0.543 | 74.6 | 6 | مرتفعة |
| التعلم والتعليم | 3.78 | 0.634 | 75.7 | 3 | مرتفعة |
| الهيئة التدريسية والكوادر المساندة | 3.60 | 0.629 | 71.9 | 8 | متوسطة |
| مصادر التعلم | 3.66 | 0.677 | 73.1 | 7 | متوسطة |
| تحصيل الطلبة وتقدمهم | 3.74 | 0.689 | 74.7 | 5 | مرتفعة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| المرافق والخدمات المساندة | 3.87 | 0.688 | 77.4 | 2 | مرتفعة |
| دعم المؤسسة | 3.95 | 0.704 | 79.0 | 1 | مرتفعة |
| الإدارة الأكاديمية وإدارة الجودة | 3.76 | 0.673 | 75.2 | 4 | مرتفعة |

يبين الجدول رقم (9) أن المعدل الكلي لمحور دعم المؤسسة جاء بالمرتبة الاولى بنسبة (3.95) وجاءت المحاور الاخرى على الترتيب من الاعلى الى الادنى: المرافق والخدمات المساندة ونسبته المئوية (3.87)، التعليم والتعلم ونسبته المئوية (3.78)، الإدارة الاكاديمية وإدارة الجودة وتحسينها ونسبته المئوية (3.76)، تحصيل الطلبة وتقدمهم ونسبته المئوية (3.74)، المنهاج والتقييم ونسبته المئوية (3.73)، مصادر التعلم (3.66)، الهيئة التدريسية والكوادر المساندة (3.60)، مما يدل على توفر تطبيق معايير التقييم الذاتي في الجامعة من وجهة نظر العمداء ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الأقسام الاكاديمية والعاملين بمركز ومكاتب الجودة في الجامعة إلا ان درجات الموافقة جاءت على المحاور الستة الاولى بدرجة مرتفعة اما المحورين الاخريين جاءت بدرجة موافقة متوسطة. ويرد حصول محور دعم المؤسسة على اعلى درجات الموافقة الى ان جامعة البلقاء التطبيقية جامعة رسمية تستفيد من امدادات الدولة المادية والإعفاءات من الرسوم والضرائب بالإضافة الى مواردها الاخرى التي تمكنها من توفير المتطلبات اللازمة لتنفيذ اهدافها الاستراتيجية. اما فيما يتعلق بمحور الهيئة التدريسية والكوادر المساندة فان موافقة عينة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة وهو ادنى مرتبة مقارنة بالمحاور الاخرى وذلك يرد الى عدم توافر الدعم والمساندة للطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية من الكوادر الفنية والإدارية على الرغم من تضخم الهيئة الادارية وبسبب سوء توزيعها على الوحدات في الجامعة بالإضافة الى ذلك عدم المشاركة الفاعلة لأعضاء هيئة التدريس في برامج التطوير والتأهيل لأنشطة الجامعة المختلفة الامر الذي ينعكس على جودة الهيئة التدريسية في ضل واقع يشير الى فائض من اعضاء هيئة التدريس وشح في تخصصات اخرى الامر الذي يستدعي اعادة النظر في معايير اعتماد اعضاء هيئة التدريس في البرامج التعليمة المختلفة.

**– ما واقع جودة البرامج التعليمية في الجامعة من وجهة نظر العمداء ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الأقسام الاكاديمية والعاملين بمركز ومكاتب الجودة في الكليات؟**

**الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمتغير جودة البرامج التعليمية.**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| توجد علاقة شراكة بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين في المكتبة ومرافق تكنولوجيا المعلومات لاستخدام هذه المرافق. | 3.72 | 0.976 | 74.4 | مرتفعة |
| تعرف وتبين الجامعة إجراءات تقييم برامجها التعليمية | 3.71 | 0.79 | 74.2 | مرتفعة |
| تشجع قيادة البرنامج التعليمي المبادرات من أجل تحسين الأداء في العمل | 3.66 | 0.748 | 73.2 | متوسطة |
| توفر الجامعة الموارد البشرية والمادية والتكنولوجية الفاعلة لدعم برامجها التعليمية. | 3.65 | 0.83 | 73 | متوسطة |
| تدعم قيادة البرنامج التعليمية آليات النهوض بالبحث العلمي | 3.64 | 0.78 | 72.8 | متوسطة |
| تقوم الجامعة بنشر نتاجات التعلم المتوقعة لكل برنامج تعليمي | 3.64 | 0.915 | 72.8 | متوسطة |
| تثبت الجامعة أن نشاطات التقييم تؤدي إلى تحسين التعليم والتعلم | 3.62 | 1.015 | 72.4 | متوسطة |
| تلتزم الجامعة بتطبيق المعايير العالمية الخاصة بالتعليم والتدريس. | 3.61 | 0.686 | 72.2 | متوسطة |
| تؤثر في امتلاك قيادة البرنامج التعليمي خصائص قيادية تتناسب ومتطلبات الجودة الشاملة للبرنامج التعليمي. | 3.59 | 0.774 | 71.8 | متوسطة |
| تشرك الجامعة أعضاء هيئة التدريس في تصميم البرامج التعليمية. | 3.52 | 0.831 | 70.4 | متوسطة |
| تأخذ قيادة البرنامج التعليمي آراء ومقترحات ممثلي الأطراف المجتمعية في تطوير أداء البرنامج التعليمي | 3.47 | 0.765 | 69.4 | متوسطة |
| يتم تصميم البرامج التعليمية بشكل شامل ومتكامل | 3.36 | 0.991 | 67.2 | متوسطة |
| تقوم الجامعة بترتيبات لإيقاف البرامج أو تعديلها، | 3.32 | 1.016 | 66.4 | متوسطة |

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| وتحافظ على حقوق الطلبة المسجلين بها. | | | | |
| تمارس قيادة البرنامج التعليمي كافة الصلاحيات الممنوحة لها | 3.3 | 0.903 | 66 | متوسطة |
| تتسم الخطط الدراسية بالعمق والتسلسل العلمي المنطقي | 3.25 | 0.913 | 65 | متوسطة |
| تقوم الجامعة بمراجعة السياسات والتعليمات الخاصة بتعديل الخطط الدراسية حسب المتغيرات العالمية والتخصص. | 3.13 | 1.057 | 62.6 | متوسطة |
| جودة البرامج التعليمية | 3.51 | | 70.24 | متوسطة |

يبين الجدول رقم (10) أن الفقرة "توجد علاقة شراكة بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين في المكتبة ومرافق تكنولوجيا المعلومات لاستخدام هذه المرافق" قد حصلت على أعلى التقديرات بدرجة مرتفعة بلغت (3.72)، بينما حصلت الفقرة "تقوم الجامعة بمراجعة السياسات والتعليمات الخاصة بتعديل الخطط الدراسية حسب المتغيرات العالمية والتخصص على أقل التقديرات بدرجة متوسطة بلغت (3.13)، وبلغ المعدل الكلي (3.51) وهو معدل ذو درجة متوسطة من وجهة نظر العمداء ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الأقسام الاكاديمية والعاملين بمركز ومكاتب الجودة في الكليات ويرد ذلك الى عدم مشاركة اعضاء هيئة التدريس والمجتمع المحلي والقطاعات الاقتصادية المحلية والإقليمية عند تصميم وتعديل البرامج التعليمية مما يجعلها غير مواكبة للمعايير الجودة العالمية حيث تقوم اللجان العليا في الجامعة بإجراء التعديلات على البرامج التعليمة دون الاخذ بعين الاعتبار الاقسام (اعضاء هيئة التدريس) المتخصصة حول البرامج.

**رابعاً: اختبار فرضية الدراسة:**

H01: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمعايير التقييم الذاتي: المنهاج والتقييم، التعليم والتعلم، الهيئة التدريسية والكوادر المساندة، مصادر التعلم، تحصيل الطلبة وتقدمهم، المرافق والخدمات المساندة، دعم المؤسسة، على جودة البرامج التعليمية في جامعة البلقاء التطبيقية.

لاختبار فرضية الدراسة الرئيسية تم استخدام اختبار تحليل الانحدار المتعدد (Multiplr regrresion) والجدول الآتي يبين ذلك:

**الجدول رقم (11): نتائج اختبار الانحدار الخطي المتعدد للفرضية الرئيسية.**

| البند | Beta | t | Sig. |
|---|---|---|---|
| المنهاج والتقييم | 0.019 | 0.165 | 0.87 |
| التعلم والتعليم | 0.058 | 0.523 | 0.602 |
| الهيئة التدريسية والكوادر المساندة | 0.178 | 1.545 | 0.126 |
| مصادر التعلم | 0.194 | 1.624 | 0.000 |
| تحصيل الطلبة وتقدمهم | 0.053 | 0.421 | 0.675 |
| المرافق والخدمات المساندة | 0.129 | 0.809 | 0.421 |
| دعم المؤسسة | 0.218 | 1.625 | 0.008 |
| الإدارة الأكاديمية وإدارة الجودة | 0.059 | 0.511 | 0.61 |
| R | .749a | | |
| R2 | 0.56 | | |
| F | 14.022 | | |
| Sig. | .000b* | | |

من خلال الجدول (11) يتبين أن قيمة F المحسوبة (14.022) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى أقل من (0.05)، ويستدل من ذلك على أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة معا والمتغير التابع، وقيمة مستوى الدلالة ( 0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) وبناء على ذلك نرفض الفرضية العدمية الرئيسية ونقبل الفرضية الرئيسية البديلة: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمعايير التقييم الذاتي: المنهاج والتقييم، التعليم والتعلم، الهيئة التدريسية والكوادر المساندة، مصادر التعلم، تحصيل الطلبة وتقدمهم، المرافق والخدمات المساندة، دعم المؤسسة، على جودة البرامج التعليمية في جامعة البلقاء التطبيقية.

ومن خلال قيم T نلاحظ لأن أكثر المتغيرات المستقلة تأثيرا على المتغير التابع جودة البرامج التعليمية هو متغير "دعم المؤسسة" ثم متغير "مصادر التعلم، وأقل المتغيرات تأثيرا متغير "المنهاج والتقييم".

ويوضح الجدول أيضا أن هناك علاقة إيجابية بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة من خلال قيمة R = 0.749 وهي قيمة مرتفعة، بالإضافة إلى أن المتغيرات المستقلة معا تؤثر بما نسبته 56.0% على متغير جودة البرامج التعليمية، ويستدل على ذلك من خلال قيمة R2 = 0.56 وباقي نسبة التأثير تعود لعوامل أخرى.

## نتائج وتوصيات الدراسة

### أولاً: نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج تمثل الإجابة عن تساؤلاتها وأهدافها وتعكس أهميتها وهي كما يلي:

1. بينت الدراسة وجود علاقة ارتباط ايجابية معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتغيرات المستقلة مجتمعة (معايير التقييم الذاتي) والمتغير التابع (البرامج التعليمة)، حيث كانت قيمة (F) المحسوبة (14.22) وقيمة R (74.9) وهي قيمة معنوية مرتفعة.
2. جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة على توافر معايير التقييم الذاتي في الجامعة بدرجة موافقة مرتفعة كمتوسط كلي على الرغم وقوع بعض المعايير ضمن درجة الموافقة المتوسطة وكانت بالترتيب كما يلي: دعم المؤسسة، المرافق والخدمات المساندة، التعليم والتعلم،

الاكاديمية وإدارة الجودة وتحسينها، تحصيل الطلبة وتقدمهم، المنهاج والتقييم، مصادر التعلم، الهيئة التدريسية والكوادر المساندة.

3. جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة حول جودة البرامج التعليمية بدرجة متوسطة باستثناء بعض العبارات التي كانت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع الفقرات (3.51) وبنسبة مئوية (70.24) وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت اليه دراسة (Alawamleh,& et.al, 2013) التي تم تطبيقها على ذات مجتمع الدراسة.
4. يوجد أثر للمتغيرات المستقلة مجتمعة على جودة البرامج التعليمية حيث كانت قيمة R2 = 0.56 الامر الذي يفسر النسبة المرتفعة للاختلافات الحاصلة في جودة البرامج التعليمية أنها تعود إلى المتغيرات المستقلة، وأن (44%) من العوامل التي تؤثر في جودة البرامج التعليمة تُرد إلى متغيرات اخرى.

وبناء على هذه النتائج يستنتج البحاث أن هناك قصور في معالجة مواطن الخلل في واقع جامعة البلقاء التطبيقية بحسب معايير التقييم الذاتي وضعف ملاحظ من عينة الدراسة في البرامج التعليمية يُرد هذا الضعف إلى الثغرات في معايير التقييم الذاتي الاخرى.

**ثانياً: توصيات الدراسة:**

بناء على النتائج والاستنتاج الواردة في أعلاه يوصي البحاث بما يلي:

1. إعادة هيكلة الجامعة بما يتفق مع انتشارها الجغرافي واستراتيجيتها؛ بهدف إعادة النظر في متطلبات جودة التعليم، ويتم ذلك من خلال التقييم الذاتي دون تحيز والتقييم الخارجي والالتزام بنتائج وملاحظات هذا التقييم الذي يتم من قبل هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها.
2. ضرورة دعم ومشاركة أعضاء هيئة التدريس والمجالس واللجان والقطاعات الانتاجية في المجتمع عند تصميم البرامج التعليمية وتطويرها بصورة دورية للتوافق مع احتياجات سوق العمل.

**المراجع:**


1. أبو دقة، سناء إبراهيم، الدجني، اياد علي: التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الاستراتيجي ودورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية (الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة) بحث منشور في المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي"/ جامعة الزرقاء الأهلية– الأردن المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي محور إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي خلال شهر مايو (2011).
2. أبو شنب، عائشة فؤاد (2015). سياسات الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي. المؤتمر الدولي التقييم والجودة والاعتماد الأكاديمي، جامعة الزرقاء، عمان: الأردن، 23–26 مارس 2015م
3. البطش، محمد (2009)، التجربة الأردنية في مجال الاعتماد وضمان الجودة، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة جودة التعليم العالي: طرابلس.
4. عبيدات، محمد وآخرون، (منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات)، دار وائل للنشر والتوزيع، ط 2، عمان، الاردن، 1999، ص 11.
5. مصطفى، عبد الرحمن إبراهيم، أثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد المؤسسي في جامعة السودان، بحث منشور في المؤتمر السنوي السابع بعنوان "أثر الجودة والاعتماد في التعليم" المنعقد في الدار البيضاء بالمملكة المغربية خلال الفترة 7-2015/12/8. ص 1-13
6. دليل التقييم الذاتي في جامعة البلقاء التطبيقية الصادر عن وحدة التخطيط والتطوير والجودة للعام 2005.
7. Alawamleh, Hamdan Salim, Ahmed Bdah & Nidal Alahmad" The Impact of Planning on the Quality of Educational Programs at Al-Balqa' Applied University". International, Journal of Business Administration, ISSN 1923-4007 E-ISSN 1923-4015, Vol. 4, No. 5; 2013.
8. Challagher, E, R (2007): The Relationship between assessing student learning out comes and strate Gic planning in California Community college An unpublished Doctoral Dissertation Claremont, California,.
9. Nasereddin ،Y. Adel, (2013). Governorship and Community Reform "A Future Outlook". British Journal of Humanities and Social Sciences 9 (2): 23-38.

# ضمان جودة التعليم بمؤسسات التعليم العالي دراسة تجربة إدارة الجودة بجامعة النيلين

**د. علوية حسن عبد الله**
**أ. مساعد بجامعة النيلين**
rosa.122@live.com

**الملخلص:** *تناولت هذه الدراسة موضوع إدارة الجودة وضمان التعليم بمؤسسات التعليم العالي، دراسة حالة إدارة الجودة بجامعة النيلين، وتمثلت مشكلة البحث في أن تطبيق الجودة وضمانها يتطلب توفر المناخ المناسب ولإمكانية التطبيق، لابد من توفر القناعة التامة لدى الإدارة العليا بأهمية هذا المفهوم وجعل الجودة في مقدمة إستراتيجياتها والعمل علي نشر هذه القناعة، إلأن الاهتمام بها ليس بالقدر المطلوب، وتتمثل أهمية الدراسة في إلقاء الضوء علي تجربة إدارة الجودة جامعة النيلين وتقويمها وذلك من خلال تحليل أداء الإدارة في الفترة من 2012م وحتى 2016م بواقعية تضمن الحكم السليم علي جودة مخرجاتها واهم أهداف الدراسة الوقوف علي ما يضمن تحقيق أهداف ومهام الإدارة وعكس تجربة الجامعة في مجال انشاء إدارة تختص بنظام الجودة، وكما توصلت لعدد من النتائج اهمها مناهضة التغيير والتجديد من بعض أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية وغياب التخطيط لمواءمة أهداف المتطلبات المهنية المتجددة وعدم وجود إجماع علي تطبيق معايير الجودة من بعض العاملين وبعض الادارات نتيجة لانعدام ثقافة الجودة. وواصت الدراسة بوضع خطة استراتيجية للجامعة بحيث لاتتأثر بتعينات الادارة العليا للجامعة واستخدام القياس كأداة موضوعية للتحسين وفقا لمعايير المحلية او العالمية لضمان جودة التعليم بمؤسسات التعليم العالي.*

**الكلمات المفتاحية:** *جامعة النيلين، إدارة الجودة، ضمان الجودة.*

## تمهيد:

يعد مفهوم الجودة قديماً قدم سعي الإنسان في البحث عن أساليب وطرق تطوير كيانه الاجتماعي والاقتصادي، الإ أن تفعيل هذا المفهوم تأثر بمتغيرات كل عصر وطبيعته، ومفهوم الجودة، مفهوم أصيل في ديننا الإسلامي الحنيف وينطلق من عموميات كثيرة، فالجودة مكونة من الدقة والإتقان، وهذان المفهومان نجدهما في نصوص كثيرة في كتاب الله سبحانه وتعالي وسنة رسوله (ص)، فالعالم اليوم يعتنق مبدأ الجودة الشاملة وهو مشترك في سوق عالمية واحدة تتنافس فيها كل الدول وليس أمامها إلا تحقيق الجودة الشاملة الذي يتطلب أن ينجح نظام التعليم في تعظيم قدرة الإنسان المشارك في عملية التنمية، وقد عبر رودز (Rhodes) عن أهمية هذا بقوله (أن الجودة الشاملة في التعليم هي بمثابة إستراتيجية ترتكز علي مجموعة من القيم، تستمد حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم علي نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر للمنظمة).

## مشكلة الدراسة:

إن تطبيق إدارة الجودة يتطلب توفر القناعة التامة لدي الإدارة العليا بأهمية هذا المفهوم وجعل الجودة في مقدمة إستراتيجياتها والعمل علي نشر هذه القناعة، من اجل التحسين المستمر وضمان مخرجاتها، الا انه الاهتمام بها ليس بالقدر المطلوب تحقيقه.

## أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية دور التعليم العالي في بناء المعرفة لخدمة المجتمع، وتتمثل الأهمية في إلقاء الضوء علي تجربة جامعة النيلين بواقعية وإمكانية الاستفادة منها في تحليل الوضع الراهن لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي السودانية، وتحديد الانحرافات وأوجه القصور المختلفة، ورفع النتائج مقرونة بالتوصيات إلي إدارة الجامعة، وذلك بغرض تطوير نظام الجودة بمؤسسات التعليم العالي من قبل المسئولين والمخططين وصناع القرار من اجل التحسين والتعزيز المؤسسي المستمر وتحسين مستويات الجودة في المؤسسة أو المنظمة سواء كانت خاصة أو عامة والتمكن من القيام بعملية مراجعة وتقييم للأداء بشكل مستمر.

## أهداف الدراسة:

- الوقوف علي ما يضمن تحقيق أهداف ومهام الادارة.
- عكس تجربة الجامعة في مجال تطبيق نظام الجودة.
- التوصل الي مجموعة من التوصيات والمقترحات لتحقيق الاستفادة من إدارة الجودة لضمان جودة المؤسسات التعليمية وتحسين الأداء المؤسسي.

مناقشة مفاهيم الجودة وإمكانية تطبيقها ومتطلبات تحقيقها.

## تساؤلات الدراسة:

- هل يوجد جسم اداري بجامعة النيلين تسند اليه مهام ضمان جودة مخرجات التعليم؟
- هل لإدارة الجودة رؤية ورسالة واهداف ومدي تطبقها مع رؤية ورساله واهداف الجامعة؟

- هل تجد الدعم والاهتمام اللازم من الادارة العليا للتطوير والتحسين المستمر لمستويات اداء الجامعة.

**منهج الدراسة:**

اعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي وذلك في وصف وتحليل معايير ضمان الجودة والاعتماد الموضوعة بواسطة الهيئة العليا للتقويم والاعتماد بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

**مجتمع الدراسة:** جامعة النيلين.

**عينة الدراسة:** إدارة الجودة بالجامعة.

**الحدود المكانية للدراسة:** جامعة النيلين الخرطوم.

**الحدود الزمانية:** الفترة من 2012م الي 2016م.

**اداوات جمع البيانات:** الملاحظة والمقابلة، لائحة إدارة الجودة للعام 2012م، القرارات الادارية لجامعة النيلين من الفترة 2012م-2016م، نتائج التقويم المؤسسي الذاتي للجامعة في العام 2012م، التقارير السنوية لاداء الكليات والادارت بالجامعة، للعام 2012-2016م.

**مصطلحات الدراسة:**

**الجودة: Quality**

الجودة لغة من اجاد الشئ اي اتي بالجيد، وعرفت بانها المطابقة لنتطلبات او مؤاصفات معينة.

**ضمان الجودة: Quality Assurance**

هو استيفاء الجودة بجميع عناصر العملية التعليمية وفق معايير محددة.

**التقويم: Evaluation**

تحليل اداء المؤسسات والبرامج التعليمية وقياس مستوي جودة الاداء.

**مؤشرات الاداء: Performance Indicators**

مقاييس كيفية وكمية تستخدم لتتبع الاداء بمرور الوقت للاستدلال علي مدي تلبية مستويات الاداء المتفق عليها.

**المعيار: Standard**

فهو ما اتخذ اساساً للمقارنة والتقدير ويقصد به في مجال التعليم العالي (المواصفات اللازمة للتعليم الجامعي الجيد الذي يمكن قبوله).

**الدراسات السابقة:**

- **دراسة هيون شونج لي** (Chong Lee,2000:94-101)، حددت الملامح الرئيسية لضمان الجودة بالتعليم العالي في كوريا من حيث المعايير والآلية، وتوصلت الي الدراسة الي ان الاهداف الرئيسية لتقويم الجامعات في كوريا تتمثل في تحقيق التميز في التعليم الجامعي وزيادة كفاءته وفاعليته ومسئولياته، واعطاء حرية في ادارة سلطاتها، وتحديد معايير الاعتماد الاكاديمي وتعميق وتشجيع العلاقات التعاونية بين الجامعات.
- كما هدفت دراسة **(عائشة أحمد بشير،2002م)** الي التعرف علي واقع مؤسسات التعليم العالي بالجامعات العربية وكذلك خبرات بعض الدول في مجال الاعتماد الاكاديمي والمهني من اجل التوصل الي مجموعة من المعايير المقترحة للاعتماد والتي يمكن تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي الخاص بالجامعات العربية أدرجت تحت مجالات: رسالة المؤسسة واللوائح التنظيمية وأدارة الكلية والمقررات واعضاء هئية التدريس والطلاب والتجهيزات ونظام التقويم وخدمة المجتمع والبحث العلمي وغيرها.
- اما دراسة **بيلنج (Billing,2004)** فتوصلت الي امكانية نقل نظام ضمان الجودة من دولة لاخري، وأن الاتفاق والاختلاف بالنسبة لعمل هئيات ضمان الجودة يشتمل علي عدة ابعاد هي: مفهوم الجودة، وأهداف ضمان الجودة، والإجراءات المستخدمة، ونوع المشاركة، ومدي ارتباط الاعتماد بقرارات التمويل ودور الهئيات المهنية وواصت بضرورة تعديل الدول لنظم التقييم والاعتماد التي تستعيرها وفقاً لثقافة كل منها، وان تكون المعايير منبثقة من واقع كل منها.
- كما هدفت دراسة **(عواطف عبدالقادر واخرون،2016م)** الي مناقشة مشكلة تقويم تجربة إدارة التقويم والاعتماد ووحداتها بجامعة البحر الاحمر ودورها في تحقيق درجة مقبولة من ضمان الجودة، وجاءت اهم نتائجها في اهمية مشاركة اعضاء هئية التدريس والهئية الادارية والطلاب وافراد المجتمع وارباب العمل عند تطبيق معايير الجودة وواصت الدراسة بتدريب القائمين علي امر وحدات الجودة من اعضاء هئية التدريس والاداريين علي تصميم وتنفيذ برامج الجودة.
- دراسة **(عصام الدين العجمي واحمد حكيم،2016م)**، هدفت الدراسة الي عرض امثلة لاسس ومعايير ضمان الجودة والفاعلية المؤسسية المطبقة في جامعة الشارقة وكيفية الاستفادة منها في تحقيق التحسين المستمر وصنع القرار مع ابراز اهم التحديات التي قد تواجه مؤسسات التعليم العالي في النهوض بمستوي الجودة التعليمية والارتقاء بها.

## المبحث الأول

## إدارة الجودة بمؤسسات التعليم العالي

**تعريف الجودة:**

**الجودة في اللغة:** من جاد وتعني كون الشيء جيداً ويقال جاد المتاع وجاد العمل فهو جيد وجاد الشيء، أي صار جيداً، وأجاد أتي بالجيد.

**الجودة اصطلاحاً:**

تعددت وتباينت مفاهيم الجودة، فيذهب البعض إلي أن الجودة تعني الكفاءة **(Efficiency)** بأنها تعبر عن الفعالية **(Effectiveness)**

وقد عرفها البعض علي أنها تحقيق رغبات وتوقعات العميل وذلك من خلال تعاون الأفراد في جوانب العمل بالمؤسسة.

**إدارة الجودة في التعليم:**

فلسفة شاملة للحياة تنعكس بمفاهيمها علي العمل في المؤسسات التربوية بجميع مستوياتها وأفرادها وفي جميع أحوالها وأوقاتها، بحيث تحدد أسلوباً في الممارسة الإدارية يرمي إلي الوصول إلي التحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم وتطوير مخرجات التعليم علي أساس من الأهداف الواضحة، وقيم أخلاقيات العمل الأصلية، والترشيد في استهلاك الوقت والجهد والموارد المالية بما يضمن رضا الله سبحانه وتعالي ثم رضا المشاركين في العملية التعليمية.

**خطوات تطبيق إدارة الجودة:**

**الخطوة الأولى:** التزام وتعهد الإدارة العليا بتنفيذ البرامج وهو من الخطوات المهمة.

**الخطوة الثانية:** خلق تصور وفلسفة واضحة للمؤسسة تحتوي علي الأهداف العامة للمؤسسة وأهداف الجودة التي تسعي إدارة المؤسسة إلي تحقيقها، وكيفية إشراك العاملين في تنفيذ برنامج إدارة الجودة الشاملة.

**الخطوة الثالثة:** تشكيل مجلس للجودة يتألف من المديرين التنفيذيين في المؤسسة ورؤساء الأقسام المختلفة ويقوم المجلس بالإشراف علي عملية التخطيط وتنفيذ وتقييم برنامج إدارة الجودة.

**الخطوة الرابعة:** اتخاذالقرار حول مجال تطبيق برنامج إدارة الجودة في المؤسسة.

**الخطوة الخامسة:** تحديد أنواع برامج التدريب اللازمة.

**الخطوة السادسة:** مطابقة المعايير والقياس، وتطوير معايير القياس في المؤسسة لتلبية الاحتياجات.

**الخطوة السابعة:** الدعاية والإعلان والتقدير.

**الخطوة الثامنة:** تقييم النتائج باستمرار واستعمال التغذية الراجعة في تعديل برنامج إدارة الجودة .

كما يتطلب البدء بتطبيق إدارة الجودة الشاملة توفر قاعدة للبيانات تشمل معلومات دقيقة شاملة لواقع المنظمة، والخدمات التي تقدمها، ومن المستفيدين منها، وصعوبات إنجاز العمليات بشكل دقيق، بما يضمن تقييم واقع المنظمة، وتحديد المشكلات القائمة والمتوقعة والأسباب التي تدفع المنظمة إلي تبني هذا المفهوم.

**الأساليب والأدوات التي تعتمدها إدارة الجودة:**

1. أسلوب حل المشكلات problem Solving Technique
2. المقارنة المرجعية Bench marking
3. أنظمة الاقتراحات S suggestion systems
4. أنظمة التوقيت المناسب Just- in time systems
5. رقابة العمليات الإحصائية Statistical Process Control

**متطلبات تطبيق إدارة الجودة بالجامعة:**

- قناعة ودعم وتأييد الإدارة العليا لإدارة الجودة.
- تبني الإدارة والعاملين فلسفة إدارة الجودة وتعاونهما في تطبيقها.
- وجود أهداف محددة مشتقة من احتياجات العملاء وسعي الإدارة والعاملين معاً لتحقيقها.
- منح العاملين الثقة وتشجيعهم علي أداء العمل وتقدير المتميز منهم.
- الابتعاد كلياً عن سياسة التخويف والترهيب.
- قياس الأداء للوقوف علي جوانب العمل ومستويات الجودة في ضوء أهداف خطة التحسين.
- استخدام نتائج تقييم الأداء في محاسبة المديرين والعاملين.
- توفير البيانات الدقيقة التي ترشد عملية اتخاذ القرارات.

## المبحث الثاني

## ضمان جودة التعليم العالي

**مقدمة:**

إدي سعي مؤسسات التعليم العالي لمواكبة ما يشهده العالم من تغييرات وتتطورات تقنية في مجال المعرفة، وانفجار ثورات المعلوماتية والتكنولوجية الي توجها الي مدخل الجودة في فلسفة إداراتها لتحقيق عناصر الجودة في منظومة التعليم، وذلك بستخدام بعض نظم ضمان الجودة المختلفة، تمثل ثلاث مرتكزات لتوجهات فكرية ونظريات لجودة التعليم وفعالية منظومة المؤسسة التعليمية، الاولي عرفت بضمان الجودة الداخلي متمثلا في جودة عمليتي التعليم والتعلم وضمان الجودة الخارجي ممثلاً في الفعالية التنظيمية والرضا والمحاسبية، وثلاثاً ضمان الجودة المستقبلي المستقبلو للوصول إلي ضمان الجودة في التعليم لابد أن تخضع جودة التعليم الجامعي إلي نمط إداري متكامل وشامل يهدف للتحسين المستمر الشامل لجميع مجالات العملية التعليمية، وفي هذا البحث نتناول نظم ضمان ضمان الجودة في التعليم الجامعي ونماذجه وآليات تحقيقه ويمكن استعراض ذلك علي النحو التالي:

**دوافع الاهتمام بتطبيق نظام الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي:**

المستجدات والتحديات التي تواجه التعليم العالي منها:

- تعقد البئية التي تتواجد وتعمل فيها المؤسسات التعليم الجامعي.
- الزيادة الكبيرة في اعداد الطلاب الملتحقين بمؤسسات التعليم الجامعي.
- زيادة التنافس بين مؤسسات التعليم الجامعي علي استقطاب الطلاب والحصول علي الدعم المالي من الحكومات او الوكلات الدولية المانحة.

- التحديات العلمية والتكنولوجية.
- التحديات الاقتصادية والسياسية والاعلامية والثقافية.

**نظام ضمان الجودة في التعليم:**

يعرف بانه الهيكل التنظيمي والمستويات والاجراءات والعمليات والموارد اللازمة لتطبيق تحسين الجودة ويتبع اتجاهات وأهداف المؤسسة التعليمية.

وفيما يلي عرض لهذه النظم:

***نظام الجودة الداخلي: Internal Quality Assurance**

يركز هذا النظام علي جودة التعليم بدرجة كبيرة علي فعالية العمليات التعليمية الداخلية وبخاصة عمليتي التعليم والتعلم في حجرة الدراسة، لتحقيق الاهداف التعليمية المخططة التي تضمن تحقيق الجودة.

ويعتمد ضمان الجودة الداخلي في التعليم علي مدخلين هما:

- **مدخل جودة العناصر:**

يركز علي تحسين جودة بعض عناصر الهيكل التنظيمي بجانب الرغبة في تفعيل وضمان الجودة غي مخرجات عملية التعلم.

- **مدخل جودة العلاقات:**

يركز علي تحسين جودة العلاقات بين عناصر الفعالية، حيث يفترض ان العلاقات الجيدة بين العناصرتؤدي الي آثار ونتائج جيدةعلي مخرجات عملية التعلم.

ويعد هذا المدخل اكثر ايجابية وقوة عن مدخل قوة العناصر في ضمان جودة العملية التعليمية، حيث انه لا يحاول تحقيق جودة عنصر واحد فقط، ولكن يؤكد علي ضرورة جودة العلاقة بين عناصر الفعالية، وعليه توجد حاجة لتكوين قاعدة معلومات عن هذه العلاقات لانه بدونها يصعب معرفة مساهمة هذه العلاقات في تحقيق جودة مخرجات عملية التعلم.

- **نظام ضمان الجودة الخارجي: Interface Quality Assurance**

يشير الي الجهود التي يتم بذلها للتأكد من أن الخدمات التعليمية تلبي حاجات العملاء المختلفين بالمؤسسات التعليمية، ويمكن قياسه من خلال التقييم المؤسسي ومراقبة الجودة واستخدام مؤشرات الجودة والاطر المرجعية ومسوحات الرضاء الخاصة بالمساهمين والمحاسبية العامة والمشاركة المجتمعية في الادارة والتخطيط الاستراتيجي المؤسسي والتمويل المتمركز حول الاداء.

- **نظام ضمان الجودة المستقبلي: Future Quality Assurance**

يشير الي الجهود التي يتم بذلها لضمان ملائمة هدف ومحتوي وممارسات ومخرجات التعليم للمستقبل في العصر الحديث.

ويؤكد علي ضرورة الانتقال من التعليم التقليدي الي التعلم الفعال بحيث تركز علي تنمية الذكاءات المتعددة لدى الطالب (تكنولوجية، اقتصادية، اجتماعية، سياسية، ثقافية) واكسابه القدرة علي التكيف مع متغيرات العصر مثل العولمة.

**نماذج ضمان الجودة في التعليم:**

توجد ثمانية نماذج لجودة التعليم يمكن استخدامها لفهم ادارة الجودة في التعليم من منظور يؤكد علي ان المؤسسة التعليمية وعلاقتها بالبئية التنظيمية يرتبطان بجهود ضمان الجودة غير ان النماذج الثلاث الاولي (نموذج الهدف ونموذج العمليات ونموذج غياب المشكلة) ترتبط بضمان الجودة الداخلي حيث تركز علي تحقيق الاهداف الداخلية وتحسين العمليات وتجنب المشكلات الداخلية.

فيما يلي عرض لبعض نماذج الجودة في التعليم:

**1/ نماذج ضمان الجودة الداخلي:**

وتتضمن ما يلي:

**نموذج تحديد الهدف:**

يستند هذا النموذج علي افتراض انه توجد علاقة اهداف واضحة ومعيارية متفق عليها، وتعتبر عمليات التخصيص بمثابة معايير او مؤشرات لجودة المؤسسة التعليمية.

**نموذج العملية:**

يؤكد هذا النموذج علي أن طبيعة وجود عمليات المؤسسة غالباً ما تحدد جودة المنتج/ المخرج التعليمي والمدي الذي يمكن عنده تحقيق الأهداف المحددة .

**نموذج غياب المشكلة:**

يركز هذا النموذج علي أهمية غياب المشكلة وأوجه القصور ونقاط الضعف والمعوقات والصعوبات في المؤسسة التعليمية في تحقيق جودة التعليم، لذا يعد هذا النموذج مفيداً علي وجه التحديد عندما تكون معايير الجودة غير واضحة.

**2/ نماذج ضمان الجودة الخارجي:**

توجد خمسة نماذج لضمان الجودة في التعليم بوجه عام والتعليم بوجه خاص ترتبط بضمان الجودة الخارجي وهي:

- **نموذج المورد – المدخل:**

يؤكد هذا النموذج ان موارد الجودة تعد ضرورية للمؤسسات التعليمية لتحقيق الاهداف المختلفة وتوفير خدمات الجودة في اقصر وقت، لذلك يمكن إدراك عملية جودة التعليم كنتيجة طبيعية لتوفير الموارد ومدخلات المؤسسة، وقد تتضمن مؤشرات جودة التعليم زيادة معدل التحاق وتعيين أعضاء هئية تدريس مؤهلين وتسهيلات افضل ومعدل جيد من الطلاب ودعم مادي من سلطة التعليم العليا.

- **نموذج الرضا:**

يستند هذا النموذج علي افتراض مفاده ان رضا العناصر الاستراتيجية للمؤسسة التعليمية يعد أمراً ضرورياً لبقائها في المجتمع، لذلك تشير جودة التعليم بصفة اساسية الي المدي الذي يلبي أداء المؤسسة عنده حاجات وتوقعات مؤسسيها والمشاركين، اكثر مما كانوا يتوقعون.

**- نموذج الشرعية:**

يعتمد ضمان الجودة وفقاً لهذا النموذج علي الانشطة الخارجية وعمليات الانجاز والتاكيد علي المحاسبية المؤسسية وتدعيم سمعة المؤسسة ومكانتها في المجتمع، ويتطلب ذلك أن تؤدي المؤسسة مهامها وواجباتها وفقاً للمعايير الاخلاقية، والنسق القيمي السائد في المجتمع حتي تكتسب الشرعية.

**- نموذج التعليم التنظيمي:**

يمكن الهدف الرئيسي لهذا النموذج في اكساب المؤسسة التعليمية القدرة علي التكيف مع البئية التعليمية المتغيرة التي تؤثر علي كافة عناصرها، لذا يعتمد هذا النموذج علي افتراض أن الجودة تعني الاستجابة للمتغيرات العالمية.

**- نموذج إدارة الجودة الشاملة:**

يؤكد هذا النموذج أن إدارة الجودة الشاملة تعد مدخلاً لجودة التعليم وزيادة الفعالية التنظيمية للمؤسسات التعليمية، ويعرف النموذج جودة التعليم بانها كيان لمجموعة من العناصر ممثلة في نظام يتكون من المدخلات والمخرجات التي تشبع حاجات العملاء الداخلية والخارجية من خلال تحقيق توقعاتهم الضمنية والظاهرة.

ونري ان نموذجي التعلم التنظيمي وإدارة الجودة الشاملة هم افضل هذه النماذج، حيث ان الاول يركز علي تدعيم قدرة المؤسسة التعليمية علي الاستجابة المناسبة لطبيعة مجتمع المعرفة وقدرتها علي التحسين المستمر، ويؤكد الثاني علي أهمية تطوير العناصر المختلفة المكونة لمنظومة التعليم.

**آليات ضمان جودة التعليم في المؤسسات:**

**1/ التقييم:**

يعد مدخلا لضمان الجودة وتحسينها بشكل مستمر يؤدي الي حصول المؤسسة علي شهادات الاعتماد والموثوقية لدي كل من يتعامل معها، وتنطوي عملية التقييم علي جانبين هما:

- **الجانب النظري:** ويرتبط بمفهوم معايير الجودة والاطر المرجعية الخاصة بالتقويم المؤسسي وتقويم البرامج، ويحتاج الي وجود نوع من الوعي بحاجات الجودة وقضاياها المرتبطة بالإرشاد والتوجيه ووجود نظام من التقويم الداخلي.
- **الجانب الإجرائي:** يتم علي المستوي المؤسسي أو قد يحتاج الي هئية قومية أو دولية بحيث تتولي عملية وضع وتطبيق عناصر التقييم.

وتتم إجراءات ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية وفقا لنوعين هما: التقييم الداخلي يساعد في نشر ثقافة الجودة بين المؤسسات التعليمية أما التقيم الخارجي فيتم بواسطة مجموعة من الخبراء بهدف تحديد نقاط القوة والضعف في المؤسسة التعليمية.

**2/ المحاسبية ومؤشرات جودة الاداء:**

تعد احدي مداخل تقويم الاداء التعليمي وقياس نتائج العملية التعليمية استنادا الي معايير موضوعة يمكن من خلالها تحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها في فترة زمنية معينة.

وتعدد انماط المحاسبية في التعليم وتشمل الاتي:

- المحاسبية التعليمية المرتكزة علي المسئولية: وفيها يتحمل عضو هئية التدريس مسئولية نتائج التعليمية وخاصة مسئولية فشل الطلاب.
- المحاسبية التعليمية العامة: تعني بعرض النظام التعليمي بما يتضمنه من مدخلات ومخرجات علي افراد المجتمع، وذلك للمحاسبية والمشاركة وابداء الرأي في العملية التعليمية والقرارات الخاصة بالتعليم وتطويره.

**المبحث الثالث**

**إدارة الجودة بجامعة النيلين**

**الجامعة النشأة والتطور:**

تأسست جامعة النيلين في العم 1955 كفرع لجامعة القاهرة بكليات التجارة والادآب والحقوق وقسم الرياضيات بكلية العلوم، تمت سودنتها في العام 1993م لتبدأ مشوار النهضة والتوسع الراسي والأفقي، كماً ونوعاً وفق رؤية تقوم علي تعليم متميز وبحث علمي متطور يخدم المجتمع ويرسخ فيه القيم الروحية.

وشهدت الجامعة خلال السنوات الأخيرة تطوراً مطرداً علي المستويين الراسي والأفقي ليرتفع عدد كلياتها من نحو أربع كليات إلي تسعة عشر كلية، إضافة إلي ستة معاهد بحثية وتجاوز عدد أعضاء هيئة التدريس والموظفين والتقنين والعمال إلي 2500 شخص وقفز عدد الطلاب في البرامج الدراسية المختلفة إلي أكثر من (70.0000) طالباً وطالبة، وبذلك تعتبر جامعة النيلين واحدة من أضخم الهيئات العلمية في السودان.

هنالك بعض المؤشرات الموجودة بالجامعة والتي يمكن ان تساعد في تجويد وتحسين العملية التعليمية بالجامعة نتناولها كما يأتي:

**الطلاب:**

الطالب يتم قبوله بعداستيفاء شروط النجاح في الشهادة الثانوية اومايعادلها من الشهادات العربية وفق لائحة التعليم العالي وإجراءاتها ويتم القبول للجامعة عن طريق القبول الموحد بواسطة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

**الأساتذة:**

يتم تعين أعضاء التدريس حسب معايير المؤهل والخبرات ومدي متطلبات تطويرهم في جميع التخصصات العلمية والنظرية وتقوم الجامعة بتأهيلهم عن طريق إدارة التدريب بالجامعة إضافة للمنح

المقدمة للجامعة من الجامعات الاخري بهدف الارتقاء بالمستوي المهني.

**المناهج:**

رأت الجامعة أن تطبيق نظام الجودة يؤدي لتحقيق الأهداف العامة والخاصة، عن طريق التعرف علي حاجات الطلاب ورعايتها بشكل دوري فأدخلت الكثير من المقررات العلمية في جميع التخصصات حتي تخضع الطلاب في مواجة التحديات.

**نشأة إدارة الجودة بالجامعة:**

تنفيذاً لموجهات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ممثلة في الهيئة العليا للتقويم والاعتماد تم أنشاء إدارة للجودة بالجامعة بموجب القرار الإداري رقم (72) لسنة 2011م لتكون النواة الأولي لجدية الجامعة واهتمامها بالجودة وتحقيقها في كافة الكليات والأقسام الأكاديمية والإدارية والتأكد من ان جميع البرامج والأنشطة والأعمال الأكاديمية والإدارية تسير بشكل صحيح وسليم وفي الاتجاه المخطط لها.

**الرؤية:**

الابداع والتميز في ممارسات الجودة والعمل نحو أداء مؤسسي متميز.

**الرسالة:**

التحسين المستمر للجودة في جميع وحدات الجامعة لتعميم رسالة الجامعة وتحقيق أهدافها الاستراتيجية.

**الأهداف:**

- وضع إستراتجيات عامة لتطبيق الجودة.
- الحث علي تنفيذ السياسات العامة وقواعد عمل للتطوير الشامل للجامعة .
- تقويم الأداء وضمان الجودة لوحدات الجامعة الإدارية والأكاديمية.
- نشر ثقافة الجودة بين منسوبي الجامعة.
- تعزيز الجهود لرفع تصنيف الجامعة الأكاديمي والمهني داخلياً وخارجياً.
- التعرف علي مستويات الأداء وقياس التغيرات في أداء الجامعة.
- تطبيق معايير ومؤشرات الأداء الأكاديمي والإداري بالجامعة.
- إقامة علاقات علمية ومهنية بين الجامعة والمؤسسات النظيرة المحلية والإقليمية المتميزة في تطبيق الجودة.

**المهام والاختصاصات:**

1. تأسيس نظام لضمان وضبط الجودة بالجامعة.
2. القيام بالدراسات وعقد المؤتمرات والندوات واللقاءات وورش العمل في مجالات الجودة والاعتمادالأكاديمي والإداري في الجامعة.
3. إقرار ومتابعة تطبيق معايير ومؤشرات الاداء الأكاديمي والإداري بالجامعة.
4. تطوير دليل يبسط إجراءات العمل الأكاديمية والإدارية.
5. الأشراف علي إجراءات التقييم الذاتي الدوري لكافة الوحدات الإدارية والأكاديمية.
6. حفظ تقارير الأداء الأكاديمي بصورة منظمة (نظام محوسب) لكافة وحدات الجامعة تتضمن بيانات عن مؤشرات الأداء المرجعية التي تبين اتجاهات الأداء المرصود ومستوي التغيير في البيئة الداخلية للجامعة.
7. التعرف علي مستويات الأداء وقياس التغيرات في أداء وحدات الجامعة المختلفة.
8. تقديم المقترحات والتوصيات الكفيلة برفع مستوي الأداء الأكاديمي والمهني إلي إدارة الجامعة.
9. التعرف علي توقعات ومتطلبات ومستوي رضاء شركاء الجامعة وإبلاغها لكافة الجهات
10. المساهمة الفعالة في تعزيز الجهود لرفع تصنيف الجامعة الأكاديمي والمهني.

من منطلق المهام والاختصاصات تم تكوين هيكل الإدارة لتضم الأقسام التالية:

**(1) قسم التقويم والاعتماد الأكاديمي.**

**(2) قسم الاعتماد الإداري.**

ترتبط الأقسام المذكورة مع بعضها البعض لتحقيق مهام الإدارة مع ارتباطها الوثيق بلجنة تشكل بواسطة مدير الجامعة للعمل مع إدارة الجودة في التخطيط والتنسيق لعمليات تطبيق الجودة وضمانها علي مستوي الجامعة الأكاديمي والإداري.

**(1) قسم التقويم والاعتماد والأكاديمي:**

يهدف القسم للتقويم والاعتماد الأكاديمي لبناء وتطوير قدرة الجامعة علي تحقيق أعلي مستويات الجودة والتميز في مخرجاتها وضمان استمراريتها وتحسينها من خلال ترسيخ مبادئ وأسس وثقافة التقويم الذاتي والحصول علي الاعتماد الوطني ومن ثم الدولي للنظم الأكاديمية المختلفة.

**(2) قسم التقويم والاعتماد الإداري:**

يهدف القسم والاعتماد الإداري لتطوير قدرة الجامعة علي تحقيق اعلي مستويات الجودة وثقافة التقويم الذاتي والحصول علي الاعتماد الوطني ومن ثم للدولي للنظم الادارية المختلفة.

**مهام مجلس الجودة بالجامعة:**

أ. اقتراح السياسات العامة والخطط والبرامج لإدارة الجودة بالجامعة.

ب.وضع معايير الجودة الأكاديمية والإدارية بالجامعة.

ت.إعداد استمارات التقويم الذاتي للكليات والإدارات المختلفة بالجامعة.

ث.الأشراف علي إجراءات وعمليات التقويم الذاتي والاعتماد بالجامعة.

ج. إجازة التوصيات اللازمة لتقويم أداء الوحدات الأكاديمية والإدارية بالجامعة ورفعها لجهات الاختصاص.
ح. إجازة التقارير الدورية والسنوية لأقسام ووحدات الجودة ورفعها للمجالس والجهات ذات الصلة.

**اختصاصات قسم الجودة بالكليات والمراكز البحثية:**

أ. اقتراح الخطط الاستراتيجية للجودة علي مستوي الكلية/ أو المركز.
ب. اقتراح معايير الجودة الأكاديمية بالكلية أو بالمركز.
ت. إدارة وتنظيم إجراءات وعمليات التقويم الذاتي والاعتماد بالكلية أو المركز.
ث. عرض نتائج التقويم الأكاديمي بالكلية لمجلس الجودة بواسطة رئيس القسم.

**اختصاصات وحدة الجودة الإدارية:**

أ. إعداد الخطط الاستراتيجية لتحسين الجودة الإدارية علي مستوي الجامعة.
ب. اقتراح معايير الجودة الإدارية.
ت. إعداد استمارات التقويم الذاتي لكل الوحدات الإدارية بالجامعة.
ث. الأشراف علي إجراءات التقويم الذاتي لكافة الوحدات الإدارية.
ج. أعداد التقارير الخاصة بتنفيذ تطبيقات ضبط الجودة الإدارية بالجامعة.

**الأهداف التي نفذت في الفترة من 2012-2016م:**

**أولاً: استكمال تأسيس إدارة الجودة بالجامعة:**

- استمرار العمل لاستكمال تأسيس إدارة الجودة بجامعة النيلين والهيكل الوظيفي والإداري.
- تم توفير مقر للإدارة بالجامعة ومن ثم تأسيسها وتوفير معينات العمل.
- صمم موقع الكتروني لإدارة الجودة علي الانترنت ضمن موقع الجامعة.
- تم تشكيل أقسام الجودة بالكليات والوحدات الإدارية المختلفة بالجامعة.
- تم تكوين مجلس للجودة يتكون من الشقين الأكاديمي والإداري.
- تم توثيق القوانين والنظم واللوائح
- تم وضع خطة الجامعة الاستراتيجية وفقاً لمتطلبات التعليم العالي والبحث العلمي.
- عكست اساس ادارة الجودة لبعض الجامعات السودانية.

**ثانياً: نشر ثقافة وترسيخ مفهوم الجودة في الجامعة:**

- نظمت ورش عمل والندوات والسمنارات عن التعريف بالجودة مؤسسات التعليم العالي.
- تم توفير المعلومات والأدلة والكتيبات للتعريف بنظام الجودة والتقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي والإداري.
- تم تدريب رؤساء أقسام ووحدات الجودة الأكاديمية والإدارية عن الجودة والتقويم الذاتي والاعتماد.

**ثالثاً: المسح الميداني للكليات والوحدات الإدارية بالجامعة:**

- أجري التقويم المؤسسي الأول لجميع وحدات الجامعة الأكاديمية والإدارية المختلفة للوقوف علي الوضع الراهن.
- جمع المعلومات والبيانات اللازمة عن الوحدات المختلفة، بغرض تحليلها واستخراج المؤشرات الضرورية بغية التوصل إلي النتائج اللازمة التي تساعد عمل الإدارة وتحقيق أهدافها.
- الوقوف علي الإمكانيات المتاحة وتقييم نقاط القوة والضعف والفرص والتحديات بالجامعة.
- تم أعداد استمارات التقويم المؤسسي والبرامجي (تقويم نوعي وكمي، وصف المقرر، تقرير المقرر)، استمارات رأي الطلبة.

**نتائج الدراسة:**

- توجد إدارة للجودة بالجامعة لها رؤية ورسالة واهداف تتسق مع رؤية ورسالة واهداف الجامعة.
- وجدت الدعم المتواصل والالتزام بتطوير الجودة من قبل الإدارة العليا بالجامعة في الفترة من 2012-2014م.
- لم يكن هنالك اهتمام بادارة الجودة في طوال العام 2015م وحتي االربع الاول من عام 2016م، وذلك نسبة لتعين مدير جديد للجامعة في تلك الفترة.
- الدعم المستمر لبرامج الجودة بالجامعة من الفترة 2016/3/5م وحتي نهاية العام 2016م وايضا يرجع ذلك لتعين مدير جديد أخر لادارة الجامعة.
- تبني بعض أساليب التقويم وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد الإداري والأكاديمي بالجامعة.
- عدم الإلمام الكافئ لمنسوبي الجامعة بأهمية ضمان الجودة والالتزام بدعمها والعمل بروح الفريق لتحقيق الأهداف المطلوبة.
- عدم ثبات رؤساء اقسام الجودة بالكليات مما احدث خلل في اداء الاقسام.
- عدم وجود آليات ومؤشرات متفق عليها لقياس اداء كليات وادارات الجامعة.
- ضعف الميزانية الموضوعة لإدارة الجودة.
- مركزية القرارات الأكاديمية والإدارية.
- ضعف نظام المعلوماتية في الجامعة.
- عدم الفهم لإبعاد التميز واستيعاب معاييره.
- عدم توافر البنية الأساسية.

- مناهضة التغيير والتجديد من بعض أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية.
- غياب التخطيط لمواءمة أهداف المتطلبات المهنية المتجددة
- عدم وجود إجماع علي تطبيق معايير الجودة من بعض العاملين وبعض الادارات نتيجة لانعدام ثقافة الجودة.

**التوصيات والمقترحات:**

- وضع خطة استراتيجية للجامعة بحيث لا تتأثر بتعينات الادارة العليا للجامعة.
- استخدام القياس كأداة موضوعية للتحسين وفق المعايير المحلية او العالمية.
- الدعم المالي المطلوب، وتحديد ميزانية كافية.
- اتخاذ الإجراءات التصحيحية لأي مسار خاطي.
- التعرف علي احتياجات كل المستفيدين طلاب عاملين، والمجتمع وإخضاع هذه الاحتياجات لمعايير قياس الأداء والجودة.
- تبني كل كلية ووحدة إدارية لفلسفة جديدة لمفهوم الجودة لرفع مستوي الأداء.

**المراجع والمصادر:**


1. اتحاد الجامعات العربية (2013م)، دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية، عمان– الأردن.
2. أسامة محمد سيد علي، الطريق للإصلاح – إدارة الجود الشاملة، العلم والايمان، القاهرة، 2013م.
3. اشرف محمود احمد، ومحمد جاد حسين، ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير هيئات الاعتماد الدولية، عالم الكتب، ط1، القاهرة 2009م.
4. امين محمد النبوي، الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي "حالة كليات التربية نموذجاً"، المصرية اللبنانية، القاهرة، 2007م.
5. الهئية العليا لتقويم واعتماد التعليم العالي، المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات العليم العالي، المجلس القومي للتعليم العالي والبحث العلمي، السودان،2016م.
6. رضا إبراهيم المليجي، جودة واعتماد المؤسسات التعليمية – اليات لتحقيق ضمان الجودة والحكومة للمؤسسة، مؤسسة طيبة، ط1، القاهرة، 2011م.
7. زيد عمر العيص، الجودة في التعليم العالي عناوين ومضامين، النشر العلمي والمطابع، الرياض، 2010م.
8. محمد الصيرفي، الجودة الشاملة طريقك للحصول علي شهادة الايزو، حورس الدولية، الإسكندرية، 2011م.
9. محمود محمد حافظ، مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، القاهرة، 2012م.
10. سوسن شاكر مجيد، الرجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية، دار صفاء، ط1، عمان، 2014م.
11. عرفة حسين عرفة، اسلوب التخطيط وإدارة الجودة الشاملة، دار العلم والايمان، القاهرة، 2014م.
12. عماد الدين محمد الحسن احمد، ضمان الجودة واستراتيجات التعليم العالي، مطبعة جامعة الخرطوم، السودان، 2014م.
13. كتاب، بحوث المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، السودان، 2016م.
14. نبيل سعد خليل، إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الاكاديمي في المؤسسات التربوية، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2011م.
15. لائحة إدارة الجودة بجامعة النيلين للعام 2012م.

# أثر إدارة الجودة الشاملة على الخِدمات التعليمية في الكليات الجامعية الحكومية – قطاع غزة

الدكتور أديب أنور زين الدين
كلية فلسطين التقنية – دير البلح
قسم الأعمال الادارية والمالية
Zineldeen.a@gmail.com

**الملخص:** *يهدف هذا البحث الى دراسة أثر ادارة الجودة الشاملة على الخِدمات التعليمية في الكليات الجامعية الحكومية ـ قطاع غزة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي وكذلك المنهج التاريخي، كما تم تحليل الدراسة عن طريق الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية، وتكون مجتمع الدراسة من العاملين والطلبة في الكليات الجامعية، وقد تم توزيع الاستبانة على عينة عشوائية عددها (520)، وتم استرداد (486) وذلك بنسبة (93%).*

*وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: توجد علاقة طردية بين إدارة الجودة الشاملة وتحسين أداء الخدمة التعليمية، ومجال الإدارة بالحقائق هو المجال الأكثر تأثيراً على تحسين آداء الخدمة التعليمية، لا يوجد تأثير لكل من تمكين العاملين والمسئولية الاجتماعية على تحسين آداء الخدمة التعليمية، كان التركيز على المستفيدين أثر عكسي.*

*وكان من أهم توصيات الدراسة: تعزيز دور الادارة العليا، زيادة التركيز على المستفيدين وتلبية احتياجاتهم وتوقعاتهم، تعزيز مفهوم المسئولية الاجتماعية للكليات حتى تقوم بدورها على اكمل وجه تجاه العاملين والطلبة والمجتمع، وتطوير الجوانب الملموسة للكليات للرقي بالجانب الحضاري، وتعزيز ثقافة اخذ رأي الطلبة وحسن المعاملة واعطائهم القدرة على التعبير والابتكار ودعم الافكار والعمل على تطويرها، ومحاولة ابتكار وسائل تقويم تقوقعات الطلبة سنويا ومدى رضاهم عن الخدمات التعليمية المقدمة.*

**الكلمات المفتاحية:** *الجودة الشاملة، الخِدمات التعليمية.*

## المقدمة (Introduction):

تعد الخدمات التعليمية والاكاديمية من أهم أنواع الخدمات التي تقدم للطلبة، وذلك لأنها تعمل على بناء حجر الاساس الاول للمجتمع وبناء أجيال جديدة تحمل ثقافات ومفاهيم هامة تساعد على بناء قدرات وابداعات المجتمع، وهذا يؤثر على المجتمع ويؤدي الى نتائج اقتصادية واجتماعية وحتى سياسية على مستوى الدولة.

تشكل العملية التعليمية جوهر النظام التعليمي السائد وأساسه في العديد من دول العالم وذلك لاعتبارات كثيرة في مقدمتها إن خطط التنمية وبرامجها المختلفة تعتمد على توافر قوى عاملة تتمتع بقدر من التعليم والكفاءة العالية. فإنتاجية الفرد تتحقق جزئيا عندما تسود الرفاهية بمعناها الأوسع المجتمع برمته. تأسيسًا على ذلك، فإن النظام التعليمي المتكامل يعني نظاماً تنموياً فعالاً بالضرورة. ولا عجب والحالة هذه أن تتطلع الأمم والشعوب الى النمو والتقدم بالجوانب التعليمية من خلال الإنفاق على البنى التحتية للتعليم، وعلى الخدمات المتعلقة بها.

إن إدارة الجودة الشاملة تدفع لتحسين نظم العمل وإجراءاته كما تجعلنا ننظر للعمل كجزء من نظام له مدخلات (معدات) ومعالجة (برامج التحسين) ومخرجات ونتائج (رضا المستفيدين)، إذا أن إدارة الجودة الشاملة تشمل جميع العاملين بالمنظمة أي كل من يؤثر ويتأثر بالمنظمة سواء سلبياً أو ايجابياً بما في ذلك المدراء والخبراء والمستشارين والعاملين والعملاء والموردين.

يعتبر مدخل إدارة الجودة الشاملة (TQM) أحد المداخل التي أفرزتها التطورات الإدارية الحديثة في سباق التحسين المستمر لجودة أداء العمل، خاصة وأن مفاهيم ومعارف ومبادئ هذا المدخل أصبحت تمثل الإطار الأساسي لأسلوب الإدارة في كثير من المنظمات التعليمية في البلدان المتقدمة والبلدان الرامية نحو التقدم، وهو الأمر الذي يدعو إلى أهمية تبني هذا المدخل والأخذ به كقوة دافعة مطلوبة لدفع المنظمات التعليمية إلى تحقيق رسالتها وأهدافها المنوط بها.

وهذا المدخل يعني تحسين فعالية وكفاءة الإدارة ومحاولة تفادي كافة نواحي الإسراف والإهدار على مستوى المنظمة ككل ولا تقع مسؤوليته على إدارة معينة بل أنه مسئولية جميع الدوائر، كما أنه ليس مسئوليه فرد أو مستوى إداري معين في المنظمة بل أنه مسئولية جميع المستويات وكل الأفراد بالمنظمة.

## خلفية المشكلة (Problem Background):

طبيعة عمل الباحث في الكليات الجامعية، فإنة بالرغم من عراقة وقِدم الكليات الجامعية الحكومية الا أن هناك ضعف في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ونحن في عصر العولمة والاندماجيات العالمية الكبرى والتنافسية وظهور مؤسسات تعنى بحق التعليم، أدت الى تزايد الضغوطات بتوفير خِدمات ذات جودة عالية من أجل تلبية رضا المستفيدين وتوقعاتهم، وايضاً مؤسسات قياس مستوى الجودة العالمية، وتدني مستوى الترتيب العالمي للكليات الجامعية حسب التصنيفات

العالمية، والمؤتمرات العلمية لإتحاد الجامعات العربية المقام سنوياً، زادت الضغوط من اجل البحث في توفير جودة أفضل، وتقديم مستوى من الخدمات يتناسب مع توقعات الطلبة والعاملين. كهدف يسمو على كل الأهداف الإدارية الأخرى، يجعل من إدارة الجودة الشاملة مرتكز أساسي في الكليات الجامعية الحكومية.

وهذه الدراسة تنطلق من مضمون مشكلة أساسية تتمثل بالبحث في أثر إدارة الجودة الشاملة على الخدمات التعليمية التي تقدمها الكليات الجامعية الحكومية للوصول إلى تصورات حول إمكانية هذا المدخل في تحقيق الارتقاء بمستوى الخدمات التي تقدمها الكليات الجامعية الحكومية، وايضاً بالاضافة الى ذلك معرفة مستوى الخدمات التعليمية المقدمة ومحاولة الارتقاء بها.

**تتركز مشكلة هذه الدراسة في الآتي:**

(ما أثر إدارة الجودة الشاملة على الخدمات التعليمية بالتطبيق على الكليات الجامعية الحكومية في قطاع غزة من وجهه نظر العاملين والطلبة؟).

وانبثق عن هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية والتي ستطبق على الكليات الجامعية الحكوية في قطاع غزة:

1. إلى أي مدى يؤثر التزام الإدارة العليا على تحسين أداء الخدمات التعليمية المقدمة من قبل الكليات الجامعية الحكومية في غزة؟
2. إلى أي مدى يؤثر التحسين المستمر على تحسين أداء الخدمات التعليمية المقدمة من قبل الكليات الجامعية الحكومية في غزة؟
3. إلى أي مدى يؤثر التركيز على المستفيدين على تحسين أداء الخدمات التعليمية المقدمة من قبل الكليات الجامعية الحكومية في غزة؟
4. إلى أي مدى يؤثر تمكين العالمين على تحسين أداء الخدمات التعليمية المقدمة من قبل الكليات الجامعية الحكومية في غزة؟
5. إلى أي مدى يؤثر الادارة بالحقائق على تحسين أداء الخدمات التعليمية المقدمة من قبل الكليات الجامعية الحكومية في غزة.
6. إلى أي مدى يؤثر المسؤلية الاجتماعية على تحسين أداء الخدمات التعليمية المقدمة من قبل الكليات الجامعية الحكومية في غزة.

**ثانياً- أهمية الدراسة:**

تعود أهمية هذه الدراسة إلى ارتباطها بالكليات الجامعية التقنية الحكومية والتي تسهم في تلبية متطلبات التنمية في المجتمع الفلسطيني.

**ومن أوجهه أهمية هذه الدراسة:**

1. يوفر للكليات الجامعية الحكومية معلومات حول ادارة الجودة الشاملة وتأثيرها على تحسين الخدمات التعليمية، وتوثيق التنسيق بين تلك الكليات للنهوض بالتعليم الجامعي في فلسطين.
2. حث الإدارات العليا والقيادات على تبني أفكار ادارة الجودة الشاملة، والوقوف على جوانب الهدر في الوقت، والموارد، والطاقات الذهنية والمادية، ومن ثم التخلص منها.
3. يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في بلورة رؤية جديدة للتحسين المستمر بحيث تلبي متطلبات التنمية.
4. مساهمتها في تمكين العاملين وتقديم معلومات حول التدريب والمشاركة واتخاذ القرار الحكومية من وجهه نظر الطلبة والعاملين.
5. تحاول أن تسهم نتائج هذه الدراسة في وضع الكليات للأهداف المبنية على الحقائق والمعلومات ليتحقق الهدف في استحداث هذا المسار من مسارات التعليم العالـي.
6. من المتوقع أن تثري هذه الدراسة المكتبة العربية بدراسة تحليلية عن التعليم في الكليات الجامعية الحكومية في محافظات غزة، ومحاولتها سد جزء من الفراغ في المكتبة الناتج عن ندرة الدراسات المحلية، وربما العربية التي تتناول مثل هذا الموضوع محل البحث.
7. تُقدم هذه الدراسة للحصول على درجة الدكتوراه في إدارة الأعمال، وهذا أحد الدوافع الذي حفزت الباحث لإعداد هذه الدراسة.
8. وعلى الرغم من توافر دراسات حول موضوع ادارة الجودة الشاملة في مجالات عدة، فإنها لم تتطرق إلى (الجودة الشاملة) وأثرها على تحسين الخدمات التعليمية وبنائه – على حد علم الباحث – فجاءت هذه الدراسة؛ لتغطي مجالاً من مجالات المعرفة.

**ثالثاً: أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في أثر مدخل إدارة الجودة الشاملة كمدخل حديث لتحسين أداء الخدمات التعليمية في الكليات الحكومية في قطاع غزة، وذلك من خلال استيضاح مدى وجود علاقة بين تطبيق محاور إدارة الجودة الشاملة وإمكانية الإرتقاء بمستوى جودة الخدمات التي تقدمها المنظمات العامة بالتطبيق على تقديم الخدمات بالكليات الجامعية الحكومية بقطاع غزة وبصورة محدد فإن هذه الدراسة تسعى لتحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد أثر إدارة الجودة الشاملة على تحسين الخدمات التعليمية في الكليات الجامعية الحكومية غزة.
2. الوقوف على المعوقات الحقيقية التي تواجه الكليات الجامعية الحكومية للوصول إلى تحسين الخدمات التعليمية.
3. تقديم مقترحات قابلة للتطبيق لصناع القرار لتحسين قدرة الكليات الجامعية الحكومية في غزة حول إدارة الجودة الشاملة وأثرها على الخدمات التعليمية.
4. تحليل العلاقة بين عناصر إدارة الجودة الشاملة (التزام الإدارة العليا، التحسين المستمر، التركيز على المستفيدين، تمكين العاملين، الادارة بالحقائق، المسؤولية الاجتماعية) وعناصر

تحسين الخدمات (الجوانب المادية الملموسية، الاعتمادية، الاستجابة، السلامة والأمان، التعاطف).

5. التعرف على الفروق في آراء أفراد العينة من (طلبة وعاملين) حول ادارة الجودة الشاملة وأثرها في تحسين الخدمات بين الكليات الجامعية الحكومية.
6. تقديم توصيات لأصحاب القرار بناء على نتائج الدراسة.

**رابعاً- فروض الدراسة:**

**الفرضية الرئيسية الأولى:** توجد علاقه ذات دالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لادارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الخدمات التعليمية المقدمة من قبل الكليات الجامعية الحكومية في غزة.

**ويشتق من هذا الفرض الفروض الفرعية التالية:**

**الفرض الفرعي الأول:** توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين التزام ودعم الإدارة العليا ومستوى جودة الخدمات التعليمية.

**الفرض الفرعي الثاني:** توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين التحسين المستمر ومستوى تحسين جودة الخدمات التعليمية.

**الفرض الفرعي الثالث:** توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين التركيز على المستفيدين ومستوى تحسين جودة الخدمات التعليمية.

**الفرض الفرعي الرابع:** توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تمكين العاملين ومستوى تحسين جودة الخدمات التعليمية.

**الفرض الفرعي الخامس:** توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الادارة بالحقائق (الادارة العملية) ومستوى تحسين جودة الخدمات التعليمية.

**الفرض الفرعي السادس:** توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المسؤولية الاجتماعية ومستوى تحسين جودة الخدمات التعليمية.

**الفرضية الرئيسية الثانية: يوجد أثر ذو دلالة احصائية** عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لأداء الجودة الشاملة في تحسين أداء الخدمات التعليمية المقدمة من وجهه نظر العاملين والطلبة.

**الفرضية الرئيسية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة احصائية** عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (العاملين) حول أثر إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الخدمات التعليمية تعزى الى البيانات الشخصية الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، طبيعة العمل، الكلية.

**الفرضية الرئيسية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة احصائية** عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (الطلبة) حول أثر إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الخدمات التعليمية تعزى إلى البيانات الشخصية الجنس، الكلية، التخصص، والمستوى الدراسي.

**خامساً- منهجية الدراسة:**

اعتمد الباحث في إعداد هذه الدراسة على المنهج الوصفي والتحليلي الميداني طبقاً لغرض تغطية متطلبات الإطار النظري والمنهج التاريخي لعرض الدراسات السابقة فضلاً عن إجراء المسح المكتبي إزاء الطروحات النظرية المتعلقة بمتغيرات وأبعاد الدراسة، وتم الإعتماد على المنهج التحليلي الميداني، لغرض جمع البيانات.

**سادساً- أدوات جمع البيانات**

إستخدمت الدراسة أداه الاستبانة في جمع البيانات الخاصة بالدراسة، فقد تكونت من إستبانتين الأولى موجهه للعاملين والثانية موجهه للطلاب، وتحليل البيانات من خلال استخدام الطرق الإحصائية، للإجابة عن أسئلة الدراسة وإختبار صحة فرضياتها.

**سابعاً- حدود الدراسة:**

أ. **الحدود المكانية:** تشمل دراسة الباحث في الكليات الحكومية بقطاع غزة بإعتبارها أحد النماذج التي تقدم خدمات تعليمية.

ب. **الحدود الزمانية:** تعطي دراسة البحث الفترة الزمنية خلال عامي 2014-2016.

ج. **الحدود البشرية:** قد قام الباحث بتحديد مجتمع الدراسة (العاملين والطلبة) في **الكليات الحكومية في قطاع غزة والتي تمثلت في:**

1. كلية فلسطين التقنية.
2. كلية مجتمع الاقصى.
3. كلية الدعوه الاسلامية.
4. كلية العلوم والتكنولوجيا.

وقد بلغ مجتمع الدراسة من العاملين في الكليات الأربعة 548، وتم توزيع الاستبانة على عينة قوامها136، ما نسبتة 24.8%، وأيضا بلغ مجتمع الدراسة من الطلبة 7223، وتم توزيع الاستبانة على عينة من الطلبة قوامها 351، ما نسبتة 4.8%.

**ثامناً- متغيرات الدراسة:**

**1. المتغيرات المستقلة:** تشتمل الدراسة على المتغيرات المستقلة التالية والتي تعتبر مقومات ادارة الجودة الشاملة: (التزام الإدارة العليا،التحسين المستمر، التركيز على المستفيدين، تمكين العاملين، الادارة بالحقائق، المسؤولية الاجتماعية).

**2. المتغير التابع:** الخدمات التعليمية متمثلة في (البيئة المادية الملموسة، الاعتمادية، الاستجابة، السلامة والامان، التعاطف).

**الدراسات السابقة:**

**المحور الأول: الدراسات التي تناولت إدارة الجودة الشاملة.**

**1. دراسة: وسام سليمان المعمر (2014)**[1]: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي للإداريين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة وإستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والإستبانة كأداة لجمع البيانات وكانت مجالات محور الجودة الشاملة مكونة من) القيادة والرؤية السليمة، المشاركة والمبادرة من قبل العاملين، تطبيق مفهوم النظام، عمليات التحسين المستمر (وتكون مجتمع الدراسة من الموظفين الإداريين والاكاديميين بمناصب إدارية في كل من الجامعات الفلسطينية الثلاث) جامعة الأزهر، الجامعة الإسلامية، جامعة الاقصى (وتم توزيع الاستبانات على عينة عشوائية طبقية قوامها (305) موظفاً وأظهرت الدراسة نتائج أهمها كانت درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة مرتفعه، ومستوى الأداء الوظيفي ايجابي ومرتفع، وأنه توجد علاقة طردية قوية لكل مجالات إدارة الجودة الشاملة الأربعة منفردة ومجتمعة معاً لأداء الوظيفي للعاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات المبحوحين حول درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير إسم الجامعة ولصالح كل من جامعة الأزهر والجامعة الإسلامية على حساب جامعة الأقصى، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح الدكتوراه. كما قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها: العمل على تحيد مفهوم الجودة الشاملة وعناصرها الأساسية لدى كافة الأطراف في الجامعات الفلسطينية، وأهدافها وكيفية تنفيذها من جانب جميع العاملين، وعقد المؤتمرات الدورية لمناقشة واقع تطبيق الجودة الشاملة على مستوى الجامعات الفلسطينية ونتائج تطبيقها، وتعديل الكادر الإداري والمالي للإداريين وللعاملين في جامعة الاقصى أسوة بالجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر مما سيؤثر إيجابيا على ارتفاع مستوى أداء العاملين وارتفاع مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

**2. دراسة: نسرين روحي سالم ديب (2013)** [2]: هدفت هذه الدراسة الى التعرف على واقع تطبيق المنهج الشمولي لتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي دراسة حالة الجامعة الاسلامية غزة، من خلال دراسة واقع الإدارة الاستراتيجية المعمول بها في الجامعة الإسلامية ومدى فاعليته في تحقيق الجودة المستدامة، وتحديد واقع أنظمة إدارة الأداء ودورها في دعم عملية ضمان الجودة، وإلقاء الضوء على واقع وسياسات وأنظمة إدارة الجودة والدور الذي تلعبه في ضمان التميز، وإعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لإجراء الدراسة وكانت الاستبانة اداه رئيسية لجمع المعلومات، وقد تكون مجتمع الدراسة من العاملين في الجامعة (أكاديمي، واداري) والبالغ عددهم (523)، وقد تم توزيع الاستبانة على عينة عشوائية عددها (280). أظهرت النتائج أن كل من نظام الإدارة الإستراتيجية ونظام إدارة الأداء ونظام إدارة الجودة يؤثر، وأكدت وجود تطبيق لمنهج ضمان الجودة بشكل جزئي وليست مستمر، وكان من أهم توصيات الدراسة، تحفيز العاملين وتعزيز دور إدارة الجامعة بشكل متكامل، وأيضاً بناء نظام متكامل لضمان الجودة للتأكد من تنفيذ القواعد والأنظمة والقرارات المتخذة على مستوى الجامعة.

**3. دراسة عايد الكناني وعزيز وناس (2013)** [3]: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تحقيق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر هيئة التدريس في جامعة كربلاء وإستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (34) عضو هيئة تدريس، وقد كان مستوى تحقيق إدارة الجودة من وجهة نظر العينة ضعيفة جدًا، أما بالنسبة لمجالات المقياس، فكان مجال الثقافة التنظيمية ومجال علاقة الكلية بالمجتمع المحلي بدرجة تحقيق ضعيفة جدًا، والمجال الأكاديمي بدرجة تحقيق ضعيفة، أما مجال النمو المهني فبدرجة تحقيق كبيرة، وأوصت الدراسة بأن تعمل الكلية على تنمية القدرات، وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، وتشجيعهم، وإتاحة الفرص للعاملين بالمشاركة في إتخاذ القرارات.

**4. دراسة ناجي محمود، وياسين جاسم (2013)** [4]: هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها في جامعة تكريت، لذا تم إختيار عينة من رؤساء الأقسام قوامها (33) رئيس قسم موزعين على عدد (6) كليات إنسانية وعلمية في جامعة تكريت، وأظهرت النتائج أنه توجد إمكانية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات جامعة تكريت، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متطلبات إدارة الجودة الشاملة من حيث الكليات العلمية والإنسانية، وأوصت الدراسة بضرورة أن تعمل الجامعة على تنمية المناخ الذي يعزز الإتجاه الإيجابي وسلوكه لدى العاملين فيه، والتزام الإدارة العليا في الجامعة بفلسفة الجودة الشاملة ومتطلباتها بما يضمن التطوير والتحسين في العملية التعليمية ويدعمها.

**5. دراسة: عمار الدبر، وعبدالله خميس (2013)** [5]: هدفت هذه الدراسة الى التعرف على إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات التربية بجامعة طرابلس، وإستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي والإستبانة كأداة جمع البيانات، تكونت عينة البحث من (84) عضو هيئة تدريس بجامعة طرابلس و (16) إدارياً، وأظهرت الدراسة أن إستجابات العينة نحو مجالات إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية بجامعة طرابلس جاءت ضعيفة، وأوصت الدراسة بتبني إستراتيجية علمية لتطوير التعليم الجامعي، والعمل على توحيد مفهوم الجودة الشاملة وعناصرها الأساسية في كافة الجامعات، وضرورة ممارسة عملية تحسين الجودة والإعتماد الأكاديمي والمهني للمؤسسات الجامعية.

**6. دراسة: المزين وسكيك (2012)** [6]: هدف الدراسة إلى التعرف على مؤشرات ادارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير عينة الدراسة نحو مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم تعزى للمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي، الجامعة)، وقد إستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، كما تم إستخدام الإستبانة كأداة للدارسة وبلغت عينة الدراسة (202) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا من مختلف التخصصات، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة احصائية في درجة تقدير أفراد العينة نحو مؤشرات ادارة الجودة تعزى لمتغير (المستوى الدراسي)، وأوصت الدراسة بضرورة نشر مفاهيم ثقافة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي مع تعزيز مظاهر القوه ودعم عوامل تحقيق الجودة في الجامعات الفلسطينية ومشاركة العاملين في إتخاذ القرارات.

**7. السيد ليث شاكر محسن وعلاء الدعمي (2012)** [7]: تناولت هذه الدراسة توضيح الدور الذي تمارسه إدارة الجودة الشاملة متمثلة بمتغيرتها (إلتزام ودعم الإدارة العليا، التخطيط الإستراتيجي للجودة، التركيز على الزبون، التحسين المستم، مشاركة العاملين، تدريب وتأهيل العاملين) في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة وتتكون من (المقدرة الجوهرية، الثقافة الابداعية، تكنولوجيا المعلومات، المرونة الاستراتيجية) وقد إعتمد البحث على آراء عينة من المدراء العاملين في شركة التأمين العراقية العامة، وكانت مشكلة البحث هو في الإجابة على التساؤلات الآتية (ما هو حجم التصور الذي يمتلكه المدراء في الشركة المبحوثه عن مبادئ إدارة الجودة الشاملة؟ وما طبيعة مبادئ ادارة لجوة الشاملة في الشركة المبحوثه؟ هل يمتلك المدراء تصوراً واضحا عن دور ادارة الجودة الشاملة في تحقيق أبعاد الميزة التنافسية المستدامة؟ ويهدف البحث الى زيادة نشر الوعي بمفاهيم ادارة الجودة الشاملة والميزة التنافسية المستدامة وتقديم رؤية مستقبلية عن امكانية نجاح وتطبيق مبادئ درة الجودة الشاملة في قطاع التأمين وقدم البحث مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات منها أن هناك علاقة ارتباط وتأثير بضرورة اعتماد شركات الخدمة تقنية ادرة الجودة الشاملة كأسلوب اداري متطور بدلا من الأساليب التقليدية للإدارة من أجل الوصول الى التحسين المستمر في جميع مستويات النشاط بالشركة.

**الدراسات الأجنبية:**

**2. دراسة (Cheng & Liu,2007)** [8]: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الثقافة التنظيمية وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في شركات البناء، وإستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت البيانات من عينة قوامها (51) مقاول بناء في شركات حاصلة على شهادة الأيزو في هونجكونج، وأظهرت الدراسة أن أسلوب الإدارة والقيادة والتماسك التنظيمي هما العوامل الهامة في تحديد نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقافة التنظيمية وتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وأوصت الدراسة ضرورة أن تفهم إدارة الشركات الثقافة الموجودة داخلها لكي تتكامل مع مفهوم إدارة الجودة الشاملة والتي تدعم العمل الجماعي داخل الشركات.

**المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الخدمات التعليمية.**

**1. دراسة: د. زكريا أحمد محمد عزام (2014)** [9]: وقد قام الباحث بتقديد فرضيات أساسية خمس لهذة الدراسة معتمداً على مرتكزات جودة الخدمة التعليمية عالمياً، متمثلة بتوجه الإدارة نحو الجودة، والتحسين والتطوير المستمرين، والبيئة المادية، والمسئولية الاجتماعية والوسائل التكنولوجية، حيث افترض الباحث عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين هذه المرتكزات وجودة مخرجات خدمة التعليم العالي. وبناءاً على ذلك صم الباحث استبانة لجمع البيانات اللازمة من دلال عينة مكونة من مجتمع الدراسة وذي الجامعات الأردنية. حيث تم توزيع خمس وسبعين استبانة على عينة الدراسة، المتمثلة بموظفي الإدارات العليا في الجامعات الأردنية، وتم استرداد ست وستين استبانة صالحة للتحليل بمعدل استجابة بلغ 88 %، وأظهرت الدراسة أثرا ذا دلالة إحصائية بين جميع المرتكزات سابقة الذكر وبين جودة مخرجات خدمة التعليم العالي. وقدمت الدراسة في النهاية بعض التوصيات المهمة التي يمكن أن يكون لها الدور الكبير في تبني مؤسسسات التعليم العالي الأردني لموضوع الجودة لما له من أثر إيجابي عل جودة مخرجات التعليم العالي.

**2. دراسة: د. أحمد محمد عبد العزيز (2013)** [10]: هدفت هذه الدراسة إلى استخدام نموذج الفجوه (SERVQUAL) في الكشف عن مدى وجود فجوه بين توقعات الطلاب للخدمة المقدمة ليهم والأداء التعليمي الفعلي المقدم، وبذلك يقوم البحث على تحليل الفجوه بين توقعات الطلاب للخدمات التعليمية التي كان يتمناها كل منهم والخدمات التعليمية المقدمة من كليات التربية حيث يتكون هذا النموذج من خمسة أبعاد وهي (الجوانب المادية الملموسة، الإعتمادية، الإستجابة، الأمان، التعاطف) إستخدمت الدراسة منهجية مركبة تتكون من المنهج الوصفي التحليلي لوصف الخلفية النظرية للموضوع بالتطبيق على طلاب كلية التربية جامعة عين شمس وأهم التوصيات وضع أهداف استراتيجية وقسم الباحث هذه الأهداف الى ثلاثة محاور رئيسية وهي (أهداف إسترتيجية قبل الإلتحاق بالكلية وأهداف إستراتيجية أثناء الإلتحاق، وأخرى أهداف إستراتيجية بعد التخرج من الكلية).

**3. دراسة: د. محمد إبراهيم سلمان (2013)** [11]: هدفت الدراسة الحالية إلى قياس جودة الخدمات الجامعية كما يدركها طلبة جامعة الأقصى أو الأداء الفعلي (Service Performance) بغزة من خلال استخدام مقياس جودة الخدمة وقد قام الباحث بتصميم قياس خاص

بقياس جودة الخدمة، (ServPerf) يشار إليها اختصارًا مكون من ستة أبعاد ويشتمل على (40) فقرّة، وتم تطبيق المقياس على عينة من طلبة جامعة الأقصى مكونة من (380) طالب وطالبة، وقد تم معالجة المقياس بالطرق الاحصائية وقد بينت نتائج الدراسة مايلي: أن جودة الخدمات الجامعية كما يدركها طلبة جامعة الأقصى بين الضعيف والمتوسط في معظم أبعاد المقياس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس بين الذكور والإناث ولصالح الإناث في مستوى جودة الخدمات الجامعية المدركة في جميعا لأبعاد ما عدا بعد الأمان، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وفي الأبعاد التالية (العناصر الملموسة، الاستجابة) لصالح التخصصات التطبيقية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة في الأبعاد الأخرى (الاعتمادية، الأمان، التعاطف، خصوصية الجامعة في جودة الخدمات)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن جودة الخدمات الجامعية المدركة تبعًا لمتغير المستوى الدراسي) المستوى الأول المستوى الرابع، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الخدمات الجامعية المدركة تعزى لمتغير فرع الجامعة (فرع غزة – فرع خانيونس) وذلك لصالح فرع الجامعة في خانيونس وفي جميع الأبعاد والدرجة الكلية، ما عدا بعد (الأمان). وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على الإرتقاء بمستوى الخدمات الجامعية المقدمة للطلبة بجامعة الأقصى في أبعاد المقياس ككل مع ضرورة العمل الجاد على أن تكون خصوصية الجامعة مدخًلا لرضا الطلاب عن جودة الأداء المقدم فعًلا للطلبة.

**4. دراسة د. عطية مصلح (2012)** [12]: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الخدمات الفعلية المدركة من قبل العاملين والمرضى في المستشفيات العاملة في مدينة قلقيلية، ومعرفة وجود فروق في إستجاباتهم تبعا للمتغيرات الآتية: المستشفى، المبحوث، الجنس، الحالة الاجتماعية، العمر، المؤهل العلمي، الوظيفة. وتكون مجتمعا لدراسة من العاملين والمرضى في كل من مستشفى درويش نزال الحكومي ومستشفى وكالة الغوث الدولية (انوروا)، وشملت العينة (126) موظفاً ومريضاً من أصل (420) شخصاً أي ما نسبته (30) من مجتمع الدراسة، لقياس جودة الخدمات المدركة والفعلية، SERVPERF استخدم الباحث المنهج الوصفي ومقياس تكونت الاستبانة من (28) فقرة مقسمة إلى (6) مجالات وهي: الدليل المادي الملموس، الاعتمادية، قوة الاستجابة، الأمان والثقة، التعاطف، خصائص المستشفى، وإستعان الباحث بالأدب التربوي والدراسات السابقة في بناء الأداة، كما أخضعت للتحكيم والمعالجة الإحصائية، وتأكد الباحث من صدقها وثباتها، ومدى ملاءمتها لأغراض الدراسة. أظهرت النتائج أن إستجابات عينة الدراسة نحو قياس جودة الخدمات الفعلية المدركة من قبل العاملين والمرضى كانت عالية على مجالات الدراسة كافة وعلى الدرجة الكلية ووجد فروق ذات دلالة إحصائية على المجالات الآتية (قوة الاستجابة، الأمان والثقة، والتعاطف) تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الذكور، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات كان من ضمنها العمل على توفير مستلزمات المستشفيات سواء كان ذلك من الأجهزة أو المعدات الحديثة، وتوفير دورات تدريبية ملائمة للعاملين كل في مجاله من أجل تحسين جودة الخدمات الطبية المقدمة.

**5. دراسة: د. محمد أحمد شاهين (2010)** [13]: هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مستوى جودة التعليم في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة، وتحديد درجة الرضا لديهم في مجالات الخدمات المقدمة لهم بحسب بعض خصائصهما لنوعية كالجنس، والفئة العمرية، والمستوى الدراسي، والبرنامج لدراسي، والمعدل التراكمي في الجامعة، والتخصص في الثانوية العامة، إضافة إلى المعدل العام في الثانوية العامة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على وصف الواقع من خلال الإستبانة، التي صممت لأغراض الدراسة، وتمتعت بدلالات صدق وثبات تسمح بإعتبارها مناسبة لأغراض الدراسة، أختيرت عينة الدراسة من الدارسين في ثماني مناطق تعليمية من مناطق الجامعة بطريقة المعاينة العنقودية، فكان العدد الإجمالي (3,735) بنسبة (10.2%) من عدد الطلبة الإجمالي في هذه المناطق الثماني، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الجودة في مكونات المجالات ذات العلاقة بالخدمات الأكاديمية جيد جداً، بينما كان المستوى جيد اللمجالات المتعلقة بالخدمات الإدارية والاقتصادية ومجمل الخدمات المقدمة للطلبة وكان أدنى مستويات الرضا في المجال الاقتصادي بنسبة متوسط من المجموع للفئة العظمى مقداره (65.28%)، وأعلاها لفقرات مجال طرائق التدريس والمشرفون الأكاديميون الخاص باللقاءات ضمن بيئة التعلم الإلكتروني بنسبة متوسط، وقد بينت النتائج أن الإناث أعطين مستوى أعلى للجودة من الذكور في كافة المجالات، وكانت الفروق غير دالة إحصائياً تبعا لمتغيرات الفئة العمرية والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي فقط في مجال طرائق التدريس واللقاءات بالمشرف الأكاديمي ضمن بيئة التعلم الإلكتروني. أما هذه الفروق فقد كانت غير دالة في المجال الاقتصادي تبعا لمتغير المعدل العام في الثانوية العامة.

**6. دراسة: د. يوسف أحمد أبو فاره (2012)** [14]: هدفت هذه الدراسة الى تحديد مدى استخدام كليات الاقتصاد والعلوم الادارية بالجامعات الفلسطينية لمقاييس محددة في تقويم جودة الخدمات التعليمية، وهدفت أيضا الى تقويم هذه الخدمات من منظور الكادر الأكاديمي والكادر الإداري، وطلبه سواء الملتحقين أو الخرجين واستخدم الباحث أربع استبانات خاصة بكل مجموعة على حدة وزعت على اربع عينات عشوائية، وجرى تحليل الاستبانة بأساليب احصائية، وكان من نتائج هذه الدراسة ان الكليات تستخدم مجموعه من مقاييس في تقويم جودة الخدمات التعليمية وفقا لآراء العمداء ورؤساء الأقسام

وكان تقويم الخريجون والطلبة الملتحقون ايجابياً لمستوى الخدمات التعليمية مع وجود جانب من القصور في جودة الخدمات التعليمية.

7. **دراسة ليث الربيعي، وآخرون (2011)** [15]: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين جودة الخدمة التعليمية المدركة وجودة الإشراف ورضا طلبة الدراسات العليا في الجامعات الخاصة الأردنية حيث شملت الدراسة كل من جامعة الشرق الأوسط وجامعة عمان العربية وجامعة جدار ال كونها متخصصة بالدراسات العليا، بينت نتائج التحليل الإحصائي إنخفاض واضح في مستوى جودة الخدمة التعليمية المدركة من قبل طلبة الدراسات العليا في كل من الجامعات الأردنية الخاصة موضوع الدراسة وأن هذا الضعف قد شمل كافة أبعاد جودة الخدمة الخمسة (الملموسية، الأمان، التعاطف، الاعتمادية والاستجابية)، كما أشارت الدراسة ضعف في مستوى جودة الإشراف على الرسائل، الأمر الذي إنعكس بشكل واضح في إنخفاض مستوى رضا الطلبة المتحقق في هذه الجامعات، وقد بينت الدراسة وجود أثر لكل من جودة الخدمة التعليمية وجودة الإشراف على رضا الطلبة وكذلك وجود أثر لجودة الخدمة التعليمية على جودة الإشراف، وقد أكدت الدراسة الدور الفاعل لجودة الإشراف كوسيط في تعزيز أثر جودة الخدمة التعليمية على الرضا. كما بينت الدراسة ابعاد جودة الخدمة الأكثر تأثيرا في جودة الإشراف وتحقيق رضا الطلبة وهي الاعتمادية والاستجابة.

**ثالثاً: الدراسات الاجنبية:**

1. **دراسة (Ilham Hassan Mansour & others) 2015** [16]: بعنوان تقييم خريجي الدراسات العليا لجودة الخدمات التعليمية في السودان وكان الهدف من الدراسة قياس توقعات خريجي الدراسات العليا وتصوراتهم في برنامج ماجستير إدارة الأعمال وبرنامج (DBA) في جامعة الخرطوم بالسودان نحو جودة الخدمة، وكانت أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة هي أن تجاوزت توقعات الخريجين لجودة الخدمة عن الخدمة الفعلية التي تلقوها أثناء دراستهم، وأيضاً الفجوة السلبية بين التوقعات والخدمة الفعلية تعود لخمسة عوامل هي: (المرافق المادية، والمعدات، والموظفين، والمواد، والاتصالات) والجامعة بحاجة لتحسين قدرتها على الأداء من خلال الاهتمام ودراسة البيئة الداخلية والخارجية، وتحسين جودة الخدمة تساعد الجامعة على البقاء وتزيد من فرصتها في المنافسة.

2. **دراسة: hodayari and hodayar i (2011)** [17]: هدفت هذه الدراسة إلى قياس جودة الخدمة في مجال التعليم من خلال تحديد العوامل التي تسهم في جودة الخدمة، واستخدم الباحثان إستبانه مكونة من (22) سؤالا، وقد بينت نتائج الدراسة التي طبقت على عينة مكونة من (384) طالباً وطالبة، أن هناك فجوة بين توقعات الطلاب للخدمات وبين ما يتلقونه من خدمة، وقد تبن أن هناك فجوات في العناصر الخمسة للمقياس SERVQUAL بينت نتائج استخدام مقياس الملموسية والاستجابة والأمان والتوكيد والتعاطف، وخلصت الدراسة إلى ضرورة تطبيق المقياس باستمرار على طلاب الجامعة من أجل التعرف على نقاط القوة والضعف بشكل متواصل. في قياس جودة SERVPERF علي مقياس HEdPERF وقد توصلت النتائج إلى تقويم قياس الخدمة في قطاع التعليم العالي في ماليزيا، لما له من قدرة تفسيرية عالية لجودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي، فضلاً على تمتعه بدرجة عالية من الصدق والثبات. وقد بررت الباحثة أن سبب تفضيلها للإتجاه المبني علي الأداء فقط، أن خدمات التعليم العالي يستخدمها الفرد لأول مرة، وبالتالي فإن التوقعات في مجال الخدمات التي يستخدمها الفرد لأول مرة تكون غير دقيقة، كما أن الجودة مدركة وتعتمد على إدراك العميل لأداء الجودة فقط، وهذا يعني أن التوقعات ليست جزءًا من الجودة المدركة، فضًلا على تأكيد العديد من الدراسات السابقة على أن التقدير المستمر للعميل لما يقدم له من خدمات يعتمد تدريجيًا على الأداء، الأمر الذي يدفعها إلى تفضيل المدخل المبني على الأداء فقط عند قياس جودة الخدمة في قطاع التعليم العالي.

3. **دراسة: Ismail and Abiddin (2009)** [18]: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى احتياجات الطلاب في جانب المعلومات والخدمات أثناء التخرج من الجامعة، وإستخدم الباحثان الإستبانة على عينة مكونة من (341) طالب، نفذ منها بنجاح (148) إستبانة، وتوصلتا لدراسة إلى أن مستوى الخدمات والمعلومات المقدمة للطلاب في الجامعة كانت بدرجة متوسطة، وأن هناك فجوة بين توقعات الطلاب للخدمات المتوقعة وبين الخدمات المقدمة والتي يدركها الطلاب، وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على توفير الخدمات والمعلومات اللازمة من أجل إنجاز الطلاب لدراستهم وأبحاثهم من أجل التخرج من الجامعة.

4. **دراسة ( HishamuddinFitri Abu Hasan and Others) 2008** [19]: هدفت إلى فحص العلاقة بين أبعاد جودة الخدمة وجودة الخدمة الشاملة (الملموسية، والإستجابة، والأمان، والضمان، والتعاطف)، ورضا الطلاب، كما ركزت الدراسة أيضا على دراسة العوامل الحاسمة في أبعاد جودة الخدمة، وقد أجريت هذه الدراسة بإستخدام مجموعة من الإستبيان على (200) طالب حاصل على درجة البكالوريوس من مؤسسات التعليم العالي الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى أن جودة الخدمة بعناصرها الخمسة (الملموسية، والإستجابة، والموثوقية، والضمان، والتعاطف) لديها علاقة قوية مع رضا الطلاب، كما بينت الدراسة على أنه وبالرغم من أهمية الأبعاد الخمسة في رضا الطلاب عن جودة الخدمات إلا أن ذلك لا يعنى أن كل الأبعاد التدرجة كبيرة إنما نال بعد التعاطف المرتبط ارتباطاً مباشرًا وبشكل كبير في مجاملة

الطلاب مما عزز من رضا الطلاب عن الخدمات التي تقدمها الجامعات الخاصة والمؤسسات العاملة في مجال التعليم العالي.

ومن خلال الدراسات السابقة يمكن ملاحظة بعض النقاط المهمة والتي تأخذ بعين الاعتبار:

1. تتفق معظم الدراسات السابقة على ضرورة الإهتمام بالزبائن وبجمهور العملاء (الطلبة) من خلال تقديم كل ما تحتاجه وتتوقعه من خدمات ومنتجات.
2. تختلف معظم الدراسات فيما بينها على عناصر إدارة الجودة الشاملة التي تعتمدها في دراساتها، ويرجع السبب في ذلك لاختلاف بيئة الدراسة من رسالة لأخرى، إلا أنه توجد هناك بعض المتغيرات التي تتفق عليها جميع الدراسات كالاهتمام بالزبائن والتحسين والتطوير المستمر ومشاركة العاملين.

كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة في الوقوف على جوانب تتعلق بموضوع الدراسة وفي إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، وأيضاً في المنهجية المتبعة وبناءً أداة الدراسة، كما تم الإطلاع على بعض المراجع التي استندت إليها تلك الدراسات، بالإضافة إلى مناقشة ما توصلت إليه تلك الدراسات من نتائج وتوصيات.

خصوصية المؤسسة التعليمية من حيث التداخل العميق في مدخلاتها، مكوناتها ومخرجاتها يخلق حالة من الإرباك والغموض عند الإجابة على الأسئلة المحورية سابقة الذكر. خاصة وأن المدخلات والمكونات والمخرجات هي العنصر البشري حصرا، وهناك إختلاف في تحديد ورسم ملامح كل عنصر ومكانه في النظام التعليمي:

**واقع التعليم العالي الفلسطيني وتحدياته:**

1. وتشير وزارة التربية والتعليم العالي، في وثيقة تشخيص الواقع التربوي– أنه يعتبر التعليم العالي الفلسطيني فريدا ومميزا من بين جميع نظم التعليم العالي الدولية حيث إن معدل الالتحاق الإجمالي يفوق بكثير معدل الالتحاق في كثير من بلدان الشرق الأوسط والبلدان النامية حيث بلغت نسبة الإلتحاق في التعليم العالي من مجموع السكان 3.8% وعدد الطلبة لكل 100,000 من السكان 3797، ورغم قدرة التعليم العالي على البقاء والنمو في ظل أوضاع متقلبة إلا انه يواجه اليوم عددا من التحديات يمكن تلخيصها: (1)
2. نمو غير مضبوط وتوسع غير مدروس او فتقار برامجه إلى الملائمة مع إحتياجات المجتمع الفلسطيني والشرق الأوسط بشكل عام.
3. غياب إدارة فعاله على المستوى المؤسسي وضعف التنسيق بين الوزارة والمؤسسات من جهه و والمؤسسات فيما بينها.
4. غياب نظام معلوماتي موحد.
5. الحاجة إلى كادر تعليمي متخصص روافد للتعليم العالي والتعليم التقني والمهني.
6. رغم ان التعليم المهني والتقني يعتبر النهج الأساسي للنمو الاجتماعي الاقتصادي لمعظم الدول، و أنه يعتبر على أعلى قدر من الأهمية للتنمية المستدامة للبعض الآخر من الدول حول العالم، إلا ان النظرة الاجتماعية لهذا التعليم تعتبر إلى حد بعيد سلبية في فلسطين.
7. رغم أن وجود نظام للتوجيه المهني هو أمر لا غنى عنه للتعليم المهني والتقني على المديين القريب والبعيد إلا ان هكذا نظام غير موجود.
8. رغم أن التعليم المهني يعتبر مجدي للفتيات، مع إعتبار توفر بعض التخصصات، إلا أن إلتحاقهن بالتعليم المهني والتقني محدود عموماً والتحاقهن بتخصصات غير تقليدية محدود وغير منتظم.
9. رغم أن مؤسسات التعليم والتدريب عموما تتعدد وتتنوع وتنتشر في جميع أنحاء الضفة والقطاع، ورغم أنها تبادر إلى إفتتاح المزيد من التخصصات سنوياً وبتكرار هنا وهناك على مساحات جغرافية محدودة في بلد صغير كفلسطين، إلا أن التوافق بين جانبي مخرجات التعليم والتدريب وحاجة سوق العمل من حيث الكم والنوع غير مؤكدة.
10. رغم أن التعليم المهني والتقني يتميز بمكوناته المتغيرة والمتسارعة والتي تتطلب بالتالي مناهج مرنة وقابلة للتحديث السهل والسريع، إلا أن المناهج المستعملة حاليا ذات طابع تقليدي من حيث نهج تصميمها ومحتواها قابل للتقادم مع الوقت ولا يسمح بالتطوير والتحديث السهل.
11. رغم أن التعليم والتدريب المهني والتقني ينتشر من خلال مؤسساته من كليات ومدارس في محافظات الضفة والقطاع إلا أن هذا التوزيع ليس مثالياً وليس فعالا فيما يتعلق بتوزيع التخصصات المهنية (23 تخصص: 2 زراعي، 2 تجاري، 2 فندقي، 2 اقتصاد منزلي، 15 صناعي) ليس أيضا مثالياً أو فعالاً (فيما يتعلق بتوزيع التخصص المهني/ المحافظات).

**الدراسة الميدانية**

**عينة البحث:** وقد تم توزيع أداة الدراسة على عينة بسيطة من الموظفين (150) اكاديمي واداري، تم استرداد (136) عينة، وأيضاً (370) طالب وطالبة وتم استرداد (351) عينة، أي بنسبه استرداد 93%، ولم يتم استبعاد أي منها نظراً لتحقق الشروط المطلوبة للإجابة.

(1) وزارة التربية والتعليم العالي، (2007). *وثيقة تشخيص الواقع التربوي*. رام الله: وزارة التربية والتعليم العالي، ص 212.

**المطلب الثالث: أداة الدراسة (الاستبانة):**

لقد تم إعداد وتصميم استبانتان لجمع البيانات والمعلومات من المبحوثين المستجيبين من مفردات الدراسة حول "أثر ادارة الجودة الشاملة على الخدمات التعليمية" (دراسة تطبيقية على الكليات الجامعية الحكومية في قطاع غزة من وجهه نظر العاملين والطلبة)، بحيث تغطي أسئلتها جميع فرضيات الدراسة، ولخدمة هذا الغرض فقد تم تصميم هذه الاستبانة من قسمين رئيسين هما:

**الاستبانة الأولى القسم الأول:** وهو عبارة جمع بيانات ومعلومات من المستجيبين (العاملون) عن سماتهم الشخصية، ويتكون هذا القسم من خمس فقرات تتمثل في (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، طبيعة العمل، مكان العمل).

**الاستبانة الأولى القسم الثاني:** وهو عبارة عن المحاور الاحدى عشر التي تتكون منها الدراسة، ويتم الحصول من خلال هذا القسم على البيانات والمعلومات التخصصية بإجابات المبحوثين لدراسة "أثر ادارة الجودة الشاملة على الخدمات التعليمية"، من وجهة نظر العاملون، وتتكون الاستبانة من (72) فقرة موزعة على الاحد عشرة محور الرئيسي وهي:

المحور الأول: التزام ودعم الإدارة العليا للجودة، ويتكون من (6) فقرات.

المحور الثاني: التحسين المستمر ويتكون من (6) فقرات.

المحور الثالث: التركيز على المستفيدين ويتكون من (7) فقرات.

المحور الرابع: تمكين العاملين ويتكون من (7) فقرات.

المحور الخامس: الادارة بالحقائق (الادارة العملية) ويتكون من (6) فقرات.

المحور السادس: المسؤولية الاجتماعية ويتكون من(6) فقرات.

المحور السابع: الجوانب المادية الملموسة ويتكون من (9) فقرات

المحور الثامن: الاعتمادية ويتكون من (7) فقرات.

المحور التاسع: الاستجابة ويتكون من (6) فقرات.

المحور العاشر: السلامة والأمان ويتكون من (6) فقرات.

المحور الحادي عشر: التعاطف ويتكون من (6) فقرات.

**الاستبانة الثانية القسم الأول:** وهو عبارة جمع بيانات ومعلومات من المستجيبين (الطلبة) عن سماتهم الشخصية، ويتكون هذا القسم من أربع فقرات تتمثل في (الجنس، الكلية، التخصص، المستوى الدراسي).

**الاستبانة الثانية القسم الثاني:** وهو عبارة عن المحاور الخمسة التي تتكون منها الدراسة، ويتم الحصول من خلال هذا القسم على البيانات والمعلومات التخصصية بإجابات المبحوثين لدراسة "أثر ادارة الجودة الشاملة على الخدمات التعليمية"، من وجهة نظر الطلبة، وتتكون الاستبانة من (72) فقرة موزعة على الاحد عشرة محور الرئيسي وهي:

المحور الأول: التزام ودعم الإدارة العليا للجودة، ويتكون من (6) فقرات.

المحور الثاني: التحسين المستمر ويتكون من (6) فقرات.

المحور الثالث: التركيز على المستفيدين ويتكون من (7) فقرات.

المحور الرابع: تمكين العاملين ويتكون من (7) فقرات.

المحور الخامس: الادارة بالحقائق (الادارة العملية) ويتكون من (6) فقرات.

المحور السادس: المسؤولية الاجتماعية ويتكون من (6) فقرات.

المحور السابع: الجوانب المادية الملموسة ويتكون من (9) فقرات

المحور الثامن: الاعتمادية ويتكون من (7) فقرات.

المحور التاسع: الاستجابة ويتكون من (6) فقرات.

المحور العاشر: السلامة والأمان ويتكون من (6) فقرات.

المحور الحادي عشر: التعاطف ويتكون من (6) فقرات.

وقد كانت الإجابات على كل فقرة تتكون من خمسة خيارات حسب مقياس ليكرت لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبيان تدرجت من موافق بشدة بوزن (5) إلى غير موافق بشدة بوزن (1) كما هي موضحة في الجدول رقم (1):

**جدول رقم (1): مقاييس الإجابات (مقياس ليكرت الخماسي).**

| درجة الموافقة | موافق بشدة | موافق | لا رأي | غير موافق | غير موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|
| وزن المقياس | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

**المصدر**: ذوقان عبيدات، وعبدالرحمن عدس، وكايد عبد الخالق، **البحث العلمي، مفهومه، أدواته، وأساليبه**، (عمان: دار الفكر،2001م)، ص: 179.

المطلب الرابع: صدق وثبات الاستبانة:

يقصد بصدق وثبات الاستبانة التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، وذلك على النحو التالي:

**أولاً: صدق الاستبانة:**

يقصد بالصدق شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، كما يقصد بالصدق أن أداة القياس تقيس ما وضعت لقياسه ولا تقيس شيئاً آخر، وتُعد الدراسة صادقة إذا حددت مدى صلاحية درجاتها، ومن أجل التحقق من صدق أداة الدراسة، أجرت الباحثة اختبارات الصدق التالية:

**1- صدق المحكمين "الصدق الظاهري":**

حيث قام الباحث بعرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (14) محكماً، مختصين في مجال إدارة الأعمال والتربية والجودة والإحصاء واللغة العربية، والذين قاموا

بدورهم بتقديم النصح والإرشاد وتعديل وحذف ما يلزم على فقرات الاستبانة. وقد طلب الباحث من المحكمين إبداء آرائهم في مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لأجله، ومدى وضوح صياغة العبارات ومدى مناسبة كل عبارة للمحور الذي ينتمي إليه، ومدى كفاية العبارات لتغطية كل محور من محاور متغيرات الدراسة الأساسية، هذا بالإضافة إلى اقتراح ما يرونه مناسباً وضرورياً من تعديل صياغة العبارات أو حذفها، أو إضافة عبارات جديدة لأداة الدراسة، وكذلك إبداء آرائهم فيما يتعلق بالبيانات الأولية (الخصائص الشخصية والوظيفية المطلوبة من المبحوثين)، إلى جانب مقياس (Likert-Scale) (ليكرت) الخماسي المستخدم في الاستبانة، وبذلك خرج الاستبيان في صورته النهائية. وتركزت توجيهات المحكمين على انتقاد طول الاستبانة حيث كانت تحتوى على بعض العبارات المتكررة، كما أن بعض المحكمين نصحوا بضرورة تقليص بعض العبارات من بعض المحاور، وإضافة بعض العبارات إلى محاور أخرى.

**2- صدق المقياس:**

**أ- صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة:**

يقصد بصدق الاتساق الداخلي، مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، حيث تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها (30) مفردة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له على النحو التالي:

**1. صدق الاتساق الداخلي لجميع مجالات لمحور إدارة الجودة الشاملة:**

**جدول (2): صدق الاتساق الداخلي لجميع مجالات إدارة الجودة الشاملة.**

| م. | المحاور | عدد الفقرات | معامل الارتباط | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| .1 | **المجال الأول** – التزام ودعم الإدارة العليا للجودة | 6 | 0.742 | 0.001 |
| .2 | **المجال الثاني** – التحسين المستمر | 6 | 0.782 | 0.001 |
| .3 | **المجال الثالث** – التركيز على المستفيدين | 7 | 0.797 | 0.001 |
| .4 | **المجال رابع:** تمكين العاملين | 7 | 0.846 | 0.001 |
| .5 | **المجال الخامس:** الادارة بالحقائق (الادارة العملية) | 6 | 0.775 | 0.001 |
| .6 | **المجال السادس:** المسؤولية الاجتماعية | 6 | 0.778 | 0.001 |

**المصدر** : إعداد الباحث، **بيانات الدراسة الميدانية**، 2016م.

يبين جدول رقم (2) معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات إدارة الجودة الشاملة والمعدل الكلي للمجالات، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أن القيمة الاحتمالية لكل فقرة أقل من (0.05).

**2. صدق الاتساق الداخلي لجميع مجالات الخدمات التعليمية**

**جدول (3): صدق الاتساق الداخلي لجميع المجالات الخدمات التعليمية.**

| م. | المحاور | عدد الفقرات | معامل الارتباط | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| .1 | **المجال الأول – الجوانب المادية الملموسة** | 9 | 0.784 | 0.001 |
| .2 | **المجال الثاني – الاعتمادية** | 7 | 0.798 | 0.001 |
| .3 | **المجال الثالث** – الاستجابة | 6 | 0.753 | 0.001 |
| .4 | **المجال رابع: السلامة والأمان** | 6 | 0.798 | 0.001 |
| .5 | **المجال الخامس:** التعاطف | 6 | 0.779 | 0.001 |

**المصدر**: إعداد الباحث، **بيانات الدراسة الميدانية**، 2016م.

يبين جدول رقم (4/3) معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الخدمات التعليمية، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أن القيمة الاحتمالية لكل فقرة أقل من (0.05).

**ثانياً: ثبات فقرات الاستبانة Reliability:**

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها

على الأفراد عدة مرات خلال فترات زمنية معينة، وللتحقق من ثبات استبانة الدراسة أجريت خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بطريقتين هما: التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

**1- طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:**

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية الرتبة ومعدل الأسئلة الزوجية الرتبة لكل بعد وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient) حسب المعادلة التالية:

معامل الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$ حيث (ر) معامل الارتباط، وقد بين جدول رقم (1،2) يبين أن هناك معامل ثبات كبير نسبياً لفقرات الاستبيان، مما يطمئن الباحث على استخدام الاستبانة بكل طمأنينة. كما واستخدم طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية لقياس الثبات وقد بين جدول رقم (3) أن معاملات الثبات مرتفعة مما يطمئن الباحث على استخدام الاستبانة بكل طمأنينة.

**جدول (4): معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية) وكرونباخ ألفا.**

| م | المجالات | عدد الفقرات | كرونباخ ألفا | سبيرمان براون |
|---|---|---|---|---|
| **أولاً: إدارة الجودة الشاملة** | | | | |
| .1 | التزام ودعم الإدارة العليا للجودة | 6 | 0.672 | 0.630 |
| .2 | التحسين المستمر | 6 | 0.663 | 0.606 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| .3 | التركيز على المستفيدين | 7 | 0.651 | 0.637 |
| .4 | تمكين العاملين | 7 | 0.806 | 0.716 |
| .5 | الادارة بالحقائق (الادارة العملية) | 6 | 0.711 | 0.658 |
| .6 | المسؤولية الاجتماعية | 6 | 0.814 | 0.741 |
| | **الإجمالي** | **38** | **0.910** | **0.887** |
| **ثانياً: الخدمات التعليمية** | | | | |
| .1 | الجوانب المادية الملموسة | 9 | 0.735 | 0.720 |
| .2 | الاعتمادية | 7 | 0.729 | 0.704 |
| .3 | الاستجابة | 6 | 0.807 | 0.776 |
| .4 | السلامة والأمان | 6 | 0.789 | 0.740 |
| .5 | التعاطف | 6 | 0.812 | 0.763 |
| | **الإجمالي** | **34** | **0.895** | **0.871** |

**المصدر**: إعداد الباحث، **بيانات الدراسة الميدانية**، 2016م.

ويستخلص الباحث من نتائج اختباري الصدق والثبات أن أداة الدراسة (الاستبانة) صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة عالية جداً، ما يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفاعلة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة، وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية.

**المبحث الثاني: عرض وتحليل خصائص وصفات عينة الدراسة:**

يركز هذا المبحث على نتائج استخدام اختبار (كولمجروف– سمرنوف (1- Sample K-S)) لمعرفة أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، بالإضافة إلى ذلك سيتم تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة نحو متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة، وسيقوم الباحث بعرض وتحليل الإجابات عن كل متغير على حدة، للوصول إلى استنتاجات ترتبط به، ثم سيتم تفسير تلك النتائج، وذلك بعد عرض الجداول الإحصائية التي توضح نتائج الاختبارات.

**1- اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كولمجروف– سمرنوف -1 (Sample K-S)):**

استخدم الباحث اختبار (كولمجروف – سمرنوف–1- Sample K (S)) لمعرفة هل تتبع البيانات التوزيع الطبيعي أم لا؟ وهو اختبار ضروري في حالة اختبار الفرضيات لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً.

**جدول (5): اختبار التوزيع الطبيعي (1-Sample Kolmogorov-Smirnov).**

| المحاور | عدد الفقرات | قيمة Z | القيمة لاحتمالية |
|---|---|---|---|
| إدارة الجودة الشاملة | 38 | 0.167 | 0.200 |
| الخدمات التعليمية | 34 | 0.178 | 0.198 |

**المصدر**: إعداد الباحث، **بيانات الدراسة الميدانية**، 2016م.

ويوضح الجدول رقم (5) نتائج الاختبار، حيث أن القيمة الاحتمالية لكل المحاور أكبر من 0.05 ($sig. > 0.05$)، وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي ويجب استخدام الاختبارات المعلمية.

## (النتائج والتوصيات)

المبحث الأول: النتائج

المطلب الأول: النتائج المتعلقة بالمتغير المستقل (ادارة الجودة الشاملة)

1. بلغت نسبة دعم الادارة العليا لادارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين اكثر من وجهة نظر الطلبة حيث كان:
   - **العاملون:** بلغ الوزن النسبي للمجال "التزام ودعم الإدارة العليا للجودة: (70.12%).
   - **الطلبه:** بلغ الوزن النسبي للمجال "التزام ودعم الإدارة العليا للجودة: (75.78%).
2. بلغت نسبة التحسين المستمر من وجهة نظر الطلاب اكثر من وجهة نظر العاملين حيث كان:
   - **العاملون:** بلغ الوزن النسبي للمجال "**التحسين المستمر**" (66.52%).
   - **الطلبه:** بلغ الوزن النسبي للمجال "**التحسين المستمر**" (73.83%).
3. بلغت نسبة التركيز على المستفيدين من وجهة نظر الطلاب اكثر من وجهة نظر العاملين حيث كان:
   - **العاملون:** بلغ الوزن النسبي للمجال "التركيز على المستفيدين" (66.09%).
   - **الطلبه:** بلغ الوزن النسبي للمجال "التركيز على المستفيدين" (70.12%).
4. بلغت نسبة تميكن العاملين من وجهة نظر الطلاب اكثر من وجهة نظر العاملين حيث كان:
   - **العاملون:** بلغ الوزن النسبي للمجال "تمكين العاملين" (58.95%).
   - **الطلبه:** بلغ الوزن النسبي للمجال "تمكين العاملين" (73.74%).
5. بلغت نسبة الادارة بالحقائق (الادارة العلمية) من وجهة نظر الطلبة اكثر من وجهة نظر العاملين حيث كان:
   - **العاملون:** بلغ الوزن النسبي للمجال "الادارة بالحقائق (الادارة العملية)" (62.99%).
   - **الطلبه:** بلغ الوزن النسبي للمجال "الادارة بالحقائق (الادارة العملية)" (74.59%).
6. بلغت نسبة توفر المسئولية الاجتماعية من وجهة نظر الطلبة اكثر من وجهة نظر العاملين حيث كان:

- **العاملون:** بلغ الوزن النسبي للمجال "المسؤولية الاجتماعية": (60.12%).
- **الطلبه:** بلغ الوزن النسبي للمجال "المسؤولية الاجتماعية": (75.31%).

المطلب الثاني: النتائج المتعلقة بالمتغير التابع (جودة الخدمات التعليمية).

1. بلغت نسبة توفر الجوانب المادية الملموسة من وجهة نظر العاملين اكثر من وجهة نظر الطلاب حيث كان:

**العاملون:** بلغ الوزن النسبي للمجال "الجوانب المادية الملموسة" (71.21%).

**الطلبه:** بلغ الوزن النسبي للمجال "الجوانب المادية الملموسة" (69.19%).

2. بلغت نسبة توفر الاعتمادية من وجهة نظر العاملين اكثر من وجهة نظر الطلاب حيث كان:
   - **العاملون:** بلغ الوزن النسبي للمجال "الاعتمادية": (65.82%).
   - **الطلبه:** بلغ الوزن النسبي للمجال "الاعتمادية" (70.55%).
3. بلغت نسبة الاستجابة من وجهة نظر العاملين اكثر من وجهة نظر الطلاب حيث كان:
   - **العاملون:** بلغ الوزن النسبي للمجال "الاستجابة": (73.48%).
   - **الطلبه:** بلغ الوزن النسبي للمجال "الاستجابة": (72.55%).
4. بلغت نسبة السلامة والأمان من وجهة نظر الطلبة أكثر من وجهة نظر العاملين حيث كان:
   - **العاملون:** بلغ الوزن النسبي للمجال "السلامة والأمان": (76.00%).
   - **الطلبه:** بلغ الوزن النسبي للمجال "السلامة والأمان": (77.28%).
5. بلغت نسبة السلامة والأمان من وجهة نظر العاملين أكثر من وجهة نظر الطلبة حيث كان:
   - **العاملون:** بلغ الوزن النسبي للمجال "التعاطف": (76.32%).
   - **الطلبه:** بلغ الوزن النسبي للمجال "التعاطف": (72.23%).

**المطلب الثالث: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة**

1. توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين إدارة الجودة الشاملة وتحسين أداء الخدمة التعليمية حيث كانت قيمة (ر) = 0.602 والدلالة الإحصائية 0.001 وهي أقل من (0.05) وهذا يعني أنه كلما ازدادت إدارة الجودة الشاملة أزداد تحسين آداء الخدمة التعلمية، وكما ونتج عن هذه العلاقة التالي:
   - وجود علاقة طردية بين التزام ودعم الإدارة العليا للجودة وتحسين آداء العمل حيث كانت قيمة (ر)= 0.466 والدلالة الإحصائية 0.000 وهي أقل من 0.05.
   - وجود علاقة طردية بين التحسين المستمر وتحسين آداء الخدمة التعليمية حيث كانت قيمة (ر)= 0.492 والدلالة الإحصائية 0.000 وهي أقل من 0.05.
   - وجود علاقة طردية بين التركيز على المستفيدين وتحسين آداء الخدمة التعليمية حيث كانت قيمة (ر)= 0.492 والدلالة الإحصائية 0.000 وهي أقل من 0.05.
   - وجود علاقة طردية بين تمكين العاملين وتحسين آداء الخدمة التعليمية حيث كانت قيمة (ر)= 0.485 والدلالة الإحصائية 0.000 وهي أقل من 0.05.
   - وجود علاقة طردية بين الادارة بالحقائق (الادارة العملية) وتحسين آداء الخدمة التعليمية حيث كانت قيمة (ر)= 0.493 والدلالة الإحصائية 0.000 وهي أقل من 0.05.
   - وجود علاقة طردية بين المسؤولية الاجتماعية وتحسين آداء الخدمة التعليمية حيث كانت قيمة (ر)= 0.428 والدلالة الإحصائية 0.000 وهي أقل من 0.05.
2. هناك تأثير طردي لكل من:
   - التزام ودعم الإدارة العليا للجودة على تحسين آداء الخدمة التعليمية حيث كانت قيمة التأثير 0.126.
   - التحسين المستمر على تحسين آداء الخدمة التعليمية حيث كانت قيمة التأثير 0.122.
   - التركيز على المستفيدين على تحسين آداء الخدمة التعليمية حيث كانت قيمة التأثير 0.140.
   - الادارة بالحقائق (الادارة العملية) على تحسين آداء الخدمة التعليمية حيث كانت قيمة التأثير 0.171.
   - مجال الإدارة بالحقائق هو المجال الأكثر تأثيراً على تحسين آداء الخدمة التعليمية المقدمة حيث كانت قيمة المعامل للمتغير المستقل 0.171. بينما كان الأقل تأثيراً التحسين المستمر حيث كانت قيمة المعامل للمتغير المستقل 0.122.
   - لا يوجد تأثير لكل من تمكين العاملين والمسئولية الاجتماعية على تحسين آداء الخدمة التعليمية المقدمة.
3. هناك تأثير طردي لكل من:
   - تمكين العاملين على تحسين آداء الخدمة التعليمية حيث كانت قيمة التأثير 0.367.
   - المسئولية الاجتماعية على تحسين آداء الخدمة التعليمية حيث كانت قيمة التأثير 0.152.
   - كان التركيز على المستفيدين أثر عكسي على تحسين آداء الخدمة التعليمية حيث كانت قيمة التأثير 0.407.

4. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العمر ودور ادارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الخدمات التعليمية حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية 0.754 وهي أكبر من القيمة الاحتمالية 0.05، وهذا يعني أن العمر لم يؤثر على استجابات المبحوثين من العاملين
5. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤهل ودور ادارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الخدمات التعليمية حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية 0.111 وهي أكبر من القيمة الاحتمالية 0.05. وهذا يعني أن المؤهل لم يؤثر على استجابات المبحوثين من العاملين
6. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الخبرة ودور ادارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الخدمات التعليمية حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية 0.435 وهي أكبر من القيمة الاحتمالية 0.05. وهذا يعني أن الخبرة لم يؤثر على استجابات المبحوثين من العاملين.
7. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الكلية ودور ادارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الخدمات التعليمية حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية 0.013 وهي أقل من القيمة الاحتمالية 0.05. وكانت الفروق لصالح كلية الدعوة الإسلامية بوسط حسابي 71.06% يليها كلية مجتمع الأقصى بوسط حسابي 69.85%.
8. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنس ودور ادارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الخدمات التعليمية حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية 0.694 وهي أكبر من القيمة الاحتمالية 0.05. وهذا يعني أن الجنس لم يؤثر على استجابات المبحوثين من العاملين.
9. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العمل ودور ادارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الخدمات التعليمية حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية 0.049 وهي أقل من القيمة الاحتمالية 0.05. وكانت الفروق لصالح الأكاديميين بوسط حسابي 69.04%.
10. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى ودور ادارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الخدمات التعليمية حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية 0.001 وهي أقل من القيمة الاحتمالية 0.05، حيث كانت الفروق لصالح المستوى الأول بوسط حسابي 76.82% يليه المستوى الثالث بوسط حسابي 73.08%.
11. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الكلية ودور ادارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الخدمات التعليمية حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية 0.000 وهي أقل من القيمة الاحتمالية 0.05. حيث كانت الفروق لصالح كلية فلسطين التقنية بوسط حسابي 74.73% يليها كلية مجتمع الأقصى بوسط حسابي 74.04%.
12. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنس ودور ادارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الخدمات التعليمية حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية 0.857 وهي أكبر من القيمة الاحتمالية 0.05. وهذا يعني أن الجنس لم يؤثر على استجابات المبحوثين من الطلاب.
13. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص ودور ادارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الخدمات التعليمية حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية 0.775 وهي أكبر من القيمة الاحتمالية 0.05. وهذا يعني أن التخصص لم يؤثر على استجابات المبحوثين من الطلاب.

**التوصيات**

1. العمل على تعزيز دور الادارة العليا في تطبيق ادارة الجودة في الكليات التعليمية الفلسطينية بما ينعكس على الطلبة والعاملين.
2. العمل على تعزيز التحسين المستمر في كل مرافق واجراءات الكليات التعليمية بما ينعكس على تطوير قدرات العاملين والذين بدورهم سيقومون بالارتقاء بمهارات وقدرات الطلبة، والعمل المستمر على نشر الممارسات التعليمية الجديدة التي تدعم الجودة.
3. العمل على التركيز على المستفيدين من خدمات الكليات من حيث تلقى الشكاوي وتلبية احتياجات الطلبة والعاملين في الكليات حتي يستطيع العاملين القيام بمهامهم على اكمل وجه، والعمل على تحقيق رضا الطلبة وتوفير الادلة التي تثبت تحقيق رضاهم.
4. العمل على تمكين العاملين من حيث مشاركتهم في اتخاذ القرارات التي تخصهم وكذلك تخص الطلبة ومشاركتهم في اعداد الخطط حيث ان كل ذلك يعزز مكانة العاملين امام زملائهم وكذلك امام الطلبة، وتحقيق بيئة مليئة بالجوائز والمكافآت للكادر الاكاديمي والاداري المتميز.
5. لا بد ان تقوم الكليات في اتخاذ قراراتها على معلومات حقيقية دقيقة حتى ترتقى باعمالها وكذلك لابد من رفد الطلبة بمعلومات حقيقة عن الكلية حتى يستطيعوا ان يساهموا في خدمة كلياتهم.
6. تعزيز مفهوم المسئولية الاجتماعية للكليات حتى تقوم بدورها على اكمل وجه تجاه العاماين والطلبة والمجتمع، وتطوير المهارات التي نعزز بعد المسؤولية الاجتماعية في جودة الخدمة التعليمية.
7. العمل على تطوير الجوانب الملموسة للكليات من حيث تطوير الكليات من حيث توفير المساحات الكافية للدراسة والتعلم، والمحافظة على البيئة التعليمية بحيث لاتكون قريبة من الضوضاء والتلوث.
8. العمل على تطوير الملاعب والمكتبات وتقديم خدمات كافية للطلبة وتامين مواصلات للطلبة، وتوفير التسهيلات والمصادر المكتبية.

9. العمل على تعزيز ثقافة اخذ رأي الطلبة في تطوير الكليات لما لآرائهم من دور كبير في الارتقاء بالكليات.
10. تحسين التعامل مع الطلبة من قبل العاملين وبث الأمان وعدم اشعارهم بالخوف والرهبة لدى الطلبة عند قيامهم باجراء معاملاتهم داخل الكلية، واعتماد مدخل استرتيجي لدعم الطلبة وارشادهم، وتوفير الارشاد الاكاديمي المناسب للطلبة.
11. منح الطالب شعور القدرة على التعبير والابتكار ودعم الافكار والعمل على تطويرها بما يساعد في الارتقاء بالكلية.

## قائمة المراجع:


(1) المعمر، وسام سليمان (2014). علاقة إدارة الجودة الشاملة بأداء الموظفين في الجامعات الفلسطينية – قطاع غزة، بحث ماجستير منشور، الجامعة الاسلامية، غزة.

(2) ديب، نسرين روحي (2013). واقع تطبيق المنهج الشمولي لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي دراسة حالة الجامعة الاسلامية غزة، بحث ماجستير منشور، الجامعة الاسلامية، غزة.

(3) الكناني، عايد، ووناس، عزيز (2013). درجة تحقيق معايير ادارة الجودة الشاملة كما يراها اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية جامعة كربلاء. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*: 6 (13): ص–ص35–54.

(4) محمود، ناجي، وجاسم، ياسين (2013). متطلبات ادارة الجودة الشاملة في جامعة تكريت. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*،6 (13): ص– ص151–166.

(5) الدبر، عمار، وخميس، عبدالله (2013). إدارة الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها في كليات التربية بجامعة طرابلس. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي،: 6 (13): 3–39.

(6) المزين، سليمان وسكيك، سامية (2012). مؤشرات دارة الجودة الشاملة من وجهه نظر الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات، *بحث مقدم الى المؤتمر الدولي للتعليم العالي في الوطن العربي* – آفاق مستقبلية.

(7)محسن، السيد ليث شاكر، والدعمي، علاء فرحان طالب (2012). دور ادارة الجودة الشاملة في تحقيق الميزة التنافسية: بحث استطلاعي عن شركة التأمين العراقية. *مجلة دراسات محاسبية ومالية*، المجلد السابع، العدد الواحد والعشرين، الفصل الرابع، كلية الادارة والاقتصاد، جامعة كربلاء، ص33.

(8) Cheng, C., & Liu, A (2007). The relationship of organizational culture and the implementation of total quality management in construction firms. Surveying and built environment: 18 (1), pp.7-16

(9) زكريا أحمد محمد عزام (2014). دور مؤسسات التعليم العالي في تطوير جودة مخرجات الخدمات التعليمية في الجامعات الأردنية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السابع العدد (17)، ص141.

(10) د. عبد العزيز، أحمد محمد (2013). استراتيجية مقترحة لتحقيق التميز في جودة الخدمات المقدمة لطلاب كليات التربية بالجامعات المصرية باستخدام نموذج SERVQUAL. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد السابع والثلاثون.*

(11) سلمان، محمد إبراهيم (2013). مستوى جودة الخدمات الجامعية كما يدركها طلبة جامعة الأقصى بغزة طبقًا لمقياس جودة الخدمات (SERVPERF). *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد السابع عشر*، ص ص 1–50.

(12) مصلح، د. عطية (حزيران 2012). قياس جودة الخدمات من وجهه نظر العاملين والمرضى في المستشفيات العاملة في مدينة قلقيلية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات – العدد السابع والعشرون*،(2).

(13) د. شاهين، محمد أحمد (2010). مستوى جودة التعليم في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات – العدد السابع والعشرون.*

(14) أ.د. محمد الطائي وآخرون (2012). ضمان الجودة وأثرة على اداء كليات الاقتصاد والعلوم الادارية. مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، ص147.

(15) الربيعي، ليث، وآخرون (2011). *أثر جودة الخدمة التعليمية وجودة الإشراف على رضا طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة*. مؤتمر الجودة، الجزء الثاني، ص 1432–1446، المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، جامعة الزرقاء.

(16) Ilham Hassan Mansour & others (2015). *Graduate Students' Assessment of Educational Services Quality in Sudan*. The Proceedings of the International Arab Conference on Quality Assurance.

(17) FaranakKhodayari and Behnaz Khodayari (2011) Service Quality in Higher Education Case study: Measuring service quality of IslamicAzad University, Firoozkoohbranch. Interdisciplinary Journal of Researchin Business Vol. 1, Issue, 9, (pp38-46), 2011.

(18) Affero , Ismail and Abiddin, Norhasni (Winter 2009). service attributes of Gradute Research Students Needs In Malaysian University. *The Journal Of International Social Research*, Volume 2-6.

(19) HishamuddinFitri Abu Hasan AND AUTHER (2008). Service Quality and Student Satisfaction: A Case Study at Private Higher Education Institutions. *International Business Research*, Vol.1,no.3.pp,163-175.

# تطبيق آليات الحوكمة الجامعية لضمان تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر

د. سمير بارة
أستاذ العلوم السياسية بجامعة ورقلة– الجزائر
Barasamir2008@yahoo.fr
أ. سالمة الإمام
أستاذة العلوم السياسية بجامعة ورقلة– الجزائر
Limamsalma2008@yahoo.fr

**الملخص:** *تعتبر الحوكمة الجامعية من أهم الاستراتيجيات والآليات المعاصرة التي انتهجتها الجامعات العالمية، وحققت باتباعها نتائج إيجابية على مستوى مخرجاتها، مضاهية بذلك كبرى الشركات الاقتصادية، ووفق لذلك تتجلى أهمية هذه الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن مدى تطبيق آليات الحوكمة الجامعية في الجامعات الجزائرية، بالتعرض أولا لأهمية الحوكمة الجامعية كإطار نظري، ثم عرض وتقييم لدراسة ميدانية حول تطبيق الحوكمة في جامعة قاصدي مرباح بورقلة/ الجزائر، والتطرق أخيرا لصعوبات تطبيقها حاليا وسبل تفعيلها مستقبلا، منتهجين في ذلك المنهج الوصفي التحليلي.*

**الكلمات المفتاحية:** *الحوكمة الجامعية– الجودة– الجامعة الجزائرية.*

## المقدمة Introduction

تعتبر الحوكمة كعملية وكتيار معاصر، حقق بظهوره على المستوى الاقتصادي والإداري العديد من المزايا للمؤسسات بشتى أنواعها، فهي تعد كمدخل تقييمي ساهم في تكريس جملة من المعايير الموضوعية كالمساءلة والشفافية والنزاهة والتمكين .. وغيرها من المعايير التي إن طُبقت كمنظومة متكاملة ستساهم في تحسين المخرجات وتحقيق الفعالية والكفاءة المؤسساتية.

ونظراً للأثر الإيجابي الذي حققه تطبيق هذه العملية على مستوى المؤسسات الاقتصادية من حيث الإدارة والأرباح، فقد انتقل هذا المفهوم إلى المؤسسات الخدماتية الأخرى كالجامعات.

وباعتبار مؤسسات التعليم العالي وخاصة الجامعات تعد من المؤسسات الرائدة في خدمة المجتمع وإنتاج المعرفة وتكوين العنصر البشري، ومن ثمة تحقيق التنمية الشاملة بكل مستوياتها، فإن هذه الأهداف تتطلب في الحقيقة إدارة فعالة وكفؤة تنتهج كافة الأساليب المعاصرة في التسيير، ومن الأجدر بها أن تتبع الحوكمة كأسلوب حديث طغى استخدامه على مستوى كل الإدارات نظرا لأهميتها وما تحققه من نتائج.

وإذا كانت الجامعات الجزائرية حديثة العهد بمحاولة تطبيق بعض مبادئ الحوكمة، فإنه من الضروري الوقوف عند تقييم واقع تطبيقها، ومدى مساهمتها في تحقيق الجودة.

## أهمية الدراسة The importance of studying

لقد برهنت العديد من الدراسات والتجارب في العالم أن الحوكمة الرشيدة في مؤسسات التعليم العالي خطوة ضرورية تجاه تطوير نوعية التعليم العالي وأحد العناصر الأساسية التي تؤدي إلى تحسين المخرجات التعليمية، من هنا تأتي أهمية هذه الدراسة، خاصة كون الحوكمة كآلية ضرورة ملحة لمساعدة الجامعة الجزائرية من مواجهة التحديات المعاصرة.

ومنه تتجلى أهمية هذه الدراسة في أهمية الموضوع من الناحية النظرية، لتأكيد ضرورة تطبيقها، ومن الناحية الميدانية، لتقييم مدى تطبيقها، على مستوى الجامعة الجزائرية.

**أهداف الدراسة Objectives of the study:** تهدف هذه الدراسة **إلى:**

- البحث في طبيعة وأهمية الحوكمة الجامعية كآلية ضمن مقاربة نظرية.
- الكشف عن مدى تطبيق الحوكمة الجامعية على مستوى الجامعة الجزائرية، بأخذ المؤسسة الجامعية قاصدي مرباح ورقلة كحالة للدراسة.
- الكشف عن أهم الصعوبات التي تواجه تطبيق الحوكمة الجامعية على مستوى الجامعات الجزائرية.
- اقتراح تصور لتعزيز التطبيق الفعال للحوكمة الجامعية في الجامعات الجزائرية.

## مشكلة الدراسة Problem of the study:

أوصّت معظم نتائج الدراسات المقارنة التي قام بها كل من البنك الدولي، ومنظمة اليونيسكو وسلطات التعليم الوطنية لتقييم تجارب الدول النامية في مجال التعليم العالي في عصر العلم والمعرفة إبان الألفية الثالثة، بضرورة الأخذ بعدد من التوجهات والسياسات الإصلاحية لتحقيق أهداف تطوير الأداء في ظل تراجع التمويل الحكومي وتنامي الطلب المجتمعي على التعليم العالي.

ومن أهم هذه السياسات الإصلاحية الحوكمة، التي تعتبر كآلية نظام لمواجهة الاستبداد الإداري في المؤسسات المختلفة الذي تخلقه العلاقة الهرمية بين الرؤساء والمرؤوسين أو بين مصدري القرارات والمتلقين لها، إنها السبيل الوحيد للقضاء على سلبيات النظام التعليمي في الجامعات، حتى أن ما يميز الجامعات العالمية العريقة حاليا، هو تتبعها لسياسات فعالة للحوكمة، فضلاً عن اعتماد هذه المؤسسات آليات مؤسساتية واضحة لتحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية.

وعلى هذا الأساس، إذا كانت الحوكمة الجامعية من الأهمية بمكان، فما هو واقع تطبيق معايير الحوكمة الجامعية كآلية لتحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر؟ وكيف السبيل لمواجهة صعوباتها وتفعيلها؟

## منهجية وخطة الدراسة Methodology and the study Plan of:

في هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لوصف الحوكمة الجامعية ومعاييرها من الناحية النظرية، وكذا تحليل واقع تطبيقها في الجامعة الجزائرية بأخذ جامعة ورقلة كحالة للدراسة، وهذا وفق المحاور الآتية:

أولاً: أهمية تطبيق الحوكمة الجامعية ودورها في تحقيق الجودة الشاملة: مقاربة نظرية.

ثانياً: واقع تطبيق آليات الحوكمة الجامعية في الجامعات الجزائرية: تحليل وتقييم لدراسة ميدانية بجامعة ورقلة.

ثالثاً: صعوبات وتحديات تطبيق آليات الحوكمة الجامعية بالجامعات الجزائرية.

## أولاً: أهمية تطبيق الحوكمة ودورها في تحقيق الجودة الشاملة: مقاربة نظرية

### 1. مفهوم وأهمية الحوكمة الجامعية:

بالرجوع إلى الأدبيات التي تناولت مفهوم الحوكمة على المستوى المؤسسات الدولية أو على مستوى الباحثين، سنجد أن هذا المصطلح شكل جدلا مفاهيميا عميقا، سواء بخصوص أصل ونشأة المصطلح، أو مدلوله، وبتتبع التعريفات المقدمة له، يتضح أن هذا المفهوم ظهر في الأدبيات الاقتصادية على مستوى الشركات، وقد تم استعارته من طرف الباحثين في مجال التعليم العالي، ليتم تكييفه وتطبيقه على مستوى المؤسسات الجامعية باعتبارها مؤسسات خدمية، نظرا لما أصبحت تعانيه هذه المؤسسات من أزمات متعددة المستويات، ورغم ذلك هناك عدم إجماع حول تعريف الحوكمة الجامعية ونشأتها.

فقد ظهر مفهوم حوكمة الجامعات في الآونة الأخيرة ليعبر عن الأزمة الحقيقية التي تمر بها مؤسسة الجامعة والحلول المقترحة لها، تلك الأزمة التي تتمثل في أن هناك إدارات جامعية وضعتها السلطة التنفيذية فوق الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، لتكون مهمتها اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤون هؤلاء، دون أن يكون لأي منهم (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس) حق مناقشة هذه القرارات أو الإعتراض عليها. وهو ما يعزز استمرار ثقافة العزوف عن المشاركة في الحياة العامة سواء داخل الجامعة أو خارجها، كما يضعف تطور الجامعة بوصفها المؤسسة الأكاديمية المفترض فيها أن تعيد صياغة التوجهات الثقافية والعرفية والعلمية للمجتمع، نظرا لوضع القرار في يد طرف واحد من أطراف المؤسسة الجامعية، ووضع باقي الأطراف من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في وضع المتلقي لهذه القرارات والملتزم بتنفيذها دون مناقشة. (حلاوة وطه، 2013، ص89).

ومن حيث النشأة، أكد (Yang,2007,p12) أن الولايات المتحدة الأمريكية قامت بتفعيل نظم الرقابة على التعليم الجامعي، وتحقيق ضمان مستوى جيد من الأداء الجامعي، ودعم القرارات الجامعية القائمة على المشاركة، وتدعيم اللامركزية، والإدارة الذاتية، وبذلك تعد الرائدة في تطبيق هذا المفهوم عالمياً.

أما من حيث التعريف فقد تعددت واختلفت، حيث يعرفها البنك الدولي بأنها السلوكيات التي تعبر عن كيفية ممارسة السلطة وتحقق الرقابة الذاتية للجامعات، بحيث تركز على بنية هيكل ووظيفة مؤسسات التعليم الجامعي ككل، والإطار التنظيمي والتشريعي للرقابة عليها، وأدوار ومسؤوليات الإدارة الجامعية، وعلاقتها بالمجتمع، ومدى محاولتها لتحقيق الجودة والتميز في الأداء الجامعي، ( World Bank, 2000, p59).

يرى كل من "Berman and Jekowski" أن الحوكمة الجامعية تعبر عن مجموعة من القوانين والنظم والقرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة، والتميز في الأداء عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق خطط وأهداف المؤسسة الجامعية، وتحقيق النجاح التنظيمي، والإدارة الجامعية المتميزة، إلى جانب تنظيم العمليات، والعلاقات بين الجامعات، والجهات المعنية الأخرى ( Berman and Jekowski,2002, p5).

في حين يعرفها "العريني" أن الحوكمة في الجامعات عبارة عن قُدرة الجامعات على تحقيق أهدافها، بمستوى عال من الجودة، وتحسين أدائها باتباع خطط فاعلة، وأساليب مناسبة من خلال الإدارة الرشيدة". (العريني، 2014، ص 118).

أما "جواد نعمة" يعرفها بأنها كيفية توجيه المنظمة لنفسها وللعمليات وللنظم داخل هذه المؤسسات، وأنظمة اتخاذ القرار وعلاقات هذه المؤسسات مع الهيئات الأكاديمية المختلفة داخلها ومع الدولة وعالم الأعمال والمجتمع خارجها" (نعمة، 2011، ص 511).

ويعرفها كل من (خورشيد ويوسف، 2009) بأنها "مجموعة من القوانين والأنظمة والتعليمات التي تهدف إلى تحقيق الجودة الشاملة والتميّز في الأداء عن طريق اختيار الإستراتيجيات المناسبة والفعّالة لتحقيق غايات الجامعة وأهدافها الاستراتيجية، وهي بذلك تعني النُظم

التي تحكم العلاقات بين الأطراف الأساسية التي تؤثّر في الأداء، كما تشمل مقوّمات تقوية الجامعة على المدى البعيد وتحديد المسؤول والمسؤوليّة".

ويرى (ناصر، 2012، ص9) أن الحاكمية الجامعية "نظام لمواجهة الاستبداد الإداري في الجامعات، الذي توجده العلاقة الهرمية بين الرؤساء والمرؤوسين أو بين مصدري القرارات والمتلقين لها". وهي بذلك:

- مجموعة من الأنظمة الخاصة بالرقابة على أداء الجامعة.
- تنظيم للعلاقات بين مجالس حاكمية الجامعة (مجلس الأمناء، مجلس الجامعة، مجلس العمداء).
- مجموعة من القواعد يتم بموجبها إدارة الجامعة والرقابة عليها وفق هيكل معين يتضمن توزيع الحقوق والواجبات فيما بين إدارة الجامعة ومجالس حوكمة الجامعة بما يضمن جودة مخرجات الجامعة.

كما يرى "عزت" أن الحوكمة في الجامعات عبارة عن منظومة متكاملة تتمثل في مجموعة من القوانين والأنظمة والتعليمات التي تهدف إلى جودة العمليات، والمخرجات وتميزها، وذلك من خلال اختيار الاستراتيجيات المناسبة والفعالة لتحقيق غايات الجامعة. (عزت، 2009، ص 12).

وعليه نخلص للقول أن مفهوم الحوكمة الجامعية هي مجموع الآليات التي تستخدمها الجامعة لإدارة مؤسستها، ولتحديد وتطبيق أهدافها، على كافة المستويات سواء على المستوى الأكاديمي أو البيداغوجي أو الوظيفي أو المالي، وأهم هذه الآليات هي: الشفافية، والمساءلة، والرقابة، والاستجابية، والاستقلالية، والعدالة، والرؤية الاستراتيجية، والفاعلية.

ومن التعاريف السابقة نستنتج أن تطبيق الحوكمة كآلية وعملية على مستوى المؤسسات الجامعية ضرورة لا بد منها، ولعل أهم مبررات اتباع نهج الحوكمة بمؤسسات التعليم العالي حسب (الطائي، 2012، ص 443) هي:

- التوسع في أنظمة التعليم العالي بسبب تزايد أعداد المستفيدين من خدماته.
- التنوع في الوسائل المستخدمة وتعدد عروض الخدمات التعليمية.
- ظهور أشكال جديدة للتعليم العالي.
- اعتماد البحث العلمي والإبداع كروافع لمخرجات مؤسسات التعليم العالي.
- تنوع الأطراف المستفيدة من الخدمات التعليمية.
- اعتماد الحكمانية كأداة رئيسية لتحسين الجودة في مجال التعليم العالي.
- السعي المتواصل لمؤسسات التعليم العالي لتطبيق خصائص الحكمانية لزيادة قدرتها على مواجهة تحديات الأزمة المالية.

إن هذه المبررات تحتم على المسؤولين الجامعيين تبني الحوكمة، لما لها من فوائد عديدة، أهمها ما أشار له (ناصر الدين، 2012، ص 6) من أن تطبيق الحوكمة يعمل على تعظيم قيمة الجامعة ومقدرتها التنافسية، وخاصة في مجال مخرجاتها ووضعها الإقليمي والعالمي، وبذلك فهي تعمل على تحديد الاتجاه الاستراتيجي للجامعة عن طريق اتخاذ القرارات الاستراتيجية الصائبة للمحافظة على الموارد والمكاسب المادية والمعنوية للجامعة.

وبشكل عام يمكن تحديد أهميتها في إدارة الجامعات كما يلي:

- تُسهم في إيجاد مؤسسات مستقلة، لها مجالس وهيئات حاكمة مسؤولة عن تحديد الاتجاه الإستراتيجي لهذه المؤسسات، والتأكّد من فعالية إدارتها.
- مساعدة الجامعات في تحقيق أهدافها بأفضل السبل الممكنة.
- تفيد في الكشف عن أوجه القصور في الأداء وضعف المخرجات.
- ضمان التّوازن بين المسؤوليات الاستراتيجية بعيدة المدى، والمسؤوليات التشغيلية قصيرة المدى.
- تساعد الحوكمة في تعزيز القدرة التنافسية، وتجنب الفساد الإداري والمالي للجامعات.
- ضمان موارد الجامعات والاستثمار الأمثل لها.
- تضمن حقوق ومصالح العاملين من الهيئتين الإدارية والأكاديمية دون تمييز.
- تعتبر الحوكمة نظام رقابة واشراف ذاتي، والذي يؤدي إلى سلامة التطبيق القانوني للتشريعات، وبالتالي حُسن الإدارة وضمان حقوق العاملين وذلك يحقق رضا المجتمع عن الجامعات وأدائها. (العريني، 2014، ص118).

إن هذه الأهمية التي تكتسيها الحوكمة الجامعية هي نتيجة حتمية لما تهدف إليه من غايات وأهداف أهمها:

- تعزيز فاعلية الجامعات، وزيادة كفاءتها الداخلية والخارجية من خلال تكوين بيئة صالحه للعمل.
- وضع القوانين والقواعد التي يسترشد بها قيادات ومسؤولي الجامعات في تولي الأعمال الإدارية، بما يكفل الديمقراطية والعدالة لجميع الأطراف المعنية.
- تعزيز مشاركة جميع الأطراف من الأعضاء الأكاديميين والإداريين، والقيادات، والطلاب في عمليات صنع القرارات.
- تحقيق العدالة والمساواة بين العاملين في الجامعات؛ للحصول على أداء مرتفع من جميع الفئات.
- توفير حق المحاسبية والمساءلة لجميع الأطراف المستفيدة من وجود الجامعات.
- تحقيق الشّفافية من خلال العمل وفق آليات، وأطر تتسم بالوضوح، وتمكّن العاملين من ممارسة أعمالهم بشكل كامل، ومساعدتهم

على العطاء، والمشاركة الفاعلة في جميع الأنشطة داخل وخارج الجامعات. (العريني، 2014، ص119).

إن ما حققته الحوكمة من نجاحات على مستوى المؤسسات الاقتصادية كفيل بأن يُحقق على مستوى المؤسسات الخدماتية، والجامعات أهمها، يبقى أن على صانعي القرار التعليمي ومنفذيه على مستواها أن يرفعوا تحدي تحقيق هذه الأهداف ويلتزموا بضرورة تطبيق مبادئها وآلياتها بالشكل الذي يساهم منطقيا في تعزيز نهجها.

## 2. مبادئ وأشكال الحوكمة الجامعية:

على غرار المبادئ التي جاءت بها المؤسسات الدولية فيما يخص الحوكمة بشكل عام كمبادئ البنك الدولي (WB) والبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP)، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) فإن مبادئ تطبيق الحوكمة الجامعية لم تخرج عن تلك المبادئ، وقد لخص (الفرا ، ص 5) أهم تلك المبادئ في:

1. وجود رؤية استراتيجية واضحة للمؤسسة تراعي بيئة المؤسسة الداخلية والخارجية.
2. التوزيع المتوازن للمسؤوليات بين مجلس الإدارة والإدارة التنفيذية والمستفيذين بما يضمن الكفاءة والفعالية في الأداء.
3. الشفافية والإفصاح الكافي عن أداء المؤسسة المالي وغير المالي.
4. وجود نظام متكامل للمحاسبة والمساءلة مع تطبيقه على جميع متخذي القرار.
5. وجود أنظمة وسياسات وإجراءات واضحة للمؤسسة، تضمن السلاسة والتجاوب السريع عند التعامل معها، إضافة إلى التفاعل مع قضايا المجتمع ذات العلاقة بنشاط المؤسسة.

كما خلص (السوادي، 2015، ص 42-44) باستقراء العديد من الكتابات في هذا المجال إلى أن أهم مبادئ تطبيق الحوكمة في الجامعات هي:

– الإفصاح والشفافية – المساواة والعدالة – صيانة حقوق أعضاء مجلس الجامعة – ضمان حقوق أصحاب المصلحة– مسؤولية مجلس الجامعة – تجنب تضارب المصالح لأعضاء مجلس الجامعة – السلطة – الاستشارة – التمثيل – الاتصال – المشاركة – التقييم – المساءلة – الفعالية – المراجعة الداخلية والخارجية – الاستقرار المالي – الحرية الأكاديمية.

أما عن أهم أشكال الحوكمة الجامعية فقد لخصها "الضحاوي" في:

– الحوكمة الأكاديمية التشاركية: وهي مجموعة من الممارسات والنشاطات التي في ظلها تقوم المؤسسات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس العاملين فيها، بالمشاركة الفعالة في عمليات صنع القرار المرتبطة بالعمل.
– التنظيم الخارجي: ويشير إلى سلطة الإدارة العليا، او سلطة الدولة، وحقها في وضع اللوائح والقوانين الحاكمة لعمل المؤسسات الجامعية.
– الرقابة الخارجية: وتشير إلى عمليات التوجيه والرقابة المستمرة من المساهمين والمعنيين وأصحاب المصالح كأعضاء في مجلس إدارة المؤسسة الجامعية، والذين تم تفويض بعض السلطات لديهم من قبل الإدارة العليا.
– الحوكمة الإدارية الذاتية: وتشير إلى أدوار ومسؤوليات القيادة الإدارية وإدارة الأفراد العاملين بالمؤسسة الجامعية، والتي تضع الأهداف، وتتخذ القرارات في الاتجاه والسلوك الذي تتقبله المؤسسة.
– الحوكمة الأكاديمية الذاتية: وتشير إلى عمليات الرقابة الذاتية وإدارة أداء أعضاء هيئة التدريس ذاتيا وفقا لمهامهم الوظيفية.
– الحوكمة الإلكترونية: تشمل العمليات والإجراءات التي تضمن توصيل الخدمات الإلكترونية والمعلومات عن المؤسسة الجامعية لعملائها الداخليين والخارجيين باستخدام تكنولوجيا المعلومات. (الضحاوي، 2011، ص 60-61).

## 3. علاقة الحوكمة الجامعية بالجودة الشاملة:

أكدت العديد من الدراسات (ناصر الدين، 2012) و(حلاوة وطه،2013) و (الجوزي، 2013) و (السوادي، 2015)، وجود علاقة بين الحوكمة الجامعية وتحقيق الجودة الشاملة. حيث تكمن العلاقة بين الحوكمة الجامعية والجودة الشاملة، في كون الحوكمة تعتبر بمثابة الأداة التنفيذية لتحقيق الهداف الأساسي للتعليم الجامعي، والمتمثل في توفير خريجين على مستوى عال من الجودة، مع الاخذ في الاعتبار أن لا يتم ذلك بمعزل عن دراسة الدور المنوط بالحوكمة الجامعية في تحقيق هذا الهدف، ففي عصرنا الحالي وهو عصر الجودة والنوعية يُنظر إلى جودة التعليم العالي باعتبارها ضرورة ملحة تتطلب توفير شروط لضمانها، ووضع الخطط الكفيلة بضبطها، وحسن إدارتها، وذلك بجانب الآليات اللازمة لتنفيذ هذه الخطط مع المعايير وأدوات القياس المناسبة لتقويم الإنجازات، والتي تستهدف بالمقام الأول إعداد خريج متميز لديه من المعارف والمهارات والخبرات الملائمة لمتطلبات سوق العمل، وهنا يأتي دور الحوكمة الرشيدة في توفير تلك المعايير. ( مرعى، 2009، ص 52)

وترى (الجوزي، 2013، ص13-14) أنه من الصعب على مؤسسات التعليم العالي الاستجابة لمتطلبات الجودة، ما لم توجد أرضية مناسبة للحكم الراشد الذي تحدد بموجبه المسؤوليات وتصاغ في ظله الحقوق، لأنه بمثابة الإطار القانوني والعادل والعملياتي الذي يسمح للجماعات أصحاب المصالح بالمشاركة في وضع أهداف الجامعة ومراجعة نتائجها، كما يعتبر ضمانا للرشادة والكفاءة في استغلال الموارد

العمومية المخصصة للتعليم العالي، وزيادة القدرة على الاستباق وحل مشكلات التعليم والتدريب والبحث والإبداع في الجامعات، حيث تضمن حوكمة الجامعات الوصول إلى الجودة وبتكاليف معقولة، والاستفادة ليس فقط من تكوين الطلبة، وإنما من تحقيق النمو الاقتصادي وتنمية المجتمع.

كما تُعد حاكميّة الجامعات من المفاهيم الحديثة التي حظيت باهتمامات كبيرة في السنوات الأخيرة عبر استخدامها في تحقيق الجودة الشاملة والتميّز في الأداء الجامعي، وهو المصدر أو المرجعيّة التي يُستند إليها في حُكم الجامعة (Wang, 2010).

كما يرى "ناصر الدين" أن تطبيق الحوكمة في الجامعات يعد من أهم الأنظمة الحديثة، والتي تهدف إلى تحقيق جودة القيادة والإدارة والأداء وجودة العمليات، والمخرجات وبالتالي تحقيق الجودة الشاملة، كما أن التعليم العالي بمؤسساته المختلفة يمثل الأرضية المناسبة لتطبيق قواعدها ومبادئها، وخير مثال على ذلك نجاح المملكة المتحدة في تطبيقها للحوكمة في جامعاتها، مما أسهم بشكل واضح وفاعل في بلوغ تلك الجامعات مراكز متقدمة في التصنيف العالمي للجامعات. (ناصر الدين، 2012، ص 23).

وعليه نخلص للقول أن الحوكمة هي آلية لتحقيق غاية الجودة، ولا يمكن عمليا فصلهما عن بعض ضمن متطلبات الخدمة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي.

## ثانياً: واقع تطبيق الحوكمة الجامعية في الجامعات الجزائرية: تحليل وقراءة لدراسة ميدانية بجامعة ورقلة

عرفت مؤسسات التعليم العالي في الجزائر عدة تطورات منذ نشوؤها، سواء على مستوى تعداد هذه المؤسسات وتوسعها، أو من خلال أنظمة التعليم التي تنتهجها كمدخلات، أو على مستوى عدد ونوعية مخرجاتها، وهذا بفضل العديد من الإصلاحات التي تم انتهاجها، آخرها ما تم انتهاجه في سنة 2003م، هادفة بذلك إلى تحقيق الفاعلية في أهدافها ومواكبة تغيرات المجتمع الجزائري، وسوق عمله، وما يتطلبه من كفاءات ومهارات.

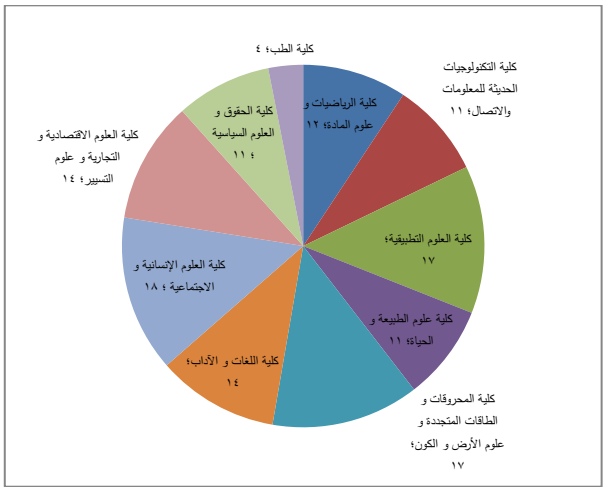
وعلى المستوى صناع القرار التعليمي لم يتم الإقرار رسمياً تطبيق آليات الحوكمة الجامعية، بل كان ذلك ضمنيا مع تطبيق برامج ضمان الجودة الشاملة على مستوى مؤسسات التعليم العالي، وهذا يُعد إقرارا ضمنيا بضرورتها، لذا اتجهت العديد من الدراسات الأكاديمية إلى توجيه أبحاثها إلى الكشف عن مدى تطبيق آليات الحوكمة في علاقتها بضمان الجودة.

لذا سيتم استعراض في هذا الجزء من الدراسة قراءة وتحليل لدراسة ميدانية أجريت على جامعة قاصدي مرباح بورقلة– الجزائر 2016م، وهي دراسة للباحثة "تجاني"، كان الهدف الأساسي منها هو الاطلاع على مدى تطبيق حوكمة المؤسسات على مستوى الكليات في المؤسسة الجامعية قاصدي مرباح ورقلة من وجهة نظر القيادة الإدارية. أي المسئولين الإداريين، وهم في نفس الوقت يمارسون المهام الأكاديمية، وقد تم التركيز على عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء المجالس العلمية في الكليات ورؤساء الأقسام ومساعديهم ورؤساء اللجان العلمية.

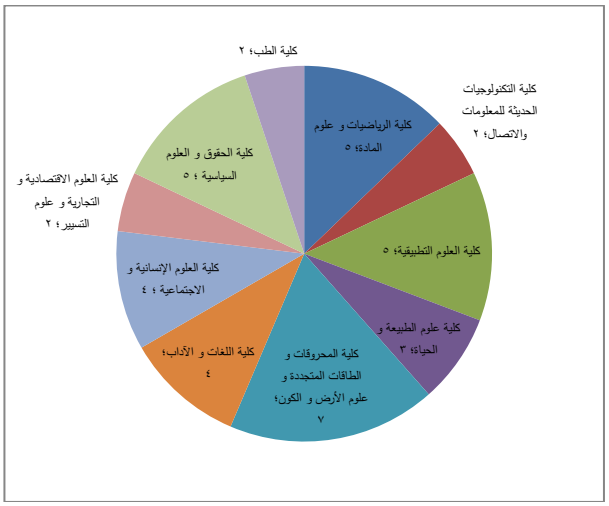
### 1. إجراءات الدراسة الميدانية:

وقد تم بناء الاستبيان، وبعد التأكد من صدقه وثباته، تم توزيعه على عينة الدراسة البالغ تعدادها 39 والتي تمثل نسبة 30% من المجتمع الأصلي الممثل في الشكل الآتي:

**الشكل 01: المجتمع الأصلي للدراسة.**




**الشكل 02: عينة الدراسة حسب كليات الجامعة.**




وقد تضمن الإستبيان السلم الخماسي لدرجات الموافقة (ليكرت)، ستة أبعاد هي:

البعد الأول: الشفافية واللامركزية (17 بند).

البعد الثاني: المساءلة والمحاسبية (13 بند).
البعد الثالث: المشاركة والاستجابية (15 بند).
البعد الرابع: حكم القانون والعدالة والمساواة (14 بند).
البعد الخامس: الرؤية الإستراتيجية (06 بنود).
البعد السادس: الفاعلية والجودة (18 بند).

**2. تحليل وتفسير نتائج الدراسة:**

بعد توزيع الاستبيان على عينة الدراسة من القيادة الإدارية بكليات الجامعة، وبعد تفريغ الاستبيان ومعالجته إحصائياً، عبر برنامج الرزم الإحصائية SPSS، باستخدام النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومن ثم تحليل النتائج وتفسيرها بناءا على مخرجات البرنامج وقد تم تحليل النتائج على النحو التالي:

**1- تحليل نتائج البعد الأول المتعلقة بالشفافية واللامركزية:**

جاء المتوسط الحسابي العام لهذا البعد مساو 3.52 والانحراف المعياري العام هو 1.23 كما أن درجة الموافقة على عبارات الشفافية واللامركزية بالنسبة لعينة الدراسة جاءت مرتفعة بنسبة 11 مقابل 06 متوسطة، ويلاحظ كذلك أن هناك تفاوت في درجة الموافقة حيث تراوحت متوسطات درجة الموافقة ما بين (4.36 – 2.79)، كما أن أعلى عبارة حصلت على موافقة بدرجة مرتفعة في إجابات عينة الدراسة هي: تتسم المعلومات التي يتم تقديمها في الجامعة بالوضوح بمتوسط حسابي 4.36 وانحراف معياري 0,99 وبنسبة مئوية 66,67.

كما أن أعلى عبارة حصلت على موافقة بدرجة متوسطة في إجابات عينة الدراسة هي: اللامركزية هي شكلية فقط، حيث تعتبر الجامعة هيئة تابعة للسلطة المركزية، وهي من تقوم بوضع الأنظمة والتعليمات المتعلقة بتسييرها بمتوسط حسابي 2,82 وانحراف معياري 1,28 وبنسبة مئوية 46,15 %، وكذلك عبارة تفصح الجامعة عن المعايير المتبعة لشغل المناصب القيادية والإدارية بمتوسط حسابي 3,21 وانحراف معياري 1,24 وبنسبة مئوية 38,46%.

**2- تحليل نتائج البعد الثاني المتعلقة بالمساءلة والمحاسبية:**

سجل هذا البعد متوسط حسابي عام مقدر بـ 3.43 وانحراف معياري عام 1.26 كما أن درجة الموافقة على عبارات المساءلة والمحاسبية بالنسبة لعينة الدراسة مرتفعة بنسبة 08 مقابل 05 متوسطة، ويلاحظ كذلك أن هناك تفاوت في درجة الموافقة حيث تراوحت متوسطات درجة الموافقة ما بين (3.74 – 2.67)، وما يلاحظ أن أعلى عبارة حصلت على موافقة بدرجة مرتفعة في إجابات عينة الدراسة هي: تلزم الجامعة الكليات بتقديم تقارير دورية عن مستوى أدائها وكيفية تسير ميزانيتها بمتوسط حسابي 3,74 وانحراف معياري 1,23 وبنسبة مئوية 41,03%.

أما اقل عبارة حصلت على حصلت على موافقة بدرجة مرتفعة في إجابات عينة الدراسة هي: عدم وجود رقابة حقيقية تسمح بتقييم الأداء الإداري والمالي والبيداغوجي الفعلي للكليات بمتوسط حسابي 3,41 وانحراف معياري 1,31 وبنسبة مئوية 38,46%. كما أن أعلى عبارة حصلت على موافقة بدرجة متوسطة في إجابات عينة الدراسة هي: من حق جميع الأساتذة في الجامعة مراقبة أعمال الجامعة بكل حرية وبدون ضغوط بمتوسط حسابي 3,31 وانحراف معياري 1,34 وبنسبة مئوية 33,33%، أما اقل عبارة حصلت على موافقة بدرجة متوسطة في إجابات عينة الدراسة هي: يسمح لجميع الإداريين في الجامعة بتقديم أسئلة واستفسارات حول كل ما يتعلق بأعمال الجامعة بمتوسط حسابي 2,67 وانحراف معياري 0,87 وبنسبة مئوية 46,15%.

**3- تحليل نتائج البعد الثالث المتعلقة بالمشاركة والاستجابية:**

كان المتوسط الحسابي العام لهذا البعد هو 3.39 والانحراف المعياري العام هو1.22 كما أن درجة الموافقة على عبارات المشاركة والاستجابية بالنسبة لعينة الدراسة مرتفعة بنسبة 06 مقابل 09 متوسطة، ويلاحظ كذلك أن هناك تفاوت في درجة الموافقة حيث تراوحت متوسطات درجة الموافقة ما بين (4.46 – 2.90)، وما يلاحظ أن أعلى عبارة حصلت على موافقة بدرجة مرتفعة في إجابات عينة الدراسة هي: تعلم الجامعة أساتذتها وإداريها بالتعليمات التي تخصهم بمتوسط حسابي 4,46 وانحراف معياري 0,97 وبنسبة مئوية 69,23%. أما اقل عبارة حصلت على موافقة بدرجة مرتفعة في إجابات عينة الدراسة هي: يسمح بإبداء الرأي في أي موضوع ودون أي قيود بمتوسط حسابي 3,56 وانحراف معياري 1,39 وبنسبة مئوية 41,03%.

كما أن أعلى عبارة حصلت على موافقة بدرجة متوسطة في إجابات عينة الدراسة هي: توفر الجامعة إدارة خاصة لاستقبال الاقتراحات والشكاوى وتتعامل معها بمهنية عالية بمتوسط حسابي 3,23 وانحراف معياري 1,37 وبنسبة مئوية 35,90% أما اقل عبارة حصلت على موافقة بدرجة متوسطة في إجابات عينة الدراسة هي: تشرك الجامعة الأساتذة في وضع قواعد التسيير والرقابة بمتوسط حسابي 2,9 وانحراف معياري 1,17 وبنسبة مئوية 35,90%.

**4- تحليل نتائج البعد الرابع المتعلقة بحكم القانون والعدالة والمساواة:**

تبين أن المتوسط الحسابي العام قُدر بـ 3.55 والانحراف المعياري العام هو1.22 كما أن درجة الموافقة على عبارات حكم القانون والعدالة والمساواة بالنسبة لعينة الدراسة مرتفعة بنسبة 08 مقابل 06 متوسطة، ويلاحظ كذلك أن هناك تفاوت في درجة الموافقة حيث تراوحت متوسطات درجة الموافقة ما بين (4.08 – 2.92)، ما يلاحظ من الجدول أن أعلى عبارة حصلت على موافقة بدرجة مرتفعة

في إجابات عينة الدراسة هي: توضح أنظمة وتعليمات الجامعة مهمات وواجبات كل العاملين بها بمتوسط حسابي 4,08 وانحراف معياري 1,27 وبنسبة مئوية 61,54%.

أما اقل عبارة حصلت على موافقة بدرجة مرتفعة في إجابات عينة الدراسة هي: توفر الجامعة وصفا واضحا لواجبات وصلاحيات كل وظيفة بمتوسط حسابي 3,54 وانحراف معياري 1,32 وبنسبة مئوية 38,46 %.

كما أن أعلى عبارة حصلت على موافقة بدرجة متوسطة في إجابات عينة الدراسة هي: تتسم الجامعة بعدم وجود المحسوبية والوساطة في معاملتها بمتوسط حسابي 3,33 وانحراف معياري 1,24 وبنسبة مئوية 46,15%، أما اقل عبارة حصلت على موافقة بدرجة متوسطة في إجابات عينة الدراسة هي: توجد حوافز مادية مجزية للمتميزين بمتوسط حسابي 2,92 وانحراف معياري 1,33 وبنسبة مئوية 28,21%.

**5- تحليل نتائج البعد الخامس المتعلقة بالرؤية الإستراتيجية:**

قُدر المتوسط الحسابي العام لهذا البعد بت 3.60 والانحراف المعياري العام هو1.11 كما أن درجة الموافقة على عبارات الرؤية الإستراتيجية بالنسبة لعينة الدراسة مرتفعة بنسبة 05 مقابل 01 متوسطة، ويلاحظ كذلك أن هناك تفاوت في درجة الموافقة حيث تراوحت متوسطات درجة الموافقة ما بين (3.72 – 3.41)، وكانت أعلى عبارة حصلت على موافقة بدرجة مرتفعة في إجابات عينة الدراسة هي: تعد الجامعة خطط إستراتيجية بما يحقق رؤيتها ورسالتها وأهدافها بمتوسط حسابي 3,72 وانحراف معياري 1,23 وبنسبة مئوية 41,03%، أما اقل عبارة حصلت على موافقة بدرجة مرتفعة في إجابات عينة الدراسة هي: تسهر الجامعة على تطبيق الميزانية بفعالية ووفقاً لرؤية استدامة بمتوسط حسابي 3,56 وانحراف معياري 1,00 وبنسبة مئوية 48,72%. كما أن أعلى عبارة حصلت على موافقة بدرجة متوسطة في إجابات عينة الدراسة هي: تتسم الجامعة بعدم وجود المحسوبية والوساطة في معاملتها بمتوسط حسابي 3,33 وانحراف معياري 1,24 وبنسبة مئوية 46,15، أما العبارة الوحيدة التي حصلت على موافقة بدرجة متوسطة في إجابات عينة الدراسة هي: توفر الجامعة كل الإمكانيات والمادية لتنفيذ خططها المستقبلية بأقل تكلفة ووقت بمتوسط حسابي 3,41 وانحراف معياري 1,04 وبنسبة مئوية 46,15%.

**6- تحليل نتائج البعد السادس المتعلقة بالفاعلية والتميز (الجودة):**

قُدر المتوسط الحسابي العام بـ 3.40 والانحراف المعياري العام هو1.25 كما أن درجة الموافقة على عبارات الفاعلية والجودة بالنسبة لعينة الدراسة مرتفعة بنسبة 12 مقابل 06 متوسطة، يلاحظ كذلك أن هناك تفاوت في درجة الموافقة حيث تراوحت متوسطات درجة الموافقة ما بين (4.05 – 3)، ويُلاحظ أن أعلى عبارة حصلت على موافقة بدرجة مرتفعة في إجابات عينة الدراسة هي: تعمل الجامعة على توفير كل الإمكانيات لتحسين مستوى أداء عامليها وتنمية قدراتهم المهنية والمعرفية والاتصالية بمتوسط حسابي 4,05 وانحراف معياري 1,05 وبنسبة مئوية 51,28%. أما اقل عبارة حصلت على موافقة بدرجة مرتفعة في إجابات عينة الدراسة هي: تساهم في تخريج مخرجات (الطلبة) ذات مستوى عال من حيث التكوين والفعالية بمتوسط حسابي 3,41 وانحراف معياري 1,25 وبنسبة مئوية 46,15 %.

كما أن أعلى عبارة حصلت على موافقة بدرجة متوسطة في إجابات عينة الدراسة هي: عدم جودة الطالب الجامعي وضعف مستواه التعليمي مرده إلى تردي البرامج التعليمية بمتوسط حسابي 3,33 وانحراف معياري 1,34 وبنسبة مئوية 33,33%، أما اقل عبارة حصلت على موافقة بدرجة متوسطة في إجابات عينة الدراسة هي: عدم توفر الإمكانيات المادية والبشرية هو من يعرقل تحقيق فاعلية الجامعة بمتوسط حسابي 3 وانحراف معياري 1,30 وبنسبة مئوية 35,90%.

## 3. تفسير نتائج الدراسة:

بعد القيام بعملية تحليل النتائج، تم التوصل إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها:

إن جامعة ورقلة وحسب رأي عينة الدراسة تعتمد حوكمة المؤسسات لكن ليس بالدرجة التي يجب أن تكون، حيث أن هناك معايير لا زالت الجامعة ضعيفة في مستوى تطبيقها، خاصة منها في مجال المشاركة، حيث لا يزال على الجامعة اعتماد آليات الحوكمة بشكل أفضل حتى تصل إلى المستوى المطلوب، ولا يكون ذلك إلا من خلال الحوار والمشاركة الجماعية.

فأهمية حوكمة مؤسسات التعليم العالي تتمثل أساسا في ترشيد التسيير الإداري والمالي ووضوح الأهداف وحسن استغلال الإمكانيات المتاحة في ظل الشفافية والمشاركة للرقابة الفعالة...، وأهم نتائجها تتمثل في جودة مخرجات هذه الأخيرة والقيام بوظائفها على أكمل وجه.

ويمكن حصر أهم الأسباب التي أدت إلى نقص فعالية حوكمة المؤسسات في الجامعة إلى:

- عدم وجود رقابة فعالة، ووجود نظام تقييم ومساءلة ليس له تأثير.
- غياب المشاركة في صنع القرار، وعدم وجود أسلوب النقاش والحوار.
- سيادة ثقافة تغليب المصلحة الشخصية على المصلحة الوطنية.
- نقص العمل بروح الفريق.
- عدم التطبيق الصارم للأنظمة والتعليمات.
- عدم استقلالية الكليات في قرارها عن الإدارة المركزية للجامعة.

- عدم اعتماد آلية الانتخاب في طرق تعيين القيادات الإدارية في الجامعة.
- تركيز النفقات على الجوانب المادية أكثر من التركيز على الجانب البشري.
- الثقافة السائدة في المجتمع وتأثيرها في الأطراف الفاعلة في الجامعة.
- عدم وضوح طرق تقييم الأساتذة والإداريين وعدم وجود تكوين مستمر للأساتذة لتحسين مؤهلاتهم العلمية.
- وجود بروتوكولات للاستقبال من طرف الإدارة العليا في الجامعة.

وحسب الأبعاد التي تم اعتمادها في البحث فإنه بالنسبة:

- **بعد الشفافية واللامركزية:** تعتبران آليتان معتمدتان لكن فيما يخص الشفافية في الجانب المالي فهي ضعيفة، أما اللامركزية أو الاستقلالية فهي غير موجودة على مستوى الكليات لتبعيتها للإدارة المركزية للجامعة.
- **بعد المساءلة والمحاسبية:** هناك رقابة وعملية تقييم لأداء العمال، لكن يجب إعادة النظر في آليات الرقابة والمساءلة المعتمدة.
- **بعد المشاركة والاستجابية:** الجامعة لا تعتمد المشاركة في صنع القرار وأسلوب الحوار والنقاش البناء.
- **بعد حكم القانون والعدالة والمساواة:** هناك وجود للأنظمة واللوائح التي تنظم العمل وهي مطبقة على الجميع، لكن هذا لا يمنع وجود المحسوبية والوساطة وتطبيق القانون على فئة دون أخرى نظرا لاعتبارات كالنفوذ والمركز الاجتماعي والضغوطات....
- **الرؤية الإستراتيجية:** الجامعة تتبنى التخطيط الاستراتيجي في تحقيق أهدافها لكن يجب الاهتمام بعملية المتابعة في تحقيق هذه الأهداف و تقييمها.
- **الفاعلية والتميز (الجودة):** تتوفر الجامعة على الهياكل والإداريين والمؤطرين الضروريين لحسن سير عملية التدريس والتسيير الإداري، وهي تعمل على تحقيق التميز في أدائها من خلال حسن استغلال التكنولوجيا، كما أنها تعمل على التواصل بمحيطها، إلا أن فاعليتها لم تصل إلى المستوى المطلوب ويجب عليها الاهتمام بتحقيق الجودة الشاملة فيها.

هذا وقد خلصت الباحثة إلى تقديم جملة من التوصيات لتحقيق وتعزيز الحوكمة في جامعة قاصدي مرباح بورقلة هي:

- ضرورة اعتماد أسلوب الحوار والمشاركة في جميع المسائل المتعلقة بالجامعة.
- التداول على المناصب العليا في الجامعة واعتماد أسلوب الانتخاب في التعيين في هذه المناصب.
- إيجاد نظام للمساءلة والرقابة صارم وفعال، يساهم في زيادة مرد ودية العاملين بها.
- اعتماد الشفافية في التسيير المالي لها.
- ترشيد النفقات والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة.
- التطبيق الصارم للوائح والتعليمات وعلى الجميع.
- الاستثمار في الرأس المال البشري من خلال تكوينه الجيد وتنمية مهارته.
- تسهيل إجراءات الاستقبال من طرف القيادة الإدارية العليا.
- تحقيق التنافس بين الجامعات لتحسين أداءها من خلال تحقيق الاستقلال المالي لها واعتمادها على التمويل الذاتي وتفعيل الشراكة مع القطاع الخاص.
- المراجعة المستمرة للمناهج التعليمية للتماشي مع التطورات الدولية في المجال المعرفي والاقتصادي.
- تطبيق نظام الرقابة والتقييم على الجميع ومن أعلى منصب في الجامعة إلى الإدارة الدنيا فيها.
- المراجعة السنوية للنتائج المتحصل عليها سواء من مخرجات الجامعة أو من الملتقيات والندوات..
- التركيز على الكيف وليس الكم.

### 4. تعليق عام على الدراسة:

رغم ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة إحصائيا من نتائج – رغم استخدامها للإحصاء الوصفي فقط –، والتي لها ما يبررها، وهذا راجع لطبيعة العينة المدروسة، حيث من الصعوبة بمكان أن تقر بعدم وجود تطبيق فعال للحوكمة، فإنه لتقديم تحليل معمق للدراسة يجب تعميق الدراسة الإحصائية، كما يجب تطبيق هذا الاستبيان أيضا على الأطراف الفاعلة الأخرى في الجامعة وهم الطلبة والأساتذة لإعطاء صورة شاملة لنتائجها، ولتأكيد بشكل أكثر مدى تحقق تطبيق الحوكمة الجامعية.

كما يجب الإقرار أن مثل هذه الدراسات تمثل تحدي مهم، تواجهه العديد من الصعوبات خاصة إذا كانت العينة المدروسة هم المسؤولون في الإدارة العليا للجامعة، أين يزداد انشغالهم بالقضايا الإدارية على حساب التفاعل مع البحوث الميدانية ومن ثم يجب التعامل مع المعلومات المقدمة بطرفهم بحذر شديد، هذا مع تأكيد أن الإدارة العليا لجامعة ورقلة حريصة بإلتزاماتها الإدارية ودؤوبة نحو تحقيق جملة من الإجراءات التطويرية على المدى المتوسط والبعيد، يجب عدم إغفالها.

## ثالثاً: صعوبات تطبيق الحوكمة الجامعية في الجامعات الجزائرية وسبل تفعيلها

في الحقيقة إن ظهور مفهوم الحوكمة الجامعات جاء ليخاطب التحديات التي تواجه الجامعات المعاصرة، وأهمها مواكبة عولمة التعليم العالي، وتحقيق الجودة والمنافسة وطنياً إقليمياً ودولياً، ورغم ذلك نجد أن انتهاج الحوكمة بشكلها الصائب على مستوى الجامعات الجزائرية يعد تحدياً بارزاً.

فرغم أن تطبيق الحوكمة كإطار يدفع المؤسسة الجامعية إلى التغيير والتكيّف والتقدّم عبر مشاركة أهل الجامعة وذوي العلاقة في صياغة التوصيات والقرارات ومناقشتها، وفي مراقبة الموازنات، وفي التقييم والمحاسبة، وفي تعزيز قيم الديمقراطية والابتعاد عن الاستئثار الفردي، فإن هناك العديد من الصعوبات تواجه الجامعات الجزائرية في تطبيقها للحكومة.

وهنا نؤكد ما توصلت إليه الدراسات (عزت، 2009) من أن هناك مجموعة معوقات تحول دون تطبيق مفهوم حوكمة الجامعات منها: الثقافة السائدة في المجتمع، أو لمناخ السياسي العام، التشريعات الجامعية، وطريقة إدارة الجامعة، وغياب أعضاء هيئة التدريس عن الحياة الجامعية، كل هذه المعوقات هي حاضرة على مستوى الجامعات الجزائرية وبقوة، تجعل من مواجهتها تحدي ضروري وجب تحقيقه.

كما خلصت دراسة (مقيدش، 2010، ص 92) أن معوقات تطبيق الحوكمة الجامعية في الجزائر متعددة بتعدد المشاكل التي تعاني منها الجامعات الجزائرية على مستوى وظائفها ككل من بحث علمي وتكوين بيداغوجي ودور تنموي وأهمها:

- أفضلية وأسبقية العامل السياسي والإداري على أولوية التركيز على الأهداف التعليمية العلمية والبيداغوجية
- عدم ترشيد الإنفاق المالي خاصة على مستوى الخدمات الجامعية.
- ضعف تمويل البحث العلمي، وعدم الرقابة على المخصصات المالية المخصصة له.
- اعتماد الإنتاج والنشر العلمي على اعتبارات غير علمية.
- ضعف مستوى التكوين والتأطير البيداغوجي.
- استيراد الإصلاحات والمناهج من الخارج وعدم توافقها مع البيئة التعليمية الجزائرية.
- غياب هيئة مختصة في التخطيط الاستراتيجي والمراقبة والمحاسبة.
- تذبذب العلاقة بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي والإجتماعي.
- غياب الثقافة الديمقراطية في تسيير الهياكل الجامعية.
- فقدان القيم العلمية والأخلاقية على مستوى الجامعة والمجتمع.

هذا بالإضافة إلى غياب تبني الآليات العملية الميدانية وانتهاجها من طرف صناع القرار التعليمي (وزارة التعليم العالي)، حيث تم تبني استراتيجية ضمان الجودة، بغياب تفعيل لآلياتها، والتي تعد الحوكمة ومبادئها أهمها، وهذا يعتبر أهم عائق فبغياب الإرادة التعليمية لصناع القرار مركزيا وتوجيه الجهود نحو تكريس الحوكمة الجامعية، يبقى كل مأمول مجرد حلم.

لذا نقترح في الأخير أنه من أجل تفعيل آليات الحوكمة الجامعية في الجامعات الجزائرية، تبني البرامج الدولية والحرص على الإلتزام بتوصياتها، وكذا ضرورة إجراء إصلاحات داخلية وطنية:

**1. برنامج البنك الدولي وتوصياته:**

حيث اقترح البنك الدولي في 2013م أداة جديدة لقياس حوكمة الجامعات في مختلف أنحاء منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (خارميو،2013، ص ص 18-31). حيث تمثل الغرض من هذه الأداة، في قياس حوكمة الجامعات في بلدان المنطقة وتحديد أنماطها المختلفة، ومدى توافقها مع الغرض منها، وذلك لمساعدة مؤسسات التعليم العالي على فهم كيفية تحسين أدائها. وقد ركز البنك الدولي على خمسة مجالات هي: الإطار، الإدارة، المشاركة، المساءلة، الاستقلالية.

وقد تم تطبيقها على 100 جامعة حكومية وخاصة في الجزائر ومصر والمغرب وتونس ولبنان والعراق وفلسطين، وكشفت الدراسة أن الجامعات الجزائرية (22 جامعة) مقيدة مركزيا، أي نسبة استقلاليتها ضعيفة جدا، تغيب فيها مؤشرات الأداء اللازمة لتحقيق النتائج على المستوى الإداري، ورغم أنها تتبع نظام مجزي للحوافز، إلا أنه في ربع جامعات العينة لا يوجد نظام لضمان الجودة فعال، بالإضافة إلى ضعف نظام المساءلة والمسؤولية الإجتماعية، والنزاهة المالية، أما بخصوص المشاركة فهي تفتقر لإشراك ذوي المصلحة من طلاب وغيرهم في قراراتها وسياساتها.

وقد أوصت الدراسة في الأخير، إلى ضرورة تبني القيادات التعليمية تبني وتنفيذ أفضل الممارسات الدولية في مجالات مثل المساءلة والشفافية والمشاركة والتخطيط الإستراتيجي، حتى وإن لم توجد أطر وطنية قوية لتعزيز هذه الممارسات أو تحسينها.

**2. الإصلاحات الوطنية:** وذلك بمعالجة كافة الفجوات التعليمية وما يتسبب فيها بـ:

- تبني مشروع الحوكمة، ووضع ميثاق وزاري بشأنها وتعميم تطبيق آلياتها على مستوى جامعات الوطن.
- دمقرطة اتخاذ القرارات التعليمية.
- ربط مشاريع ضمان الجودة بآليات تطبيقية تقوم على الشفافية والمساءلة والاستقلالية.
- إصلاح المنظومة التربوية باعتبارها المسؤولة عن المُدخل التعليمي للمنظومة الجامعية.
- سن تشريعات تنظم إطار هيكلي للرقابة المالية والبيداغوجية على مستوى الجامعات.
- وضع ميثاق تنفيذي ينظم العلاقة بين الطلبة والأساتذة والإدارة والمجالس العلمية والبيداغوجية، ويضمن المشاركة الفعالة للمعنيين في القرارات التعليمية.
- هيكلة لجان للمحاسبة والمساءلة على مستوى الجامعات.
- هيكلة نظام شفاف للمعلومات وزارياً وإدارياً على مستوى الجامعات.
- منح مزيد من الاستقلالية للجامعات.

- وضع خطة استراتيجية بعيدة المدى للمناهج التعليمية معصرنة وتطويرية.
- عقد اتفاقيات بين الجامعة والشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين لربط الخريجين بسوق العمل.

هذا ويبقى أن ضرورة تطبيق الحوكمة لابد من توحيد جهود كافة الأطراف المعنية والمستفيدة من وزارة وإطارات إدارية وأساتذة وطلبة وشركاء إجتماعيين.

**الخاتمة:**

من خلال هذه الدراسة تم تأكيد أن الجامعات بحكم دورها الريادي ومكانتها الاجتماعية بين المؤسسات الخدماتية الأخرى أحق بتوجهها نحو تطبيق الحوكمة، يبقى أن واقع الجامعات الجزائرية اليوم رغم محاولتها في بعض المجالات تطبيق بعض المبادئ والمعايير، حسب بعض الدراسات الميدانية التي تم إجراؤها، إلا أنها تبقى غائبة عن هذه التطبيقات علمياً وعمليا، وهذا ما خلصت له دراسة البنك الدولي (2013)، لذا وجب في ظل الصعوبات التي تواجه تطبيقها الفعلي التقيد بالعديد من الإجراءات التطبيقية أهمها تحقيق الاستقلالية الإدارية والمالية والأكاديمية، وترسيخ ثقافة الديمقراطية في صناعة القرارات الجامعية على كافة المستويات الإدارية داخل الجامعة بمشاركة الطلبة والأساتذة، وأن الخطوة الأهم نحو الحوكمة هي الإصلاح الشامل والجذري للجامعة الجزائرية، وفق رؤية مشاركتية تضمن المشاركة الفعالة للمعنيين بالنظام التعليمي ككل من أساتذة وطلاب وإداريين وشركاء اجتماعيين وقطاع خاص، بمراعاة حاجيات المجتمع وإمكانيات الجامعة ومتطلبات سوق العمل.

**المراجع References:**

**بالعربية:**


1. الفرا، ماجد محمد (2013)، "مفهوم الحوكمة وسبل تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي"، **ورقة بحثية مقدمة لورشة عمل حوكمة مؤسسات التعليم العالي**. هيئة الاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي، وزارة التربية والتعليم العالي، غزة.
2. الجوزي، ذهبية (2013)، **الحكم الراشد وجودة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر**، أطروحة دكتوراه في علوم التسيير. جامعة الجزائر 3، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير.
3. العريني، منال (2014)، "واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر هيئتين الإدارية والاكاديمية العاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية"، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**. المجلد 3، العدد 12، كانون الأول، ص ص 114-148.
4. الطائي، منى حيدر عبد الجبار (2012)، "الحكمانية في المنظمات العامة دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جمهورية العراق"، **ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر السنوي العام الثاني عشر حول الإدارة الرشيدة وبناء المؤسسات**، القاهرة: جامعة الدول العربية من 08 إلى 10 سبتمبر 2012.
5. السوادي، علي بن محمد (2015)، **الحوكمة الرشيدة كمدخل لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية (تصور مقترح)**. أطروحة دكتوراه في العلوم التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، السعودية.
6. التجاني، ربيعة (2016)، حوكمة مؤسسات التعليم العالي دراسة حالة جامعة قاصدي مرباح ورقلة – من وجهة نظر القيادة الإدارية على مستوى الكليات–، رسالة ماستر في العلوم السياسية: تخصص التنظيم السياسي والإداري، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
7. حلاوة، جمال وطه، نداء دار (2013)، واقع الحوكمة في جامعة القدس، **مجلة أداء المؤسسات الجزائرية**. العدد 2، الجزائر، ص ص 84-99.
8. مرعى، محمد (2009)، الحوكمة الأكاديمية بين التخطيط الاستراتيجي وقياس الاداء المؤسسي، **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث للحوكمة الأكاديمية**، 17/16 فبراير 2009، كلية إدارة الأعمال والعلوم الإدارية، جامعة القدس.
9. مقيدش، نزيهة (2010)، "**أهمية أسلوب المعاينة في الدراسات الإحصائية: دراسة تطبيقية حول الحوكمة في الجامعة الجزائرية– دراسة حالة جامعة فرحات عباس بسطيف**"، رسالة ماجستير في علوم التسيير. جامعة فرحات عباس سطيف.
10. نعمة، جواد كاضم (2011)، **الإدارة الحديثة لمنظومة التعليم العالي**. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
11. ناصر الدين، يعقوب عادل (2012)، إطار نظري مقترح لحوكمة الجامعات ومؤشرات تطبيقها في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، **مجلة تطوير الأداء الجامعي**. العدد2، فبراير 2012، جامعة المنصورة.
12. خورشيد، معتز ويوسف، محسن (2009). "حوكمة الجامعات وتعزيز قدرات منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر". **مؤتمر حوكمة التعليم الجامعي الذي نظمه منتدى الاصلاح العربي بمكتبة الاسكندرية**.
13. خاراميو، أدريانا (2013)، **مقارنة نظم الحوكمة كأداة لتشجيع التغيير**. باريس: منشورات البنك الدولي.
14. عزت، أحمد (2009)، "مفهوم حوكمة الجامعات والغرض منها وسبل تطبيقها"، المكتبة العامة لقضايا وإصدارات حقوق الإنسان، القاهرة، **http://old.qadaya.net/node/3068**، تم الإطلاع بتاريخ 2016/09/11.
15. ضحاوي، بيومي محمد، (2011)، دراسة مقارنة لنظم الحوكمة المؤسسية للجامعات في كل من جنوب إفريقيا وزومبابوي وغمكانية

الإفادة منها في مصر، **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي التاسع عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية**. جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص 41-117.

**بالأجنبية:**

1. Berman, m. & jekowski, j (2002). **Education system governance: comments in support of a data- driven decision process Albuquerque business education compact** December 17.
2. The Word Bank (2000), Higher Education in Developing Countries, Washington, **http://www.accesstosuccess-africa.eu/web/images/literture/peril_and_promise.pdf.**
3. Yang, (2007), "Academic Governance in Higher Education, Experiences Of America, The Development and Governance of Higher Education", **Comparative perspectives Conference,** National University of Tainan, Dec 2007
4. Wang, Li. (2010). "Higher Education Governance and University Autonomy in China". **Globalisation, Societies and Education**. 8 (4), pp 477-495.

# أساليب تطبيق إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية لتحسين أدائها

د. صالح السعيد د. شامية بن عباس
أستاذ محاضر/ جامعة لغرور عباس بخنشلة، الجزائر أستاذة محاضر/ جامعة لغرور عباس بخنشلة، الجزائر
Salahsaid1954@hotmail.fr mchamiasiham@Yahoo.co

**الملخص:** *هدفت هذه الدراسة إلى إبراز كيفية تطبيق بعض الأساليب المستخدمة لتحقيق الجودة الشاملة في المؤسسات الجامعية من خلال التعرض على أهم مجالات ومتطلبات وسبل تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي، ثم توضيح الترابط الشديد بين تطبيق هذا المنهج والوصول إلى مرتبة متميزة من الأداء، كما تؤدي إلى إنجاز أهداف المؤسسات الجامعية وتحسين كفاءة مخرجاتها. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استمارة تهدف إلى الدراسة الميدانية لمتغيرات مشكلة الدراسة من أجل اختبار الفرضيات، بحيث يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء المنظومة التعليمية بجامعة لغرور عباس بخنشلة، وذلك على اعتبار أنهم النخبة والأكثر وعياً لمثل هذه المواضيع. وقد بلغ عددهم خلال فترة توزيع الاستبيان: 130 أستاذ حسب كشوف الحسابات للجامعة، تم استرجاع 84 استمارة.*

*وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك اهتمام من قبل أعضاء المنظومة التعليمية محل الدراسة بمتغيرات نظام إدارة الجودة، وتطبيق أغلب هذه المتغيرات بدرجات ومستويات إيجابية متفاوتة، فقد كان أعلى مستوى تطبيق من نصيب كل من تطوير برامج ومناهج التعليم العالي وأنظمة العمل والتزام الإدارة العليا بالجودة، يليهما التحسين المستمر مع ضرورة وجود فرق عمل لحل المشكلات من اجل توطيد الثقة وتحسين الاتصال بين الإدارة والأساتذة والطلبة لرفع روح المعنوية وتعميق ثقافة الجودة وخلق مناخ تنافسي بين الجامعات العمومية والخاصة من أجل تحسين مخرجاتها لضمان مكانتها، أخيراً التجهيزات الإدارية ويمثل هذا المتغير الأقل من حيث التطبيق.*

*خرجت الدراسة بعدة توصيات أهمها: زيادة الاهتمام والوعي بضرورة تطبيق كافة مجالات ومتطلبات تطبيق إدارة الجودة، وضرورة تحديد أهم السبل والأساليب المناسبة لتحقيقها بشكل دقيق ومدروس لأنها تعتبر منهاجاً إدارياً مناسباً لرفع كفاءة أداء الأكاديميين والإداريين والمنتج التعليمي (الطلاب).*

**الكلمات المفتاحية:** *إدارة الجودة، متطلبات ومجالات إدارة الجودة، تحسين الأداء، كفاءة المخرجات.*

## المقدمة:

تولي الكثير من الدول في السنوات الأخيرة اهتماما بالغا لقطاع التعليم العالي لما له من انعكاسات مباشرة على تطور اقتصادياتها، حيث تعتبره الكثير من الدول من ضمن القطاعات الإستراتيجية التي ترصد له ميزانيات ضخمة، فالعالم اليوم يشهد تنافساً حاداً في جميع المجالات وعلى رأسها المجال الاقتصادي الذي أصبح حالياً يعتمد على التقنيات المتطورة والتكنولوجيا الحديثة والابتكارات التي تدعم تنافسية المؤسسات الاقتصادية في ظل اقتصاد معلوم، لذلك تسعى الدول المتقدمة والنامية إلى توفير اليد العاملة الفنية والمؤهلة وتدعيم البحوث العلمية والتي هي من ضمن مخرجات مؤسسات التعليم العالي. وفي ظل هذا التوجه وجدت الجزائر نفسها أمام تحديات جديدة، فرضت عليها مجاراة العالم بالبحث عن أساليب جديدة لإصلاح التعليم العالي، تتوافق مع احتياجاته الحالية والمستقبلية من خلال الإعتماد على إدارة الجودة الشاملة كمنظومة فكرية تبلور أسلوباً من أساليب الإدارة الحديثة التي تهدف إلي رفع كفاءة الأداء، تحسين أساليب التعليم، زيادة مخرجات التعليم العالي، زيادة متانة النظام التعليمي ومدى تطوره.

## إشكالية الدراسة:

تنطلق مشكلة البحث نحو إمكانية تحسين المخرجات التعليمية للجامعات الجزائرية بتطبيق إدارة الجودة ومن خلال العرض السابق نطرح التساؤل الرئيسي التالي:

**ما هي الأساليب المستخدمة (المجالات والمتطلبات) لتطبيق إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية من اجل تحسين أدائها؟**

للوصول إلى عمق هذه الإشكالية يتم طرح عدة تساؤلات فرعية:

1. ما هي مجالات تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي لتحسين الأداء؟
2. ما هي أهم متطلبات تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي؟

## فرضيات الدراسة:

من خلال طرحنا للتساؤل الرئيسي والتساؤلات الفرعية يمكن أن نضع الفرضيات التالية:

1. تحديد الأبعاد أو المجالات التي يمكن من خلالها تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي من أجل تحسين أدائها.
2. تحتاج مؤسسات التعليم العالي لمتطلبات مهمة جدا لتطبيق إدارة الجودة.

**أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على مخرجات التعليم العالي ودور إدارة الجودة في تحسينها ولفت أنظار القائمين على مؤسسات التعليم العالي بضرورة اعتمادها، وإبراز الحاجة الكبيرة إلى معرفة تطبيق مفاهيمها في مؤسسات التعليم العالي، الأمر الذي يتم عبر بناء المعرفة النظرية اللازمة في هذا المجال.

**خطة الدراسة:**

في ضوء إشكالية الدراسة وأهدافها يمكن تقسيمها إلى المحاور التالية:

**المحور الأول: ماهية التعليم العالي وواقعه في الجزائر.**

**المحور الثاني: الأساليب المتبعة في تحقيق الجودة بالمؤسسات الجامعية الجزائرية.**

**المحور الثالث: دراسة ميدانية في جامعة عباس لغرور بخنشلة.**

**منهجية الدراسة:**

تماشياً مع طبيعة الموضوع وللإجابة على الإشكالية المطروحة تم الاعتماد على المنهج الوصفي والإحصائي الذي يتلاءم وطبيعة الموضوع.

**المحور الأول: ماهية التعليم العالي وواقعه في الجزائر:**

شهدت بداية القرن الحادي والعشرين اهتماماً متزايداً على المستوى الدولي والحكومات بضرورة تطوير التعليم العالي بهدف تحسين مستوى أداءه، وتفعيل دوره في قيادة عمليات التنمية الشاملة والمستديمة.

**أولاً: مفهوم التعليم العالي:**

يحظى التعليم العالي بمكانة اجتماعية مهمة نظرا لدوره في تكوين وإعداد الكفاءات البشرية المؤهلة لشغل المناصب التنموية في الدولة، حيث يعرف التعليم العالي من خلال وثيقة المؤتمر العام لليونسكو في دورته السابعة والعشرون على أنه "برامج الدراسة أو التدريب على البحوث في المستوى بعد الثانوي، التي توفرها الجامعات أو المؤسسات التعليمية الأخرى المعترف بها بصفتها مؤسسات للتعليم العالي من قبل السلطات المختصة في الدولة"[1]. كما تعرفه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCDE) على أنه: "مستوى أو مرحلة من الدراسة تلي التعليم الثانوي، وتباشر مثل هذه الدراسة في مؤسسات للتعليم العالي، كالجامعات الحكومية والخاصة وفي الكليات والمعاهد وغيرها من المنشآت التعليمية الأخرى، ومن خلال البرامج المقدمة عبر الشبكات والمواد الإلكترونية والهيئات والوكالات المضيفة العامة والخاصة". [2]

من خلال هذه المفاهيم المقدمة حول التعليم العالي والتي تتفق على أن الدراسة بهذه المرحلة تكون للطلبة المتميزين والذين أتموا الدراسة بالمرحلة الثانوية نستنتج أن هناك ثلاثة أنماط من التعليم العالي:

- **الجامعات:** وهي أكثر الأنماط انتشارا وتضم مجموعة من الكليات والمعاهد، والتي بدورها تضم مجموعة من الأقسام.
- **المدارس العليا:** وهي نمط من مؤسسات التعليم العالي، تعنى بإعداد القوى العاملة لمدة تتراوح بين أربع إلى خمس سنوات ما بعد المرحلة الثانوية، ليتم الحصول منها على شهادة نجاح تعادل شهادة الجامعة .[3]
- **المعاهد والكليات:** ويتم فيها التكوين لمدة تتراوح ما بين السنتين إلى أربع سنوات، وفقاً لطبيعة التخصص وتختلف هذه المؤسسات باختلاف البرامج التي تقدمها فبعضها كليات متخصصة لإعداد المعلمين وبعضها الآخر متعدد التخصص.

فالتعليم العالي يجمع هذه الأنماط الثلاثة التي تضمن تكوينا عاليا للطالب بعد إتمامه لدراسته بالمرحلة الثانوية فهي مرحلة من مراحل التعليم المتخصص الأكاديمي الذي يستهدف الحاجات الحاضرة والمستقبلية للمجتمع.[4]

**ثانياً: مسار التعليم العالي في الجزائر في الفترة 1999-2015:**

بالرجوع إلى مراحل تطور الجامعة الجزائرية، نجد بداية التعليم العالي في الجزائر تعود فعليا إلى ما بعد الاستقلال، وقد تأثر خلال تطوره بمختلف السياسات والخطط التي عرفتها الجزائر خلال مسيرتها وتحولاتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية. ويمكن التركيز على المرحلة الحالية والتي تعتبر محور المداخلة، حيث عرفت هذه الفترة نوعاً من الاستقرار في الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، حيث شرعت الدولة في وضع مخططات تنموية خماسية 1998-2002 و2005-2009 والمخطط الخماس 2006-2010، وتهدف هذه المخططات إلى تصحيح الأخطاء الموجودة في القطاع والحد من المشاكل التي عرفتها الفترة السابقة، وهذا بإيجاد السبيل الأنجع للارتقاء بالجامعة وإعطائها مكانة دولية مرموقة من خلال التعاون مع المنظمات الدولية والإقليمية وتبني برامج جديدة لمواكبة التطورات العلمية المعاصرة، كما كان واضحاً خلال هذه الفترة السعي إلى توثيق العلاقة بين العالم الأكاديمي (الجامعات ومؤسسات البحث) والعالم

الاقتصادي والصناعي على وجه الخصوص، حيث تتميز هذه الفترة بإصدار القانون 99-05 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي والبحث العلمي والذي يهدف إلى: [5]

- جعل الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني من أجل تجنب التصلب الناجم عن اعتبارها مؤسسة عمومية ذات طابع إداري، كما أعاد هذا القانون إحياء نظام الكليات من جديد وتحديد النظام البيداغوجي للتعليم العالي تحقيقاً لمبدأ المرونة حتى تتمكن الجامعة من الاندماج مع المحيط الخارجي.
- رفع نوعية التعليم والتكوين عن طريق تعزيز البحث العلمي والتكنولوجي في مختلف التخصصات.
- توفير وسائل الاتصال ومد شبكة الإنترنت قصد رفع المستوى الثقافي والعلمي والمهني للطلبة والأساتذة.
- تكريس الاستقلالية المالية وفرض المراقبة البعدية لمؤسسات التعليم العالي حول الانجازات التي توصلت إليها ومدى جدوى المبالغ المنفقة على مشاريع البحث العلمي.

وقد قامت الدولة برفع حصة ميزانية البحث العلمي من 0.75% من الناتج الداخلي الخام سنة 1999 إلى 1 % سنة 2002 حسب ما كان مقررا في القانون التوجيهي، وفي إطار العولمة ووعياً منها بالمهام المنوطة بالجامعة على المستوى الداخلي من أجل ضمان التطور والتحكم في العلم والمعرفة وعلى المستوى الخارجي من أجل ضمان تواجدها واستمرار تطورها وبغية تطوير التبادلات الثقافية والحركية البشرية على جميع المستويات. وانخرطت بلادنا منذ سبتمبر 2004 في السياق العالمي الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي[6]، فمن خلال توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية التي صادق عليها مجلس الوزراء المنعقد في 20 أفريل 2002 وانطلاقا من العمل على المستوى القصير والمتوسط والطويل المدى، تم برمجت إستراتيجية لتطوير القطاع مابين 2004 و2013، حيث تم وضع هيكلة جديدة للتعليم تكون مصحوبة بتحسين وتعديل مختلف البرامج البيداغوجية وتنظيم جديد لتسيير منظومة التعليم العالي، ولأجل ذلك تم اعتماد إستراتيجية جديدة تتمثل في نظام يعتمد على ثلاث مراحل (ليسانس، ماستر، دكتوراه) يهدف إلى إنشاء تعليم عالي تساهمي في خطواته، تطوري في تنفيذه يعطي للجامعة حرية أكثر في تحديد مجالات التكوين والشهادات المرفقة، كما أن صياغة البرامج التكوينية والحجم الساعي يعتبر من صلاحيات المؤسسة الجامعية، ليصبح بذلك للوزارة دور التقييم والمتابعة بواسطة لجان جهوية أو وطنية تضمن تجانس وتحسين عروض التكوين المقدمة من أجل الاستجابة للتطورات العالمية وتطوير ميكانيزمات التكوين الفردي بغية الاستمرار في تطوير التعليم العالي والرفع من جودته[7]، وبعد إدخال نظام LMD في عام 2004 وتطبيقه من طرف بعض المؤسسات الجامعية عبر التراب الوطني سعت الدولة إلى وضع مخططين خماسيين يشمل الأول الفترة 2005-2009 ويهدف إلى: [8]

- تهيئة ظروف ملائمة للاستمرار في توسيع الشبكة الجامعية والسعي لتوفير أكثر من 500.000 مقعد بيداغوجي جديد.
- تحقيق التوازن الجهوي بتقريب الجامعات لمختلف الطلبة.
- السعي إلى إنشاء خمس مكتبات جامعية مجهزة بمختلف المواد والوسائل العلمية.

وسعت الدولة في مخطط خماسي ثاني 2006-2010 إلى الاهتمام أكثر بالبحث العلمي حيث وضعت مجموعة من الأهداف يمكن أن نلخص أهم ما جاء فيها فيما يلي: [9]

- السعي نحو زيادة عدد الأساتذة الباحثين حتى يبلغ عددهم 32.975 أستاذ في آفاق 2010.
- رفع عدد البحوث المنجزة من طرف المؤسسات والمراكز البحثية إلى 5.430.
- السعي لتوفير كل الوسائل المادية والوثائق الضرورية لتثمين نتائج البحث والتطوير.

وحرصا من السلطات الجزائرية على استكمال المسار التقويمي في التعليم والمعرفة للفترة [2010-2014] سطرت مايلي:

- تدعيم قطاع التعليم العالي والبحث العلمي حيث خصصت له 868 مليار دج لإنشاء 600 ألف مقعد بيداغوجي، 400ألف سرير، و440 مطعم جامعي.
- وضع سياسة أكثر فاعلية في قطاع التعليم العالي تقوم على أساس الكيف والجودة عبر تزويد الطالب بالمهارات اللازمة لسوق العمل الداخلي والخارجي.
- تطوير المناهج حتى تساير متطلبات مجتمع المعرفة.

وتعد هذه المخططات أساسية لجعل كل من الجامعة والمراكز والمؤسسات البحثية قطب من أقطاب الإشعاع العلمي والتكنولوجي

لتتمكن من رفع جودة وكفاءة إطارات ومخرجات المؤسسات التعليمية الوطنية من جهة، ودفع الاقتصاد نحو تنمية مستدامة من جهة أخرى.

## المحور الثاني: الأساليب المتبعة في تحقيق الجودة بالمؤسسات الجامعية الجزائرية:

من أجل دعم وتشجيع عملية التحسين المستمر، تحتاج مؤسسات التعليم العالي (الجامعات لمجموعة من الطرق التي أثبتت نتائجها الإيجابية في تحسين أداء العديد من الجامعات في دول العالم المختلفة.

### أولاً: الجودة الشاملة في التعليم العالي:

إن الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في ميدان التعليم جاء كضرورة ملحة من طرف رواد هذا المفهوم والباحثين والمسؤولين في مجال التربية والتعليم بهدف مواجهة المشاكل التي يعرفها هذا القطاع، حيث قام "إدوارد ديمينغ" لتأكيد على ضرورة إدخال إدارة الجودة الشاملة في التعليم بوصفها منظومة عمليات الجودة في التربية والتعليم والتحسين المستمر، فنجاح العديد من المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية في النهوض بالنظام التربوي تؤكد التطبيق الناجح للجودة الشاملة في المجال التربوي، أين بدأت الجامعات تعرف اهتماماً خاصاً بهذا المجال، كما أن "جوزيف جوران" دعا إلى استحداث مجلس أعلى للجودة الجامعية.

إن إدارة الجودة الشاملة من المنظور التربوي وردت فيها عدة تعاريف منها: [10]

- إيجاد وتطوير قاعدة من القيم والمعتقدات التي تجعل كل موظف يعلم أن الجودة في خدمة المستفيد، بما يدعم الهدف الرئيسي لإدارة المدرسة.
- أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي، فهي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلبة، أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية، الأمر الذي ينطوي حتماً على تحقيق رضا الطلبة وزيادة ثقتهم، وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محلياً وعالمياً وزيادة نصيبها في سوق العمل.

يعرف "رودس" إدارة الجودة الشاملة بأنها عملية إستراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة.

إن تعريف "رودس" يمثل إطارًا مرجعيًا لتطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة في التربية، فالمدخلات هم الطلبة والعمليات ما يدور في داخل المدرسة والمخرجات هم الطلبة المتخرجون. إن الالتزام الكلي بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية يستدعي إعادة النظر في رسالة هذه المؤسسة وأهدافها واستراتيجيات تعاملها مع العمل التربوي ومعاييرها وإجراءات التقويم المتبعة فيها، ويجب التعرف على حاجات المستفيدين) الطلبة (و ما هي نوعية التعليم والإعداد التي يرون أنها تحقق حاجاتهم وتلبي رغباهم. ويمكن توضيح مكونات النظام التعليمي من خلال الجدول الموالي: [11]

**الجدول رقم (1): مكونات النظام التعليمي.**

| المدخلات | عمليات تعليمية تحويلية | المخرجات |
|---|---|---|
| الموارد البشرية وتتضمن:<br>الطلبة.<br>الهيئات التعليمية.<br>إداريين، محاسبين.<br>آخرون.<br>الموجودات وتشمل:<br>المكتبة<br>المختبرات العلمية<br>المستلزمات الإدارية | طرق التدريس.<br>البحث العلمي.<br>المناهج والمقررات الدراسية.<br>الإدارة.<br>الأهداف التعليمية. | المتخرجين.<br>بحوث ومنشورات علمية.<br>استشارات خارجية.<br>إضافة معارف ومفاهيم للبيئة الاجتماعية...الخ. |

**المصدر:** يوسف حجيم الطائي وآخرون، "إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي"، مؤسسة الوراق، الأردن، 2008، ص 63.

### ثانياً: مؤشرات الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

تعد مؤسسات التعليم العالي من المؤسسات ذات المخرجات المتنوعة والمتعددة إلى حد كبير باعتبارها الوسيلة الأساسية لتقدم وازدهار أي مجتمع في العالم، كما يلاحظ أن مخرجات العملية التعليمية لها تتسع أطرها وفقاً لمتطلبات البيئة الخارجية السريعة التغير مما جعلها أكثر تنوعا وشمولية، يمكن إيضاح مؤشرات الجودة لمؤسسات التعليم العالي كالتالي:

1. **المستوى النوعي للخريجين Quality of Graduates:** يعتبر الخريجون من أهم أنواع المخرجات التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى الارتقاء بجودتها، ويركز هذا النوع من المخرجات على المعرفة الأساسية والمعلومات التي تشكل البنية التحتية لجودة الخريجين، وتستند هذه المعرفة والمعلومات على بعدين هما التمكين والاستيعاب لحقائق عمل منظمات ومؤسسات الأعمال

الأساسية، والمعرفة المهنية ذات العلاقة بعمليات تلك المنظمات.[12]

يرتبط المستوى النوعي للخريجين بقدرات الطلبة على متابعه وفهم الأسس والمبادئ المهنية وكذلك فهم وسائل تطبيقها في ميادين العمل، ويتزامن ذلك مع توسع المنظور الشامل وتنوع الأدوار وكذلك توسع فكر الخريج ليصبح قائدا رسالياً ذو منظور استراتيجي واهتمام شمولي بالعمليات والممارسات الإدارية لمنظمات الأعمال. ولما كان الطالب أحد عناصر مخرجات العملية التعليمية، ولكي تضمن المؤسسة التعليمية الجودة في هذا العنصر يتوجب عليها تفعيل العلاقة بين الطلبة ومؤسسات المجتمع قبل الخروج إلى سوق العمل، والتنسيق مع مؤسسات الدولة وأسواق العمل لتوفير فرص العمل لخريجيها، والسعي الحثيث لتحسين مستوى الخريجين باعتبارهم إنتاج نهائي يمكن من خلاله الحكم على جودة العملية التعليمية برمتها. [13]

2. **البرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع Training Programs:** يركز هذا النوع من المخرجات على المهارات والخصائص المميزة ذات التأثير المباشر في تحسين السلوك والأداء للأفراد والمؤسسات بشكل عام، وتعد البرامج التدريبية التي تقدمها المؤسسة التعليمية من الأولويات المهمة لتحسين وتطوير مهارات الكوادر الوظيفية لمختلف المستويات التعليمية والتخصصية، وانطلاقاً من دور الجامعة كمؤسسة ريادية لتطوير المجتمع فإنها مدعوة إلى تبني مفهوم الجامعة كمركز لخدمة مؤسسات المجتمع. وعليه فإن جودة تلك البرامج تعتمد على عدة مبادئ وهي:[14]

- أن تحقق برامج التدريب التطابق أو التوافق ما بين الأفكار النظرية والممارسات العملية.
- تلبية الحاجات المهنية للمتدربين.
- المرونة وتعدد الاختبارات في برنامج التدريب.
- توجه برامج التدريب نحو الكفايات التعليمية.
- استمرار تحسين عملية تدريب المتدربين.
- استثمار تكنولوجية البرامج التدريبية لنتائج البحوث والدراسات العلمية.

3. **الاستشارات العلمية Scientific Consultations:** تعد الاستشارات العلمية أحد أهم المخرجات التي تتميز بها جودة المؤسسات التعليمية الكفوءة، وهي بذات الوقت مقياسا مهما من مقاييس جودة تلك المؤسسات وضرورة من ضروراتها، وتتنوع صور وآليات الاستشارات العلمية تبعاً لنوعها وطبيعة بيئتها، ومهما اختلفت فإنها تجسد نافذة علمية مفتوحة تجاه المجتمع ومؤسسات سوق العمل لتقدم لهم الدعم والمساعدات المعرفية والإرشاد والدراسات النظرية والتطبيقية وغيرها، وفضلاً عن القدرات العلمية التي تتميز بها النوافذ الاستشارية فإن نجاحها يعتمد على مستوى وعي وثقافة المجتمع ومؤسساته المختلفة.

4. **المشاريع العلمية Scientific Projects:** يقصد بالمشاريع العلمية ببساطة قيام جهة علمية (قسم علمي أو بعضاً من التدريسيين) بدراسة مستفيضة لظاهرة معينة في مكون واحد أو أكثر من مكونات البيئة ذات العلاقة المباشرة أو غير المباشرة بالمجتمع، ووضع الخطط الكفيلة لتطويرها وتحسينها أو للتخلص من مساوئها الحالية والمتوقعة، ومهما يكن حجم المشاريع العلمية فإنها تعد من أهم الثمار العلمية التي تنتجها المؤسسات التعليمية والبحثية، حيث يلعب المختصين في المؤسسة التعليمية الدور الريادي في المشروع العلمي ويتوجب عليهم إثبات ذلك بشكل واضح ومقنع لجميع المؤسسات المجتمعية الأخرى، لذا فإن المشروع العلمي تتوقف جودته بناءً على عمق العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع وقدرة تلك المؤسسة على متابعتها لمعطيات البيئة المحيطة بكافة مكوناتها.

5. **الكتب والمؤلفات العلمية الموجهة إلى خدمة المجتمع Scientific Publications and Books:** يركز هذا العنصر من عناصر المخرجات على التفوق النوعي للمعرفة الذي تتميز به المؤسسة التعليمية على غيرها من المؤسسات المنتجة للمعرفة بما يمّكن من تطوير وإدراك المستويات العلمية والثقافية التي يحتاجها أفراد المجتمع، ويجب أن يميز المؤلفين والباحثين في المؤسسة التعليمية بين الكتب والمؤلفات الموجهة إلى خدمة المجتمع عن تلك الموجهة إلى المستفيدين من داخل المؤسسة التعليمية، إذ أن المجتمع عادة ما يتميز بتنوعه الفكري وتفاوت المستويات الإدراكية لأفراده في حين أن المستفيدين من داخل المؤسسة التعليمية عادة ما يكونون من المتعلمين والمهتمين وذوي الاختصاص، وعموما فإن ما يوجه إلى المجتمع من كتب ومؤلفات يجب أن يضمن الأبعاد الآتية لتحقيق 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.

6. **البحث العلمي Scientific Research:** يحتل البحث العلمي أولوية من أولويات المؤسسة التعليمية، ويمكن القول بأن جودة البحث العلمي تشكل خاصية رئيسية تميز المؤسسة التعليمية عن غيرها من المؤسسات الأخرى[15]، وتأتي علاقة البحث العلمي بمؤسسات سوق العمل من ارتكازه على الدراسات النظرية والتطبيقية ذات العلاقة بمشكلات المجتمع وحاجاته الفعلية، وبما أن البحث العلمي أحد عناصر مخرجات العملية التعليمية فإن مؤشرات الجودة المرتبطة به تعتمد على مايلي:

- 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.

7. **المؤتمرات والندوات Conferences and Seminars:** تلعب المؤتمرات والندوات دوراً مهماً في تبادل المعرفة وتحديث المعلومات والأفكار وتوضيح الرؤى في كافة التخصصات، وهي مقياس مهم من مقاييس كفاءة المؤسسة التعليمية، لذا فهي تعد من أهم مخرجات المؤسسة التعليمية الموجهة إلى المستفيد الداخلي والخارجي بنفس الوقت، ويلعب التخطيط السليم والدقيق للمؤتمرات والندوات دورا هاما يتوقف عليه نجاح أهدافها وغاياتها، ولضمان تحقيق ذلك ينبغي على المختصين في المؤسسة التعليمية إيلاء احتياجات مؤسسات المجتمع المختلفة ومشكلاتها المعرفية والثقافية اهتماما كبيرا، وإن تفعيل أو تطبيق نتائج مثل هذه البرامج يقدم دليلا واضحا لضمان جودتها.

8. **سمعة المؤسسة ورضا المستفيد Satisfaction and Reputation:** تسعى المؤسسات التعليمية عموما إلى المحافظة على سمعتها وتحقيق رضا المستفيد الذي يمثل رأيه قراراً مهما لابد وأن يؤخذ في الحسبان عند قياس جودة المخرجات، وهذا يتطلب المتابعة الدقيقة لاحتياجات المستفيدين وترجمتها بالشكل السليم لتتوافق مع المعايير المحددة، وعلى أن تمارس المؤسسات التعليمية مسؤوليتها تجاه المجتمع من خلال المتابعة الدورية والمستمرة لسمعتها والمحافظة على المؤشرات الإيجابية واعتمادها وفقا لمنظور استراتيجي، فضلا عن معالجة مكامن التصدع في هذه العلاقة واعتماد الحلول الكفيلة باستبعاد المؤشرات السلبية. [16]

**ثالثاً: طرق تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر:** مخرجات العملية التعليمية تعتبر محصلة أشغال وجهود الجامعة والهدف الأساسي المنشود لها كون هناك تحسين في هذه المخرجات إذا تضافرت الأدوار من خلال جهود مختلف الوظائف والأشخاص في مؤسسة التعليم العالي للوصول بالمخرجات إلى أعلى جودة، و يمكن أن يتم تحسين المخرجات التعليمية في الجامعة الجزائرية من خلال النقاط التالية:

- تحقيق التوازن الكمي والنوعي بين مخرجات العملية التعليمية وبين الطلب عليها في سوق العمل ولمختلف الاختصاصات، إذ تخضع العملية التعليمية إلى التخطيط؛ ومن بين أهداف تخطيط تخطيط التعليم تحديد أعداد الطلبة الذي يمكن قبولهم في التخصصات والفروع العلمية في ضوء حاجة سوق العمل إلى مخرجات المؤسسة التعليمية لفترة الخطة.
- تطوير محتويات البرامج التعليمية لتكون متوافقة لطبيعة الأهداف التي ينشدها المجتمع، ويفرضها الواقع المعاصر والتوقعات المستقبلية؛ وهو ما يمكن تحقيقه عن طريق إعادة النظر في محتوى البرامج الحالية وتجديده ليتوافق مع ظروف ومعطيات العصر، ويتواءم مع ما فيه من مستجدات ومتغيرات، بحيث لا يتعارض مع ثوابت المجتمع ومبادئه.
- ساهمت مخرجات التعليم العالي بلا ريب في بناء وظائف القطاع الحكومي وتأسيسها بشكل كبير. وقد آن الأوان لأن تشارك مخرجاته في توطين الوظائف الإدارية والفنية في القطاع الخاص ولن يتم له ذلك إلا الارتفاع بقدرات الخريجين التأهيلية والتدريبية. وملائمة مخرجات التعليم لاحتياجات سوق العمل بهدف تحقيق مزيد من الربط والتلاحم بين قطاعي التعليم والعمل.
- التأكيد على ضرورة ارتباط التعليم العالي والجامعي بحاجة العمل في عملية مستمرة وتحقيق التكامل بينهما، وذلك من خلال تدريب القوى البشرية بعد تأهيلها، ومن ثم تكامل الإعداد والتدريب كوظيفة رئيسة لمؤسسات التعليم العالي في ظل مفهوم التربية المستمرة.

- إقامة مراكز تدريبية في الجامعات لإقامة الدورات المستمرة للطلبة الخريجين والعاملين في المؤسسات الإنتاجية والخدمية وحسب حاجة حقل العمل لذلك.
- تنفيذ عملية تقويم دورية لتلك المؤسسات للتأكد من أن الأسس التي وضعت على أساسها الأهداف والاستراتيجيات والبرامج ما زالت تتواكب ومتطلبات التنمية والعمل على تحسين الأداء.
- الأخذ بمنهج إدارة الجودة الشاملة في إدارة مؤسسات التعليم العالي ومن ثم تحقيق رفع كفاءة الأداء بهذه المؤسسات والقيام بوظائفها (إعداد القوى البشرية، البحث العلمي، التنشيط الثقافي والفكري العام) بصورة مرضية.
- التأكيد على التقييم المستمر للأداء من أجل رفع الإنتاجية على جميع المستويات.
- دعم التخصصات الحديثة التي تحقق التوافق بين التعليم وحاجات المجتمع ممثلا في قطاعات الأعمال والمؤسسات الإنتاجية، وتبني نظام تقديم برامج تعليمية مشتركة مع الجامعات المتميزة بالخارج من أجل منح درجات علمية مشتركة، وخاصة على مستوى الماجستير والدكتوراه مما يكفل الجودة والتميز.
- اختيار القيادات لمؤسسات التعليم العالي تبعاً للتميز والقدرة على إدارة التغيير، وتوفير التدريب الكافي لها قبل تكليفها بإدارة هذه المؤسسات.
- التأكيد على أن التعليم العالي ليس عملية خدمية ولكنه عملية إنتاجية، وأنه يعطي مخرجات إنتاجية لها مردود اقتصادي واضح على كافة مستويات الحياة العامة.[17]

## المحور الثالث: دراسة ميدانية في جامعة عباس لغرور بخنشلة:

قد صممت هذه الدراسة لدراسة **إمكانية تطبيق إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية** من خلال استطلاع آراء أعضاء هيئة لتدريس في جامعة خنشلة من خلال استمارة استبيان صممت لهذا الغرض.

1. **مجتمع وعينة الدراسة:** يتكون مجتمع وعينة الدراسة من جميع مؤسسات التعليم العالي ولكن لصعوبة القيام بعملية الحصر الشامل، حيث قامنا بالاقتصار على دراسة الحالة، واختيار أعضاء المنظومة التعليمية في جامعة لغرور عباس بخنشلة، وذلك على اعتبار أنهم النخبة والأكثر وعياً لمثل هذه المواضيع. وقد بلغ عددهم خلال فترة توزيع الاستبيان: 130 أستاذ حسب كشوف الحسابات للجامعة، تم استرجاع 84 استمارة.
2. **اختبار صدق وثبات أداة الدراسة:** لغرض معرفة صدق الأداة التي تم بواسطتها جمع البيانات، بعد عرضها على المحكمين، تم اختبار الثبات بواسطة استخدام معامل كرونباخ ألفا (الفا كرونباخ)، لفقرات الاستبيان، فبلغت قيمته (0,91) وهو معامل قوي جداً، يجعل من الإستبانة أداة مناسبة للبيانات التي تم جمعها بواسطتها، ولمعرفة فيما لو قام الباحثان بتوزيع نفس الاستبيان على نفس الأشخاص بعد فترة من الزمن، يحصلان على النتائج نفسها، تم إيجاد معامل التجزئة النصفية لفقرات الاستبيان، وقد بلغت قيمة معامل سيبرمان للتجزئة النصفية حوالي (0,84) وهو قوي يجعلها تتميز بالصدق لما خلصت له.

**1. ما هي مجالات تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي؟**

وهذا ما يوضحه الجدول الموالي؛ للإجابة على هذا السؤال قمنا بتحليل إجابات إفراد عينة الدراسة من خلال حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع العبارات التي تعكس مجالات التطبيق، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

**جدول رقم (2): تحديد مجالات تطبيق إدارة الجودة في جامعة عباس لغرور– خنشلة.**

| الرقم | العبارة | | درجة التطبيق | | | | | الترتيب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافق بشدة 05 | موافق 04 | محايد 03 | غير موافق 02 | غير موافق بشدة 01 | | | | |
| 1 | مساهمة الادارة العليا في انجاح تطبيق إدارة الجودة | ت | 30 | 15 | 10 | 19 | 10 | 3 | 3.42 | 1,34 | متوسطة |
| | | % | 35.73 | 17.85 | 11.9 | 22.62 | 11.9 | | | | |
| 2 | تطوير برامج ومناهج التعليم العالي وانظمة العمل | ت | 70 | 05 | 6 | 3 | 00 | 1 | 4.69 | 0,69 | عالية |
| | | % | 83.84 | 5.95 | 7.14 | 3.57 | 00 | | | | |
| 3 | وعي الادارة العليا باهمية تطبيق ادارة الجودة | ت | 55 | 08 | 16 | 05 | 00 | 2 | 4.34 | 0,86 | عالية |
| | | % | 65.48 | 9.53 | 19.04 | 5.95 | 00 | | | | |
| 4 | وضع خطط لتطبيق مبادئ إدارة الجودة في المؤسسة | ت | 40 | 08 | 04 | 04 | 28 | 4 | 3.34 | 1,66 | متوسطة |
| | | % | 47.62 | 9.52 | 4.76 | 4.76 | 33.34 | | | | |

**المصدر:** من إعداد الباحثان بالاعتماد علي مخرجات برنامج spss.

يظهر الجدول رقم 2 الوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب النسبي للعبارات التي تقيس إجابات مبحوثي مجتمع الدراسة بخصوص إدراك الأساتذة في جامعة عباس لغرور– خنشلة لمجلات تطبيق إدارة الجودة، وحققت العملية وسطاً حسابياً 3.94 وانحرافاً معيارياً بمستوى متوسط مما يدل على تشتت إجابات أفراد العينة بخصوص مفهوم الخصخصة، ويمكن تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة في مجالات تطبيق إدارة الجودة في جامعة خنشلة من خلال:

– إدراك الأساتذة في الجامعة علي أن الجودة تبدأ من عملية تطوير برامج التعليم وأنظمة العمل، وهذا يدل علي اهتمامهم بجودة الخدمات التعليمية التي يقدمونها ويؤمنون بضرورة تحسينها المستمر، وذلك من أجل تطوير وتحسين كفاءة المخرجات التعليمية وفقاً لما يتطلبه سوق العمل، وتنويع برامج التعليم لتوفير فرص وظيفية للشباب وزيادة الإنتاجية العلمية والتوسع في نشر التعليم.

– يجمع الأساتذة في الجامعة علي ضرورة دعم وتأييد الإدارة العليا لبرنامج إدارة الجودة، والذي يعتبر من أهم العوامل التي تضمن التطبيق الناجح لإدارة الجودة والذي ينبع من اقتناعها وإيمانها بضرورة تحسين الأداء الكلي للجامعة، حيث أن قرار تطبيق إدارة الجودة يعتبر قراراً استراتيجياً يتم التخطيط له من جانب القيادات الإدارية العليا علي مستوي إدارة الجامعة.

**2. ما هي أهم متطلبات إدارة الجودة في التعليم العالي؟**

وهذا ما يوضحه الجدول الموالي.

**جدول رقم (3): أهم متطلبات تطبيق إدارة الجودة في جامعة عباس لغرور– خنشلة.**

| الرقم | العبارة | | درجة التطبيق | | | | | الترتيب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافق بشدة 05 | موافق 04 | محايد 03 | غير موافق 02 | غير موافق بشدة 01 | | | | |
| 5 | وجود معايير دقيقة لقياس مخرجات التعليم العالي | ت | 65 | 00 | 09 | 10 | 5 | 3 | 4.42 | 0.99 | عالية |
| | | % | 77.38 | 00 | 10.72 | 11.9 | 00 | | | | |
| 6 | توزيع منطقي للمهام مع توظيف أساتذة ذوي كفاءات عالية | ت | 60 | 12 | 7 | 5 | 00 | 1 | 4.51 | 0.81 | عالية |
| | | % | 71.43 | 14.28 | 8.34 | 5.95 | 00 | | | | |
| 7 | وجود هيكل تنظيمي جيد ومخابر للبحث والتطوير من اجل توفير مؤسسات علمية بتجهيزات حديثة | ت | 67 | 00 | 10 | 07 | 00 | 2 | 4.51 | 0.91 | عالية |
| | | % | 79.76 | 00 | 11.9 | 8.34 | 00 | | | | |
| 8 | وجود متخصصين في ادارة الجودة من اجل التطبيق النظري والميداني | ت | 52 | 09 | 14 | 09 | 04 | 4 | 4.23 | 0.97 | عالية |
| | | % | 61.90 | 10.72 | 16.66 | 10.72 | 4.76 | | | | |
| 9 | تحسين مستوى الكفاءة والجودة في التعليم العالي من اجل استجابة التعليم العالي لمتطلبات السوق | ت | 50 | 03 | 22 | 05 | 03 | 5 | 4.07 | 1.13 | متوسطة |
| | | **%** | **59.52** | **3.57** | **26.2** | **5.95** | **3.57** | | | | |
| | | | | | | | | | | | |

**المصدر:** من إعداد الباحثان اعتماداً على مخرجات برنامج spss.

يبين الجدول رقم 3 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الاختلاف لعبارات **متطلبات إدارة الجودة في التعليم العالي** في جامعة عباس لغرور– خنشلة من وجهة نظر الهيئة التدريسية بها، وحققت العملية وسطاً حسابياً عاماً 4.34، بمستوى عالي مما يدل على تقارب إجابات أفراد العينة. ويمكن تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة في متطلبات إدارة الجودة في جامعة خنشلة من خلال:

- اظهر الأساتذة في الجامعة الاهتمام باختيار الشخص المناسب في المكان المناسب مع الأخذ بعين الاعتبار عملية التخصص، بالإضافة إلي تغيير الهياكل التنظيمية القديمة الي مدخل نظام كلي متكامل يعمل وفق أسلوب العمليات.
- كما يطالب الأساتذة بضرورة توفير توفير مؤسسات علمية بتجهيزات حديثه تساعد على تحسين نوعية التعليم وبالتالي تحسين المخرجات التعليمية. يتفق الأساتذة في الجامعة علي وجود نظام قادر على القياس الدقيق المبني علي الأساليب الإحصائية الملائمة لتحديد الاختلافات في أداء وتنفيذ البرامج، والعمل على القضاء على الاختلافات بشكل جذري من أجل التنوع والتجدد في برامج التعليم العالي ومناهجه واستحداث تخصصات جديدة.
- يرى الأساتذة في الجامعة ضرورة وجود فرق عمل لحل المشكلات من أجل توطيد الثقة وتحسين الاتصال بين الإدارة والأساتذة والطلبة، لرفع روح المعنوية وتعميق ثقافة الجودة وخلق مناخ تنافسي بين الجامعات العمومية والخاصة يحفز الجامعة على تحسين مخرجاتها لضمان مكانتها.

**الخاتمة:**

تسعى مؤسسات التعليم العالي من خلال تطبيق إدارة الجودة إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية بما يتلاءم مع تطور المجتمع ومتطلبات سوق العمل، وحتى يكون هناك تحسين وجودة في هذه المخرجات لجأت العديد من دول العالم المتقدم والنامي إلى إنشاء مؤسسات جامعية خاصة مسايرة للتحولات الاقتصادية، وقد أصبح تحديث وعصرنة المخرجات التعليمية ضرورة ملحة في المرحلة الراهنة لاستكمال مسار إصلاحات التعليم العالي، وتمكين هذه المخرجات من اكتساب المقومات التنافسية لمواجهة التحديات التي فرضتها تغيرات البيئة على المستويين الداخلي والخارجي؛ وعليه انصب جهد الإصلاح والتطوير في اتجاه تحديث وعصرنه آليات تحسين المخرجات التعليمية للتعليم العالي والأخذ بمبادئ وأسس إدارة الجودة التعليم العالي والاهتمام أكثر بالابتكار وتطوير هذه المخرجات والتوسع في الاعتماد على إشراك القطاع الخاص، من خلال تحديد المجالات أو الأبعاد، وأهم المتطلبات لخصخصة التعليم العالي.

**نتائج الدراسة:**

من خلال الدراسة التي قمنا بها توصلنا إلى مجموعة من النتائج متمثلة في:

1. هناك إدراك بفلسفة إدارة الجودة، وأهمية تطبيقها على الجامعة لما لها نتائج ايجابية في تحسن كفاءة وفعالية المخرجات التعليمية (وذلك لأنها تعتبر منهاجاً إدارياً مناسباً لرفع كفاءة أداء الأكاديميين والإداريين والمنتج التعليمي الطلاب).
2. كما تعتبر إدارة الجودة أحد أهم الوسائل والأساليب لتحسين وتطوير نوعية التعليم والارتقاء بمستوي أدائها في العصر الحالي.
3. إدراك الأساتذة لأهم متطلبات تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي وهي التوزيع المنطقي للمهام ووجود هيكل تنظيمي جيد، توافر أموال لشراء التقنيات الحديثة، ووجود إرادة من الإدارة العليا في تطبيق الجودة.
4. تفعيل ممارسات إدارة الجودة، مما يؤدي إلى إشاعة روح المنافسة ورفع مستوى الجودة ونوعية المخرجات التعليمية، إذ تحتاج الجامعات الجزائرية لمتطلبات مهمة جدا لتطبيق الجودة، تبدأ بتحديد هدف واضح ومحدد في ظل المشاركة الفعالة من قبل جميع الأفراد المستفيدين من التعليم العالي باعتبارهم قوة دافعة للتحديد والتغيير، فضلا عن ضمان عدم مقاومتهم لتطبيق الجودة، للتغلب على الصعوبات والمعوقات في إنجاح وتطبيق آليات وسياسات الجودة لتوفير الوقت والجهد والتكلفة، وتحسين الأداء وزيادة الإنتاجية في إطار العمل بطريقة صحيحة منذ البداية.

**المراجع:**


1. بدران شبل، سليمان سعيد، **التعليم في مجتمع المعرفة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2007، ص ص: 231–232.
2. لربيعي سعيد بن حمد. **التعليم العالي في عصر المعرفة– التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل**–، دار الشروق، عمان، 2007 ،ص: 23.
3. بدران شب، جمال دهشان، **التجدد في التعليم الجامعي**، دار البلقان، مصر، 2001، ص76.
4. رفيق زروالة، **تنظيم وهيكلة الجامعة الجزائرية– دراسة حالة جامعة قسنطينة**–، رسالة ماجستير في علم اجتماع التنظيم والعمل، قسم علم الاجتماع، جامعة العقيد الحاج لخضر باتنة، 2005، ص ص 98-99.
5. عمر صخري، **التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر ما بين 1962–2002**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ص ص:15–16.
6. عبد الكريم حرز الله وكمال البداري، **نظام ل.م.د** (الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية،2008)، ص ص:54–55.

7. المرجع نفسه، ص ص:85-90 .

8. MESRS, **quelque agrégat sur L´enseignement supérieur et la recherche scientifique** (2006), P: 4-5.

9. MESRS, **programme2006/2010 sur la recherche scientifique et le développement**, 2006.

10. عليمات وصالح ناصر، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص:98.

11. الطائي يوسف وآخرون، **إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي دراسة تطبيقية**، مجلة الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة، المجلد الأول، العدد 02، 2005، ص: 192.

12. بوهنة علي سالمي عبد الجبار، **إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي في ظل إدارة الجودة الشاملة والحصول على شهادة الايزو، مداخلة مقدمة في** ملتقى دولي حول: إدارة الجودة الشاملة في قطاع الخدمات، جامعة منتوري قسنطينة، يومي 2011/9/8، ص: 12.

13. فيصل عبد الله الحاج وآخرون، "**دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد**"، **عمان، 2008**، ص: 55.

14. Hughes jeffry and others**," the task force on initial teachers education programs**"، final report, Manitoba university winnipeg, 1998:43.

15. فيصل عبد الله الحاج وآخرون، "**دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد**"، مرجع سبق ذكره، ص: 55.

16. المرجع نفسه، ص: 57.

17. عشيبة فتحي درويش، "**الجامعة المنتجة أحد البدائل لخصخصة التعليم الجامعي في مصر: دراسة تحليلية**"، مجلة التربية والتنمية، ع: 22، إبريل، 2001، ص:9.

# تجربة الجزائر في تبنيها لمدخل ضمان الجودة والنوعية في التعليم العالي

د. علي لرقط د. أمال قواجلية
جامعة أكلي محند أولحاج، الجزائر جامعة أكلي محند أولحاج، الجزائر
a.larguet@univ-bouira.dz a.gouadjlia@univ-bouira.dz

**الملخص:** *يعد ضمان الجودة (Quality Assurance) من المفاهيم الحديثة التي نالت اهتمام العديد من المؤسسات سواء كانت إنتاجية أو تجارية أو خدماتية وعلى رأسها مؤسسات التعليم العالي، وتعتبر كذلك محط اهتمام معظم دول العالم في تمثل الحل الأنسب وتشكيل النموذج الحديث والعصري لتلبية المتطلبات المجتمعية، وفي الجزائر، يعرف قطاع التعليم العالي منذ الاستقلال العديد من الإصلاحات تماشياً مع التطور الذي يشهده العالم والتحديات التي تواجهه سواءً على المستوى المحلي أو على المستوى العالمي، وذلك لجعل مؤسسات التعليم العالي منارة لإشعاع العلم والمعرفة وانفتاحها مع محيطها الاجتماعي والاقتصادي ومساهمتها في تنمية البلاد والنهوض بالاقتصاد الوطني. لقد صدر القرار الوزاري رقم 167 المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتطبيق نظام الجودة في التعليم العالي بتاريخ 31 مايو 2010 لتجسيد ضمان الجودة في التعليم العالي CIAQES، وبدأت خلايا ضمان الجودة تتغلغل في مفاصل مؤسسات التعليم العالي، وبدت هناك ردود أفعال وأصداء عن فحوى هذا المفهوم سنتطرق إليها من خلال التعرض لواقع التجربة الجزائرية في تبني ضمان الجودة في التعليم العالي معرجين على أهم المعوقات والعراقيل التي مازالت تحول دون ظهور ثمار هذا المدخل الحديث.*

**الكلمات المفتاحية:** *ضمان الجودة، التعليم العالي، ل.م.د، الواقع، الوصاية، المعوقات.*

**المقدمة:**

إن ما ميز قطاع التعليم العالي بالجزائر هو شروع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي منذ الموسم الجامعي 2005/2004 في إحداث نظام تعليم عالي جديد يعرف بنظام الليسانس، الماستر والدكتوراه (ل.م.د) والذي تم تدعيمه وتعزيزه باتخاذ إجراءات هامة باعتبار هذا القانون المكون الأساسي لنظام ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية ويظهر هذا جلياً من خلال تأسيس اللجنة الوطنية للتقويم، مانحاً ومدعماً الجامعات الجزائرية بمؤثر قوي يحقق رفع أدائها وتأهيل المتخرجين من صفوفها إلى مستوى احتياجات القطاعات الاجتماعية والاقتصادية. تدعّم بعد ذلك تنصيب خلايا ضمان الجودة من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي منذ الدخول الجامعي 2008-2009، على مستوى كل الجامعات الجزائرية، بصدور القرار الوزاري رقم 167 المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتطبيق نظام الجودة في التعليم العالي بتاريخ 31 مايو 2010 لتجسيد ضمان الجودة في التعليم العالي[1] CIAQES، مما يؤكد الاهتمام المتواصل للسلطات العمومية بنظام ضمان جودة التعليم العالي في المؤسسات الجامعية .وقد أسند لها مهام أساسية تمثلت فيما يلي:

- إعداد منظومة وطنية للمعايير والمؤشرات (référentiel) لضمان الجودة مع الأخذ في الاعتبار المعايير الدولية.
- تحديد معايير اختيار مؤسسات التعليم العالي النموذجية ومعايير اختيار المسؤولين عن ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية.
- إعداد برنامج إعلامي موجه للمؤسسات الجامعية وبرنامج تدريبي للمسؤولين عن ضمان الجودة في كل مؤسسة.
- تحديد برنامج تطبيق ضمان الجودة في المؤسسات المختارة والسهر على متابعة تنفيذه.

إن تبني مدخل ضمان الجودة تماشياً مع الأخذ بنظام ل.م.د يستوجب الكثير من التفحص والتمحيص من باب الأخذ بآجل الأعمال قبل عاجلها وحتى يتسنى لنا توجيه دفة التنمية الوجهة الصحيحة وجب أن نقف على واقع هذه التجربة ومعوقاتها خاصة مع التحديات العصرية المتسارعة التي تستدعي مواكبة آنية لتفادي التأخر الحضاري والتلوث الاجتماعي الذي بدأ ينخر في عمق المجتمعات النامية والسائرة في طريق النمو، لذا فإشكالية هذه الورقة تتمحور حول التساؤلات التالية:

- ما واقع تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي؟
- ما هي المعوقات تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي؟
- ما هي المقترحات إزاء هذه المعوقات؟

**أهداف البحث:** التعرف على:

- واقع تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي (دراسة ميدانية).
- المعوقات تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.
- المقترحات إزاء هذه المعوقات.

**أهمية البحث:**

تكمن أهمية هذه الورقة البحثية في تسليط الضوء على أهم محطات تطبيق نظام ضمان الجودة والتي من خلالها سنقف على مطابقتها بما

[1] La Commission d'Implémentation D'un Système Assurance Qualité Pour l'Enseignement Supérieur En Algérie.

هو معمول به في البلدان العربية الأخرى و وضع التجربة في ميزان النقد البناء. كما تتجلى أهمية هذه المداخلة في تقصي واقع تطبيق هذا النظام من خلال دراسة ميدانية لتجسيد الوصاية لدى الطلبة في الوسط الجامعي. مقارنة النتائج بمختلف نتائج وتجارب البلدان الأخرى والخروج بنظرة موسعة عن كيفية الاستفادة من التجارب العربية الأخرى التي تجمعها وحدة اللغة والثقافة والدين والمصير.

**بعض الدراسات المتعلقة بالجودة في التعليم العالي بالجزائر:**

1. **راضية بوزيان 2010:** تحت عنوان "واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية"، وهدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات ومعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، خلصت الدراسة إلى أن أهم متطلبات التطبيق يتمثل في ضرورة تأييد ودعم الإدارة العليا، ترسيخ ثقافة الجودة بين جميع العاملين، التعليم والتدريب المستمرين. أما معوقات التطبيق فقد ذكرت الباحثة أن عدم ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسات التعليمية مع متطلبات التطبيق، وذلك على مستوى التنظيمي (القيادة، الهياكل والنظم، التحسين المستمر والإبداع)، المركزية في اتخاذ القرارات، ضعف الكوادر المدربة والمؤهلة في مجال إدارة الجودة الشاملة.
2. **إلهام يحياوي، نجوى عبد الصمد، حكيمة بوسلمة 2012:** تحت عنوان: "اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو مدى تطبيق متطلبات ضمان الجودة في جامعة باتنة بالجزائر"، خلصت الدراسة إلى أن تطبيق متطلبات ضمان الجودة في جامعة باتنة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يتم بدرجة متوسطة بلغت 55.4% وأن ذلك راجع إلى انخفاظ نسبة تطبيق المعايير الأساسية لضمان الجودة وبخاصة معياري الطلبة بنسة 49.7% والمرافق بنسبة 50%.
3. **زين الدين بروش ويوسف بركان 2012:** تحت عنوان "مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر: الواقع والآفاق". هدفت هذه الدراسة إلى إبراز أهمية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، ومختلف التدابير المتخذة من طرف الوزارة الوصية. وقد كانت النتائج تتمحور حول غياب ثقافة الجودة في التعليم العالي، وقلة مستوى التكوين وتدريب القائمين عليها، عدم توفر الامكانيات المادية والتنظيمية التي تمكن من التعامل بفعالية مع نظام المعلومات ومقاومة بعض الأطراف الداخلية لتطبيق نظام ضمان الجودة تعد من أهم معوقات التطبيق.
4. **رقاد صليحة 2013:** تحت عنوان "تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي بالشرق الجزائري". هدفت الدراسة إلى استقصاء معوقات وآفاق تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، وكشفت نتائج الدراسة عن دفع كل من التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي إلى تطبيق نظام ضمان الجودة بها، بالإضافة إلى وجود اختلافات في وجهات النظر لدى مسؤولي الجودة حول السياسة المناسبة لتطبيق نظام الجودة والمتعلقة بالجانب القيادي على مستوى الوزارة الوصية، والجانب الإداري والتنظيمي على مستوى المؤسسة، والجانب السلوكي للأطراف المعنية بتطبيقه، كما كشفت عن وجود جملة من عوامل نجاح ذات أهمية متفاوتة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة.
5. **مشنان بركة 2015:** تحت عنوان "دور الثقافة التنظيمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة حالة جامعة الحاج لخضر– باتنة"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة بجامعة باتنة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وكذا مدى ممارسة مسؤولي الإدارة للقيم التنظيمية المساهمة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ومعرفة المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في ظل الثقافة التنظيمية السائدة بالجامعة. وخلصت الدراسة إلى أن الجامعة تسودها ثقافة الهرمية البيروقراطية، وأنها تهتم بالجوانب الشخصية للفرد بشكل كبير، القيادة التنظيمية منسقة وذات خبرة في بعض الكليات والمعاهد، عدم توفر القيم والمعتقدات التي تتصف بها الثقافة الإبداعية، سيطرة الإجراءات الروتينية العميقة في العمل والإدارة معاً، تعيين أشخاص من غير ذوي الخبرة في العمل الإداري لاعتبارات موضوعية أو غير موضوعية، ثقافة المجموعة هي الثقافة المرغوبة مستقبلاً بدلاً من الثقافة الهرمية المهيمنة. درجة ممارسة القيم التنظيمية متوسطة، وجود جملة من المعوقات تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالجامعة في ظل الثقافة التنظيمية السائدة وهذا راجع لضعف علاقة الجامعة بسوق العمل ومؤسسات التوظيف، مع انعدام معايير قياس رضا العملاء بالدرجة الأولى. في حين أن العوائق المتعلقة باستخدام مبدأ تفويض السلطة وتمكين العاملين وضعف قنوات الاتصال لا يشكل عائقاً كبيراً وذلك لتوفر هذه الجوانب، خاصة فيما تعلق بجانب توفر الإمكانيات المادية اللازمة فهي تفتقر إلى ذوي الخبرات لقيادة تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
6. **مخلوف شهرزاد، دمدوم سعيدة 2015:** تحت عنوان "اتجاهات الطلبة نحو فعالية التدريس بالجامعة في ضوء انتهاج مدخل ضمان الجودة: جامعة البويرة أنموذجا". هدفت الدراسة لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو فاعلية التدريس في ضوء انتهاج الجامعة لمدخل ضمان الجودة، وخلصت النتائج إلى أن هناك اتجاهات سلبية للطلبة نحو أداء الأساتذة بالجامعة، ونحو المحتوى الدراسي ونحو الهياكل والتجهيزات بالإضافة إلى عدم تناسب القدرة

الاستيعابية لمختلف الخدمات المقدمة مع حجم عدد الطلبة كالمكتبة وقاعات الإعلام الآلي.

**تجربة الجزائر لانتهاج نظام ضمان الجودة:**

لقد شهد قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر منذ طلع الألفية الثانية إصلاحات جادة ومتواترة، توجتها في عدة إجراءات وتدابير تشريعية فرضتها التحولات المتسارعة في إطار التطور التكنولوجي والمعرفي ومتطلبات المجتمع وتمثلت في انتهاج نظام ل.م.د سنة 2004، وأعقبها تبني نظام ضمان الجودة بداية من سنة 2008، لاستكمال الإصلاحات الجذرية للتعليم العالي، وسنتعرض باقتضاب لهذين المحطتين لتبيان سيرورة التجربة الجزائرية للوصول إلى تبني نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

1. **نظام ل.م.د**(LMD): وهو نظام يستجيب لضروريات عولمة المعارف برفع مستوى التعليم العالي. يرمي هذا النظام إلى الأهداف التالية:

- تنظيم عروض التكوين على شكل مسالك متنوعة للطالب، الذي يستفيد من المرافقة و التوجيه من قبل الأستاذ (الوصي).
- تحسين النوعية البيداغوجية، الإعلام، التوجيه ومرافقة الطالب.
- تطوير التمهين في الدراسات العليا.
- تفضيل تعلم القدرات العرضية (التمكن من اللغات الأجنبية الحية، إستعمال الإعلام الآلي والإنترنت).
- الإستفادة من المبادلات ومعادلات الشهادات على المستوى الدولي.

نظام ل.م.د يشمل 3 شهادات، بتحصيل متدرج:

- الليسانس يوافق 6 سداسيات من الدراسة.
- الماستر توافق 4 سداسيات دراسة إضافية.
- دكتوراه توافق 6 سداسيات من الدراسة والبحث بعد الماستر.

في إطار العولمة ووعياً منها بالمهام المنوطة بالجامعة على مستوى الداخلي من أجل ضمان التطور والتحكم في العلم والمعرفة، وعلى المستوى الخارجي من أجل ضمان تواجدها، وبغية تطوير التبادلات الثقافية والحركية البشرية على جميع المستويات، انخرطت الجزائر منذ سبتمبر 2004 في هذا السياق العالمي الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي. على ضوء توصيات اللجنة المذكورة آنفاً وتبعاً للمخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي المتبنى من طرف مجلس الوزراء في 20 أفريل 2002، تم تحديد إستراتيجية على المدى القصير، المتوسط والطويل لتطوير القطاع في مرحلة 2004-2013، تخص إستراتجية وضع برنامج تطوير عام وعميق للتعليم العالي، في المرحلة الأولى وضع هيكلة جديدة للتعليم مرفقة بتجديد البرامج البيداغوجية جديدة، هذا إلى جانب إعادة تنظيم التسيير البيداغوجي. هذا الإصلاح الذي يهدف أن يكون شاملاً في مفهومه، تساهمياً في خطوته، تطورياً في تنفيذه كما هو محدد من طرف السيد وزير التعليم العالي والبحث العلمي يسمح للجامعة الجزائرية من تحسين التكوين من أجل الاستجابة للتطورات العالمية والسماح بإدماج المؤسسات الجامعية في محيطهما الاجتماعي والاقتصادي، وكذا تأسيس التكوين المستمر وتطوير ميكانزمات التكوين الفردي. تجدر الإشارة إلى أن الشهادات القديمة تستمر الجامعة في تقديمها. في سبتمبر 2004، عشر مؤسسات اختيرت لتكون قيادية وتجريبية في تطبيق نظام ل.م.د. التقييم يتم من سنة إلى أخرى. حاليا أكثر من 100% من المؤسسات تطبق نظام ل.م.د. وقد أضحى هذا النظام بعد أقل من 10 سنوات من بدايته يطبع المشهد العام لقطاع التعليم العالي في الجزائر، بحيث أن كل الجامعات أخذت به بمختلف تخصصاتها، وعلى الرغم من إيجابيات هذا النظام إلا أنه بقي يحتاج دفعة إصلاحية أخرى لبلوغ الأهداف المسطرة من أجل التنمية الشاملة للمجتمع وتمثلت هذه الدفعة في الشروع في تبني نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي ضمن مسار استكمال الإصلاحات الشاملة للتعليم العالي.

2. **ضمان الجودة** (Assurance Quality): هي عملية تقييم مبرمجة للتأكد من أن مقاييس التكوين والبحث وكذلك الهياكل والتكفل بالطلبة، محترمة متابعة ومنفذة. تقوم بذلك لتحقيق مهام وضمان للأطراف المشاركة الداخلية والخارجية أنها تقود عمليات تحسين متواصل لجميع الأنشطة. نلاحظ عموماً نوعان من ضمان الجودة:

- ضمان الجودة الداخلية يعني وضع نظام داخلي معد ومسير من طرف المؤسسة الجامعية.
- ضمان الجودة الخارجي الذي يعني وضع نظام خارجي مسير من طرف هيئة خارجية مثل وكالة تقييم اعتماد.

الأولى تصلح للفحص من أجل التحسين، الثانية تندرج في سياق سياسة التعليم العالي. كما يعرف ضمان الجودة في التعليم العالي أنها "جودة عناصر العملية المكونة من الطالب، عضو هيئة التدريس، جودة المواد التعليمية، بما فيها البرامج والكتب، طرق التدريس، جودة مكان التعلم في الجامعات والمخابر ومراكز الحاسوب والورشات والقاعات التعليمية وجودة التقويم التي تلبي حاجات سوق العمل. إن مؤسسات التعليم العالي مدعوة باستمرار للاستجابة لحاجيات التنمية للبلاد. هذا ما يجعلها تهتم بنوعية الشهادات المسلمة للطلبة حتى يتمكنوا من خوض مجال التشغيل بمؤهلات وتنافسية. هذان الشرطان هم مرادفان للجودة في مجال التعليم العالي. رغم أن هذا الانشغال كان محل اهتمام مسيري مؤسسات التعليم العالي يبقي أن العولمة أحدثت تغيرا جذريا في نمط تسيير المؤسسات الجامعية والتي لم يكن المسيرين مستعدين لها. هذا ما جعلهم يبحثون دائماً عن أنجع الطرق والسبل لتحقيق البعد النوعي في مهام المؤسسة والجعل منها المهمة الرئيسية. في الواقع هناك ميل دولي يدفع بمؤسسات التعليم العالي إلى تطوير ضمان الجودة. أصبح ضمان الجودة منذ بعض السنوات

الشغل الشاغل لمختلف أنماط التعليم العالي. هذا الاهتمام بضمان الجودة تمليه عدة متطلبات تطوير أنماط التعليم العالي. هذا ما دفع بمؤسسات التعليم العالي إلى مراجعة أدوارها وكذا مناهج عملها. وتعتبر التجربة الجزائرية في مجال ضمان الجودة حديثة النشأة ففي 13 أبريل 2008 بُدأ بالاهتمام بالجودة في مؤسسات التعليم العالي بموجب القانون التوجيهي للتعليم العالي، الذي كرس لأول مرة فتح مؤسسات تعليم عالي خاصة وضرورة مراقبتها وتقييمها بإنشاء اللجنة الوطنية للتقييم، والتحضير لإنشاء لجان أخرى تأخذ على عاتقها الترخيص والاعتماد لبلوغ الأهداف والغايات المسطرة وتحسين جودة الخدمات والمخرجات وقد توالت بعد ذلك سلسلة من الملتقيات والمؤتمرات التي مهدت لإرساء قواعد العمل بمدخل ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي وأهم ما هدفت إليه هذه الفعاليات ما يلي:

- تقويم تطبيق نظام LMD مرحلياً.
- توطيد الإصلاح وتوسيع نطاقه وتعميقه.
- تفعيل آليات التقويم وإرساء نظام لإدارة الجودة في التعليم العالي.
- ترقية العلاقة بين الجامعة والمؤسسة.
- ترقية تدابير تحفيزية لنقل منتجات البحث العلمي والتطوير التكنولوجي نحو الفضاء الاقتصادي.
- إرساء الحكامة الراشدة للمؤسسات الجامعية وهيئات البحث.
- التعريف بمختلف إجراءات بناء ضمان الجودة في التعليم العالي.
- التحكم في آليات نظام ضمان الجودة وتطويرها.
- تحديد مؤشرات ضمان الجودة والعمل بها.
- معوقات ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر.
- متطلبات ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر.
- ضمان جودة التعليم العالي بين الخصوصية المحلية وعولمة التعليم.
- معايير تطبيق ضمان جودة في التعليم العالي بالجزائر.
- استشراف الاستراتيجيات المستقبلية لتحسين جودة مؤسسات التعليم العالي الجزائرية وتوسيع مشاركتها في تحقيق التنمية.

قد توجت هذه الحركية بصدور القرار الوزاري رقم 167 المؤرخ في 2010/05/31 المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي (CIAQES) والمكونة من خبراء وأعضاء هيئة التدريس وإطارات عليا في الوزارة الوصية وهي تهدف إلى ما يلي:

1. دعم تطوير ممارسات ضمان الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي.
2. متابعة وتفعيل ممارسات ضمان الجودة بالاعتماد على إجراءات التقييم الذاتي في المقام الأول لتحسين حوكمة مؤسسة التعليم العالي.
3. تهيئة الأدوات والآليات المناسبة لإنشاء هيئة التقييم.

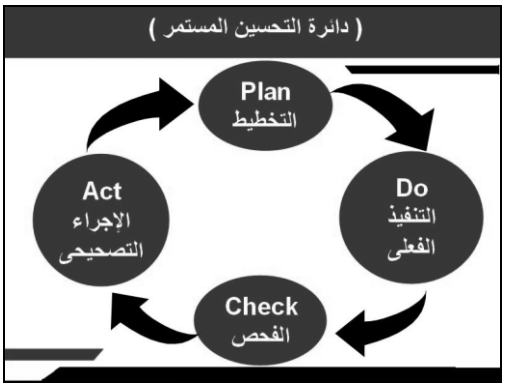
وقد تم تبني ضمان الجودة الداخلي كخيار استراتيجي قبل الخارجي الذي أجل إلى وقت لاحق حتى يتسنى التحكم في تجسيد معايير تشمل كل مفاصل التعليم العالي، وقد أعطي للتقييم الذاتي الأولوية باعتباره الركيزة الأساسية لتحسين وتطوير جودة التعليم العالي ومفتاح الانتقال إلى ضمان الجودة الخارجي. ومع بداية 2014 في 26 من جانفي أعلنت الجنة وطنية لتنفيذ نظام الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي عن الانتهاء من إعداد مرجع الجودة الذي يتناسب وخصوصية مؤسسات التعليم العالي الجزائرية والسياق الوطني، ويستند إلى نظام مرجع الجودة ويتكون من سبعة مجالات هي:

1. مجال التكوين 23 معيار لضمان تكوين نوعي يأخذ في الحسبان تلبية الطلب الاجتماعي والاقتصادي وإدماج مهني أحسن للإطارات الجامعية.
2. مجال البحث 17 معيار لضمان إعداد بحوث تتجاوب مع الواقع وتساهم في إحداث الرقي والإزدهار.
3. مجال الحوكمة 27 معيار لضمان مشاركة مختلف الأطراف في اتخاذ القرارات الخاصة بالمؤسسة مع الأخذ بعين الاعتبار تلبية مختلف حاجاتهم.
4. مجال حياة الطلبة في الجامعة 15 معيار لضمان ظروف حياة أفضل للأطراف الداخلية في المؤسسة الجامعية وفي مختلف الجوانب.
5. الهياكل والبنى التحتية 17 معيار لضمان توفر جميع مستلزمات المساعدة على تقديم خدمات ذات جودة.
6. التعاون الدولي 11 معيار لضمان انفتاح مؤسسات التعليم العالي على مختلف مؤسسات التعليم العالي الأجنبية.
7. العلاقات السسيواقتصادية 06 معايير لضمان تحقيق تأثير متبادل وفعلي بين الجامعة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي الذي تتواجد فيه.

**3. واقع تطبيق نظام ضمان الجودة في الجزائر:**

يشير واقع ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر في البحث الحالي إلى مدى تطبيق ضمان الجودة في واقع هذه المؤسسات على ضوء الأهداف المسطرة والوظائف الملقاة على عاتق خلايا ضمان الجودة والمتمثلة في المؤشرات التي يمكن أن تعكس مدى تجسيد نظام ضمان الجودة في التعليم العالي، ومن خلال دراسة مقارنة ميدانية لخلية ضمان الجودة لجامعة (أكلي محند أولحاج بالبويرة) الجزائر تحت عنوان "ضمان الجودة في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية" للسنة الجامعية 2014/2013"، يمكن أن نبني تصور حول هذا الواقع بطريقة ميدانية. الهدف من نشاطات خلية ضمان الجودة هو توفير المتطلبات المتعلقة بفتح مؤسسة أو فرع أو شعبة علمية أو تخصص، وكذا تحقيق الغايات الكبرى للتعليم العالي، تقويم الأداء في ضوء ما تحقق من أهداف. وضمان الجودة في التعليم

العالي ضروري مع انتهاج الوزارة الوصية لنظام ل.م.د كمدخل للإصلاح يهدف للتميز والمنافسة واكتساب السمعة على كل المستويات. إن إنشاء خلية لضمان الجودة بجامعة البويرة له دور فعال، يتمثل في الاهتمام بالحياة الجامعية بما فيها جودة التكوين، وهذه الدراسة تهتم فقط وخاصة بكيفية إدماج الطلبة في الوسط الجامعي عن طريق تفعيل دور الوصاية والمرافقة البيداغوجية (أحد أهم المتطلبات الضرورية وفق نظام ل.م.د لتحقيق الجودة)، ما يفسر سبب اختيار عينة من طلبة السنة الأولى ليسانس لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وقد أجريت دراسة الأولية على نفس الشريحة في السنة الجامعية السابقة 2013/2012، كان هدفها تحديد أولويات المحاور والنشاطات الضرورية للجامعة الجديرة بالدراسة أولاً. تم الاعتماد على دائرة ديمنج PDCA، الشكل (1) وأدرجت لتنفيذها لتحقيق الجودة باستمرار، ومسار الخلية ينبني على النقاط الأربعة لديمينج لتطوير الأداء بالتجربة وإعادة المحاولة.




**الشكل (1): يوضح دائر إدوارد ديمينج للتحسين المستمر.**

1. في المرحلة المتعلقة بالتخطيط تم تحديد الأهداف بدقة بعد تحليل نتائج الدراسة الميدانية للسنة الماضية والوقوف على مختلف المشكلات ومسبباتها وفي الأخير تم اقتراح الحلول الممكنة التطبيق بالتخطيط للإجراءات التصحيحية اللازمة. والتي من بينها اختيار نظام دعم إداري للمرافقة والوصاية بمشاركة قدماء الطلبة الذين هم في السنوات المتقدمة.
2. في المرحلة المتعلقة بالتنفيذ تم اختيار الأساتذة والطلبة الأوصياء والذين استفادوا من التكوين والتدريب اللازمين بمعية المسؤولين البيداغوجيين وأعضاء خلية ضمان الجودة للجامعة، أسندت مهمة الوصاية للمعنيين بنشاطات وإجراءات محدد وباشرت المجموعة عملها بما تم الاتفاق عليه في جو تفاعلي ومرن مع العينة المستهدفة.
3. في مرحلة الفحص تم الوقوف على مدى تحقق الأهداف ومردود ما تم تنفيذه باستعمال أداة الاستبيان المستعمل في السنة الجامعية الماضية لمقارنة النتائج داخلياً قبل الوصول إلى المرحلة الرابعة.
4. في المرحلة الرابعة اتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة.

تم الاعتماد على نتائج هذا الاستبيان ونتائج نفس الاستبيان للسنة الماضية للمقارنة، لمعرفة كفاءة وفعالية ما تم اعتماده من تدابير وإجراءات مع طلبة السنة الأولى ليسانس لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. وتمت المقارنة عبر أربع مراحل:

**المرحلة الأولى:** تحديد العينة المستهدفة والأداة المناسبة لجمع البيانات.

**المرحلة الثانية:** تحليل البيانات الذي أتاح تحديد مؤشرات الأداء في المقاربة قائمة على "الملاءمة للأهداف" الخاصة بالمؤسسة الفروع التي تشملها. **المرحلة الثالثة:** دمج النتائج التحليل للدراستين الذي سمح بوضع أهداف وظيفية.

**المرحلة الرابعة:** وضع خطة عمل، التنفيذ وقياس التقدم، وفي الأخير المقارنة.

**النتائج:**

من خلال الجدول رقم (1) الموضح أدناه يتضح أن نتائج السنة الماضية 2013/2012 برزت خلالها مجموعة كبيرة من الطلبة أجابوا بـ: **أبداً** على البنود 2، 3، 6، 8 و11. وستناقش البنود التي سجلت نسبا بارزة.

**مناقشة:**

- **النتائج الإيجابية:** يظهر من خلال نظرتنا الأولى للجدول أن السنة 2014/2013 لم تسجل فيها **بدون إجابة** مقارنة بالسنة السابقة وهذا يفسر المجهود الذي بذله الطلبة والأساتذة الأوصياء بكفاءة وفعالية في تقريب المعلومة من الطلبة عينة الدراسة. نلاحظ كذلك أنت نتائج السنة الثانية اكثر انسجاماً واتساقًا مقارنة بالسنة الأولى وهذا يؤكد اندماج الطلبة عينة الدراسة مع الإجراءات المتبعة وتحليهم بالجدية والوعي في إجاباتهم وهذا يدل على أن إجاباتهم تعكس فعلاً واقعهم المعاش. كما يلاحظ أن الطلبة لم يجيبوا إجابات اعتباطية، يتوضح ذلك في كون **الخيار ممتاز** لم ينل قيم كبيرة في كل الفقرات وأعلاها لا يتجاوز 26.3% مقارنة بالسنة السابقة التي وصلت القيمة إلى 53.84% لنفس الخيار. تحليل البند الثالث: "أدركت بوضوح الفائدة من الوصاية" نتائج السنة السابقة سلبية بالنسبة لهذا البند حيث 41.17% أجابو بـ **أبداً** مقارنة بالسنة الثانية حيث قدرت نسبة المجيبين **بجيد** 58.86%. الوصاية مهة تستدعي التحضير والتنظيم الجدي وتهدف لمساعدة الطالب في السنة الأولى ليسانس على الاندماج في الوسط الجامعي بإيجابية وارتياح كبيرين، وتحقيق النجاح في المسار الدراسي. والوصاية جاءت ضمن القرار الوزاري رقم 09-03 المؤرخ في 03 يناير 2009 المتعلق بتحديد مهمة الوصاية وكيفيات تنفيذها وضمانها في مختلف مؤسسات التعليم العالي. بالنسبة للبند الرابع، الخاص بمعرفة الفائدة من اللجان البيداغوجية،

نلاحظ أن 41.17% من أفراد عينة الدراسة أجابة بـ **أبداً في** السنة الأولى للدراسة لكن في السنة الثانية كانت القيمة الكبرى لخيار **جيد** بنسبة 57.78% الذي يفسر أن هناك تحسن ملموس ونجاعة التدابير والإجراءات المتخذة إزاء موضوع الفائدة من اللجان البيداغوجية. واللجنة البيداغوجية تأخذ صفة المرافقة في عملية التعلم لحساب الطلبة وتنظيم أعمالهم الفردية ومساعدتهم على اختيار وبناء مسارات التكوين لديهم. ويتم ذلك عبر تعويدهم وتدريبهم على تسجيل الملاحظات، مراجعة الدروس، تحضير التمارين والأعمال التطبيقية، تقنيات البحث البيبليوغرافي ومهام أخرى تتعلق بالتكوين. فيما يخص البند الأخير الحادي عشر والمتعلق بـ "أعلم بالنشاطات البدنية والثقافية بالكلية التي أدرس فيها" تم الاعتماد لتحسين هذه الخدمة على إيصال المعلومات في حينها و وضعها في متناول الطلبة، وكذا تحسيس الطلبة الجدد بالنوادي الرياضية المتواجدة وإعلان البرنامج السنوي للفعاليات الرياضية والثقافية المقدمة من مختلف الهيئات ودل على هذا التحسن نتائج الدراستين في هذا الشأن حيث قدرت نسبة الخيار **جيد** بـ 52.54% في السنة الثانية للدراسة مقارنة بـ 63.80% ممن أجابوا بـ **أبداً** في السنة الأولى للدراسة.

- **النتائج السلبية:** نتائج الدراسة في السنتين المتواليتين في البندين 8 و9 المتعلقين بـ"تم إعلامي بشكل واضح عن كيفيات التقويم" حيث مانسبته 31.67% في السنة الأولى للدراسة أجابوا بـ **أبداً** مقارنة بالسنة الثانية 32,43 % ممن أجابوا بـ **أبداً** كذلك. والبند 9 "تم تحضيري بشكل مرض للامتحانات المبرمجة" حيث 37.55% أجابو بـ **جيد** وهي أعلى نسبة في السنة الأولى فيما أجاب 43,97 % بـ **لا بأس** في السنة الثانية. وهذا دلالة على أن كيفيات التقييم وإجراءاته لم تكن واضحة في أذهان الطلبة بالشكل الكاف وكذا لم يتم تحضيرهم بالشكل المرض للامتحانات المبرمجة. وقد ترجع هذه النتائج إلى أن طرق ونماذج التقويم والأساليب التي تقدم بها الامتحانات من حيث مغلقة أو مفتوحة تختلف من مدرس لآخر ومن تخصص لآخر والمعنيون بالوصاية لا يلمون بكل هذه الاختلافات، وهنا يطرح مشكل التمكن والتحكم في الطرق النشطة للتدريس والتقويم وفق المقاربات الحديثة وهذا ما سيكون من أولويات الدراسات اللاحقة.

**الجدول رقم (1): يوضح مقارنة نتائج الدراستين الميدانيتين 2013/2012 و2013/ 2014.**

| الرقم | البنود | ممتاز | | جيد جداً | | جيد | | لا بأس | | أبداً | | بدون إجابة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | السنة1 | السنة2 | السنة1 | السنة2 | السنة1 | السنة2 | السنة1 | السنة2 | السنة1 | السنة2 | السنة1 | السنة2 |
| 1 | استفدت من شروحات عن ل.م.د | 5.89 | 7,46 | 10.85 | 19,57 | 37.55 | 51,66 | 24.43 | 16,33 | 20.81 | 4,98 | 0 | 0 |
| 2 | تم إعلامي بأهداف التكوين بشكل واضح | 3.61 | 6,32 | 9.95 | 20,69 | 28.05 | 51,56 | 21.71 | 19,16 | 32.57 | 2,17 | 4.52 | 0 |
| 3 | أدركت بوضوح الفائدة من الوصاية | 7.96 | 5,48 | 4215. | 21,11 | 21,67 | 58,86 | 15.38 | 11,07 | 41.17 | 3,48 | 2.71 | 0 |
| 4 | أدركت بوضوح الفائدة من اللجان البيداغوجية | 8.14 | 3,18 | 10,92 | 15, 64 | 23,55 | 57,78 | 15.83 | 13,42 | 41.17 | 9,98 | 7.69 | 0 |
| 5 | أدركت أهمية حضور مختلف الحصص التعليمية | 42.53 | 6,05 | 62.9,2 | 40,34 | 19.00 | 28,46 | 9.04 | 22,67 | 4.97 | 2,48 | 1.80 | 0 |
| 6 | تحصلت على نسخة من القوانين المنظمة للدارسة | 23.98 | 9,48 | 11.76 | 47, 36 | 14.93 | 32,52 | 0.90 | 7,16 | 38.91 | 3,48 | 9.50 | 0 |
| 7 | تحصلت على نسخة من "جواز السفر نحو النجاح" | 53.84 | 11,37 | 14.02 | 44,56 | 11.76 | 27,31 | 4.07 | 9,25 | 11.31 | 7,51 | 4.97 | 0 |
| 8 | تم إعلامي بشكل واضح عن كيفيات التقويم | 8.59 | 1,75 | 11.31 | 7,25 | 29.86 | 18,56 | 14.93 | 40,01 | 31.67 | 32,43 | 3.61 | 0 |
| 9 | تم تحضيري بشكل مرض للامتحانات المبرمجة | 9.04 | 2,68 | 19 | 5,98 | 37.55 | 19,22 | 18.55 | 43,97 | 14.47 | 28,15 | 1.35 | 0 |
| 10 | تعرفت على جدول التوقيت الخاص بالدراسة | 51.58 | 26,3 | 23.07 | 57,54 | 12.21 | 12,06 | 7.23 | 2,67 | 3.16 | 1,43 | 2.7 | 0 |
| 11 | أعلم بالنشاطات البدنية و الثقافية بالكلية التي أدرس فيها | 7.23 | 13,66 | 8.14 | 29,44 | 11.76 | 52,54 | 9.04 | 21,47 | 63.80 | 9,98 | 0 | 0 |

**خلاصة الدراسة:**

الطريقة الكلاسيكية لدائرة ديمينج التي اعتمدت في الدراسة تهدف إلى تحسين العمليات ومراقبة الكفاءات والمهارات المكتسبة، هذه المقاربة والأسلوب يتيح امتلاك وسائل دائمة للعمل على التحقق بشكل منهجي على درجة التحسن أو الكفاءة. إن إدخال القياس الداخلي بعملية المقارنة في المرحلة الثالثة من عجلة ديمنج، أظهر مدى فعالية الدراسة وجدواها. ومادام قد سُجل التحسن المتوقع وتم تنشيط وتأهيل البنود السابقة المعنية في الدراسة، فليس هناك سوى المضي في نفس الطريق لبقية العناصر والبنود لضمان الجودة في التعليم العالي فيما يخص دمج الطالب في المجال الأكاديمي والمحيط الجامعي ومعرفة الفائدة من الوصاية واللجان البيداغوجية. من بين آفاق هذه الدراسة التي أجريت بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، مواصلة تدوير دائرة ديمينج للتحسن المستمر في إطار سيرورة تطويرية تستند للتجربة التي اكتسبها أعضاء خلية ضمان الجودة والتي تستثمر في السنوات المقبلة بنفس الوتيرة ونفس الإصرار على تحقيق نتائج أفضل وتجسيد الجودة في مختلف مفاصل مؤسسة التعليم العالي عامة وفي جامعة البويرة خاصة. كما يتم التحضير لمقارنة خارجية مع مختلف مؤسسات التعليم العالي بالجزائر باستعمال نفس الدائرة.

**4. معوقات تطبيق ضمان الجودة:**

تشير المعوقات إلى كل التعثرات في تطبيق نظام ضمان الجودة التي أفرزها واقع التطبيق والتي أستخلصها الباحث من خلال استقراء مختلف الدراسات المذكورة آنفاً وتمثلت في ما يلي:

1. عدم ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسات التعليمية مع متطلبات التطبيق، وذلك على مستوى التنظيمي (القيادة، الهياكل والنظم، التحسين المستمر والإبداع)، المركزية في اتخاذ القرارات.
2. انخفاض نسبة تطبيق المعايير الأساسية لضمان الجودة خاصة ما تعلق بالطلبة والمرافق.
3. ضعف الكوادر المدربة والمؤهلة في مجال إدارة الجودة الشاملة.
4. اختلافات في وجهات النظر لدى مسؤولي الجودة حول السياسة المناسبة لتطبيق نظام الجودة والمتعلقة بالجانب القيادي على مستوى الوزارة الوصية.
5. مقاومة بعض الأطراف الداخلية لتطبيق نظام ضمان الجودة.
6. تعيين أشخاص من غير ذوي الخبرة في العمل الإداري لاعتبارات موضوعية أو غير موضوعية.
7. لضعف علاقة الجامعة بسوق العمل ومؤسسات التوظيف.
8. انعدام معايير قياس رضا العملاء بالدرجة الأولى.
9. ضعف قنوات الاتصال الداخلية والخارجية لاسيما علاقة الجامعة بسوق العمل ومؤسسات التوظيف.

**5. الاقتراحات:**

1. ضمان تكوين ذو جودة على مدى الحياة من أجل اندماج أحسن في الحياة المهنية وتلبية متطلبات المجتمع.
2. تحقيق الانسجام الكامل مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي وهذا بتنمية كل التبادلات الممكنة بين الجامعة والعالم المحيط بها.
3. إشراك كافة الفاعلين في اتخاذ القرارات الحاسمة في تبني نظام الجودة فالكل مستفيد والكل يفيد.
4. الإلمام بمفاهيم ضمان الجودة ومضامينها الأساسية والمعايير المكونة لها وتجسيدها في الواقع.
5. تطوير ميكانيزمات التأهيل المستمر الذي يتماشى مع تطور المهن.
6. تدعيم المهمة الثقافية للجامعة بنشر القيم العالية للعقل البشري والمتمثل خاصة في التسامح واحترام الغير التي تساعد على إرساء ثقافة الجودة.
7. الانفتاح على تطور العالم في المجالات العلمية والتكنولوجية بإقامة الدورات التدريبية المتخصصة في مجال ضمان الجودة.
8. تشجيع وتنويع المبادلات العلمية مع دول العالم، بعقد المؤتمرات والندوات وورش العمل المستمرة.
9. وضع أسس الحكم الراشد مبني على المشاركة، الحوار والتشاور.
10. استقلالية المؤسسات الجامعية، وانفتاحها على العالم.
11. الاهتمام بتقوية نظام الاتصال الداخلي والخارجي بين أفراد المجتمع الجامعي.
12. تحسين طرق التدريس والأخذ بطرق التعلم النشطة التفاعلية التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية التعلمية.
13. رصد صندوق الجودة محلي وعربي لتمويل مختلف الفعاليات العلمية المتعلقة بتطوير الجودة في مجال التعليم العالي والعام.
14. تناول كل جزئية من جزئيات ضمان الجودة بالدراسة والتحليل في مختلف المؤتمرات والأيام الدراسية بدل التركيز على جزئيات كثيرة متشعبة.

**الخاتمة:**

إن منظومة التعليم العالي بالجزائر قطعت شوطاً كبيراً في سبيل تطويرها وتحسين النوعية فيها باعتبارها المنبع الأساسي لتخريج الطاقات والمورد البشري الذي يتميز بالكفاءة والنوعية المتلائمة ومطالب المجتمع، فالجزائر كباقي البلدان العربية قامت بإصلاحات جذرية معتبرة بغية الحرص على مجابهة كافة التحديات، وذلك بتبني نظام ل.م.د الذي يرمي إلى توفير اندماج أفضل للمؤسسات الجامعية في محيطها الاجتماعي والاقتصادي والتأسيس للتكوين والتحسين المستمرين، إلا أن هذا بقي قاصراً على بلوغ الغايات المسطرة والأهداف المرجوة لذا استكملت إصلاحات التعليم العالي بتبني نظام

الجودة لإضفاء طابع النوعية على المدخلات والعمليات والمخرجات في كل المستويات، إلا أنه تبقى هناك معوقات تحول دون جني ثمار هذه الإصلاحات والتي يمكن أن نتجاوزها بتظافر الجهود الداخلية والخارجية وتكثيف الأبحاث والمؤتمرات وتبادل الخبرات على المستوى المحلي والعربي والعالمي.

**المراجع:**


1. إلهام يحياوي، نجوى عبد الصمد، حكيمة بوسلمة، (2012). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو مدى تطبيق متطلبات ضمان الجودة في جامعة باتنة بالجزائر. ورقة مقدمة في المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم، جامعة الزرقاء، الأردن.
2. حرز الله عبد الكريم، حوشين مصطفى، كمال بداري، (2008). نظام ل.م.د (ليسانس، ماستر، دكتوراه). ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص18.
3. خلية ضمان الجودة لجامعة أكلي محند أولحاج بالبويرة دراسة مقارنة ميدانية "ضمان الجودة في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية" للسنة الجامعية 2014/2013 الجزائر.
4. راضية بوزيان، (2010). واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية. الملتقى الدولي الأول حول رهانات ضمان الجودة في التعليم العالي، جامعة 20 أوت 1955 بسكيكدة، الجزائر، يومي 20، 21 نوفمبر.
5. رقاد صليحة، (2013). تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته. دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي بالشرق الجزائري، أطروحة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية جامعة سطيف، الجزائر.
6. زين الدين بروش، يوسف بركان، (2012). مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق ورقة مقدمة في المؤتمر العربي الثاني الدولي لضمان جودة التعليم العالي، في الجامعة الخليجية، مملكة البحرين وبالتعاون مع الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية خلال يومي 4-5/ أفريل، ص (807-817).
7. كمال بداري، فارس بوباكور، عبد الكريم حرز الله، (2013). ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي- توجيه وإنجاح التقييم الذاتي. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
8. مخلوف شهرزاد، دمدوم سعيدة، (2015). اتجاهات الطلبة نحو فعالية التدريس بالجامعة في ضوء انتهاج مدخل ضمان الجودة: جامعة البويرة أنموذجاً. مذكرة ماستر في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة البويرة، الجزائر.
9. مشنان بركة، (2015). دور الثقافة التنظيمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة حالة جامعة الحاج لخضر-باتنة. أطروحة دكتوراه نظام ل.م.د في علوم التسيير، غير منشورة، جامعة باتنة الجزائر.
10. وافية صحراوي، (2013). تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية- آفاقه ومعوقاته. دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي بالشرق الجزائري.

# توظيف استراتيجية التقويم التكويني في التعلم الإلكتروني وفقا لمعايير الجودة العالمية

أ.م.د. أيمن فوزي خطاب مدكور
أستاذ مشارك، جامعة المنوفية، مصر
drayman_2010@yahoo.com

**الملخص:** *يستهدف البحث الحالي التوصل إلى كيفية توظيف استراتيجية التقويم التكويني في التعلم الإلكتروني وفقا لمعايير الجودة العالمية، حيث توصل البحث إلى خطوات توظيف الاستراتيجية وذلك من خلال الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة المتعلقة بالتقويم وأيضا التوصل إلى معايير توظيف الاستراتيجية وفقا لمعايير الجودة العالمية وأيضا مفاهيم التعلم الإلكتروني، وتم استخلاص معيار التقويم التكويني وهو متمثل في ثلاثة محاور وهم: مصدر تقويم المعلم، الأقران، والذات في التعلم الإلكتروني. وتمثلت خطوات توظيف الاستراتيجية في التمهيد للتقويم، إعداد مقياس تقدير، دور المعلم في التقويم التكويني، دور الأقران في التقويم التكويني، دور الذات في التقويم التكويني، ثم الأنتهاء من عملية التقويم التكويني.*

**الكلمات المفتاحية:** *التوظيف، الجودة، التعلم الإلكتروني، معايير، استراتيجية، التقويم التكويني.*

**المقدمة:**

يشهد العالم اليوم ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي أدت إلى إدخال سلسلة من الوسائل الالكترونية الحديثة في حقل التعليم، ووضعت القائمين عليه، والتربويين أمام تحدّيات لنقل هذا الكم الهائل من المعلومات والمعارف إلى الدارسين. وتعدّ تقنية المعلومات ممثلةً بالحاسب الآلي والانترنت، وما يلحق بهما من وسائط متعددة من أفضل الطرق للوصول إلى أساليب جديدة في التعليم كالتعليم عن بعد بكل أشكاله، من تعليم إلكتروني وافتراضي وغيره، ويعد التعليم الإلكتروني، كنظام تعليمي، قادراً على تغيير القالب التقليدي الجامد المستخدم في نقل المعارف العلمية والتكنولوجية (غياث الشوا، 2003، 7-8).

يعد التقويم التكويني أحد أنواع التقويم، حيث يقوم المعلم في التقويم التكويني بتقويم أعمال الطلاب للتوصل إلى ما يعرفه الطلاب فعلياً وماذا بإمكانهم أن يفعلوه، أي أنه يحاول معرفة نقاط القوة لدى الطلاب، ويعالج نقاط الضعف والصعوبات لديهم للإنتقال إلى مرحلة أو مستوى آخر. حيث يركز التقويم التكويني على جودة تعلم الطلاب على عكس التقويم الجمعي الذي يركز على قياس أداء الطلاب (Richey, 2013, 12).

قد تناولت بحوث عديدة التقويم التكويني في بيئات التعلم الإلكتروني التفاعلية وركزت معظمها على النظرية أو تطوير النظام بينما البحوث التجريبية في هذا الجانب ما زالت محدودة وتحتاج إلى عديد من البحوث (Pu & Wang, 2010, 185). فالبرغم من انتشار التقويم التكويني على نطاق واسع في التصميم التعليمي كوسيلة لتحسين مواد التعلم من خلال الاختبارات والمراجعة المعتمدة على التغذية الراجعة فقد سعت البحوث لإثبات نحو أي الطرق والمصادر للتغذية الراجعة الأكثر فاعلية في تحسين التعلم. حيث إنه من الصعوبة التحديد من الأبحاث ما المسئول عن تحسن التعلم (Weston, Le Maistre, McAlpine, & Bordonaro,1997).

يوجد ثلاثة مصادر في التقويم التكويني لأعمال الطلاب في الفصول الدراسية أو عبر بيئات التعلم التفاعلية عبر الويب سيتناولهم البحث الحالي هم: المعلم، الطالب بنفسه/ها، أقرانهم الطلاب ويوجد أنواع أخرى لن يتناولها البحث الحالي مثل المؤسسات الخارجية، أو التقويم متعدد الأطراف. هذا ويعد المعلمون هم الفئة الأكثر شيوعا بصفتهم مقومين لأعمال طلابهم، وقد أشارت البحوث إلى وجود تأثير إيجابي بين تعلم الطلاب وبين التقويم التكويني المقدم من المعلم، مثل أولينا وسوليفان Olina and Sullivan (2002) حيث حقق الطلاب الذين حصلوا على تقويم المعلم معارف أكبر من الطلاب الذين لم يحصلوا على تقويم المعلم. كما وجد إلاور وكورنو Elawar and Corno (1985) أن أداء طلاب الصف السادس تحسن. وقد وجد أوزجل Ozogul, Olina, & Sullivan (2007) أن الطلاب الذين حصلوا على تغذية راجعة تكوينية من المعلم لمشاريع خطط الدرس قد كتبوا أفضل بكثير من الطلاب الذين حصلوا على تغذية راجعة من مقومين أقران أو من خلال التقويم الذاتي للطلاب. والجودة في التعليم هي التي تُترجم وتقيس النجاح والتفوق في المجال التعليميّ، وبالتالي فإنّ الجودة الشاملة تسعى إلى تكوين وإعداد الطلاب بصفات وسمات تجعلهم قادرين على مواكبة التطور المعلوماتيّ، وعمليات التقدم المستمر، وعدم حصر دورهم في أخذ المعرفة، وهذا يتطلبُ طلّاباً ذوي مواصفات مميزة ومعينة تجعلهم قادرين على استيعاب كل ما هو جديد بفعاليّة وجديّة أكثر، فهو بحاجة إلى تغيير دور المعلم والمُدرس الأكاديميّ. وتختلف معايير الجودة باختلاف المجالات التي تطبقها وتبعا لأنظمة التقييم التي تراقبها، إلا أنها تلتقي جميعها في كثير من المواصفات والمقاييس التي تستند إلى مبادئ ومرتكزات أساسية تهتم كلها بجودة المنتوج النهائي مرورا بمختلف مراحل الإنتاج. والجودة في التعليم لا تخرج عن هذا الإطار إذ تهتم بمواصفات الخريجين من المدارس ونتائج تحصيلهم الدراسي عبر مختلف المراحل والعمليات وكذا القدرة على تجاوز كل المشاكل والمعيقات التي قد تعترض

مسارهم عملا بمبدأ الوقاية خير من العلاج. وهذه بعض معايير الجودة في التعليم حسب بعض الدراسات الأكاديمية والبحوث العلمية المهتمة بالموضوع وهي (جودة المناهج والمقررات الدراسية، جودة البنية التحتية، كفاءة الأطر التربوية والإدارية، جودة التكوين الأساسي والمستمر، التدبير الأمثل للموارد البشرية والمالية، الانطباع الإيجابي للمستفيدين من خدمات المدرسة، التحسين المستمر، نتائج التحصيل الدراسي) (أمجد قاسم، 2012).

**الإحساس بمشكلة البحث:**

نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال الآتي:

1. الحاجة إلى توظيف استراتيجية جديدة للتقويم التكويني في التعلم الإلكتروني وفقا لمعايير الجودة العالمية.
2. حاجة الباحث لنشر الاتجاه التربوي الذي يعتمد على التفاعل بين المعلم والطلاب وتغيير دور المعلم إلى مرشد وموجه وتغيير دور المتعلم من المتلقي للمعارف إلى متحكم في عملية تعلمية بتحديد أهداف التعلم الذي يريد تعلمها وأيضا التفاعل مع زملائه في وضع المحتوى التعليم الخاص بالنشطة والمهمات التعليمية المكلفين بها.
3. على الرغم من توصية نتائج البحوث باستخدام مصادر تقويم بديلة عن المعلم لتساعده في عملية التقويم إلا أن نتائج البحوث اختلفت فيما يخص أفضلية كل مصدر عن الآخر (معلم، أقران، ذات) وتم توضيح ذلك في مقدمة البحث.
4. الحاجة إلى معايير تصميمية تعليمية لتصميم نظم التقويم المعتمدة على (المعلم، الأقران، الذات) في بيئة تعلم إلكترونية تفاعلية تضم أدوات تعلم تفاعلية. حيث إن البحوث التي استخدمت معايير التصميم التعليمي لبيئات التعلم لم تتناول معايير مصادر التقويم المختلفة في بيئة تعلم تفاعلية لكنها تناولت معايير تصميم نظم تقويم المعلم، المتعلم والذات على حدة أو تصميم بيئة التعلم التفاعلية دون التركيز على معايير التصميم الخاصة بكل مصدر من مصادر التقويم.
5. حاجة الطلاب إلى التعرف على كيف يمكن إتباع استراتيجية علمية سليمة لعملية التقويم المستمرة لأعمالهم المنتجة سواء من قبل المعلم أو من قبل الأقران.

ومن هنا ظهرت مشكلة البحث والتي يمكن صياغتها في العبارة الآتية: **وجود حاجة إلي توظيف استراتيجية التقويم التكويني في التعلم الإلكتروني وفقا لمعايير الجودة العالمية. وهو مالم تتناوله البحوث والدراسات السابقة.**

**أسئلة البحث:**

**وعلى ضوء ذلك يمكن صياغة السؤال الرئيس للبحث على النحو التالي: كيف يمكن توظيف استراتيجية التقويم التكويني في التعلم الإلكتروني وفقاً لمعايير الجودة العالمية؟** كما أمكن تحليل هذا السؤال إلى الأسئلة التالية:

1. ما معايير توظيف استراتيجية التقويم التكويني في التعلم الإلكتروني وفقا لمعايير الجودة العالمية؟
2. ما خطوات توظيف استراتيجية التقويم التكويني في التعلم الإلكتروني وفقا لمعايير الجودة العالمية؟

**أهداف البحث:**

يهدف البحث الحالي إلي تقديم استراتيجية جديدة للتقويم التكويني في التعلم الإلكتروني وفقا لمعايير الجودة العالمية.

**أهمية البحث:**

ترجع أهمية البحث إلي التوصل إلى كيفية توظيف استراتيجية التقويم التكويني في التعلم الإلكتروني وفقا لمعايير الجودة العالمية.

**فروض البحث:**

يفترض البحث الحالي أنه بالإمكان تحديد خطوات أساسية لتوظيف استراتيجية التقويم التكويني في التعلم الإلكتروني وفقا لمعايير الجودة العالمية.

**منهج البحث:**

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل للوصول إلي خطوات توظيف استراتيجية التقويم التكويني في التعلم الإلكتروني وفقاً لمعايير الجودة العالمية.

**مصطلحات البحث:**

- **التقويم التكويني:** يعرف إجرائياً بأنه العمليات الرسمية وغير الرسمية من خلال التكليفات، الاختبارات، الأسئلة، الأداء، المشاريع التي يستخدمها كل من المعلم والأقران والذات لجمع الأدلة بغرض تحسين التعلم. مقدمة.
- **التعلم الإلكتروني:** منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للطلاب أو المتدربين في أي وقت و في أي مكان باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل (الإنترنت والقنوات التلفزيونية والبريد الإلكتروني وأجهزة الحاسوب والمؤتمرات عن بعد...) بطريقة متزامنة synchronous أو غير متزامنة.(عبدالله الموسى، 1423هـ).

**الإطار النظري للبحث:**

- **<u>التقويم التكويني:</u>**

**تعريف التقويم التكويني:** يعرف بأنه العمليات الرسمية وغير الرسمية التي يستخدمها كل من المعلم والمتعلمين لجمع الأدلة بغرض تحسين التعلم. والرسمي من خلال: التكليفات، الاختبارات، الأسئلة، الأداء، المشاريع، الاستبيانات. وغير الرسمي من خلال: الاستجوابات، تدوين الملاحظات القصصية، الحوار، الملاحظة Hamblen County)

Department of Instruction Professional Developmen, 2012). كما يعرف بأنه جمع معلومات عن مدى كفاية منتج أو برنامج تعليمي واستخدام هذه المعلومات كأساس لمزيد من التطوير (Seels, & Richey, 1994). أو يعرف بأنه عملية الحكم على نقاط القوة والضعف في التعليم أثناء مراحل تطوره بغرض إعادة النظر في التعليم لتحسين فاعليته والانجذاب نحوه. ويجرى التقويم بواسطة جمع بيانات عن التعلم من مختلف المصادر، باستخدام أدوات وأساليب جمع البيانات (Tessmer, 1993, p.11).

**الأساس النظري القائم عليه التقويم التكويني:** تقدر نتائج التقويم معرفة الطالب، ومهاراته، ويستند التقويم على ثلاثة ركائز هي: نموذج الكيفية (كيف يقدم أو يمثل الطالب المعرفة)، وتطوير الكفاءة في مجال الموضوع أو المهمة أو الموقف الذي يسمح للفرد بملاحظة أداء الطلاب، وتفسير الاستنتاجات من الأداء (National Research Councils, 2001, P.2). فيجب أن يستند التقويم على مبادئ أساسية هي نظرية التعلم، الأنشطة التعليمية، طريقة أو منهجية التقويم (Biggs, 1996).

يقع التقويم التقليدي تحت طائلة النظرية السلوكية للتعلم مع اكتساب المهارات الأساسية والمعارف والتي تفضل الاختبارات كشكل من أشكال التقويم. على الرغم من أن الأسئلة المغلقة والتي لها إجابة واحدة تعطي معلومات بسيطة للمعلم حول التشخيص الصحيح لمكان وسبب مشكلة الطالب. بالإضافة للجهود المحدودة لعكس السياق وتعقيدات المواقف للحياة الفعلية فالاختبار التقليدي لوحده غير كافي لاختبارات المستويات العليا في التعلم (wiggins, 1990). في المقابل فإن النظرية البنائية كأساس نظري للتقويم تركز على اكتساب مهارات التفكير العليا والكفاءة & Gulikers, Bastiaens Kirscher, 2004). وبالتالي فهي أفضل، وتعتمد على طرق تقويم لها نهايات مفتوحة. فمهمات التقويم تتطلب تطبيق المعارف والمهارات في سياقات موقفية. وتحتوي طرق التقويم ذات النهايات المفتوحة سجلات التعلم، والمشاريع على سبيل المثال وكذلك الاستبيانات التي تستخلص مدى من الاستجابات (leatham, Lawrence, & mewborn, 2005, p.414). والتي غالبا ما تتطلب أن يشرح الطلاب تفكيرهم مما يسمح للمعلمين الحصول على نظرة ثاقبة لأساليب التعلم الخاصة بالطلاب، الفجوات في الفهم لديهم، تحديد أفكارهم، وتفسيراتهم للمواقف (Moon & schulmon, 1995, p.30). يلاحظ من خلال ما سبق أنه لا يوجد طريقة واحدة من التقويم تصلح لجميع الأغراض ولكن جميع التقويمات يجب أن تؤكد وتعزز إنجاز الطالب (National Research Council, 2001, p.314).

**طرق التقويم التكويني وأساليبه:** يوجد عديد من الأساليب الخاصة بالتقويم في البرامج فهي تأخذ شكل الامتحانات الخفية (في معظم المقررات على جميع المستويات) في نهاية الموديول في شكل اختبارات (اختيار من متعدد، صح وخطأ، إجابات قصيرة)، تضمين مقالات، الرسوم البيانية، تكليفات المجموعات، سجلات التعلم (الحوافظ أو البورتفليو، والمجلات)، الملاحظات (السجلات القصصية، قوائم المراجعة)، أداء المهمات (حل المشكلات، المحاكاة، المعامل، العروض)، المشاريع (النماذج، التحقيقات)، التقارير المكتوبة (الأوراق، السيناريو، والقصص)، الامتحانات الشفوية (النقاش، الدفاع عن رسالة)، الإتصالات المرئية البصرية (القصص المصورة، الاعلانات، الفيديو) والتي يتلقونها في صورة تغذية راجعة كمية وكيفية (Alberta Assesment Consortium, 2005; AlMusawi, 2010, 112). هذا وتتصل طرق التقويم بأهداف التعلم الخاصة بالمقرر، حيث يتم قياسها من خلال أسئلة الترم (منتصف وآخر العام) حيث تركز معظم الأسئلة على قياس المعارف والفهم ومهارات محددة للموضوع وبعض المهارات يتم قياسها بأشكال أخرى من التقويم. حيث يمد الطلاب بالتغذية الراجعة حول الأداء ويستطيعون مناقشة تقويمهم في الكلية في التكليفات جميعها والاختبارات خلال البرنامج ماعدا الامتحانات.

**إعد مقياس التقدير الخاص بالتقويم التكويني:** حيث يتم استخدام مقياس التقدير للتقويم وهو مجموعة من المعايير والقواعد التي ترتبط بالأهداف التعليمية الخاصة بمقرر إنتاج الرسوم التعليمية بالكمبيوتر، والتي تستخدم لتقويم وتقييم أداء الطالب (من خلال المعلم أو الأقران، أو المتعلم بذاته) في الأنشطة والواجبات الموجهة إلى المتعلمين في بيئة التعلم الإلكترونية التفاعلية والمطالبين بتأديتها وفقا للمعايير. ويسهل مقياس التقدير تقويم الواجبات وفقا لمعايير محددة مما يجعلها أكثر بساطة وشفافية. ويفضل اتباع الخطوات الأساسية لإعداد مقياس تقدير الأداء (صلاح الدين محمود، 2004، 127-128):

تحديد الأداء الكلي أو المهمة المراد تقويمها: حيث حدد المعلم مهمات التعلم الرئيسية والفرعية.

- تحديد الجوانب المهمة للأداء أو النتاج: وذلك من خلال وضع قائمة بالمعايير اللازمة التي ينبغي أن يكون عليه الناتج من أداء المهمة وهي الرسمة التعليمية المنتجة من خلال برنامج الفوتوشوب.
- ثم تصفية هذه الجوانب في عدد محدود من محكات الأداء التي يمكن ملاحظتها جميعاً أثناء تقويم المعلم أو تقويم الطالب لنفسه أو لأقرانه.
- صياغة محكات الأداء في عبارات إجرائية يمكن ملاحظتها في خصائص المنتج.
- مراعاة معايير الوضوح، والموثوقية والواقعية والتكامل والعدالة .

- مراجعة محكات الأداء من حيث الصياغة اللغوية، والعلمية وارتباطها بنواتج التعلم، وعرضها على بعض المختصين في المجال من الزملاء ثم تعديلها.
- وضع تقديرات عددية أو رقمية لمكونات عمليات انتاجات يقوم بها الطلاب.
- وضع تعليمات للطلاب لاستخدام المقياس.

**مصدر التقويم التكويني في التعلم الإلكتروني:** يوجد عدة تصنيفات للتقويم التكويني سيتم عرض التصنيفات التي تقع تحت طائلة مصدر أو جهة التقويم: وقد تم تصنيف مصدر التقويم في البحوث والدراسات إلى تقويم المعلم، تقويم المتعلمين، تقويم الذات وتقويمات أخرى سواء كانت تقويم من النوع خارجي أو المتعدد كما سبق ذكر ذلك في مقدمة البحث وسيقتصر البحث الحالي على الثلاثة أنواع (معلم، أقران أو متعلمين آخرين، ذات).

**1. مصدر تقويم المعلم في التعلم الإلكتروني:**

هو النظام الذي يقوم فيه المعلم بتقويم أعمال طلابه ويعتمد بشكل أساسي على المعلم في تقويم تدريبات الطلاب أو أنشطتهم الموجودة في بيئة التعلم التفاعلية الخاصة بهم، وذلك بناءا على أسس ومبادئ ونظريات التقويم التكويني السابق ذكرها. تناولت عديد من البحوث تقويم المعلم ومدى أهميته في تحسين أداء الطلاب ومعارفهم والمهارات العليا وفوق المعرفية منها Ozogul, Olina, & Sullivan (2007); Sadler and Good (2006); Sung, Chang, Chiou, and Hou (2005); Chang, Tseng, and Lou (2012).

**2. مصدر تقويم الأقران في التعلم الإلكتروني:**

عرفه توبنج (1998) Topping بأنه الترتيب الذي يعتد فيه الأفراد بحجم (كمية) ومستوى وقيمة وصدق وجودة أو نجاح المنتج أو المخرجات الخاصة بالتعلم للأقران أو من في حكمهم. على الرغم من تناول الدراسات تقويم الأقران من حيث أداء المهمات، أو التركيز على المنتج، أو الموضوع فهناك اتفاق عام بين الدراسات حول التركيز على عملية تقويم الأقران. على سبيل المثال فإن سادلر (1998) Sadler أكد على أن تقويم الأقران التكويني يحتاج أن يكون فيه المتعلمين لديهم (وعي بأهداف التعلم، القدرة على مقارنة الأداء الفعلي بالأداء المرغوب، القدرة على حل المشكلة وسد الفجوة بين الأداء الفعلي والمثالي). وأضاف كيم (2008) Kim أن تقويم الأقران يبدأ عادة من مرحلة التخطيط ثم الدخول في مرحلة إمداد المتعلمين وتلقيهم للتغذية الراجعة وبالتالي انعكاسه على تعلمهم وعلى عمليات التقويم، وأخيراً فإنه يتوفر للمتعلمين فرصة أخرى لمراجعة مهامهم الأساسية. ومن الملاحظ وجود تشابه بين هذه المراحل وعمليات التنظيم الذاتي للتعلم. فيتم تصميم نظم دعم الأقران وخصوصا القائمة على الويب لدعم هذه المراحل (2008) Kim: التخطيط: حيث يأخذ الطلاب في اعتبارهم أهداف التعلم وتحديد كيفية تأثير أنشطة التقويم على التعلم (Cowie & Bell, 1999; Orsmand et al., 2004)، تقويم أعمال الأقران بحيث يحدد المتعلمين أخطاء زملائهم واقتراح الحلول، استلام التغذية الراجعة من الأقران وذلك بفهم العمليات الخاصة بالمتعلمين ومحاولة فهم التغذية الراجعة المقدمة من الأقران، إعادة النظر: وذلك بتامل المتعلمين لمناهجهم، ثم المراجعة بإعادة المتعلمين للمهمات الأساسية أو أهدافهم، ومراجعتها بالإعتماد على التغذية الراجعة المقدمة من الأقران، أو من أنفسهم.

**3. مصدر تقويم الذات في التعلم الإلكتروني:**

يعد التقويم الذاتي أحد أنواع التقويم التي تلعب دوراً هاماً في استقلالية المتعلم، وزيادة دافعيته، وتنمية مهارات التفكير والتفكير الناقد ومهارات ما وراء المعرفة لديه. ويعرف التقويم الذاتي بأنه العملية التي يحدد فيها الطلاب أنواع الأخطاء التي وقعوا فيها أثناء الأداء لمهمات التعلم (stallings & Tascione, 1996). حيث يركز التقويم الذاتي على عملية التعلم بشكل عام بدلا من التركيز على معايير معينة يتم تعلمها (Bruce, 2000). أو هو أداة أو وسيلة للإنعكاس والتعلم والمراقبة أو الضبط الذاتي للأداء، فهو مصطلح يستخدم للإشارة إلى عملية Process أو إلى نشاط Activity فهو يشير إلى ممارسة يقوم بها الطالب، وهدف يقوم بتحقيقه (صلاح الدين محمود، 2004، 210). قد شجع الباحثون المعلمين على توظيف تقويم الأقران، وتقويم الذات الذي ساعد الطلاب على تأمل التعلم وانعكاسه ودخول الفصل بالإعتماد على التعلم التشاركي مثل Orsmond, Merry, and Reiling (2000) والتي أجرت تقويم الأقران والذات لطلاب المرحلة الجامعية وتحديدا السنة الأولى تخصص بيولوجي على تقويم ملصق وقد وجدت الدراسة ارتباط قوي بين تقويم الأقران والذات أعلى من الارتباط بين التغذية الراجعة وتحسين التعلم. وتوصلت الدراسة إلى أنه قبل القيام بالتقويم الذاتي وتقويم الأقران يجب أن يشترك كل من المعلم والطالب في حوار جاد، مع وجود معايير واضحة لتقويم الأعمال الخاصة بالطلاب، مع ضرورة الاهتمام بالعمليات الخاصة بأنشطة تعلم الطلاب بدلا من التركيز فقط على الدرجات أو المنتج النهائي.

- **<u>معايير توظيف استراتيجية التقويم التكويني في التعلم الإلكتروني:</u>**

المعيار هو عبارة عامة واسعة تصف ما ينبغي أن تكون عليه بيئة التعلم التفاعلية يضم كل معيار مجموعة من المؤشرات تدل على مدى توفر المعيار في المنتج أو البيئة التعليمية المصممة، ومن أدبيات البحوث والدراسات السابقة فيما يخص التقويم التكويني ومبادئه ونظرياته المشار إليها في البحث الحالى، وأيضا من خلال اطلاع الباحث على مجموعة من المعايير المرتبطة بتصميم بيئات التعلم وخاصة عبر الويب والمعايير الخاصة بأدوات الويب 2.0 وخاصة الفيسبوك ومعايير المحتوى الرقمي مثل مايكي (2005) Mike

وسميت بمعايير الوصول أو الإتاحة أو المبادئ التوجيهية التقنية لتصميم المحتوي التعليمي الرقمي وتمثلت في معايير "التطوير، التقويم، الاختيار والتحصيل والاستخدام" وكل معيار يشتمل على مجموعة من المؤشرات، وأيضا معايير إتحاد الويب العالمي World Wide Web Consortium "W3C") لتصميم المحتوى الإلكتروني في صورة مبادرة سميت باسم معايير مبادرة إتاحة الويب (Web Accessibility Initiative "WAI") وتضمنت هذه المبادرة أربعة معايير رئيسية وأشتمل كل معيار على مجموعة من المؤشرات، وقام الباحث بالتوصل إلى معايير استراتيجية التقويم التكويني والذي ينقسم إلى تقويم المعلم وتقويم المتعلم وتقويم الذات به مجموعة من المؤشرات التي تحققه في التعلم الإلكتروني. والمعيار الأساسي هو: التقويم التكويني ويتفرع منه ثلاثة معايير هي: تقويم المعلم، تقويم المتعلم، تقويم الذات في بيئة التعلم التفاعلية.

- **<u>توظيف استراتيجية التقويم التكويني في التعلم الإلكتروني وفقا لمعايير الجودة العالمية:</u>**

**أولاً: معايير استراتيجية التقويم التكويني وهي:**

**1**- معيار التقويم التكويني: وهو التقويم الذي يقوم به كل من المعلم والمتعلم "الأقران" والذات.

1-1 تقويم المعلم:

1- 1-1 أن يسمح التعلم الإلكتروني بأدواته التفاعلية لعملية تقويم المعلم.

1- 1-2 أن تتنوع طرق تقويم المعلم لطلابة.

1-1-3 أن يكون التقويم فوري قدر المستطاع.

1- 1-4 أن يناسب التقويم خصائص المتعلم وقدراته العقلية.

1- 1-5 أن يشجع التقويم المتعلم وينمي دافعيتة نحو الأستمرارية.

1- 1-6 أن يكون متوفر مقياس للتقدير.

1- 1-7 أن يكون هناك شفافية وعدم التفرقة بين المتعلمين.

1- 1-8 أن يكون التقويم على العملية "العمليات التي يقوم بأدائها الطلاب" وليس على الناتج فقط.

1- 1-9 أن تشتمل البيئة على تعليمات تحدد للمتعلمين ما المطلوب منهم القيام به للتقويم.أن تسمح البيئة بتقويم أكثر من نوع من أنواع الوسائط.

2-2 تقويم المتعلم "الأقران":

2- 2-1 أن يسمح التعلم الإلكتروني وأدواته لعملية تقويم الأقران.

2- 2-2 أن يتسم التقويم بالموضوعية.

2-2-3 أن يلتزم الطلاب عن تقويم أقرانهم بمقياس تقدير.

2- 2-4 أن يلتزم الطلاب بعدم تجريح أقرانهم عند عملية التقويم.

2- 2-5 أن يقوم المتعلم بتقويم أعمال أقرانه من حيث تحديد الأخطاء وأقتراح الحلول.

2- 2-6 أن يقدم المتعلم التغذية الراجعة لأقرانه بعد عملية التقويم.

2- 2-7 أن يتقبل المتعلمين تقويم زملائه دون خجل.

2- 2-8 أن تكون عملية التقويم متزامنة وغير متزامنة من خلال البيئة.

3-3 تقويم الذات:

3- 3-1 أن يسمح التعلم الإلكتروني لعملية تقويم الذات.

3- 3-2 أن يُقوم المتعلم ذاته على عمليات تعلمه من خلال التكليفات التي أنتهى منها.

3-3-3 أن يستند المتعلم عند تقويم ذاته على مقياس تقدير.

3- 3-4 أن يحدد المتعلم ذاته الأخطاء التي وقع فيها أثناء إنجاز المهمات المسنده إليه وتصحيحها بنفسه.

3- 3-5 أن يتدرب الطلاب على التقويم الذاتي لأنفسهم من خلال مناقشة المعلم لهم.

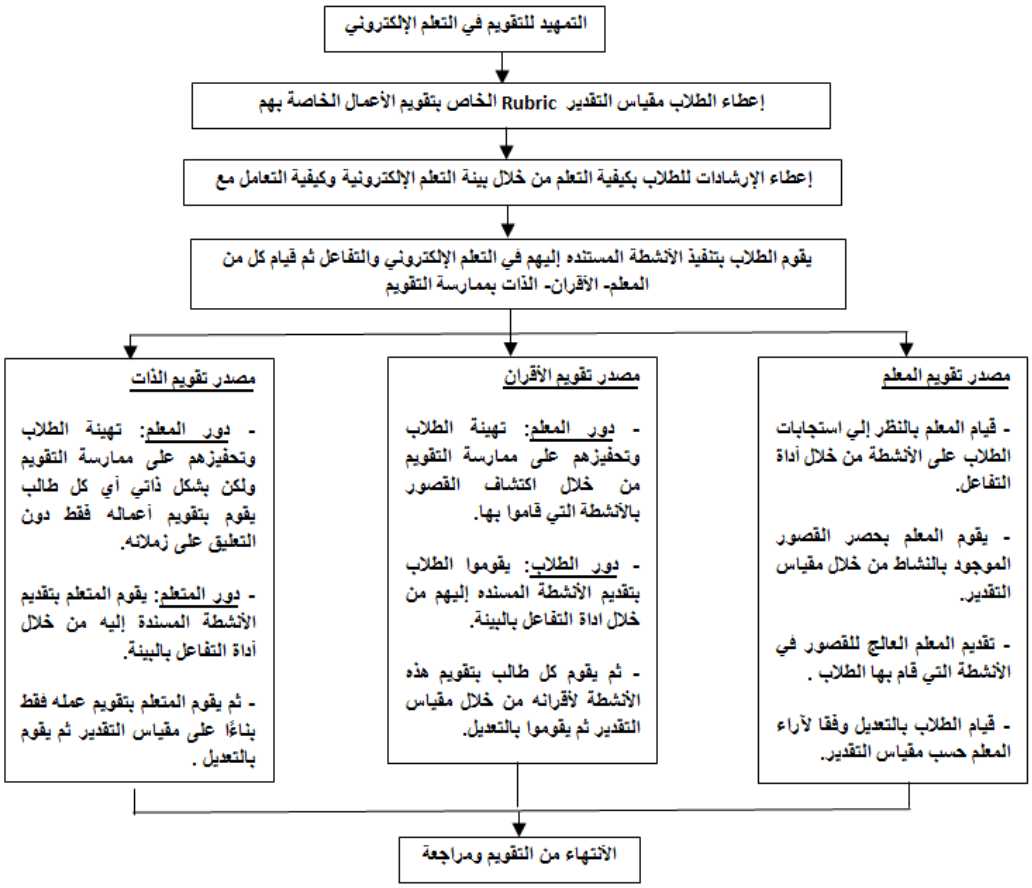
**ثانياً: خطوات توظيف استراتيجية التقويم التكويني في التعلم الإلكتروني وهي:**

ويقصد بخطوات الاستراتيجية في البحث الحالي تحديد أدوار المعلم والمتعلمين "الأقران" والذات ويعتبروا هم مصدر التقويم التكويني، وتحديد شكل البيئة التعليمية وهي بيئة تعلم إلكتروني ونوعية هذه التفاعلات، وفيما يلي توضيح لإستراتيجية التفاعل ودور كل من المعلم والأقران والذات كمصدر للتقويم التكويني في كل هدف مع كل مجموعة تعليمية سيتم الآتي:

**1. دور المعلم:** يختلف المعلم على حسب اختلاف المجموعة التعليمية فمجموعة التقويم الخاصة بالمعلم يقوم فيها بتقديم المهمات التعليمية عبر بيئة التعلم الإلكترونية التفاعلية ثم يقوم المتعلم بتنفيذ المهمات عبر أداة التفاعل المدمجة بالبيئة، ثم يقوم المعلم بتقويم ما قام به المتعلم.

**2. دور الأقران:** يقدم المعلم المهمات التعليمية ويقتصر دوره على الإرشاد فقط، ثم يقوم المتعلمين بتنفيذ هذه المهمات ثم يقوموا بتقويم بعضهم البعض على المهمات المنفذه.

**3. دور المتعلم (الذات):** يقدم المعلم المهمات التعليمية ويقتصر دورة على الإرشاد فقط، ثم يقوم المتعلم بتنفيذ هذه المهمات ثم يقوم المتعلم ذاته بتقويم ما قام بتنفيذه من مهمات.




**شكل (1): خطوات توظيف استراتيجية التقويم التكويني في التعلم الإلكتروني وفقا لمعايير الجودة.**

**توصيات البحث:**

يوصي البحث الحالي بإتباع معايير توظيف استراتيجية التقويم التكويني في التعلم الإلكتروني وفقا لمعايير الجودة المقترحة في البحث الحالي وأيضاً إتباع خطوات تطبيقها وفقا لهذه المعايير وذلك لتطبيقها في مراحل التعليم الجامعي بصفه عامة وذلك منادة بأساليب التعليم الحديثة المعتمده على النظرية البنائية والبنائية الإجتماعية التي تجعل دور المعلم كمرشد وموجه ودور المتعلم هو المتحكم في عملية تعلمه ونشط وهو الذي يبحث عن المعلومة، كما يوصي الباحث بالبحث في كيفية توظيف استراتيجيات التقويم بصفة عامة في بيئات التعلم الأفتراضية.

**المراجع:**


1. أمجد قاسم (2012). الجودة الشاملة في التعليم تعريفها واهميتها ومبادئها وأهدافها، موقع منتدى كلية الحقوق، جامعة المنصورة. 2012\07\14.
2. صلاح الدين محمود علام (2004). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دار الفكر العربي.
3. عبد الله الموسى (1423). التعليم الكتروني: مفهومه خصائصه فوائده ... عوائقه" ندوة مدرسة المستقبل الرياض.
4. غياث الشوا (2003). دور التعليم الافتراضي في النقل التكنولوجي وتوطينه. بحث مقدم إلى ندوة أنماط التعليم غير التقليدية في التعليم العالي المنعقدة في الفترة 1-3 /آذار/2003، بالتعاون بين وزارة التعليم العالي والمجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، وزارة التعليم العالي، سورية.
5. Alberta Assessment Consortium (2005). A *framework for student assessment* (2nd ed.). Edmonton, AB: AAC Publications. From: http://www.aac.ab.ca/framework_blue.html.
6. Almusawi, A.S. (2010). The Instructional and Learning Technologies Department (ILT) in the College of Education, Sultan Qaboos University (35, PP.101- 106). In M. oray, S.A. Jones, R.M. branch (ed.), *Educational Media and Technology Yearbook*. Springer New York Dordrecht Heidelberg London.
7. Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347–364.
8. Bruce, L. (2000). *Student self-assessment: encouraging active engagement in learning*. (Doctoral Dissertation, the Fielding Institute). (Dissertational Abstracts) (UMI 3012318).
9. Chang, C. C., Tseng, K. H., & Lou S. J. (2012). A Comparative analysis of the consistency and difference among teacher-assessment, student self-assessment and peer-assessment in a Web-based portfolio assessment environment for high school students. *Computers and Education*, 58(1), 303-320. doi:10.1016/j.compedu.2011.08.005.
10. Cheng, W., & Warren, M. (1997). Having second thoughts: Students perceptions before and after a peer assessment exercise. *Studies in Higher Education*, 22(2), 233–239.
11. Cho, K., Schunn, C., & Wilson, R. (2006). Validity and reliability of scaffolded peer assessment of writing from instructor and student perspectives. Journal of Educational Psychology, 98(4), 891–901.
12. Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five- dimensional framework for authentic assessment. Educational Technology Research and Development, 52 (3), 67–86.
13. Hamblen County Department of Instruction Professional Development (2012). Seven Strategies of Formative Assessment. From http://tnscore.org/scoreprize/downloads/2012/Teach_Smarter_Not_Harder_Handout.pdf.
14. Moon, J., & Schulman, L. (1995). Finding the connections: Linking assessment, instruction, and curriculum in elementary mathematics. Portsmouth, NH: Heinemann.
15. National Research Council (2001). Knowing what students know: The science and design of educational assessment. Washington, DC: National Academy Press.
16. Olina, Z., & Sullivan, H. (2002). Effects of classroom evaluation strategies on student achievement and attitudes. Educational Technology Research and Development, 50(3), 61–75.
17. Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (1997). A study in self-assessment: Tutor and students' perceptions of performance criteria. Assessment and Evaluation in Higher Education, 22(4), 357–369.
18. Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2000). The use of student derived marking criteria in peer and self-assessment. Assessment & Evaluation in Higher Education, 25(1), 23–38.
19. Orsmond, P., Merry, S., & Callaghan, A. (2004). Implementation of a formative assessment model incorporating peer and self assessment. Innovations in Education and Teaching International, 41(3), 273–290.
20. Ozogul, G., Olina, Z., & Sullivan. H. (2008). Teacher, self and peer evaluation of lesson plans written by preservice teachers. Educational Technology Research and Development, doi: 10.1007/s11423-0069012-7.
21. Ozogul, G., Sullivan, H. (2009). Students performance and attitudes under formative evaluation by teacher, self and peer evaluators. Education Tech Research Dev, 57, 393-410.

22. Pu, M., & Wang, L., (2010). The Formative Evaluation's Impact on Online Learning. In Proceedings of Edutainment (pp.185-191).
23. Richey, R. C. (ed., 2013). Encyclopedia of terminology for educational communications and technology. Springer (Berlin).
24. Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18, 119–144.
25. Sadler, P., & Good, E. (2006). The impact of self- and peer-grading on student learning. Educational Assessment, 11 (1), 1–31.
26. Weston, C., Le Maistre, C., McAlpine, L. & Bordonaro, T. (1997). The influence of participants in formative evaluation on the improvement of learning from written instructional materials. Instructional Science 25 (5), 369-386.
27. Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Tests Measurement and Evaluation. No.ED328611.

# المرجعية الوطنية لضمان الجودة وآليات تطبيقها في الجامعة الجزائرية
# "الخطة الاستراتيجية والتشغيلية لجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي أنموذجا"

د. فوزي محيريق
أستاذ محاضر/ جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، الجزائر
mehirig-faouzi@univ-eloued.dz

د. عقبة عبد اللاوي
أستاذ محاضر/ جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، الجزائر
okba-abdellaoui@univ-eloued.dz

**الملخص:** *تناقش هذه الورقة البحثية الإجراءات التي اعتمدتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر؛ حيث أنشأت الوزارة لذلك لجنة مركزية تسمى بـ: "اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي"، "CIAQES". وأسّست اللجنة منذ تنصيبها سنة 2010، "خلايا ضمان الجودة" في كل المؤسسات الجامعية بالجزائر. وعقدت اللجنة الوطنية عدة لقاءات جهوية لتشرح آليات عمل خلايا ضمان الجودة على مستوى الجامعات والمدارس العليا والمعاهد الوطنية بالجزائر. وتوجت هذه اللقاءات باعتماد وثيقة سميت بـ: المرجعية الوطنية لضمان الجودة؛ وحتى نقيم الإجراءات والآليات المتبعة لضمان الجودة، أخترنا خلية ضمان الجودة بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي لنحاول تقييم خطتها الاستراتيجية وخطة تشغيلية مختارة وفق تحليل الأولي لـ: SWOT.*

**الكلمات المفتاحية:** *المرجعية الوطنية لضمان الجودة، الخطة الاستراتيجية، الخطة التشغيلية، نموذج SWOT.*

**المقدمة:**

تسعى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر، لاعتماد تطبيق مفاهيم الإدارة بالجودة الشاملة في الجامعات؛ وأنشأت لذلك لجنة مركزية على مستوى الوزارة تسمى بـ: "اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي"، "CIAQES"*. وأسّست اللجنة منذ تنصيبها سنة 2010، "خلايا ضمان الجودة" في كل المؤسسات الجامعية بالجزائر. وأطلقت اللجنة الوطنية بعد عدة لقاءات جهوية معايير لضمان الجودة سميت بـ: "المرجعية الوطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر". وجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي ومن خلال خلية ضمان الجودة بالجامعة، وبعد أن أعدت خطة استراتيجية، تعمل على تطبيق هذه المعايير حسب الأولوية، ببناء خطط تشغيلية وفق تحليل "SWOT". وما سنحاول شرحه في هذه الورقة البحثية العملية هو تقييم عام لتجربة اعتماد الجودة في الجامعة الجزائرية، من خلال شرح المرجعية الوطنية لضمان الجودة وآليات تطبيقها في الجامعة الجزائرية والهيئات المشرفة على تطبيق ضمان الجودة بالجزائر، مع عرض للخطة الاستراتيجية ونموذج للتحليل الأولي للخطة التشغيلية لجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي. وقد اخترنا أحد معايير ضمان الجودة يتميز بـ: شدة الأثر وكبر مساحة التأثير في الجامعة لاسيما على مستوى التكوين. وحاولنا إعداد التحليل الأولي للخطة التشغيلية نموذجية التطبيقية وفق تحليل SWOT. وكذلك شرح طريقة التقييم الذاتي**. للتشخيص الأولي ثم إعداد مخططات العمل الملائمة لكل معيار من معايير ضمان الجودة كما وردت في المرجعية الوطنية لضمان الجودة. وللإجابة المشكلة الرئيسية وهي: كيف يمكن تقييم إجراءات وآليات نظام ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية. مع الإشارة لتطبيق الإجراءات المعتمدة على جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

**وتضمنت الورقة البحثية المحاور الآتية:**

**أولاً:** الهيئات المسؤولة عن ضمان إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي بالجزائر.

**ثانياً:** المكونات الأساسية للخطة الاستراتيجية لجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

**ثالثاً:** قراءة في تنظيم "المرجعية الوطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر "RNAQ"***.

**رابعاً:** تفسير المعيار ت321 المتعلق باستعمال هيئة التدريس تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

**خامساً:** التحليل الأولي للخطة التشغيلية النموذجية للمعيار 321.

وسنتطرق لتقييم الإجراءات المعتمدة من طرف اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي، عملياً من خلال تطبيقها عمليا في جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، لنخلص في الختام إلى النتائج التوصيات التي من شانها تعزيز ودعم آليات تطبيق ضمان الجودة بالجامعة الجزائرية.

## أولاً: الهيئات المسؤولة عن ضمان إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي بالجزائر:

### 1. اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية "CIAQES":

**1.1. مفهومها:** اللجنة الوطنية "CIAQES" تأسست وفقا للمرسوم رقم: 167 المؤرخ في: 31 ماي 2010م[1]. (Le CAQ: l'Ecole Nationale Supérieure des Mines et Métallurgie de

* La Commission d'Implémentation d'un système d'Assurance Qualité dans les établissements d'Enseignement Supérieur.
** Auto évaluation.
*** RNAQ: Référentiel National d'Assurance Qualité.

Annaba ENSMM, 2016) وهي هيئة تتبع مباشرة لأمانة العامة بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ومسؤولية اللجنة الرئيسية هي وضع الإجراءات الملائمة لتحسين الأداء في قطاع التعليم العالي، ودعم ومرافقة المؤسسات الجامعية لتنفيذ إجراءات ضمان تحقيق الجودة.[2] (MSRS, CIAQES,2016). وتعتبر "CIAQES" هي المسؤول المباشر عن خلايا ضمان الجودة في كل مؤسسات التعليم العالي بالجزائر.

**2.1. وظائف اللجنة الوطنية "CIAQES"**: تسهر "CIAQES" على القيام بالمهام الآتية:

- متابعة تأسيس خلية ضمان الجودة "CAQ" على مستوى كل مؤسسات التعليم العالي.
- تكوين مسؤولي خلايا ضمان الجودة "RAQ" على كيفية تحقيق إدارة الجودة الشاملة وفقا لمفاهيم التخطيط الاستراتيجي.
- وضع معايير لقياس الجودة، واعتمادها كوسائل لقياس الأداء.
- تعميم عملية التقويم الذاتي "Auto-évaluation" وفقا للمعايير المعتمدة.

**2. وظائف ومهام خلية ضمان الجودة (CAQ) على مستوى الجامعة:**

**1.2. انطلاق إنشاء خلايا ضمان الجودة:** شرعت المؤسسات الجامعية في تأسيس خلايا ضمان الجودة على مستوى كل الجامعات والمدارس الوطنية منذ الدخول الجامعي 2008-2009م. تَدَعَّم تنصيب خلايا ضمان الجودة (CAQ) من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على مستوى كل الجامعات الجزائرية، بإنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي(CIAQES) وهذا سنتين بعد ظهور هذه الخلايا، مما يؤكد الاهتمام المتواصل للسلطات العمومية بنظام ضمان جودة التعليم العالي في المؤسسات الجامعية.[3] Le CAQ de: Université du 20 août 1955 Skikda, ) (2016.

**2.2 مهام خلية ضمان الجودة:**

- تنشر ثقافة إدارة الجودة في المؤسسة.
- تقود إدارة الجودة في المؤسسة.
- ترافق وحدات الجودة في كل الأنشطة.
- تكوين مسؤولي الجودة.
- التواصل وإعلام كل الجهات المعنية بالمعلومات والإحصائيات اللازمة ذات الصلة.
- إدارة التقييم الذاتي والمراجعة الداخلية لضمان تطبيق معايير الجودة.
- إنشاء الخطة الاستراتيجية العامة والخطط التشغيلية.
- تطبيق نظام إدارة الجودة الداخلية.
- التحضير للتقييم الخارجي ومتابعته.[4] ( Lea RUNNER, 2015).

**3. مخطط عمل خلية ضمان الجودة في تنفيذ الأهداف الإجرائية:**

عند تحديد الأهداف العامة في الخطة الاستراتيجية، وتفريع الأهداف في الخطط التشغيلية، وسعيا لضمان تحقيق الأهداف، تتبع خلية ضمان الجودة الخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف بدقة.
2. تحديد (النشاط/ الخدمة/ المنتوج العلمي) الذي له علاقة بالهدف.
3. اختيار المعايير (مؤشرات القياس) الكمية والنوعية الملائمة.
4. تعيين المسؤولين على تنفيذ تحقيق إجراءات الهدف.
5. ضبط مدة الإنجاز والمخطط الزمني المقدر.
6. تحديد الأولويات.
7. إعداد قائمة الاحتياجات من (الموارد البشرية، الوسائل، الميزانية) لتنفيذ الهدف.

**4. تأسيس خلية ضمان الجودة بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي:**

**1.4. التأسيس:** تأسست خلية ضمان الجودة بجامعة الوادي، بمقرر تعيين رقم: 03/ج و/ 2014م، بتاريخ 20 فيفري 2014م. وشرعت اللجنة في إعداد ميثاق الجودة على مستوى الجامعة، مع مشاركة مسؤول الخلية في التكوينات التي نظمتها اللجنة الوطنية "CIAQES".

**2.4. التجديد:** وأعيد تجديد اللجنة بمقرر تعيين رقم: 10/ج ش ح ل و/ 2015م، بتاريخ: 26 أفريل 2015م. وشارك مسؤول اللجنة في تنفيذ رزنامة التكوينات وفقا لخارطة الطريق رقم: 385 بتاريخ: 2015/06/09م. وبعد إعادة تأسيس أعضاء لجنة خلية ضمان الجودة ومسؤولي الوحدات على مستوى الكليات، وكذا مركز للأبحاث داعم للخلية. شرع مسؤول خلية ضمان الجودة وبالتنسيق مع السيد مدير الجامعة في إعداد خارطة أرضية عمل.

**ثانياً: المكونات الأساسية للخطة الاستراتيجية لجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي:**

**1. الرسالة والقيم و الرؤية (الأهداف):**

❖ **رسالتنا:** أن تصبح جامعتنا، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي/ الجزائر: منارة علمية عالمية رائدة في التعليم والبحث العلمي، ودعامة أساسية للتنمية المستدامة محليا ووطنيا.

❖ **قيمنا:**

- حب الوطن.
- بالعلم تُبنى الحضارات.
- إتقان العمل وتقدير الإنجاز.

❖ **رؤيتنا:** (عبارة تختصر أهم الأهداف):

(ينظر المستهدفات، ومجموع الأهداف أدناه ، وفقا لتوجيهات اللجنة الوطنية CIAQES).

**2. المستهدفات في ثلاث سنوات: (2018/2017/2016):**

**1.2. الموسم 2016/2015: أهداف الإنشاء والتأسيس.**

- إعادة تأسيس خلية ضمان الجودة وتكوينها في مجال إدارة الجودة.
- تنظيم ورشات تدريبية تطبيقية متخصصة للجنة الجودة ومركز الأبحاث.
- ضبط رسالة ورؤية وأهداف وقيم جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.
- جمع معطيات واقع جودة الأداء بالجامعة.
- تحديد القطاعات أو المجالات بالجامعة وترتيبها حسب الأولوية لاستهدافها بخطط إدارة الجودة.
- إعداد الخطة الكلية الاستراتيجية.
- بناء الخطط التشغيلية.
- وضع مؤشرات قياس الأداء (على مستوى مركزي، وصولا للكليات والأقسام).
- نشر ثقافة الجودة في الجامعة: دليل ضمان الجودة، منشورات ومطويات إشهارية للتعريف بالجودة وأهدافها، شرح استراتيجية الجامعة، تبني ثقافة الجودة.
- إعادة بناء الموقع الإلكتروني بناء على الخطة الاستراتيجية لضمان الجودة بالجامعة.

**2.2. الموسمين 2018/2017/2016:** تطبيق الخطة الاستراتيجية والخطط التشغيلية.

**3. خطوات لضمان نجاح تطبيق برنامج خلية ضمان الجودة:**

- تبني الإدارة العليا للجامعة لأبعاد الجودة، والالتزام بتنفيذ برنامج ضمان الجودة وتدعيمه.
- تدريب المسؤولين الإداريين والبيداغوجيين على مفاهيم الجودة الشاملة، وأساليب تطبيقها.
- إنشاء رسالة ورؤية واضحة، تتضمن الأهداف العامة وأهداف الجودة التي تسعى إلى تحقيقها، وضمان العمل نحو تحقيقيهما.
- تشكيل مجلس إداري للجودة يضم في عضويته الإدارة المركزية، ومسؤولي الكليات البيداغوجيين والإداريين، يقوم هذا المجلس بالمصادقة على استراتيجية ضمان الجودة بالجامعة.
- وضع آليات عمل وفق خطط تشغيلية تتماشى مع الخطة الاستراتيجية العامة للجودة بالجامعة، لتحديد كيفية إشراك العاملين في تنفيذ برنامج الجودة، على كل المستويات واستخدام الأنظمة الإدارية الحالية في تنفيذ هذا البرنامج.
- وضع آلية للتواصل السريع والفعال بين كل الفاعلين في عملية تطبيق برنامج ضمان الجودة.
- تحليل الاحتياجات التدريبية لمضامين الجودة، للمستويات المستهدفة وضبط أنواع التدريبات والمهارات اللازمة.
- التأكد من أن إدارات الكليات والأقسام تطبق معايير قياس مدى مطابقة الخدمات المنتجة لاحتياجات المستفيدين، وتعديل الإجراءات والأنظمة الإدارية الحالية لقياس درجة تلبية هذه الاحتياجات.
- مراقبة وتقويم النتائج باستمرار، لتتبع بدقة تطبيق نظام الجودة، وضمان التحسين المستمر.
- إعلان تقرير تطبيق برنامج الجودة سنوياً في حفل اختتام الموسم الجامعي، ومكافأة وتقدير العاملين المشاركين في جهود الإبداع والتحسين.
- التقويم الشامل السنوي وتعديل خطط برنامج الجودة.

**4. المجالات والقطاعات المستهدفة:**

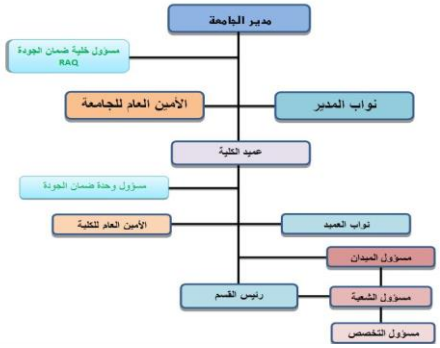
- المجال البحثي والعلمي: (مخابر، وحدات بحث، مجلات، ملتقيات...)
- المجال الإداري.
- الأداء التعليمي للأستاذ.
- التحصيل العلمي للطالب.
- النقابات والجمعيات واللجان بالجامعة.
- المنظمات والجمعيات والنوادي الطلابية.
- الإعلام، الاتصال والتواصل.
- العلاقة بالمحيط الخارجي.

**5. مقترحات إجراءات وأهداف ذات صلة:** من بين أهم المقترحات ما يأتي:

- استخدام الأساليب العلمية المتطورة في مجال العلاقات وتطبيقها، مثل عمل الاستقصاءات وإتباع أسلوب المعاينة لاستطلاع آراء الجمهور وتطبيق بحوث الرأي العام، وذلك بغرض المساعدة على تحقيق الأهداف التي حددتها الإدارة.
- الاستفادة من تجارب الجامعات الأخرى في مجال تطبيق نظام ضمان الجودة، بالزيارات الميدانية والمشاركات في الملتقيات المتخصصة وكذا استضافة المشرفين على الجودة في مؤسسات أخرى، من أجل نقل تجاربهم الناجحة.
- أن تكون جامعتنا بيئة محفزة للإبداع العلمي والمعرفي وفق المعايير العالمية.
- إنشاء مجموعات عمل الكترونية فيما بين المسؤولين والموظفين كل في مستواه الإداري.
- تفعيل الشراكة الوطنية والدولية وتنمية موارد الجامعة.
- تنظيم ورشات تدريبية وأيام دراسية وملتقيات وطنية ودولية حول ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي.
- تنمية المهارات والقدرات ودعم الموهوبين.

- تهيئة بيئة تعليمية متميزة.
- توفير تعليم جامعي متطور يعد كفاءات مؤهلة تفي باحتياجات سوق العمل.
- كسب رضا المجتمع واعتراف الرأي العام وكسب تأييده وإدراكه بخطط وسياسات الجامعة.
- تقديم خدمات مجتمعية وأبحاث تطبيقية متميزة، بما يرقى بالمجتمع المحلي والمساهمة في بناء الاقتصاد المعرفي.
- جعل الجودة في الجامعة مركز اهتمامها الدائم.
- تشجيع الموظفين الإداريين على التكوين والتكوين المستمر لتحسين أدائهم.

**6. الهيكل التنظيمي وموقع خلية ضمان الجودة بالجامعة:** إن وضوح موقع خلية ضمان الجودة ضمن الهيكل التنظيمي يضبط أكثر حدود صلاحياته في كل المصالح والإدارات والمستويات بالجامعة، والشكل الموالي يبين موقع خلية ضمان الجودة في الهيكل التنظيمي للجامعة.*




**الشكل رقم (1): موقع خلية ضمان الجودة في الهيكل التنظيمي للجامعة.**

**7. مقترحات مؤشرات قياس الأداء لضمان الإدارة بالجودة:** عملاً بقاعدة أن: الهدف الذي لا يمكن قياسه لا يمكن إدارته: " If you can't measure it, you can't manage it" نقترح جملة المعايير الآتية:

**1.7. مؤشر رئيسي أولي:** قياس تحسن جودة الأداء باستخدام الأداء القديم كأساس للقياس.

**2.7. المؤشرات الدائمة:** وتبنى على أساس كل هدف تفصيلي، ومن هذه المؤشرات الآتي:

- عدد الأبحاث المقدمة للملتقيات الوطنية والدولية داخل وخارج الوطن.
- تصنيف المجلات الصادرة عن الجامعة.
- تصنيف الموقع الإلكتروني للجامعة.
- عدد المشاريع المقدمة للمؤسسات (الاقتصادية، الاجتماعية، التربوية، الثقافية).
- عدد براءات الاختراع.
- عدد الجوائز.
- شهادة جودة الخدمات الإيزو (ISO).
- المؤلفات العلمية.
- إنجازات الطلبة في مؤسسات أخرى. (دكتوراه، مسابقات علمية...).
- سرعة الإنجاز الإداري للخدمة.
- رضا المتعاملين مع مخرجات الجامعة.
- عدد الوحدات البحثية ومخابر البحث وإنجازاتها.
- نتائج الامتحانات والإحصائيات البيداغوجية.
- عدد الطلبة في كل الأطوار لا سيما في الدكتوراه.
- ترتيب الجامعة وطنياً وأفريقياً وعالمياً.
- درجة رضا سوق العمل على خريجي الجامعة.
- درجة رضا الطالب على عملية التحصيل والتكوين.
- درجة رضا الأستاذ على ظروف البحث والتدريس.
- درجة رضا الموظفين على الأداء الإداري.

**8. شعار خلية ضمان الجودة وأبعاده:**

**1.8. الفكرة الرئيسية للشعار:** مستوحاة من: نظام الإدارة لدى (W. Edwards Deming) ، "PDCA"[5] (محسن بن نايف العتيبي، 2007). ويعني: "خطط– نفذ– تحقق– صحح "؛ <<plan–do–check–act>>.

**2.8. الدلالات:**

- **الاسم:** بناء على الاسم المقترح من الوزارة.
- **المنحنى البياني:** الإدارة العلمية وقياس الأداء.
- **الدائرة المتحركة:** تقدم وتطور مؤسسة جامعة الوادي نحو الأعلى.
- **المثلث:** هو ضمان عدم التراجع للخلف.
- **صورة الاجتماع:** التخطيط والعمل الجماعي المنظم.
- **الساعة:** إدارة الأهداف بالوقت.

والشكل الموالي رقم (2) يوضح شعار خلية ضمان الجودة لجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

**الشكل رقم (2): شعار خلية ضمان الجودة بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.**

* أشير أنه لحد الآن فإن خلية ضمان الجودة في كل الجامعات تابعة لمدير الجامعة إداريا، ولا يوجد هيكل إداري واضح لخلية ضمان الجودة ضمن الهيكل التنظيمي للجامعة، وقد طالب مسؤولو خلايا ضمان الجودة في عدة لقاءات بضرورة الإسراع في إصدار قرار يوضح الهيكل الإداري لخلية ضمان الجودة وحدود صلاحياتها.

**ثالثاً: قراءة في تنظيم "المرجعية الوطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر "RNAQ":**

**1. تعريفها:** المرجعية الوطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية هو مرجع رسمي أعدته اللجنة الوطنية لتطبيق نظام الجودة في قطاع التعليم العالي بالجزائر. هي وثيقة أعدتها اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي "CIAQES" وتوضح المرجعية أهداف ضمان الجودة وكيفية متابعة تحقيقها.[6] (المرجعية الوطنية لضمان الجودة بالجزائر، 2016م).

**2. الهدف من المرجعية:** الهدف هو تبني معايير عالمية للجودة على غرار الجامعات المتميزة عالمياً، وتتكون هذه المرجعية من معايير موحدة في كل الجامعات الجزائرية، يعتمد عليها في التقويم الذاتي الداخلي في كل مؤسسة جامعية؛ وكذا التقويم الخارجي الذي ستقوم به هيئة خارجية تسمى بـ: "الوكالة الوطنية لمراقبة الجودة في الجامعات"[7].(تصريح وزير التعليم العالي والبحث العلمي، 2016م).

**3. محتويات المرجعية الوطنية لضمان الجودة:** قسمت المرجعية الوطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي كما يلي:

يحتوي المرجع على سبعة ميادين "Domains" للجودة وهي:

- ميدان التكوين "ت".
- ميدان البحث العلمي "ب".
- ميدان الحكامة "ك".
- ميدان الهياكل القاعدية "ق".
- ميدان الحياة الجامعية "ج".
- ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي "ع".
- ميدان التعاون "ن" .

ويرمز لكل ميدان تكوين بحرف، ويضم الميدان عدة حقول؛ ولكل حقل له رمز وعنوان وتفسير؛ وتحت كل حقل مجموعة من المراجع؛ ولكل مرجع رمز ومفهوم وتفسير؛ ويحتوي المرجع على جملة من المعايير، ولكل معيار رمز وجملة من الإثباتات. وذلك كما يوضحه الشكل رقم: (3).

ميدان التكوين

الحقل ت1: وضع عروض التكوين و قيادتها

التفسير: يتعلق الأمر بإقامة برامج تكوين مفصلة وتوفير الأدوات اللازمة لمتابعة و تطوير أو تحسين هذه البرامج.

المرجع ت11:

تقديم المؤسسة عروضا للتكوين تتماشى مع محيطاتها السياسية والعلمية والاجتماعية المهنية وتأخذ بعين الاعتبار السياق الوطني و الدولي.

تفسير المرجع: يعني هذا أن على المؤسسة أن تضع عروض التكوين مع الأخذ بعين الاعتبار توقعات واحتياجات المحيط الإقليمي و الوطني و الدولي.

| الرمز | المعيار | الإثباتات |
|---|---|---|
| ت111 | تقيم المؤسسة و توطد علاقاتها مع مؤسسات التعليم الثانوي في منطقتها | 1. يقوم مسؤولو البيداغوجيا بزيارات مؤسسات التعليم الثانوي (لا يقومون بأي زيارة، أحيانا، غالبا).<br>2. يقوم مسؤولو مؤسسات التعليم الثانوي بزيارات للمؤسسة الجامعية (لا يقومون بأي زيارة، أحيانا، غالبا) |
| ت 211 | تعرف المؤسسة الميادين الكبرى للتكوين ذات العلاقة بكفاءاتها. | قامت المؤسسة بإعداد وإقامة الميادين الكبرى للتكوين ذات العلاقة بكفاءاتها. |

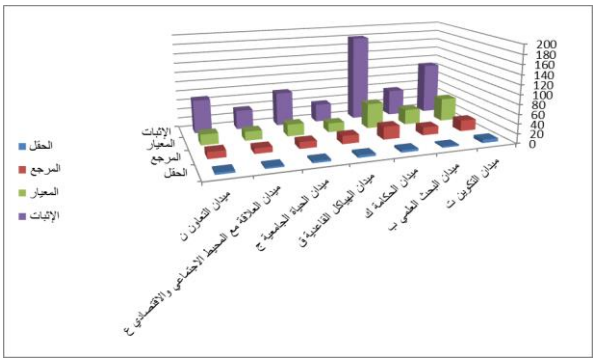
**الشكل رقم (3): نموذج مكونات ميدان التكوين في المرجعية الوطنية.**

**4. إحصاء معايير المرجعية الوطنية لضمان الجودة:** يحتوي كل ميدان من الميادين السبعة على مجموعة من المعايير*، ومجموع المعايير في كامل المرجعية 219 معيار وهي مقسمة على الميادين كما يوضحه الجدول رقم (4) الموالي[8] (المرجع الوطني لضمان الجودة، 2016م):

**الجدول رقم (4): إحصاء معايير المرجعية الوطنية لضمان الجودة.**

| الميدان | الحقل | المرجع | المعيار | الإثبات |
|---|---|---|---|---|
| ميدان التكوين ت | 7 | 23 | 49 | 108 |
| ميدان البحث العلمي ب | 3 | 17 | 32 | 55 |
| ميدان الحكامة ك | 5 | 27 | 53 | 181 |
| ميدان الهياكل القاعدية ق | 5 | 17 | 19 | 38 |
| ميدان الحياة الجامعية ج | 4 | 14 | 25 | 71 |
| ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي ع | 3 | 11 | 19 | 40 |
| ميدان التعاون ن | 4 | 14 | 22 | 70 |
| **المجموع** | 31 | 123 | 219 | 563 |

**5. التمثيل البياني لأجزاء المرجعية الوطنية لضمان الجودة:** ومن الجدول السابق رقم (4) يمكن تمثيل أعمدة أجزاء المرجعية الوطنية لضمان الجودة كما هو مبين في الشكل رقم (5) الآتي:




**الشكل رقم (05): التمثيل البياني لأجزاء المرجعية الوطنية لضمان الجودة.**

**رابعاً: تفسير المعيار ت321 المتعلق باستعمال هيئة التدريس تكنولوجيا الإعلام والاتصال:**

والمعيار ت321 المختار لبناء خطة تشغيلية على ضوئه هو:

يستعمل الأساتذة تكنولوجيات الإعلام و الاتصال
Les enseignants font usage des TIC.

ويندرج هذا المعيار تحت المرجع ت 31: الذي ينص على:

"يستند عرض التكوين على مقاربات بيداغوجية ملائمة ومبتكرة"

*- Critères.

ويعني هذا المرجع: أنّ على المؤسسة التزود بالوسائل وطرق التدريس الحديثة كي تجعل عرضها للتكوين جذابا ومرئيا. ويتبع هذا المرجع للحقل ت1: الذي ينص على:

"وضع عروض التكوين وقيادتها"

ويتعلق الأمر بإقامة برامج تكوين مفصلة وتوفير الأدوات اللازمة لمتابعة وتطوير أو تحسين هذه البرامج. وهذا الحقل يتبع لميدان: التكوين الذي يرمز إليه بالرمز ت.

**خامساً: التحليل الأولي للخطة التشغيلية النموذجية للمعيار "ت 321":**

ينص المعيار المختار على: أن الأساتذة بالجامعة يستعملون في تكنولوجيات الإعلام والاتصال. وقبل وضع خطة تشغيلية لهذا المعيار سنضبط أهم الخطوات التي يتبعها نموذج "SWOT". وكذلك بالمقصود بتكنولوجيا الإعلام والاتصال.

1. **خطوات تحليل نموذج "SWOT"**: تحليل "SWOT" هو طريقة تحليل رباعية لبناء خطة تشغيلية بأهداف ذكية وإجراءات عملية. ويعتمد تحليل "SWOT" على ست خطوات رئيسية وهي:

- تحديد نقاط القوة والضعف (من: 03 إلى 10 نقاط) والفرص والتهديدات (من: 01 إلى 03 نقاط).
- تحويل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات إلى أهداف.
- تحويل الأهداف إلى أهداف ذكية.
- وضع ورقة تنفيذ لكل هدف تشغيلي ذكي.
- إعداد المخطط الزمني.
- إعداد جدول الأعمال.

2. **وسائل تكنولوجيا الإعلام والاتصال في البحث والتدريس:** قبل الشروع في إعداد الخطة التشغيلية وجب ضبط المصطلحات الدالة على بتكنولوجيا الإعلام والاتصال ووسائلها المختلفة والممكن استعمالها في عملية البحث والتدريس بالجامعة. ويمكن حصر وسائل تكنولوجيا الإعلام والاتصال في الوسائل الآتية:

- الحواسب "أجهزة الإعلام الآلي".
- الانترنت.
- عارض المعلومات.
- الهواتف النقالة.
- اللوحات الإلكترونية.
- الكاميرا.
- وسائل التسجيل البصري.
- وسائل التسجيل السمعي.
- وسائط الحفظ الإلكتروني.
- السبورة الذكية.
- مكبرات الصوت.
- الشاشات التلفزية.
- البطاقات المغناطسية الإلكترونية.
- منصات التعليم الإلكتروني.
- البرامج الرقمية لتقييم ومتابعة الطلبة.
- فرق العمل الإلكترونية.

**3. تطبيق خطوات تحليل نموذج "SWOT" على المعيار ت321:**

**1.3. نقاط القوة للمعيار ت 321:** من خلال تشخيص واقع استعمال هيئة التدريس بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، لتكنولوجيا الاستعمال والاتصال، بناءً على بيانات مقدمة من طرف مسؤولي وحدات ضمان الجودة على مستوى كلّيات الجامعة[9] (الورشة التدريبية الأولى لضمان الجودة، 2016م).

يمكن تحديد نقاط القوة الآتية والمرتبطة بواقع استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال:

- الهياكل البيداغوجية والتجهيزات الجديدة لأغلب الكليات بالجامعة والتي تساعد على الاستعمال الميسر وسائل وأدوات تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- وجود تجربة السبورة الذكية.
- إنشاء لجنة مرافقة بيداغوجية تهتم بتكوين الأساتذة في تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- توفر جناح للتعليم الملتفز.
- إمكانية فتح دروس على الخط في الموقع الإلكتروني للجامعة.
- توفر وتعدد وسائل وادوات تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- شغف هيئة التدريس ورغبتها في استعمال وسائل وأدوات تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- وجود تشريعات وقوانين بالجامعة تشجع وتثمن استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- وجود وسائل وأدوات تكنولوجيا الإعلام والاتصال متدنية التكلفة المالية تستطيع الجامعة توفيرها بشكل واسع.
- قدرة بعض الأساتذة على استعمال وسائل وأدوات تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

**2.3. نقاط الضعف للمعيار ت 321:**

- ضبابية مصطلح "وسائل وأدوات تكنولوجيا الإعلام والاتصال" لدى الكثير من الأساتذة.
- عدم توفر وسائل وأدوات تكنولوجيا الإعلام والاتصال الكافية بالجامعة.
- عدم اتقان بعض الأساتذة استعمال وسائل وأدوات تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- الإجراءات الإدارية غير مناسبة للحصول على وسائل وأدوات تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- ارتباط بعض الأساتذة بوسائل وأدوات التدريس التقليدية.

- غياب وجود خصوصية للتواصل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
- غياب التوافق الجيد بين الهياكل والتجهيزات المكملة لاستعمال وسائل وأدوات تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- عدم استغلال وسائل التعليم الملتفز.
- عدم تفعيل مخبر اللغات.
- عدم انتشار الدروس على الخط في موقع الجامعة.
- غياب فرق العمل الإلكترونية بين الأساتذة والطلبة.
- محدودية المادة العلمية المتاحة على موقع الجامعة وعدم وجود منصة للتعليم الإلكتروني.
- عدم اتقان بعض البرامج والمهارات الضرورية لاستعمال وسائل وأدوات تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

**3.3. الفرص المتاحة في تطبيق معيار ت 321:**

- الاقتناع التام لإدارات الجامعة والكليات بضرورة تعميم استعمال وسائل وأدوات تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- توجيه وتحفيز وتثمين الوزارة إلى لنشر ثقافة استخدام وسائل وأدوات تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- زيادة سرعة تدفق الانترنت وتعميم استعمالها.
- تخصيص ميزانية لشراء وسائل وأدوات تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- توفير السبورة الذكية لكل الكليات.
- عقد اتفاقيات شراكة وتوأمات علمية مع هيئات ومؤسسات قطعت أشواطا في استخدام وسائل وأدوات تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- الاستفادة من تعميم برنامج مرافقة الأساتذة الجدد للأساتذة القدامى.
- انطلاق العمل بالمطبعة الرقمية الخاصة بالجامعة.
- توجيه بعض منح التكوين للأساتذة والموظفين للتكوين على استعمال وسائل وأدوات تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

**4.3. التهديدات المحتملة عند تطبيق المعيار ت 321:**

- مقاومة التغيير من طرف هيئة التدريس والتمسك بالوسائل التعليمية التقليدية دون غيرها.
- عدم وجود الأغلفة المالية الكافية لتوفير كل وسائل وأدوات تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- البيئة إلكترونية غير آمنة تنتهك خصوصية الأستاذ والطالب.
- انتشار الدروس والأعمال البيداغوجية الإلكترونية على الخط غير الأصيلة.
- انقطاعات الكهرباء والانترنت.

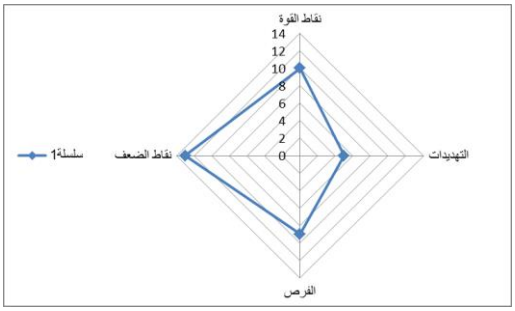
**4. التحليل الإحصائي الأولي لنموذج "SWOT" على المعيار ت 321:**

**1.4. عدد أجزاء التحليل الرباعي لنموذج "SWOT" على المعيار ت 321:** بناءً على تحليل نموذج "SWOT" أحصينا عدد أجزاء المصفوفة وذلك كما يوضحه الجدول رقم (6) الموالي:

**الجدول رقم (6): مجموع أجزاء مصفوفة "SWOT".**

| نقاط القوة | نقاط الضعف |
|---|---|
| 10 | 13 |
| **الفرص** | **التهديدات** |
| 09 | 05 |

**2.4. التمثيل البياني لأجزاء التحليل الرباعي لنموذج "SWOT" على المعيار ت 321:** طبقاً للجدول السابق رقم (6) يمكن إدراج الشكل الموالي رقم (7) الذي يوضح التمثيل البياني لأجزاء التحليل الرباعي على المعيار ت 321:




**الشكل رقم (7): التمثيل مجموع أجزاء مصفوفة "SWOT".**

ويبدو جلياً من خلال الشكل السابق، عدد نقاط الضعف على نقاط القوة، مع وجود فرص أكثر من التهديدات يمكن استغلالها وتحويلها إلى نقاط قوة بالمؤسسة عند تطبيق هذا المعيار.

ونشير إلى أنه وبعد وضع ورقة تنفيذ لكل هدف تشغيلي ذكي وإعداد المخطط الزمني، وجدول الأعمال لمعيار واحد فقط يحتاج إلى موسم كامل لتنفيذ الخطة، وهذا لضمان جودة تطبيق الإجراءات والأنشطة وفقا للمعيار المستهدف.

ومن ثم فإنه على المؤسسة الجامعية ولتطبيق "219" معيارا، يتطلب ذلك موارد بشرية كفؤة ومدربة على التخطيط وإدارة الجودة الشاملة، وتسخير كل الوسائل لإنجاح تطبيق الخطط التشغيلية لمعايير المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

**الخلاصة:**

بناء على ما سبق عرضه فإنه يمكن استخلاص النتائج الآتية:

1. يحتاج تطبيق 219 معيارا للجودة عدة جهود جادة لتحقيقها.
2. للجامعات الجزائرية استعداد ومؤهلات تمكنها من تطبيق أنظمة الجودة ومعايير الاعتماد الأكاديمي.
3. لا تزال تجربة ضمان الجودة حديثة في الجامعات الجزائرية.
4. ضرورة الإسراع في إصدار قرار يوضح الهيكل القانوني لخلية ضمان الجودة في الجامعة.
5. تعتبر وثيقة "المرجعية الوطنية لضمان الجودة في قطاع التعليم العالي"، خارطة طريقة أساسية لمعرفة مدى تطبيق معايير الجودة من خلال التقويم الذاتي.

6. تحتاج معايير المرجعية لضمان الجودة بعد التقويم الأولي الشامل إلى مراعات خصوصية كل جامعة، وإعادة ضبط وتحسن للمعايير المقترحة.

**المراجع:**


1. Le CAQ: l'Ecole Nationale Supérieure des Mines et Métallurgie de Annaba (ENSMM), en ligne, 27/02/2016,http://ensmm-annaba.dz/index.php/caq-presentasion
2. MSRS, CIAQES, (EN linge), 27/02/2016, http://www.ciaqes-mesrs.dz.
3. Le CAQ de: Université du 20 août 1955 Skikda, en ligne, 27/02/2016, http://asq.univ-skikda.dz/index.php/sites-exemples/2013-02-03-09-33-45/argumentaire/version-en-arabe.
4. Lea BRUNNER: Formation, Responsables Assurance Qualité Etape 1, Programme d'Appui à la Politique Sectorielle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (PAPS ESRS).Formation Costantine 3,4 Mai 2015.

5. محسن بن نايف العتيبي، استراتيجية نظام الجودة في التعليم، (مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية: 2007م)، ص 32.
6. يمكنكم تحميل المرجعية الوطنية لضمان الجودة بالجزائر، باللغتين العربية والفرنسية من موقع جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الرابط أدناه:
http://www.univ-eloued.dz/index.php/documents-to-download
7. أعلن وزير التعليم العالي والبحث العلمي، عن إطلاق الوكالة الوطنية لمراقبة الجودة في الجامعات خلال الندوة الوطنية التي جمعت مدراء المؤسسات الجامعية، ومسؤولي خلايا ضمان الجودة، وذلك بمقر الوزارة بتاريخ: 10/09 أكتوبر 2016م.
8. المرجع الوطني لضمان الجودة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر، (منشورات اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي، 11 شارع مختار دودو، بن عكنون، الجزائر العاصمة:2016م)، ص 08.
9. الورشة التدريبية الأولى لخلية ضمان الجودة، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي الجزائر، 09 نوفمبر 2016م.

# تقويم القيادات الإداريه لمعايير ضمان الجوده في جامعة أم درمان الإسلاميه في ظل بعض المتغيرات

د. منال عبدالرحمن عبدالماجد محمد
رئيس قسم الاقتصاد– كلية الاقتصاد والعلوم السياسيه
manalgubshawe@hotmail.com

**الملخص:** *هدفت هذه الدراسه إلى تقويم معايير ضمان الجوده فى جامعة أم درمان الإسلاميه في ظل بعض المتغيرات. لتحقيق ذلك تم تصميم استبانة وتاكيد صدقها وثباتها ومن ثم تم توزيع الاستبيان على العينه المحسوبه من القيادات الإدارية بكليات الجامعة. اظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في معيارى الطلاب والبحث العلمي تعزى لمتغير التخصص مع وجود فروق ذات دلاله احصائيه في معايير الاطار المؤسسي والتعليم والتعلم وبرامج وادارة الجوده ودرجة تطبيق معايير الجوده تعزى لمتغير التخصص، ومن النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى درجة تطبيق معاييير ضمان الجودة في كليات جامعة أم درمان الإسلامية تعزى لمتغير الدرجه العلميه، كما اظهرت نتائج الدراسه عدم وجود فرق ذات دلالة احصائية فى درجة تطبيق معاييير ضمان الجودة في كليات جامعة أم درمان الإسلامية تعزى لمتغير العمر عدا معيار الطلاب والخريجين، واوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات.*

**الكلمات المفتاحية:** *تقويم– معايير– ضمان الجوده– القيادات الادارية– جامعة أم درمان الإسلامية.*

**المقدمة:**

لقد اصبح الاهتمام بالجودة ظاهرة عالمية باعتبارها الاداة الرئيسية لرفع مستوى المنتج التعليمي من خلال تضافر جهود العاملين في مجال التعليم. والجودة هي عمل الاشياء الصحيحة بالطريقة الصحيحة من المرة الاولى مع الاعتماد على تقييم المستفيد (السقاف، 1998: 5).

وبما ان القياده الادارية تشكل ركيزة اساسية فى الجامعات لتحقيق اهدافها وبلوغ غاياتها كان لابد من تسليط الضوء عليها فى هذه الدراسة بهدف تحسين وتطوير جودة العملية التعليمية فى كليات جامعة ام درمان الاسلامية.

**مشكلة البحث:**

يمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:
ماهو مستوى معايير ضمان الجوده فى جامعة ام درمان الاسلاميه فى ظل بعض المتغيرات الديمغرافيه للقيادات الاداريه بالجامعة ويتفرع عن هذا السؤال الاسئلة الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لتقويم معايير الجوده لدى القيادات الادارية فى جامعة أم درمان الإسلامية حسب متغير التخصص (علمي، ادبي، اجتماعي).
2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لتقويم معايير الجوده لدى القيادات الإدارية فى جامعة أم درمان الإسلامية حسب متغير الدرجه العلميه (محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ)
3. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لتقويم معايير الجوده لدى القيادات الادارية في جامعة أم درمان الإسلامية حسب متغير العمر (25 واقل من 35، 35 واقل من 45، 45 واقل من 55، 55 واقل من 65)
4. ما هى الالية المناسبة لاصلاح تطبيق معايير ضمان الجوده فى جامعة أم درمان الإسلامية بعد تقييمها من قبل القيادات الإداريه.

**اهمية البحث:**

يمكن تلخيص اهمية البحث في الآتي:

1. تتعرض هذه الدراسة الي تجربة احدى الجامعات السودانيه لتقويم تطبيق معايير ضمان الجوده من قبل القيادات الاداريه التى تعتبر الركيزه الاساسيه لاصلاح وتطوير تطبيق معايير ضمان الجوده فى الجامعه.
2. قد تفيد القيادات الاداريه بالجامعه في رفع مستوى تطبيق معايير ضمان الجوده بالجامعه وذلك من خلال التعرف على نقاط القوة والضعف.
3. الاشارة الى بعض المشكلات التي قد تظهر خلال الدراسة قد يتيح المجال امام الباحثين لإجراء دراسات تتناول قضية تقويم تطبيق معايير ضمان الجوده فى الجامعات.

**فرضيات البحث:**

1. درجة تطبيق معايير ضمان الجوده فى كليات جامعة أم درمان الإسلامية عالية (اكبر من 3.76).
2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لتقويم معايير الجوده لدى القيادات الادارية في جامعة أم درمان الإسلامية حسب متغير التخصص (علمي، ادبي، اجتماعي).
3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لتقويم معايير الجوده لدى القيادات الادارية في جامعة أم درمان الإسلامية حسب متغير الدرجه العلميه (محاضر، استاذ مساعد، استاذ مشارك، استاذ).

4. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لتقويم معايير الجوده لدى القيادات الادارية فى جامعة أم درمان الإسلامية حسب متغير العمر (25 واقل من 35، 35 واقل من 45، 45 واقل من 55، 55 واقل من 65).

**أهمية البحث:**

من خلال هذه الدراسه تطمح الباحثه لتحقيق العديد من الأهداف لعل اهمها ما يلي:

1. ابراز دور القيادات الاداريه في جامعة أم درمان الإسلامية في تقويم وتطوير معايير ضمان الجوده في الجامعه.
2. الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسه لتقويم القيادات الاداريه لمعايير ضمان الجوده في جامعة أم درمان الإسلاميه تبعا لمتغيرات الدراسه (التخصص، العمر، الدرجه العلميه).
3. التقدم بتوصيات لدعم وتطوير تطبيق معايير ضمان الجوده فى الجامعه.

**حدودالبحث:**

1. **الحدود البشريه:** اقتصر تطبيق هذا البحث على اراء عينة من القيادات الادارية بكليات جامعة أم درمان الإسلامية.
2. **الحد الموضوعي أو الاكاديمي:** الاجراءات التطبيقية لمعايير ضمان الجوده بكليات جامعة أم درمان الإسلامية.
3. **الحدود الزمانية:** العام الدراسى 2015– 2016.
4. **الحدود المكانية:** جامعة أم درمان الإسلامية– أم درمان– السودان.

**مصطلحات الدراسة:**

**أولاً: التقويم**

يعرف بانه عملية يصدر منها احكام تستخدم كأساس للتخطيط وانها عملية تشتمل على تحديد الاهداف وتوضيح الخطط واصدار الاحكام على الادلة ومراجعة الاساليب والأهداف في ضوء هذه الاحكام (الانصارى، 2006).

**ثانياً: المعايير:**

**لغة** تعنى جمع معيار والمعيار العيار الذى يقاس به غيره ويسوى (البستانى، 1997: 647).

**اصطلاحاً** عرفها (حسن، 2009) بانها بيان بالمستوى المتوقع ووضعته هيئة مسئولة او معترف بها بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول اليه ويحقق قدرا منشودا من الجوده او التميز.

اما (Carter,1973:153) فقد عرفها بانها مجموعة من الشروط والاحكام التى تعتبر اساساً للحكم الكمى أو الكيفى من خلال مقارنة هذه الشروط بما هو قائم وصولا الى جوانب القوة والضعف.

**ثالثاً: الضمان:**

**لغة** الالزام والالتزام **واصطلاحاً** الزام بتعويض عن ضرر (الخطيب،1998: 233).

**رابعاً: الجوده:**

**لغة:** تعنى كون الشئ جيد وهو مصدر للفعل جاد كما جاء فى (الوسيط ب ت).

**اصطلاحاً:** عرفها (Turk, 1992:13) بانها التزام واشراك لكل من الاداره والعاملين للقيام بالعمل من اجل تحقيق توقعات المستفيد او تجاوز تلك التوقعات.

اما (Sallies, 1993: 2) فقد عرفها بانها الحاله المثالية التى يوجد عليها شئ ما بمعنى احتمال لمستوى مثالى لا يمكن التقليل منه.

**خامساً: القيادة الادارية:**

تعرف بانها النشاط الذى يمارسه القائد الادارى فى مجال اتخاذ القرار واصداره واصدار الاوامر والاشراف الادارى على الاخرين باستخدام السلطة الرسمية وعن طريق التاثير والاستماله بقصد تحقيق هدف (على، 2013: 39).

اما **معايير ضمان الجودة** فتعرفها الباحثة اجرائيا بانها مجموعة المقاييس المتعلقة بالجوده والتى تعمل بها القيادات الادارية بجامعة أم درمان الإسلامية والمتمثلة بمعايير الاطار المؤسسي (الرؤية، الرسالة..)، والطلاب والخريجون، التعلم والتعليم ومصادره، البحث العلمى والدراسات العليا، ادارة وبرامج الجوده وهو ما يتم معرفته من خلال استجابات عينة الدراسة.

**الاطار النظرى:**

**اولاً– المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان:**

**1– هيئة التقويم والاعتماد الاكاديمي في السودان:**

انشئت الهيئة بموجب القرار الوزاري رقم (9) لسنة 2003 وفقاً لاحكام الماده (21) (1) (أ) من المرسوم الجمهوري رقم (12) لسنة 2001 والمرسوم الجمهورى رقم (34) لسنة 2005 لتكون احد روافد المجلس القومى للتعليم العالى والبحث العلمى فيما يتعلق بالتقويم وضمان الجوده والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي في السودان (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، 2012: 2).

**2– معايير ضمان الجودة في السودان**

حسب ما ذكر في (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، 2012) تحتوى على تسعة معايير هي:

1. الاطار المؤسسى: يتضمن (التخطيط الاستراتيجي، الرؤية، الرساله، الغايات، الاهداف، الخطة التنفيذية، التخطيط الاستراتيجي).

2. الحوكمة والادارة: يتضمن (النظم واللوائح، الهياكل التنظيمية، المجالس، اللجان، القياده، العلاقات الخارجية، الموارد المالية ادارتها).
3. البنى التحتية: تحتوى على (المواقع والمساحات، المنشآت وتجهيزها، الخدمات الجامعية وادارتها، بنية تقانة المعلومات والاتصالات).
4. الموارد البشرية: تشتمل على (اعضاء هيئة التدريس ادارة الموارد البشرية،الاطر المساعده).
5. الطلاب والخريجون: يحتوى على (القبول والتسجيل، ادارة شئون الطلاب، الخريجون).
6. التعلم والتعليم ومصادره يشمل (البرامج الدراسية، المناهج، الارشاد الاكاديمى، التقويم الاكاديمى للطلاب، المكتبات، المكتبات الافتراضية، المختبرات، الورش، مراكز التقنية التعليمية).
7. البحث العلمى والدراسات العليا يضم (ادارة البحث العلمى، تمويله، تسويقه، ادارة الدراسات العليا، القبول والتسجيل والاشراف، وتقويم طلاب الدراسات العليا، برامج الدراسات العليا).
8. خدمة المجتمع تضم (ادارة وبرامج خدمة المجتمع).
9. ادارة الجوده وتضم (ادارة وبرامج الجوده).

**ثانياً جامعة ام درمان الاسلامية:**

أنشئت نواة جامعة أم درمان الإسلامية كما جاء فى الموقع الالكترونى للجامعه في الربع الأول من القرن الرابع عشر الهجري نحو سنة 1321هـ وذلك بداية القرن العشرين الميلادي نحو سنة 1901م على يد مجموعة من العلماء وقد مضت هذه الثلة من العلماء تمنح الإجازات للطلبة إلي عام 1911م وفي عام 1332هـ الموافق 1912 م وضعت النواة في صورة حديثة وكانت نشأتها علي أيدي قيادات العلم والفكر الإسلامي بالسودان وكانت تسير تحت اسم المعهد العلمي ومرت تسميتها بأطوار وتغيرات انتهت إلي التسمية بجامعة أم درمان الإسلامية وكانت بداياتها مختصرة علي الدراسات الإسلامية والعربية ثم توسعت حتي شملت اليوم تسع عشرة كلية بجانب معهدين وعدد من مراكز ووحدات وفروع داخل السودان وخارجه، وهي تسير في سبيل التوسع لإستكمال جميع التخصصات. بالإضافة الي مراكز كلية التنمية البشرية داخل ولاية الخرطوم وخارجها.

**الدراسات السابقة:**

1. دراسة (عبابنه، 2011) هدفت الدراسه الى تحديد درجة ممارسة مؤشرات جودة الاداء الجامعى بكلية الاداب مصراته، توصلت الدراسه الى عدم وجود فروق داله احصائيا بين استجابات عينة الدراسه تعزى لمتغير الرتبه الاكاديميه.
2. دراسة (الحمدانى، 2015) حيث هدفت الدراسه الى تحليل مؤشرات الاداء الرئيسيه فى جامعة ذى قار بالعراق وتوصلت الدراسه الى وجود مؤشرات عاليه للجوده في مجال المؤهل البشري في الجامعة مع تراجع بعض المؤشرات كخدمة المجتمع.
3. دراسة (الغبشاوى، 2016) بعنوان درجة تطبيق معايير ضمان الجودة فى كليات جامعة ام درمان الاسلاميه من وجهة نظر القيادات الاداريه فيها، وقد توصلت الدراسة الى ان درجة التطبيق لهذه المعايير كانت متوسطه فى جميع المجالات التى تمت دراستها عدا مجال الاطار المؤسسى حيث كانت الدرجه عاليه.

**منهج البحث واجراءاته:**

**منهج البحث**

تم استخدام المنهج الوصفى التحليلى ولتحقيق اهداف البحث اتبعت الباحثة مجموعة من الاجراءات.

**مجتمع البحث**

تم الحصول على المعلومات والارقام الخاصة بمجتمع البحث من (مركز الاحصاء والمعلومات، جامعة ام درمان الاسلامية) حيث تكون مجتمع البحث من (150) فردا يمثلون القيادات الادارية بكليات جامعة أم درمان الإسلامية التى تمنح درجة البكالوريوس.

**عينة البحث:**

تالفت عينة البحث من (108) فردا من القيادات الادارية فى كليات جامعة أم درمان الإسلامية تم اختيارهم بطريقة عشوائية حيث تم حساب عينة البحث من خلال معادلة ستيفن ثامبسون، كما تم الاستعانة بجدول (Krejcie and Morgan, 1970) وقد تم التوصل الى نفس النتيجه (108) فردا تم استرداد (86)، اى عدد المستجيبين 86.

**أداة البحث:**

تم اعداد استبانة خاصة بالبحث بغرض تحقيق أهدافه من خلال الاطلاع على عدد من الدراسات والادبيات السابقة المتعلقة بموضوع البحث والاستفاده من الفقرات والادوات والمقاييس المختلفة فيها وفيما يلى جدول لتوزيع عينة الدراسه تبعا لمتغيرات الدراسه.

**جدول رقم (1): يوضح توزيع عينة الدراسه تبعاً لمتغيرات الدراسه.**

| المتغير | التصنيف | التكرار | النسبه المئوية |
|---|---|---|---|
| النوع | ذكر | 71 | 82.6 |
| | انثى | 15 | 17.4 |
| الدرجه العلميه | محاضر | 16 | 18.6 |
| | استاذ مساعد | 40 | 46.5 |
| | استاذ مشارك | 20 | 23.3 |
| | استاذ | 10 | 11.6 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| العمر | 25 واقل من 35 | 6 | 18.6 |
| | 35 واقل من 45 | 38 | 46.5 |
| | 45 واقل من 55 | 40 | 23.3 |
| | 55 واقل من 65 | 2 | 11.6 |
| التخصص | علمى | 32 | 37.2 |
| | ادبى (انسانى) | 39 | 45.3 |
| | اجتماعى | 15 | 17.4 |

**المصدر: الباحث (2015)**

وبغرض التاكد من صدق الاتساق البنائى لمجالات الاستبانه، تم حساب معامل الاترتباط ومستوى الدلاله الذى يقيس مدى تحقق الاهداف التى تريد الاداه الوصول اليها.

**جدول رقم (2): معامل ارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة.**

| المجال | معامل الارتباط لبيرسون | مستوى الدلاله |
|---|---|---|
| الاطار المؤسسى | 0.834 | 0.000 |
| الطلاب والخريجون | 0.825 | 0.000 |
| التعلم والتعليم ومصادره | 0.879 | 0.000 |
| البحث العلمى والدراسات العليا | 0.913 | 0.000 |
| ادارة وبرامج الجوده | 0.907 | 0.000 |

**المصدر**: الباحث (2015) الارتباط دال احصائيا عند مستوى دلاله0.05

وبغرض التاكد من ثبات الاستبانة تم استخدام طريقة الفاكرونبا وجدول (3) يوضح معامل الثبات (طريقة الفا كرونباخ).

**جدول رقم (3): يوضح معامل الثبات (طريقة الفا كرونباخ).**

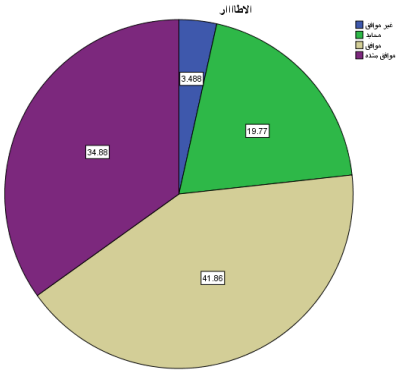
| المجال | عدد الفقرات | معامل الفا كرونباخ |
|---|---|---|
| الاطار المؤسسى | 6 | 0.907 |
| الطلاب والخريجون | 6 | 0.859 |
| التعلم والتعليم ومصادره | 6 | 0.862 |
| البحث العلمى والدراسات العليا | 6 | 0.893 |
| ادارة وبرامج الجوده | 6 | 0.849 |

بعد التاكد من الصدق والثبات للاستبانة اصبحت جاهزة للتطبيق على عينة البحث حيث وزعت على افراد العينة البالغة (108) فردا وتم استرداد (86) استبانة بواقع 57.33% من حجم المجتمع و 80% من حجم العينة المقدر.

## عرض النتائج وتفسيرها

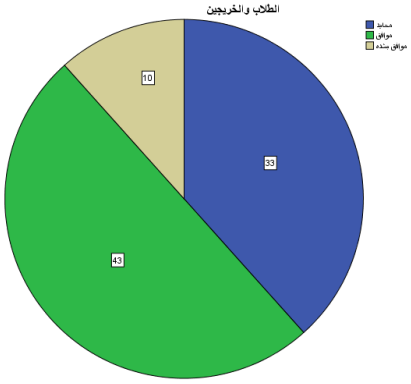
تفترض الفرضية الاولى ان درجة تطبيق معايير ضمان الجوده فى كليات جامعة أم درمان الإسلامية عالية والاشكال التاليه توضح نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الأولى.

**شكل رقم (1) يوضح النسب المئويه لتقييم معيار الاطارالمؤسسي.**



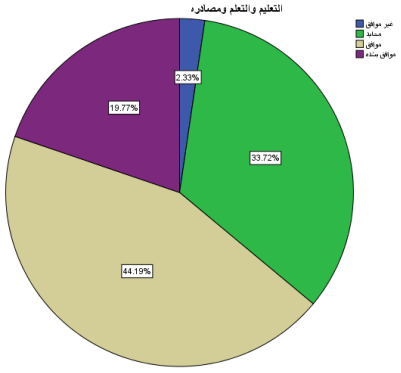

من الشكل اعلاه يتضح نسبة الذين اجابوا بموافق بشده هى 34.88% وبموافق هى 41.86% وبمحايد 19.77% وبغير موافق 3.488% بوسط حسابى مقداره 3.6860 مما يدلل على ان درجة التطبيق عاليه فى معيار الاطار المؤسسى من وجهة نظر القيادات الاداريه.

**شكل رقم (2) يوضح النسب المئويه لتقييم معيار الطلاب والخريجين.**




من الشكل اعلاه يتضح نسبة الذين اجابوا بموافق بشده هى 10% وبموافق هى 43% وبمحايد 33% بوسط حسابى مقداره 3.4748 مما يدلل على ان درجة التطبيق متوسطه فى معيار الطلاب والخريجين من وجهة نظر القيادات الاداريه.

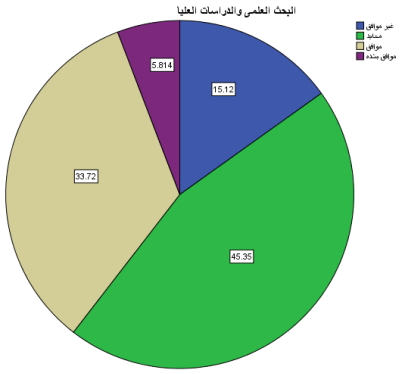
**شكل رقم (3) يوضح النسب المئويه لتقييم معيار التعليم والتعلم.**




من الشكل اعلاه يتضح نسبة الذين اجابوا بموافق بشده هي 19.77% وبموافق هي 44.19% وبمحايد 33.72% وبغير موافق

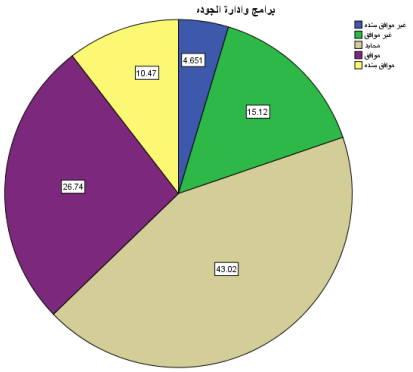
2.33% وبوسط حسابى مقداره 3.3373 مما يدلل على ان درجة التطبيق متوسطه فى التعليم والتعلم من وجهة نظر القيادات الاداريه.

**شكل رقم (4) يوضح النسب المئويه لتقييم معيار البحث العلمي.**




من الشكل اعلاه يتضح نسبة الذين اجابوا بموافق بشده هى 5.814% وبموافق هى 33.72% وبمحايد 45.35% وبغير موافق 15.12% بوسط حسابى مقداره 2.9107 مما يدلل على ان درجة التطبيق متوسطه فى معيار البحث العلمى من وجهة نظر القيادات الاداريه.

**شكل رقم (5) يوضح النسب المئويه لتقييم برامج وادارة الجوده.**




من الشكل اعلاه يتضح نسبة الذين اجابوا بموافق بشده هى 10.47% وبموافق هى 26.74% وبمحايد 43.02% وبغير موافق 15.12% وبغير موافق بشده 4.651% بوسط حسابى مقداره 2.8829 مما يدلل على ان درجة التطبيق متوسطه فى برامج وادارة الجوده من وجهة نظر القيادات الاداريه.

كما اظهرت النتائج ان متوسط المعايير الخمسه هو (3.2267) مما يدل على ان مستوى معايير ضمان الجوده فى جامعة أم درمان الإسلاميه يعتبر متوسط من وجهة نظر القيادات الاداريه.

تفترض الفرضية الثانية عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى درجة تطبيق معايير ضمان الجودة فى كليات جامعة أم درمان الإسلامية تعزى لمتغير التخصص الجدول رقم (5).

يوضح نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثانية.

**جدول رقم (4): نتائج اختبار (ف) للفرق بين متوسطات معايير ضمان الجودة حسب التخصص.**

| المتغير | التخصص | الوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | قيمة (ف) | sig |
|---|---|---|---|---|---|
| الاطار المؤسسى | علمى | 3.6042 | 0.79622 | 5.147 | 0.008 |
| | انسانى (ادبى) | 3.5342 | 0.80130 | | |
| | اجتماعى | 3.6860 | 054506 | | |
| الطلاب والخريجين | علمى | 3.4844 | 0.546.2 | 2.412 | 0.096 |
| | انسانى (ادبى) | 3.3718 | 0.55864 | | |
| | اجتماعى | 3.7222 | 0.36551 | | |
| التعليم والتعلم ومصادره | علمى | 3.5556 | 0.73804 | 3.990 | 0.022 |
| | انسانى (ادبى) | 3.0983 | 0.78241 | | |
| | اجتماعى | 3.5222 | 0.48332 | | |
| البحث العلمى والدراسات | علمى | 3.0573 | 0.81277 | 2.754 | 0.070 |
| | انسانى (ادبى) | 2.6982 | 0.71128 | | |
| | اجتماعى | 3.122 | 0.64693 | | |
| برامج وادارة الجوده | علمى | 2.9222 | 0.96066 | 3.391 | 0.039 |
| | انسانى (ادبى) | 2.6709 | 0.84595 | | |
| | اجتماعى | 3.3556 | 0.73427 | | |
| درجة تطبيق معايير ضمان الجوده | علمى | 3.6.42 | 0.76922 | 5.945 | 0.004 |
| | انسانى (ادبى) | 3.5342 | 0.80130 | | |
| | | | | | |
| | اجتماعى | 4.0000 | 0.54506 | | |

**المصدر**: الباحث (2015).

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى معيارى الطلاب والبحث العلمى تعزى لمتغير التخصص مع وجود فروق ذات دلاله احصائيه فى معايير الاطار المؤسسى والتعليم والتعلم وبرامج وادارة الجوده ودرجة تطبيق معايير الجوده تعزى لمتغير التخصص والجداول التاليه له (5،6،7،8) توضح نتائج اختبارات (Dunnett C) لفحص الفروق.

**جدول رقم (5): نتائج اختبار (Dunnett C) لفحص دلالة الفروق فى معيار الاطار المؤسسى حسب التخصص.**

Dunnett C

| (I) التخصص | (J) التخصص | Mean Difference (I-J) | Std. Error | 95% Confidence Interval | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| علمى | انسانى (ادبى) | .41987 | 1.14276 | -2.3811- | 3.2208 |
| | اجتماعى | -3.90833-* | 1.19425 | -6.9408- | -.8759- |
| انسانى (ادبى) | علمى | -.41987- | 1.14276 | -3.2208- | 2.3811 |
| | اجتماعى | -4.32821-* | 1.14267 | -7.2263- | -1.4301- |
| | علمى | 3.90833* | 1.19425 | .8759 | 6.9408 |
| اجتماعى | انسانى (ادبى) | 4.32821* | 1.14267 | 1.4301 | 7.2263 |

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

وبالنظر الى الجدول يتبين ان الفروق كانت بين (الاجتماعى) و (والادبى– الانسانى) وبين الاجتماعى والعلمى لصالح الاجتماعى.

**جدول رقم (6): نتائج اختبار (Dunnett C) لفحص دلالة الفروق فى معيار التعليم والتعلم حسب التخصص.**

Dunnett C

| (I) التخصص | (J) التخصص | Mean Difference (I-J) | Std. Error | 95% Confidence Interval | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| علمى | انسانى (ادبى) | .45726* | .18399 | .0055 | .9090 |
| | اجتماعى | .03333 | .18366 | -.4328- | .4994 |
| انسانى (ادبى) | علمى | -.45726-* | .18399 | -.9090- | -.0055- |
| | اجتماعى | -.42393- | .17683 | -.8709- | .0230 |
| | علمى | -.03333- | .18366 | -.4994- | .4328 |
| اجتماعى | انسانى (ادبى) | .42393 | .17683 | -.0230- | .8709 |

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

وبالنظر الى الجدول يتبين ان الفروق كانت بين (العلمى) و(والادبى– الانسانى) لصالح العلمى.

**جدول رقم (7): نتائج اختبار (Dunnett C) لفحص دلالة الفروق فى معيار برامج وادارة الجوده حسب التخصص.**

Dunnett C

| (I) التخصص | (J) التخصص | Mean Difference (I-J) | Std. Error | 95% Confidence Interval | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| علمى | انسانى (ادبى) | 1.50769 | 1.3296 | -1.760- | 4.7762 |
| | اجتماعى | -2.60000- | 1.5496 | -6.554- | 1.3504 |
| انسانى (ادبى) | علمى | -1.50769- | 1.3297 | -4.776- | 1.7608 |
| | اجتماعى | -4.10769-* | 1.3980 | -7.682- | -.5329- |
| | علمى | 2.60000 | 1.5496 | -1.354- | 6.5504 |
| اجتماعى | انسانى (ادبى) | 4.10769* | 1.3980 | .5329 | 7.6825 |

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

وبالنظر الى الجدول يتبين ان الفروق كانت بين (الاجتماعى) و (والادبى– الانسانى) لصالح الاجتماعى.

**جدول رقم (8): نتائج اختبار (Dunnett C) لفحص دلالة الفروق فى واقع تطبيق معايير الجوده حسب التخصص.**

Dunnett C

| (I) التخصص | (J) التخصص | Mean Difference (I-J) | Std. Error | 95% Confidence Interval | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| علمى | انسانى (ادبى) | 1.35006 | .75586 | -.5132- | 3.2134 |
| | اجتماعى | -1.50159- | .69057 | -3.2414- | .2382 |
| انسانى (ادبى) | علمى | -1.35006- | .75586 | -3.2134- | .5132 |
| | اجتماعى | -2.85165-* | .60874 | -4.3788- | -1.3245- |
| | علمى | 1.50159 | .69057 | -.2382- | 3.2414 |
| اجتماعى | انسانى (ادبى) | 2.85165* | .60874 | 1.3245 | 4.3788 |

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

وبالنظر الى الجدول يتبين ان الفروق كانت بين (الاجتماعى) و (والادبى– الانسانى) لصالح الاجتماعى.

تفترض الفرضية الثالثة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى درجة تطبيق معايير ضمان الجودة فى كليات جامعة أم درمان الإسلامية تعزى لمتغير العمر الجدول رقم (9) التالى يوضح نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثالثة.

**جدول رقم (9): نتائج اختبار (ف) للفرق بين متوسطات معايير ضمان الجودة حسب سنوات العمر.**

| المتغير | الوظيفة الحالية | العدد | الوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | قيمة (ف) | sig |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاطار المؤسسى | 25 واقل من 35 | 6 | 3.2778 | 0.67220 | 2.232 | 0.091 |
| | 35 واقل من 45 | 38 | 3.7149 | 0.78739 | | |
| | 45 واقل من 55 | 40 | 3.6583 | 0.79882 | | |
| | 55 واقل من 65 | 2 | 4.9167 | 0.11785 | | |
| الطلاب والخريجين | 25 واقل من 35 | 6 | 3.111 | 0.47920 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 35 واقل من 45 | 38 | 3.5000 | 0.50819 | 2.854 | 0.042 |
| | 45 واقل من 55 | 40 | 3.4625 | 0.53839 | | |
| | 55 واقل من 65 | 2 | 2.000 | 4.3333 | | |
| التعليم والتعلم ومصادره | 25 واقل من 35 | 6 | 3.3899 | 0.52352 | 0.418 | 0.741 |
| | 35 واقل من 45 | 38 | 3.4259 | 0.84463 | | |
| | 45 واقل من 55 | 40 | 3.2417 | 0.70605 | | |
| | 55 واقل من 65 | 2 | 3.5000 | 0.000 | | |
| البحث العلمى والدراسات | 25 واقل من 35 | 6 | 2.5000 | 0.93095 | 1.006 | 0.394 |
| | 35 واقل من 45 | 38 | 3.0370 | 0.71726 | | |
| | 45 واقل من 55 | 40 | 2.8542 | 0.77642 | | |
| | 55 واقل من 65 | 2 | 3.000 | 0.000 | | |
| برامج وادارة الجوده | 25 واقل من 35 | 6 | 3.3333 | 1.5634 | 0.835 | 0.478 |
| | 35 واقل من 45 | 38 | 2.9868 | 0.8269 | | |
| | 45 واقل من 55 | 40 | 2.7417 | 0.90500 | | |
| | 55 واقل من 65 | 2 | 2.8333 | 0.23570 | | |
| درجة تطبيق معايير ضمان الجوده | 25 واقل من 35 | 6 | 3.1333 | 0.81058 | 0.935 | 0.587 |
| | 35 واقل من 45 | 38 | 3.2500 | 0.56784 | | |
| | 45 واقل من 55 | 40 | 3.1917 | 0.60495 | | |
| | 55 واقل من 65 | 2 | 3.7167 | 0.02357 | | |

**المصدر**: الباحثه (2015).

يتضح من الجدول رقم (9) عدم وجود فرق ذات دلالة احصائية فى درجة تطبيق معاييير ضمان الجودة فى كليات جامعة أم درمان الإسلامية تعزى لمتغير العمر عدا معيار الطلاب والخريجين.

والجدول التالي رقم (10) يوضح نتائج اختبارات (Dunnett C) لفحص الفروق الناتجه فى معيار الطلاب والخريجين عن متغير العمر.

وسيتضح من خلال جدول الفروق انه توجد فروق ذات دلاله احصائيه بين العمر (55-65) وكل من العمر(25-35 والعمر (35-45) والعمر (45-55) ربما لتاثير الخبره العمليه والعلميه فى هذا العمر.

**جدول رقم (10): نتائج اختبار (Dunnett C) لفحص دلالة الفروق فى معيار الطلاب والخريجين حسب العمر.**

Dunnett C

| العمر (I) | العمر (J) | Mean Difference (I-J) | Std. Error | 95% Confidence Interval | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| 35-25 | 45-35 | -.38889- | .21229 | -1.1402- | .3624 |
| | 55-45 | -.35139- | .21335 | -1.1044- | .4017 |
| | 65-55 | -1.22222-* | .19563 | -1.9441- | -.5004- |
| 45-35 | 35-25 | .38889 | .21229 | -.3624- | 1.1402 |
| | 55-45 | .03750 | .11850 | -.2809- | .3559 |
| | 65-55 | -.83333-* | .08244 | -1.0551- | -.6116- |
| 55-45 | 35-25 | .35139 | .21335 | -.4017- | 1.1044 |
| | 45-35 | -.03750- | .11850 | -.3559- | .2809 |
| | 65-55 | -.87083-* | .08513 | -1.0993- | -.6424- |
| 65-55 | 35-25 | 1.22222* | .19563 | .5004 | 1.9441 |
| | 45-35 | .83333* | .08244 | .6116 | 1.0551 |
| | 55-45 | .87083* | .08513 | .6424 | 1.0993 |

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

تفترض الفرضية الرابعة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى درجة تطبيق معايير ضمان الجودة فى كليات جامعة أم درمان الإسلامية تعزى لمتغير الدرجه العلميه والجدول رقم (11) التالى يوضح نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الرابعة.

**جدول رقم (11): نتائج اختبار (ف) للفرق بين متوسطات معايير ضمان الجودة حسب الدرجه العلميه.**

| المتغير | الدرجه العلميه | العدد | الوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | قيمة ف | sig |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاطار المؤسسى | محاضر | 16 | 3.4375 | 0.58333 | 1.492 | 0.223 |
| | استاذ مساعد | 40 | 3.7125 | 0.80418 | | |
| | استاذ مشارك | 20 | 3.9417 | 0.73005 | | |
| | استاذ | 10 | 3.4667 | 1.10219 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الطلاب والخريجين | محاضر | 16 | 3.4497 | 0.57323 | 1.872 | 0.141 |
| | استاذ مساعد | 40 | 3.4250 | 0.46830 | | |
| | استاذ مشارك | 20 | 3.7000 | 0.64798 | | |
| | استاذ | 10 | 3.2667 | 0.37843 | | |
| التعليم والتعلم ومصادره | محاضر | 16 | 3.3333 | 0.70185 | 0.075 | 0.973 |
| | استاذ مساعد | 40 | 3.3596 | 0.76966 | | |
| | استاذ مشارك | 20 | 3.3500 | 0.70275 | | |
| | استاذ | 10 | 3.2333 | 0.92363 | | |
| البحث العلمى والدراسات العليا | محاضر | 16 | 2.9375 | 0.65511 | 0.202 | 0.895 |
| | استاذ مساعد | 40 | 2.9342 | 0.73474 | | |
| | استاذ مشارك | 20 | 2.9333 | 0.90062 | | |
| | استاذ | 10 | 2.7333 | 0.77460 | | |
| برامج ادارة الجوده | محاضر | 16 | 2.9762 | 0.99756 | 0.536 | 0.659 |
| | استاذ مساعد | 40 | 2.9625 | 0.79572 | | |
| | استاذ مشارك | 20 | 2.6667 | 0.74927 | | |
| | استاذ | 10 | 2.8667 | 1.37686 | | |
| واقع تطبيق معايير الجوده | محاضر | 16 | 2.2548 | 0.57358 | 0.318 | 0.812 |
| | استاذ مساعد | 40 | 3.1963 | 0.52950 | | |
| | استاذ مشارك | 20 | 3.3183 | 0.59200 | | |
| | استاذ | 10 | 3.1133 | 0.84184 | | |

**المصدر**: الباحثه (2015).

يتضح من الجدول رقم (11) عدم وجود فرق ذات دلالة احصائية فى درجة تطبيق معاييير ضمان الجودة فى كليات جامعة أم درمان الإسلامية تعزى لمتغير الدرجه العلميه.

**التوصيات:**

- ❖ العنايه بترقية وتطوير ودعم البحوث العلميه عن طريق الدورات التدريبيه والندوات وورش العمل وتشجيع العمل الجماعى.
- ❖ تشكيل فريق للتخطيط على مستوى الجامعه متدرجا من الرؤيه والرساله والاهداف والغايات مع تقديم الدعم التقنى والفنى والمالى المطلوب.
- ❖ متابعة تنفيذ الخطط (على مستوى الجامعة والكليات) من قبل ادارة الجوده.
- ❖ ضرورة اشراك الطلبه فى عملية التعليم (العصف الذهنى) وبعض اللجان ذات الصله للاستعانه بارائهم فى جودة ما يقدم لهم.

**قائمة المراجع (العربيه والانجليزية)**


1. القرآن الكريم.
2. ابن منظور، ابوالفضل جمال الدين محمد بن مكرم، (2003)، *لسان العرب*، ج15، دار صادر.
3. عيسى بن حسن الأنصاري، اليوم 15 ابريل 2006 العدد 11992 مقال.
4. البستانى، المعلم بطرس (1997)، مكتبة لبنان بيروت.
5. الحمدانى، تويج، نبيل توفيق (2004)، التعليم الجامعى بين الاداء والتقويم.
6. الخطيب، ياسين بن ناصر (1998)، *البئر وضمانه*، مجلة البحوث الاسلامية العدد 56.
7. الهيئة العليا للتقويم والاعتماد (2012)، *دليل المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالى فى السودان*، وزارة التعليم العالى والبحث العلمى– السودان.
8. الوسيط، قام باخراجه ج1، المكتبة الاسلامية للطباعة والنشر والتوزيع.
9. حامد عبدالله السقاف، المدخل الشامل لإدارة الجودة الشاملة (مطبعة الفرزدق، السعودية، 1998).
10. حسن، عماد الدين سفيان (2009)، *الجوده الشامله ونظم الاعتماد الاكاديمى فى الجامعات فى ضوء المعايير الدولية*،مجلة كلية التربية والعلوم الانسانية، جامعة طيبه العدد الرابع
11. عبابنه (2011) تقييم جودة الاداء الجامعى من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس بكلية الاداب جامعة مصراته ليبيا.
12. على، احمد جابر حسنين (2013)، *الطابور الخامس: اسلوب القيادة الادارية بالتجسس واسس القضاء عليه*، القاهرة المجموعة العربية للتدريب والنشر.

13. على، محمد السيد (2011)، *موسوعة المصطلحات التربوية*، ط1، عمان، دار الميسره للنشر والتوزيع.
14. Turk, Rogev (1992), *Fast to Quality*, Graw Hill Inc, New York.
15. Sallies, Edward (1993), *Total Quality Management*, Kogan Management series, London.
16. الموقع الالكترونى لجامعة ام درمان الاسلامية
www.Universities.roro.net

# قراءة للقفزة النوعية المسجلة للجامعات الجزائرية في تصنيف "Webometrics 2015 "
## – هل يطرح ذلك محاذير؟–

طالبة دكتوراه إيمان ببة
مخبر أداء المؤسسات والاقتصاديات في ظل العولمة
جامعة ورقلة – الجزائر
imanbebba@yahoo.com

الدكتورة زوبيدة محسن
مديرة مخبر اقتصاد المنظمات والبيئة الطبيعية
جامعة ورقلة – الجزائر
zoubidamo@yahoo.fr

الدكتورة منى مسغوني
مخبر اقتصاد المنظمات والبيئة الطبيعية
جامعة ورقلة – الجزائر
kirammouna@yahoo.fr

الدكتور عبد الحق بن تفات
مخبر متطلبات تأهيل وتنمية الاقتصاديات النامية في ظل الانفتاح الاقتصادي العالمي
bentabdelhak@yahoo.fr

**الملخص:** *إن هذا البحث يحاول تسليط الضوء على القفزة النوعية التي حققتها الكثير من الجامعات الجزائرية في تصنيف شهر أغسطس "Webometrics 2015" على رأسها جامعة سيدي بلعباس وجامعة قسنطينة 1 وجامعة ورقلة وجامعة تلمسان والكثير من الجامعات الجزائرية الأخرى. لكن ما يقلق الرأي العام العربي هو تصنيف الجامعات العربية على وجه العموم والجزائرية على وجه الخصوص تصنيفها المتدني عالميا حسب أعرق التصنيفات الدولية والتي تأخذ بعين الاعتبار الكثير من المعايير للتصنيف.*

**الكلمات المفتاحية:** *تصنيف الجامعات الجزائرية، تصنيف "Webometrics 2015"، التحكم في TIC.*

**تمهيد:**

يعتبر في الوقت الحالي استخدام التصنيفات الأكاديمية (rankings) في قطاعات التعليم العالي العالمية، والعربية موضوعاً مثيراً للجدل، خاصة بعد أن أصبح التصنيف الأكاديمية هو أداة لتقييم أداء ورتبة الجامعة، وسمعتها، ومعيارًا للميزة التنافسية.

حيث نجد من بين أهم تصنيفات التعليم العالي الأكثر شهرة واحتراماً تصنيف THES ) Times Higher Education Supplement)، وتصنيف جامعة شانغهاي ( Shanghai Jiao Tong University)، وتصنيف الـ URAP (University Ranking by Academic Performance) ، وتصنيف Webometrics.

وكل تصنيف أكاديمي من التصنيفات السالف ذكرها يعتمد على منهجية تستند على مؤشرات تعكس مجموعة من الأبعاد الأساسية منها البعد الأكاديمي، وبعد البحث العلمي. وكل منها يستند أيضا إلى الدراسات الاستقصائية، حيث يتم إعطاء وزن نسبي لكل مؤشر من المؤشرات المعتمد عليها.

وفي خضم تعدد التصنيفات الأكاديمية ارتأينا أن نسلط الضوء على تصنيف الـ Webometrics، ومعاييره المعتمدة في تقييم الجامعات، بغية التعرف على موقع الجامعات الجزائرية ضمنه والوقوف عند مجموعة من الجوانب الحاسمة التي تؤثر على أداء الجامعات الجزائرية وتتحكم في مواقعها ضمن مختلف التصنيفات العالمية.

## 1. نبذة تفصيلية حول تصنيف الـ Webometrics

يعتبر تصنيف Webometrics أو كما يطلق عليها أيضا بـ RankingWeb تصنيف عالمي مشهور صدر عن مبادرة من مختبر Cybermetrics Lab/ Cybermetrics، هذا المختبر عبارة عن فريق بحث تابع لأكبر مركز أبحاث عام إسباني يعرف بالمجلس الأعلى للبحوث العلمية (CSIC)، ويرتبط بوزارة التربية والتعليم في مدريد، ويهدف إلى تشجيع نشر المعلومات على مواقع الجامعات، وهو يصنف الجامعات بعد ممارسة علمية، مستقلة، موضوعية، يقوم بتصميمها مختبر Cybermetrics Lab باستخدم الأساليب الكمية وتطبيق المؤشرات التي تسمح بقياس النشاط العلمي لكل جامعة على شبكة الإنترنت بغية توفير المعلومات الموثوق بها ومتعددة الأبعاد، والمحدثة والمفيدة حول أداء الجامعات في جميع أنحاء العالم على أساس مدى تواجدها في شبكة الإنترنت وأثرها.

كما أن هذا التصنيف يصدر منذ عام 2004 بشكل نصف سنوي (أي يصدر مرتين في السنة، تصنيف في شهر جانفي/ يناير وتصنيف في جويلية/ يوليو)، ويغطي أكثر من 17000 مؤسسة تعليم عالي في جميع أنحاء العالم منها حوالي 500 جامعة في العالم العربي، ويقوم بتصنيف أول 12000 جامعة على المستوى العالمي، كما يقوم بتصنيف أول 100 جامعات على مستوى كل قارة أو حسب المنطقة[1].

وبشكل أكثر تفصيلاً ودقة فإن تصنيف الـ Webometrics يقوم على فكرة مفادها أن نشاطات أي جامعة تظهر في مواقعها الالكترونية، ويستند هذا التصنيف على أربعة معايير تشكل معا تقييم للجامعة، وهي: معيار الحجم (size)؛ ومعيار الرؤية (visibility)؛ ومعيار الملفات الغنية (rich files)؛ ومعيار الأبحاث (scholar).

ويتم حساب تقييم كل معيار وفقاً للنسب المئوية الموضحة في الجدول رقم (01).

**الجدول رقم (01): مؤشرات تصنيف Webometrics للجامعات العالمية.**

| المجالات | المؤشرات (المعايير) | الوزن النسبي (الرصيد) |
|---|---|---|
| **الحجم** | حجم الموقع (size): وهو عدد صفحات موقع الجامعة الالكتروني التي يتم تداولها عبر محركات البحث الأربعة وهي (Google, Yahoo, Live Search, Exalead). | % 20 |
| **مخرجات البحث** | الملفات الغنية (rich files): حيث يتم حساب عدد الملفات الإلكترونية بأنواعها المختلفة والتي وتنتمي لموقع الجامعة عبر محرك البحث Google. | %15 |
| | الأبحاث (scholar): حيث يتم حساب عدد الأبحاث والدراسات والتقارير المنشورة الكترونيا تحت نطاق موقع الجامعة والتي يأخذها من Google Scholar. | %15 |
| **الأثر** | الرؤية (visibility): ويقصد به عدد الروابط الخارجية (ومنها البحوث العلمية) التي لها رابط على موقع الجامعة ويتم الحصول على هذه المعلومات من محركات البحث ( Yahoo Search, Live Search, Exalead). | %50 |

**المصدر**: خليل شرقي، دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، تخصص علوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة– الجزائر، 2016/2015، ص 87 (بتصرف).

## 2. موقع الجامعات الجزائرية في ظل التصنيف العالمي

لقد عملت الجامعات الجزائرية لإحداث نقلة نوعية في ترتيب Webometrics الدولي للجامعات 2015، وهذا بالنظر في ترتيب هذه الجامعات في نشرية شهر أغسطس 2015.

وهكذا فإن جامعة سيدي بلعباس قد حلت في المرتبة 1781 في هذا الترتيب من 24320 جامعة في العالم مصنفة، وتحقيق تقدم أكثر من 3300 مقعدا، بعد أن تم تصنيفها في موقع في الرتبة 5097 في عام 2014.

من جانبها جامعة ورقلة تمكنت من الوصول إلى المرتبة 1798، بينما شغلت المرتبة 3621 في عام 2014.

جامعة قسنطينة 1، أيضا، قفزت أكثر من 100 مرتبة، وقد احتلت المرتبة 2321 في ترتيب عام 2015، عندما كانت أول جامعة الجزائرية في هذا الترتيب في عام 2014 بحيث احتلت المرتبة 2439 الموقع لنفس السنة، والجدير بالذكر أن جامعة قسنطينة تمت إعادة هيكلتها في ثلاثة جامعات.

كما أن جامعة تلمسان، التي شغلت الرتبة 3453 في عام 2014، صارت في الرتبة 2297 في الترتيب الجديد لسنة 2015.

وهكذا، قامت الجامعات الجزائرية بقفزة نوعية تمثلت في التقدم بأكثر من 200 مقعد في المتوسط دوليا في هذا الترتيب الدولي، الذي يقوم على أربعة (04) معلمات:

1. وضوح الموقع،
2. ثراء محتوى الموقع،
3. إن الإنتاج العلمي للجامعة،
4. إن افتتاح الجامعة في الخارج.

فضلاً عن هذا وعبر المغرب الكبير، تعتبر الجامعات الجزائرية الخمسة من أوائل الجامعات المغربية حسب هذا الترتيب وهي (سيدي بلعباس، ورقلة، تلمسان وقسنطينة 1 و USTHB)[2].

على المستوى العربي، جامعة سيدي بلعباس احتلت الترتيب الرابع عشر (14)، في حين أن جامعة قسنطينة 1 كان لها الرتبة 26 في عام 2014 حسب ترتيب Webometrics.

أما على الصعيد الإفريقي، فجامعة سيدي بلعباس احتلت الرتبة 19 في عام 2015، في حين كان لجامعة قسنطينة 1 المركز 29 في عام 2014.

لقد أكدت الجامعات الجزائرية أنه قد حان الوقت لتحقيق نقلة نوعية في الترتيب الدولي للجامعات "تصنيف الويب للجامعات العالمية" Webometrics 2015 التي حصلت عام 2015.

احتلت جامعة امحمد بوقرة بومرداس المرتبة 20 وطنياً من أصل 83، والمرتبة 6539 حسب التصنيف العالمي للجامعات Webometrics مما يجعلها متقدمة بخمسة مراكز مقارنة مع الترتيب في يوليو 2014.

لكن ما يقلق الرأي العربي العام هو تصنيف الجامعات العربية على وجه العموم والجزائرية على وجه الخصوص تصنيفها عالميا حسب أعرق التصنيفات الدولية والتي تأخذ بعين الاعتبار الكثير من المعايير للتصنيف. فحسب التصنيف العالمي 2015 الكثير من أفضل الجامعات في العالم قد سقطت وتراجعت مكانتها. فللأسف لا توجد جامعات جزائرية مصنفة في 1000 المؤسسات الجامعية المصنفة المصنفة في القائمة الصادرة من قبل المركز العالمي لتصنيف الجامعات (CWUR).

ويهيمن على هذا الترتيب أو التصنيف من قبل الجامعات الأمريكية والبريطانية واليابانية. أما الجامعات الجزائرية فهي غائبة تماما. وهذا يدل على سوء نوعية التدريس والبحوث في الجزائر، واستياء المديرين في القطاع.

على المستوى العربي اثنين من الجامعات المصرية والسعودية والإماراتية فقط تم تضمينها في بقايا الترتيب المرتقب.

وينبغي التأكيد على أن هذا الترتيب "CWUR" يعكس جودة التدريس، ونوعية درجة، الفرص، وجودة كل معاهد الجامعة وسمعتها، والمنشورات الأكاديمية وجودتها، والمراجع، تأثيرها في المجتمع، بما في ذلك في عملية صنع القرار، وأخيرا عدد من براءات الاختراع التي صدرت.

بعد هذا الموقف الضعيف، لا بد من القول بأن نوعية التعليم في الجامعات الجزائرية تفتقر وهذا لسنوات للعوامل الجودة، للأسباب كثيرة ولكن أغلبها بسبب مشكلة الموارد المخصصة للتعليم والبحوث.

وتجدر الإشارة إلى نقص وسائل التعلم والبحث العلمي على حساب الأماكن التعليمية وأماكن الإقامة الجديدة المكتسبة في كل عام لكل جامعة جزائرية، وأصبحت الجامعة هي جامعة أرقام لأعداد الطلبة والمقاعد البيداغوجية يطرح ذلك تزايد في أيدي جماعات الضغط في جميع المستويات[3].

لقد تم تبني نظام "الليسانس الماجستير–الدكتوراه" (LMD) تدريجياً في الجزائر اعتبارا من العام الدراسي 2005/2004 حيث يعتبر هذا الإجراء على انه جرعة سحرية من قبل المدافعين عن حقوق الانسان، وقادرة على حل مشاكل التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم في عام وتلك الجزائر على وجه الخصوص، كان في نهاية المطاف تتخبط في الكثير من الصراعات التحولية من قبل العديد من المختصين في الجزائر نفسها والاحتجاجات لتسوية وضعية النظام القديم في النظام الجديد والحقوق والامتيازات لكل نظام على الآخر[4].

في نظر النقاد من هذا الاختيار الاستراتيجي للتوجه لقطاع التعليم العالي، وقد أملى نظام LMD من قبل أنصار العولمة وإنتاج والخريجين في سوق العمل العديد من المشاكل فضلا عن صعوبة تطبيق هذا النظام بحذافيره[5].

وحسب إلى المراقبين، فإن نظام LMD بشكل نهائي لم يتمكن إلى حد الآن من تحرير ذريعة الجامعة الجزائرية لإيجاد حلول لها إلى المشاكل التي تعرضت لها لأكثر من عقدين من الزمن. والفشل في حل المشاكل المطروحة وأن الـ LMD في نهاية المطاف شل الجامعة الجزائرية، التي كانت رائدة في عدة مجالات في سنوات السبعينات من القرن العشرين[6].

وفيما يلي ترتيب الجامعات الجزائرية حسب **Webometrics 2015.**

**الجدول رقم 02: ترتيب الجامعات الجزائرية حسب Webometrics 2015.**

| World Rank | University | Presence Rank* |
|---|---|---|
| 1781 | Université des Sciences et de la Technologie Houari Boumediene | 2929 |
| 1859 | Université Djillali Liabes | 4058 |
| 2307 | Université Constantine 1 (Ex Université Mentouri) | 1949 |
| 2436 | Université Abou Bekr Belkaid Tlemcen | 1117 |
| 2443 | Université Kasdi Merbah Ouargla | 1088 |
| 2816 | Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem | 4637 |
| 2961 | Université Setif 1 Ferhat Abbas Setif | 2263 |
| 2969 | Université de Bejaia | 4193 |
| 3006 | Université Mohamed Khider Biskra | 2123 |
| 3191 | Université de Batna | 5620 |

**Source**: http://www.webometrics.info/en/africa/algeria

لكن رغم هذه القفزة النوعية ينبغي ذكر أنه لا توجد أي الجامعة الجزائرية في الترتيب شنغهاي من أفضل 500 جامعة في العالم والذي يعتبر أحسن مقياس لتصنيف الجامعات. وذلك يعتبر صفعة للجامعات الجزائرية التي لم يتم تضمينها في التصنيف العالمي لأفضل 500 جامعة في العالم التي وضعتها جامعة شنغهاي جياو تونغ (وتسمى عادة شنغهاي التصنيف). وبالتالي الجزائر والعالم العربي لا تزال متخلفة جدا في التصنيف. يتم ترتيب معظم البلدان العربية خارج القائمة، رغم جهود المملكة العربية السعودية ومصر.

المملكة العربية السعودية هي الأولى عربياً حيث استطاعت أن تضع أربع جامعات في هذا الترتيب (جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبدالعزيز التي يتم وضعها في جزء من 150–200 من المراتب (تجاوز المكان مئة، يتم ترتيب الجامعات في جامعة الملك فهد للبترول والثروة المعدنية وجامعة العلوم والتكنولوجيا الملك عبد الله) في حدود 400–500 من المراتب. مثل جامعة القاهرة التي هي في نفس الفئة وهذا الترتيب ليس أفضل بكثير على الجانب الأفريقي، حيث بصرف النظر عن مصر، لا يوجد سوى اثنين الجامعات الأفريقية الجنوبية في هذا الترتيب: جامعة كيب تاون والتي هي في حدود 300 و–400 جامعة كوازولو ناتال هو في حدود 400–500.

إن تصنيف سنة 2014 يؤكد على سيادة الولايات المتحدة، وتحتل ستة عشر من عشرين مقعدا، بقيادة اللجنة الرباعية التي لا يقهر هارفارد – ستانفورد – معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا – بيركلي. في 20 العلوي، الوحيدة غير الولايات المتحدة هي البريطانية (كامبريدج، 5، أكسفورد الرتبة 10، كلية لندن في الرتبة 20) و (المعهد الاتحادي السويسري للتكنولوجيا زيوريخ في المركز ال19).

تتميز سويسرا أيضا عن وجود خمسة من الجامعات في قائمة أكبر 100 شركة، ضد أربعة من العام الماضي.

يركز الترتيب شنغهاي على أداء البحوث، وخاصة العلم، دون النظر إلى نوعية التعليم. ويحدد الحائزين على جائزة نوبل والمجالات بين المعلمين (20٪ من درجة) والخريجين (10٪)، وأنه يعطي اهتمام كبير لعدد المنشورات، والاصدارات في المجلات الناطقة باللغة الإنجليزية، الطبيعة والعلوم (20٪)، والبراهين من هذه المواد (20٪)، وأشار الباحثون في السنوات الخمس السابقة (20٪) والأداء الأكاديمي، استنادا إلى عدد من أعضاء هيئة التدريس (10٪). تم تعيين أول جامعة في المرتبة 100 حسب فريق صغير من جامعة جياو تونغ، شنغهاي، الذي يفوض إلى التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (ARWU) بمهمة جمع البيانات المطلوبة من خلال شبكة الإنترنت.

## 3. الاستنتاجات

بعد تحليل نتائج الدراسة يمكن الخروج ببعض الاستنتاجات المتعلقة بتصنيف الجامعات الجزائرية حسب Webometrics 2015 والتوصيات التي ينبغي تقديمها لهذه الجامعات كما يلي:

أ. التصنيف هو عبارة عن نقاط تشير الى العديد من الجوانب الحاسمة بالجامعات.

ب. تستند مؤشرات التصنيفات الأكاديمية في كثير من الأحيان إلى ما يمكن قياسه وتهمل ما هو ذو دلالة ومهم، فعملية تحديد الأوزان النسبية في التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي قد لا تخلو من الذاتية والتعسف؛ قد ينتج على عملية التصنيف تنافس غير أخلاقي مابين الجامعات مما يجعل عملية قياس الأداء، واختيار مؤشرات الأداء المناسبة مهمة صعبة ومثيرة للجدل. ولهذا وجب البحث عن طريقة ناجعة لتوحيد البيانات المستخدمة لإجراء التصنيف العالمي من أجل الحصول على نتائج قاطعة.

ت. إن أغلب الجامعات الجزائرية التي تفوقت حسب معيار Webometrics 2015 هي جامعات غير متميزة من حيث جودة التعليم العالي لأن هذا المعيار يركز على الموقع الإلكتروني للجامعات وليس مخرجاتها العلمية بدرجة أساسية ولهذا عملت هذه الجامعات على إثراء موقعها الإلكتروني لاحتلال مكانة مرموقة في هذا التصنيف مهملة الجوانب الأساسية في المهام البيداغوجية للأستاذ الجامعي وما يعود ذلك بالنفع على سائر العملية التكوينية للطالب والباحث الجامعي.

ث. بدلا من المسارعة في الاهتمام بهذا التصنيف للمواقع الإلكترونية للجامعات لابد على الجامعات الجزائرية أن تعيد النظر– كأولى الاهتمامات– في نظام التدريس "LMD" الذي يطرح عدة مشاكل خصوصا ما يتعلق بالمقررات والبرامج المتداخلة والكثافة التي تعتري ما يأخذه الطالب خلال مشواره الجامعي.

ج. في سبيل تحسين جهود الدولة الجزائرية الرامية إلى بعث استخدام التعليم العالي عن بعد، تعني الجامعات من نقص الوعي عند كل من الأساتذة والطلبة فيما يخص التواصل عن طريق الشبكة العنكبوتية وبالتالي نوصي في هذا البحث كل الأطراف من طاقم إداري وأساتذة وطلبة بزيادة تفعيل التواصل عبر الشبكة الداخلية للمؤسسة الجامعية خصوصا التفاعل العلمي بدلا من اقتصار التواصل على الإعلام فنظام "LMD" المنتهج من طرف وزارة التعليم العالي الجزائرية والمقتبس من إنجلترا[7] يقترح زيادة التفاعل بين الطالب وأستاذه وهذا يمكن تحقيق جزء كبير منه – في ظل المعطيات الحالية – عبر الشبكة العنكبوتية والداخلية للمؤسسة الجامعية عن طريق تقديم محاضرات وتمارين وكل ما يتعلق بالتقييم المستمر للطالب الجزائري[8].

ح. إن الاهتمام المبالغ فيه بالتكنولوجيا وإرغام بعض الأساتذة الجامعيين الجزائريين بنشر أعمالهم العلمية في الموقع الإلكتروني للجامعة التابع[9] لها مع إهمال جوانب كثيرة من ظروف التدريس والظروف الاجتماعية للأستاذ والاهتمام بالمواقع الالكترونية للجامعات يعد تعسفاً في استعمال الحق من طرف المسؤولين في هذه الجامعات أو يعد تخلياً عن أداء المسؤوليات الأساسية لهؤلاء الأخيرين[9].

## المراجع (References):


1. http://www.webometrics.info/en/Methodology
2. Abdelhamid DJEKOUN, Etat d'avancement de la réforme en Algérie, deuxième rencontre des recteurs et présidents d'université des pays du Maghreb et des conférences francophones de l'union Européenne, vers un espace universitaire euro-maghrébin solidaire, Tunis, Décembre 2006, p19.
3. قوي بوحنية وآخرون، إمكانية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي – دراسة حالة الجزائر، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي IACQA'2012، مملكة البحرين، 04&2012/04/05.
4. خليل شرقي، دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، تخصص علوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة– الجزائر، 2016/2015.
5. Mohammed Zaher Benabdallah, ***L'Université Maghrébine face aux défis de l'intégration euro-méditerranéenne***, journal of "La Cuestión Universitaria " Vol 6. 2010, Spain, P 120.
6. شبايكي سعدان وحفيظ مليكة، لماذا اختارت الجزائر نظام التعليم العالي ل.م.د، مجلة البحوث والدراسات العلمية، العدد 04، أكتوبر 2010، جامعة المدية، الجزائر، ص 04.

7. Site d'internet "Office national des statistiques" (On-line) 20/12/2012, http://www.ons.dz/-Education-.html
8. Khelifa Litamine, La marge étroite des œuvres universitaires, ALGERIE NEWS, Quotidien national, N° 1320, Lundi 24 septembre 2012, p 03.
9. بوساحة نجاة، **اشكالية انتاج المعرفة في الجامعة الجزائرية – مقاربة سوسيولوجية**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، العدد 08، جوان 2012، ص 216.
10. رريب الله محمد، **واقع الروح المعنوية لدى أساتذة الجامعة الجزائرية – دراسة ميدانية**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، العدد 08، جوان 2012، ص299.
11. Hafid AOURAG et Mokhtar SELLAMI**,** ***L'Algérie, 3ème en Afrique en matière de recherche scientifique***, revue "El-bahth" Revue de la Direction Générale de la Recherche Scientifique et du Développement Technologique (MESRS), 03 – 04ème Trimestre 2010, Algérie, p 09.
12. Mokhtar SELLAMI et Pr Hafid AOURAG, Regard sur le dernier classement Webometrics des Universités Algériennes, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, alger, 2012, p 03.
13. Site d'internet du "webometrics" (On-line) 20/12/2012, http://www.webometrics.info/en/Africa
14. بوفولة بوخميس، **الأستاذ الجامعي والإعلام الأكاديمي الالكتروني بين الواقع والآفاق**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، عدد خاص بملتقى الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي، مارس 2011م، ص 157.
15. Site d'internet du "Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique Algérienne" (On-line) 20/12/2012, http://www.mesrs.dz/indexf.php

# تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة شندي في السودان في ضوء معايير ضمان جودة التعليم السودانية (متطلبات الجودة وأثرها على تنمية أداء أعضاء هيئة التدريس بالتطبيق على جامعة شندي في السودان)

د. محمد على حسن الطاهر د. مبارك عبد القادر الهلالى أ. اشراقة عبدالرحمن ادريس

**الملخص:** *هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف طريقة تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة شندي فى ضوء معايير ضمان جودة التعليم السودانية، حيث سعت الدراسة إلى الاجابة على السؤال الرئيس التالي: ما هي مسببات ضعف أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة شندى. وقد تفرعت عن هذا السؤال أربعة اسئلة فرعية، اذ استخدم الباحثون فى دراستهم كل من المنهج الوصفى والتحليلى وتبعاً لذلك قام الباحثون بتصميم استبانة مكونة من أربعة محاور تم التحقق من صدقها وثباتها تم اختيار أربعة من معايير ضمان جودة التعليم السودانية وقد تم اختيار جامعة شندى للتطبيق دراستهم حيث يمكن تعميم نتائجها على جامعات التعليم العالي في السودان خاصة تلك الاحدث نشاة تمثل مجتمع الدراسة في أعضاء هيئة التدريس بجامعة شندى من درجة المحاضر فما فوق وتم اختيار عينة تمثلهم مكونة من (271) عضواً، وضعت الدراسة عدة فرضيات اهمها ان أسلوب تقييم الأداء المطبق بالجامعة موضع الدراسة لايؤدي الي ترقية أداء أعضاء هيئة التدريس، البيئة الداخلية بالجامعات موضع الدراسة غير مؤاتية لترقية أداء أعضاء هيئة التدريس وقد توصلت الدراسة الى عدة نتائج اهمها:*

*1. أن طريقة تقييم الأداء المطبق بالجامعة موضع الدراسة لايؤدي الي ترقية أداء أعضاء هيئة التدريس.*

*2. أن البيئة الداخلية بجامعة شندى غير مؤاتية لترقية أداء أعضاء هيئة التدريس.*

*كما خلصت الدراسة الى عدة توصيات اهمها:*

*1. ضرورة العمل من اجل الاستفادة من تجارب الجامعات المتميزة في العالم ما يختص ببرامج تقويم الاداء.*

*2. ضرورة توفير بيئة جيدة للتدريس من خلال تجهيز قاعات مهياه ومزودة بالوسائل التكنولوجية الحديثة.*

**الكلمات المفتاحية:** *تقييم الاداء، معايير قياس الاداء، الجودة الشاملة، المعايير الوطنية لضمان الجودة.*

**المقدمة:**

شهد التعليم العالي في العقدين الماضيين توسعا أفقياً كبيراً وذلك بإنشاء العديد من مؤسسات التعليم العالي ورأسياً في زيادة عدد الطلاب المقبولين في الجامعات الحكومية كما ساهم تشجيع الإستثمار في مجال التعليم العالي في تأسيس الكثير من الجامعات الخاصة وظهرت أنماط جديدة من الجامعات مثل الجامعات المفتوحة والجامعات الالكترونية وشهد التعليم عن بعد إقبالاً كبيراً الا ان هذا التوسع الافقى والراسى لم يقابله توسعاً في الموارد البشرية والإمكانيات المادية فلا زالت كثير من الجامعات تعانى نقصاً حاداً في ابسط مقومات انشاء وتسيير الجامعات كما تفتقر جامعاتنا إلى الاساليب التى يتم على ضوئها تقييم اعضاء هيئة التدريس وتاتى هذه الدراسة لمعرفة كيفية تقييم اداء هيئة التدريس بجامعة شندى كنموزج للجامعات السودانية.

**أولاً: الاطار النظري والدراسات السابقة**

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي والاسئلة الفرعية التالية:

ما هي مسببات ضعف أداء عضو هيئة التدريس بجامعة شندي.

الأسئلة الفرعية:

- هل يتم تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الجامعة موضع البحث.
- هل البيئة الداخلية بالجامعة موضع الدراسة مؤاتية لترقية أداء أعضاء هيئة التدريس.
- هل برامج التدريب بالجامعة موضع الدراسة تؤدي الي ترقية أداء أعضاء هيئة التدريس لتحقيق الجودة.
- هل أسلوب تقييم الأداء المطبق بالجامعة موضع الدراسة يؤدي الي ترقية أداء أعضاء هيئة التدريس.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أنها تعالج قضية من أهم القضايا ألا وهي اساليب ترقية أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السودانية من منظور الجودة الشاملة.

كما أن مخرجات هذه الدراسة تعتبر إضافة في مجال البحث العلمي والمكتبة الأكاديمية المتخصصة في مجال الإدارة، ومفيدة لمتخذي القرار.

أهداف الدراسة:

تتمثل الأهداف الأساسية للبحث في ما يلي:

إبراز مفهوم وفلسفة ادارة الجودة الشاملة. التعرف علي كيفية تفعيل وتطبيق معايير الجودة الشاملة لضمان تحقيق المستوى الامثل للجودة فى الجامعات السودانية.

- التعرف علي معايير ترقية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة شندى.

فرضيات الدراسة:

- هناك علاقة ترابطية ذات دلالة إحصائية بين تطبيق مفهوم الجودة الشاملة وترقية أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة موضع الدراسة.
- أسلوب تقييم الأداء المطبق بالجامعة موضع الدراسة لايؤدي الي ترقية أداء أعضاء هيئة التدريس.
- البيئة الداخلية بالجامعات موضع الدراسة غير مؤاتية لترقية أداء أعضاء هيئة التدريس.
- برامج التدريب بالجامعة موضع الدراسة لا تؤدي الي ترقية الاداء أعضاء هيئة التدريس لتحقيق الجودة.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحثوت كلا من المنهج الوصفى والتجليلى وتبعاً لذلك تم تصميم استبانة تجتوى على اربع مجاور وتم ترميز أسئلة الاستبانة ومن ثمَّ تفريغ البيانات التي مَّ جمعها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن ثمَّ تحليلها من خلال مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات ونوع متغيرات الدراسة، لتحقيق أهداف البحث.

مصادر الدراسة:

أولاً: المصادر الأولية: الاستبيان، التقارير.

ثانياً: المصادر الثانوية: الكتب، المراجع المجلات العلمية المحكمة والانترنت.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: -2016م.

الحدود المكانية: جامعة شندي.

**الدراسات السابقة:**

1- قام عبد الوهاب (2008) باعداد دراسة بعنوان (تصور مقترح لتطوير لأداء التدريسي عضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002)) (دراسة من وجهة نظر الإدارة العليا للجامعة. *هدفت هذه الدراسة للكشف عن وجهة نظر الإدارة العليا لجامعة الخرطوم وأعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية بكلية التربية بجامعة الخرطوم، وخرجت الدراسة بنتائج كثيرة اقترحتها العينة المقصودة تحت كل سؤال من أسئلة الدراسة العشرة، وختمت الدراسة بأربع عشرة توصية أهمها: الاعتماد على معايير ( ISO 9002) في جودة أداء عضو هيئة التدريس أكاديميًا ومهنياً بجامعة الخرطوم، ونشر ثقافة الجودة والاهتمام بالبيئة التعليمية ودعم تدريب الأستاذ الجامعي.*

2) قام موسي، (1998) م، بدراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية المهنية غير التربوية لأعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية وقد طور مقياساً يتكون من 28 عبارة تمثل الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر أفراد العينة موزعة على مجالين هما: أهمية الكفايات التعليمية، الحاجة للتدريب على الكفايات التعليمية وقدمت الدراسة العديد من النتائج والتوصيات أبرزها ضرورة الاهتمام بتحديد الاحتياجات التدريبية المهنية لأعضاء هيئة التدريس

3) قامت الصرايرة، العساف (2008م) باعداد دراسة بعنوان إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، هدفت الدراسة الي التعرف الي مفهوم الجودة الشاملة، والتعرف إلى أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، توصلت الدراسة لعدة نتائج اهمها ضرورة الاعتماد على العمل الجماعي. والحرص علي استمرارية التحسين والتطوير في تحسين الجودة. كما توصلت الدراسة لعدة توصيات اهمها ان تتبني إدارة الجودة الشاملة وتطبقها في إدارة مؤسسات التعليم العالي وإن تعمل إدارة الجودة الشاملة علي تطوير أعضاء الهيئة التدريسية.

4- قام أبو الرب، قدادة (2008م) بدراسة بعنوان تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، هدفت الدراسة الي تحديد المقاييس والمؤشرات التي تعتمدها المؤسسات التعليمية لتقويم أداء اعضاء هيئة التدريس فيها، توصلت الدراسة الي عدة توصيات اهمها ضرورة اهتمام مؤسسات التعليم العالي بعملية تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية وربط مخرجات هذه العملية بالحوافز السنوية.

5) قام عزيز (2012م) بدراسة بعنوان تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة (دراسة ميدانية في جامعة دالي). هدفت الدراسة إلى بناء اداة لتقويم أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة، وتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة ديالي من خلال وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. توصلت الدراسة الي عدة نتائج منها: تذبذب الطلبة في اعطاء الوصف الحقيقي أو التقييم الموضوعي للتدريسيين. توصلت الدراسة لعدة توصيات اهمها ضرورة أن يقوم أساتذة المواد بشرح الأهداف لكل مادة في المحاضرة الأولي لتدريسه، وان يبين الخطة التي يسير عليها خلال الفصل الدراسي.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

1. تنوعت هذه الدراسات بين دول عربية مختلفة واستفاد الباحثون منها في هذه الدراسة لانها تمثل بيئات متعددة ومختلفة.

2. معظم هذه الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي واداتها كانت الاستبانة ومعظمها في التعليم الجامعي.
3. استفاد الباحثون من الادب النظري وكذلك الفائدة في تصميم الاداة لهذه الدراسة من هذه الدراسات السابقة.
4. تنوعت المعايير التى تم اخذها في الحسبان في عملية التقويم في الدراسات التى تم الرجوع اليه.

**مفهوم إدارة الجودة الشاملة**

أول محاولة لوضع تعريف لمفهوم إدارة الجودة الشاملة كانت من قبل منظمة الجودة البريطانية The British Quality Association (BQA) حيث عرفت TQM على أنها "الفلسفة الإدارية للمؤسسة التي تدرك من خلالها تحقيق كل من احتياجات المستهلك وكذلك تحقيق أهداف المشروع معاً" (السلمى، 2011 م).

بينما عرفها العالم جون اوكلاند"على أنها الوسيلة التي تدار بها المنظمة لتطوير فاعليتها ومرونتها ووضعها التنافسي على نطاق العمل ككل. المقلى، 2011م). كما عرفها تونكس (Tunks, 1992) بأنها اشتراك والتزام الإدارة والموظف في ترشيد العمل عن طريق توفير ما يتوقعه العميل أو ما يفوق توقعاته. ويعرف ديمنج وجوران الجودة على ((إنها إرضاء أو مقابلة الغرض وهذا المسلك يعتمد على قدرة الشركة على تحديد متطلبات العميل وبعد ذلك تنفيذ هذه المتطلبات (دورين،2012). بناء على ما سبق، يمكن صياغة المفهوم التالي للجودة: ((الجودة هي عملية ديناميكية ترتبط بالبضائع والخدمات والعمليات والأشخاص القائمين عليها وبيئات عملها وتسعي إلى أن تتطابق مع توقعات عناصرها أو تتعداها). (جمود، 2010).

**مفهوم تقييم الاداء**

يساهم تقييم الأداء في تحديد وتقييم عوامل النجاح الاساسية والتي تعتبر ضرورية في تلبية احتياجات وأهداف المنظمة لتأكيد النجاح المستقبلي كما يساهم في وضع خارطة طريق واضحة للاداء تمكن المنظمة من التعرف علي موقفها من درجة تحقيق الاهداف المنشودة علي المدي القصير أو الطويل وتبني الإجراءات اللازمة والمناسبة لتحقيق الأهداف المخطط لها. (عبد المحسن،1997 )

مفهوم تقييم الأداء هو إيجاد مقياس يمكن من خلاله معرفة مدي تحقيق المنظمة للأهداف المخطط لها ومقارنتها بالأهداف المحققة ومعرفة وتحديد مواطن الانحرافات عن ما تم التخطيط له مسبقاً وتحديد أسباب تلك الانحرفات وأساليب معالجتها.

أي أن مفهوم تقييم الاداء لابد من أن يعكس كلاً من الاهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها من خلال فترة زمنية محددة.

ويمثل أداء المنظمة النتيجة النهائية للنشاط أو المخرجات التي تسعي المنظمة الي تحقيقها خلال هذه الفترة الزمنية المحددة. (محمد نور،2008)

**مقومات نظام تقييم الأداء**

الي جانب خاصية الشمولية والوضوح اللتان يجب أن يتميز بهما نظام تقييم الأداء يضيف سيد محمد جاد الرب مجموعة من المقومات أهمها:

- تحديد وتوضيح نظام تقييم الأداء لجميع العاملين في مختلف المستويات التنظيمية في المنظمة حيث أن أي دراسة للتقييم لابد وأن تستند علي عاملين أساسين هما الموضوع الذي تجري دراسته والهدف من الدراسة.
- إقناع الادارة العليا بأهمية تقييم الأداء وخطورته والنتائج الايجابية المتوقعة منه، وأيضاً اقتناع كافة الأطراف الأخري، وهذا من شأنه أن يشيع جواً من الثقة والشعور بالالتزام تجاه النظام والاستعداد للمشاركة في تنفيذه.

**خطوات تقييم الأداء**

هنالك عدة خطوات يراعي اتباعها عند تقييم أداء العاملين، ولأن عملية التقييم يجب ان يخطط لها، لذا يجب اتباع الخطوات والطرق الصحيحة والواضحة، وتتمثل فيما يلي:

1) وضع معايير قياس الأداء: فيها يتم تحديد معايير الانجاز ويتم تحديد هذه المعايير بناء علي طبيعة العمل التي تحلل وتوضح من خلال توصيف العمل ويشترط في هذه المعايير أن تكون وأضحة وموضوعية بشكل يسهل فهمها وقياسها. كما ينبغ إبلاغ هذه المعايير والتوقعات الي المرؤوسين لكي يعرف المرؤوس ما هو متوقع منه انجازه في عمله، ويجب علي الرئيس التأكد من أن المرؤوس استلم التعليمات المتعلقة بالانجاز وفهمها بشكل صحيح. (مرعى ، 2001)

2) تحديد طريقة قياس الأداء:

هناك وسائل عديدة لتقييم الأداء أهمها الوسائل التالية:

1. مقارنة الأداء الفعلي للعاملين بالمعايير أو المعدلات الموضوعية للاداء والتي تحدد وحدات العمل اللازم إنجازها بمستوي معين من الجودة في وحدة زمنية معينة.
2. إجراء إختبارات للعاملين بصفة دورية للحكم علي مدي كفاءتهم في النهوض بأعباء وظائفهم الحالية أو مدي صلاحيتهم للترقية أو النقل الي وظائف أخري، ومن أمثلة هذه الاختبارات إختبارات المعرفة والمعلومات لتحديد مستوي معرفة الفرد لاساسيات العمل وأساليبه والخبرات التي إكتسبها من واقع أداء العمل، وإختبارات الاداء لتحديد قدرة الفرد علي أداء عمل معين، وتصلح هذه الاختبارات للأعمال الروتينية بشكل عام.
3. إستخدام أسلوب تقييم المجموعة او الأقران لأداء الفرد، بمعني أن يتم تقييم أداء الموظف بمعرفة زملائه أو أقرانه أعضاء المجموعة، ويتميز هذا الاسلوب بمعرفة مجموعة العمل ودرايتهم بالمعايير والاسس المهنية التي تحكم الاداء الجيد للعمل، إلا أن مشكلة هذا

الاسلوب تكمن في عدم الضمان التام لموضوعية وحياد زملاء أو أقران العمل.

4. إعداد التقارير الدورية عن أداء العاملين: وهي أكثر وسائل تقييم الأداء شيوعاً في مجال التطبيق العملي، وتكشف هذه التقارير عن مدي كفاءة العاملين في أدائهم لأعمالهم.

**المعاييير الوطنية لضمان جودة التعليم العالى فى السودان**

اعدت هيئة التقويم والاعتماد دليلا لمؤسسات التعليم العالى فى السودان لتنفيذ عمليات التقويم لترقية وتحسين أداء المؤسسات ويتضمن الدليل عدة مجالات و معايير محاور وتتمثل هذه المجالات فى الآتي:

1. الاطار المؤسسي.
2. الحوكمة والادارة.
3. البنى التحتية.
4. الموارد البشرية.
5. = الطلاب والخريجون.
6. التعليم والتعلم ومصادرهما.
7. البحث العلمى والدراسات العليا.
8. خدمة المجتمع.
9. ادارة الجودة.

**ثانياً: نبذة تعريفية عن جامعة شندي**

أولاً: نشأة الجامعة: أنشئت جامعة شندي في مارس 1994م بالقرار الجمهوري رقم (67) لسنة 1994م بولاية نهر النيل،وهي هيئة علمية ذات شخصية اعتبارية مقرها مدينة شندي. وبحلول عام 2010م وصل عدد كليات الجامعة إلى أحد عشر كلية لتشمل (كلية العلوم والتقانة، كلية القانون، كلية الطب، كلية التربية، كلية الصحة العامة، كلية علوم المختبرات الطبية، كلية التمريض العالي، كلية الاقتصاد والتجارة وإدارة الأعمال، كلية تنمية المجتمع، كلية الآداب. أهدف الجامعة.

تعمل الجامعة في إطار السياسة العامة للدولة والبرامج التي يضعها المجلس القومي للتعليم العالي والبحث العلمي علي تحصيل العلم وتدريسه وتطوير مناهجه ونشره وذلك بغرض خدمة البلاد وتنمية مواردها ونهضتها فكرياً وعلمياً.

**ثالثاً: التحليل الاحصائى لبيانات الدراسة**

المحور الأول: الجودة الشاملة وترقية الأداء:

**جدول رقم (1) التوزيع التكراري لعبارات المحور الأول (الجودة الشاملة وترقية الأداء).**

| العبارة | أوافق بشدة | | أوافق | | محايد | | لا أوافق | | لا أوافق بشدة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | عدد | نسبة | عدد | نسبة | عدد | نسبة | عدد | نسبة | عدد | نسبة |
| 1/إن اللوائح الإدارية بالجامعة لا تعمل علي تحسين الاداء والأخذ بمفهوم الجودة الشاملة. | 101 | 37.3 | 76 | 28 | 46 | 17 | 48 | 17.7 | 0 | 0 |
| 2/إن الادارة العليا بالجامعة ليست لها برامج محددة لتحفيز أعضاء هيئة التدريس من أجل التحسين المستمر وتحسين الاداء. | 105 | 38.7 | 91 | 33.6 | 42 | 15.5 | 32 | 11.8 | 1 | 0.4 |
| 3/إن إدارة الجودة الشاملة بالجامعة لا تشتمل علي برامج واضحة لترقية أداء أعضاء هيئة التدريس. | 87 | 32.1 | 100 | 36.9 | 45 | 16.6 | 34 | 12.5 | 5 | 1.9 |
| 4/ان إدارة الجودة الشاملة بالجامعة ليس لديها نظم محددة لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس. | 93 | 34.3 | 101 | 37.3 | 54 | 19.9 | 22 | 8.1 | 1 | 0.4 |
| 5/إن إدارة الجودة الشاملة بالجامعة لا تعمل علي تحقيق معايير الاعتماد الخارجي. | 83 | 30.6 | 83 | 30.6 | 86 | 31.7 | 19 | 7.1 | 0 | 0 |
| 6/إن عدم اشراك أعضاء هيئة التدريس في عملية تقييم الأداء بالجامعة لا يحقق تطبيق مفهوم الجودة الشاملة. | 116 | 42.8 | 116 | 42.8 | 25 | 9.2 | 14 | 5.2 | 0 | 0 |
| 7/إن إدارة الجودة الشاملة في الجامعة لا تجد القبول من قبل الادارة العليا. | 49 | 18.1 | 49 | 18.1 | 123 | 45.4 | 42 | 15.4 | 8 | 3 |
| 8/إن إدارة الجودة الشاملة بالجامعة ليس لديها وصف وظيفي. | 47 | 17.3 | 52 | 19.2 | 115 | 42.4 | 47 | 17.4 | 10 | 3.7 |
| الاجمالي | 681 | 31.4 | 668 | 30.8 | 536 | 24.7 | 258 | 12 | 25 | 1.1 |

**المصدر:** إعداد الباحثين من نتائج التحليل الاحصائي.

يتضح للباحثين من الجدول رقم (1) والخاص بالتوزيع التكرارى لاجابات افراد العينة على عبارات الفرضية الاولى ما يلي:

1. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن **(اللوائح الإدارية بالجامعة لا تعمل علي تحسين الاداء والأخذ بمفهوم الجودة الشاملة)** حيث بلغت نسبتهم (65.3)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (17.7)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (17)%.

2. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن **(الادارة العليا بالجامعة ليست لها برامج محددة لتحفيز أعضاء هيئة التدريس من أجل التحسين المستمر وتحسين الاداء)** حيث بلغت نسبتهم (75.3)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (12.2)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (15.5) %.
3. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن **(إدارة الجودة الشاملة بالجامعة لا تشتمل علي برامج واضحة لترقية أداء أعضاء هيئة التدريس)** حيث بلغت نسبتهم (69)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (14.4)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (16.6)%.
4. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن **(إدارة الجودة الشاملة بالجامعة ليس لديها نظم محددة لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس)** حيث بلغت نسبتهم (71.6)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (8.5)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (19.9)%.
5. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن **(إدارة الجودة الشاملة بالجامعة لا تعمل علي تحقيق معايير الاعتماد الخارجي)** حيث بلغت نسبتهم (61.2)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (7.1)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (31.7)%.
6. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن **(عدم اشراك أعضاء هيئة التدريس في عملية تقييم الأداء بالجامعة لا يحقق تطبيق مفهوم الجودة الشاملة)** حيث بلغت نسبتهم (85.6)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (5.2)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (9.2)%.
7. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن **(إدارة الجودة الشاملة في الجامعة لا تجد القبول من قبل الادارة العليا)** حيث بلغت نسبتهم (36.2)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (18.4)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (45.4)%.
8. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن **(إدارة الجودة الشاملة بالجامعة ليس لديها وصف وظيفي)** حيث بلغت نسبتهم (36.5)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (21.1)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (42.4)%.
9. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على جميع العبارات التي تقيس العلاقة بين **(الجودة الشاملة وترقية الأداء)** حيث بلغت نسبتهم (62.2)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (13.1)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (24.7)%.

**المحور الثاني: اسلوب تقويم الأداء**

**جدول رقم (2) التوزيع التكراري لعبارات المحور الثاني (اسلوب تقويم الاداء).**

| العبارة | أوافق بشدة | | أوافق | | محايد | | لا أوافق | | لا أوافق بشدة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | عدد | نسبة | عدد | نسبة | عدد | نسبة | عدد | نسبة | عدد | نسبة |
| 1/إن أسلوب تقييم الأداء الحالي بالجامعة لا يؤدي الي تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس. | 107 | 39.5 | 97 | 35.8 | 31 | 11.4 | 32 | 11.8 | 4 | 1.5 |
| 2/إن إدارة الجامعة لا تعمل علي عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال تجويد الأداء. | 70 | 25.8 | 79 | 29.2 | 26 | 9.6 | 80 | 29.5 | 16 | 5.9 |
| 3/إن وسائل تقييم الاداء لا تجد قبول لدى أعضاء هيئة التدريس مما يؤثر سلباً علي ترقية أدائهم. | 90 | 33.2 | 87 | 32.1 | 56 | 20.7 | 35 | 12.9 | 3 | 1.1 |
| 4/ليس هناك مقاربات في برامج تقويم الأداء لأعضاء هيئة التدريس بين الجامعة والجامعات العالمية الأخرى. | 98 | 36.2 | 88 | 32.5 | 56 | 20.7 | 28 | 10.3 | 1 | 0.3 |
| 5/إن برامج تقويم الأداء لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لا تأخذ في الاعتبار عوامل أخري كالبحث العلمي وخدمة المجتمع والمسئولية الاجتماعية. | 88 | 32.5 | 89 | 32.8 | 39 | 14.4 | 46 | 17 | 9 | 3.3 |
| 6/أن عدم أخذ رأي الطلاب في عملية تقويم الأداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لايؤدي الي تطبيق مفهوم الجودة الشاملة. | 108 | 39.3 | 100 | 36.9 | 32 | 11.8 | 21 | 8 | 10 | 4 |
| 7/إن عدم دعم التنظيمات غير الرسمية (كنقابة الاساتذة) لتطبيق مفهوم تقويم الأداء يؤدي الي عدم تطبيق مفهوم الجودة الشاملة. | 94 | 34.7 | 109 | 40.2 | 50 | 18.5 | 15 | 5.5 | 3 | 1.1 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 8/إن ترقية أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لا تتم وفق عملية تقييم الأداء. | 90 | 33.2 | 94 | 34.7 | 44 | 16.2 | 38 | 14 | 5 | 1.9 |
| **الاجمالي** | 745 | 34.4 | 743 | 34.3 | 334 | 15.4 | 295 | 13.6 | 51 | 2.3 |

**المصدر:** إعداد الباحثين من نتائج التحليل الاحصائي.

يتضح للباحثين من الجدول رقم (2) والخاص بالتوزيع التكرارى لاجابات افراد العينة على عبارات الفرضية الثانية

1. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن **(أسلوب تقييم الأداء الحالي بالجامعة لا يؤدي الي تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس)** حيث بلغت نسبتهم (75.3)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (13.3)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (11.4)%.
2. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن **(إدارة الجامعة لا تعمل علي عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال تجويد الأداء)** حيث بلغت نسبتهم (55)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (35.4)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (9.6)%.
3. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن **(وسائل تقييم الاداء لا تجد قبول لدى أعضاء هيئة التدريس مما يؤثر سلباً علي ترقية أدائهم)** حيث بلغت نسبتهم (65.3)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (14)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (20.7)%.
4. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن **(ليس هناك مقاربات في برامج تقويم الأداء لأعضاء هيئة التدريس بين الجامعة والجامعات العالمية الأخرى)** حيث بلغت نسبتهم (68.7)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (10.6)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (20.7)%.
5. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن **(برامج تقويم الأداء لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لا تأخذ في الاعتبار عوامل أخري كالبحث العلمي وخدمة المجتمع والمسئولية الاجتماعية)** حيث بلغت نسبتهم (65.3)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (20.3)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (14.4)%.
6. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن **(عدم أخذ رأي الطلاب في عملية تقويم الأداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لايؤدي الي تطبيق مفهوم الجودة الشاملة)** حيث بلغت نسبتهم (76.2)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (12)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (11.8)%.
7. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن **(عدم دعم التنظيمات غير الرسمية (كنقابة الاساتذة) لتطبيق مفهوم تقويم الأداء يؤدي الي عدم تطبيق مفهوم الجودة الشاملة)** حيث بلغت نسبتهم (74.9)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (6.6)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (18.5)%.
8. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن **(ترقية أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لا تتم وفق عملية تقييم الاداء)** حيث بلغت نسبتهم (67.9)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (15.9)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (16.2)%.
9. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على جميع العبارات التي تقيس **(اسلوب تقويم الاداء)** حيث بلغت نسبتهم (68.7)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (15.9)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (15.4)%.

**المحور الثالث: البيئة الداخلية**

**جدول رقم (3) التوزيع التكراري لعبارات المحور الثالث (البيئة الداخلية).**

| العبارة | أوافق بشدة | | أوافق | | محايد | | لا أوافق | | لا أوافق بشدة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | عدد | نسبة | عدد | نسبة | عدد | نسبة | عدد | نسبة | عدد | نسبة |
| 1/إن قاعات الدراسة بالجامعة غير مهيأة بالإضاءة والتهوية الكافية مما يؤثر سلباً علي أداء أعضاء هيئة التدريس وتحقيق الجودة المطلوبة. | 144 | 53.1 | 64 | 23.6 | 23 | 8.5 | 31 | 11.4 | 9 | 3.3 |
| 2/إن عدد الطلاب أكبر بكثير من عدد المقاعد المتوفرة بقاعات الدراسة في الجامعة مما يؤثر سلباً علي أداء أعضاء هيئة التدريس وتحقيق الجودة المطلوبة. | 113 | 41.7 | 74 | 27.3 | 21 | 7.7 | 53 | 19.6 | 10 | 3.7 |
| 3/إن قاعات الدراسة بالجامعة خالية من الوسائل التكنولوجية الحديثة مما يؤثر سلباً علي أداء أعضاء هيئة | 109 | 40.2 | 82 | 30.3 | 29 | 10.7 | 43 | 15.9 | 8 | 2.9 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التدريس وتحقيق الجودة المطلوبة. | | | | | | | | | | |
| 4/إن الاجهزة والمعامل المتوفرة بالجامعة غير كافية مما يؤثر سلباً علي أداء أعضاء هيئة التدريس وتحقيق الجودة المطلوبة. | 123 | 45.4 | 96 | 35.4 | 29 | 10.7 | 17 | 6.3 | 6 | 2.2 |
| 5/لا توجد مكاتب كافية ومهيأة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة مما يؤثر سلباً علي ترقية أدائهم وتحقيق الجودة المطلوبة. | 145 | 53.5 | 82 | 30.3 | 19 | 7 | 21 | 7.7 | 4 | 1.5 |
| 6/إن عدم وجود الخدمات الكافية (السكن – الترحيل – الاستراحات – المصليات... الخ) بالجامعة يؤثر سلباً علي أداء أعضاء هيئة التدريس وتحقيق الجودة المطلوبة. | 144 | 53.1 | 90 | 33.2 | 20 | 7.4 | 15 | 5.5 | 2 | 0.8 |
| 7/إن المكتبات بالجامعة تفتقر للعديد من المراجع ومصادر المعلومات الحديثة، مما يؤثر سلباً علي أداء أعضاء هيئة التدريس وتحقيق الجودة المطلوبة. | 167 | 61.6 | 70 | 25.8 | 17 | 6.3 | 14 | 5.2 | 3 | 1.1 |
| **الاجمالي** | 945 | 49.8 | 558 | 29.4 | 158 | 8.3 | 194 | 10.3 | 42 | 2.2 |

**المصدر**: إعداد الباحثين من نتائج التحليل الاحصائى

يتضح من الجدول رقم (3) والخاص بالتوزيع التكرارى لاجابات افراد العينة على عبارات الفرضية الثالثة ما يلي:

1. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن (**قاعات الدراسة بالجامعة غير مهيأة بالإضاءة والتهوية الكافية مما يؤثر سلباً علي أداء أعضاء هيئة التدريس وتحقيق الجودة المطلوبة**) حيث بلغت نسبتهم (76.7)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (14.7)%، أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (8.5)%.
2. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن (**عدد الطلاب أكبر بكثير من عدد المقاعد المتوفرة بقاعات الدراسة في الجامعة مما يؤثر سلباً علي أداء أعضاء هيئة التدريس وتحقيق الجودة المطلوبة**) حيث بلغت نسبتهم (69)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (23.3)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (7.7)%.
3. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن (**قاعات الدراسة بالجامعة خالية من الوسائل التكنولوجية الحديثة مما يؤثر سلباً علي أداء أعضاء هيئة التدريس وتحقيق الجودة المطلوبة**) حيث بلغت نسبتهم (70.5)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (18.8)%، أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (10.7)%.
4. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن (**الاجهزة والمعامل المتوفرة بالجامعة غير كافية مما يؤثر سلباً علي أداء أعضاء هيئة التدريس وتحقيق الجودة المطلوبة**) حيث بلغت نسبتهم (80.8)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (8.5)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (10.7)%.
5. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن (**لا توجد مكاتب كافية ومهيأة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة مما يؤثر سلباً علي ترقية أدائهم وتحقيق الجودة المطلوبة**) حيث بلغت نسبتهم (83.8)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (9.2)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (7)%.
6. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن (**عدم وجود الخدمات الكافية (السكن – الترحيل – الاستراحات – المصليات... الخ) بالجامعة يؤثر سلباً علي أداء أعضاء هيئة التدريس وتحقيق الجودة المطلوبة**) حيث بلغت نسبتهم (86.3)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (6.3)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (7.4)%.
7. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن (**المكتبات بالجامعة تفتقر للعديد من المراجع ومصادر المعلومات الحديثة، مما يؤثر سلباً علي أداء أعضاء هيئة التدريس وتحقيق الجودة المطلوبة**) حيث بلغت نسبتهم (87.4)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (6.3)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (6.3)%.
8. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على جميع العبارات التي تقيس (**البيئة الداخلية**) حيث بلغت نسبتهم (79.2)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (12.5)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (18.3)%.

**المحور الرابع: التدريب**

**جدول رقم (4) التوزيع التكراري لعبارات المحور السادس (التدريب).**

| العبارة | أوافق بشدة | | أوافق | | محايد | | لا أوافق | | لا أوافق بشدة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | عدد | نسبة | عدد | نسبة | عدد | نسبة | عدد | نسبة | عدد | نسبة |
| 1/إن الميزانيات المصدقة لتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ضعيفة ولأتحقق أهداف الجودة | 157 | 57.9 | 74 | 27.3 | 34 | 12.5 | 6 | 2.2 | 0 | 0 |
| 2/تتسم برامج التدريب لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة بالعمومية مما يؤثر سلباً علي رضائهم. | 115 | 42.4 | 96 | 35.4 | 48 | 17.7 | 12 | 4.5 | 0 | 0 |
| 3/لا يتم تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة علي مفهوم الجودة وفوائدها في مجال التعلم والتعليم. | 96 | 35.4 | 102 | 37.6 | 34 | 12.5 | 36 | 13.3 | 3 | 1.2 |
| 4/لا يتم تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة علي أهمية تطبيق مفهوم بطاقة الأداء المتوازن. | 102 | 37.6 | 94 | 34.7 | 62 | 22.9 | 13 | 4.8 | 0 | 0 |
| 5/ليس هنالك قاعدة يتم تطبيقها في اختيار المتدربين من أعضاء هيئة التدريس. | 107 | 39.5 | 83 | 30.6 | 46 | 17 | 31 | 11.4 | 4 | 1.5 |
| 6/إن مستوي التدريب الداخلي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لايتناسب ومستوياتهم الاكاديمية. | 115 | 42.4 | 98 | 36.2 | 30 | 11.1 | 25 | 9.2 | 3 | 1.1 |
| 7/إن غياب التدريب الخارجي بالجامعة يؤدي الي عدم إلمام أعضاء هيئة التدريس بما هو جديد في مجال المعرفة والبحث العلمي. | 165 | 60.9 | 76 | 28 | 15 | 5.5 | 14 | 5.2 | 1 | 0.4 |
| 8/إن عدم اقتناع معظم أعضاء هيئة التدريس بأهمية التدريب لايؤدي الي تحقيق الجودة المطلوبة. | 86 | 31.7 | 78 | 28.8 | 39 | 14.4 | 60 | 22.1 | 8 | 3 |
| الاجمالي | 943 | 43.5 | 701 | 32.3 | 308 | 14.2 | 197 | 9.1 | 19 | 0.9 |

**المصدر:** إعداد الباحثين من نتائج التحليل الاحصائي.

يتضح للباحثين من الجدول رقم (4) والخاص بالتوزيع التكرارى لاجابات افراد العينة على عبارات الفرضية الثانية ما يلي:

1. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن **(الميزانيات المصدقة لتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ضعيفة ولأتحقق أهداف الجودة)** حيث بلغت نسبتهم (85.2)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (2.2)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (12.5)%.
2. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن **(لا يتم تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة علي مفهوم الجودة وفوائدها في مجال التعلم والتعليم)** حيث بلغت نسبتهم (73)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (14.5)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (12.5)%.
3. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن **(ليس هنالك قاعدة يتم تطبيقها في اختيار المتدربين من أعضاء هيئة التدريس)** حيث بلغت نسبتهم (70.1)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (12.9)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (17)%.
4. إن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن **(غياب التدريب الخارجي بالجامعة يؤدي إلى عدم إلمام أعضاء هيئة التدريس بما هو جديد في مجال المعرفة والبحث العلمي)** حيث بلغت نسبتهم (88.9)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (5.6)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (5.5)%.

إن غالبية أفراد العينة يوافقون على جميع العبارات التي تقيس **محور (التدريب)** حيث بلغت نسبتهم (75.8)% بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (10)%. أما أفراد العينة والذين لم يبدوا إجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (14.2)%.

**المحور الأول: الجودة الشاملة وترقية الاداء**

**جدول رقم (5) الإحصاء الوصفي لعبارات محور الجودة الشاملة وترقية الأداء.**

| العبارات | الانحراف المعياري | المتوسط | الأهمية النسبية | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/إن اللوائح الإدارية بالجامعة لا تعمل علي تحسين الاداء والأخذ بمفهوم الجودة الشاملة. | 1.11 | 3.84 | 77% | عالية | 4 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2/إن الادارة العليا بالجامعة ليست لها برامج محددة لتحفيز أعضاء هيئة التدريس من أجل التحسين المستمر وتحسين الاداء. | 1.02 | 3.98 | 80% | عالية جدا | 2 |
| 3/إن إدارة الجودة الشاملة بالجامعة لا تشتمل علي برامج واضحة لترقية أداء أعضاء هيئة التدريس. | 1.06 | 3.84 | 77% | عالية | 5 |
| 4/ان إدارة الجودة الشاملة بالجامعة ليس لديها نظم محددة لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس. | 0.95 | 3.97 | 79% | عالية | 3 |
| 5/إن إدارة الجودة الشاملة بالجامعة لا تعمل علي تحقيق معايير الاعتماد الخارجي. | 0.94 | 3.84 | 77% | عالية | 6 |
| 6/إن عدم اشراك أعضاء هيئة التدريس في عملية تقييم الأداء بالجامعة لا يحقق تطبيق مفهوم الجودة الشاملة. | 0.82 | 4.23 | 85% | عالية جدا | 1 |
| 7/إن إدارة الجودة الشاملة في الجامعة لا تجد القبول من قبل الادارة العليا. | 1.03 | 3.32 | 66% | متوسطة | 7 |
| 8/إن إدارة الجودة الشاملة بالجامعة ليس لديها وصف وظيفي. | 1.06 | 3.29 | 66% | متوسطة | 8 |
| **الاجمالي** | 0.99 | 3.78 | 75% | عالية | |

**المصدر:** إعداد الباحثين من نتائج التحليل الاحصائي.

يتضح من الجدول رقم (5) ما يلي:

1. إن جميع العبارات التي تعبر عن محور (الجودة الشاملة وترقية الأداء) يزيد متوسطها عن الوسط الفرضي (3) وهذه النتيجة تدل على موافقة أفراد العينة على جميع العبارات التي تقيس (الجودة الشاملة وترقية الأداء).

كما بلغ متوسط جميع العبارات (3.78) بانحراف معياري (0.99) وأهمية نسبية (75)% وهذا يدل على أن غالبية إفراد العينة يوافقون بدرجة عالية على جميع العبارات التي تقيس عبارات محور (الجودة الشاملة وترقية الأداء.

**المحور الثاني: اسلوب تقييم الاداء**

**جدول رقم (6) الإحصاء الوصفي لعبارات محور أسلوب تقويم الأداء.**

| العبارات | الانحراف المعياري | المتوسط | الأهمية النسبية | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/إن أسلوب تقييم الأداء الحالي بالجامعة لا يؤدي الي تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس | 1.05 | 4.00 | 80% | عالية جدا | 1 |
| 2/إن إدارة الجامعة لا تعمل علي عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال تجويد الأداء. | 1.30 | 3.39 | 68% | متوسطة | 8 |
| 3/إن وسائل تقييم الاداء لا تجد قبول لدى أعضاء هيئة التدريس مما يؤثر سلباً علي ترقية أدائهم. | 1.06 | 3.83 | 77% | عالية | 5 |
| 4/ليس هناك مقاربات في برامج تقويم الأداء لأعضاء هيئة التدريس بين الجامعة والجامعات العالمية الأخرى. | 1.00 | 3.93 | 79% | عالية | 4 |
| 5/إن برامج تقويم الأداء لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لا تأخذ في الاعتبار عوامل أخري كالبحث العلمي وخدمة المجتمع والمسئولية الاجتماعية. | 1.17 | 3.74 | 75% | عالية | 7 |
| 6/أن عدم أخذ رأي الطلاب في عملية تقويم الأداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لايؤدي الي تطبيق مفهوم الجودة الشاملة. | 1.07 | 4.01 | 80% | عالية جدا | 2 |
| 7/إن عدم دعم التنظيمات غير الرسمية (كنقابة الاساتذة) لتطبيق مفهوم تقويم الأداء يؤدي الي عدم تطبيق مفهوم الجودة الشاملة. | 0.92 | 4.01 | 80% | عالية جدا | 3 |
| 8/إن ترقية أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لا تتم وفق عملية تقييم الاداء. | 1.09 | 3.83 | 77% | عالية | 6 |
| **الاجمالي** | 1.08 | 3.84 | 76% | متوسطة | |

**المصدر:** إعداد الباحثين من نتائج التحليل الاحصائي.

يتضح من الجدول رقم (6) ما يلي:

1. إن جميع العبارات التي تعبر عن محور (اسلوب تقويم الأداء) يزيد متوسطها عن الوسط الفرضي (3) وهذه النتيجة تدل على موافقة أفراد العينة على جميع العبارات التي تقيس (اسلوب تقويم الأداء).

كما بلغ متوسط جميع العبارات (3.84) بانحراف معياري (1.08) وأهمية نسبية (76)% وهذا يدل على أن غالبية إفراد العينة يوافقون بدرجة عالية جدا على جميع العبارات.

**المحور الثالث: البيئة الداخلية**

**جدول رقم (7) الإحصاء الوصفي لعبارات محور البيئة الداخلية.**

| العبارات | الانحراف المعياري | المتوسط | الأهمية النسبية | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/إن قاعات الدراسة بالجامعة غير مهيأة بالإضاءة والتهوية الكافية مما يؤثر سلباً علي أداء أعضاء هيئة التدريس وتحقيق الجودة المطلوبة. | 1.16 | 4.11 | 82% | عالية جدا | 6 |
| 2/إن عدد الطلاب أكبر بكثير من عدد المقاعد المتوفرة بقاعات الدراسة في الجامعة مما يؤثر سلباً علي أداء أعضاء هيئة التدريس وتحقيق الجودة المطلوبة. | 1.26 | 3.83 | 77% | عالية | 8 |
| 3/إن قاعات الدراسة بالجامعة خالية من الوسائل التكنولوجية الحديثة مما يؤثر سلباً علي أداء أعضاء هيئة التدريس وتحقيق الجودة المطلوبة. | 1.18 | 3.88 | 78% | عالية | 7 |
| 4/إن الاجهزة والمعامل المتوفرة بالجامعة غير كافية مما يؤثر سلباً علي أداء أعضاء هيئة التدريس وتحقيق الجودة المطلوبة. | 0.99 | 4.15 | 83% | عالية جدا | 4 |
| 5/لا توجد مكاتب كافية ومهيأة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة مما يؤثر سلباً علي ترقية أدائهم وتحقيق الجودة المطلوبة. | 0.99 | 4.26 | 85% | عالية جدا | 3 |
| 6/إن عدم وجود الخدمات الكافية (السكن – الترحيل –الاستراحات – المصليات... الخ) بالجامعة يؤثر سلباً علي أداء أعضاء هيئة التدريس وتحقيق الجودة المطلوبة. | 0.88 | 4.32 | 86% | عالية جدا | 2 |
| 7/إن المكتبات بالجامعة تفتقر للعديد من المراجع ومصادر المعلومات الحديثة، مما يؤثر سلباً علي أداء أعضاء هيئة التدريس وتحقيق الجودة المطلوبة. | 0.90 | 4.41 | 88% | عالية جدا | 1 |
| **الاجمالي** | 1.05 | 4.13 | 82% | عالية جدا | |

المصدر: إعداد الباحثين من نتائج التحليل الاحصائي.

يتضح من الجدول رقم (7) ما يلي:

1. إن جميع العبارات التي تعبر عن محور (البيئة الداخلية) يزيد متوسطها عن الوسط الفرضي (3) وهذه النتيجة تدل على موافقة أفراد العينة على جميع العبارات التي تقيس (البيئة الداخلية).

كما بلغ متوسط جميع العبارات (4.13) بانحراف معياري (1.05) وأهمية نسبية (82)% وهذا يدل على أن غالبية إفراد العينة يوافقون بدرجة عالية جدا على جميع العبارات التي تقيس عبارات محور (البيئة الداخلية).

**المحور الرابع: التدريب**

**جدول رقم (8) الإحصاء الوصفي لعبارات محور التدريب.**

| العبارات | الانحراف المعياري | المتوسط | الأهمية النسبية | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/إن الميزانيات المصدقة لتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ضعيفة ولاتحقق أهداف الجودة | 0.79 | 4.40 | 88% | عالية جدا | 2 |
| 2/تتسم برامج التدريب لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة بالعمومية مما يؤثر سلباً علي رضائهم. | 0.86 | 4.15 | 83% | عالية جدا | 3 |
| 3/لا يتم تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة علي مفهوم الجودة وفوائدها في مجال التعلم والتعليم. | 1.05 | 3.92 | 78% | عالية | 7 |
| 4/لا يتم تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة علي أهمية تطبيق مفهوم بطاقة الأداء المتوازن. | 0.89 | 4.05 | 81% | عالية جدا | 5 |
| 5/ليس هنالك قاعدة يتم تطبيقها في اختيار المتدربين من أعضاء هيئة التدريس. | 1.07 | 3.95 | 79% | عالية | 6 |
| 6/إن مستوي التدريب الداخلي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لايتناسب ومستوياتهم الاكاديمية. | 0.99 | 4.09 | 82% | عالية جدا | 4 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 7/إن غياب التدريب الخارجي بالجامعة يؤدي الي عدم إلمام أعضاء هيئة التدريس بما هو جديد في مجال المعرفة والبحث العلمي. | 0.84 | 4.43 | 89% | عالية جدا | 1 |
| 8/إن عدم اقتناع معظم أعضاء هيئة التدريس بأهمية التدريب لايؤدي الي تحقيق الجودة المطلوبة. | 1.22 | 3.64 | 73% | عالية | 8 |
| **الاجمالي** | 0.96 | 4.07 | 81.4% | عالية جدا | |

**المصدر:** إعداد الباحثين من نتائج التحليل الاحصائي.

يتضح من الجدول رقم (8) إن جميع العبارات التي تعبر عن محور (التدريب) يزيد متوسطها عن الوسط الفرضي (3) وهذه النتيجة تدل على موافقة أفراد العينة على جميع العبارات التي تقيس (التدريب).

**النتائج والتوصيات**

**أولاً: النتائج**

1- تم إثبات صحة فرضية الدراسة الأولى والتي تنصت على أن هناك علاقة ترابطية ذات دلالة إحصائية بين تطبيق مفهوم الجودة الشاملة وترقية أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة موضع الدراسة.

1. تم إثبات صحة فرضية الدراسة الثانية والتي تنصت علي أن اسلوب تقييم الأداء المطبق بالجامعة موضع الدراسة لايؤدي الي ترقية أداء أعضاء هيئة التدريس، وتم التحقق من صحتها في جميع العبارات التي تقيسها.
2. تم إثبات صحة فرضية الدراسة الثالثة والتي تنصت على أن البيئة الداخلية بالجامعة المبحوثة غير مؤاتية لترقية أداء أعضاء هيئة التدريس، وتم التحقق من صحتها في جميع العبارات التي تقيسها.
3. تم إثبات صحة فرضية الدراسة الرابعة والتي تنصت علي أن برامج التدريب بالجامعة موضع الدراسة لا تؤدي الي ترقية الأداء أعضاء هيئة التدريس لتحقيق الجودة، وتم التحقق من صحتها في جميع العبارات التي تقيسها.

**ثانياً: التوصيات**

1. نشر ثقافة الجودة الشاملة وتدريب أعضاء هيئة التدريس علي أساسيات إدارة الجودة الشاملة والاساليب التي تعينهم علي أداء اعمالهم بصور تضمن تحقيق الجودة الشاملة
2. العمل علي الاستفادة من تجارب الجامعات العالمية في ما يختص ببرامج تقويم الأداء.
3. توفير بيئة جيدة للتدريس من خلال توفير قاعات مهياه ومزودة بالوسائل التكنولوجية الحديثة الازمة للعملية التدريسية، وان لا يكون عدد الطلاب اكثر من عدد المقاعد.
4. تدريب أعضاء هيئة التدريس على أهمية وفوائد بطاقة الاداء المتوازن وكيفية تطبيقها في مجالات المختلفة.

**المصادر والمراجع**

**أولاً: المراجع العربية:**


1. أروى عبد الحميد محمد نور، إدارة الجودة الشاملة المفهوم والادوات والوسائل وايزو 9000 وايزو 1400، الخرطوم، شركة مطابع السودان للعملة، ط1 2008م.
2. مؤيد سعيد السالم – وعادل صالح، إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، ط2، أربد، الاردن، 2006م،
3. توفيق محمد عبد المحسن، تقييم الأداء، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1997م.
4. عمر أحمد عثمان المقلي وعبد الله عبد الرحيم ادريس، إدارة الجودة الشاملة، شركة مطابع السودان للعملاء، الخرطوم السودان، 2006م.
5. عمر وصفي عقيل، مدخل الي المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة: وجهة نظر، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2001م.
6. محمد مرعي، دليل نظام التقييم في المؤسسات والادارات، دار الرضا للنشر، دمشق، سوريا، 2001.

**ثانياً: المنشورات والتقارير**

7. ادارة الجودة والتقويم الذاتي، جامعة شندي.

**ثالثاً: المراجع الاجنبية**

8. Mitra, Amitava, Fundemintals of Quality Control and Improvement, Macmillan Publishing Company, USA, 1993.

# مدى إدراك عضو هيئة التدريس لمخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وأثر ذلك على جودة البرنامج – دراسة تطبيقية على كليات بريدة الأهلية

د. حسن منصور السيد الباز
أستاذ مساعد بقسم إدارة الموارد البشرية
كلية العلوم الإدارية والإنسانية بكليات بريدة – المملكة العربية السعودية
والمعار من المعهد العالي للحاسبات ونظم المعلومات القاهرة الجديدة – مصر

**الملخص:** *هدفت الدراسية إلى اختبار مشكلة رئيسية وهي مدى إدراك عضو هيئة التدريس لمخرجات تعلم البرنامج والمقرر، واثر ذلك على عوامل نجاح البرنامج. تم تطبيق الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات بريدة الأهلية، وتم وضع ستة فروض، منها "توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى ادراك عضو هيئة التدريس لأهمية مخرجات التعلم، وفقاً لعوامل الكلية، والقسم، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، والجنس. تم اختبار الفروض وتقديم النتائج والتوصيات.*

**مقدمة البحث:**

انصبت معظم الدراسات السابقة حول مدي ملاءمة مخرجات التعليم بصفة عامة لسوق العمل، وقلت أو ندرت الدراسات التي تناولت مخرجات تعلم المقرر والبرنامج ومالها من أثر على ملاءمة مخرجات النظام التعليمي. وتأتي هذه الدراسة لاختبار مدى ادراك عضو هيئة التدريس لمخرجات تعلم البرنامج والمقرر، حيث تعد ملاءمة مخرجات التعليم بصفة عامة لسوق العمل هي الغاية التي يسعى إليها النظام التعليمي. ولضمان هذه الملاءمة لابد من التأكد من قدرة عضو هيئة التدريس على تحديد أهداف المقرر، ومدى مساهمة هذه الأهداف في تحقيق أهداف البرنامج أو الخطة الدراسية، لما لذلك من قدرة على تقديم خريج يتلاءم مع سوق العمل.

أولاً: أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في الآتي:

أ- الأهمية العلمية للبحث.

تقديم الإطار الفكري والفلسفي لمخرجات تعلم البرنامج والمقرر من خلال تناول النقاط الرئيسية في توصيف البرنامج والمقرر، والتعريف بالمصطلحات الأساسية للبحث.

ب- الأهمية العملية للبحث.

توضح الدراسة ما هو المقصود بمخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وما هو الفرق بينهما، ومستويات إعداد المصفوفة، مما يسهم في قدرة عضو هيئة التدريس لقياس مخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وبالتالي اختيار وتدريس المحتوى الدراسي المناسب.

ثانياً: الإطار النظري للبحث:

سوف يتناول الإطار النظري للبحث النقاط التالية:-

أولاً: التعريف بمصطلحات البحث.

1. البرنامج: هو مجموعة منظمة من الخبرات تصمم لتطوير معارف ومهارات محددة، ويشمل كل المقررات الدراسية التي منها يبنى البرنامج، سواء كانت هذه المقررات متطلبات جامعة، أو متطلبات كلية، أو متطلبات قسم، وسواء كانت متطلبات إجبارية أم اختيارية.
2. الإطار الوطني للمؤهلات: وثيقة تحدد طبيعة وكمية ومستويات ومعايير التعلم اللازم لدرجات اكاديمية أو مهنية، كما تتضمن وصفاً عاما للمعارف والمهارات المتوقعة للطلاب في كل مستوى من المؤهلات، ولنواتج التعلم الشاملة الأربعة بالإضافة إلى المهارات الحركية والنفسية (حسب الحاجة).
3. مجالات التعلم وفقاً للإطار الوطني للمؤهلات: هي المعرفة، والمهارة الإدراكية، ومهارة التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية، ومهارة التواصل وتقنية المعلومات والمهارات العددية، والمهارات الحركية والنفسية.
4. مخرجات التعلم: هو ما يتوقع من المتعلم معرفته وفهمه، أو أن يكون المتعلم قادراً على إظهاره بعد الانتهاء من عملية التعلم، وتنقسم إلى خمس مجالات كما في البند (3) السابق.

ثانياً: توصيف البرنامج:

يتكون توصيف البرنامج من نقاط رئيسية عديدة الا انه سوف يتم تناول نقاط محددة ،منها:

أ- رسالة وغايات وأهداف البرنامج والتي تتكون من:

1. رسالة البرنامج، "وهي عبارة توضح مجال عمل البرنامج".
2. غايات البرنامج، "هي تعبير عن ما ينوي البرنامج تحقيقه بشكل عام، ومن خلال جهد متواصل وعبر فترة زمنية طويلة الأجل". (خليل العمرى،2014، ص61).
3. تحديد أهداف البرنامج، والهدف هو تعبير عن ما سوف يتم إنجازه في فترة زمنية محددة، ووفقاً لجول زمني" وللهدف شروط تتجمع في كلمة SMART (خليل العمري،2014، ص 61). في هذه المرحلة تتحول الغايات إلى أهداف قابلة للقياس، ويتم وضع

مؤشرات الأداء لكل هدف، كذلك وضع الاستراتيجيات الرئيسية التي يتم من خلالها تحقيق كل هدف من هذه الأهداف. ألا انه ربما يصعب قياس هذه الأهداف، لذلك يتم الانتقال إلى المرحلة التالية، وهي مرحلة مخرجات تعلم البرنامج وهي التي يتم قياسها.

ب- هيكل وتنظيم البرنامج، ويتكون من:

1. وضع الخطة الدراسية حسب المستويات والساعات المعتمدة، والمتطلبات السابقة للمقررات إن وجدت.
2. مخرجات تعلم البرنامج "مصفوفة مخرجات تعلم البرنامج وطرق القياس واستراتيجيات التدريس" في هذه المرحلة يتم وضع مخرجات تعلم البرنامج في صورة مصفوفة لمخرجات التعلم وفقاً للإطار الوطني للمؤهلات، وكذلك يتم وضع استراتيجيات التدريس، وطرق القياس، حيث أن مخرجات التعلم هي التي يتم قياسها، لأنها تمثل الأداء الفعلي للطالب – الأداء الفعلي لعضو هيئة التدريس – الذي يتم مقارنته بالأهداف القابلة للقياس.

ثالثاً: توصيف المقرر:

يتكون توصيف المقرر من نقاط رئيسية عديدة الا انه سوف يتم تناول نقاط محددة، منها:

أ- الأهداف:

1- هدف المقرر الرئيسي يتميز بالآتي:

- يبدأ بعبارة: يهدف المقرر إلى تعريف الطلبة..... (يتم ذكر المعارف الرئيسية) وتدريبهم على..... (اذكر المهارات الرئيسية)، مثل: يهدف هذا المقرر إلى تعميق المعرفة والوعي لدى الطلاب بمفهوم القيادة ونظرياتها وأساليبها ودورها في تحقيق أهداف المنظمات والعاملين فيها بما يسهم في غرس القيم والمهارات القيادية وخصائص القائد الإداري ومهامه من خلال عرض التجارب والحالات التي تدعم الفكر المعاصر.
- نبذة عن المقرر من حيث أهم المعارف والمهارات التي سيقدمها للطالب.
- يصاغ من جهة استاذ المقرر.
- مختصر فلا يتجاوز أربعة أسطر.
- يفضل عدم كتابة أهداف المقرر بطريقة النقاط، وإنما تصاغ بطريقة إنشائية.

ب- توصيف المقرر الدراسي:

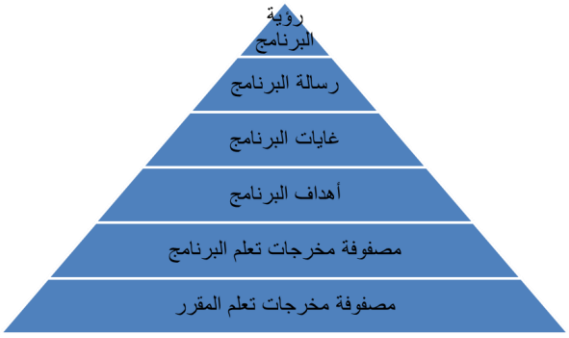
1- مخرجات التعلم للمقرر وفقاً للإطار الوطني للمؤهلات واتساقها مع طرق قياسها وطرق تدريسها. وهناك توصيات هامة لصياغة مخرجات التعلم، منها:

- مراعاة عدم تداخل مجالات التعلم.
- أن يمكن استخدام المخرج التعليمي كسؤال في الاختبار.
- أن يرتبط المخرج التعليمي بموضوع أساسي في المقرر (عادة تكون مخرجات التعلم أقل عدداً من المواضيع، ولكنها لا تزيد عليها إطلاقاً).
- عدم إهمال المجالين الرابع والخامس وهما مهارات العلاقات الشخصية وتحمل المسؤولية، ومهارات الاتصال ومهارات تقنية المعلومات والمهارات العددية.

2- مصفوفة ربط مخرجات التعلم للمقرر بمخرجات التعلم للبرنامج.

ويمكن توضيح العلاقة بين مخرجات تعلم البرنامج والمقرر من خلال الشكل التالي:

**شكل رقم (1) العلاقة بين مخرجات تعلم البرنامج والمقرر.**




**المصدر**: من إعداد الباحث.

الشكل السابق يوضح مدى التناسق والتكامل بين كل من أجزاء الهرم سواءً من أسفل إلى أعلى أو من أعلى إلى أسفل، حيث أنه يجب أن ترتبط مخرجات تعلم المقررات بالبرنامج، بحيث أن أهداف المقررات تحقق أهداف البرنامج، وان هذه الأهداف تحقق غايات البرنامج، وبالتالي يتم تحقيق رسالة ورؤية البرنامج. وأنه لضمان جودة البرنامج يجب على عضو هيئة التدريس أن يدرك هذه العلاقة وخاصة العلاقة بين مخرجات تعلم البرنامج والمقرر.

رابعاً: الدراسات السابقة:

وجاءت هذه الدراسات على النحو التالي:

هدفت دراسة (عطية، طاهر مرسي، 1982) إلى التعرف على السمات العامة للمقررات الدراسية في كليات التجارة المصرية لاكتشاف النواحي العامة والخاصة للوصول إلى وضع أسس تطوير المقررات الدراسية في ضوء احتياجات المجتمع الذي يخدمه هؤلاء الخريجين. كما هدفت دراسة (الكاشف، محمود يوسف، 2008) إلى إظهار الأثار التفاعلية لاستخدام تكنولوجيا التعليم مع الظروف البيئة والسمات الفردية، ولمساعدتهم على التوصيل الكفء والفعال لمحتوى ومضمون المقرر الدراسي قدم الباحث دليل إرشادي لكل من المعلمين والباحثين في المجال المحاسبي لمساعدتهم على تحسين مخرجات العملية التعليمية والبحثية والارتقاء المستمر بمستوى جودتها. كما هدفت دراسة (الصمادي، هشام محمد، 2010) إلى تقدير درجة المواءمة بين مخرجات التعليم المهني وسوق العمل الاردني. كما هدفت دراسة (الأسودين، عثمان سعيد، 2011) إلى التعرف على أثر العوامل

السيكولوجية والتقنية في الانتاجية والتحصيل العلمي. هدفت دراسة (أبو غنيم، محمد ناجي شاكر، 2001) إلى دراسة استراتيجية التفاعل بين البيئة التعليمية والمجتمع وأثرها على جودة مخرجات التعليم وسوق العمل في المجال الرياضي. هدفت دراسة (الظالمي، وآخرون، 2010) إلى التركيز على أهم مكونات نظام التعليم العالي الجامعي. كما هدفت دراسة (أبو سلمى، عبد الله و طويقات أمجد، 2011) إلى التعرف على مدى فاعلية تطبيق معايير ضمان الجودة في الجامعات الاردنية الخاصة. كما هدفت دراسة (يحياوي، إلهام، 2014) إلى التعرف على وسائل إدارة الجودة الشاملة وأهمية استخدامها وضمان جودة مخرجات التعليم العالي. كما هدفت دراسة ( Monica Moraru,2014) إلى إظهار آراء طلبة كلية علم النفس والعلوم التربوية، حول العملية التعليمية في التعليم العالي. في هذا الصدد، خلال العام الدراسي 2012–2013. كما هدفت دراسة ( Khaled N Alotaibi,2016) إلى تحديد العلاقة بين "استعداد التعلم الذاتي للطلاب والأداء الأكاديمي للطلاب، والدور الوسيط من ادراك الطلاب لبيئة التعلم بحاجة إلى مزيد من البحث والدراسة. هدفت دراسة (Norashikin et al., 2016) إلى بحث في مستوى ثقافة المؤسسة التعليمية وارتباطها مع الأداء التنظيمي، والابتكار التنظيمي بين الأكاديميين في المؤسسة العامة للتعليم العالي في ماليزيا. كما هدفت دراسة (Chaiyut Kleebbuat & Thomrat Sirparp, 2016) إلى تشجيع ودعم مخرجات التعلم الأساسية. كما هدفت دراسة ( Janet Landeen et al., 2016) حيث كان الغرض من هذه الدراسة هو تقييم تأثير التغيرات في المناهج الدراسية على التعلم المتعمق للطلاب

التعقيب على الدراسات السابقة:

من استعراض الدراسات السابقة تبين للباحث الآتي:

1. هناك دراسات تناولت مخرجات تعلم المقررات، ودراسات تناولت مخرجات تعلم النظام التعليمي بشكل عام وعلاقة مخرجات النظام التعليمي بسوق العمل، وكانت هذه الدراسات هي الأغلب الأعم في الدراسات.
2. هناك دراسات تناولت مخرجات تعلم البرنامج وهي دراسات قامت بها اقسام التمريض.
3. الدراسة الحالية تهدف إلى توضيح أهمية إدراك عضو هيئة التدريس لمخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وأثر ذلك على عناصر جودة البرنامج أو القسم العلمي، وهذا ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة.

خامساً: مشكلة البحث:

اكدت العديد من البحوث في مجال جودة التعليم العالي على دور أعضاء هيئة التدريس حيث تقع على عاتقهم مسئولية تحقيق العديد من المعايير الخاصة بجودة التعليم لأنهم يمثلون أهم المدخلات بحكم أدوارهم، ويعد إدراك عضو هيئة التدريس لمخرجات التعلم ومجالاته على مستوى البرنامج أو المقرر على درجة كبيرة من الأهمية لتحقيق جودة مخرجات البرامج الدراسية، وخاصة أنه في الآونة الأخيرة كثرت الشكوى من تراجع مستوى مخرجات التعلم بشكل عام. لذا جاءت هذه الدراسة، والتي تتحدد مشكلاتها الرئيسية في التعرف على مدى إدراك عضو هيئة التدريس لمخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وأثر ذلك على عوامل نجاح جودة البرنامج. وتتفرع منها الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مدي إدراك عضو هيئة التدريس لأهمية مخرجات التعلم للبرنامج والمقرر؟
2. ما مدي إدراك عضو هيئة التدريس للفروق بين مخرجات التعلم للبرنامج والمقرر؟
3. ما مدي إدراك عضو هيئة التدريس لتصنيف مخرجات التعلم للبرنامج والمقرر وفقاً للإطار الوطني العام للمؤهلات؟
4. ما مدي إدراك عضو هيئة التدريس لأهمية اعداد مصفوفة للبرنامج والمقرر؟
5. ما مدي إدراك عضو هيئة التدريس لكيفية صياغة مخرجات التعلم للبرنامج والمقرر بطريقة صحيحة؟
6. ما العلاقة بين مستوى ادراك عضو هيئة التدريس لمخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وعوامل جودة البرنامج؟

سادساً: فروض البحث:

خلص الباحث من استعراض الدراسات السابقة، ومشكلة وأهمية البحث إلى الفروض التالية:

1. توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى ادراك عضو هيئة التدريس لأهمية مخرجات التعلم، وفقاً لعوامل الكلية، والقسم، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، والجنس.
2. توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى ادراك عضو هيئة التدريس للفروق بين مخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وفقاً لعوامل الكلية، والقسم، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، والجنس.
3. توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى ادراك عضو هيئة التدريس نحو مجالات مخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وفقاً لعوامل الكلية، والقسم، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، والجنس.
4. توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى ادراك عضو هيئة التدريس لمستويات المصفوفة، والاسباب الضرورية لإعدادها وذلك وفقاً لعوامل الكلية، والقسم، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، والجنس.
5. توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى ادراك عضو هيئة التدريس لكيفية صياغة مخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وفقاً لعوامل الكلية، والقسم، الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، والجنس.
6. توجد علاقة بين مستوى ادراك عضو هيئة التدريس لمخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وبين عوامل جودة البرنامج.

سابعاً: أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث في الآتي:

1. التعرف على أهمية مخرجات التعلم لعضو هيئة التدريس لما لها من أهمية في تنظيم أعماله، واختيار محتوى المقرر الدراسي.
2. التعرف على الفروق بين مخرجات التعلم للبرنامج ومخرجات التعلم للمقرر.
3. التعرف على مجالات مخرجات تعلم البرنامج والمقرر وفقاً للإطار الوطني للمؤهلات.
4. التعرف على مستويات المصفوفة، واسباب إعداد المصفوفة.
5. التعرف على كيفية صياغة مخرجات التعلم للبرنامج والمقرر بطريقة صحيحة.
6. التعرف على العلاقة بين مستوى إدراك عضو هيئة التدريس لمخرجات التعلم للبرنامج والمقرر وعوامل جودة البرنامج.

ثامناً: حدود البحث:

تم إجراء البحث في ظل الحدود التالية:

1. الحدود الزمانية، حيث تم خلال الفصل الدراسي الأول من عام 1437- 1438 هـ.
2. الحدود المكانية، حيث تم إجراء البحث على كليات بريدة والتي تشتمل على الكليات: العلوم الطبية والتطبيقية، الهندسة وتقنية المعلومات، الصيدلة وطب الأسنان، العلوم الإدارية والإنسانية.
3. الحدود البشرية، تمت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات بريدة الأهلية بقسمي الطلاب والطالبات.

تاسعاً: إجراءات الدراسة:

- منهج البحث.

اعتمد الباحث علي أكثر من منهج من مناهج البحث، فقد اعتمد بصفة أساسية علي المنهج الاستنباطي deductive approach الذي يقوم علي أساس المراجعة للدراسات النظرية والدراسات السابقة التي تتعلق بمشكلة البحث وتحديد الأسباب والأبعاد المختلفة للمشكلة وصياغتها في إطار مجموعة من الفروض التي تقبل البحث والدراسة، كما اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي.

- اجراءات إعداد المقياس.

سوف يتم القياس من خلال قائمة الاستقصاء، حيث مر إعداد قائمة الاستقصاء بمرحلتين هما:

المرحلة الأولي: مرحلة الإعداد.

المرحلة الثانية: مرحلة التقنين.

وتتكون من التحقق من صدق المقياس و ثبات المقياس.

- مجتمع وعينة البحث:

تم توزيع عدد 120 استبانة من استبانات البحث على أعضاء هيئة التدريس بكليات بريدة الأهلية وتم جمع عدد 85 استبانة صالحة.

- التحليل الإحصائي للبيانات.

أولاً: المعلومات العامة.

والتي تتعلق بالخصائص الديمغرافية لعينة البحث وكانت كالتالي:

**جدول رقم (1) الكليات التي تحتوي عليها عينة البحث.**

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|
| العلوم الادارية والانسانية | 57 | 67.1 | 67.1 | 67.1 |
| الهندسة وتقنية المعلومات | 7 | 8.2 | 8.2 | 75.3 |
| الصيدلة والاسنان | 7 | 8.2 | 8.2 | 83.5 |
| العلوم الطبية التطبيقية | 14 | 16.5 | 16.5 | 100.0 |
| Total | 85 | 100.0 | 100.0 | |

**المصدر**: نتائج التحليل الاحصائي

من الجوال السابق يتبين ان الكليات التي تحتوى عليها عينة البحث هي كلية العلوم الإدارية والإنسانية بعدد مفردات 57 مفردة بنسبة 67.1%، وكلية الهندسة وتقنية المعلومات بعدد مفردات 7 مفردة بنسبة 8.2%، وكلية الصيدلة والأسنان بعدد مفردات 7 بنسبة 8.2%، وكلية العلوم الطبية والتطبيقية بعدد مفردات 14 مفردة بنسبة 16.5%.

**جدول رقم (2) الأقسام عينة البحث.**

| القسم | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|
| اللغة الانجليزية والترجمة | 10 | 11.8 | 11.8 | 11.8 |
| المحاسبة | 6 | 7.1 | 7.1 | 18.8 |
| إدارة الموارد البشرية | 15 | 17.6 | 17.6 | 36.5 |
| التربية الخاصة | 7 | 8.2 | 8.2 | 44.7 |
| العلاج الطبيعي | 7 | 8.2 | 8.2 | 52.9 |
| التمريض | 6 | 7.1 | 7.1 | 60.0 |
| المختبرات | 1 | 1.2 | 1.2 | 61.2 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| علوم الحاسب | 2 | 2.4 | 2.4 | 63.5 |
| الهندسة الكهربائية | 5 | 5.9 | 5.9 | 69.4 |
| طب الأسنان | 3 | 3.5 | 3.5 | 72.9 |
| الصيدلة | 3 | 3.5 | 3.5 | 76.5 |
| علم الأدوية والسموم | 1 | 1.2 | 1.2 | 77.6 |
| الحقوق | 19 | 22.4 | 22.4 | 100.0 |
| Total | 85 | 100.0 | 100.0 | |

**المصدر**: نتائج التحليل الاحصائي.

من الجدول السابق يتضح الأقسام المشاركة في عينة البحث وهي اللغة الانجليزية والترجمة بعدد 10 مفردة بنسبة 11.8%، المحاسبة بعدد 6 مفردة، بنسبة 7.1%، وإدارة الموارد البشرية بعدد 15 مفردة، بنسبة 17.6%، التربية الخاصة بعدد 7 مفردة، بنسبة 8.2%، والعلاج الطبيعي بعدد 7 مفردة، بنسبة 8.2%، التمريض بعدد 6 مفردة بنسبة 7.1% لى قسم الحقوق بعدد 19 مفردة بنسبة 22.4%.

ونلاحظ اختلاف حجم العينة من كل قسم بحسب حجم مجتمع هذا القسم.

ثانياً: اختبار الفروض.

تم استخدام تحليل التباين one way ANOVA كالتالي:

1- اختبار الفروض 1 و2 و3 و 4 و5 وفقاً لعامل الكلية.

**جدول رقم (3) ANOVA لاختبار الفروض 1،2،3،4،5 وفقاً لعامل الكلية.**

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أهمية مخرجات التعلم | Between Groups | 3.988 | 3 | 1.329 | 2.570 | .060 |
| | Within Groups | 41.901 | 81 | .517 | | |
| | Total | 45.889 | 84 | | | |
| الفرق بين مخرجات تعلم البرنامج والمقرر | Between Groups | .844 | 3 | .281 | 1.181 | .322 |
| | Within Groups | 19.302 | 81 | .238 | | |
| | Total | 20.146 | 84 | | | |
| مجالات مخرجات التعلم | Between Groups | 3.184 | 3 | 1.061 | 3.678 | .015 |
| | Within Groups | 23.374 | 81 | .289 | | |
| | Total | 26.558 | 84 | | | |
| مستويات المصفوفة، اسباب اعداد المصفوفة | Between Groups | .420 | 3 | .140 | .543 | .654 |
| | Within Groups | 20.889 | 81 | .258 | | |
| | Total | 21.310 | 84 | | | |
| شروط صياغة مخرجات التعلم | Between Groups | 1.307 | 3 | .436 | 1.243 | .300 |
| | Within Groups | 28.380 | 81 | .350 | | |
| | Total | 29.687 | 84 | | | |

**المصدر**: نتائج التحليل الاحصائي.

من الجدول السابق يتضح أن الفرض الأول والذي ينص على "توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى ادراك عضو هيئة التدريس لأهمية مخرجات التعلم، وفقاً لعوامل الكلية" يتضح أن قيمة sig=.060 وهي بذلك اكبر من قيمة α=.05. وبذلك يتم قبول الفرض.

الفرض الثاني والذي ينص على "توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى ادراك عضو هيئة التدريس للفروق بين مخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وفقاً لعوامل الكلية" يتضح أن قيمة sig=.322 وهي بذلك اكبر من قيمة α=.05. وبذلك يتم قبول الفرض.

الفرض الثالث والذي ينص على "توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى ادراك عضو هيئة التدريس نحو مجالات مخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وفقاً لعوامل الكلية" يتضح أن قيمة sig=..015 وهي بذلك اقل من قيمة α=.05. وبذلك يتم رفض الفرض.

الفرض الرابع والذي ينص على "توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى ادراك عضو هيئة التدريس لمستويات المصفوفة، والاسباب الضرورية لإعدادها وذلك وفقاً لعوامل الكلية" يتضح أن قيمة sig=.654 وهي بذلك اكبر من قيمة α=.05. وبذلك يتم قبول الفرض.

الفرض الخامس الذي ينص على "توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى ادراك عضو هيئة التدريس لكيفية صياغة مخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وفقاً لعوامل الكلية" يتضح أن قيمة sig=.300 وهي بذلك اكبر من قيمة α=.05. وبذلك يتم قبول الفرض.

2- تم اختبار الفروض 1و2 و3 و4 و5 وفقاً لعوامل القسم، سنوات الخبرة، والدرجة العلمية.

3- اختبار independent samples test للفروض 1 و2 و3 و4 و5 وفقاً لطبيعة الكلية عملية أو نظرية.

**جدول رقم (4) اختبار Independent Samples Test للفروض 1و 2و 3و 4 و5 وفقاً لطبيعة الكلية.**

| | | t-test for Equality of Means | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 95% Confidence Interval of the Difference | | Std. Error Difference | Sig. (2-tailed) | t | Sig. |
| | | Upper | Lower | | | | |
| أهمية مخرجات التعلم | Equal variances assumed | .52534 | -.15238 | .17037 | .277 | 1.095 | .180 |
| | Equal variances not assumed | .62689 | -.25393 | .21627 | .395 | .862 | |
| الفرق بين مخرجات تعلم البرنامج والمقرر | Equal variances assumed | .33003 | -.11992 | .11311 | .356 | .929 | .435 |
| | Equal variances not assumed | .32011 | -.11000 | .10756 | .333 | .977 | |
| مجالات مخرجات التعلم | Equal variances assumed | .19874 | -.31987 | .13037 | .643 | -.465 | .551 |
| | Equal variances not assumed | .22009 | -.34122 | .13939 | .666 | -.435 | |
| مستويات المصفوفة، اسباب اعداد المصفوفة | Equal variances assumed | .24642 | -.21869 | .11692 | .906 | .119 | .969 |
| | Equal variances not assumed | .24201 | -.21428 | .11395 | .904 | .122 | |
| شروط صياغة مخرجات التعلم | Equal variances assumed | .42261 | -.12249 | .13703 | .277 | 1.095 | .397 |
| | Equal variances not assumed | .44405 | -.14392 | .14604 | .310 | 1.028 | |

**المصدر**: نتائج التحليل الاحصائي.

من الجدول السابق يتضح أن الفرض الأول والذي ينص على "توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى ادراك عضو هيئة التدريس لأهمية مخرجات التعلم، وفقاً لعامل طبيعة الكلية عملية أو نظرية" يتضح أن قيمة sig=.180 وهي بذلك اكبر من قيمة α=.05. وبذلك يتم قبول الفرض.

الفرض الثاني والذي ينص على "توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى ادراك عضو هيئة التدريس للفروق بين مخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وفقاً لعامل طبيعة الكلية عملية أو نظرية" يتضح أن قيمة sig=.435 وهي بذلك اكبر من قيمة α=.05. وبذلك يتم قبول الفرض.

الفرض الثالث والذي ينص على "توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى ادراك عضو هيئة التدريس نحو مجالات مخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وفقاً لعوامل طبيعة الكلية عملية أو نظرية" يتضح أن قيمة sig=..551 وهي بذلك اكبر من قيمة α=.05. وبذلك يتم قبول الفرض.

الفرض الرابع والذي ينص على "توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى ادراك عضو هيئة التدريس لمستويات المصفوفة، والاسباب الضرورية لإعدادها وذلك وفقاً لعوامل طبيعة الكلية عملية أو نظرية" يتضح أن قيمة sig=.969 وهي بذلك اكبر من قيمة α=.05. وبذلك يتم قبول الفرض.

الفرض الخامس الذي ينص على "توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى ادراك عضو هيئة التدريس لكيفية صياغة مخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وفقاً لعوامل طبيعة الكلية عملية أو نظرية" يتضح أن قيمة sig=.397 وهي بذلك اكبر من قيمة α=.05. وبذلك يتم قبول الفرض.

4- تم اختبار independent samples test للفروض 1 و2 و3 و4 و5 وفقاً لجنس عضو هيئة التدريس ذكر أو انثى.

5- اختبار الفرض السادس

ولتحليل الفرض السادس والذي ينص على "توجد علاقة بين مستوى ادراك عضو هيئة التدريس لمخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وبين عوامل جودة البرنامج" حيث يشمل مستوى الإدراك كل من العناصر التالية: أهمية مخرجات التعلم، والفرق بين مخرجات تعلم البرنامج والمقرر، ومجالات مخرجات التعلم، ومستويات المصفوفة واسباب اعداد المصفوفة، وشروط صياغة مخرجات التعلم، وبين عوامل نجاح البرنامج. والجدول التالي بين اختبار معامل الارتباط للفرض السادس.

**جدول رقم (5) اختبار معامل الارتباط للعلاقة بين مستوى ادراك عضو هيئة التدريس وبين عوامل نجاح البرنامج.**

| | | مستوى ادراك عضو هيئة التدريس الكلي | عوامل تحقق جودة البرنامج |
|---|---|---|---|
| مستوى ادراك عضو هيئة التدريس الكلي | Pearson Correlation | 1 | .700** |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 |
| | N | 85 | 85 |
| عوامل تحقق جودة البرنامج | Pearson Correlation | .700** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | |
| | N | 85 | 85 |

**المصدر**: نتائج التحليل الاحصائي.

من الجدول السابق يتضح انه يوجد ارتباط طردي متوسط مقداره 700. بين مستوى ادراك عضو هيئة التدريس لمخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وبين عوامل جودة البرنامج، وبذلك يتم قبول الفرض السادس.

- نتائج وتوصيات البحث:

أولاً: نتائج البحث:

1. قبول الفرض الأول بالنسبة لكل العوامل. وهو توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى ادراك عضو هيئة التدريس لأهمية مخرجات التعلم، وفقاً لعوامل الكلية، والقسم، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، والجنس.
2. قبول الفرض الثاني بالنسبة لكل العوامل وهو توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى ادراك عضو هيئة التدريس للفروق بين مخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وفقاً لعوامل الكلية، والقسم، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، والجنس.
3. رفض الفرض الثالث بالنسبة لعامل الكلية، والجنس وقبوله لباقي العوامل، وهو توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى ادراك عضو هيئة التدريس نحو مجالات مخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وفقاً لعوامل الكلية، والقسم، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، والجنس.
4. رفض الفرض الرابع بالنسبة لعامل الجنس وقبوله بالنسبة لباقي العوامل وهو توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى ادراك عضو هيئة التدريس لمستويات المصفوفة، والاسباب الضرورية لإعدادها وذلك وفقاً لعوامل الكلية، والقسم، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، والجنس.
5. قبول الفرض الخامس بالنسبة لكل العوامل وهو توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في مستوى ادراك عضو هيئة التدريس لكيفية صياغة مخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وفقاً لعوامل الكلية، والقسم، الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، والجنس.
6. قبول الفرض السادس، وهو توجد علاقة بين مستوى ادراك عضو هيئة التدريس لمخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وبين عوامل جودة البرنامج.

ثانياً: توصيات البحث:

لما كانت كليات بريدة تحرص وتسعى للحصول على الاعتماد فإن الباحث يوصي الكليات بالتوصيات التالية:

1. تقديم مركز الجودة والتطوير بكليات بريدة الأهلية دورات تدريبية عن أهمية مخرجات تعلم البرنامج والمقرر لأعضاء هيئة التدريس بالكليات، وتصمم هذه الدورات بحسب وجود فروق في عوامل الكلية والقسم والدرجة العلمية وسنوات الخبرة، وجنس عضو هيئة التدريس.
2. تقديم مركز الجودة والتطوير بكليات بريدة الأهلية دورات تدريبية عن الفروق بين مخرجات تعلم البرنامج والمقرر، ويجب أن يراعى في اعداد هذه الدورات أن تكون مختلفة باختلاف الكلية والقسم، والدرجة العلمية وسنوات الخبرة، وجنس عضو هيئة التدريس.
3. تقديم مركز الجودة والتطوير بكليات بريدة الأهلية دورات تدريبية عن مجالات التعلم للبرنامج والمقرر، وتصمم هذه الدورات بحسب اختلاف القسم والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة.
4. تقديم مركز الجودة والتطوير بكليات بريدة الأهلية دورات تدريبية عن مستويات المصفوفة، واسباب اعداد مصفوفة البرنامج والمقرر، وتصمم هذه الدورات بحسب وجود فروق في عوامل الكلية والقسم والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة.
5. تقديم مركز الجودة والتطوير بكليات بريدة الأهلية دورات تدريبية عن كيفية صياغة مخرجات تعلم البرنامج والمقرر، وتصمم هذه

الدورات بحسب وجود فروق في عوامل الكلية والقسم والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة.

6. ضرورة قيام مركز الجودة والتطوير بكليات بريدة الأهلية على زيادة مستوى ادراك اعضاء هيئة التدريس لجميع النواحي المتعلقة بأهمية المخرجات، والفرق بين مخرجات تعلم البرنامج والمقرر، ومجالات مخرجات التعلم، ومستويات اعداد المصفوفة، ووشروط صياغة مخرجات تعلم البرنامج والمقرر، حيث أن كل هذه العوامل تؤدي إلى تحسين أداء اعضاء هيئة التدريس، وبالتالي تحقيق عوامل نجاح البرنامج.

**مراجع البحث:**

**أولاً: المراجع العربية:**


1. أبو سلمى، عبد الله وطويقات، أمجد، "دراسة تحليلية لقياس مدى فاعلية تطبيق معايير ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة على مخرجاتها من وجهة نظر مدراء البنوك في القطاع المصرفي الأردني"، المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية– مصر، (مج 2، ع 2، 2011)، ص ص 193– 214.
2. أبو عراد، صالح على وآخرون، "التفاعل الصفي لطلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية مع مقرر أصول التربية الإسلامية" المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الانسانية والادارية، (مج 7، ع 2 ،2006)، ص ص 209 – 260.
3. أبو غنيم، محمد ناجي شكر، "استراتيجية التفاعل بين البيئة التعليمية والمجتمع وأثرها على جودة مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في المجال الرياضي"، ملتقى (مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية: الاستراتيجيات– السياسات– الآليات)– المنظمة العربية للتنمية الإدارية – البحرين، (2010)، ص ص 171– 191.
4. آل الشيخ مبارك، فؤاد أحمد، "دراسة العوامل المؤثرة على أداء طلاب مقرر مبادئ المحاسبة (1) في كلية العلوم الإدارية والتخطيط بجامعة الملك فيصل" المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل– العلوم الانسانية والادارية، (مج 5، ع 2 ، 2004)، ص ص 185 – 204.
5. بكر، نجلاء محمد ابراهيم، وفاء ناصر عبد الرحمن المبيريك، "دراسة العرض والطلب على مخرجات التعليم الإداري في المملكة العربية السعودية"، المجلة المصرية للدراسات التجارية – مصر، (مج 27، ع1، 2003)، ص ص 118– 142.
6. دمياطي، فوزية ابراهيم، "فعالية وضوح الأهداف السلوكية والأفكار الرئيسة للدرس لدى المتعلم على تحصيله الدراسي في مقرر التاريخ"، مجلة جامعة الملك سعود– العلوم التربوية والدراسات الاسلامية– السعودية، (مج 5، ع 1، 1993)، ص ص 245– 269.
7. الأسودي، نعمان سعيد، "دور العوامل السيكولوجية والتقنية في تحديد نوعية مخرجات التعليم في اليمن"، مجلة شؤون العصر– اليمن، (مج 7، ع 10،11، 2003 )، ص ص 41– 71.
8. الصمادي، هشام محمد، "تقدير درجة الموائمة بين مخرجات التعليم المهني وسوق العمل الأردني: دراسة ميدانية"، المجلة العربية للعلوم الاقتصادية والادارية– لبنان، (ع5، 2010)، ص ص 77– 89.
9. الظالمي، محسن، "قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل: دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط" ملتقى (مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية: الاستراتيجيات– السياسات– الآليات)– المنظمة العربية للتنمية الإدارية – البحرين، (2010)، ص ص 211– 243.
10. عطية، طاهر مرسي، "المقررات الدراسية الأساسية في كليات التجارة في الجامعات المصرية دراسة مقارنة"، المجلة المصرية للدراسات التجارية، مصر، (مج 6، ع 1،1982)، ص ص 177– 202.
11. الكاشف، محمود يوسف، "أثر استخدام تكنولوجيا التعليم في حل مشاكل توصيل المقررات الدراسية لطلاب الانتساب والتعليم عن بعد دراسة تجريبية على مقرر مبادئ المحاسبة المالية بكلية الاقتصاد والإدارة جامعة الملك عبدالعزيز"، المجلة المصرية للدراسات التجارية، مصر، (مج 32، ع 1،2008)، ص ص 87– 130.
12. مصطفي، صادق حامد، "نحو أهداف أساسية لتعليم مقررات المراجعة: الحاضر والمستقبل" مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الاقتصاد والإدارة – السعودية، (مج 12، ع 2 ، 1998)، ص ص 123– 153.
13. يحياوي، إلهام، "أهمية استخدام وسائل ادارة الجودة الشاملة في ضمان مخرجات التعليم العالي: دراسة حالة"، المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية– جامعة قاصدي مرباح ورقلة– الجزائر، (ع 1، 2014)، ص ص 165– 176.
14. نموذج توصيف المقرر للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي.
15. نموذج توصيف البرنامج للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي.

**المراجع الأجنبية:**


1. Chaiyut Kleebbua, & Thomrat Siriparp, "Effects of Education and Attitude on Essential Learning Outcomes", Procedia - Social and Behavioral Sciences, volume, 217 (2016), pages 941 – 949.
2. Janet Landeen, et al., "The impact of curricular changes on BSCN students' clinical learning outcomes", Nurse Education in Practice, volume 21, (2016), pages 51-58.
3. Khaled N. Alotaibi, "The learning environment as a mediating variable between self-directed learning readiness and academic performance of a sample of saudi nursing and medical emergency students" Nurse Education Today, Volume 38, March 2016, Page 155.
4. Marcela Verešová, "The role of learning styles and learning outcomes of university students from the aspect of learning environment in a study subject "Primary Drug Prevention", Procedia - Social and Behavioral Sciences Volume 116, (2014),pages 1501 – 1508.
5. Monica Moraru,"Study on the students' opinion about the educational process in higher education", Procedia - Social and Behavioral Sciences Volume 128, (2014), pages 321 – 326.
6. Norashikin Hussein et, al., "Learning Organization Culture, Organizational Performance and Organizational Innovativeness in a Public Institution of Higher Education in Malaysia: A Preliminary Study, Procedia Economics and Finance, Volume 37, (2016), pages 512 – 519.
7. Richard Hamilton, Phyllis Levenson Gingiss, "The relationship of teacher attitudes to course implementation and student responses", Teaching and Teacher Education, Volume 9, Issue 2, April 1993, Pages 193-204.

# دور التعليم عن بعد في ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر: الآليات والأبعاد

د. بضياف عبد المالك د. سلايمية ظريفة د. آمال براهمية د. ناصر بوعزيز
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير/ قسم العلوم الاقتصادية، جامعة قالمة، الجزائر

**الملخص:** *يعد التعليم العالي من أبرز الميادين التي تحظى فيها النوعية باهتمام كبير، لعلاقته الوطيدة بالنمو الاقتصادي وتقدم الشعوب.لذلك تسعى معظم الدول إلى تحسينه وضمان جودته.*

*ولقد تبنت الجزائر نظام جودة التعليم العالي ضمن محاولاتها لإصلاح هذا القطاع وتجويده لمواكبة ما يجري من تطورات دولية في هذا المجال خاصة التكنولوجية منها، أين جعلت من التعليم عن بعد أحد أهم هذه الآليات.*

**الكلمات المفتاحية:** *ضمان الجودة، التعليم العالي، التعليم عن بعد، الجزائر.*

**المقدمة:**

يعتبر التعليم العالي ركن أساسي لتقدم أي دولة انطلاقاً من كون الجامعة منبرا للعلم والحضارة، وبالنظر لهذا الدور الجوهري الذي تلعبه الجامعة، كان لزاما عليها الأخذ بالأنظمة العالمية للجودة لأجل الارتقاء بالعملية التربوية وتهيئة المناخ الملائم لخلق فرص النجاح في تطبيق الجودة الشاملة وضمانها، من خلال تطوير المقررات الدراسية وإجراء مراجعات دورية للبرامج الأكاديمية، والمواظبة على تطوير الكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس، كما أن استخدام طرائق التدريس الجديدة لها دور فعال في تحقيق هذه العملية، ولعل أبرزها التعليم عن بعد.

**مشكلة البحث:**

تحاول الجزائر كغيرها من الدول العربية تحسين جودة التعليم العالي، لذلك قامت بإدخال عدة إصلاحات على هذا القطاع، كان أبرزها التحول إلى نظام LMD (ليسانس، ماستر، دكتوراه)، والذي تطلب منها العمل على تبني نظام الجودة الشاملة في التعليم العالي، كما فرضت عليها التطورات التكنولوجية الحاصلة والتحول إلى اقتصاد المعرفة اعتماد التعليم عن بعد، فكيف يساهم التعليم عن بعد في ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر؟ وعلى ضوء هذه الإشكالية سنحاول الإجابة على التساؤلات الفرعية التالية:

- متى قامت الجزائر بوضع نظام ضمان الجودة في التعليم العالي؟
- ما هي أبرز برامج التعاون مع الاتحاد الأوربي لرفع جودة التعليم العالي؟
- ما هو واقع التعليم عن بعد في الجزائر؟ وكيف يعمل على دعم جودة التعليم العالي؟

**أهداف الدراسة:** تهدف الدراسة إلى تحقيق الآتي:

- تحديد إشكالية ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر.
- دراسة أهم برامج التعاون مع الاتحاد الأوربي لرفع جودة التعليم العالي في الجزائر.
- الوقوف على واقع التعليم عن بعد في الجزائر ودوره في دعم جودة التعليم العالي.

**أهمية الدراسة:** تنبثق أهمية البحث في إبراز دور التعليم عن بعد في ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر، خاصة وأنه يتيح لها فرصة اللحاق بالتطورات التكنولوجية والمعلوماتية ويمكنها من مواجهة الزيادة الهائلة في أعداد الطلبة، والتخفيف من الأعباء المالية والمساهمة في رفع جودة التعليم العالي.

ولذلك جاءت محاور هذه المداخلة على النحو الآتي:

**المحور الأول:** إشكالية ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر.

**المحور الثاني:** التعاون مع الاتحاد الأوربي لرفع جودة التعليم العالي في الجزائر.

**المحور الثالث:** التعليم عن بعد كآلية لضمان جودة التعليم العالي في الجزائر.

## أولاً: إشكالية ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر

يعتبر التعليم العالي دعامة رئيسية لتنمية الشعوب وتقدمها، كونه منوط بإعداد القيادات الفكرية في مختلف مجالات التعليم. ولذلك حظي تحسينه وضمان جودته باهتمام كبير من قبل الجزائر على غرار كافة الدول.

وتجدر الإشارة إلى أن الجودة هي منهج تطبيقي شامل يهدف إلى تحقيق حاجات وتوقعات الشخص المستفيد من الخدمة، أين يتم استخدام الأساليب الكمية من أجل التحسين المستمر في العمليات والخدمات في المنظمة[1].

أما إدارة الجودة الشاملة فهي مدخل للإدارة المتكاملة من أجل التحسين المستمر والطويل الأمد للجودة في جميع المراحل والمستويات والوظائف في الشركة بما يحقق ميزة تنافسية للشركة ورضا الزبون[2].

كما تعد إدارة الجودة الشاملة فلسفة مصممة لتنفيذ الثقافة التنظيمية بما يجعل المنظمة سريعة في استجابتها، مرنة في تعاملها، ومركزة على الزبون، ينتشر فيها مناخ صحي، وبيئة تتيح أوسع مشاركة

للعاملين في التخطيط والتنفيذ للتحسين المستمر ومواجهة احتياجات الزبائن.[3]

حيث يمكن النظر إلى إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بأنها مسؤولية جميع عناصر منظومة الجامعة من أساتذة وطلاب وكتب ومباني وحواسيب وغيرها، ويجب مشاركة الجميع من قيادات إدارية وأساتذة في النجاح التنظيمي وتحقيق أهداف الجامعة، فأي خلل سوف يؤثر على فرص التطوير والقدرة التنافسية.[4]

وبذلك فإن الجودة مهما كانت الطريقة التي تعرف بها، فهي عبارة عن خاصية يمتلكها المنتج أو الخدمة بكمية قد تقل أو تكثر، أما ضمان الجودة فهي عملية موجهة نحو الحصول على هذه الخاصية، ومن أمثلتها تطوير المقررات الدراسية وإجراء مراجعات دورية للبرامج الأكاديمية، ووضع مختلف الحوافز والضغوط على أعضاء هيئة التدريس بغية المواظبة على تطوير كفاءاتهم المهنية.

وينبغي الإشارة إلى أن مصطلح ضمان الجودة يختلف عن مصطلح ضبط الجودة، فعملية ضمان الجودة تعني إيجاد آليات وإجراءات تطبق في الوقت الصحيح والمناسب للتأكيد من أن الجودة المرغوبة ستتحقق بغض النظر عن كيفية تحديد معايير هذه الجودة، بينما ضبط الجودة هي مجموعة من الإجراءات التي تقيس مدى مطابقة منتج لمجموعة من المعايير المحددة مسبقا وقد تؤدي عند الضرورة إلى تعديل في عمليات الإنتاج ليصبح المنتج أكثر اتفاقا مع المواصفات المرسومة. وبذلك فعملية ضبط الجودة لا تمنع الفشل وإنما تشير إليه، والذي يمنعه هو عملية ضمان الجودة.[5]

ولقد طرحت إشكالية ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر منذ إتباع نظام LMD (ليسانس، ماستر، دكتوراه) سنة 2004 وذلك لمرافقة أحسن لديناميكية الإصلاحات المتبعة وخلق مرجعية وطنية تشمل كل نشاطات المؤسسات الجامعية الجزائرية: الحوكمة، البنية التحتية، الموارد البيداغوجية، الأساتذة، الموظفين التقنيين والإداريين، نظام المعلومات، تقييم برامج التكوين والتعليم، متابعة المتخرجين، البحث العلمي والتطوير التكنولوجي والإنتاجية والابتكار.[6]

وفي هذا الإطار وبغية الاستفادة من خبرات الدول الأخرى نظم مؤتمر دولي في الجزائر يومي 1 و2 جوان 2008 من طرف وزارة التعليم العالي وبمشاركة رؤساء المؤسسات الجامعية والأساتذة الباحثين، كما جمع هذا المؤتمر باحثين من OCDE و UNESCO ومسؤولي أنظمة ضمان الجودة في العالم العربي.

حيث أتبعت أعمال هذا المؤتمر بتنظيم ثلاث ورشات كبرى عملت على:

- ضمان جودة البرامج (الورشة الأولى).
- ضمان الجودة المؤسساتية (الورشة الثانية).
- شروط وضع نظام ضمان الجودة في الجزائر على ضوء الخبرات الدولية (الورشة الثالثة).

كما أتبع هذا المؤتمر باجتماع مسؤولي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ومسؤولي الجامعات الوطنية والخبراء الدوليين في ضمان الجودة، بهدف الخروج بخارطة طريق اللازمة لوضع نظام ضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر. [7]

## 1. إصلاحات ورهانات التعليم العالي في الجزائر

لم يكن عدد المؤسسات الجامعية في الجزائر يتجاوز الثلاث مؤسسات عقب حصولها على الاستقلال سنة 1962، كما لم يتعد عدد الطلبة بضعة آلاف. وبعد جهود سنوات عديدة أصبحت الشبكة الجزائرية الجامعية مكونة من 103 مؤسسة للتعليم العالي موزعة على كامل التراب الوطني (48 ولاية)، تضم: 50 جامعة، 13 مركز جامعي، 40 مدرسة عليا بما فيها 8 أقسام تحضيرية وملحقين. أما هياكل البحث فهي مكونة من: 11 مركز للبحث، 4 وحدات بحث، 6 وكالات بحث.[8]

ولقد شهد عدد الطلبة تزايدا ملحوظا، فخلال السنة الجامعية 1999-2000 وصل عدد الطلبة إلى 350 000 طالبا، ووصل عددهم إلى 1 300 000 طالبا خلال السنة الجامعية 2014-2015. وبلغ عدد المسجلين في دراسات الماجستير والدكتوراه 60 000، في حين بلغ عدد الأساتذة 52 000 أستاذ، بنسبة تغطية أستاذ واحد لكل 21 طالبا[9].

وبالنظر لهذا العدد المتزايد من الطلبة من جهة، وزيادة بطالة الخريجين وضرورة تحقيق الجودة والديناميكية في التعليم وتنويعه من جهة أخرى تماشيا مع المتطلبات الدولية، توجب العمل على تبني وتطبيق إستراتيجية فعالة تأخذ على عاتقها تطوير المؤسسات الجامعية بما في ذلك البرامج وطرائق التدريس وإدخال تخصصات جديدة للاستجابة لطموح المواطنين بالحصول على تكوين عالي ذو جودة لاندماج أفضل في سوق العمل.

وتجسد الإصلاح بتبني نظام LMD ليحل محل النظام الكلاسيكي الذي تميز بجموده، وأصبح لا يتماشى مع التطورات الحالية، حيث يقوم النظام الجديد على فلسفة أكثر عمقا، من خلال إعطاء الحرية لهيئة التدريس في مختلف الجامعات بفتح التخصصات وتحديد طريقة التقييم في كل مقياس، أين تكون الدراسة بسداسيات (30 رصيد) وليست سنوية، وبذلك يتحصل الطالب على شهادة الليسانس بحصوله على 180 رصيد (الطور الأول)، شهادة الماستر 120 رصيد (الطور الثاني)، وبعدها شهادة الدكتوراه (الطور الثالث).

ولكن بعد مرور عدة سنوات من بداية تطبيق هذا النظام تبين أن عدد التخصصات المفتوحة في كل شعبة تكوين قد بلغ مستوى خياليا كما تباينت إلى حد بعيد محتويات المقاييس الواحدة بين مختلف الجامعات الوطنية، الأمر الذي تتطلب إدخال العديد من الإصلاحات بهذا الشأن، وذلك بتقليص وتحديد عدد التخصصات المفتوحة في

شعبة التكوين الواحدة، وتحقيق المقاربة بين مختلف المقاييس المدرسة في التخصص الواحد وكذا محاولة توحيد برامج المقاييس الواحدة في مختلف الجامعات من خلال تحديد مقاييس وحدات التعليم الرئيسية، ووضع برامجها، مع ضرورة إدراج مقياس الإعلام الآلي، اللغات الأجنبية، المنهجية، القانون. ويبقى على هيئة التدريس تحديد باقي المقاييس.

وبذلك يطلب هذا النظام القيام بتحسينات مستمرة، حوكمة المؤسسات، الاهتمام بجودة التعليم والبحث، التواءم مع متطلبات العولمة، والاعتراف بالشهادات الممنوحة على المستوى الدولي وهذا لا يتأتى إلا بتبني آليات دولية لضمان جودة التعليم العالي في الجزائر، وإنشاء اللجان المسؤولة عن ذلك.

## 2. هياكل ضمان الجودة في الجزائر

بهدف ضمان جودة التعليم العالي، قامت الجزائر بتشكيل:[10]

- لجنة تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي CIAQES بموجب المرسوم رقم 167 المؤرخ في 31 ماي 2010 وهي التي تشرف مركزياً على إدارة الجودة في قطاع التعليم العالي بالجزائر، ومهمتها تكوين مسؤولي الجودة في المؤسسات ووضع معايير لقياس الجودة واعتمادها كوسائل لقياس الأداء، تعميم عملية التقويم الذاتي وفقاً للمعايير المعتمدة.
- المجلس الوطني للتقييم CNE بموجب المرسوم المؤرخ في 21 جانفي 2010.
- تعيين في كل مؤسسة مسؤولي ضمان الجودة RAQs.
- إنشاء خلايا ضمان الجودة في كل مؤسسة للتعليم العالي CAQs مهمتها نشر ثقافة إدارة الجودة في المؤسسة، وإدارة التقييم الذاتي والمراجعة الداخلية لضمان تطبيق معايير الجودة، والتحضير للتقييم الخارجي ومتابعته.

## ثانياً: التعاون مع الاتحاد الأوربي لرفع جودة التعليم العالي في الجزائر:

قام الاتحاد الأوروبي بتنفيذ برنامجين تعليميين على مدى سنوات عديدة في إطار سياساته للعلاقات الخارجية هما: تومبوس وإيراسمس موندوس بهدف توفير أرضية إقليمية للحوار حول سياسات التعليم والتعليم العالي والمهني والتدريب وقضايا الشباب، تقديم الدعم للشركاء في عملهم على تحديث وإصلاح نظم التعليم العالي، وتعريف الدول الشريكة بالفرص المستقبلية المتزايدة والتي يتيحها برنامج الاتحاد الأوربي الجديد المسمى "إيراسموس للجميع" والمختص بالتعليم والتدريب والشباب والرياضة (2014-2020).

**1. تومبوس:** والذي يساند تحديث التعليم العالي ورفع مستوى جودة مؤسساته ويخلق فرص للتعاون بين الجهات الفعالة في هذا المجال ويعزز التفاهم. ويمول تمبوس ثلاثة أنواع من الأنشطة: **مشروعات مشتركة** ترتكز على علاقات الشراكة المتعددة الأطراف بين مؤسسات التعليم العالي، و**الإجراءات الهيكلية** التي تسعى للمساهمة في تنمية وإصلاح مؤسسات التعليم والنظم الوطنية في الدول الشريكة، و**الإجراءات المصاحبة** التي تشمل النشر وأنشطة المعلومات ومن بينها المؤتمرات التي تتناول موضوعات محددة.

ولقد تم إطلاقه في العام 1990 بأوربا الوسطى، والتحقت ثمانية من دول جنوب المتوسط (الجزائر ومصر والأردن ولبنان والمغرب وفلسطين وسوريا وتونس) بالبرنامج في العام 2002. ثم التحقت به إسرائيل في العام 2008 وليبيا في العام 2010. ومنذ ذلك الحين تم تخصيص 143 مليون يورو للمنطقة منها 87 مليون يورو (61%) لمنطقة الشرق الأوسط و56 مليون يورو (39%) لمنطقة شمال أفريقيا.[11] وفي المجمل تم استغلال الموازنة في تمويل ما يلي (2002-2011):

- 221 مشروع مشترك يستهدف المؤسسات (قرابة 60% في الشرق الأوسط و40% في شمال أفريقيا).
- 63 تدابير هيكلية مستهدفة على المستوى الوطني (قرابة 55% في الشرق الأوسط و45% في شمال أفريقيا).
- 632 منحة تعليمية للأفراد (حتى العام 2006 فحسب).

ولقد تم عقد مجموعة من المشاريع المشتركة والتدابير الهيكلية مع المؤسسات الجزائرية في إطار هذا البرنامج، يمكن توضيحها في الجدول رقم (01) أدناه:

**جدول رقم 01: عدد المشاريع والتدابير الهيكلية مع الجزائر في إطار برنامج تومبوس.**

| | تومبوس | تومبوس | تومبوس IV | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1990-1999 | 2002-2004 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
| المشاريع المشتركة | - | 16 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 |
| المشاريع المدمجة | - | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| التدابير الهيكلية والتكميلية (تومبوس III)، التدابير الهيكلية (تومبوس IV) | - | 8 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 |
| **المجموع** | - | **24** | **3** | **6** | **6** | **3** | **5** |

**Source**: European Commission, HIGHER EDUCATION IN ALGERIA, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), Tempus Programme, du cite:
http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/overview/Algeria.pdf

**1.1 تومبوس أكيماد (Tempus AqiUmed):**

جاء هذا البرنامج لدعم ضمان جودة التعليم العالي لجامعات الجزائر –تونس– المغرب واستمر لمدة 3 سنوات، من جانفي 2010 إلى جانفي 2013، حيث جمع 10 مؤسسات مغاربية (3 من الجزائر، 3 من المغرب، 4 من تونس)، وزارات التعليم العالي للجزائر ولتونس وللمغرب، بثماني شركاء أوربيين وخبيرين اثنين.

ولقد تمكن المشروع من تطوير الوسائل المنهجية الأساسية لبناء مقاربة النقاش الداخلي حول أهداف سياسة الجودة والمعايير المتبعة أو التي يتعين تحقيقها، كما توصل إل أن ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي هي أولا إشكالية حوكمة قبل أن تكون إشكالية إدارة، وبذلك يتعين على الفاعلين في المؤسسة الاعتماد على معايير التقييم الذاتي.[12]

**2. يراسموس موندوس:** يحفز التعاون بين مؤسسات التعليم العالي من خلال تشجيع علاقات الشراكة والتبادل بين الطلبة والباحثين والأكاديميين. ويهدف يراسموس موندوس إلى تحسين الجودة في التعليم العالي من خلال المنح الدراسية والتعاون الأكاديمي بين أوروبا وباقي أنحاء العالم، ويمنح البرنامج مساندة مالية للمؤسسات ويقدم منحا للأفراد، والتمويل متاح من أجل:

- درجات الماجستير والدكتوراه الأوربية المشتركة (بما في ذلك المنح الدراسية).
- علاقات شراكة مع مؤسسات تعليم عالي غير أوروبية ومنح دراسية للطلبة والأكاديميين.
- مشروعات لتشجيع التعليم العالي الأوروبي في شتى أنحاء العالم.

ولقد تم تنفيذه أول مرة في جانفي 2004 وفي عام 2006 أصبح نافذة للتعاون الخارجي. وخلال العامين 2007 و2011 قامت المفوضية بتمويل الفرص الدراسية في أوربا لأجل 1385 طالب (بما في ذلك مستوى الدكتوراه وما بعد الدكتوراه) من منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا وكذلك فرص للدراسة والتدريس لأجل 203 أكاديمي. ومن بين 1385 طالب، كان 267 منهم من مصر، و169 من تونس، و179 من الجزائر، و213 من المغرب، و181 من إسرائيل، و165 من فلسطين ، و94 من الأردن، و64 من سوريا، و53 من لبنان.

وخلال الفترة من 2004 وحتى 2011، قدمت المفوضية كذلك منحا دراسية كاملة (لعامين أو ثلاثة أعوام) لأجل 275 طالب من المنطقة بغرض المشاركة في برنامج إيراسمس موندوس المشتركة للماجستير والدكتوراه. وكان طلاب الماجستير من مصر (57) وإسرائيل (46) والجزائر والمغرب وتونس (حوالي 30 طالب لكل دولة من هذه الدول الثلاث). [13]

## ثالثاً: التعليم عن بعد كآلية لضمان جودة التعليم العالي في الجزائر

### 1. ظهور التعليم عن بعد في الجزائر:

قبل التطرق للتعليم عن بعد في الجزائر ندرج لمحة عن هذا النوع من التعليم على المستوى العالمي ومراحل تطوره، إذ يعتبر من بين الأساليب التعليمية القديمة نسبيا، حيث كانت الجامعات توفر برامج للتعليم عن بعد عن طريق المراسلة التقليدية بالبريد، إلا أن هذه الطريقة كانت تفتقر لعنصر التفاعل والتواصل التعليمي[14]، وكان ينظر لهذه الطريقة على أنها منخفضة المستوى، والشهادة المتحصل عليها ليست ذات قيمة عالية، وكانت أول جامعة اعتمدت التعليم عن بعد عن طريق المراسلة هي جامعة شيكاغو سنة 1892 عن طريق إنشائها لإدارة مستقلة للتعليم بالمراسلة[15]، وقد بدأ هذا النوع من التعليم يأخذ مكانة جيدة تدريجيا على المستوى العالمي من خلال استعمال التقنيات المختلفة التي بدأت في الظهور مع تطور الاختراعات التكنولوجية كالتلفاز والراديو والفيديو، وهذا ما أدى إلى ظهور نوع جديد من الجامعات عرف بالجامعات المفتوحة التي تقدم برامج تعليمية متلفزة، على رأسها الجامعات البريطانية المفتوحة، وبعد ظهور الانترنت التي تعتبر أهم اختراع تقني، حدثت نقلة نوعية في مجال التعليم، من التعليم المفتوح إلى التعليم عن بعد[16]، حيث قامت أغلبية الدول بربط جامعاتها بالانترنت ففي الولايات المتحدة الأمريكية بلغت نسبة ربط جامعاتها بالأنترنت في مجال التعليم 90 % [17]، ومن هذا المنطلق يمكن القول أن مسيرة التعليم عن بعد في الجامعات قد تطورت من خلال ثلاث مراحل أساسية بدءا بالتعليم بالمراسلة مرورا بالتعليم المفتوح ووصولا إلى التعليم عن بعد، وكان أساس هذا التطور مبني على كثافة استخدام التقنيات الحديثة.

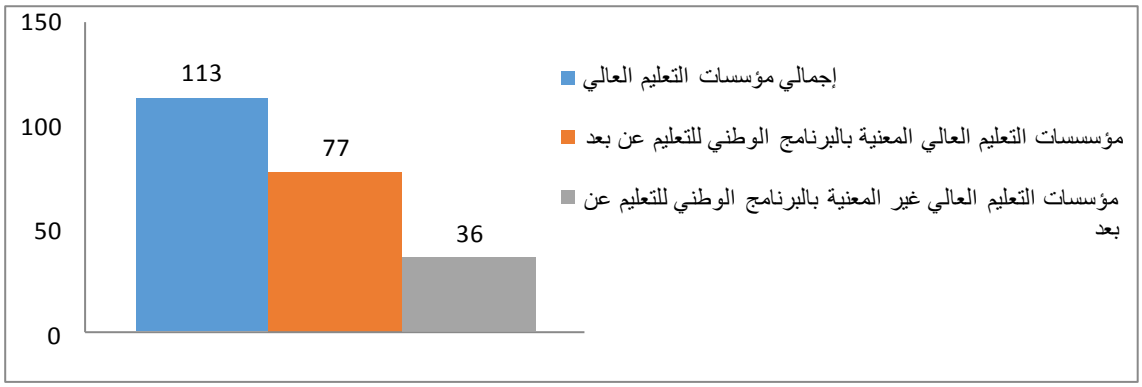
بناءاً عما سبق يمكن تعريف التعليم عن بعد على أنه توصيل المواد التعليمية أو التدريبية عبر وسيط إلكتروني يشمل الأقمار الصناعية وأشرطة الفيديو والأشرطة الصوتية والحاسبات وغيرها من الوسائط المتاحة لنقل المعلومات[18]، إذا فهو نظام تعليمي غير تقليدي، يمكن الطالب من التحصيل العلمي والاستفادة من العملية التعليمية بكافة جوانبها دون الانتقال إلى موقع الدراسة، ويمكن المحاضرين في نفس الوقت من إيصال معلومات ومناقشتها للمتلقين دون الانتقال إليهم[19]، وبهذا يكون قد أحدث نقلة نوعية من التعليم التقليدي إلى التعليم الحديث المبني على أساس تطوير المعارف وزيادة وتنويع أساليب اكتساب المعرفة.

أما فيما يخص تجربة الجزائر في التعليم عن بعد على مستوى الجامعات فقد بدأت ملامحها تظهر انطلاقا من سنة 2003، حيث خصصت الدولة أكثر من 68,282 مليار دج لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي[20]، خصص منها مبلغ 716,152 مليون دج من أجل تجهيز كل الجامعات والمؤسسات بتجهيزات متخصصة في مجال

التعليم عن بعد، ومتوافقة مع الحاجات الأكاديمية العالمية وتتماشى في نفس الوقت مع خصوصيات الدولة[21] من حيث توفر القاعدة الاساسية لاستخدامها والتوافق معها، لتأتي بعد ذلك المرحلة الحاسمة للتعليم عن بعد في الجزائر، حيث قررت الوزارة سنة 2006 ضمن تقرير الأولويات والتخطيط لسنة 2007، هدفين استراتيجيين فيما يخص تكنولوجيات الإعلام والاتصال وهما: ضبط نظام الإعلام المتكامل للقطاع، وإقامة نظام للتعليم عن بعد كدعامة للتكوين الحضوري[22]، في إطار برنامج وطني متكامل للتعليم عن بعد.

ويضم هذا البرنامج عددا لبأس به من الجامعات الجزائرية، حيث اختيرت 77 مؤسسة لتكون معنية بالمشروع، من أصل 113 مؤسسة للتعليم العالي كما هو موضح في الشكل (01) التالي:

**الشكل رقم (01): عدد مؤسسات التعليم العالي المعنية بالبرنامج الوطني للتعليم عن بعد.**




**المصدر**: من إعداد الباحثين بالاعتماد على الموقع الرسمي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، على الخط:
https://www.mesrs.dz/annexes-universitaires

نلاحظ من الشكل أن نسبة المؤسسات التي تدخل في البرنامج أكثر من النصف حيث تصل إلى 68,41 % كمرحلة أولى، أما النسبة الباقية 31,86% غير مدرجة في البرنامج في الوقت الحالي، على أن يتم في المستقبل تعميم هذا البرنامج على كافة المؤسسات التعليمية العالية.

والجدير بالذكر أن هناك عدة برامج لتطوير التعليم عن بعد في الجزائر منها ما هو دولي بمساعدة هيئات دولية ومنها ما هو وطني، المتمثل أساسا في البرنامج الوطني للتعليم عن بعد، والذي كان في البداية يهدف لتعزيز التعليم الحضوري فقط، ودعم جودته، إي أنه كان يشترط الحضور النظامي للطلاب، ثم تطور فيما بعد وصولا لمنح شهادات الماستر عند بعد.

## 2. البرنامج الوطني الجزائري للتعليم عن بعد ودوره في دعم جودة التعليم العالي:

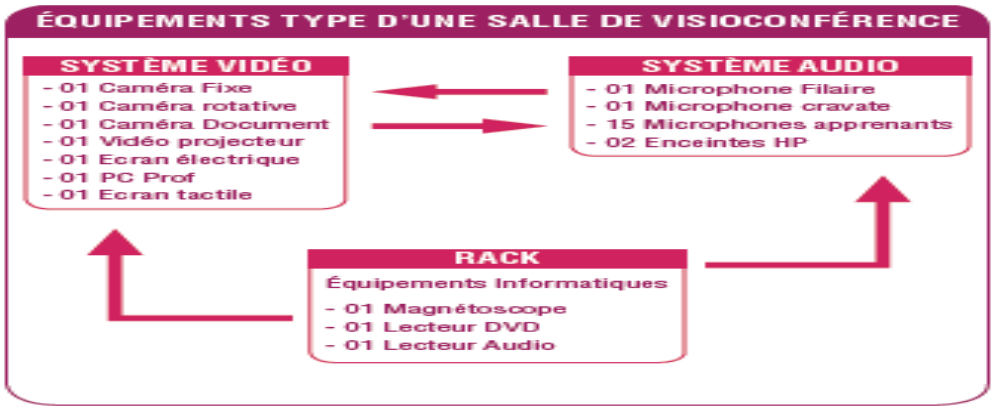
لقد كرس هذا البرنامج بهدف رئيسي وهو دعم جودة التعليم العالي عن طريق تحسين الكيف لا الكم، فلفترات طويلة كان اهتمام وزارة التعليم العالي منصب حول زيادة عدد الطلاب الحاصلين على الشهادات العليا من ليسانس وماستر ودكتوراه، إلا أنها في السنوات الأخيرة بدأت تهتم أكثر بمعايير الجودة وتطبيقها على مستوى الجامعات الجزائرية، وبالتالي الاهتمام بالتعليم وأساليب دعم التحصيل العلمي وجاء هذا البرنامج ليلبي أحد هذه المتطلبات، عن طريق دعم التعليم الحضوري بكثافة، وزيادة التحصيل العلمي للطالب.

### 1.2. المراحل الاستراتيجية للبرنامج الوطني للتعليم عن بعد:

إن برنامج التعليم عن بعد محدد وفق استراتيجية طويلة المدى ترتكز على ثلاث مراحل أساسية وهي:

**أ- مرحلة إنشاء شبكة للمحاضرات المرئية:** وهي مرحلة قصيرة المدى يتم فيها تعميم استعمال التكنولوجيا بوضع شبكات ومنصات تسمح ببث المحاضرات المرئية عبر كل المؤسسات المعنية وتحتوي على 13 موقع مرسل/ مستقبل، و64 موقعا مستقبلا، مع العمل على رقمنة المضامين عبر كافة مؤسسات التعليم العالي، قصد امتصاص الأعداد الكبيرة للمتعلمين، مع تحسين محسوس لمستوى التعليم والتكوين، ورغم أن هذه الشبكات تسمح بتسجيل وبث غير مباشر للدروس، فإنها مستعملة أساسا في شكل متزامن، يستلزم الحضور المصاحب للأستاذ المرافق والطالب معا، ويمكن للنظام جمع 18 محاضرة مرئية في آن واحد، بفضل عقدة مركزية وستة وحدات متعددة المواقع، موضوعة في مركز البحث للإعلام العلمي والتقني، كما تستلزم هذه المرحلة وجود تجهيزات وبرمجيات عديدة لتلقي وبث واستقبال المحاضرات المرئية، بحيث يجب توفر منصة للبرمجيات خاصة بالمحاضرات المرئية، وتجهيزات الاعلام الآلي، بالإضافة إلى ضرورة تجهيز قاعات خاصة بمعدات الفيديو والأوديو وأجهزة الاعلام الآلي، والبرامج الخاصة بتسييرها وإنتاج المواد بوسائد متعددة، هذا بالإضافة إلى وحدة للإنتاج التلفزيوني، ووحدات للإرسال والاستقبال عبر الأقمار الصناعية[23]، والشكل (02) التالي يبين التجهيزات الخاصة بالقاعة.

**الشكل رقم (02): تجهيزات القاعة الخاصة بالمحاضرات المرئية.**

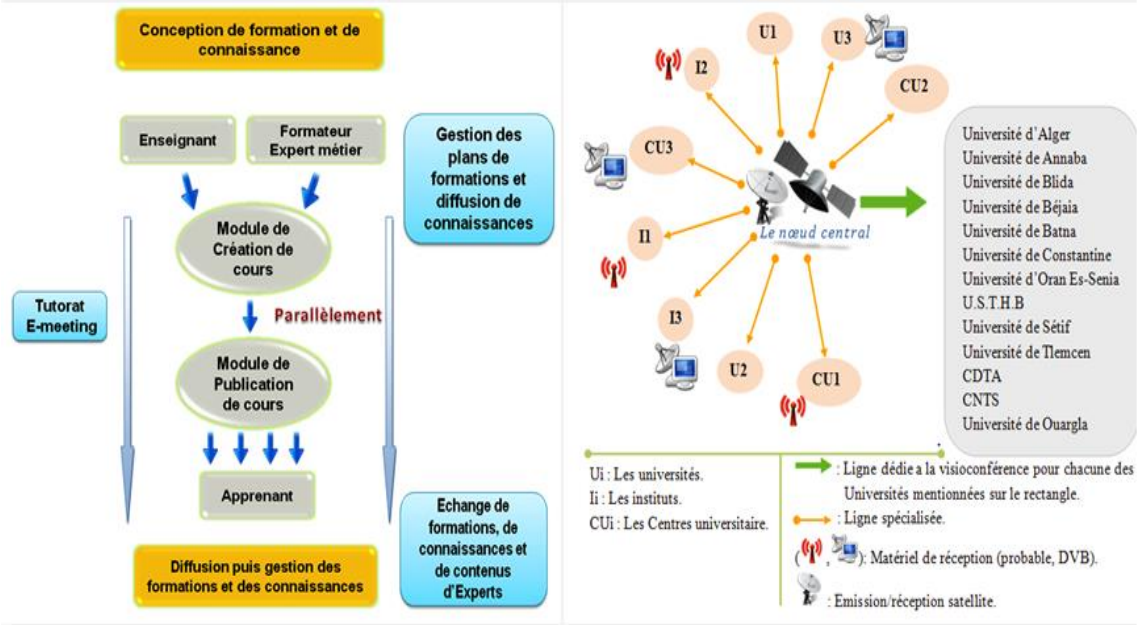



**Source**: Centre de recherche sur l'information scientifique et technique(2010) : CERIST news, bulletin d'information trimestriel,N 2, pp.24-25.

ويعنى بهذه المرحلة المسجلين النظاميين فقط، وبالتالي يمكن القول بأنها دعم للتعليم الحضوري فهي سياسة تهدف إلى استخدام التلفزيون التربوي كأداة للتعليم وتحسين نجاح الطالب، والإعلان عن الأنشطة الرقمية لكل مؤسسة قصد سد نقائص التأطير وتحسين النوعية.

**ب- مرحلة التعليم الالكتروني:** وهي مرحلة متوسطة المدى ترتكز على تعميم استعمال التكنولوجيات الحديثة في نشر التعلم عبر الخط أو التعلم الالكتروني، وذلك قصد تحقيق ضمان النوعية، وهي ترتكز على صيغة (زبون- موزع) تمكن من الوصول إلى الموارد التعليمية عبر الخط في أي وقت وأي مكان من قبل المتعلم ، كما تسمح هذه الصيغة للأساتذة باستعمال مختلف الطرق عبر الخط (دروس، تمارين، دروس تطبيقية، نشاطات، تدريب، وغيرها)، وتمنح للمتعلم واسطة بيداغوجية ثرية، متنوعة ودائمة، كما تسمح بالتبادل والتعاون بين الأساتذة/ المرافقين والمتعلمين و/ أو بين المتعلمين، ويتمثل الهدف النهائي لهذه المرحلة في وضع مسارات دراسية حقيقية عبر الخط، مبنية على أساس الأخذ بعين الاعتبار حاجات المتعلمين، وترتكز على بيداغوجية يتم بلورتها وفق ميثاق محدد طبقا للتقنيات التربوية الجديدة الناتجة عن إدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال[24]، والشكل (03) التالي يبين الهيكلة الشاملة لمنصة التعليم الالكتروني:

**الشكل رقم (03): الهيكلة الشاملة لنظام المحاضرات المرئي والهيكلة الشاملة لمنصة التعليم الالكتروني.**




**المصدر**: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، على الموقع: learning/arabe/index_arab.php-http://services.mesrs.dz/e

وسوف يتم تدعيم نظام التعليم الالكتروني عن طريق الشبكة الوطنية مابين المكتبات التي هي حيز التوسيع لتشمل كل مؤسسات الوطن.

**ج- مرحلة التعليم عن بعد:** هي مرحلة يتم الوصول إلها على المدى البعيد وهي تجمع بين المرحلة الأولى والثانية، ليتم عبرها نشر التعليم

عن بعد بواسطة قناة المعرفة، التي تستهدف جمهوراً واسعاً من المتعلمين من داخل وخارج المحيط الجامعي، ويرتكز حالياً على شبكة منصة للمحاضرات المرئية والتعليم الالكتروني، موزعة على غالبية مؤسسات التكوين، والدخول إلى هذه الشبكة ممكن عن طريق الشبكة الوطنية للبحث (ARN)[25]، وقد شرعت الوزارة في الوقت الحالي بتجسيد التعليم عن بعد بشكل أوسع وذلك عن طريق مشروع منح شهادات الماستر عن بعد، الذي تعنى به خمس جامعات جزائرية هي جامعة الجزائر 1و3 وجامعة البليدة 2 وجامعة قسنطينة1 وجامعة وهران 1، وذلك ضمن مجموعة من التخصصات المحدودة (الأدب والفنون)، ليتم تعميم التجربة في وقت لاحق في حال نجاحها.

### 2.2. الوحدة المسؤولة عن التعليم عن البعد في إطار البرنامج الوطني:

تتكون الوحدة المسؤولة عن هذا البرنامج من أربعة أقسام رئيسية موضحة في ما يلي[26]:

- قسم إدارة منصة التعلم عن بعد (مودل): نقصد بمودل منصة التعليم الالكتروني المسؤولة عن إدارة التعلم الإلكتروني لتعليم المحتوى والأنشطة البيداغوجية، ويتم الولوج إليها بواسطة رمز سري، هذا بالإضافة إلى نظام إدارة المحتوى (CMS)، الذي يضيف بعض الوظائف التعليمية والتواصلية لخلق بيئة التعلم تفاعلية بين الأساتذة والمتعلمين ومصادر التعلم عبر الإنترنت.
- قسم الإنتاج: وهو مسؤول عن توظيف الوسائط المتعددة، ويهدف إلى توفير المكونين اللازمين لتصميم دورات للبث عن بعد، والحرص على بحث وتخزين المعلومات، ورقمنة المحتويات المختلفة (الصوت والفيديو والنصوص والصور)، وتخطيط مسار على الاقراص المدمجة أو الإنترنت.
- قسم عقد المؤتمرات بالفيديو: وهو المسؤول عن النظام التفاعلي الذي يجمع بين التقنيات السمعية والبصرية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والذي يوفر إمكانية التفاعل عن بعد في الوقت الحقيقي للمشاركة في مؤتمرات عن طريق الفيديو.
- قسم التدريب: وهو مسؤول عن وضع برنامج من الأنشطة التي تقوم بها خلية التعليم عن بعد، بالإضافة إلى تدريب جميع المعلمين عن طريق دورات تدريبية على الانترنت، والتدريب على استخدام منصة التعلم عن بعد مودل.

## 3. البرامج التعاونية الدولية للتعليم عن بعد في الجزائر:

في إطار استراتيجية بعيدة المدى قامت الدولة بتزويد جميع الجامعات بمختبرات وحواسيب والانترنت سواءا لأعضاء هيئة التدريس أوالطلاب أو الإدارة بالإضافة إلى توفير مكتبات رقمية، وسمحت لكل جامعة بتبني سياستها الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتسريع العملية التعليمية وتقديم التعلم بشكل أفضل. وفي إطار تعزيز مستوى انتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها في التعليم العالي، وقعت الحكومة عدداً من الاتفاقيات مع المنظمات الدولية والحكومات، مثل اليونسكو، والحكومة اليابانية التي قدمت تمويل لبرامج تدريب الأساتذة بقيمة 750 ألف دولار أمريكي[27].

هذا بالإضافة إلى العديد من البرامج والمشاريع الأخرى التي تهدف إلى نشر التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، وهي مشاريع تعاونية نذكر منها:

### 1.3. مشروع أيدا Ide@ (الانترنت لتطوير التعليم عن بعد في الجزائر):

لقد جاء هذا المشروع في إطار برنامج توميبس Tempus الذي يهدف إلى تحديث قطاع التعليم العالي في الدول الشريكة خارج الاتحاد الأوروبي، من خلال الدعم المالي والفني لها[28]، فمن خلال برنامج أيدا قام الاتحاد الأوروبي بدعم سياسات إصلاح التعليم العالي من أجل تكوين بيئة متكاملة تسمح باستخدام الإنترنت لتطوير التعليم عن بعد في الجزائر، ودعم الجامعات الجزائرية في جهود التحديث الخاصة بها، مع الدعم المباشر للإصلاحات الجارية من أجل اقتراح تعليم مهني يستجيب لاحتياجات الاقتصادية والصناعية، وذلك بالمساهمة في نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في قطاعات التعليم العالي والمهني والتدريب الخاص، ويتمثل الشركاء في المشروع في جامعة لويس باستور وجامعة مونس هينو والوكالة الجامعية الفرنكوفونية وسبع مؤسسات جزائرية للتعليم العالي بالإضافة إلى مركز البحث في الاعلام العلمي والتقني الجزائري (CERIST)[29]، وقد مول هذا البرنامج لمدة ثلاث سنوات من ابتداءا من 2005، بمنحة وتمويل مشترك يقدر بـ: 63 مليون يورو[30]، وقد جاء هذا البرنامج لمواجهة الاحتياجات المتزايدة للتعليم والإشراف، نتيجة النمو السريع لعدد الطلبة، ويكمن الهدف الرئيسي لهذا البرنامج في إعطاء الأساتذة القدرة على تنظيم وتصميم ودعم مشاريع تربوية وتدريبات مهنية بالاعتماد على التكنولوجيات الجديدة[31]، وقد تم تخصيص جزء كبير منه لتدريب الموارد البشرية بمنح شهادات ماستر (UTICEF) أي شهادة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، وهذا من أجل نشر وإستدامة التعليم عن بعد في باقي مؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

### 2.3. مشروع E.O.L.E.S (e-Electronics and Optics Learning for Embedded Systems):

يعتبر امتداد لمشروع "أيدا" لتدعيم المكاسب التي حققها هذا الأخير، ويغطي المدة من 2012 إلى 2015، بميزانية تقدر بـ: 1 284 108.79 أورو، ويتم تنسيق هذا المشروع من قبل جامعة ليموج الفرنسية، ويشترك فيه 3 جامعات أوروبية (من بلجيكا والبرتغال ورومانيا)، و11 الجامعات المغاربية، منها 04 جامعات جزائرية.

وقد جاءت فكرة هذا البرنامج في إطار الخبرة المكتسبة لجامعة ليموج من الشراكة التي أقامتها مع جامعة مستغانم الجزائرية في إطار منح شهادات ماستر مهنية في تخصص العلوم وتكنولوجيا الاعلام والاتصال، لتقوم فيما بعد بتوسيع هذه الفكرة، على الجامعات الشريكة، ويهدف هذا المشروع إلى[32]:

- تشجيع تطوير التعليم عن بعد.
- تدريب العاملين في الجامعات على استخدام أدوات التعليم الإلكتروني، وإدارة منصاته، مع تحسين استعمال اللغة الإنجليزية، والعمل على انشاء منهج بيداغوجي حديث باستخدام التعليم الالكتروني.
- تطوير مختر عالمي عن بعد لتسهيل آداء الأعمال عبر الخط.
- منح شهادة السنة الثالثة ليسانس في الالكترونيات والبصريات عن بعد، بحيث يتم منحها عبر الانترنت.

### 3.3. مشروع CertiFormat:

يهدف هذا المشروع إلى تنفيذ وإعداد التدريب عن بعد للحصول على شهادة المهارات في البرمجيات الحرة، ويعنى به الأساتذة والشباب الخريجين الحاصلين على شهادة الليسانس والماستر 1 والماستر 2 والهندسة في شعبة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويغطي المشروع مجموعة من مؤسسات التعليم العالي في دول المغرب العربي، أما بالنسبة للجزاير فإن المؤسسة المعنية بالمشروع هي معهد تكنولوجيا المعلومات بالعاصمة، وجاء هذا المشروع في إطار تشكيل المدربين المعتمدين في مجال البرمجيات الحرة بمنحهم كفاءة مزدوج، تخص الأولى الكفاءة التقنية في مجال البرمجيات الحرة، أما الثانية فتخص الكفاءة البيداغوجية في المرافقة فيما يخص (منصة التعليم، والمحتوى النصي، رقمنة المحتوى، وتصميم الأنشطة التعليمية والامتحانات ..).

## الخاتمة:

لقد نمى قطاع التعليم العالي بشكل كبير منذ استقلال البلاد للوقت الحالي، بسبب التزايد المستمر لعدد الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا والراغبين في اكمال الدراسات العليا، لكن هذا النمو الحاصل في القطاع كان مرتبطا بالكم وليس الكيف، مما دفع بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي نحو تكثيف الجهود من أجل ضمان جودة التعليم العالي وتوافقه مع المقاييس العالمية، وكان لزاما من أجل تحقيق هذا الهدف القيام بإصلاحات جذرية في هذا القطاع تهدف للانتقال من تعليم تقليدي إلى تعليم حديث بتطبيق نظام LMD، كما قامت الوزارة بعدة خطوات أخرى لتدعيم هذا الهدف لعل أهمها محاولة ارساء دعامة للتعليم عن بعد في الجزائر.

## نتائج الدراسة:

يمكن توضيح نتائج الدراسة في ما يلي:

- قامت الدولة باصلاحات عميقة في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي وذلك بتبني نظام جديد، وهو نظام LMD.
- تبني برنامج وطني متكامل للتعليم عن بعد ذو أهداف طويلة المدى من أجل دعم جودة التعليم العالي عن طريق دعم التعليم الحضوري.
- تلقي الدولة مجموعة من المشاريع التعاونية لإرساء قواعد التعليم عن بعد في مجال التعليم العالي في الجزائر، وكان أغلب هذه البرامج بدعم من الاتحاد الأوروبي في إطار الشراكة والتعاون.
- رغم كل الجهود المبذولة في هذا المجال تبقى الكثير من النقائص التي تطرح نفسها على السطح، لعل أهمها عدم توفر البيانات الخاصة بهذا القطاع لإجراء الدراسات المختلفة.
- ضعف الاعتمادات المالية التي تخصصها الدولة لهذا القطاع خاصة إذا علمنا أن نشر التعليم عن بعد وتعميمه في كافة مؤسسات التعليم العالي يتطلب بنية تحتية من أجهزة ومختبرات وخطوط اتصال سريعة وهذا ما يتطلب أموال ضخمة.

ولأجل دعم هذا القطاع الحساس في مجال التعليم عن بعد بشكل أكثر فعالية يجب الاعتماد على توسيع تطبيق أساليب التعليم الذاتي، واعتماد سياسات وطنية لتعزيز مجالات استخدام تكنولوجيا الاعلام والاتصال، وتعميمها على كافة الطلبة والأساتذة، وعدم اقتصارها على عدد محدود من الجامعات أو التخصصات.

## المراجع:


1. الكرخي مجيد (2015)، إدارة الجودة الشاملة، المفاهيم النظرية وأبعادها التطبيقية في مجال الخدمات، دار المناهج، عمان، ص22.
2. نجم عبود نجم (2010)، إدارة الجودة الشاملة في عصر الانترنت، دار صفاء، عمان، ، ص44.
3. الترتوري محمد عوض، أغادير عرفات جويحان (2006): إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، دار المسيرة، عمان، 2006، ص30.
4. نفس المرجع، ص77.
5. الطائي يوسف حجيم وآخرون، (2008) إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، دار الوراق، عمان، ص311.
6. European commission TEMPUS, Le Projet AqiUmed, p08.
7. Bouzid nabil, Zineddine Berrouche(2012): Assurance qualité dans l'enseignement supérieur, CIAQES, session III du 21 au 23 octobre, p.p 47,48.

8. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، على الموقع:
https://www.mesrs.dz
9. Assia Ababou (2014): présentation de l'enseignement supérieur en Algérie, Swidish_Maghreb Contact Seminar in Algiers, Algeria 13-14 october.
10. École Nationale Supérieure Vétérinaire d'Alger, sur le site http://www.ensv.dz/assurance-qualite
11. المفوضية الأوربية، على الموقع:
europa.eu/rapid/press-release_IP-12-732_ar.doc
12. Agence-Erasmus, Europe-Maghreb: Une culture qualité partagée, http://www.agence-erasmus.fr/
13. المفوضية الأوربية، على الموقع:
*europa.eu/rapid/press-release_IP-12-732_ar.doc*
14. زهران مضر عدنان (2011)، التعليم عن طريق الانترنت، دار زهران للنشر، ص.96.
15. قورة علي عبد السميع، أبولين وجيه مرسي (2011): الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة، جامعة الأزهر، مصر، ص.142.
16. الزاوي خالد محمد (2003)، الجودة الشاملة في التعليم العالي وأسواق العمل في الوطن العربي، مجموعة النيل العربية، جمهورية مصر العربية، ص.72.
17. زهران مضر عدنان، مرجع سبق ذكره، ص.99.
18. دعمس مصطفى نمر (2009)، تكنولوجيا التعلم وحوسبة التعليم، المنهل، ص.179.
19. الكافي مصطفى يوسف (2009)، التعليم الالكتروني والاقتصاد المعرفي، المنهل، ص.16.
20. Journal officiel de la république Algérienne(2003): loi n°03-05 du 14 juin 2003 portant loi de finances complémentaire pour 2003, 42° année, N37, P.05.
21. Ministère de l'enseignement supérieure et de la recherche scientifique(2010): le programme National de télé-enseignement, Algérie, p.01.
22. Ministère de l'enseignement supérieure et de la recherche scientifique, op.cite, p.01.
23. Centre de recherche sur l'information scientifique et technique(2010): CERIST news, bulletin d'information trimstriel, deuxième numéro juin, pp.24-25.
24. Ministère de l'enseignement supérieure et de la recherche scientifique, le programme National de télé-enseignement, op.cit, p.02.
25. Ibid, p.02.
26. Université khemis miliana, C'est quoi le télé-enseignement, du cite web: http://www.univ-km.dz:8087/
27. Amr Hamdy (2007): ICT in Education in Algeria, SURVEY OF ICT AND EDUCATION IN AFRICA: Algeria Country Report, P5.
28. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2013): TEMPUS Higher Education Reform Experts, Activity Report 2013, European commission, p.01.
29. agence universitaire de la francophonie (2010) : Projet Tempus ID@A (2005-2008), octobre, du cite web : http://www.dz.auf.org
30. European commission (2006): Joint European Projects Selected Projects involving Algeria Tempus III selection rounds 2002-2006, P.15.
31. Le magazine de l'université louis pasteur (2006): ver un déploiement massif de l'EAD en Algérie, Strasbourg, ulp.sciences n°23, p.60.
32. Le projet Tempus EOLES, Dossier de Presse de cite web: http://www.eoles.eu/

# دور الإبداع والابتكار في تجويد التعليم العالي

الدكتورة لطيفات الصاوي
الجامعة الأمريكية المفتوحة، مصر
latifaelsaoui@gmail.com

طالبة الدكتوراه بن جمعة أمينة
كلية العلوم الاقتصادية والتجارة وعلوم التسيير
جامعة عباس لغرور خنشلة، الجزائر
benamina86@gmail.com

**الملخص:** *من خلال هذه الدراسة سوف نحاول إبراز أهمية الإبداع والابتكار في مؤسسات التعليم العالي، باعتبار أن الابتكار يعد أحد المقومات الأساسية لتحقيق التميز والارتقاء على كافة المستويات، فبالابتكار يمكن اكتساح السوق، ويمكن مضاعفة رقم الأعمال، وتحقيق الاستمرارية والاستدامة، خاصة على مستوى مؤسسات التعليم العالي، فهو يساهم في الرفع من جودة خدمات التعليم العالي أو تجويدها، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق إشراك مختلف الفاعلين وتوفير البيئة المناسبة والداعمة لتنمية وتحفيز روح الإبداع والابتكار لدى كافة أعضاء البيئة الداخلية لمؤسسات التعليم العالي.*

**الكلمات المفتاحية:** *الإبداع، الابتكار، جودة الخدمة، التعليم العالي ستة سيغما.*

## المقدمة (Introduction):

إن البحث في مجال تحقيق التنمية المستدامة والاستقرار الاقتصادي والاجتماعي على المستوى المؤسسي والدولي، يعتمد أساسا على التوجه الشبه كلي نحو الاهتمام بتطوير وترقية قطاع التعليم العالي، باعتباره أحد القطاعات الحيوية الذي يلعب دورا محوريا في اكتساب ميزة تنافسية مستدامة تمكنه من تحقيق الرفاهية والرخاء الاقتصادي والاجتماعي، وفي هذا السياق يأتي دور كل من الإبداع والابتكار في تحقيق ذلك، نظرا لمساهمته في الرفع من مستويات جودة خدمات التعليم العالي أو تجويدها، والتوجه بالجامعة نحو الإنتاج الفعال، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق إدخال وتحفيز الإبداع والابتكار في كافة المستفيدين منها، سواء إذا ما تعلق الأمر بأعضاء هيئة التدريس، الذي يساهم في خلق اثر ايجابي في الارتقاء بالجامعة (ونذكر على سبيل المثال: الذي حصل على جائزة نوبل للاقتصاد البروفيسور أوليفر هارت، في 2016/10/10 هو أستاذ فخري في قسم واروبك للاقتصاد، وهي واحدة من الجامعات الرائدة في المملكة المتحدة، التي تسعى جاهدة في توفير البيئة الداعمة للإبداع والابتكار) أو بالجماعة الطلابية (وأفضل مثال على ذلك مؤسس شركة مايكروسوفت "**بيل غيتس**"، مؤسس شركة فيس بوك "**مارك زوكربيرغ** "المنتسب لجامعة هارفارد العريقة...الخ)، أو أعضاء هيكل التنظيم الإداري من خلال الإبداع في تعزيز الروابط بين الأوساط الأكاديمية. لذا يمكن القول ان العلاقة بين الجودة في التعليم وبين الابتكار والإبداع هي علاقة تناسبية. من خلال ما سبق يمكن طرح التساؤل الرئيسي التالي:

**كيف يمكن للإبداع والابتكار في أن يساهم في جودة خدمة التعليم العالي؟**

**أهداف البحث (The objectives of research):** يهدف هذا البحث إلى التطرق إلى مفاهيم أساسية حول: الابتكار، الإبداع،جودة التعليم العالي وبيان أهميتها. وكذا العلاقة بينهما، والمستلزمات الضرورية لتجويد خدمة التعليم العالي وتطويرها لتحقيق الريادة والتميز المستدامين على كافة المستويات.

**فرضيات البحث (Hypotheses of research):** ينطلق البحث من فرضية رئيسية هي:

**– يساهم كل من الإبداع والابتكار في تجويد خدمة التعليم العالي**

**أهمية البحث (The importance of research):** تأتي أهمية هذا البحث في التركيز على أهم الشروط الواجب توافرها لتحقيق الجودة في خدمات مؤسسات التعليم العالي، ولعل أهمها الاعتماد الشبه الكلي على عنصري الإبداع والابتكار في كافة أنشطتها ومهامها، ومحاولة تحقيق التجانس في كل من بيئتها الداخلية والخارجية. خاصة في ظل خوصصة هذا القطاع، وما تقتضيه السوق من مستويات تنافسية جد عالية.

**منهج البحث (Methodology of research):** تتم معالجة إشكالية البحث بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لذلك سوف نركز في مداخلتنا على المحاور التالية:

- **المحور الأول:** مفاهيم أساسية حول: الابتكار، الإبداع.
- **المحور الثاني:** مفهوم التعليم العالي، أهميته ومكوناته.
- **المحور الثالث:** جودة خدمة التعليم العالي.
- **المحور الرابع:** الإبداع والابتكار كآلية لجودة خدمة التعليم العالي.

**المحور الأول: مفاهيم أساسية حول: الابتكار، الإبداع**

**1: أساسيات حول الابتكار (Innovation)**

**1-1 تعريف الابتكار وبعض المفاهيم المتعلقة به:** فيما سبق كان الابتكار يعبر فقط عن المجال التكنولوجي، لكن حالياً أصبح الابتكار ضمنا أو ظاهريا في جميع المجالات فيعرف الابتكار على أنه:

- عبارة عن اعتماد الأنظمة الجديدة والسياسات والبرامج والعمليات والمنتجات أو الخدمات التي يمكن أن تنتج داخلياً أو خارجياً، حيث أن الشركات التي لديها القدرة على إيجاد ونقل الابتكارات يكون لها أثر ايجابي في مختلف المجالات الاقتصادية" [(1)].
- عملية عقلية ديناميكية تتطلب أن يكون التفكير الإبتكاري أحد مدخلاتها لتطوير أفكار جديدة أو خلق استخدامات جديدة للمنتجات القائمة، مع التأكيد على أن التجديد يجب أن يكون شيئا أفضل.[3] وما يمكن ملاحظته من هذا التعريف أن إدخال بعض التعديلات لمنتوج معين أو تحسينه أو تجديده هو نوع من الابتكار"[(2)].

من خلال ما سبق يمكن القول أن الابتكار هو عبارة عن: فكرة جديدة تقوم بحل مشكلة معية أو تخلق استخدامات جديدة، ومن ثم تساهم بإحداث أثر ايجابي في مختلف المجالات الاقتصادية. ومن يقوم بابتكار شيء معين أو إيجاد فكرة ابتكاريه يمكن تطبيقها فعليا يسمى بالشخص المبتكر "والذي يعتبر أن كل مشكلة تقبل عدد كبير من الحلول وأن الحصاد لأكبر عدد من الحلول الممكنة تزيد من احتمالات ظهور الحل الأكثر ملائمة لها [(3)].

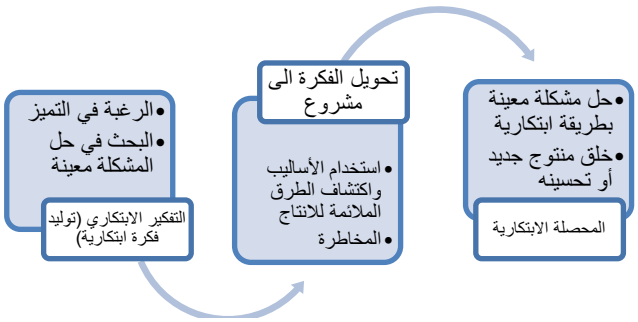
كما تجدر الإشارة إن الابتكار قد يكون في شكل فكرة أو عملية أو مؤسسة.

ففي الدول العربية اغلب المبتكرين يتمثلون في أشخاص (أفراد) ويتم حصر مفهوم الابتكار على نطاق فردي فقط، بالإضافة إلى قلة وانعدام الهياكل الداعمة له والذي يؤدي إلى عدم التعريف والمساهمة في انتشاره لاستخدامه بالشكل المرغوب (أي قل ما يتحول الابتكار الفردي إلى مؤسسة ابتكاريه)، أما في الدول الغربية الفئة الكبيرة تمثل أصحاب المؤسسات التي تقوم بتصميم ابتكار معين انطلاقا من دراسة السوق وتحديد احتياجاتها، ومن ثم ترويجه وتسويقه، فإما تقوم بعملية الابتكار أو تتبناه من منظمة أخرى.

والشخص المبتكر في المؤسسات التعليمية وخاصة في مؤسسات التعليم العالي قد يقصد به؛ أما الطالب الجامعي (ويكون في شكل: الإبداع في سوق العمل، أو الإبداع في منتج ما، ابتكار نظرية معينة...الخ) أو أعضاء هيئة التدريس (ابتكار طريقة معينة للتدريس، الإبداع في سرد المعلومات وإيصالها، ابتكار منتج علمي معين،..الخ) أو أعضاء الهيكل الإداري (الإبداع في عملية التواصل والتناسق بين كافة أعضاء البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة، ابتكار طريقة تساهم في تحقيق التسيير الإداري الفعال، الجودة في إدارة الوقت...الخ).

**2-1 مراحل عملية الابتكار:**

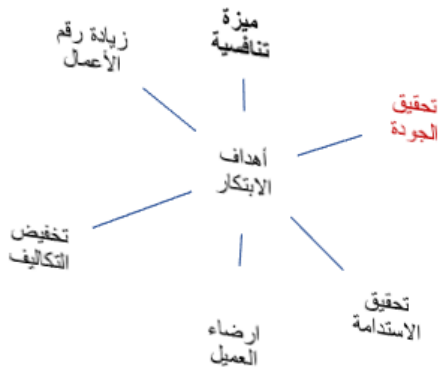
تنطلق العملية الابتكارية بإيجاد وتوليد فكرة ابتكاريه معينة تتعلق إما في الرغبة في تحقيق التميز أو البحث في كيفية حل مشكلة معينة، وذلك من خلال الحصول على مختلف المعلومات والقيام بمختلف الاتصالات المرتبطة بالبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة، ومعرفة مختلف مستجدات السوق التي ترتبط بصفة كبيرة بالمنتج ألابتكاري أو التحسين المراد تطبيقه، ومن ثم اختيار الأفكار الجديدة والمميزة التي يمكن تطبيقها بالاعتماد على معايير معينة، ومن ثم تأتي مرحلة تحويل الفكرة إلى مشروع من خلال استخدام مختلف الأساليب التي يحتاجها المشروع، ودراسة مستمرة لكل من احتياجات العملاء، المنافسين، التكاليف، المخاطرة، وحصة المبيعات المتوقعة، ومن ثم تتوج هذه المرحلة بمحصلة الابتكار التي تتمثل في الإنتاج ألابتكاري ويكون هذا الأخير اما في شكل منتوج مبتكر كليا مثل: Iphone «1أو منتوج مبتكر قديم وتم تحسينه مثل «Iphone 2» ويمكن تبسيط ماسبق في الشكل الآتي:




**الشكل رقم (1): مراحل عملية الابتكار.**

**المصدر: من إعداد الباحثين.**

**3-1 الهدف من الابتكار:** الهدف الأساسي من تبني الابتكار هو حسن استخدام الموارد وبأقل التكاليف، وتحقيق مكانة أفضل من المنافسين، (سواء اذا ما تعلق الأمر بالمؤسسة التعليمية ككل وبكافة هياكلها أو على مستوى الأشخاص المنتسبين اليها) ويمكن الحديث عن المنافسين على مستوى مؤسسات التعليم العالي خاصة إذا ما تعلق الأمر بمؤسسات ذات الكفاءة والجودة العالية كالتي صنفت ضمن أهم 500 جامعة على المستوى العالمي حسب التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (لجامعة شانغهاي جياو تونغ)، ويكمن الهدف من وراء الابتكار كذلك في البحث في كيفية خلق قيمة مضافة للمؤسسة أو أحد منتسبيها، تمكنها من تعزيز مكانتها وغزو الأسواق الداخلية والخارجية، وتحقيق الفعالية في الأداء، فالابتكار يقوم أساسا في البحث في كيفية تحقيق العناصر التي يمكن تجسيدها في الشكل التالي:




**الشكل رقم (2): أهداف الابتكار.**

**المصدر: من إعداد الباحثين.**

**2: مفاهيم أساسية حول الابداع (Creativity)**

**2-1- تعريف الإبداع:** ويعتبر الاقتصادي شومبيتر أول من ركز على الإبداع في الاقتصاد وذلك من خلال كتابه نظرية التطور الاقتصادي المنشور في 1912، حيث عرف مصطلح الإبداع بأنه "الحصيلة الناتجة عن ابتكار طريقة أو نظام جديد في الإنتاج يؤدي إلى تغيير مكونات المنتج و كيفية تصميمه.[4]

**2-2- أنواع الإبداع:** هناك عدة أنواع للإبداع وهي:[5]

- **إبداع في المنتج:** ويقصد به ابتكار منتجات جديدة لأول مرة أو تحسين أو تطوير المنتجات الحالية.
- **إبداع في العملية:** ويقصد به تطوير عمليات جديدة لتصنيع منتجات جديدة.
- **الإبداع في التنظيم:** يتعلق باستحداث شيء جديد على مستوى المنظمة مثل خلق وحدة جديدة أو تطوير نظام اتصالات داخلي جديد أو تطوير نظم وإجراءات مالية ومحاسبة جديدة.
- **-الإبداع في الإدارة:** يتعلق بتطوير فلسفات أو نظم إدارية حديثة ومتطورة مثل: إدارة الجودة الشاملة أو إعادة هيكلة أو هندسة أنشطة وعمليات المؤسسة.
- **الإبداع في التسويق والوظائف المختلفة المتعلقة به:** يتعلق بتطوير طرق جديدة في تسويق المنتجات مثل التسويق عبر الانترنت أو تقديم تسهيلات مالية بالدفع أو طرق جديدة في المبيعات مثل التسويق المباشر.
- **الإبداع في الخدمة:** يتعلق بوجود الإبداع في أي نشاط أو عملية تتعلق بالخدمة سواء من حيث إعداد وتسليم الخدمات المقدمة أو من حيث تطوير العمليات والأنشطة التي يتم فيها أداء الخدمات مثل الخدمات المالية.

**3- الفرق بين "الإبداع والابتكار":**

يكمن الفرق بين "الإبداع والابتكار" في: "إن الابتكار إنتاج أي شيء جديد، من حل مشكلة، أو تعبير فني"، والجديد هنا أمر نسبي، فما يعد جديداً بالنسبة لفرد قد يكون معروفاً لدى آخرين. والطفل في كثير من ألعابه مبتكر أصيل، وكذا من يخترع جهازاً أو يضع نظاماً اجتماعياً أو اقتصادياً جديداً. وأما الإبداع فهو حالة خاصة من الابتكار وذلك حين يكون الشيء الجديد جديداً على الفرد وغيره.[6]

فالفكر الإبداعي هو الذي يوصل للابتكار، أي أن الابتكار هو نتاج الفكر الإبداعي (السلع والخدمات الجديدة، براءات الاختراع،...الخ) وكذا الابتكار يربط بالعميل والقيمة المضافة، أما الإبداع فيرتبط بحل المشكلات وخلق أساليب عمل جديدة.

**4- أهم الآليات تحفيز الإبداع والابتكار في الأوساط الجامعية:**

يعتبر تفعيل الشراكة بين الجامعة والشركات الصناعية لتحفيز الإبداع والابتكار من بين أهم الآليات التي يمكن ان تتبناها المؤسسات الجامعية لتعزيز ثقافة الابتكار بأوساطها الجامعية، ومن وأفضل مثال على ذلك هي جامعة وارويك، وهي جامعة رائدة تنشط في كثير من الميادين، ولها عقود مع كبرى الشركات الصناعية "إتش إس بي سي"، "رولز رويس"، وهو أحسن مثال عن ربط مراكز البحوث بالأعمال التجارية، عن طريق تحويل المنتوج البحثي إلى عمل تجاري مربح، فهذا يحفز خاصة فئة الطلبة والأساتذة الجامعيين في البحث في كيفية خلق بحوث مبدعة ومبتكرة، تساهم في تحويلها الى مشروع قائم بذاته.

**المحور الثاني: مفهوم التعليم العالي، أهميته، مكوناته.**

**1- مفهوم التعليم العالي (Higher education):**

يعرف التعليم العالي؛ على أنه "التعليم الذي يتم داخل كليات أو معاهد جامعية بعد الحصول على الشهادة الثانوية، وتختلف مدة الدراسة في هذه المؤسسات من سنتين إلى أربع سنوات، وهو آخر مرحلة من مراحل التعليم النظامي.[7]

يعرف "أحد الوسائل الأساسية لإكساب الطالب المعرّفة والمعلومات والتفكير العلمي، والبحث وتكوين الاتجاهات الايجابية وتنمية قدراته على الانتقاء والاختيار في مواجهة هذا الانفجار المعرّفي والتقدم العلمي، لأنه بذلك يساهم في تكوين أو خلق مجتمع المعرّفة، أو على الأقل التحول إلى مجتمع المعرّفة، لأن الهدف في النهاية ينبغي أن يكون إيجاد أفراد متعلمين قادرين على التعامل مع المعارف والمعلومات التي يتلقونها بنوع من التفكير لمستقل والإبداع والتركيز على العمل الذهني وتعميقه [8].

**2- أهمية التعليم العالي وغاياته:**

إن معظم التربويين أنّ عملية التعليم بشكل عام، والتعليم العالي بشكل أخص له أبعاد خطيرة وكبيرة في آن واحد، لأن العملية التعليمية ذات أبعاد اقتصادية واجتماعية ونفسية وثقافية بالإضافة لكونها عملية مستمرة ليست مرتبطة بزمان ومكان وجيل معين، فالجامعة لا يمكن أن تؤدي دورها الكامل في المجتمع دون تحقيق التفاعل بين الفرد

وبيئته الاجتماعية، لأنها تتصل بتكوين النفوس وبناء العقول، فالتعليم الجامعي يتميز بأهمية خاصة، إذ أن الجامعة هي الدعامة الثابتة التي تقوم عليها نهضة الأمم، فنشاط الجامعة اليوم لم يعد قاصرا على التعليم النظري وحده، بل امتد إلى الدراسات التطبيقية العالية، ومهمة الجامعة لم تعد تقتصر على تطوير العلم من أجل العلم والوصول إلى الحقائق العلمية، إنما امتدت لتشمل تطوير المجتمع والنهوض به في جميع جوانبه، والمساهمة في حل مشكلاته وتحقيق الرخاء والتوافق بين المجتمع وحاجاته. يعد التعليم قوة اجتماعية باعتباره أهم الوسائل التي يمكن لأي مجتمع من إحداث التغير السريع والمنشود، والتعليم الجامعي والعالي له قوته وأهميته الخاصة باعتباره المسئول الأساسي عن إعداد الشباب وتهيئتهم للحياة ولما كانت مهمة التعليم العالي الأساسية هي تأهيل القوى البشرية العليا أو رفيعة المستوى لكي تقوم بالتدريس، والبحث العلمي وإنتاج المعرفة وتطبيقاتها العلمية المباشرة، وتنظيم وإدارة المجتمع والدولة سياسيا واقتصاديا واجتماعيا أي ربط التعليم بسوق العمل [9].

وعليه فان أهمية دور التعليم العالي في أسواق العمل وفي المجتمع ككل ليس فقط بإعداد الطالب الإعداد السليم ليكون مواطنا صالحا خادم لوطنه بالشكل الأمثل وليكون منافسا رابحا في أسواق العمل إنما يجعل البحث العلمي الذي تنجزه مراكز ومؤسسات التعليم العالي احد أهم مدخلان لتنمية المجتمع سياسياً وتربوياً واقتصادياً واجتماعياً، بالإضافة إلى تنشيط الآليات النوعية الضرورية لأسواق العمل من اجل تمكينها من تحديث بناها الاقتصادية والتكنولوجية والعلمية ...الخ [10].

**3- مكونات التعليم العالي:** يمكن حصر أهم مكونات التعليم العالي في العناصر الآتية:

**ا- عضو هيئة التدريس:** تعددت الدراسات التي تناولت عضو هيئة التدريس وكذلك تنوعت تعريفاته لكنها ركزت في مجملها على خصائصه ووظائفه وأهميته في العملية التعليمية فهو الشخص القائم بمهام التدريس والإشراف والبحث العلمي، والإنتاج العلمي والمهام العلمية التي تسهم في تطوير التعليم والبحث العلمي بالجامعات. لذلك يعد أستاذة الجامعة موارد ثروة عظيمة لما يقومون به من إعداد للأجيال وحجر الزاوية في تقدم الجامعات وبالتالي تقدم المجتمعات[11].

**ب- الجماعة الطلابية:** فإن الطلبة هم من يمثلون في الغالب فئة الشباب يتلقون تعليماً عالياً في مؤسسة علمية راقية هي الجامعة، يمتازون بالذكاء ومجموعة من المعارف العلمية العالية بالإضافة إلى قدرتهم على الاندماج والمشاركة الفعالة في المجتمع، فهم طاقة كبيرة تعمل على تحقيق أهداف الجامعة [12].

إن الطلاب هم العملاء الأوائل للتعليم العالي، وأن الخريجين هم المخرج الرئيسي للنظام، فإن لمخاوفهم أهمية قصوى كما أن الاهتمام الأكبر يكرس لهم هنا. ومن بين تلك المخاوف المشتركة بين طلاب التعليم العالي والقطاع الفرعي للتعليم الفني والتدريب المهني ما يلي: عدم كفاية الخيارات في مجالات الدراسة ذات الصلة بالأفضلية المهنية، وعدم كفاية التهيئة للعمل نتيجة لعدم ارتباط المناهج بسوق العمل، والافتقار إلى التدريب على المهارات العملية بسبب الإفراط في التركيز على المحتوى المعتمد على الذاكرة والتربويات السلبية ونقص المرافق والمعدات.[13]

**ج- الهيكل الإداري والتنظيمي:**

**فالهيكل الإداري والتنظيمي** هو: "تلك المكونات البشرية المتكاملة والمتناسقة النشاطات الإدارية والتنظيمية وفقاً للنظام الهيكلي العام والوظيفي (الهرم الإداري والتنظيمي)، التي تدير وتسير المؤسسة الجامعية وتسعى من خلال مخرجاتها إلى تحقيق الغايات التي أنشئت من أجلها.[14]

بالإضافة إلى ماسبق ويمكن القول بأن مكونات التعليم العالي هي كل العناصر والأطراف الفاعلة في البيئة التعليمية الجامعية: والتي يقصد بها "كل جوانب الحياة الاجتماعية التي يتم فيها التفاعل لكل أطراف العملية التعليمية الجامعية، فالجامعة تنظيم اجتماعي رسمي formal Social Organization l ويتم داخلها تفاعل اجتماعي بين عناصرها المختلفة من علاقات وقوى اجتماعية وقيم سائدة، وبين أطراف العملية التعليمية الجامعية. إن البيئة التعليمية الجامعية تشمل الحياة الاجتماعية (طبيعة العلاقات المجتمعية، صناعة القادة) والتعليمية (الأهداف المخططة، العملية التعليمية، تقويم، المنهج والثقافية) (المعتقدات والتوقعات التعليمية التربوية، المعايير والادراكات).[15]

**المحور الثالث: جودة خدمة التعليم العالي**

**1 - مفهوم جودة خدمة التّعليم العالي:** قبل التطرق إلى مفهوم جودة التعليم العالي لابد من التطرق أولا لمفهوم الجودة، ثم مفهوم جودة الخدمة، وأخيرا وليس آخرا جودة خدمة التعليم العالي:

**أ- تعريف الجودة:** تعرف الجودة على أنها:

- الخلو من العيوب أو الأخطاء التي تتطلب إعادة العمل أو التسبب بأعطال المنتجات أو استياء الزبائن، وبهذا السياق تعني الجودة، "كلفة أقل.[16]
- درجة الأداء التي يقدمها المنتج طبقا لما يتوقعه العميل أي مدى المناسبة للاستخدام.[17]

من خلال ماسبق يمكن القول ان الجودة هي: كل مايتوقعه وينتظره الزبون من المؤسسة بما يتوافق مع حاجاته ورغباته وما تحققه للمؤسسة من تميز وتفوق على المستويين النوعي، والتكلفي.

**ب- جودة الخدمة:** ويقصد بجودة الخدمة: "حالة ديناميكية مرتبطة بالخدمات وبالأفراد والعمليات والبيئة المحيطة بحيث تتطابق هذه الحالة مع التوقعات [18].

كما يمكن القول بأن جودة الخدمة تتعلق بذلك التفاعل بين العميل ومقدم الخدمة، حيث يرى العميل جودة الخدمة من خلال مقارنته بين ما يتوقعه والأداء الفعلي للخدمة.

**ج- مفهوم جودة التعليم العالي:**

**مفهوم الجودة في التّعليم العالي من وجهة نظر أصحاب المصلحة:**

يختلف مفهوم الجودة أيضا باختلاف حاجات ومصالح الأطراف ذات الصلة بمؤسسة التّعليم العالي سواء كانوا أساتذة، طلبة، عائلات أو أرباب العمل، فأعضاء هيئة التدريس، ينظرون للجودة في التّعليم العالي على أنهّا التركيز على أصالة وإنتاجية البحث أكثر من التركيز على الابتكار وفعالية التّعليم. **كما تعني الجودة لهم أيضا:** التنمية المهنية المستمرة للبقاء في ذروة الأداء المتميز؛ علاقات إيجابية مع الطلبة؛ العمل بروح الفريق مع الزملاء والإدارة والأطراف ذات المصلحة لتحسين عمليات التّعليم وتقدير جهودهم ومشاركتهم في عملية اتخاذ القرارات. أما وجهة نظر الطلبة للجودة في التّعليم العالي، فتتعلق قبل كل شيء بالتدريس والخبرة وبيئة التعلم. كما تعني الجودة لهم أيضا: تحسين دافعيتهم للتعلم؛ تحسين نتائج تعلمهم باستمرار وعلاقات أفضل مع أعضاء هيئة التدريس. في حين ينظر أرباب العمل إلى الجودة في التّعليم العالي، على أنها ما يمتلكه الطلاب من مهارات ومعارف مرتبطة بالمهن المختارة. أما المجتمع، فتعني الجودة له الثقة بأداء مؤسسة التّعليم العالي [19].

والجودة في التعليم عبارة عن عملية توثيق البرامج والإجراءات وتطبيق للأنظمة واللوائح والتوجيهات، تهدف إلى تحقيق نقلة نوعية في عملية التعليم والارتقاء بمستوى الطلبة في جميع الجوانب العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية والثقافية، ولا يتحقق ذلك إلا بإتقان الأعمال وحسن إدارتها. كما يراها آخر ونبأنها، ترجمة احتياجات وتوقعات الطلبة إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية وصياغة أهدافها بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقعة. أو هي الوفاء بمتطلبات العمل التربوي وبتوقعات الطلبة وأطراف معينين آخرين.[20]

**2- مكونات أو محاور جودة التّعليم العالي:**

يمثل فهم محاور جودة خدمة التّعليم العالي الخطوة الرئيسية في تحقيقها، وعلى الرغم من تعددها إلا أنّه يمكن تحديد أهم المحاور التي ركزت عليها معظم الدراسات والأبحاث والهيئات التي تهتم بجودة خدمة التّعليم العالي، وتتمثل في: جودة عضو هيئة التدريس؛ جودة الطالب؛ جودة البرامج التّعليمية وطرق التدريس؛ جودة المناهج؛ جودة الأساليب والأنشطة؛ جودة الكتاب التّعليمي؛ جودة المباني التّعليمية وتجهيزاتها؛ جودة الإدارة التّعليمية والتشريعات واللوائح؛ جودة التمويل والإنفاق التّعليمي؛ جودة تقييم الأداء التّعليمي وجودة البيئة المحيطة.[21]

كما يمكن إضافة جودة الملتقيات والتظاهرات العلمية، والقول فيما يخص التمويل بأن بعض الخارجات لبعض الدول الغربية كالولايات المتحدة الأمريكية (الذي نعتبره يدخل ضمن دائرة جودة التمويل) استفادة من فكرة الوقف لتمويل مؤسسات التعليم العالي على غرار الدول العربية التي لاتزال لم تطبق هذا الأسلوب المميز في تمويل مؤسسات التعليم العالي، وإنما اتخذت بعض الدول منها كالأردن أسلوب إشراك القطاع الخاص في التمويل وتنويعه، واعتماد المغرب لنموذج تمويل الجامعة على أساس الأداء (هذا الأسلوب يعتبر دافعاً أساسياً في البحث في كيفية الارتقاء بالأداء والجودة وحوكمت التمويل).

**3- الاهتمام بالجودة في التعليم العالي:**

إن الاهتمام بجودة الخدمة التعليمية يرجع أيضا لظهور المنافسة، ليست المحلية فقط، بل العالمية أيضا، إذ أن الطلب على التعليم العالي لم يعد محصورا في الطلب المحلي فقط بل أصبح هناك طلب من دول أخرى وهذا نتيجة لعولمة وعالمية التعليم العالي، حيث تواجه الجامعات العالمية طلبات كثيرة من الطلبة سنوياً مما يحتم عليها توفير مقاعد بيداغوجية إضافية، تعبئة موارد مالية و مادية ضخمة مع مراقبة جودة التعليم. فزيادة عدد طالبي التعليم العالي يحتم التوسع في المنشآت وتوفير مقاعد إضافية لاحتواء الجميع.[22]

- منذ أوائل التسعينات تزايد الاهتمام بالنوعية والجودة في مؤسسات التعليم العالي، وذلك في ظل متغيرات عديدة طرأت على الميدان، منها:

أ- حدوث زيادة هائلة في أعداد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم، وخاصة في الدول النامية. وحدوث تنوع كبير في أهداف التعليم العالي ومجالاته وبرامجه وأنماطه، حيث لم يتوافق ذلك مع الزيادة في الموارد المالية لمؤسسات العالي بشكل عام. مما أدى إلى التركيز الكبير على ضمان النوعية وضبطها تفاديا لحدوث تدهور في المستويات التعليمية.

**ب-** تزايد القناعة لدى الحكومات بأن النجاح والتقدم الاقتصادي يتطلب قوى عاملة جيدة التكوين والإعداد، الأمر الذي يتأتى من خلال برامج تعليمية وتدريبية جيدة النوعية في مؤسسات التعليم العالي.

**ج-** ازدياد الاهتمام الاجتماعي والمنظمات المهنية والثقافية والإنسانية والهيئات الدولية بضرورة تحسين الخدمات المقدمة للمواطنين، والرعاية الاجتماعية وتحسين التعليم في كل المستويات، وتجاوب الحكومات مع هذه المطالب. وقد لعبت اليونسكو دورا كبيرا في دفع الاهتمام بالنوعية من خلال المؤتمرات المتعددة التي نظمتها أو ساهمت فيها، وكذا من خلال منشوراتها كالكتب والنشرات.

**د-** زيادة التنافس بين المؤسسات الجامعية على استقطاب الطلاب والحصول على الدعم المالي الحكومي أو من الهيئات الخاصة والمنظمات المانحة.

**هـ-** ارتباط الكثير من دول العالم باتفاقيات التجارة الإقليمية والدولية ... مما زاد التوجه نحو التركيز على النوعية العالية في الصناعات والأبحاث والبرامج والنظم التعليمية. [23]

وعلى هذا الأساس فان تعزيز جودة التعليم تشكل هاجسا عند النظام السياسي، كما هو هاجسا للجامعات والجهات ذات العلاقة في المجتمع، مما دفع هذا إلى أهمية التعليم وتفعيل دوره في إعداد نظام يتحقق من خلاله الجودة التي تعتمد على بنية نظام متكامل للمؤسسة التعليمية. وهذا يتطلب طبعا تغير الأسس التقليدية التي يرتكز عليها التعليم العالي، ويتطلب استجابة للمتغيرات والحاجات البشرية من خلال استحداث برامج جديدة ومرنة تلبي متطلبات تطوير ومهارات الموارد البشرية وفقا للظروف الاقتصادية والاجتماعية وكذلك المتغيرات في سوق العمل مما يجعل التعليم العالي قادرا على التأثير الجدي في المجتمع عبر تطوير العمل البحثي وتكوين المعرفة وإنتاجها ثم نقلها إلى المجتمع لكي تصب في خدمة الإنسان والمواطن والوطن والأمة، فالترابط العضوي بين التعليم العالي وسوق العمل هو معيار نجاح مشروع إعادة تنظيم التعليم العالي، ونعتقد إن ذلك يسهم في حل الصراعات والتي قد تنتج بسبب الحصول على الشهادات الجامعية ثم الانضمام إلى البطالة في المجتمع ليكون هذا الإنتاج يسهم في معانات المجتمع بدلا من ازدهاره.[24]

**4- Six Sigma: كمؤشر لقياس الأداء ومدخل متميز لتحسين جودة التعليم العالي:**

**أ- تعريف ستة سيغما (6σ)، (Six Sigma):**

تساعد أحد أهم مؤشرات قياس الأداء كاستة سيغما (6σ) أو (Six Sigma) التي يقصد بها تلك الإستراتيجية تمكن المنشآت من التحسن بصورة كبيرة فيما يخص عملياتها الأساسية وهيكلها، من خلال تصميم ومراقبة أنشطة الأعمال اليومية. بحيث يتم تقليل الفاقد واستهلاك الموارد (الوقت الطاقات الذهنية الطاقات المادية) وفي نفس الوقت تلبية احتياجات العميل وتحقيق القناعة لديه، ويدل مبدأ ستة سيغما على أن المؤسسة تقدم خدمات أو سلعا خالية من العيوب تقريبا لأن نسبة العيوب في ستة سيغما هي 3,4 عيب لكل مليون فرصة، أي نسبة كفاءة العمليات 99.999966%.[25] من معرفة مختلف الانحرافات التي قد تحدث ومساعدة المؤسسة القيام بعميلة التحسين المستمر.

**ب- الهدف من استخدام وتطبيق ستة سيغما في مؤسسات التعليم العالي:**

يتمثل الهدف من استخدام وتطبيق ستة سيغما في مؤسسات التعليم العالي هو تحسين الجودة في خدماتها التعليمية والبحثية والإدارية باعتبارها توجها يستهدف تحسين كفاءة و فعالية العمليات. فالتطبيق السليم لمبادئ ستة سيغما يساهم في تحسين مستويات رضا العملاء (الطلبة، القطاع الوظيفي، والمجتمع ككل) [26].

**ج- المبادىء الرئيسية لمنهجية 6 سيجما فى المؤسسات الاكاديمية:** وتتمثل في:[27]

- توافر الرغبة تجاه المسؤولين عن المؤسسات التعليمية على إجراء التطوير والتحسين المستمر بمختلف السبل المتاحة وفق دراسة مكتوبة واضحة.
- تقديم مقترحات بمزايا تطبيق منهجية 6 سيجما وعلاقتها بالجودة الشاملة والايزو والاعتماد المؤسسى.
- الاعتماد فى العمل على البيانات والمعلومات والاحصاءات والارقام الدقيقة.
- عرض المقترح على الادارة العليا بالمشاركة مع مديرى المؤسسات الاكاديمية العامة.

**د- خطوات تطبيق (6σ) في التعليم العالي:**

يمر تطبيق (6σ) بخمس خطوات متسلسلة هي التعريف والقياس والتحليل والتحسين والسيطرة وتعرف بمنهجية DMAIC ويمكن توضيحها كما يلي: [28]

1. التعريف Define: حيث يتم هنا تعريف المشكلة بما فيها تحديد العيوب والاخطاء والتعبير عنها بأسلوب كمي دقيق ينبغي هنا التركيز على الاخطاء والعيوب من وجهة نظر الزبون.
2. القياس Measure: من هذه الخطوات يتم التعرف المقاييس الجوهرية للكفاءة والفاعلية وجمع البيانات مع التركيز على الحقائق والأرقام التي تسهم في التعرف على اسباب المشكلة.
3. التحليل Analyze: من خلال هذه الخطوات يستطبع فريق العمل تحديد اسباب المشكلة التي تحتاج الى تطوير وذلك عن طريق تحليل البيانات التي جمعت في الخطوة السابقة.
4. التحسين Improve: يتم تحديد مجموعة الانشطة التي تساهم في تحسين الأداء هنا وينبغي التأكيد على استخدام الأدوات الاحصائية والعملية بشكل صحيح.
5. السيطرة Control: تتحدد الأنشطة التي تساهم في السيطرة على الأداء.

فيمكن أن تساعد مؤشرات قياس الأداء من معرفة نقطة الانطلاق والاستمرارية لعملية تحقيق الإبداع والابتكار في كافة خدمات مؤسسات التعليم العالي، بدءا من معالجة الانحرافات بطرق مبتكرة ومبدعة إلى غاية الإبداع والابتكار المستدامين المساهمين في تحقيق مستويات عالية من الجودة التي تظهر بصورة واضحة على مستوى المنتوج النهائي.

**المحور الرابع: الإبداع والابتكار كآلية لتجويد التعليم العالي:**

تتطلب ظروف المجتمع الحديث عن الإبداع والتطوير والتجديد المستمر، ودور الجامعات في خلق هذه السمات في المستفيدين منها، حتى لا تظل في الصفوف المتأخرة من التحضر.

فالتجديد في التعليم ليتكيف مع مجتمع المعرفة، يجعل منه يغير من مفهوم عملية التعلم إلى التعديل والتغيير الشامل والعميق لسلوك المتعلمين ليصبحوا أكثر قدرة على استثمار كل الطاقات والإمكانات الذاتية الكامنة استثماراً ابتكارياً وإبداعياً. ويرتبط الإبداع بالمعرفة إلى درجة كبيرة كونها تتجاوز تفسير الظواهر وتنظيمها إلى ارتباطها بسياق إنساني خالص.

ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين مجموعة من أقوى الشركات العالمية لم تستند في قوتها إلى أرصدتها المالية أو إلى موجداتها المادية من بناء وتجهيزات وآلات، بل استندت إلى الكفاءة التنظيمية، لدى الإدارة ومجموعة العلاقات والصلات والتطوير المستمر والإبداع وطرح مبادرات جديدة وخلاقة وكان أوضح مثال على ذلك شركة ميكروسوفت ومؤسسها بيل غيتس الذي كان مبرمجا متواضعا ولكنه يمتلك الإبداع ومهارة كبيرة في التنظيم والإدارة، فاستطاع أن يصبح أغنى رجل في العالم، كما أحدث ثورة كبيرة في مجال البرمجيات لا تزال سارية المفعول. "إن النمو في اقتصاد المعرفة يقوم على الاكتشاف والإبداع، واللذان تقوم الجامعات بالدور المركزي في ذلك".[29]

وعلى سبيل المثال انه من بين الخارجات المهمة التي قامت بها أحد المؤسسات الجامعية بالمملكة العربية السعودية هي محاولة نشر ثقافة الإبداع والابتكار وريادة الأعمال داخل المؤسسات الجامعية، عن طريق توعية الطلبة والمجتمع بأهمية الابتكار وضرورة خلق المنافسة بين المنتجات الابتكارية للطلاب، من خلال نشر وتطبيق فعاليات المؤتمر الذي كان شعاره «أفكار.. ريادة وابتكار» والقيام ببعض الدورات التدريبية المفيدة والتي تساهم في خلق قيمة مضافة لهذا الهدف، وهذا على المستوى الكلي. والذي تبنته وزارة التعليم العالي عن طريق إعلانها انطلاق الحملة التوعية التثقيفية لنشر ثقافة الإبداع والابتكار لدى طلاب وطالبات التعليم العالي.[30]

## الخلاصة (Conclusion):

يستخلص مما سبق، أن كل من الإبداع والابتكار هما أحد أفضل البدائل التي لابد على مؤسسات التعليم العالي أن تدرجها ضمن خطتها الإستراتيجية، لتحسين والارتقاء بنوعية خدماتها، خاصة في ظل خوصصة هذا القطاع في بعض الدول التي خاضت تجارب رائدة في تنمية جودة قطاع التعليم العالي. فموضوع الإبداع والابتكار هما موضوع الساعة لما يحملانه من أفاق اقتصادية واجتماعية، ويرتبط رهان تجويد خدمة التعليم العالي ضرورة الاعتماد على عنصري الإبداع والابتكار. فعلى الدول العربية والجزائر على وجه الخصوص التوجه الحقيقي نحو ايجاد البديل الاستراتيجي ليمكنها من تقليل التبعية نحو قطاع المحروقات وتنويع اقتصادها (لأن من بين مخرجات جامعات بعض الدول الغربية- الطلبة المبتكرين- أنشؤوا مشاريع مبتكرة ضخمة، ايراداتها تفوق ايرادات الدول العربية مجتمعة...)، من خلال الاهتمام وادراج السبل الكفيلة لتجويد قطاع التعليم العالي ضمن خطتها التنموية.

## المراجع (References):


1. نضال عمر زلوم، (2014). ***العوامل المؤثرة في الابتكار في الشركات الصناعية والخدمية المساهمة العامة الأردنية- وجهة نظر محاسبية***. دراسات العلوم الإدارية، المجلد 41، العدد 2، ص377.
2. ممدوح عبدالعزيز رفاعي، (11-12 مارس 2012). استراتيجيات الابتكار: طريق الإدارة نحو الابتكار الجذرى، المؤتمر العلمى الأول "دعم وتنمية المشروعات الصغيرة، "إستراتيجيات الابتكار" كلية التجارة جامعة عين شمس، ص03.
3. حميني ياسين، (2005-2006). ***تفعيل عملية الإبداع من خلال تنمية العلاقة بالزبائن***، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، ص23.
4. زايد مراد، (08/07/06 أفريل 2010). **الريادة والإبداع في المشروعات الصغيرة والمتوسطة**، الملتقى الدولي حول: المقاولتية التكوين وفرص الأعمال، جامعة محمد خيضر بسكرة، ص04.
5. الجوزي جميلة، (2011). ***دور الإبداع التكنولوجي في تعزيز القدرة التنافسية للدول العربية***. مجلة العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير لجامعة سطيف، العدد11، ص ص 276،277.
6. عطية توفيق العجلة توفيق، (2009). ***الإبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي لمديري القطاع العام***، مذكرة ماجستير الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، ص 18.
7. نوال نمور، (2011 - 2012). ***كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي***، مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير، جامعة منتوري – قسنطينة، الجزائر، ص 04.
8. صليحة رقاد، (2013-2014). ***تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته***، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية، جامعة سطيف 01، الجزائر، ص 23.
9. غربي صباح، (2013-2014). ***دور التعليم العالي تنمية المجتمع المحلي***، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ص ص 53،54.

10. شرقي ساجد، (2008). **دور الجامعات في تنمية وتطوير المجتمع**. دور الجامعات، العدد 10، ص 174.
11. زرقان ليلى، (2012–2013). ***إقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة نموذجا– في التعليم العالي بجامعة سطيف***، اطروحة دكتوراه، جامعة سطيف –2–، الجزائر، ص180.
12. بواب رضوان، (2013–2014). ***الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة***. رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية، جامعة سطيف –2–، **الجزائر**، ص 152.
13. باربارا إيشينغر، لاو جورغنسين، (2010). **التعليم العالي في مصر**. مراجعات لسياسات التعليم الوطنية، منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادية والبنك الدولي للإنشاء والتعمير/ البنك الدولي، ص179.
14. غربي صباح، ***دور التعليم العالي تنمية المجتمع المحلي***، مرجع سابق، ص61.
15. بوحنية قوي، (جوان2005). ***التعليم الجامعي في ظل ثورة المعلومات رؤية نقدية استشرافية***. مجلة العلوم الإنسانية– جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 8، ص ص 09، 10.
16. علاء فرج الطاهر، (2010). ***إدارة الموارد والجودة الشاملة***. الطبعة 1، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، ص31.
17. المرجع السابق، ص112.
18. قاسم نايف علوان محياوي، (2006). ***إدارة الجودة في الخدمات "مفاهيم وعمليات وتطبيقات"***. الطبعة1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ص39.
19. صليحة رقاد، ***تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته***، مرجع سابق، ص ص 33،34.
20. نوال نمور، ***كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي***، مرجع سابق، ص87.
21. صليحة رقاد، مرجع سابق، ص44.
22. نوال نمور، مرجع سابق، ص16.
23. سمية الزاحي، (2013–2014). ***مكانة المكتبة الجامعية في سياسة التعليم العالي بالجزائر***، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية، معهد علم المكتبات والتوثيق جامعة قسنطينة 02، الجزائر، ص ص 125،126.
24. شرقي ساجد، **دور الجامعات في تنمية وتطوير المجتمع**. دور الجامعات، مرجع سابق ص ص 173، 174.
25. بوفاس الشريف، (15و16 افريل 2015). ***إمكانية تطبيق ستة سيغما (Six Sigma) لتحسين جودة التعليم العالي***. الملتقى الدولي حول إدارة الجودة والأداء المتميز في الجامعات العربية، ص ص 3،4.
26. المرجع السابق، ص 11.
27. عصام عبيد، (14 أوت 2015). ***تقنيات تطبيق 6 سيجما (Sigma Six) فى المؤسسات الأكاديمية والمعلوماتية***. *من موقع:* ***www.linkedin.com***
28. عمر علي إسماعيل، (2011). ***Six Sigma مدخل متميز لتحسين جودة التعليم العالي***. مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 7، العدد 21، ص ص 34، 35.
29. سمية الزاحي، ***مكانة المكتبة الجامعية في سياسة التعليم العالي بالجزائر***، مرجع سابق، ص ص 125،126.
30. سعود الغربي، السبت، 12 أبريل 2014 «التعليم العالي» تطلق حملة لنشر ثقافة الإبداع والابتكار:
http://www.alhayat.com/Articles/1753818 /2016 htm
12 :28.10/10/2016

# مؤشرات تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي العربي

د. أُسامة سماعنة
جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، الإمارات
o.samaneh@ajman.ac.ae

**الملخص:** *مؤشرات تقييم الاداء في مؤسسات التعليم العالي تمثل أحد أهم عناصر الجودة في الجامعات لتحقيق أهداف التميز والتنافسية على المستوى المحلي والعالمي وعليه فإن هذه الورقة تهدف إلى رصد مختلف مؤشرات قياس الاداء لمؤسسات التعليم العالي مما سيساهم في تقويض المشكلات التي يعاني منها نظام التعليم العالي العربي، ومن ثم الارتقاء بالجامعات العربية إلى التميز والتنافسية والإبداع.*

**الكلمات المفتاحية:** *جودة التعليم العالي، مؤشرات تقييم الاداء.*

## المقدمة (Introduction):

نشهد في هذه الأيام تغيرات متسارعة وكثيرة في شتى المجالات التكنولوجية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتنموية مما جعلها تحدث تأثيراً جذرياً في حياة المجتمعات كافة.

فقد دأبت الدول المختلفة (الفقيرة والغنية والمتقدمة والنامية) على البحث عن طرق ووسائل للتفاعل والتأقلم مع تلك المتغيرات لكي تبقى في حالة من التنافس للهروب من ذيل القوائم، أو للتنافس على المراكز الأولى في التصنيفات العالمية المختلفة والتي تشمل التنمية والتطوير والإبداع والتميز والجودة والحريات والديموقراطي.(1)

من خلال المقدمة فإن مشكلة البحث تبدو واضحة لضرورة التأكيد على مفاهيم الجودة ومتطلباتها وإجراءاتها. والتي لا يمكن تحقيقها والوصول إلى الأهداف المرجوة إلا من خلال معايير الجودة الشاملة ومؤشرات الآداء التي يجب تطبيقها بمهنية وفعالية. وبناءً على هذه فبناء مجتمعات حديثة يتطلب الاهتمام بالبناء المعرفي لتلك المجتمعات ويعتبر التعليم العالي ركيزة أساسية لذلك لكونه الحاضنة الأهم في صناعة المعرفة وبناء كفاءات وكوادر الدول وتوليد العلماء والباحثين لتكون منتجة وتنافسية ومتميزة في عالم يسوده الجودة والتميز وفقاً للمعايير العالمية. فمن خلال التعليم العالي يمكن للدول النامية اجتياز الفجوة العلمية والمعلوماتية الكبيرة بينها وبين دول العالم المتقدم. وفي سياق البحث عن سمات التعليم العالي ومواصفاته التنافسية والإبداعية فلا بد من مؤشرات عالمية مبنية على مواصفات ومعايير الجودة والتميز المتفق عليها اقليمياً ودولياً.

أهداف الورقة:

- رصد التحديات والمشاكل التي تواجه التعليم العالي العربي.
- الاطلاع على نماذج مؤشرات تقييم الآداء في مؤسسات التعليم العالي.
- التاكيد على ضرورة تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة.

## أهمية الورقة:

تناولت الورقة عنصراً مهماً من عناصر الجودة الشاملة المتعلق بمؤشرات الاداء التي تشكل الميزان الحقيقي لجودة التعليم العالي وتميزه وتنافسيته.

أسلوب البحث:

لتحقيق أهداف هذه الورقة تم استخدام المنهج الوصفي.

## تحديات ومشكلة التعليم العالي في العالم العربي:

تشير الدراسات والتقارير (2) المتخصصة في التعليم العالي وكفاءة الموارد البشرية والتنافسية على المستوى المحلي والعالمي في المجتمعات العربية على وجود الكثير من المشاكل التي تؤدي الى التراجع من وقت لآخر، وعليه تم رصد القائمة التالية (فقط) من التحديات على المستوى العربي:

- ضعف دور مؤسسات التعليم العالي بالمشاركة الفاعلة في بناء وصناعة المعرفة على أكثر من محور (3).
- نظام القبول في الجامعات لا يحمل معايير الجودة (4).
- نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى أعداد الطلبة أقل من المستويات العالمية (5).
- ضعف الخدمات المقدمة للطلبة مثل: الإرشاد الأكاديمي والنفسي والصحي والرياضي ... وغيرها (6).
- قلة عدد الطلبة الذين ينتقلون من المرحلة الأولى إلى مرحلة الدراسات العليا (7).
- نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين يشاركون في صناعة المعرفة وخدمة المجتمع والعمل البحثي قليلة (8).
- تأرجح في استقلالية القرارات المهنية التي تخص العملية التعليمية (9).
- لا يوجد علاقة وثيقة ومتبادلة بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات المجتمع المحلي الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية المتعلقة في التنمية والتطوير (10).

- ضعف الموارد المالية لتغطية كافة متطلبات تنفيذ الخطط التعليمية والخدماتية والتطوير المستمر، حيث الاعتماد على التمويل الحكومي (11).
- ضعف التكامل ما بين متطلبات سوق العمل والتخصصات المطروحة في الجامعات (12).
- ضعف شديد في المعارف والمهارات والقدرات اللازمة للخريجين في تنمية وبناء المجتمع كل حسب تخصصه (13).
- قلة التفاعل المهني ما بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة.
- عدم الاهتمام في تدريس التفكير الناقد والإبداعي والتحليلي (14).
- ضعف في مواكبة التغيرات التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية على المستوى المحلي والعالمي (15).
- رغم الحديث المتواصل عن الجودة إلا أننا لا نشاهد نتائج واضحة ويمكن قياسها على مستوى الجامعات ويظهر الترهل في تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي (16).
- تحرص الجامعات العربية على منح الشهادات وليس على تقديم العلوم والمعارف لبناء الكفاءات التي يمكن ان تساهم في تنمية المجتمع (17).

**الحلول الممكنة:**

في ظل تلك التحديات المذكورة، ومن أجل الوصول بالجامعات العربية إلى المستوى العالمي في الجودة والتميز والتنافسية فإنه من الضروري العمل على تحقيق التقدم في المحاور التالية:

أ. التخطيط الاستراتيجي المبني على مفاهيم الجودة والتميز.

ب. تعميق فلسفة وثقافة الجودة الشاملة على المستويات المختلفة في الجامعات حيث التركيز على المدخلات والعمليات والمخرجات.

ج. تحديد مؤشرات دقيقة للجودة والتميز وتطبيقها بشكل عملي وفعال.

**التخطيط الاستراتيجي:**

هو عملية منظمة تقود إلى تحديد الرؤية المستقبلية للمؤسسة، وكذلك الأهداف الاستراتيجية وكيفية تحقيقها. فالتفكير والتخطيط الاستراتيجي يقودان المؤسسة إلى تقليص الفجوة بين ما تقدمه المؤسسة (التعليمية) من خدمات وبين ما يحتاجه ويتوقعه المتعامل. فهو ضرورة وليس خيار سيقود إلى الكفاءة والفعالية في أداء الكوادر البشرية، حيث أجمعت على ذلك كافة المؤسسات التي تستخدمه بطريقة فعالة (18).

**أهمية التخطيط الاستراتيجي:**

- يساهم في بناء ثقافة التفكير الاستراتيجي.
- يرصد التغيرات المستمرة في البيئة الداخلية والخارجية.
- يعمل على تعزيز العمل الجماعي وروح الفريق.
- يساعد المؤسسة على فهم التحديات والفرص وكذلك الكشف عن مواطن القوة ومواطن الضعف.
- يعزز نظام الاتصال والتواصل في المؤسسات.
- يحفز المؤسسة على فهم وتلبية متطلبات العميل.
- تصبح المؤسسة قادرة على المبادرة وليس على ردات الفعل.
- يساهم في بناء ثقافة التعلم والتطوير والتدريب باستمرار.
- يعزز بناء الشراكات مع المعنيين كافة.
- يساعد على الاستغلال الأمثل للموارد في المؤسسات.

**مراحل الخطة الاستراتيجية ومكوناتها (19):**

1. التهيئة: وهي مرحلة يتم فيها معرفة مدى الاستعداد للتخطيط، والبحث في الخطوات القادمة.
2. التشخيص: حيث رصد واقع المؤسسة بالتحليل الداخلي والخارجي (تحديد مواطن القوة والضعف، والفرص والتهديدات).
3. الرؤية: حيث البحث العميق في فلسفة المؤسسة، وسياسة التعليم وبناء الرؤية، وتحديد الرسالة مما يقود إلى تحديد إطار للمستقبل.
4. الأهداف الذكية: حيث بناء الأهداف المحددة والقابلة للقياس والممكن تحقيقها وواقية ومحددة بزمن.
5. تنفيذ الخطة: حيث رسم خطة طريق على المستويات الإدارية المختلفة، وتحديد المهام والمسؤوليات والموارد المطلوبة والوقت اللازم للوصول إلى الأهداف.
6. التقييم والمتابعة ومحطات التفقد. حيث معايير الآداء المبنية على الأهداف، وتحديد الانحرافات، والمرونة.
7. استخلاص العبر والدروس المستفادة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه المرحلة لا يتم الاهتمام بها في أغلب المؤسسات العربية وخاصة مؤسسات التعليم العالي.

**مكونات الخطة:**

1. فلسفة التعليم العالي: تحقيق احتياجات المجتمع من الكوادر المتميزة دائمة التعلم والمحافظة على أخلاق ومعتقدات تلك المجتمعات.
2. **سياسة التعليم:** المشاركة الفاعلة في صناعة المعرفة بجودة عالية تؤهل الموارد البشرية في الدولة للتنمية والتطوير.
3. **الرؤية:** تعليم عالي مبدع وتنافسي.
4. **الرسالة:** بناء الشراكات من أجل الوصول لخريجين جاهزين لبناء وتنمية المجتمع بفعالية وتميز، والارتقاء بالبحث العلمي، وتعزيز الابداع.
5. **قيم المؤسسة:** التميز والإبداع والتنافسية والتكامل والمهنية، والعمل بروح الفريق، والتفكير العلمي الناقد.
6. **الهدف الرئيسي:** مبني على البحث الدقيق في البيئة الداخلية والبيئة الخارجية للمؤسسة. ومن هذا الهدف تولد الأهداف العامة للخطة. من الضروري أخذ الوقت الكافي للتفكير والمقارنة والبحث للوصول للأهداف الاستراتيجية المحددة والواضحة والمتناغمة مع المحاور السابقة.

**الأهداف العامة:**

1. إعداد الكوادر البشرية المؤهلة والجاهزة للمساهمة في تنمية الوطن بفعالية.
2. بناء متطلبات القبول لرفع مستويات الطلبة وقدراتهم التنافسية.
3. تعزيز قيم واخلاقيات المجتمع المحلي والعالمي.
4. المساهمة في صناعة المعرفة في المجالات المختلفة.
5. تطوير وتعزيز المفاهيم المهنية واخلاقيات العمل الجماعي.
6. تحسين بيئة البحث والإبداع والعمل التطبيقي في شتى علوم المعرفة المطروحة.
7. بناء الشراكات المحلية والعربية والعالمية في المجالات المختلفة بما فيها التكنولوجيا والبحث العلمي والابداع.
8. تحقيق معايير الجودة حسب المقاييس العالمية (مرفق رقم 1).
9. التوجه نحو اقتصاديات المعرفة وصناعتها مما يساهم في التنافسية والتميز على المستوى المحلي والعالمي.
10. تنمية أنواع التفكير العليا مما يزوّد المؤسسات المحلية والدولية بالكفاءات القادرة على التفكير.
11. توفير البيئة الأكاديمية الحاضنة للإبداع والابتكار والتميز، وتوليد المواهب.
12. تعزيز الإرشاد الأكاديمي والمهني والنفسي والاجتماعي للطلبة.
13. توفير الموارد المختلفة والبيئة الإدارية المهنية والنظام الفعّال في المؤسسات.
14. تعزيز استقلالية مؤسسات التعليم العالي.

**مقومات نجاح الخطط الاستراتيجية:**

1. وجود هيكل تنظيمي واضح ومناسب وقابل للتعديل بناء على المعطيات والمتغيرات الدائمة.
2. وضوح الرؤية والرسالة لدى المعنيين كافة.
3. مشاركة المعنيين في صياغة الأهداف.
4. دعم القيادات والإدارات العليا للخطة وأهدافها.
5. توفير الموارد المختلفة والضرورية لتنفيذ الخطة.
6. استخدام معايير الجودة الشاملة في البناء والتطبيق.
8. توفر أدوات التقييم للكشف عن الخلل والفجوات.
9. العمل بروح الفريق والإيمان بأن النجاح أو الفشل هو مسؤولية الجميع.
10. وجود نظام اتصالات واضح وسلس.
11. الحرص على التثقيف والتدريب على المستجدات والمتغيرات.
12. مرونة الخطة الاستراتيجية.
13. توفير المعلومات والبيانات اللازمة للخطة.
14. الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا بجميع ادواتها.

**ب- تعميق فلسفة وثقافة الجودة الشاملة والتميز:**

في العقود الأربعة الخيرة شهد العالم اهتماماً كبيراً بمفاهيم ومصطلحات وتطبيقات الجودة كأداة مهمة لإتقان العمل وحسن الآداء (20). وقد ركزت مفاهيم الجودة على مبادئ أساسية تشمل:

1. العميل حيث احتياجاته وتوقعاته.
2. القيادة حيث حرصها على بناء الخطط ودعم وتوفير الموارد والظروف المناسبة لتحقيق الأهداف ضمن معايير الجودة والتميز.
3. الجودة مسؤولية الجميع.
4. الوسيلة وتشمل المدخلات والعمليات والنتائج، واي خلل في إحداها يؤدي إلى خلل في الأخريات.
5. صناعة القرارات تبنى على البيانات والحقائق.
6. التحسين والتطوير المستمر فلسفة متدحرجة لا تقف.
7. الاستقلالية الكاملة للمؤسسة.

كما وتكمن أهمية الجودة في اهتمام القادة والأنظمة الاقتصادية والاجتماعية والخدماتية على المستوى العالمي. فقد أشار وأشاد معظم رؤساء وقيادات الدول والمؤسسات الدولية إلى أهميته في التطوير والتنافسية على شتى المحاور. فقد أشار رئيس الوزراء البريطاني السابق (توني بلير) على أن تقدم أداء الاقتصاد والاداء الاجتماعي لم يصل إلى ما وصل إليه إلا نتيجة جودة الخدمات التعليمية. كما وان سنغافورة لم تصل إلى المستوى التنافسي المتميز على مستوى عالمي إلا من خلال اهتمامها بجودة وتميز التعليم العالي. كما وان فرنسا ف أدرجت جودة التعليم العالي على راس أولوياتها مما قادها لتتربع على قمة التصنيفات العالمية.

**التميز المؤسسي:**

هو جودة منظمة ومخطط لها تهدف إلى القدرة التنافسية بين المؤسسات كل حسب الخدمة أو السلعة التي يعمل على تقديمها للآخرين.

**متطلبات التميز:**

1. أهداف واضحة وخطط استراتيجية مبنية على فلسفة التميز.
2. قيادة فعالة قادرة على مواكبة التغيرات.
3. موارد كافية (بشرية وتقنية ومالية).
4. نظام جودة متكامل يدعم ويشجع الابتكار والإبداع.
5. بيئة وثقافة مهنية ومحفزة.
6. ثقافة التطوير والتحسين المستمر.
7. البحث عن المواهب والاحتفاظ بهم.

**محاور التميز:**

1. التخطيط الاستراتيجي.
2. تبني أفضل الممارسات العالمية في شتى المجالات.
3. الإيمان بالتطوير والتدريب للجميع.

**ج- تحديد مؤشرات للجودة والتميز وتطبيقها بشكل عملي وفعال:**

الاهتمام الجدي والمتزايد لرصد وتحقيق الجودة ساعد على بناء المعايير والنماذج العالمية للجودة الشاملة، ومنها معايير (بالدرج) ومعايير (ديمينغ) وغيرها.

إن أهمية بناء مؤشرات الآداء لمؤسسات التعليم العالي يعمل على تعزيز النقاط التالية:

1. هو قاعدة أساسية للتخطيط والتطوير.
2. هو حاضنة لضمان جودة المخرجات لمؤسسات التعليم العالي.
3. تعزيز مفاهيم التطوير والتحسين الدائمين.
4. آلية التقويم الذاتي للمؤسسة تساهم في تحسين المسيرة الأكاديمية.
5. توفر معايير لصناعة القرارات التي تتعلق بإجراءات وعمليات التعليم العالي.

وبناء عليه، فقد تنافست لجان وهيئات ومنظمات وخبراء الجودة والتميز في العالم على تحديد معايير ومؤشرات أصبحت مرجعية عالمية تستخدمها مؤسسات التعليم العالي على المستوى المحلي والدولي. ومن أشهر هذه المعايير والمؤشرات مؤشرات ألبرت وجوردن (ملحق رقم 2) وهارفي وجامعة فلوريدا الأمريكية نموذج 5، بالإضافة إلى مؤشر اليونسكو 1998. فيما يلي الإشارة إلى المحاور التي ركزت عليها كل من هذه المؤشرات والمعايير.

- مؤتمر اليونسكو يشمل جميع مدخلات ومخرجات العملية التعليمية حيث المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث والطلاب، والمباني والمرافق، والمختبرات، وخدمة المجتمع وهيئات التدريس والإدارات (21).
- مؤشرات ألبرت ركزت على الهيكل التنظيمي، والبيئة المحيطة، والمدخلات، والعمليات، والمسؤولية، والموارد المالية، والتطوير في التعليم، والعوامل المؤثرة (اقتصادياً واجتماعياً) وفعالية الإدارة، وفعالية التدريس والمخرجات.
- مؤشرات جوردن وشملت مستوى الخريجين والبحوث العلمية وسمعة هيئات التدريس والتكلفة على الطالب ومعدل عدد الطلاب لعدد المدرسين وشروط القبول وحجم المؤسسة.
- مؤشرات لي هارفي حيث ركزت على المؤشرات الأكاديمية العامة، والثقة بالمؤسسة التعليم ية، والخدمات التي تقدمها المؤسسة، والمؤشرات التنظيمية.
- مؤشرات جامعة فلوريدا حيث الاهتمام بالتقدم والناتج العلمي، واستمرارية المتعلم ومتطلبات القبول، ونظام التوجيه والتقويم ومناهج التدريس وتطوير هيئة التدريس.

في ظل تلك المؤشرات يود الباحث طرح تصوراً يشمل مجموعة لمؤشرات التعليم العالي: (ملحق رقم 3).

1. وجود الخطة الاستراتيجية المبنية على سياسة وأهداف المؤسسة.
2. الأهداف الواضحة والمحددة والمعممة على الجميع، والممكن تحقيقها.
3. هيئات إدارية وقيادية متخصصة ومؤهلة علمياً ومهنياً وذات خبرة.
4. توفر نظام إداري واضح وفعال فيه المرونة للتفاعل مع المتغيرات.
5. وجود الانسجام والرضا حول الخطة المعززة بمفاهيم الجودة والتميز المؤسسي.
6. هيئات إدارية وقيادية متخصصة ومؤهلة علمياً ومهنياً وذات خبرة.
7. تواجد بنية تحتية متكاملة تساهم في تحقيق الأهداف التعليمية.
8. المساحات والمواصفات تتوافق مع المعايير العالمية للمؤسسات التعليمية.
9. القابلية للتعديل حسب التغيرات.
10. تصميم المؤسسة كمؤسسة تعليم عالي ويتوفر فيها الشروط الصحية.
11. موقع المؤسسة المناسب جغرافياً.
12. اعتماد البرامج على فلسفة تربوية واضحة ومحددة وترتكز على النظريات العلمية.
13. يشمل محتوى البرامج على المهارات والمعارف التي تقود إلى البناء المهني لكل تخصص.
14. توافق معارف البرامج مع المفاهيم العالمية.
15. ترابط ما بين البرامج واحتياجات السوق المحلي والعالمي المهنية.
16. محتوى البرامج يساهم في بناء الشخصية وتعزيز قدرات التفكير الناقد والإبداعي.
17. الحرص على استخدام التكنولوجيا في البرامج المختلفة لأهميتها على المستوى الفردي والجماعي والمؤسسي، والإقليمي والدولي.
18. توفر الهيئات الأكاديمية الكافية للبرامج المختلفة.
19. توفر الموارد المالية الكافية والدائمة لتحقيق أهداف المؤسسة.
20. توفر العدد الكافي والمؤهل علمياً من أعضاء هيئة التدريس.
21. تناسب عدد الهيئة التدريسية مع عدد الطلاب والتخصصات التي تطرحها المؤسسة.
22. يتمتع الكادر الاكاديمي بالخبرة والسمعة.
23. وجود حوافز مؤسسية لإبقاء أعضاء هيئة التدريس في المؤسسة.
24. العلاقة بين هيئة التدريس والإدارة مهنية وتبادلية وجيدة.
25. يقوم أعضاء هيئة التدريس بالبحث العلمي وخدمة المجتمع ويساهمون في صناعة المعرفة محلياً وعالمياً.
26. تقنين الموارد البشرية حسب الاحتياجات المختلفة.
27. وجود سياسة قبول واضحة ومحددة وتتوافق مع المعايير الدولية.
28. توافق أعداد الطلبة مع إمكانيات المؤسسة المادية.
29. تستقبل الجامعة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

30. وجود سياسة تحويل واستقبال الطلبة بين المؤسسات التعليمية محليا ودوليا.
31. يوجد انتاج بحثي متنوع ووافر وتنافسي (محلياً وعالمياً).
32. يساهم البحث العلمي في حل المشاكل المجتمعية.
33. وجود بنية تحتية للبحث العلمي.
34. تشجيع البحث العلمي ونشاطات المؤتمرات والندوات.
35. تشجيع للبحث العلمي الداخلي والخارجي
36. الانفتاح على المجتمع بكافة أطيافه.
37. تقديم المحاضرات والندوات والدورات.
38. يوجد علاقة وثيقة مع المجتمع المحلي.
39. دراسة مشكلات المجتمع والظواهر.

## الخلاصة (conclusion):

إذا كان لنظام التعليم العالي العربي أن يرتقي الى المستويات المتميزة محليا وعالميا، فعلى القائمين عليه أن يطبقوا مفاهيم الجودة الشاملة من خلال معايير محددة وواضحة ولها مؤشرات دقيقة تشمل جميع محاور المدخلات والعمليات والمخرجات. وبناء عليه يتحقق الهدف الاستراتيجي من التعليم العالي، والقائم على بناء الكوادر البشرية المدعمة بالمعارف والمهارات والقدرات الجاهزة لبناء المجتمعات المبدعة والتنافسية والمشاركة في صناعة المعرفة محلياً وعالمياً.

## التوصيات:

مع استمرار وجود التحديات التي تواجه التعليم العالي في البلاد العربية والظاهرة بشكل واضح من خلال التقارير والبحوث المحلية والدولية، فإنه من الضروري أن تبقى الجهود موجهة إلى العمل على التنافسية وصناعة المعرفة وتخريج الكفاءات القادرة على صناعة القرارات والتفكير الناقد والابداعي والمساهمة في التنمية بجميع محاورها.

ولتحقيق ذلك يجب التركيز على:

1. الايمان بمفاهيم الجودة الشاملة في التعليم العالي.
2. تبني فلسفة التميز والابداع والتنافسية.
3. الحرص على البناء والمراجعة الدائمة لمعايير الجودة والتميز في مؤسسات التعليم العالي.
4. الفهم الشامل لمؤشرات تقييم الآداء، والمراجعة الدائمة لها.
5. العمل على مراجعة مؤشرات الآداء، وبشكل دائم على مستوى الجامعات وعلى مستوى هيئات الاعتماد والجودة.
6. ضرورة التطبيق الحازم والدائم لتلك المؤشرات.

## الملاحق:

**ملحق1: عناصر مخرجات العملية التعليمية.**

| # | عناصر مخرجات العملية التعليم ية |
|---|---|
| 1- | التبادل الثقافي. |
| 2- | التأليف والترجمة للكتب. |
| 3- | البحث العلمي. |
| 4- | براءات الاختراع. |
| 5- | الجوائز العلمية العربية والعالمية. |
| 6- | المؤتمرات والندوات خارج المؤسسة. |
| 7- | المنح البحثية والزمالات الدراسية. |
| 8- | المؤتمرات والندوات وورش العمل المنفذة داخل المؤسسة. |
| 9- | اللجان العلمية لمؤسسات الدولة. |
| 10- | سمعة المؤسسة ورضا المستفيد. |
| 11- | الاستشارات العلمية. |
| 12- | المعارض الفنية والعلمية. |
| 13- | البرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع. |
| 14- | الترقيات العلمية. |
| 15- | المستوى النوعي للخريجين. |
| 16- | نسبة الخريجين الحاصلين على العمل. |
| 17- | المجلات الثقافية. |

**ملحق2: معايير جودة التعليم العالي.**

| مؤشرات ومعايير الجودة لدى ألبرت (Albert) | مؤشرات ومعايير الجودة لدى جوردون |
|---|---|
| 1. الهيكل التنظيمي.<br>2. البيئة المحيطة.<br>3. المدخلات.<br>4. العمليات.<br>5. المسؤولية.<br>6. التمويل.<br>7. التحسين التعليمي.<br>8. العوامل الاقتصادية والاجتماعية.<br>9. الفعالية الإدارية للعملية التعليمية.<br>10. فعالية التدريس.<br>11. الانجاز المتضمن للنتائج المحصلة. | 1. المستوى النوعي للخريج الجامعي.<br>2. البحوث العلمية للاساتذة.<br>3. سمعة وشهرة هيئة التدريس.<br>4. عدد الطلبة الموجودين في مؤسسة التعليم.<br>5. تكلفة كل طالب في العملية التعليمية.<br>6. معدل الطلبه لكل مدرس.<br>7. القبول وانتقاء الطلبة.<br>8. حجم المؤسسة التعليمية. |

**ملحق3: جدول لمؤشرات الجودة والتميز في التعليم العالي.**

| # | المعيار | المؤشرات |
|---|---|---|
| 1 | التخطيط الاستراتيجي والأهداف | 1. وجود الخطة الاستراتيجية المبنية على سياسة وأهداف المؤسسة.<br>2. الأهداف الواضحة والمحددة والمعممة على الجميع، والممكن تحقيقها.<br>3. الخطة معززة بمفاهيم الجودة والتميز المؤسسي. |
| 2 | القيادة وإدارة المؤسسة | 1. هيئات إدارية وقيادية متخصصة ومؤهلة علمياً ومهنياً وذات خبرة.<br>2. توفر نظام إداري واضح وفعال فيه المرونة للتفاعل مع المتغيرات.<br>3. وجود الانسجام والرضا. |
| 3 | مؤسسة التعليم العالي | 1. تواجد بنية تحتية متكاملة تساهم في تحقيق الأهداف التعليم ية.<br>2. المساحات والمواصفات تتوافق مع المعايير العالمية للمؤسسات التعليمية.<br>3. القابلية للتعديل حسب التغيرات.<br>4. صممت المؤسسة كمؤسسة تعليم عالي ويتوفر فيها الشروط الصحية.<br>5. موقع المؤسسة مناسب جغرافياً. |
| 4 | البرامج | 1. تعتمد البرامج على فلسفة تربوية واضحة ومحددة وترتكز على نظريات واضحة مبنية على نظريات.<br>2. يشمل محتوى البرامج على المهارات والمعارف التي تقود إلى البناء المهني لكل تخصص.<br>3. توافق معارف البرامج مع المفاهيم العالمية مهنياً وعلمياً.<br>4. ترابط ما بين البرامج واحتياجات السوق المحلي والعالمي المهنية<br>5. محتوى البرامج يساهم في بناء الشخصية وتعزيز قدرات التفكير الناقد والإبداعي.<br>6. الحرص على استخدام التكنولوجيا في البرامج المختلفة لأهميتها على المستوى الفردي والجماعي والمؤسسي، والإقليمي والدولي.<br>7. توفر الهيئات الأكاديمية الكافية للبرامج المختلفة. |
| 5 | الموارد | 1. . توفر الموارد المالية والكافية والدائمة لتحقيق أهداف المؤسسة.<br>2. تقنين الموارد البشرية حسب الاحتياجات المختلفة. |
| 6 | هيئة التدريس | 1. توفر العدد الكافي والمؤهل علمياً من أعضاء هيئة التدريس.<br>2. تناسب عدد الهيئة التدريسية مع عدد الطلاب والتخصصات التي تطرحها المؤسسة.<br>3. توفر الخبرة والسمعة لديهم.<br>4. وجود حوافز مؤسسية لإبقاء أعضاء هيئة التدريس في المؤسسة.<br>5. العلاقة بين هيئة التدريس والإدارة مهنية وتبادلية وجيدة.<br>6. يقوم أعضاء هيئة التدريس بالبحث العلمي وخدمة المجتمع ويساهمون في صناعة المعرفة محلياً وعالمياً. |
| 7 | قبول الطلبة | 1. وجود سياسة قبول واضحة ومحددة وتتوافق مع المعايير الدولية.<br>2. توافق أعداد الطلبة مع إمكانيات المؤسسة المادية.<br>3. قبول الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة متوفر في المؤسسة.<br>4. وجود سياسة تحويل الطلبة بين المؤسسات التعليم ية. |
| 8 | نظام التقويم والاختبارات | 1. توفر نظام تقويم واضح ومتوافق مع المعايير المحلية والدولية.<br>2. يرتكز نظام التقويم على المعارف والمهارات والاداء المهني.<br>3. يمكن للطلبة الاعتراض والتظلم في النظام. |
| 9 | البحث العلمي | 1. يوجدانتاج بحثي متنوع ووافر وتنافسي (محلياً وعالمياً).<br>2. يساهم البحث العلمي في حل المشاكل المجتمعية.<br>3. وجود بنية تحتية للبحث العلمي.<br>4. تشجيع البحث العلمي ونشاطات المؤتمرات والندوات.<br>5. هناك تشجيع للبحث العلمي الداخلي والخارجي. |
| 10 | خدمة المجتمع | 1. الانفتاح على المجتمع بكافة أطيافه.<br>2. تقديم المحاضرات والندوات والدورات.<br>3. يوجد علاقة وثيقة مع المجتمع المحلي.<br>4. دراسة مشكلات المجتمع والظواهر. |

**ملحق4: مثلث عناصر مؤسسات التعليم العالي:**

| المدخلات: | العمليات: | المخرجات: |
|---|---|---|
| 1. الخطة الاستراتيجية والأهداف.<br>2. البنية التحتية.<br>3. مصادر التعلم.<br>4. هيئة التدريس.<br>5. البرامج.<br>6. الطلبة.<br>7. نظام الجودة.<br>8. الموارد البشرية والمالية.<br>9. القيادة والنظام الإداري.<br>10. السياسات. | المناهج والتعلم والتعليم.<br>1. منظومة العمل الإداري.<br>2. مصادر التعلم والتعليم.<br>3. النشاطات العلمية.<br>4. إدارة الجودة.<br>5. نظام التقويم الداخلي والخارجي. | 1. مستوى الخريجين.<br>2. عدد الموظفين.<br>3. رضاء العاملين.<br>4. البحث العلمي.<br>5. خدمة المجتمع.<br>6. استمرارية التمويل.<br>7. سمعة المؤسسة. |

## المراجع (References):

### قائمة الهوامش:


1. عبد الملك، ضيف ونصيرة، حمود. (2015). قراءة في المؤشرات الدولية لتصنيف الجامعات: حالة الجامعات العربية. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي. بحث 54. الجامعة الخليجية، البحرين.
2. الخطيب أحمد، والخطيب رداح. (2004). ادارة الجودة الشاملة، تطبيقات تربوية. مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الرياض.
3. العلاف، ابراهيم (2007). التعليم العالي العربي في عالم متغير. جامعة الموصل، العراق.
4. تقرير اليونسكو (2009). المؤتمر الاقليمي العربي للتعليم العالي. بيروت، لبناب.
5. المرجع السابق.
6. العياشي، بلقاسم. (2016). تقييم عملية الارشاد الأكاديمي بكلية الادارة والاعمال. المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. ص 78–86.
7. محمد، أرضيي، مرفت. (2016). واقع التزام برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة بمعايير الجودة من مجهة نظر الهيئة التدريسية. المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. ص 124–144.
8. الحراحشة، محمد. (2013). درجة تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في جامعة آل البيت من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج 14. ع # 6. ص–ص 371 –401.
9. الصرايرة، خالد والقدومي، منال (2016) .مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية. المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. ص 278–297.
10. سعيد، فيصل وآدم، بشري. (2016). تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي. المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. ص ص 317–326.
11. العبيدي، سيلان. (2011). التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع. المؤتمر الثاني عشر لوزراء التعليم العالي والبحث العلمي. بيروت، لبنان.
12. المرجع السابق.
13. بو فلفل، عبد الملك. (2013). واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي العربية. جامعة الزيتونة، الأردن. ص 610–624.
14. سماعنة، أسامة (2015) تصور لخطة استراتيجية في التعليم العالي. المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم 231. جامعة الشارقة. الامارات العربية المتحدة.
15. الحداد، عواطف (2009) إدارة الجودة الشاملة. دار الفكر، القاهرة، مصر.
16. نفس السابق
17. اغالبي طاهر وإدريس وائل (2007) الإدارة الاستراتيجية–منظور منهجي متكامل. دار وائل للنشر والتوزيع عمان الأردن.
18. إبراهيم كاظم (2001) التخطيط والتنمية والتعليم العالي رؤية مستقبلية. ط1. دار زهران. عمان. الأردن.
19. المرجع السابق.
20. برقاوي، باسم وخربط، فاتن. (2015). تطوير إطار لضمان جودة التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. مج 8. 20. 187–207.
21. المرجع السابق.
22. بدران، عدنان، (2003)، رأس المال البشري والإدارة بالجودة (تحديات الألفية الثالثة). مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية. أبو ظبي.

23. تقرير اليونسكو، (2009). المؤتمر الاقليمي العربي. بيروت، لبنان.
24. الحاج، فيصل، وآخرون، 2008: دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، عمان– الأردن.
25. الخطيب، أحمد والخطيب، رداح، 2004 إدارة الجودة الشاملة، تطبيقات تربوية. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
26. دليل إجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردني. (2009). هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي.
27. دلور، جاك (1996). التعليم من أجل الجميع، تقرير لمنظمة االيونسكو.
28. القزاز، إسماعيل ابراهيم، (2010)، تدقيق أنظمة الجودة"، الطبعة الأولى، دار دجلة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
29. فرجاني، نادر، (2002)، تقرير التنمية الإنسانية العربية. منشورات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الانتر نت.
30. غنيمة، محمد (2009). التخطيط الاستراتيجي. دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية. المملكة الاردنية الهاشمية
31. العلاف، إبراهيم (2007)، التعليم العالي العربي في عالم متغير.
32. سماعنه، اسامة (2015)، انموذج لخطة استراتيجية في التعليم العالي. المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي.2031 جامعة الشارقة، الامارات.
33. مدكور، علي، (2012). تطوير التعليم العالي، جامعة قابوس. عمان.

# أساسيات ضمان جودة العملية التعليمية من خلال تفعيل دور الأقسام الاكاديمية في منظومة التعليم العالي

د. دنيا محمد رشاد بالطيب
جامعة الملك عبدالعزيز
المملكة العربية السعودية
doniamalek2@gmail.com

أ.د. رئيف بن البشير مالك
جامعة الملك عبدالعزيز
المملكة العربية السعودية
raif.malek@yahoo.fr

**الملخص:** *تعتبر العملية التعليمية محركا أساسياً في منظومة التعليم العالي والبحث العلمي إذ يكون لزاما عليها الانخراط الكلي في منظومة الجودة كي تتمكن من الحراك الكيفي والمجدي والفعال. ومن هذا المنظور تتجلى أهمية بناء هذه العملية وضرورة تنظيمها وفقاً لمعطيات محددة ومقاييس مضبوطة تمكنها من أداء دورها. ويتمثل هذا الدور في الاستجابة لمتطلبات التنمية الشاملة والمستديمة في شتى أشكالها ومختلف أبعادها من خلال نتاج متخرجين فعالين في النسيج الاقتصادي والاجتماعي. ولسائل أن يتساءل هنا عن سبل ضمان الجودة في هذه العملية سيما إذا ما اعتبرنا التركيبة المعقدة و المتدرجة التي تخص سلم الإطار المشرف على التكوين. ينطلق هذا السلم أساساً من مستوى الكلية إلى مستوى أقسامها ومختلف مستويات التدريس لكل قسم فيها ومن ثم إلى عضو هيئة التدريس المشرف على المقرر الدراسي. ويستوجب هذا السلم المبوب في شكل حلقات متداخلة، إستراتيجية عمل ممنهج ومنسق وفق أهداف قصيرة ومتوسطة وطويلة المدى تندرج كلها في نطاق رؤية ورسالة وأهداف ترمي إليها الكلية في ظل خطة الخيارات الإستراتيجية للجامعة التي تنتمي إليها.*

*في هذا النطاق نتطرق في عملنا إلى إبراز تصور مبدئي يمثل الخطوط الكبرى الضامنة لحسن سير هذه العملية ويكون ذلك بضبط آليات لتحقيق النجاعة على مستوى المردود التعليمي من خلال فرز تمشيين متوازيين يتمثل أولهما في تمشي التسيير الذي يخص القسم تحت إشراف منسق القسم لما لهذا الأخير من مسؤولية ضمان حسن سير العملية التعليمية على جميع المستويات الدراسية وفي جميع المواد والمقررات الخاصة بالتخصص، في حين يتمثل ثانيهما في التمشي التعليمي الذي يرتبط بالمقرر تحت إشراف عضو هيئة التدريس لما لهذا الأخير من مسؤولية ضمان حسن تسيير العملية التعليمية داخل "فراغ التكوين".*

**الكلمات المفتاحية:** *آليات ضمان الجودة، التعليم العالي، القسم الأكاديمي، العملية التعليمية.*

## المقدمة (Introduction):

تعتبر العملية التعليمية محركاً أساسياً في منظومة التعليم العالي والبحث العلمي إذ يكون لزاماً عليها الانخراط الكلي في منظومة الجودة كي تتمكن من الحراك الكيفي والمجدي والفعال. ومن هذا المنظور تتجلى أهمية بناء هذه العملية وضرورة تنظيمها وفقاً لمعطيات محددة ومقاييس مضبوطة تمكنها من أداء دورها. ويتمثل هذا الدور في الاستجابة لمتطلبات التنمية الشاملة والمستديمة في شتى أشكالها ومختلف أبعادها من خلال نتاج متخرجين فعّالين في النسيج الاقتصادي والاجتماعي.

وفي هذا الاطار تبقى سبل ضمان الجودة في واقع سير العملية التعليمية سبلا متشعبة سيما إذا ما اعتبرنا التركيبة المعقدة والمتدرجة التي تخص سلم الإطار المشرف على سيرها والقائم على إعدادها والمباشر في خوضها. إذ ينطلق هذا السلم أساسا من مستوى الجامعة الى مستوى الكلية إلى مستوى أقسامها ومختلف مستويات التدريس لكل قسم فيها ومن ثم إلى عضو هيئة التدريس المشرف على المقرر الدراسي. ويستوجب هذا السلم المبوب في شكل حلقات متداخلة، إستراتيجية عمل ممنهج ومنسق وفق خطط استراتيجية واضحة الأهداف– أهداف قصيرة ومتوسطة وطويلة المدى– تندرج كلها في نطاق رؤية ورسالة وأهداف ترمي إليها الكلية في ظل خطة الخيارات الإستراتيجية للجامعة التي تنتمي إليها. هذا مع اعتبار مدى سعي هذه الجامعات إلى الاعتماد الاكاديمي على المستوى الوطني والدولي ومدى تطلعها لتحقيق المنافسة العالمية في ظل النظام العالمي الجديد الذي يعتمد معايير اكاديمية وأسس معتمدة وقابلة للتقويم والقياس قصد ضمان جودة المخرجات.

وما يجدر بالذكر هنا هو أنه رغم استحداث العديد من مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي لمنظومات متكاملة كالهيئات والمجالس واللجان الوطنيية في نطاق دعم الجودة وتأكيدها، (مثل ذلك انشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي بالمملكة العربية السعودية وفق قرار مجلس التعليم العالي سنة 1424هـ (2004) وتأسيس مجلس اعتماد مؤسسات التعليم بالأردن والذي حوّل لهيئة اعتماد وفقاً لقانون لهيئة اعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم العالي واستناداً لقانون التعليم العالي والبحث العلمي رقم 4 لسنة 1425هـ (2005) (الصرايرة والعساف، 2008))، فإن الاختلاف على مستوى الجامعات العربية كان واضحا فيما يخص مسميات المراكز المنبثقة عن هذه الهيئات الوطنية، إذ كانت تتراوح مابين عمادة التطوير الجامعي، والجودة النوعية وعمادة التطوير الأكاديمي

والإداري ومركز التطوير الاكاديمي ومركز تطوير التعليم الجامعي وغيرها من المسميات (حسن، 2015). هذا كما نلاحظ اختلاف مسميات الوكالات والوحدات واللجان المنبثقة عن هذه المراكز على مستوى الكليات والأقسام الاكاديمية .

لكن ما يمكن ان نخصه بالذكر هنا هو ارتكاز فلسفة هذه المراكز على هيكلة شبه موحدة تقوم على تركيبة تتدرج وفق هيكلية عمودية تسعى الهيئات الوطنية من خلالها الى المتابعة والتقويم والاعتماد. ومرفق هذه الدراسة مثال يجسد التدرج الهيكلي العمودي الذي يخص احدى الجامعات بالمملكة العربية السعودية وما ينبثق عنها من هيكلة بإحدى الكليات وما يتفرع عنها من لجان بإحدى الأقسام الاكاديمية الراجعة لها بالنظر (مرفق 1) *.

ورغم تأسيس مراكز الجودة وسعي الوكالات والوحدات واللجان المنبثقة عنها داخل الكليات والأقسام الأكاديمية إلى الاستجابة للمعايير المتعارف عليها على المستوى الوطني والدولي، لا زالت تقتصر منظومة الجودة وضمانها في واقع العديد من الجامعات والكليات والأقسام على العمل التوثيقي والنظام البيوقراطي أكثر منها على العمل والتطوير الفعلي للمناهج وطرق التدريس داخل قاعات التدريس والمعامل والمختبرات كما أكد ذلك "إعلان القاهرة حول التعليم العالي في البلدان العربية 2010" (محمد، 2015 ).

وبالرجوع الى محاولة فهم أسباب هذا الركود يمكن ملاحظة ان المنهجية المعتمدة للتطوير وضمان الجودة التابعة لوكالات التطوير في العديد من الكليات سيما بالمملكة قد تتسبّب بنفسها في تعطيل تحقيق جودة المخرجات التعليمية وذلك اذا ما اعتبرنا تشتت جهود القائمين على سير العملية التعليمية خاصة منهم أعضاء التدريس. ويتمثل هذا التشتت في ضروررة قيام هؤلاء بمتطلبات أعمال اللجان الرئيسية واللجان الفرعية التنفيذية التابعة للكلية والقسم ومتطلبات تطوير المناهج وطرق التدريس وضرورة الانخراط في منظومة البحث العلمي وضرورة نشر أعمال بحثية والمشاركة في المؤتمرات الدولية لمواكبة التطورات باستمرار. وقد عرّف في هذا الاطار وصوص وآخرون الأدوار الأكاديمية المطالب بها عضو هيئة التديس على انها تختزل في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع (وصوص واخرون، 2015) دون التعرض الى ثقل العبئ الإداري الذي يطالب به العضو مهما كانت مرتبته العلمية.

وما يجدر ذكره هنا هو ما قد ينجر عن هذا التشتت من صعوبات في إدارة عضو هيئة التدريس لجل هذه الاعمال على الوجه الاكمل وسقوطه الحتمي في الشكلي وليس الفعلي مما ينعكس سلباً على اداءه ومردوديته في منظومة الجودة اذا ما اعتبرنا طبيعة الية الرقابة التي تعتمدها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي كما يفرز هذا التشتت كذلك في عدم انتشار ثقافة الجودة بالصورة الكافية في عقلية االمتدخلين في سير العملية التعليمية مهما كان حجم دوره (ال وديان، 2015).

## خلفية المشكلة (Problem Background):

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في:

- تعقيد واقع سير العملية التعليمية وتداخل عدة أطراف وتشابك عدة أدوار القائمين عليها.
- صعوبة المام رئيس القسم بجزئيات سير العملية التعليمية نظراً لانشغاله بالاعمال الإدارية على حساب الاحاطة اللصيقة باعضاء هيئة التدريس والطلبة ونظراً لضيق الوقت للتنسيق والمتابعة الفعلية لسير العملية التعليمية ونظراً لتفكك المهام بين القائمين على اللجان التنفيذية الفرعية بالاقسام لوكالات التطوير والجودة بالكليات وتشتت المعلومات الخاصة بسير العملية التعليمية بما يؤدي إلى صعوبة وصوله الى المعلومة الدقيقة بالسرعة الكافية.
- اثقال كاهل عضو هيئة التدريس بالأعمال الجانبية في إطار متطلبات أعمال لجان التطوير والجودة بالكلية والقسم وذلك على حساب تفرغه للعمل العلمي والتعليمي وضرورة تحقيقه الفعلي لجودة العملية التعليمية والرفع من مستوى مخرجاتها.

## أسئلة الدراسة

- كيف يمكن ضمان جودة العملية التعليمية على مستوى الأقسام داخل الكليات والتصدي للتشتت القائم لرئيس القسم ومنها لعضو هيئة التدريس من خلال التركيز على حسن سير العملية التعليمية؟
- كيف يمكن احكام خطة تسيير العملية التعليمية وجعلها قابلة للتطبيق بحيث تمكّن رئيس القسم من الالمام بكل متطلبات سيرها ومواكبة كل صعوباتها والتدخل في الوقت المناسب عند الاقتضاء وبالنجاعة المطلوبة؟
- كيف يمكن تحفيز عضو هيئة التدريس وتمكينه من الانخراط في بناء منظومة جودة المخرجات التعليمية؟

## أهمية الدراسة

قد تفيد مخرجات هذه الدراسة المشرفين والقائمين على سير العملية التعليمية من رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس إذ تزوّد الفئة الأولى بتصوّر لالية تنسيق ومتابعة سير العملية التعليمة وتمكّن الفئة الثانية من الانخراط في بناء اطار علمي تعليمي يحقق جودة المخرجات التعليمية وكذلك بناء أسس مرجعية في العمل تمكن من التحسين والتطوير.

كما يمكن أن تمكّن مخرجات هذه الدراسة من تبصير المسؤولين والقائمين على منظومة الجودة بالصعوبات التي تحول دون الاستيفاء

* تم وضع نموذج للهياكل القائمة على ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالرجوع إلى المواقع الالكترونية لكل المؤسسات المذكورة.

الفعلي بالمعايير القياسية للمؤسسات والبرامج في منظومة التعليم العالي والتي هي في علاقة مباشرة بسير العملية التعليمية.

**أهداف الدراسة**

يسعى الباحثان من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- توضيح سبل ضبط منظومة تنسيق ومتابعة داخل القسم الاكاديمي بهدف حسن سير العملية التعليمية والسعي للحد من الصعوبات والمعوقات التي تؤول دون ذلك.
- توضيح الرؤية لرئيس القسم وتعزيز فرصته في أن يكون قيادة فاعلة قادرة على التحسين والتطوير للاستيفاء بجل ما ورد في جملة المعايير التي تنص بصفة مباشرة على القيادة والإدارة والتسير والمتابعة والتقويم والتطوير والتحسين بكل سهولة ومرونة.
- بناء منظومة تواصل فعلي بين أهم العناصر المتدخلة في تحقيق جودة المخرجات التعليمية– رئيس القسم، عضو هيئة التدريس، الطالب– مع السهر على حسن سير العملية التعليمية.
- انخراط عضو هيئة التدريس في بناء منظومة الجودة بكل مسؤولية مع اتاحة الفرصة له للتفاعل والتواصل والمراجعة والمقارنة في كنف الموضوعية.

**مصطلحات الدراسة**

- ضمان الجودة: يخص الانشطة والأساليب والإجراءات والعمليات التي تهدف الى التحسين والتطوير المستمر والأداء الكفيء في المستويات والوظائف بالارتكاز على التخطيط والتنظيم ومشاركة كل المستويات للقسم من ناحية والتقييم المستمر لمكونات وأنشطة القسم من ناحية أخرى" (محمد، 2015).
- تسيير العملية التعليمية: يشمل عمليات القيادة والتخطيط والاشراف وإدارة ضمان حسن سير العملية التعليمة وجودة المخرجات الى جانب مسؤولية التطوير والتقويم والمراجعة.
- التنسيق: يمثل الآلية الأساسية التي يمكن أن تحقق الانسجام بين جميع أعضاء هيئة التدريس كأطراف فاعلة تعمل في إطار علمي مضبوط ومتناسق يسمح بالانخراط بسهولة في رؤية ورسالة وأهداف البرنامج. وتسهر هذه الآلية على تطوير وتحسين المحتوى العلمي للمقررات من خلال تلاقح وتبادل التجارب الفردية للأعضاء وذلك في نطاق اكتساب تجربة جديدة انطلاقاً من اندماجهم في عقلية موحدة للتخصص.
- المتابعة: تمثل الآلية الرئيسية للإحاطة العلمية والعملية المتواصلة بالطلبة بهدف توعيتهم بأهمية جودة تكوينهم كي يصبحوا عناصر منتجة في المجتمع انطلاقاً من تخصصاتهم ومن درجة ولعهم بها. كما تمثل آلية هامة للحد من الصعوبات وإيجاد الحلول في الوقت المناسب من قبل الاطار المشرف على سير وتسيير العملية التعليمية.

**منهج الدراسة**

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال إطارين:

- الإطار النظري: ويخص تحديد الاطار العام والخاص لسير العملية التعليمية وتوضيح فلسفتها وأبرز الممارسات الخاصة بها في إطار منظومة الجودة طبقا لما ورد في المعايير الأولية والفرعية ذات الصلة بها.
- الإطار العملي: ويخص تقديم تصور لخطة تطبيقية تسهّل الاشراف والإدارة ومواكبة سير العملية التعليمية من قبل رئيس القسم بهدف ضمان تحقيق حسن سير العملية التعليمية وجودة مخرجاتها.

**الإطار النظري:**

**1– القسم الاكاديمي وتسيير العملية التعليمية**

يتمثل الدور الأساسي للقسم الاكاديمي في الاشراف على تسيير البرنامج الخاص بمجال تخصصه ويندرج ذلك في إطار عام تتبع رؤيته ورسالته وأهدافه من الكلية والجامعة التي ينتمي اليها وترمي تطلعاته الى تحقيق نتائج متميزة تجعل من مخرجاته عناصر فعالة في خدمة المجتمع. وتتعلق جودة هذه المخرجات بعدة معطيات يصعب الجزم في جمعها والالمام بها بسبب تعددها وتعقيدها في واقع الممارسة. لكن تبقى اساسيات ضمان جودة مخرجات التعلم في نظرنا، قائمة وبشكل كبير على جودة تسيير العملية التعليمية. إذ تمثل هذه الاخيرة ركيزة أساسية من شأنها أن تستفي بجملة من المعايير القياسية للمؤسسات والبرامج إذا ما قامت على ثقافة تنظيمية وتسييرية خاصة. وتقوم هذه الثقافة بالأساس على "عقلية جماعية" وتظافر فعلي لجهود كل الأطراف المتدخلة فيها من العميد إلى رئيس القسم إلى المنسقين وأعضاء هيئة تدريس والطلبة والإداريين والعمال بما يهدف الى توفير الإطار المثالي للعمل الجماعي في واقع الممارسة. وفي هذ الشأن تحديدا تم التأكيد بطرق مختلفة وأشكال متعددة على أهمية القيادة والإدارة والتسيير والمتابعة والتقويم والتطوير والتحسين في جملة من المعايير الأولية والفرعية للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي بالمملكة. وفي هذا الإطار تم تحديد جملة من الممارسات الجيدة ذات الارتباط والقابلة للقياس كي تعتمد كمرجع أساسي يمكّن من بناء نظام الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي سيما داخل الأقسام الأكاديمية باعتبارها ركيزة لهذه المؤسسات. وبالرجوع الى هذه المعايير التي تشمل احدى عشر مجالاً وهي:

1. الرسالة والغايات والأهداف.
2. السلطة والإدارة.
3. إدارة ضمان الجودة وتحسينها.
4. التعلم والتعليم.
5. إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة.

6. مصادر التعلم.
7. المرافق والتجهيزات.
8. التخطيط والإدارة المالية.
9. عمليات التوظيف.
10. البحث العلمي.
11. علاقات المؤسسة التعليمية بالمجتمع.

تم حصر جملة منها دون اهمال التذكير بأهمية باقي المعايير وضرورة توفر الاطار المادي الخاص بالمرافق والتجهيزات والدعم المالي والمعنوي داخل المؤسسة الجامعية ككل. ويرجع هذا الحصر بالاساس إلى ما تم التنصيص عليه في هذه المعايير والذي نعتبره في صلة مباشرة بتسيير العملية التعليمية. وباستخراج أهم ماذكر في هذه المعايير تم عرض واستخلاص أهم النقاط التي يفترض أن تكون أساسا للعمل داخل القسم الأكاديمي في نطاق بناء وتركيز "العقلية الجماعية" والرؤية التشاركية بين المتدخلين الفاعلين والأساسيين في حسن سير العملية التعليمية خاصة منهم أعضاء هيئة التدريس والطلبة تحت قيادة رئيس القسم. إذ من شأن هذه النقاط الموجودة بالجدول (1) ان تحدد الاطار العام لتسيير العملية التعليمية في كنف الموضوعية والنزاهة والشفافية بما يمكّن من التحفيز على التميز والابداع ويدفع نحو ضمان جودة المخرجات.

**جدول (1) حصر لاهم معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي ذات الصلة بتسيير العملية التعليمية.**

| المعايير الاولية | المعايير الفرعية | أهم ماذكر في التوصيف الخاص بها | المفترض من رئيس القسم |
|---|---|---|---|
| **المعيار الأول:**<br>**الرسالة والغايات والأهداف** | مناسبة رسالة البرنامج<br>صياغة رسالة البرنامج<br>وضع رسالة البرنامج ومراجعتها<br>استخدام رسالة البرنامج<br>العلاقة بين الرسالة والغايات والأهداف | تتبع من التوجه العام، الأهداف الاستراتيجية والأهداف المرغوب تحقيقها من قبل الكلية والجامعة.<br>تقوم على:<br>– الوضوح والمراجعة الدورية بهدف التحسين و التطوير.<br>– تحديد التوجه العام، والأهداف الاستراتيجية والاهداف المرغوب تحقيقها داخل القسم. | – التعريف بالرسالة والغايات وأهداف القسم لأعضاء هيئة التدريس منذ بداية الفصل الدراسي وخاصة منهم الجدد.<br>– بناء رؤية تشاركية بين أعضاء فريق العمل فيما يخص تحديد الاولويات وضبط خطة عمل. |
| **المعيار الثاني:**<br>**إدارة البرنامج** | القيادة | يجب أن تكون:<br>– فعالة.<br>– مسؤولة.<br>– تحقق التطوير والتحسين. | ان يكون:<br>قائد مبدع متمكّن من مجال تخصص القسم للالمام بمتطلبات العمل وبعث الثقة في فريق العمل. |
| | عمليات التخطيط | يجب أن تقوم على:<br>– العمل الجماعي للفريق القام على تدريس البرنامج.<br>– إعداد تقارير البرنامج<br>– إعداد المقررات<br>– اتخاذ القرارات<br>– المرونة ومواكبة المتغيرات. | – تحديد اليات العمل الجماعي وتوضيحها منذ بداية الفصل الدراسي.<br>– تحديد رزنامة اجتماعات دورية باهداف واضحة تسمح بالمتابعة ومواكبة التغيرات. |
| | العلاقة بين قسمي الطلبة والطالبات | يجب أن يكون هناك:<br>– اشتراك بين رؤساء الاقسام في إدارة البرنامج للشطرين من خلال التنسيق في عمليات التخطيط، صنع القرارات، اعداد التقارير عن البرنامج والمقررات الدراسية.<br>– التمتع بنفس المعدات والتجهيزات والمرافق. | – تحديد اليات التنسيق الافقي بين شطري الطلبة. |
| | النزاهة | على أن تكون أساس العمل لكل عضو في فريق العمل. | – العمل بنزاهة والمطالبة بذلك لكل أعضاء الفريق مع تفسير أهمية النزاهة في العمل والمكتسبات الناتجة عنها. |
| | السياسات واللوائح التنظيمية. | – على أن تعمم على كل أعضاء فريق العمل والمتدخلين في شأن سير العملية | – توزيع مراجع السياسات واللوائح التنظيمية. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | التعليمية.<br>– على أن تحدد المسؤوليات بكل وضوح وشفافية. | – القيام باجتماع عام لاعضاء هيئة التدريس منذ بداية الفصل الدراسي للاعلام وتوضيح اهم ما ورد في السياسات واللوائح التنظيمية. |
| **المعيار الثالث:**<br>**إدارة ضمان جودة البرنامج** | – الالتزام بتحسين الجودة في البرنامج نطاق ضمان عمليات الجودة.<br>– إدارة ضمان عمليات الجودة.<br>– استخدام مؤشرات الأداء والمعايير المرجعية.<br>– التحقق المستقل من التقويم. | يجب ان يكون هناك:<br>– التزام من قبل فريق العمل بالعمل والتحسين والتطوير والحفاظ على جودة البرنامج.<br>– انخراط كل عضو من فريق العمل في التخطيط والتنفيذ وفقا لمنظومة الجودة.<br>– الاهتمام بنواتج تعلم الطلبة بشكل خاص.<br>– التقويم المستمر باعتماد مرجعيات معلومة في كنف الوضوح والشفافية.<br>– تعدد مصادر التقويم.<br>– التحقق من جودة المخرجات ومقارنتها بمخرجات مؤسسات مماثلة. | – بناء خطة عمل أساسها التواصل الفعلي والمباشر للمتابعة والتنسيق.<br>– تعميم الممارسات الجيدة ومؤشرات الأداء الخاصة بها فيما يخص تقويم المخرجات لكل أعضاء هيئة التدريس.<br>– ضبط اليات لعرض المخرجات في كل المستويات وفرض سياسة التقييم الجماعي والتقييم الخارجي من قبل أعضاء لبرامج مماثلة. |
| **المعيار الرابع:**<br>**التعلم والتعليم** | نواتج تعلم الطلبة | تحقيق نتائج متميزة تمكن من الانخراط بسهولة في سوق العمل. | – ضبط اليات لعرض المخرجات قصد التعريف بالمستوى التعليمي.<br>– جلب مهنيين لابداء الرأي ومواكبة تطورات متطلبات السوق. |
| | عمليات تطوير البرنامج | – بناء استراتيجيا عمل تمكن من مساهمة كل المقررات في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة للبرنامج.<br>– التنسيق بين محتوى واستراتيجيات توصيفات المقررات. | – ضبط خطة للتنسيق بين المحتوى التعليمي للمقررات في كل مستوى تعليمي.<br>– تحديد مرجعيات للمقارنة والتحسين والتطوير. |
| | عمليات تقويم البرنامج ومراجعته | مراقبة جودة كل من مقررات البرنامج بانتظام مع ضرورة التعديل حسب المتطلبات والمراجعة الشاملة بصفة دورية. | – المتابعة والتنسيق وتحديد الصعوبات مع تحديد إجراءات تخطيها واتخاذ القرارات اللازمة لتجاوزها. |
| | تقييم الطلبة | – وفقاً لمعايير مرجعية شفافة حسب متطلبات المستوى في ظل التدرج التعليمي.<br>– في اطار المصداقية والنزاهة والموضوعية والعدالة.<br>– تعميم اليات التظلم و ضمان حق المتظلم. | – الاشراف على الأساليب المعتمدة للتقييم بصفة موضوعية.<br>– التعريف باليات التظلم وضمان حق المتظلم. |
| | المساعدات التعليمية للطلبة | مواكبة ومتابعة التقدم الدراسي للطلبة مع تقديم الدعم عند الحاجة. | – العمل بمكيال تكافئ الفرص للطلبة مع التشجيع والتحفيز المتواصل على التميز. |
| | جودة التدريس | – جودة المضمون العلمي والتعليمي. | – ان يكون له من الدراية المهنية والاكاديمية في مجال التخصص ما يسمح له بالاشراف والمتابعة ومواكبة التطورات. |
| | دعم التحسين في جودة التدريس | – جودة استراتيجيات التدريس. | |
| | مؤهلات هيئة التدريس وخبراتهم | – مواكبة أعضاء هيئة التدريس لتطورات مجال التخصص سواء على المستوى الاكاديمي أو المهني أو البحثي | |
| | أنشطة الخبرة الميدانية | ان وجدت ضمن البرنامج.<br>– يخطط لها وتحدد لها مخرجات تعلّم وتضبط لها استراتيجيات ومعايير التقويم ويحدد لها فريق مشرف. | |
| | ترتيبات الشراكة مع مؤسسات أخرى | – ضرورة الانضباط لقوانين المملكة ذات | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | الصلة. | |
| **المعيار الخامس:**<br>**إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة** | قبول الطلبة | – القيام بعمليات قبول عادلة وفعالة ومناسبة. | القيام باجتماعات دورية للطلبة سيما بالتوازي مع أعمال اللجنة التنفيذية المختصة بهدف:<br>– المتابعة الفعلية والتواصل المباشر مع الطلبة بهدف الإحاطة اللصيقة بهم و زرع مناخ الثقة والاحساس بالانتماء الفعلي للقسم.<br>– التدخل االناجع كلما تطلب الامر. |
| | سجلات الطلبة | – اعداد وحفظ سجلات الطلبة في مكان سري وامن. | |
| | إدارة شؤون الطلبة<br>خدمات التوجيه والارشاد الطلابي | – وضع قواعد وأنظمة فعالة لادارة شؤون الطلبة. | |
| | | – تقديم خدمات ارشادية وتوجيهية للطلبة. | |
| **المعيار السادس: مصادر التعلم** | التخطيط والتقويم<br>التنظيم<br>دعم المستخدمين<br>الموارد والمرافق | – ضبط سياسات وإجراءات واضحة لدعم تعلم الطلبة.<br>– توفير مركز لمصادر التعلم وتوفير الخدمات.<br>– تقديم الدعم للطلبة وأعضاء هيئة التدريس للاستخدام الفعال لمصادر التعلم والخدمات.<br>– توفير الموارد والمرافق والتجهيزات اللازمة. | – مواكبة احتياجات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فيما يخص تحسين سير العملية التعليمية.<br>– التدخل الناجع لتوفير الموارد والمرافق والتجهيزات اللازمة في الوقت المناسب. |

وانطلاقاً من هذا الجدول تتجلى لنا وبوضوح أهمية دور رئيس القسم في تحديد وتوضيح الاطار العام للعمل من خلال ضرورة توضيح الرؤية والأهداف والآليات والسياسات واللوائح التنظيمية منذ بداية الفصل الدراسي. كما تتبين لنا أهم مهامه في ضبط الاطار الخاص بإدارة البرنامج وضمان جودته من خلال ضرورة العمل على التنسيق والمتابعة القائمة على التواصل الفعلي والمباشر مع أعضاء فريق العمل وخاصة منهم أعضاء هيئة التدريس والطلبة بهدف ممارسة ضمان الجودة في القسم بعيدا عن الاقتصار في ذلك على الاطلاع على جملة التقارير المحررة من قبل رؤساء اللجان التنفيذية للقسم والانخراط في منظومة العمل التوثيقي والنظام البيروقراطي.

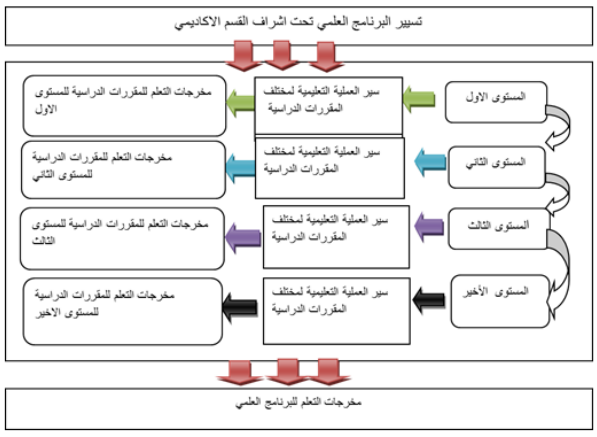
وفي هذا المنظور عرّف الدكتور عبد الرحيم محمد قدومي مراحل ممارسة ضمان الجودة في الأقسام الاكادمية بمرحلة أولى تخص تحديد التوجه العام، الأهداف الاستراتيجية والاهداف المرغوب تحقيقها ثم بمرحلة ثانية تخص تطبيق ركائز الجودة المتعلقة بالمنهج الدراسي، التعليم والتعلم، التقدم والإنجاز، الدعم والارشاد، مصادر التعلم، أساليب الجودة والتحسين للوصول الى المنتج النهائي (القدومي، 2008) وقد بيّن هنا أهميّة وضوح الرؤية والتشارك في بناء استراتيجيا القسم وحدّد اهم ركائزها. ومن منطلق ضرورة التطرق للاسلوب والية حسن ممارسة ضمان الجودة في الأقسام الاكاديمية تقوم هذه الدراسة على البحث في الية الاشراف والمتابعة والتسير المتعلقة بهذه المراحل والتي تمثّل معطياتها جملة من الحلقات المتداخلة التي تؤثر بصفة مباشرة على حسن سير العملية التعليمية وجودة المخرجات.

## 2- فلسفة العملية التعليمية وتحديد اطار سيرها وتسييرها

تتأرجح العملية التعليمية بين سير وتسيير في اطار التوجه العام والأهداف الاستراتيجية والأهداف المرغوب تحقيقها من قبل فريق العمل للقسم الاكاديمي تحت قيادة رئيس القسم.

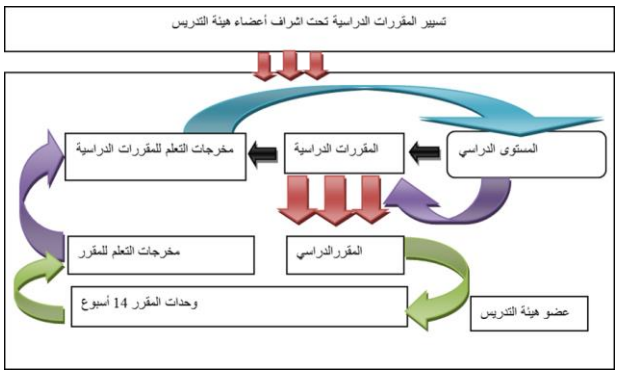
ويمكن مبدئياً التعريف بالعملية التعليمية من خلال:

زاوية أولى تخص علاقتها بسير وتسيير البرنامج العلمي تحت **إشراف رئيس القسم الاكاديمي** لتتضمن فلسفة تعاقب المستويات الدراسية وأهمية جودة مخرجات التعلم للمقررات الدراسية لكل مستوى ويكون ذلك بهدف تحقيق جودة مخرجات التعلم للبرنامج العلمي ككل حسب ما هو موضح في الشكل (1).




**الشكل (1) الاطار العام لسير العملية التعلمية تحت اشراف رئيس القسم الأكاديمي.**

وينطوي في هذا الاطار تحديد وتطوير المناهج الدراسية الخاصة بالبرنامج ككل ويكون ذلك موازيا للاستراتيجيات العامة المتعلقة بالتعليم والتعلم والمعتمدة من قبل أعضاء هيئة التدريس كفريق عمل متكامل. وتضاف هنا عمليّة تحديد جملة من الأساليب الرامية الى التحسين والتطوير في اطار تقويم مستمر لمدى تقدم وإنجاز فريق العمل خلال الفصل الدراسي للسنة الجامعية حيث يتمّ تقديم الدعم والارشاد لأعضاء هيئة التدريس والطلبة على حد السوى مع توفير مصادر للتعلم تواكب متطلبات التطور في مجال التخصص وجملة التغيرات التكنولوجية والمعرفية المرتبطة به. في حين تخص الزاوية الثانية علاقة العملية التعليمية بسير المقرر الدراسي ووحداته تحت اشراف عضو هيئة التدريس لتتضمن فلسفة أهمية جودة مخرجات التعلم للمقرر الدراسي الواحد وضرورة تحقيقها في كامل وحدات المستوى الدراسي حسب ما هو موضح في الشكل (2).




**الشكل (2) الاطار الخاص لسير العملية التعلمية تحت اشراف عضو هيئة التدريس للمستوى الدراسي.**

ما يجدر تأكيده هنا هو أهمية بناء خطة عمل مشتركة بين أعضاء هيئة تدريس المستوى الدراسي الواحد إنطلاقا من خطة عمل فردية لكل عضو مشرف على مقرر وذلك بما يتماشى مع وحدات المقررات. ويهدف هذا العمل إلى تحقيق جودة مخرجات التعلم للمقررات الدراسية المكوّنة للمستوى الدراسي الواحد. إذ وتحت توضيح التوجه العام للقسم الأكاديمي والأهداف الاستراتيجية والأهداف المرغوب تحقيقها، تتدرج ضرورة وضع خطة عمل ترمي الى توحيد الاهداف والغايات الخاصة بمختلف المقررات الدراسية وذلك على مستويين أوّلهما أفقي– للمستوى الدراسي الواحد– وثانيهما عمودي– لمختلف المستويات الدراسية ككل. ويكون ذلك طبعا من قبل كل المنخرطين في العملية التعليمية وخاصة منهم أعضاء هيئة التدريس تحت قيادة رئيس القسم.

**الإطار العملي:**

أمام استحالة الجزم في جمع كل المعطيات الخاصة ببناء العملية التعليمية لما فيها من متغيرات تصاحب الواقع التفاعلي بين الأطراف المتدخلة حسب تخصصات الكليات والأقسام العلمية، نفترض في هذا النطاق إبراز تصور مبدئي يمثل الخطوط الكبرى الضامنة لحسن تسيير هذه العملية. ويكون ذلك بضبط آليات لتحقيق النجاعة على مستوى المردود التعليمي والرفع من جودة المخرجات الخاصة بكل مستوى تعليمي في إطار بلوغ تحقيق جودة مخرجات التعلم للبرنامج. ويتمّ هذا العمل من خلال فرز تمشي التسيير الذي يخص القسم تحت إشراف رئيس القسم لما لهذا الأخير من مسؤولية ضمان حسن تسيير العملية التعليمية على جميع المستويات الدراسية وفي جميع المواد والمقررات المرتبطة بالتخصص دون غض النظر عن أهمية التمشي التعليمي المتعلّق بالمقرر تحت إشراف عضو هيئة التدريس لما لهذا الأخير من مسؤولية ضمان حسن تسيير العملية التعليمية داخل"قاعات التدريس والمختبرات والمعامل."

وفي نطاق ضمان جودة مخرجات التعلم، يقوم تمشي التسيير للقسم وجوبا على التنسيق والمتابعة.

يتم التنسيق والمتابعة انطلاقا من خطة واضحة تعتمد أجندا تقييمية مرحلية لمختلف المقررات ولكل المستويات، وذلك قصد مراقبة العملية التواصلية والفعل التعليمي وكيفية رد الفعل الطلابي من ناحية، واقتراح الحلول والتوصيات اللازمة في الوقت المناسب إن كانت هناك نقائص وإشكالات من ناحية أخرى. وينجر عن هذا انعكاس إيجابي على سير العملية التعليمية وجودة المخرجات.

## 1– تصور مبدئي لعملية التنسيق

يمكن تفعيل التنسيق من خلال تنظيم اجتماعات دورية تهدف إلى تقييم سير العمل التعليمي وفق خطة متكاملة ترتكز على تحديد مسؤوليات كل عضو هيئة تدريس في بناء العملية التعليمية.

يمكن تقسيم هذه الاجتماعات إلى:

– **اجتماعات خاصة** تجمع مختلف المقررات الخاصة بالمستوى الدراسي الواحد بهدف التنسيق الأفقي للمستوى، وكون ذلك عن طريق تقريب الرؤى وتوحيد المفاهيم المرتبطة بمستوى تعليمي معين في التخصص.

– **اجتماعات عامة** تجمع كل المستويات الدراسية بهدف التنسيق العمودي الذي يخص تدرج المادة العلمية في مختلف المستويات الدراسية للاختصاص بالقسم.

ويمكن في هذا الإطار تقديم تصور متكامل لتفعيل خطتي التنسيق الأفقي والعمودي القائمتان أساساً على اعتماد المجهود الفردي لكل أعضاء هيئة التدريس من خلال تقديم كل منهم رؤية مبدئية لتطبيق توصيف المقرر الدراسي الذي يخصه، حيث يتم استغلالها فيما بعد لبناء رؤية موحدة ترمي للهدف التكويني للمستوى في نطاق خطة تكوين ملمح الطالب المتخرج. ونذكر هنا أن بناء الرؤية الموحدة يتم من خلال تحرير نصوص تأليفية يتم إقرارها بصورة جماعية في الاجتماعات الخاصة ثم من خلال اعتماد أهم ما جاء في التوصيات

الناتجة عنها في الاجتماعات العامة. ومن هذه الزاوية يتم تفعيل خطة التنسيق على مراحل ثلاث:

**مرحلة أولى:** يقدم فيهاأعضاء هيئة التدريس أعمالهم للقسم حسب جدول مبرمج بصفة مسبقة، وذلك بهدف تمكين رئيس القسم من القيام بمهامه وتحديد ورقة عمل الاجتماعات الخاصة والعامة. ثم في **مرحلة ثانية:** تنعقد الاجتماعات الخاصة بحضور كل أعضاء هيئة تدريس المستوى الواحد تحت إشراف رئيس القسم قصد النظر في المحتويات العلمية للمقررات وتقريب الرؤى المختلفة بما يخدم مصلحة الطالب في تبسيط المحتوى العلمي وتفكيكه في نطاق تصور متكامل يندرج ضمن الخطة العامة للقسم والأهداف المرغوب بلوغها. ثم في **مرحلة ثالثة:** تنعقد الاجتماعات العامة انطلاقا من تجميع تقارير سير العملية التعليمية في كل المستويات الدراسية الراجعة بالنظر للقسم قصد تعميم القرارات والنظر في تقريب الرؤى بين المستويات بما يهدف الى خدمة جودة مخرجات البرنامج.

ونقترح في هذا الإطار الجدول التالي لإبراز هذا التصور حسب رزنامة الأسابيع التعليمية الخاصة بالفصل الدراسي، علما وأن اقتراح خطة العمل التالية تندرج ضمن عقلية لينة تعدّ لاستيعاب كل المتغيرات والتطورات التي يشهدها سير وحدات المقرر ورد الفعل الطلابي.

**جدول (2) تصور لخطة التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس.**

| اجتماعات أعضاء هيئة التدريس | محاور إجتماعات التنسيق | الأسبوع التعليمي |
|---|---|---|
| انعقاد الاجتماع العام الأول | – التعريف بالرسالة والغايات وأهداف القسم لأعضاء هيئة التدريس وخاصة منهم الجدد مع توضيح السياسات واللوائح التنظيمية.<br>– اعتماد الجداول الدراسية النهائية للاعضاء وتقديم التوصيات العامة للمقررات من خلال تقييم نتائج للفصل المنقضي إن وجد. | اخر الأسبوع الأول |
| ايداع أعضاء هيئة التدريس للتوزيع المبدئي للمادة العلمية الخاصة بالمقرر حسب الوحدات: توصيف المقرر | | أخر الأسبوع الثاني |
| انعقاد اجتماع التنسيق الأفقي الأول | مناقشة وامكانية تعديل محتوى التوزيع المبدئي للمادة العلمية الخاصة بالمقرر حسب الوحدات بين أعضاء هيئة التدريس للمستوى الداسي الواحد. | أخر الأسبوع الثالث |
| انعقاد الاجتماع العام الثاني | النظر في التعديلات وتأثيراتها على التنسيق العام لمواد االتخصص. | أخر الأسبوع الرابع |
| ايداع أعضاء هيئة التدريس لنماذج من أعمال الطلبة وعرض النقاط والصعوبات الموجودة في سير العملية التعليمية لكل مقرر. | | أخر الأسبوع الخامس |
| انعقاد اجتماع التنسيق الأفقي الثاني | اعداد التقرير الأولي لمتابعة سير العملية التعليمية مع النظر في متطلبات سير الاختبارات الفصلية لكل مستوى ورفع التوصيات للاجتماع العام. | أخر الأسبوع السادس |
| انعقاد الاجتماع العام الثالث | التوصيات العامة لحسن سير العملية التعليمية والنظر في الصعوبات واقتراح الحلول واتخاذ الاجرائات اللازمة.<br>التوصيات العامة لحسن سير الاختبارات الفصلية. | أخر الأسبوع السابع |
| ايداع أعضاء هيئة التدريس للتوزيع النهائي للمادة العلمية الخاصة بالمقرر حسب الوحدات. | | أخر الأسبوع الثامن |
| انعقاد اجتماع التنسيق الأفقي الثالث | اقتراح امكانية تحسين ما تبقى من التوزيع النهائي للأسابيع والنظر في رد الفعل الطلابي. | أخر الأسبوع التاسع |
| انعقاد الاجتماع العام الرابع | التوصيات العامة لحسن سير العملية التعليمية والنظر في الصعوبات واقتراح الحلول واتخاذ الاجرائات اللازمة. | أخر الأسبوع العاشر |
| ايداع أعضاء هيئة التدريس لنماذج من أعمال الطالبات وتقييم نتائج الإمتحانات الفصلية. | | أخر الأسبوع الحادي عشر |
| انعقاد اجتماع التنسيق الأفقي الرابع | اعداد التقريرالثاني لمتابعة سير العملية التعليمية ورفع التوصيات للاجتماع العام | أخر الأسبوع الثاني عشر |
| انعقاد الاجتماع العام الخامس | تقييم مبدئي لسير العملية التعليمية خلال الفصل الدراسي<br>التوصيات العامة لحسن برمجة سير الاختبارات النهائية والنظر في الصعوبات واقتراح الحلول. | أخر الأسبوع الثالث عشر |
| منسق القسم | إعداد التقرير النهائي التقييمي لمتابعة سير العملية التعليمية بالقسم واقتراح التوصيات العامة للفصل التالي حسب المستويات. | أخر الأسبوع الرابع عشر |

**2- تصور مبدئي لعملية المتابعة**

يمكن تفعيل عملية المتابعة من خلال تنظيم اجتماعات دورية ترتكز على الإحاطة بالطلبة ومتابعة كيفية تفاعلهم مع المضمون العلمي والتعليمي من ناحية والنظر في حاجاتهم ومتطلباتت حسن سير العملية التعليمية من ناحية أخرى. وفي هذا الإطار يمكن اعتبار الاجتماعات العامة التي تجمع بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس تحت إشراف رئيس القسم من بين الآليات الناجعة التي تسمح بالتقييم العام لأنشطة التدريس والنظر في الصعوبات التي يمكن أن تعترض الطالب بصفة عامة. إذ تمثل هذه الاجتماعات مناسبة مثالية تمكّن من التواصل بين الطلبة من جميع المستويات فيما بينهم من جهة وبينهم وبين الإطار التدريسي المشرف عليهم من جهة أخرى.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن ما نقترحه هو بالضرورة موازيا لما يجري به العمل في أنشطة الارشاد الأكاديمي المعتمدة في الاقسام والكليات والجامعات، إذ نثمّن هذه المتابعة وما ترمي إليه من أهداف دقيقة ترتبط بالإحاطة السيكولوجية بالطالب وتوعيته بآفاقه المهنية وتحسيسه بقيمته كعنصر فعال وبدوره في العمل على اكتساب المعاف والمهارات اللازمة وكذلك حثه على الاطلاع والبحث المتواصل فيما يخص مجال تخصصه ومتطلبات المقررات التي تخص دراسته ويكون ذلك مع العمل على تهذيب حسه النقدي المتعلق بجودة تكوينه ومستقبل مهنته بما قد يمكّنه من طرح استنتاجات واقتراحات تعبر عن آراءه وطموحاته وتمكنه من الانخراط في منظومة التقويم والتحسين والتطوير داخل القسم. ويعتبر هنا تشريك الطلبة في تحديد متطلبات حسن سير العملية التعليمية مجديا ومفيدا سيما من خلال العمل على تكوين عقلية بنّاءة لديهم ترتكز على اتاحة الفرصة لكل واحد فيهم للنقد الذاتي لقدراته ومجهوداته وكذلك للنقد الموضوعي لكل مايجري حوله. ويقترح الباحثان في هذا الإطار الجدول (3) لإبراز تصور اجندا الاجتماعات حسب توزيع الأسابيع التعليمية، مع اعتبار اقتراح خطة العمل التالية كمكملة لخطة عمل التنسيق الانف ذكرها.

**جدول (3) تصور لخطة المتابعة للطلاب.**

| اجتماعات متابعة الطلبة | محاور الإجتماعات | الأسبوع التعليمي |
|---|---|---|
| انعقاد الاجتماع العام الأول | – التعريف بالرسالة والغايات وأهداف القسم بصفة مبسطة للطلبة مع توضيح السياسات واللوائح التنظيمية.<br>– تقديم فكرة عامة عن البرنامج والمقررات الأساسية وبناء مرجعيات للطلب من خلال تقييم نتائج للفصل المنقضي إن وجد.<br>–التعريف بفلسفة الجداول الدراسية والتوصيات العامة للمقررات. | اوائل الأسبوع الثاني |
| انعقاد الاجتماع العام الثاني | النظر في سير العملية التعليمية والتوعية من الغياب المفرط مع التركيز على انعكاساته على مستوى جودة التعلّم والتكوين. | أوائل الأسبوع الخامس |
| انعقاد الاجتماع العام الثالث | – متابعة سير عمليات التدريس والنظر في الصعوبات واقتراح الحلول.<br>– النظر في متطلبات التجهيز للامتحانات الفصلية. | أوائل الأسبوع الثامن |
| انعقاد الاجتماع العام الرابع | متابعة سير عمليات التدريس والنظر في الصعوبات واقتراح الحلول. | أوائل الأسبوع الحادي عشر |
| انعقاد الاجتماع العام الخامس | التوصيات العامة لحسن سير الاختبارات النهائية والنظر في الصعوبات واقتراح الحلول. | أوائل الأسبوع الرابع عشر |
| منسق القسم | إعداد التقريرالنهائي التقييمي لمتابعة سير العملية التعليمية بالقسم واقتراح التوصيات العامة للفصل التالي | أخر الأسبوع الرابع عشر |

**3- مقترح خطة ممارسة ضمان الجودة في الأقسام الاكادمية**

مقترح خطة ممارسة ضمان الجودة في الأقسام الاكادمية مقترح خطة ممارسة ضمان الجودة في الأقسام الاكادمية فيما يلي الجدول التأليفي الذي من شأنه أن يقدم التصور العام لخطة التنسيق والمتابعة تحت قيادة رئيس القسم:

**جدول (4) تصور خطة التنسيق والمتابعة للقسم الاكاديمي تحت قيادة ناجعة.**

| خطة العمل | محاور الاجتماعات | الأسبوع التعليمي |
|---|---|---|
| انعقاد الاجتماع العام الأول لأعضاء هيئة التدريس –للتنسيق العام– | – التعريف بالرسالة والغايات وأهداف القسم لأعضاء هيئة التدريس وخاصة منهم الجدد مع توضيح السياسات واللوائح التنظيمية<br>– اعتماد الجداول الدراسية النهائية للاعضاء وتقديم التوصيات العامة للمقررات من خلال تقييم نتائج للفصل المنقضي إن وجد | اخر الأسبوع الأول |
| انعقاد الاجتماع العام الأول الطلبة –للمتابعة– | – التعريف بالرسالة والغايات وأهداف القسم بصفة مبسطة للطلبة مع توضيح السياسات واللوائح التنظيمية<br>– تقديم فكرة عامة عن البرنامج والمقررات الأساسية وبناء مرجعيات للطلبة من | اوائل الأسبوع الثاني |

| | | |
|---|---|---|
| | خلال تقييم نتائج للفصل المنقضي إن وجد<br>– التعريف بفلسفة الجداول الدراسية والتوصيات العامة للمقررات | |
| ايداع أعضاء هيئة التدريس للتوزيع المبدئي للمادة العلمية الخاصة بالمقرر حسب الوحدات: توصيف المقرر | | أخر الأسبوع الثاني |
| انعقاد اجتماع التنسيق الأفقي الأول | مناقشة وامكانية تعديل محتوى التوزيع المبدئي للمادة العلمية الخاصة بالمقرر حسب الوحدات بين أعضاء هيئة التدريس للمستوى الداسي الواحد | أخر الأسبوع الثالث |
| انعقاد الاجتماع العام الثاني لأعضاء هيئة التدريس | النظر في التعديلات وتأثيراتها على التنسيق العام لمواد االتخصص | اخر الأسبوع الرابع |
| انعقاد الاجتماع العام الثاني للطلبة | النظر في سير العملية التعليمية والتوعية من الغياب المفرط مع التركيز على انعكاساته على مستوى جودة التعلّم والتكوين | أوائل الأسبوع الخامس |
| ايداع أعضاء هيئة التدريس لنماذج من أعمال الطلبة وعرض النقاط والصعوبات الموجودة في سير العملية التعليمية لكل مقرر | | أخر الأسبوع الخامس |
| انعقاد اجتماع التنسيق الأفقي الثاني | اعداد التقرير الأولي لمتابعة سير العملية التعليمية مع النظر في متطلبات سير الاختبارات الفصلية لكل مستوى ورفع التوصيات للاجتماع العام | أخر الأسبوع السادس |
| انعقاد الاجتماع العام الثالث لأعضاء هيئة التدريس | التوصيات العامة لحسن سير العملية التعليمية والنظر في الصعوبات واقتراح الحلول واتخاذ الاجرائات اللازمة<br>التوصيات العامة لحسن سير الاختبارات الفصلية | أخر الأسبوع السابع |
| انعقاد الاجتماع العام الثالث للطلبة | متابعة سير عمليات التدريس والنظر في الصعوبات واقتراح الحلول<br>النظر في متطلبات التجهيز للامتحانات الفصلية | أوائل الأسبوع الثامن |
| ايداع أعضاء هيئة التدريس للتوزيع النهائي للمادة العلمية الخاصة بالمقرر حسب الوحدات | | أخر الأسبوع الثامن |
| انعقاد اجتماع التنسيق الأفقي الثالث | اقتراح امكانية تحسين ما تبقى من التوزيع النهائي للأسابيع والنظر في رد الفعل الطلابي | أخر الأسبوع التاسع |
| انعقاد الاجتماع العام الرابع لأعضاء هيئة التدريس | التوصيات العامة لحسن سير العملية التعليمية والنظر في الصعوبات واقتراح الحلول واتخاذ الاجرائات اللازمة | أخر الأسبوع العاشر |
| انعقاد الاجتماع العام الرابع للطلبة | متابعة سير عملية التدريس والنظر في الصعوبات واقتراح الحلول | أوائل الأسبوع الحادي عشر |
| ايداع أعضاء هيئة التدريس لنماذج من أعمال الطالبات وتقييم نتائج الإمتحانات الفصلية | | أخر الأسبوع الحادي عشر |
| انعقاد اجتماع التنسيق الأفقي الرابع | اعداد التقريرالثاني لمتابعة سير العملية التعليمية ورفع التوصيات للاجتماع العام | أخر الأسبوع الثاني عشر |
| انعقاد الاجتماع العام الخامس لأعضاء هيئة التدريس | تقييم مبدئي لسير العملية التعليمية خلال الفصل الدراسي<br>التوصيات العامة لحسن برمجة سير الاختبارات النهائية والنظر في الصعوبات واقتراح الحلول | أخر الأسبوع الثالث عشر |
| انعقاد الاجتماع العام الخامس للطلبة | التوصيات العامة لحسن سير الاختبارات النهائية والنظر في الصعوبات واقتراح الحلول | أوائل الأسبوع الرابع عشر |
| منسق القسم | إعداد التقريرالنهائي التقييمي لمتابعة سير العملية التعليمية بالقسم واقتراح التوصيات العامة للفصل التالي حسب المستويات<br>إعداد توصيات تحسين وتطوير البرنامج ككل | أخر الأسبوع الرابع عشر |

وفي ظل هذه الخطة المتكاملة للتنسيق والمتابعة يمكن الجزم بان هذا التمشي لن يكون ذو جدوى بدون بناء وتركيز أسس منهجية تعليمية ضرورية لتدريس المقرر. إذ يشكل فراغ التكوين في هذا الاطار حقلا يستدعي الاستكشاف والتفكير لما يحتويه من مفاهيم وتصورات خاصة من شانها أن تساهم في التمحيص والتنظير لتحسين وتطوير العملية التعليمية. ومن هذه الزاوية يقوم التمشي التعليمي للمقرر الرامي إلى ضمان جودة التكوين، على التفاعل مع الطلبة حيث يشركهم بصفة فعلية في إنتاج المادة العلمية ويزرع فيهم حب الاطلاع على كل ما يتعلق بتخصصهم. وفي هذا الإطار ترتكز علاقة المدرس بالمدرس على نوع من التعاقد الذي يضمن التداخل المجدي بين الانضباط وبذل الجهد من طرف المدرَس– الطالب– من ناحية، والعمل والعطاء من طرف المدرِس– عضو هيئة التدريس– من ناحية أخرى. وبالفعل فإن هذه الاعتبارات تمثل في الآن نفسه الإمكانيات والغايات التعليمية التي يتوجب اعتمادها في مباشرة العملية التعليمية.

ومن هذا المنظور يكون المدرِس عنصراً أساسياً منتجاً في نفس الوقت للمعرفة والكينونة وقوة الفعل التعليمي، وذلك انطلاقا من مجموعة أهداف واضحة وجلية ترتبط بـ:

- **المدى القصير** بمعنى أهداف حصة العمل.

- **المدى المتوسط** بمعنى أهداف مرحلة العمل. إذ يمكن لمرحلة العمل أن تستوجب أكثر من حصة حسب متطلبات المرحلة التعليمية ومدى تمكن الطلبة من كيفية التلقي حسب الهدف التعليمي المنشود.
- **المدى الطويل** بمعنى أهداف خطة العمل المتعلقة بغايات المقرر وتوصيفه.
- الاطار الخاص **للمستوى الدراسي:** بمعنى أهداف المستوى الدراسي وتدرج مراحل العمل في نطاق الخطة التعليمية المرسومة للبرنامج ككل والتي تندرج في ظل رؤية ورسالة وأهداف القسم.

وانطلاقاً من مبدأ تحديد الأهداف تيسّر عملية التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس ويصبح المحتوى العلمي والتعليمي للمقرر بالنسبة للطالب محقّقا للإضافة لا على مستواه كمادة فحسب وإنّما على مستوى مجموعة المقررات الخاصة بالمستوى. ومن هنا وبعد الانتهاء من تدريس المقررات الخاصة بالمستوى الدراسي وتبليغ كافة محتوياتها، يسهل على الطالب التمكّن من حسن التعامل مع مجموعة المعطيات الفكرية والمعرفية المرتبطة بالمهارات الأساسية، مهارات تمكّنه من أن يصبح متمكناً من مبادئ وعناصر واستراتيجيات التعليم الخاصة بمجال التخصص المدرجة في المقررات وترسّخ لديه المعارف والمهارات المكتسبة الخاصة بالمستوى الذي ينتمي اليه.

ومن هذا المنظور تتجلى وبصورة واضحة أهمة اعتماد استراتيجيات عمل وتسيير تشاركية بين أعضاء هيئة التدريس تحت قيادة فعالة تسهر على التنسيق والمتابعة، وذلك من خلال المناقشات الجماعية التي تلم بمعطيات الواقع الممارسة وتبني طريقة واضحة لكيفية استغلالها بصفة مرنة خلال الاجتماعات العامة وكذلك توظيفها بصفة لبقة بما يمكن القيادة من إرساء مناخ الثقة والبناء.

وفي نطاق إستراتيجية عمل متكامل يندرج تحت خطة التنسيق والمتابعة والقيادة الملمة بجزئيات سير العملية التعليمية، يتعدى دور عضو هيئة التدريس مهمته التدريسيّة الأساسية لتكون مسؤوليته أكبر ومهمته أشمل، فيكون إلى جانب المدرس باعثا للتوعية ومحفزا عليها، ومعلما للمسارات المنهجية ومؤطرا للأفكار المتعلقة بالمقرر ككل. وفي هذا السياق فان وسائل الدفع وإثارة حب الاطلاع وتحفيز الطالب على الالتزام والابتكار، تكون نتاجا كاملا للعملية التعليمية والتاطيرية حسب تمشيا استراتيجيا خصوصيا يمس الطالب بصفة مباشرة وغير مباشرة.

## التوصيات (Recommendations):

- ضرورة ادراج مقاييس تسمية القيادة على مستوى رئاسة القسم.
- ضرورة تظافر جهود كل المسؤولين لمساندة القرارات والتوصيات الناتجة عن الاجتماعات العامة مع التعجيل بالإجراءات وتذليل.
- ضرورة إيجاد آلية لدى وكالات التطوير والجودة على مستوىالجامعات لبعث وحدات مختصة على مستوى الكليات تقوم بالتدريب والتوعية والمتابعة لأعمال لجان الكليات بصفة دورية وفجئية.
- ضرورة تقليص عدد اللجان داخل الكليات وعدد أفرادها والسعي لتدريبها على الوجه الاكمل مع العمل على جعلها لجانا مختصة داخل الكلية متفرغة لأعمال التطوير والجودة وتحفيزها على اداء اعمالها على احسن وجه.
- عدم اثقال كاهل عضو هيئة التدريس بأعمال اللجان التنفيذية للجودة والتطوير الخاصة بالكلية والقسم على حساب التفرغ للعمل العلمي والتعليمي.

## المراجع (References):

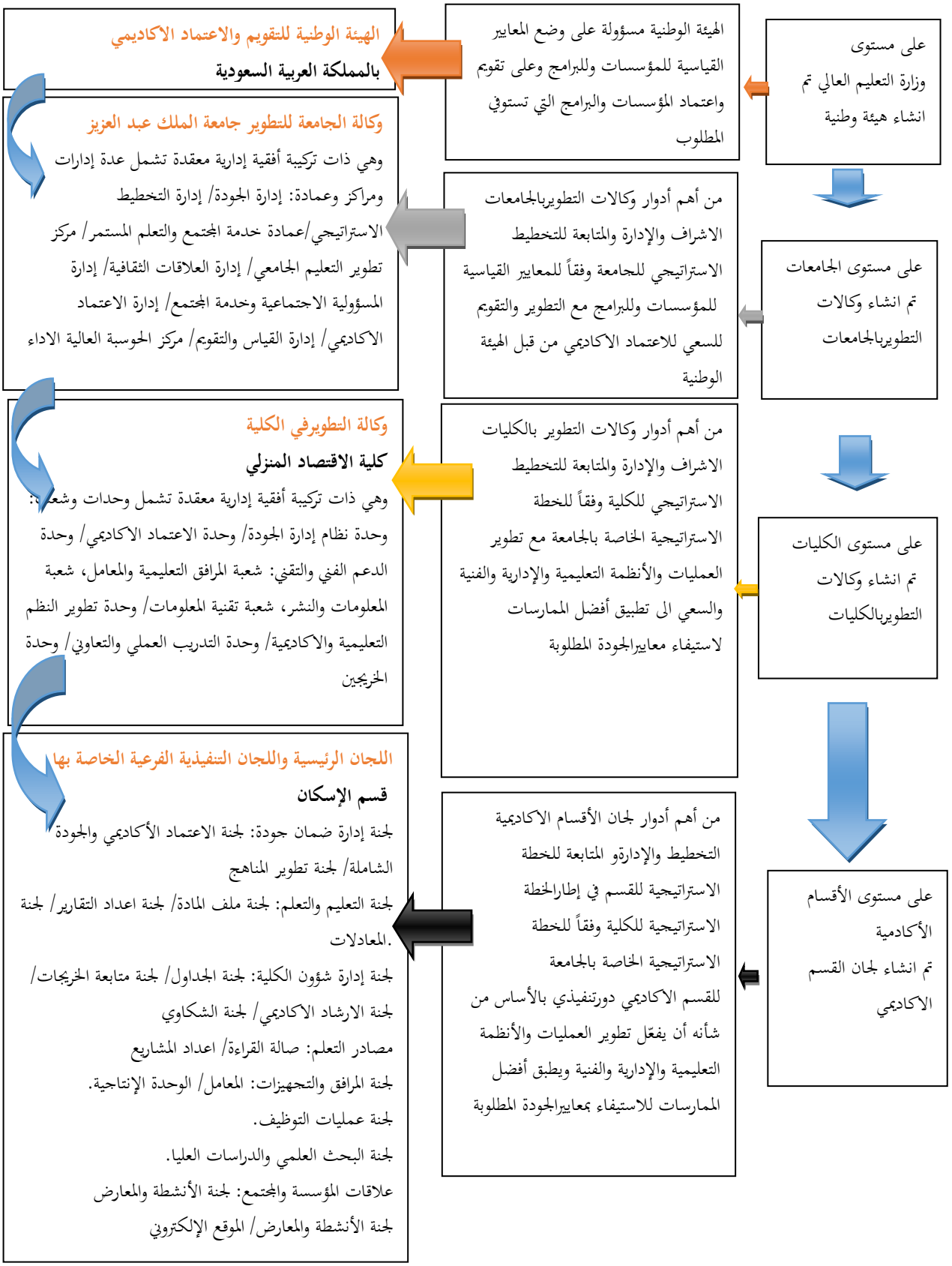

1. ال وديان، شارع بن عائض، (2015)، *تقويم الكفاءات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز وفق معايير التطوير والجودة النوعية*، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 4، العدد 11، ص 299-317.
2. الصرايرة، خالد أحمد والعساف ليلى، (2008)، *إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الأول، الافتتاحية.
3. القدومي، عبد الرحيم محمد، (2008)، *التعرف على مدى تطبيق ركائز ضمان الجودة في الأقسام الاكاديمية لكليات المال والأعمال*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الأول، الافتتاحية، العدد1.
4. دليل معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية/ الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي -1433.
5. وصوص، ديمة محمد والجوارنة، المعتصم بالله والعطيات، خالد، (2015)، *درجة ممارسة الأدوار الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال*، دراسات- العلوم التربوية، المجلة 42، العدد 3.
6. حسن، أميرة محمد احمد علي، (2015)، *الرؤى المستقبلية لعمادة التطوير والجودة ودورها في تطوير الكليات المختلفة بجامعة السودان للعلوم التكنولوجيا وفقاً للاتجاهات العالمية والاحتياجات المحلية*، مجلة إدارة الجودة الشاملة، مجلد16، عدد 1، ص 97 -122.
7. محمد، سحر، (2015)، *تصور مقترح لضمان جودة التعليم الجامعي المصري في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم، المجلد (8)، العدد (19)، ص (2-39).
8. الموقع الالكتروني لجامعة الملك عبد العزيز:

http://vp-development.kau.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=351&Lng=AR

9. الموقع الالكتروني لوزارة التعليم:
http://www.moe.gov.sa/ar/about/Institutions/Pages/academic-accreditation.aspx

10. موقع الالكتروني لكلية الاقتصاد المنزلي:
http://homeecon.kau.edu.sa/Pages-%D8%AA%D8%B7%D9%88%D9%8A%D8%B1%D9%88%D9%83%D8%A7%D9%84%D8%A9.aspx

**مرفق (1) نموذج للهياكل القائمة على ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.**



# درجة استخدام معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية لتطبيقات الحاسوب في المدارس الأردنية واتجاهاتهم نحوها

د. محمد عبد الوهاب هاشم حمزة
أستاذ مشارك/ جامعة الإسراء، الأردن
Mohd_0@hotmail.com

**الملخص:** *هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر الحصول على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) في واقع الاستخدام الفعلي للحاسوب لدى معلمي الرياضيات بالأردن وفق متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والتعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات نحو شهادة الرخصة الدولية. تكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة (25 ذكور و35 إناث)، من (12) مدرسة حكومية في مدينة عمان، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. قام الباحث، في ضوء الدراسات السابقة، بتصميم استبانتين تجيب عن أسئلة الدراسة، وأشارت النتائج حول مدى استخدام تطبيقات الحاسوب من قبل معلمي الرياضيات الحاصلين على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب كانت عالية. وجاء في المرتبة الأولى معالج النصوص (Word)، وفي المرتبة الأخيرة المفاهيم الأساسية لتقنية المعلومات. بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى استخدام تطبيقات الحاسوب تعزى لمتغيري الجنس والخبرة. أوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي الرياضيات على التطبيقات الحاسوبية التي أظهرت النتائج تدنياً في درجة تطبيق المعلمين فيها.*

**الكلمات المفتاحية:** *معلمي الرياضيات، تطبيقات الحاسوب، شهادة الرخصة الدولية، الاتجاهات.*

## المقدمة والإطار النظري
## (Introduction and Theoretical Background):

أصبحت التكنولوجيا على مدار العقود الثلاثة المنصرمة جزءاً من حياتنا اليومية ووسيلة بقاء وتقدم لا يمكن الاستغناء عنها في ظل عالم مفتوح يعتمد على القدرة التنافسية كمعيار للتقدم والازدهار، ويعد الحاسوب بتطبيقاته المختلفة من أهم الانجازات العلمية لهذا التسارع التقني، ويعد أيضاً في الوقت نفسه أحد الدعائم الأساسية للثورة العلمية والتكنولوجية التي نعيشها الآن في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات وتطبيقاتها في جميع المجالات، وبشكل ضمني أصبحت تكنولوجيا التعليم جزءاً حيوياً في مسيرة العملية التعليمية؛ فانتشر الحاسوب التعليمي في مختلف المؤسسات التعليمية.

ولإدخال الحاسوب في التعليم، ولتحقيق الفائدة القصوى منه، ولتكون عملية إدخاله عملية فعلية وليست شكلية، فلا بدّ من تدريب المعلم على كيفية استخدامه، والتعامل معه، والإلمام بأساسياته وامتلاك ثقافة حاسوبية لا بأس بها، فضلاً عن أن المعلم المؤهل حاسوبياً هو أهم عنصر في تحقيق أهداف حوسبة التعليم[13]، وأصبحت الحاجة ملحة إلى إعداد المعلمين سواء قبل الخدمة أو أثنائها استجابة للتطور الحاصل في حوسبة التعليم. ولأن استخدامات الحاسوب في التعليم تمثل الجانب التطبيقي من تكنولوجيا المعلومات، فإننا نتحدث عن المعرفة، والمهارات، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية المطلوبة لإنجاز مهام مرتبطة بطبيعة العمل الذي يؤديه المعلم[21]؛ لذلك ارتأت وزارة التربية والتعليم في الأردن عند قرارها إدخال الحاسوب بشكل موسع في قطاع التربية والتعليم في العام ٢٠٠٣، أنه لا بد من إخضاع المعلمين لبرامج تدريبية على كيفية استخدام الحاسوب والتعامل معه، ولتحقيق هذا الهدف فقد قامت بإلحاق المعلمين في دورات تدريبية مجانية للحصول على ما يعرف بالرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (International Computer Driving License)[7] [12]. ويتم التعرف من خلال هذه الرخصة على المهارات الأساسية التي يكتسبها المشتركون مسبقاً أو من خلال التدريب للحصول على هذه الرخصة على كيفية استخدام الحاسوب" (الهلسة، 2005، ص.9) فالهدف الرئيس لها هو إجازة حامله بأن لديه مهارات الحاسوب بما يتلاءم والتطورات في هذا المجال. وقبل الدخول في اختبار الأداء لشهادة (ICDL)، يمكن للفرد اكتساب المهارات المطلوبة للنجاح في الاختبار من خلال حضور برنامج تدريبي مكون من حزمة تدريبية معدة خصيصا لشهادة (ICDL) ويحوي اختبار الأداء لشهادة (ICDL) سبع وحدات [6] [11]:

**الوحدة الأولى:** المفاهيم الأساسية لتكنولوجيا المعلومات (Information Technology): وهي تقيس معرفة المكونات الرئيسية للحاسوب، وفهم أساسيات تكنولوجيا المعلومات مثل: تخزين البيانات والذاكرة والبرامج التطبيقية في المجتمع، واستخدام شبكات الحاسوب والمعلومات والمعرفة بالمصطلحات الحاسوبية وأمن المعلومات.

**الوحدة الثانية:** استخدام الحاسوب ومعالجة الملفات (Using Computer &Managing Files) وتقيس المعرفة والعلم والعمل في استخدام المهام الأساسية للحاسوب ونظم التشغيل فيإدارة الملفات وتنظيم الأدلة والحفظ والنقل والنسخ الاحتياطي.

**الوحدة الثالثة:** معالجة النصوص (Word Processing): والقصد من هذه الوحدة قياس القدرة على استخدام تطبيقات معالج النصوص على الحاسوب من تنسيق وتحرير وطباعة حتى دمج المراسلات.

**الوحدة الرابعة:** الجداول الإلكترونية (Spreadsheets): وتقيس أساسيات اللوحات الجدولية الإلكترونية والمهارة في استخدام الجداول على الحاسوب والمعادلات البسيطة والمخططات البيانية.

**الوحدة الخامسة:** العروض التقديمية (Presentations): هذه الوحدة تقيس المهارة اللازمة لإعداد العروض التقديمية المدعمة بالأشكال والصور والرسوم والصوت والأفلام على الحاسوب.

**الوحدة السادسة:** قواعد البيانات (Database): الهدف منها هو قياس أساسيات قواعد البيانات وإظهار المهارة في استخدام قواعد البيانات على الحاسوب بما فيها النماذج والاستعلام والتقارير.

**الوحدة السابعة:** الإنترنت والبريد الإلكتروني (Internet & E-mail): وتتكون هذه الوحدة من جزأين: الجزء الأول: يقيس أساسيات البحث في شبكة الإنترنت باستخدام متصفح الإنترنت، والجزء الثاني: يقيس القدرة على استخدام البريد الإلكتروني في استقبال وإرسال الرسائل وربط المستندات مع رسائل البريد الإلكتروني. لكن يبقى سؤال لا ينبغي إهمال البحث في الإجابة عنه :هل الحصول على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) تعني بالضرورة أن الحاصل عليها يستخدم فعلا تلك المهارات في الممارسات التدريسية؟ فإذا كانت وزارة التربية تمنح مكافآت مالية لحاملي شهادة (ICDL) فإنها تفعل ذلك ليس بهدف التشجيع على الحصول على الشهادة في ذاتها بل أن يستخدم المعلم الحاسوب في العملية التعليمية ما وجد إلى ذلك سبيلاً.

وتعد الرياضيات إحدى المباحث الدراسية الأساسية، التي لها علاقة قوية بالحاسوب، فالرياضيات أساس التقنية، حيث يستند الحاسوب في بنائه وإعداد برامجه إلى حسابات رياضية منطقية، ووجود الحاسوب وانتشاره يعني وجوداً ضمنياً للرياضيات، كما تساهم الرياضيات في تنمية والإبداع وحب الاكتشاف لدى الطلبة، وتعلمهم التفكير العلمي والمنطقي[5]، وعليه فلا بد من تطوير طرائق تدريسها نحو الأفضل، كتوظيف التكنولوجيا والأساليب الحديثة، وربط هذه الأساليب بأنماط التفكير التي تساعد على التعلم بشكل أفضل، واستخدام هذه الأنماط في حياته العامة [16].

اطلع الباحث على العديد من الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، حيث هدفت دراسة الخوالدة والتميمي (2014) [7] إلى بيان أثر حصول معلمي التربية الإسلامية على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب في التطبيقات الحاسوبية في محافظة الزرقاء بالأردن. تكونت عينة الدراسة من 104 معلما ومعلمة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وكشفت الدراسة عن النتائج التالية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام التطبيقات الحاسوبية تعزي لمتغير الجنس في جميع المجالات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير المؤهل الأكاديمي في جميع المجالات عدا مجالي الجداول الالكترونية وقواعد البيانات ونظم حفظ الملفات لصالح حملة البكالوريوس والدبلوم.

أجرى الخزي والقحطاني (2010) [6] دراسة في الكفاية الخارجية شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب على استخدام المعلمين الحاصلين عليها (ICDL) وتحديدا في أثر شهادة، (ICDL) لتطبيقات الحاسوب في مدارس دولة الكويت. وقد شملت الدراسة (426) معلما ومعلمة من معلمي مدارس التعليم العام في جميع المناطق التعليمية. اعتمد الباحثان المنهج الوصفي في الدراسة، وقد صممت استبانة لهذا الغرض. وقد أظهرت النتائج أن معالجة النصوص والعروض التقديمية هي أكثر تطبيقات الحاسوب استخداماً من قبل المعلمين، في حين أن الجداول الإلكترونية وقواعد البيانات هي أقلها استخداما. كما أظهرت نتائج اختبارات الفروق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الذكور في جميع التطبيقات عدا تطبيقي إدارة الملفات والعروض التقديمية، وكذلك وجود فروق بين الجنسيات لصالح غير الكويتيين في جميع التطبيقات عدا تطبيقي معالجة النصوص والعروض التقديمية، وإلى وجود فروق بين التخصصات العلمية المختلفة لصالح التخصصات العلمية في تطبيق الجداول الإلكترونية فقط. كما أنه لم تظهر النتائج أي فروق في استخدامات تطبيقات الحاسوب بين المعلمين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية أو سنوات الخبرة أو المنطقة التعليمية. كما أظهرت النتائج وجود بعض التطبيقات التي يرى المعلمون ضرورة إضافتها كبرنامج فلاش، ومعالجة الصور، وتصميم صفحات الإنترنت (ICDL) لبرنامج إضافة إلى وجود بعض التطبيقات التي يرى المعلمون ضرورة إزالتها من برنامج كقواعد البيانات، وتكنولوجيا المعلومات، والجداول الإلكترونية (ICDL).

كما قام كل من هانج وهسو (Hung & Hsu, 2007 [20]) هدفت الكشف عن استخدام التكنولوجيا المعتمدة على الحاسوب في التدريس، حيث تم أخذ عينة عشوائية مكونة من (١٠٠) معلم علوم في المدارس الثانوية في تايوان، وأظهرت النتائج أن نسبة استخدام التكنولوجيا المعتمدة على الحاسوب في التدريس متوسطة، ودلت النتائج على أن استخدام الذكور للتكنولوجيا المعتمدة على الحاسوب أكثر من الإناث، أن المعلمين الأكثر خبرة يستخدمون التكنولوجيا المعتمدة على الحاسوب أكثر من نظرائهم حديثي التدريس.

هدفت دراسة العمري (2007)[11] إلى تحديد مدى تطبيق المعلمين المتدربين للمهارات والمعارف والقدرات المكتسبة من برامج تدريب المعلمين على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) في مدارسهم، وأيضًا الكشف عن مستوى رضا المعلمين المتدربين عن الفعاليات التدريبية، والتعرف إلى العوائق التي تواجه المتدربين في التطبيق الفعال والمستمر للمهارات والمعارف والقدرات المكتسبة في التدريس. عينة الدراسة من (186) معلمًا ومعلمة (98 ذكور و88

إناث) اختيروا بطريقة عشوائية، وقد كانت المدرسة هي وحدة لاختيار، واختيرت العينة من (35) مدرسة حكومية منها (15) مدرسة للذكور و (20) مدرسة للإناث وجميعها من مدارس منطقة اربد الأولى، قام الباحث بتوزيع استبانة صممت لأغراض الدراسة على أفراد عينة الدراسة، وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية: كانت فعاليات برامج التدريب في معيار رضا المتدربين متوسطًا ما عدا مجال الرضا عن المشاركة في برامج التدريب فقد كانت عالية، كما أظهرت النتائج أن مستوى تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة من التدريب في مهارات التدريس كان منخفضا، وكانت العلاقة الارتباطية بين مستوى الرضا لجميع مجالاته وبين مستوى تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة من التدريب في مهارات التدريس إيجابية ولكنها ضعيفة.

أجرت السليمان (2007) [8] هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج رخصة قيادة الحاسوب الدولية التدريبي على تطوير مهارات المعلمين التكنولوجية ودرجة ممارستهم لتلك المهارات في العملية التعليمية التعلمية من وجهة نظرهم واتجاهاتهم نحو البرنامج في منطقة الزرقاء. تكونت عينة الدراسة فقد تألفت من (450) معلما ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية. وقد جمعت البيانات باستخدام ثلاث أدوات تم إعدادها من خلال مراجعة الأدب السابق، دلت النتائج أن درجة اكتساب المعلمين للمهارات الواردة في البرنامج التدريبي على الأداة الكلية ضمن فئة التقدير عالية جدا، كما جاء ضمن فئة التقدير عالية، وكان المجالات مرتبة حسب درجة الاكتساب كما يلي: مجال نظام النوافذ وإدارة الملفات، مجال معالجة النصوص، مجال عرض الشرائح، مجال الانترنت، مجال الجداول الالكترونية، مجال قاعدة البيانات، كما جاءت درجة ممارسة المعلمين لمهارات الواردة في البرنامج التدريبي ICDL على الأداة الكلية ضمن فئة التقدير متوسطة، كما جاءت تقديرات المعلمين لممارساتهم على المجالات ما بين فئة التقدير عالية وفئة التقدير قليلة، وكانت المجالات مرتبة حسب درجة الممارسة كما يلي: مجال معالجة النصوص، مجال نظام النوافذ وإدارة الملفات، مجال عرض الشرائح، مجال الانترنت، مجال الجداول الالكترونية، مجال قاعدة البيانات. بينما كانت اتجاهات المعلمين نحو البرنامج التدريبي ICDL بدرجة متوسطة.

وفي دراسة العجمي (2006) [10] التي أجرتها على (180) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الباطنة بجنوب سلطنة عمان لتحديد مدى استخدامهم لمهارات الحاسوب، وجدت الباحثة أن هناك ضعفاً في استخدامات الحاسوب، على الرغم من أنه وجد أن لديهم اتجاهات إيجابية نحو الحاسوب واستخدامه في العملية التعليمية؛ وكان الإناث أكثر مهارة وأكثر إيجابية من الذكور في الدراسة. ورأت الباحثة أن ما توصلت إليه هو ذاته ما توصلت إليه الدراسات السابقة ذات الصلة من أن امتلاك الحاسوب لا يعني مهارة في استخدامه.

وهدفت دراسة الهلسة (2005) [13] إلى الكشف عن أثر الحصول على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب على الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء الخبرة، والمؤهل العلمي، والجنس. وتوصلت الدراسة إلى أن الحصول على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب له إجمالاً أثر متوسط في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم. وعزت الباحثة ذلك إلى أن دافع الحصول على الرخصة هو مادي في المقام الأول (الحصول على مكافآت وعلاوات)، وإلى ندرة أجهزة الحاسوب المتاحة للاستخدام في المدارس. وفيما يتعلق بمتغيرات الدراسة، فقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب في الممارسات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب في الممارسات التدريسية تعزى لمتغيري الخبرة لصالح ذوي الخبرات المتوسطة، والجنس لصالح الذكور.

وهدفت دراسة حمادنة (2004) [4] إلى الكشف عن مدى توظيف المعلمين الحاصلين على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب لثلاث مهارات حاسوبية أساسية في المواقف التعليمية: معالج النصوص، والعروض التقديمية، وجداول البيانات. تكونت عينة الدراسة من (107) معلماً ومعلمة حاصلين على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة لمحافظة إربد في الأردن. ودلت نتائج الدراسة أن برنامج جداول البيانات كان في المرتبة الأولى من حيث الاستخدام، تلاه برنامج معالج النصوص، ثم برنامج العروض التقديمية. وقد كشفت الدراسة ذاتها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداة كلها تعزى للمؤهل العلمي. وبشكل أكثر تحديداً وجد أن المؤهل العلمي قد تسبب في إحداث فروق ذات دلالة إحصائية في: (أ) برنامج معالج النصوص لصالح حملة شهادة الماجستير على غيره من المؤهلات قيد الدراسة؛ (ب) برنامج العروض التقديمية لصالح حملة الماجستير وحملة الدبلوم العالي على حملة البكالوريوس.

وفي دراسة قام بها أبو جاموس والهرش (2004) [2] وهدفت إلى قياس مدى استخدام معلمي اللغة العربية الحاصلين على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب لمهارات الحاسوب في معالج النصوص، وجداول البيانات، والعروض التقديمية، والإنترنت في ضوء متغيرات النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والخبرة الحاسوبية، وصفة التعيين، والمرحلة التي يدرسها المعلم. طبقت الدراسة في على (103) معلما ومعلمة من مديرية تربية إربد الثانية وتربية الرمثا في الأردن. وتوصلت الدراسة إلى أن برنامج جداول البيانات كان هو الأكثر استخداماً، تلاه برنامج العروض التقديمية، ثم برنامج معالج النصوص، وأخيراً الإنترنت. وعن تأثير بعض العوامل المستقلة، وجد الباحثان في الدراسة ذاتها أن لا فروق ذات دلالة إحصائية في

استخدام المعلمين لبرنامج معالج النصوص، وبرنامج العروض التقديمية، والإنترنت تعزى إلى الجنس، في حين أنه وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في برنامج جداول البيانات تعزى إلى الجنس لصالح الذكور. أما متغيرات المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والخبرة الحاسوبية، وصفة التعيين، فلم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية في أي استخدام لمهارات الحاسوب تعزى لها. وقد أوصى الباحثان بإعادة إجراء الدراسة على عينات أكبر للتمكن من تعميم نتائج الدراسة.

بناءً على ما تقدم ومن خلال الاستعراض العام للدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يأتي:

- اتفقت معظم الدراسات السابقة على أن استخدام تطبيقات الحاسوب أصبح واقعاً في المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها. وأن برامج الحاسوب قد أدمجت في العملية التعليمية بشكل كبير، ولاسيما برامج المايكروسوفت (الخوالدة والتميمي،2014؛ الخزي والقحطاني، 2010؛ هلسة، 2005؛ حمادنة، 2004؛ أبو جاموس والهرش، 2004؛ Hung & Hsu,2007).
- مع الإقرار بأن الدراسات سالفة الذكر مفيدة في تكوين إطار نظري للدراسة الحالية، إلا أنها وغيرها من الدراسات قد أجريت في سياقات زمانية ومكانية مختلفة عن سياق الدراسة الحالية مما يجعلنا حذرين عند المقارنة.
- لم تتفق الدراسات السابقة فيما بينها على تحديد تطبيقات الحاسوب الأكثر استخداماً في التعليم؛ حيث دلت بعضها على أن برنامج معالج النصوص (Word) هو الأكثر استخداماً (الخزي والقحطاني، 2010؛ السليمان، 2007؛ حمادنة، 2004)، بينما دلت دراسات أخرى أن برنامج جداول البيانات (Excel) هو الأكثر استخداماً (أبو جاموس والهرش، 2004).
- لم تتفق الدراسات السابقة حول اتجاهات المعلمين نحو شهادة الرخصة الدولية لاستخدام الحاسوب، فمنها من دلت على وجود اتجاهات ايجابية عالية (العجمي، 2006)، ومنها من أشارت إلى وجود اتجاهات ايجابية متوسطة (العمري، 2007؛ السليمان، 2007).
- تباينت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بأثر الجنس في استخدام التطبيقات الحاسوبية، فمنها من دلت النتائج إلى وجود أثر للجنس لصالح المعلمين الذكور(الخزي والقحطاني، 2010؛ الهلسة، 2005؛ Hung & Hsu, 2007؛ أبو جاموس والهرش، 2004)، بينما دلت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود أثر للجنس (الخوالدة والتميمي، 2014).
- لم تتفق الدراسات السابقة فيما بينها حول أثر الخبرة في استخدام التطبيقات الحاسوبية، حيث دلت بعض الدراسات السابقة إلى وجو أثر للخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة والكبيرة (الهلسة، 2005؛ Hung & Hsu, 2007)، بينما أشارت نتائج دراسات أخرى إلى عدم وجود أثر للخبرة (الخوالدة والتميمي، 2014؛ الخزي والقحطاني، 2010؛ أبو جاموس والهرش، 2004).
- تناولت الدراسة الحالية معلمي الرياضيات، وبعض الدراسات تناولت مباحث أخرى، كمعلمي التربية الإسلامية في دراسة الخوالدة والتميمي (2014)، ومعلمي العلوم في دراسة هلسة (2005).
- تناولت الدراسة الحالية معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية، وبعض الدراسات السابقة تناولت معلمي المراحل التعليمية المختلفة كدراسة الخزي والقحطاني (2012)، ودراسة العمري (2007)، ودراسة هانج وهسو (Hung & Hsu, 2007)، ودراسة حمادنة(2004).
- استخدمت جميع الدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وكذلك تم استخدام المنهج ذاته في الدراسة الحالية حيث إنه المنهج الملائم لطبيعة الدراسة.
- أجريت الدراسات السابقة في بيئات مختلفة محلياً وعربياً، ففي المستوى المحلي في الأردن دراسة الخوالدة والتميمي (2014)، ودراسة العمري (2007)، ودراسة أبو جاموس والهرش (2004)، وعلى المستوى العربي أجريت عدة دراسات منها ما أجري في الكويت كدراسة الخزي والعجمي (2012)، ومنه ما أجري في سلطنة عُمان كدراسة العجمي (2006)، وعلى المستوى العالمي دراسة (Hung & Hsu, 2007) التي أجريت في تايوان.

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة من عدة نواحي منها، إعداد أدوات الدراسة، وضبط متغيرات الدراسة، والمعالجة الإحصائية المناسبة، وإعداد الإطار النظري للدراسة الحالية، ومناقشة النتائج وبيان مدى اتفاقها واختلافها مع الدراسات السابقة. وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة؛ إذ تقصت أثر استخدام معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية الحاصلين على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب في التطبيقات الحاسوب وهي الدراسة الأولى– حسب علم الباحث– في الأردن.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها (Study Problem and Questions):

منذ بداية القرن الحادي والعشرين الميلادي، ارتأت وزارة التربية أن تستفيد من القطاع الخاص في تقييم ما يملكه المعلم من مهارات حاسوبية مما يخفف عنها أعباء مالية كثيرة. وتأسيا بالمعمول به في الاختبارات التي تقيس المهارات المكتسبة في أي فرع من فروع المعرفة، أظهرت اختبارات الحاسوب الدولية المقننة أنها أداة معتمدة للحكم على مجتازيها بأنهم مؤهلون في الحقل المطلوب. فكما أن اختبارات اللغة الإنجليزية، كلغة أجنبية، مثل (TOEFL)، قد سهلت على الجهات العلمية، كالجامعات وأرباب العمل، عناء استحداث

اختبارات قد لا تفي بالغرض أو غير مستوفية للشروط العلمية، فكذلك الحال مع اختبار الحاسوب. ولقد وقع اختيار وزارة التربية في الأردن على اعتماد شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) لقياس الجانب الأدائي في استخدام برامج الحاسوب الجاهزة [8].

لذا وسعياً منها لتقديم الفرص للمعلمين لكي يطوروا من مهاراتهم في استخدام الحاسوب في العملية التعليمية، فقد ارتأت تقديم دعم للحاصلين على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب بواقع ١٠% على الراتب الأساسي للمعلم. من يقدم ما يثبت حصوله على الشهادة. وقد رصدت الوزارة ميزانية ضخمة لتدريب المعلمين في مجال الحاسوب. كما أن الحاجة للتدريب على الحاسوب والتحاق المعلمين بدورات (ICDL) يكلفهم الكثير من الوقت والجهد، والمال. ولكن هل الحصول على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) ينعكس على الاستخدام الفعلي للحاسوب من خلال احتياجات العملية التعليمية أو احتياجات المعلمين أنفسهم؟ كما أن اتجاهات الأفراد نحو الأساليب الجديدة هي التي تحدد مدى قناعتهم بها وبالتالي مدى تطبيقها، وبالتالي فإن اتجاهات المعلمين نحو شهادة الرخصة الدولية تعتبر ذات أهمية خاصة، حيث أن هذه الاتجاهات ستحدد مدى استخدامهم لتطبيقات الحاسوب في تدريس الرياضيات [18].

إن من أهم الأمور الواجب الانتباه لها عند إعداد المعلمين وقبل طرح منهاج جديد أو أسلوب جديد في التدريس ضرورة إكساب المعلمين والطلبة اتجاهات إيجابية نحو التطوّر المقترح في المنهاج، لأن المعلمين هم ذراع الجهات الرسمية في تطبيق التطورات المقترحة[23].

وبناء عليه فإن الدراسة تحاول الإجابة على سؤال رئيس: ما أثر الحصول على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) في واقع الاستخدام الفعلي للحاسوب لدى معلمي الرياضيات بالأردن وفق متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1. ما اتجاهات معلمي الرياضيات في المدارس في الأردن نحو شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب(ICDL)؟
2. ما مدى استخدام معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية الأردنية الحاصلين على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب لتطبيقات الحاسوب؟
3. هل هناك فروق في استخدام معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في الأردن الحاصلين على شهادة (ICDL) لتطبيقات الحاسوب تعزى لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة؟

## أهمية الدراسة (Study Importance):

تبرز أهمية الدراسة من الاعتبارات الآتية:

- قد تبصّر نتائج هذه الدراسة القائمين على إعداد المعلمين وتأهيلهم بالوضع الراهن لاستخدام معلمي الرياضيات للتطبيقات الحاسوبية في المدارس، مما يفسح المجال أمام المسئولين للتحرك نحو وضع الخطط التربوية التي تركز على إعادة تأهيلهم والارتقاء بالمستوى المهني لمعلمي الرياضيات وتشجعهم على التدرب على مهارات الحاسوب، مما يسهم في توظيف مهارات الحاسوب في الغرفة الصفية والمدارس.
- أنها تتناول موضوعاً حديثاً على الساحة التربوية، وهو شهادة الرخصة الدولية ومدى تطبيقها والاستفادة منها من قبل المعلمين.
- تحاول الدراسة الحالية التعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات الرياضيات نحو شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب، كما تقدم وصفاً للوضع الحالي للاستخدام الفعلي لتطبيقات الحاسوب في ضوء المهارات التي تقيسها شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب. وستقود نتائج هذه الدراسة إلى مضامين ذات علاقة لصناع القرار التربوي في الأردن، ولم تقدم حتى الآن دراسة تقيس هذا الجانب على مستوى الأردن (بحسب علم الباحث).
- تفيد الباحثين في إجراء دراسات أخرى تتكامل مع هذا الدراسة.

## محددات الدراسة (Study Limitations):

تقتصر هذه الدراسة على:

- الحدود البشرية: أجريت الدراسة على معلمي الرياضيات الحاصلين على شهادة (ICDL) من مدارس حكومية.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة على عينة من المعلمين في مدينة عمان في الأردن.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 2016/2015.
- استخدم الباحث استبانة كأداة لقياس اتجاهات المعلمين، وكذلك استخدمت استبانة أخرى لقياس مدى استخدام المعلمين للتطبيقات الحاسوبية، ولذا يجب النظر إلى نتائج هذه الدراسة في ضوء الأدوات المستخدمة.

## التعريف بالمصطلحات (Definitions):

**الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL):** شهادة دولية معترف بها عالميا تثبت أن حاملها قادر على استخدام مهارات الحاسوب الأساسية، إذا اجتاز الامتحانات المقررة (سبعة اختبارات فرعية) بعلامة قطع (80%) لكل اختبار فرعي[11].

**معلمو الرياضيات:** هم أشخاص مؤهلون لتعليم الرياضيات للمرحلة الأساسية وفق مقررات وزارة التربية والتعليم، ويعملون في المدارس الحكومية في الأردن للعام الدراسي 2015-2016.

**تطبيقات الحاسوب:** عبارة عن مجموعة من البرامج التعليمية أو المساعدة على عمليات التعليم، يهدف من خلالها إلى رفع مستوى عمليات التعلم والتعليم وتحويلها إلى طرق حديثة تخدم الجانب التعليمي والتربوي بالشكل المطلوب في أسرع وقت، وأقل تكلفة، وأعلى

دقة. ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها التطبيقات الحاسوبية التي تشملها شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب، والتي تشمل سبع مجالات.

**الاتجاهات:** هو "تنظيم إدراكي، يتمثل في استجابات ثابتة نسبياً، تعبر عن موقف معين، تجاه موضوع معين، تُعرف حين يُعبَّرُ عنها لفظياً أو كتابياً أو إسقاطياً أو تعبيرياً أو حركياً" [1].

ويعرفه الباحث إجرائيًا على أنها مقدار الشدة الانفعالية التي يبديها أفراد عينة الدراسة نحو استخدام تطبيقات الحاسوب، ويقاس الاتجاه نحو استخدام تطبيقات الحاسوب إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها المعلم خلال استجابته لفقرات مقياس الاتجاهات نحو استخدام تطبيقات الحاسوب بالتعليم.

## الطريقة وإجراءات الدراسة (Method and Procedure):

### منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة، حيث تم جمع البيانات من عينة الدراسة، ثم تحليلها وتفسيرها للوصول إلى تعميمات مقبولة على مجتمع الدراسة.

### مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية الحاصلين على شهادة (ICDL) في المدارس الحكومية في مدينة عمان والبالغ عددهم (340) معلماً ومعلمة [15]. تكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة للرياضيات للمرحلة الأساسية، من (14) مدرسة في مدينة عمان، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

**الجدول(1): أفراد عينة الدراسة (معلمو ومعلمات الرياضيات) موزعين بحسب متغيري الجنس والخبرة.**

| المتغير | | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| **الجنس** | الذكور | 25 | %42 |
| | الإناث | 35 | %58 |
| | المجموع | 60 | %100 |
| **عدد سنوات الخبرة** | أقل من (5) سنوات | 20 | %32 |
| | من (5) إلى (10) سنوات | 22 | %38 |
| | أكثر من (10) سنوات | 18 | %30 |
| | المجموع | 60 | %100 |

### أدوات الدراسة:

قام الباحث، في ضوء الدراسات السابقة مثل دراسة بني عطا (2010) ودراسة الخوالدة والتميمي (2014) ودراسة الخزي والقحطاني (2010)، ودراسة العبدالله (2009)، بتصميم استبانتين تجيب عن أسئلة الدراسة، الأولى لقياس اتجاهات معلمي الرياضيات نحو شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب، والثانية لقياس مدى استخدام تطبيقات الحاسوب من قبل المعلمين الحاصلين على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب، وقد حرص الباحث على شمولية الاستبانة لتغطي جميع وحدات اختبار (ICDL).

أولاً: استبانة اتجاهات المعلمين نحو شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب: تكونت من (28) فقرة.

ثانياً: استبانة مدى استخدام تطبيقات الحاسوب من قبل المعلمين الحاصلين على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب: تكونت من (72) فقرة، موزعة في سبعة مجالات:

- المجال الأول: تكنولوجيا المعلومات. يتكون من (7) بنود متعلقة بالاستخدام العملي لمهارات ومعلومات الوحدة الأولى من وحدات اختبار (ICDL).
- المجال الثاني: النوافذ وإدارة الملفات. يتكون من (9) بنود متعلقة بالاستخدام العملي لمهارات ومعلومات الوحدة الثانية من وحدات اختبار (ICDL).
- المجال الثالث: معالجة النصوص. يتكون من (8) بنود متعلقة بالاستخدام العملي لمهارات ومعلومات الوحدة الثالثة من وحدات اختبار (ICDL).
- المجال الرابع: الجداول الإلكترونية. يتكون من (7) بنود متعلقة بالاستخدام العملي لمهارات ومعلومات الوحدة الرابعة من وحدات اختبار (ICDL).
- المجال الخامس: العروض التقديمية. يتكون من (7) بنود متعلقة بالاستخدام العملي لمهارات ومعلومات الوحدة الخامسة من وحدات اختبار (ICDL).
- المجال السادس: قواعد البيانات. يتكون من (6) بنود متعلقة بالاستخدام العملي لمهارات ومعلومات الوحدة السادسة من وحدات اختبار (ICDL).
- المجال السابع: الإنترنت. يتكون من (8) بنود متعلقة بالاستخدام العملي لمهارات ومعلومات الوحدة السابعة من وحدات اختبار (ICDL).

وأخذت الاستبانتين صورة مقياس ليكرت الخماسي للاتجاهات (Likert Scale) أي (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، أعارض، أعارض بشدة). حيث يقوم المعلمون بوضع إشارة على مدى موافقتهم على الفقرات المطروحة في الاستبانة من بين خمسة بدائل حسب مقياس ليكرت الخماسي هي (موافق بشدة، موافق، حيادي، معارض، معارض بشدة)، وأعطيت خمس علامات لموافق بشدة، وأربع علامات لموافق، وثلاثة علامات لمحايد، وعلامتين لمعارض، وعلامة واحدة لمعارض بشدة. وبالتالي فإن أي فقرة حصلت على تقدير أكثر من (4,21) اعتبرت درجة الموافقة عليها عالية جداً، وأي فقرة حصلت على تقدير من (3,41) إلى (4,20) اعتبرت درجة الموافقة عليها عالية، والفقرات التي حصلت على تقدير من (2,61) إلى (3,40) اعتبرت درجة الموافقة عليها متوسطة، والفقرات التي حصلت على

تقدير من (1,81) إلى (2,60) اعتبرت درجة الموافقة عليها ضعيفة، بينما الفقرات التي حصلت على تقدير من (1,00) إلى (1,80) اعتبر درجة الموافقة عليها ضعيفة جداً.

**صدق الأدوات وثباتها:**

لتحديد صدق الأداتين، تم استخدام الصدق الخارجي وفقاً لآراء وملاحظات مجموعة من المحكمين، حيث عرضت الاستبانتين على عدد من المتخصصين في البحث والتربية وتكنولوجيا المعلومات وعدد من المعلمين الحاصلين على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب، وقاموا بإبداء بعض الملاحظات والاقتراحات المتعلقة بصياغة البنود ووضوحها وتوزيعها على المحاور. وقد تم إجراء التعديلات المقترحة، ومن ثم عرضت مرة أخرى بصورتها المعدلة على المحكمين. وبعد الأخذ بآراء المحكمين النهائية، تم بناء الاستبانتين بصورتها النهائية لتصبح صالحة لقياس ما صممت لقياسه. كما تم حساب الثبات باستخدام معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرومباخ)، حيث تم تطبيق الاستبانتين على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلماً للرياضيات من خارج عينة الدراسة، وقد كانت قيمة معامل ثبات الأداة هي (0.95) لاستبانة الاتجاهات، و (0.91) لاستبانة مدى استخدام تطبيقات الحاسوب، وهي قيم عالية تعطي الثقة في استخدام الأداتين.

**المعالجة الإحصائية (Statistical Treatment):**

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والتي استخدمت لأغراض وصفية، واستخدام اختبار (t-test) لاختبار الفروق بين مجموعتين مستقلتين (الجنس)، كما تم استخدام اختبار التباين ( One way ANOVA) في حال وجود أكثر من مجموعتين مستقلتين (سنوات الخبرة).

**نتائج الدراسة ومناقشتها (Study Results):**

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:** ما اتجاهات معلمي الرياضيات في المدارس في الأردن نحو شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الرياضيات حول اتجاهات المعلمين نحو شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب، والجدول (2) يوضح ذلك:

**الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لاتجاهات المعلمين نحو ICDL .**

| الرقم | الفقــرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة في المجال | التقدير |
|---|---|---|---|---|---|
| 17 | الجهد الذي يبذله المعلمون في الحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب جهد غير ضائع | 4.538 | 0.647 | 1 | عالية جداً |
| 13 | ينبغي على كل معلم أن يسعى للحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب | 4.308 | 0.736 | 2 | عالية جداً |
| 7 | مواكبة العصر هو ما جعلني أسعى للحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب | 4.269 | 0.667 | 3 | عالية جداً |
| 14 | يكفيني فخرا بأنني أحمل رخصة عالمية في إتقان المهارات الحاسوبية الأساسية | 4.269 | 0.778 | 4 | عالية جداً |
| 4 | أؤيد الدعوة للحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب | 4.231 | 0.765 | 5 | عالية جداً |
| 24 | أتمنى أن يزداد الاهتمام بالرخصة الدولية لقيادة الحاسوب في جميع المؤسسات الحكومية والخاصة | 4.115 | 0.816 | 6 | عالية |
| 20 | العمل بمهنة تتطلب توظيف المهارات الحاسوبية يبعث في النفس الاعتزاز والثقة | 4.077 | 0.796 | 7 | عالية |
| 2 | تسهم أهداف التدريب على ICDL في تلبية حاجات المتدربين في تنمية مهارات التدريس | 4.038 | 0.720 | 8 | عالية |
| 5 | حسنت أسلوبي التعليمي بعد أن حصلت على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب | 4.038 | 0.774 | 9 | عالية |
| 6 | أكسبتني الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب مهارات البحث الآلي عن المعرفة باستخدام الشبكة العنكبوتية (الانترنت) | 4.038 | 0.824 | 10 | عالية |
| 3 | الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب ضرورة ملحة للتعلم في عصر إنتاج المعرفة | 4.000 | 0.849 | 11 | عالية |
| 8 | مكنتني الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب من حوسبة أعمالي الوظيفية | 4.000 | 1.020 | 12 | عالية |
| 9 | الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب حاجة ملحة لمحو الأمية الحاسوبية | 4.000 | 0.938 | 13 | عالية |
| 16 | أرى أن الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب تعطى من الاهتمام أقل مما تستحق | 4.000 | 1.058 | 14 | عالية |
| 25 | الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب ساعدت المعلم ولم تضف عبئا عليه | 3.962 | 0.916 | 15 | عالية |
| 15 | حفزني حصولي على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب على شراء جهاز حاسوب | 3.923 | 0.935 | 16 | عالية |
| 22 | توظيف مهارات الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب في التدريس يبعث في النفس الارتياح | 3.923 | 0.796 | 17 | عالية |
| 26 | أحب مناقشة الموضوعات المتعلقة بالرخصة الدولية لقيادة الحاسوب | 3.923 | 0.796 | 18 | عالية |
| 27 | الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب تطوّر أداء المعلم | 3.923 | 0.935 | 19 | عالية |
| 1 | تعد الحوافز التي تقدمها الوزارة عامّلا مهمًا للالتحاق ببرامج التدريب | 3.885 | 0.864 | 20 | عالية |
| 10 | الحافز المادي هو ما جعلني أسعى للحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب | 3.885 | 0.909 | 21 | عالية |
| 28 | اشعر بالضجر والضيق عند استخدام مهارات الرخصة الدولية في التدريس | 3.885 | 1.107 | 22 | عالية |
| 21 | لو أتيحت لي الفرصة للمشاركة في برامج تدريبية متقدمة حول مواضيع الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب لكنت أول المشاركين | 3.808 | 0.939 | 23 | عالية |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 23 | الحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب تعزز الثقة بالنفس | 3.808 | 0.849 | 24 | عالية |
| 11 | توظيف مهارات الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب يوفر الوقت والجهد | 3.731 | 1.218 | 25 | عالية |
| 18 | رغبتي في تعلم مهارات الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب تزداد يوما بعد يوم | 3.615 | 1.061 | 26 | عالية |
| 12 | من الصعب أن يقتنع المعلمون بفكرة الحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب | 3.154 | 1.287 | 27 | متوسطة |
| 19 | الحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب ليس مضيعة للوقت | 3.077 | 1.383 | 28 | متوسطة |
| الكلي | | 3.944 | 0.180 | | عالية |

يظهر الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة حول اتجاهات المعلمين نحو شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب تراوحت بين (3.077 إلى 4.538) وأن أعلى متوسط كان للفقرة "الجهد الذي يبذله المعلمون في الحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب جهد غير ضائع"، وأن أدنى متوسط كان للفقرة "الحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب مضيعة للوقت"، ونلاحظ أن (5) فقرات من أصل (28) تقديرها عالي جداً، وأن (20) فقرة تقديرها عالي، و(2) فقرة تقديرها متوسط، وبشكل عام نلاحظ أن المتوسط الحسابي الكلي لهذا المجال كان (3.944)، وهذا يعطي مؤشر على أن اتجاهات المعلمين نحو شهادة الرخصة الدولية لاستخدام الحاسوب عالية.

وقد يعود ذلك إلى الجهد الكبير الذي قامت به الوزارة في تدريب المعلمين على شهادة الرخصة الدولية، كما أن هناك علاوة في الراتب للمعلمين الذين يحصلون على هذه الشهادة، بالإضافة إلى أن خلفية معلمي الرياضيات العلمية، ودراستهم في الجامعة تجعلهم وثيقي الصلة بالحاسوب وتطبيقاته وكيفية استخدامها. وتتوافق هذه النتائج مع دراسة (العجمي، 2006)، بينما تختلف مع دراستي (العمري، 2007؛ السليمان، 2007) التي دلت نتائجها على وجود اتجاهات ايجابية متوسطة.

**نتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:** ما مدى استخدام معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية الأردنية الحاصلين على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب لتطبيقات الحاسوب. للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لاستجابات معلمي الرياضيات حول مدى استخدام تطبيقات الحاسوب على فقرات الاستبانة (الملحق1)، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لمجالات الاستبانة، والجدول (3) يوضح نتائج هذا السؤال.

**الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لمجالات استبانه المعلمين حول مدى استخدام تطبيقات الحاسوب.**

| المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة للمجال | التقدير |
|---|---|---|---|---|
| المجال الأول: المفاهيم الأساسية لتقنية المعلومات | 3.872 | 0.116 | 7 | عالية |
| المجال الثاني: استخدام الحاسوب وإدارة الملفات | 4.124 | 0.140 | 3 | عالية |
| المجال الثالث: معالج النصوص (Word) | 4.215 | 0.137 | 1 | عالية جداً |
| المجال الرابع: شبكة المعلومات والاتصالات (الانترنت) | 4.012 | 0.101 | 4 | عالية |
| المجال الخامس: الجداول الالكترونية (Excel) | 4.017 | 0.143 | 5 | عالية |
| المجال السادس: قواعد البيانات ونظم حفظ الملفات (Access) | 3.916 | 0.113 | 6 | عالية |
| المجال السابع: تصميم العروض التقديمية (Power Point) | 4.195 | 0.096 | 2 | عالية جداً |
| الكلي | 4.055 | 0.019 | | عالية |

يظهر الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة حول مدى استخدام تطبيقات الحاسوب من قبل المعلمين الحاصلين على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب كانت عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للاستبانة (4.055).

وجاء في المرتبة الأولى معالج النصوص (Word)، يليه تصميم العروض التقديمية (Power Point)، ثم استخدام الحاسوب وإدارة الملفات، ثم شبكة المعلومات والاتصالات (الانترنت)، يليه الجداول الالكترونية (Excel)، ثم قواعد البيانات ونظم حفظ الملفات (Access)، وأخيراً المفاهيم الأساسية لتقنية المعلومات. وقد احتل مجال معالج النصوص المرتبة الأولى عند المعلمين والمعلمات ولعل ذلك سببه أن طبيعة عمل المعلم تقتضي عمل الاختبارات وتقارير الطلبة والخطط وأوراق العمل التي يستخدم فيها عادة هذا البرنامج لسهولة التعامل معه وانتشاره بينهم.

كما احتل استخدام العروض التقديمية المرتبة الثانية ويعزى ذلك إلى تمكن المعلمين والمعلمات من استخدام مختبرات الحاسوب لتوظيفها في المناهج الدراسية وذلك أن الأردن قد أوجد دورة تدريبية للمعلمين (انتل التعليم للمستقبل) تتضمن إعداد حقيبة تعليمية مكونة من عرض تقديمي للمعلم والطالب، مما مكن المعلم من إعداد هذه العروض واسهم في تطوير قدراته وبالتالي تطوير قدرات الطلبة بما يتناسب مع التوجهات الحديثة في تطوير التعليم مما ساعد في تفعيل ذلك في المباحث المختلفة ومنها مبحث الرياضيات.

وجاء مجال استخدام الحاسوب وإدارة الملفات في المرتبة الثالثة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وهذا أمر طبيعي إذ إن معرفة لمعلمين والمعلمات بباقي مجالات التطبيقات الحاسوبية يرتبط بمعرفة المعلمين بهذا المجال، إذا أنه الأساس الذي تقوم عليه باقي

التطبيقات، فلا يمكن استخدام برنامج معالج النصوص أو العروض التقديمية أو غيرها من التطبيقات دون معرفة بكيفية تشغيل الحاسوب وإنشاء المجلدات والملفات أو استخدام لوحة المفاتيح والفأرة وغيرها من التطبيقات المتعلقة بهذا المجال. وبالرغم من أهمية استخدام الانترنت إلا أنه احتل المرتبة الرابعة وربما يفسر ذلك بارتفاع كلفة استخدامه مما يعيق توظيفه بدرجة كبيرة في التعليم، وقلة توفر المختبرات الحاسوبية في المدارس، حيث لا يتاح عادة لمعلمي المباحث باستثناء معلمي مبحث الحاسوب فرصة استخدام هذه المختبرات المزودة بالانترنت في المدارس مما يشكل عائقاً أمام توظيفه، وقلة التدريب على كيفية استخدام الانترنت في التدريس، بالإضافة لطول المنهاج وقلة الوقت بسبب زخم الحصص الصفية التي لا تمكن المعلم من الاستفادة من الانترنت داخل المدارس. كما احتل مجال الجداول الإلكترونية المرتبة الخامسة وقد تفسر هذه النتيجة بأن المعلمين يعتمدون بشكل أكبر على استخدام برنامج معالج النصوص كبديل عن هذا البرنامج لعمل قوائم الأسماء وغيرها لسهولة استخدامه وانتشاره بينهم. أما مجال قواعد البيانات فقد احتل المرتبة السادسة وقد يعزى ذلك أن طبيعة عمل المعلم لا تتطلب العمل على قواعد البيانات إذ أنه من صميم عمل الإدارة المدرسية وقيم مختبر الحاسوب. أما مجال المفاهيم الأساسية لتقنية المعلومات فقد احتل المرتبة الأخيرة وقد يفسر ذلك بأن تعريف الطلبة بأهم المبادئ والمفاهيم المتعلقة بالحاسوب وكيفية استخدام الحاسوب والتعامل معه وإجراءات السلامة داخل المختبرات إنما هو من مسؤوليات معلم الحاسوب وقيم المختبر بالدرجة الأولى، كما أن الطالب يكون قد اعتاد على استخدام الحاسوب من قبل في مختلف المباحث، وبالتالي لديه خبرة في هذا المجال مما قد يدفع معلم الرياضيات على الاكتفاء بتوجيهات قيم المختبر للطلبة. وتتوافق هذه النتائج مع دراسة الخوالدة والتميمي (2014)، ودراسة الخزي والقحطاني (2010)، ودراسة هلسة (2005)، ودراسة حمادنة (2004)، ودراسة أبو جاموس والهرش (2004)، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Hung & Hsu,2007) التي أظهرت أن درجة توظيف واستخدام تكنولوجيا الحاسوب في التدريس متوسطة، بينما تتعارض مع دراسة (العمري، 2007) التي أشارات إلى أن درجة تطبيق المعلمين لمهارات الحاسوب كانت منخفضة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:** هل هناك فروق في استخدام معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في الأردن الحاصلين على شهادة (ICDL) لتطبيقات الحاسوب تعزى لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لاستجابات معلمي الرياضيات حول مدى استخدام تطبيقات الحاسوب، والجدول (4) يوضح نتائج هذا السؤال.

**الجدول (4): اختبار (ت) للفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمدى استخدام تطبيقات الحاسوب تبعاً لمتغير الجنس.**

| المجال | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المفاهيم الأساسية لتقنية المعلومات | الذكور | 25 | 3.60 | 0.04 | 1.510 | 0.243 |
| | الإناث | 35 | 4.14 | 0.08 | | |
| المفاهيم الأساسية لتقنية المعلومات | الذكور | 25 | 3.92 | 0.10 | 1.475 | 0.291 |
| | الإناث | 35 | 4.33 | 0.18 | | |
| معالجة النصوص | الذكور | 25 | 4.10 | 0.15 | 0.316 | 0.075 |
| | الإناث | 35 | 4.34 | 0.12 | | |
| الانترنت | الذكور | 25 | 4.00 | 0.11 | 1.510 | 0.243 |
| | الإناث | 35 | 4.04 | 0.10 | | |
| الجداول الالكترونية | الذكور | 25 | 4.20 | 0.11 | 1.510 | 0.243 |
| | الإناث | 35 | 3.83 | 0.18 | | |
| قواعد البيانات | الذكور | 25 | 3.86 | 0.11 | 1.510 | 0.243 |
| | الإناث | 35 | 3.97 | 0.13 | | |
| العروض التقديمية | الذكور | 25 | 4.15 | 0.11 | 1.510 | 0.243 |
| | الإناث | 35 | 4.28 | 0.20 | | |
| الدرجة الكلية للاستبانة | الذكور | 25 | 01.4 | 02.0 | 0.090 | 0.975 |
| | الإناث | 35 | 10.4 | 03.0 | | |

يتضح من الجدول (4) أعلاه أن الفرق بين متوسطي الذكور والإناث في درجاتهم الكلية على استبانة مدى استخدام تطبيقات الحاسوب غير دال إحصائياً. فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.090)، وقيمة مستوى الدلالة (0.975) وهي أكبر من (0.05). كما يتضح أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى استخدام تطبيقات الحاسوب في جميع المجالات. وقد يعود ذلك إلى أن جميع المعلمين والمعلمات قد خضعوا لنفس التدريب، وتم توفير تسهيلات متساوية في مدارس الذكور والإناث. كما أن حاجة المعلمين والمعلمات للحاسوب هي بنفس الدرجة، وليس هناك تميز بينهما فكلاهما يتلقيان فرص التشجيع والدعم والحوافز المادية والمعنوية ذاتها من وزارة التربية والتعليم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الخوالدة والتميمي، 2014)، ولكنها تتعارض مع نتائج دراسة (الخزي والقحطاني، 2010؛ الهلسة، 2005؛ Hung & Hsu, 2007؛ أبو جاموس والهرش، 2004) التي أظهرت وجود فروق لصالح المعلمين الذكور في توظيف التكنولوجيا في التدريس. أما فيما يخص متغير الخبرة التدريسية فتم استخدام تحليل التباين الأحادي ( One-way ANOVA) للكشف عن الفروق في استخدام التطبيقات الحاسوبية لمعلمي الرياضيات، كما يظهر جدول (5).

**الجدول (5): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى استخدام تطبيقات الحاسوب تبعا لمتغير الخبرة.**

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تكنولوجيا المعلومات | بين المجموعات | 17.93 | 2 | 8.965 | 8.25 | 0.46 |
| | داخل المجموعات | 1311.52 | 57 | 13.05 | | |
| | المجموع | 1329.45 | 59 | | | |
| النوافذ وإدارة الملفات | بين المجموعات | 2.03 | 2 | 1.02 | 7.24 | 0.964 |
| | داخل المجموعات | 3944.20 | 57 | 39.26 | | |
| | المجموع | 3946.23 | 59 | | | |
| معالجة النصوص | بين المجموعات | 3.40 | 2 | 1.70 | 10.10 | 0.918 |
| | داخل المجموعات | 2309.69 | 57 | 22.99 | | |
| | المجموع | 2313.09 | 59 | | | |
| الانترنت | بين المجموعات | 78.65 | 2 | 39.34 | 6.28 | 0.159 |
| | داخل المجموعات | 2068.95 | 57 | 20.48 | | |
| | المجموع | 2147.6 | 59 | | | |
| الجداول الالكترونية | بين المجموعات | 52.20 | 2 | 26.10 | 2.68 | 0.266 |
| | داخل المجموعات | 2084.15 | 57 | 20.55 | | |
| | المجموع | 2136.35 | 59 | | | |
| قواعد البيانات | بين المجموعات | 40.08 | 2 | 20.04 | 20.16 | 0.071 |
| | داخل المجموعات | 1537.00 | 57 | 15.22 | | |
| | المجموع | 1577.08 | 59 | | | |
| العروض التقديمية | بين المجموعات | 8.24 | 2 | 4.12 | 6.17 | 0.090 |
| | داخل المجموعات | 2254.86 | 57 | 22.32 | | |
| | المجموع | 2263.10 | 59 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 49.71 | 2 | 24.86 | 8.34 | 0.232 |
| | داخل المجموعات | 3829.86 | 57 | 21.98 | | |
| | المجموع | 3879.57 | 59 | | | |

ويتضح من الجدول (5) أن قيمة (ف) لاستخدام تطبيقات الحاسوب وللدرجة الكلية كانت جميعها غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يدل على عدم وجود فروق حقيقية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على استبانة مدى استخدام تطبيقات الحاسوب تعزى لمتغير الخبرة. وقد تفسر هذه النتيجة بأن المعلمين حالياً يتخرجون من الجامعات ولديهم حصيلة جيدة من مهارات استخدام الحاسوب، حيث أصبح مساق مهارات الحاسوب في الجامعة من المساقات الإجبارية لجميع الطلبة وجميع التخصصات، لذا يوظف المعلم وهو يمتلك مهارات جيدة في استخدام الحاسوب وبالتالي يوظفها في عمله بمجرد تعيينه. وانتشار الوعي بين المعلمين على اختلاف خبراتهم بأهمية الحاسوب وتطبيقاته، وإلزام وزارة التربية والتعليم المعلمين باستخدام التطبيقات الحاسوبية في عملهم، وعدم قبول ما يطلب منهم من واجبات إلا إذا كان محوسباً كالخطط وتحليل نتائج الاختبارات والأنشطة وأوراق العمل وقوائم الطلبة ونتائجهم والاختبارات وغيرها، وهو مطلب مهم وعادل لترجمة جهودها في تطوير العملية التربوية والدورات التي تعقدها والبرامج التي تستحدثها لترفع سوية معلميها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الخوالدة والتميمي، 2014؛ الخزي والقحطاني، 2010؛ أبو جاموس والهرش، 2004) التي أظهرت عدم وجود عدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة في استخدام التطبيقات الحاسوبية، وتتعارض مع نتائج دراسة (الهلسة،

٢٠٠٥) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة لصالح ذوي ,الخبرات المتوسطة، ودراسة (Hung & Hsu, 2007) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الطويلة.

**الاستنتاجات والتوصيات:**

استناداً إلى نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- عقد دورات لتدريب معلمي ومعلمات الرياضيات لتمكينهم من تطوير وتفعيل التطبيقات الحاسوبية في التدريس في الغرفة الصفية وفي إدارة التعليم.
- زيادة عدد مختبرات الحاسوب في المدارس وشبكها بالانترنت ليتسنى للمعلمين استخدامها لتوظيف التكنولوجيا داخل المدارس وفي مباحثهم ومنها مبحث الرياضيات.
- إجراء مزيد من الدراسات على أثر برنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب لمباحث أخرى ومتغيرات أخرى كالتخصص والمؤهل العلمي والمديرية.
- زيادة توعية المعلمين بتطبيقات الحاسوب الأقل استخداماً كقواعد البيانات، من خلال عمل برامج تدريبية تركز على استخداماتها ذات العلاقة بطبيعة العمل التربوي.
- ضرورة أخذ آراء المعلمين فيما يتعلق بالتطبيقات المراد إضافتها للبرنامج، كتصميم صفحات الإنترنت وفلاش ومعالجة الصور، حتى يتحقق التكامل المرجو من إدخال الحاسوب في العملية التعليمية.

**المراجع باللغة العربية:**


1. إبراهيم، هاشم. (2001). مقياس الاتجاه نحو الرياضيات وتطبيقه على الطلبة المعلمين والمدرسين في كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية. 17 (2): 145-183.
2. أبو جاموس، عبدالكريم والهرش، عايد حمدان. (٢٠٠٤). مدى استخدام معلمي اللغة العربية الحاصلين على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب لمهارات الحاسوب في تدريس مادة اللغة العربية، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، عدد 2، السنة 19 :292-343.
3. بني عطا، زايد. (2010). *بناء مقياس اتجاهات المعلمين نحو الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب*، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 10 (4): 117-144.
4. حمادنة، شاكر. (2004). مدى توظيف المعلمين الحاصلين على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) للمهارات الحاسوبية الأساسية في الموقف التعليمي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
5. حمزة، محمد؛ البلاونة، فهمي.(2010). مناهج الرياضيات واستراتيجيات تدريسها، دار جليس الزمان، عمان.
6. الخزي، فهد؛ القحطاني، عبد المحسن. (2010). أثر الحصول على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) في استخدام الحاصلين عليها لتطبيقات الحاسوب في مؤسسات التعليم العام بدولة الكويت: دراسة في الكفاية الخارجية، مجلة جامعة دمشق، 26 (1،2): 273-315.
7. الخوالدة، ناصر؛ التميمي، إيمان. (2014). أثر حصول معلمي التربية الإسلامية على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب ICDL في التطبيقات الحاسوبية في المدارس بالأردن، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، جامعة السلطان قابوس، 8 (1): 16-35.
8. السليمان، سوزان. (2007). أثر برنامج رخصة قيادة الحاسوب الدولية التدريبي على تطوير مهارات المعلمين التكنولوجية من وجهة نظرهم واتجاهاتهم نحو البرنامج في منطقة الزرقاء، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
9. العبد الله، فواز. (2009). اتجاهات طلبة كلية التربية نحو استخدام الانترنت في التعليم والتعلم في ضوء مجموعة من المتغيرات، مؤتمر دمشق التربوي والنفسي، جامعة دمشق: 25-27.
10. العجمي، عقيله. (٢٠٠٦). مهارات الحاسوب لدى معلمي المرحلة الثانوية والحلقة الثانية بسلطنة عمان واتجاهاتهم نحوه ونحو استخدامه في التدريس. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١١: 76-100.
11. العمري، أكرم. (2007). تقييم فاعلية برامج تدريب المعلمين على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب ICDL في مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين المتدربين، مجلة جامعة دمشق، 22 (2): 221-253.
12. القطاونة، سامي سليمان. (2004). بناء برنامج تعليمي محوسب وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن واتجاهاتهم نحو القراءة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
13. الهلسة، سهاد. (2005). أثر الحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) على الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في الكرك في ضوء خبرتهم و مؤهلهم العلمي والنوع الاجتماعي من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

14. وزارة التربية والتعليم. (2003). تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي ERFKE، إدارة البحث والتطوير التربوي، Available://www.moe.gov.jo
15. وزارة التربية والتعليم. (2013). دليل وزارة التربية والتعليم في الأردن. إدارة التخطيط.

**المراجع باللغة الإنجليزية:**

16. Andoh, Charles Buabeng. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature, International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, (IJEDICT), Vol. 8, Issue 1, pp. 136-155.
17. Bird, T. & Rosaen, C. (2005). Providing authentic contexts for learning information technology in teacher preparation. Journal of Technology and Teacher Education, 13, 211-242.
18. Figg, Candace; Jamani, Kamini. (2011). Exploring teacher knowledge and actions supporting technology-enhanced teaching in elementary schools: Two approaches by pre-service teachers, Australasian Journal of Educational Technology, 27 (7), 1227-1246.
19. Gardner, H. (2000). Technology Remarks the School. The futurist, 34, 30-32.
20. Hung,Y. W. & Hsu, Y.S. (2007). Examining teachers` CBT use in the classroom: A study in secondary school in Taiwan. Education & Society, 10:233-246.
21. Roblyer, M. (2003). Integrating educational technology into teaching (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
22. Stolarchuk, E. & Fisher, D. (2001). An investigation of teacher-student interpersonal behavior in science classroom using laptop computers. Journal of Educational Computing Research, 34 (1), 41-55.
23. Smerdon, B., Cronen, S., Lanahan, L., Anderson, J., lannotti, N., & Angeles J. (2000). Teachers tools for the 21st century: A report on teachers' use of technology. Washington, DC: National Center for Education Statisti.

# دور المدرسة الفاعلة في تنمية التفكير الإبداعي لدى معلمي المرحلة الأساسية في ضوء مستجدات العصر بمحافظات قطاع غزة

د. جلال محمود رومية د. خالد محمد عبد الدايم
jromia@hotmail.com

**الملخص:** *هدفت الدراسة التعرف الى دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات قطاع غزة. وتكونت عينة الدراسة من (30) معلم ومعلمة بواقع (1.1%) من مجموع المعلمين الذين يعلمون في المدارس الحكومية بالمرحلة الأساسية بمحافظات غزة ثم اختيارهم حسب الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة مكونة من (34) فقرة موزعة على (6) محاور، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الملائم لطبيعة الظاهرة وموضوع الدراسة، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية: العلاقة بين المعلمين والمدرسة الفاعلة جاء بوزن نسبي (69.8%)، اما العلاقة بين الطلاب ومدير المدرسة جاء بوزن نسبي (63.2%)، اما العلاقة بين الطلاب بعضهم البعض جاء بوزن نسبي (61.0%)، اما العلاقة بين المدرسة الفاعلة وأولياء الأمور جاء بوزن نسبي (55.6%)، اما العلاقة بين الطلاب والمعلمين جاء بوزن نسبي (53.6%)، اما البيئة المدرسية للمدرسة الفاعلة جاء بوزن نسبي (52.9%). لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الاساسية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين لمتغير التخصص في البكالوريوس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الاساسية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الجنس لصالح الاناث، وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة تدريب المعلمين على استخدام الاستراتيجيات التي تنمي الابتكار مثل: حل المشكلات، والاكتشاف والألعاب، والعصف الذهني، والاستقصاء، والتفرد في التعليم.*

**دور المدرسة الفاعلة في تنمية التفكير الإبداعي لدى معلمي المرحلة الأساسية في ضوء مستجدات العصر بمحافظات قطاع غزة.**

تتناول هذه الدراسة موضوعاً نال اهتمام العاملين التربويين في الماضي والحاضر، ولا يزال في بؤرة اهتمام العديد من كبار المربين وقادة المجتمع وهو توفير مدرسة فاعلة تتسم بالفاعلية.

وذلك بهدف إثارة اهتمام المشاركين في هذا المؤتمر والعاملين في سلك التعليم بموضوع المدرسة الفاعلة والإسهام في دور المدرسة من أجل تطوير آلية عمل يمكن من خلالها زيادة فاعلية مدارسنا الفلسطينية، لاعتبار المدرسة الوحدة الأساسية التي يستحيل بدونها إحداث الإصلاح التربوي المنشود.

وعلى الرغم من أن الدراسة لها أبعاد متنوعة ومتعددة، وعلى الرغم من اختلاف وجهات النظر حول أولويات تلك الأبعاد وأهميتها إلا أن هناك ثمة قواسم مشتركة، اتفقت عليها المدارس التربوية في تقويم المدرسة الفاعلة. وحيث إن معظم مدارسنا لم تصل بعد إلى المستوى المطلوب من الفاعلية التي يتمناها القائمون على المؤسسات التربوية لذا نجد أن هذا الموضوع كان ولا يزال من المواضيع المهمة في برامج الإصلاح التربوي والتي اتجهت أنظار الباحثين والمسؤولين إليه في الكثير من الدول النامية والمتقدمة، ولعل إيجاد مدارس فاعلة في البلاد النامية أكثر صعوبة منه في البلاد المتقدمة لأمر يتصل بالمدخلات الأساسية والتسهيلات اللازمة وكذلك إلى ما يسمى إرادة العمل (ذياب،15:2013).

وتسعى المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية إلى تحقيق النمو المتكامل لشخصية التلميذ معرفياً، ووجدانياً ومهارياً، وعليه فإن المدرسة تعّلم التلميذ كيف يفكر، وكيف يكون باحثاً عن المعلومات لا مستقبلاً لها فحسب، ولذلك فإنه يجب ألا يقتصر دورها على تلقين المعلومات والمعارف، بل يجب أن تتجاوز ذلك إلى الاهتمام بتنمية الجوانب المختلفة في شخصية الفرد، ليصبح قادراً على التعّلم والبحث والإبداع والابتكار، وهذا ما يجب أن تنميه المدرسة الفاعلة لدى المعلمين للوصول بهؤلاء المتعلمين إلى أعلى درجات الإبداع والابتكار في شتى المجالات (العجز، شلذان،32:2009).

فالمدرسة الفاعلة لابد أن تكون قادرة على توفير البيئة التعليمية التي تشتمل على النشاطات التي تنمي حب الاستطلاع وتنمية الخيال، وتتصف بالغموض والتحدي، وترتبط بالمواقف غير المعتادة وغير المألوفة، تلك التي تدفع المعلم إلى الاستقصاء والبحث والتحري، بحيث يكون بعض أجزاء تلك النشاطات قابلة للتجريب الواقعي الذي يسمح للمعلم بالتفاعل في البيئة المحيطة به، وتنمية إبداعاته داخل المدرسة وخارجها، مما ينعكس ذلك إيجاباً على تصرفات الطلبة وتفكيرهم وإبداعاتهم (عوض،25:2014).

وتأتي هذه الدراسة لمعرفة مدى مساهمة المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الاساسية بمحافظات قطاع غزة، حيث يسعى الباحثان من خلال هذه الدراسة التعرف إلى دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الاساسية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

**مشكلة الدراسة:**

**تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:**

**ما دور المدرسة الفاعلة في تنمية التفكير الإبداعي لدى معلمي المرحلة الأساسية في ضوء مستجدات العصر بمحافظات قطاع غزة؟**

**وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:**

1. ما درجة ممارسة المدرسة الفاعلة لدوها في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الاساسية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل يختلف دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجن، وسنوات الخدمة، المؤهل العلمي، التخصص) ؟.
3. ما سبل تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الاساسية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين؟

**أهداف الدراسة:**

**تهدف الدراسة إلى:**

1. التعرف إلى دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات قطاع غزة.
2. الكشف عن مدى ممارسة المدرسة الفاعلة لدوها في تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين.
3. الكشف عن أثر كل من: الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، التخصص المتمثل في دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الأساسية.

**أهمية هذه الدراسة:**

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية المدرسة الفاعلة ، ودورها الفاعل، وإسهامها في تحسين عملية التعليم والتعلم، ومدى مساهمتها في تطوير مهارات الإبداع لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات قطاع غزة.

**وتبرز أهمية الدراسة في:**

1. دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات قطاع غزة.
2. دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظات قطاع غزة.
3. الاستنتاجات والتوصيات التي ستتوصل إليها الدراسة ستساعد في تنمية الإبداع في المدارس عامةً، كما تبدو أهمية هذه الدراسة أيضاً في الفئات التي سوف تستفيد منها والمتمثلة فيما يلي:

أ. **المديرون والمديرات:** حيث ستوضح لهم هذه الدراسة كيفية مساهمة المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع.

ب. **الطلبة:** وهم الذين ستنعكس عليهم الفائدة التي سيكسبها المعلمون فتزيد من تحصيلهم العلمي.

ج. **الباحثون:** في مجال الإدارة والقيادة المدرسية وتنمية الإبداع من وجهة نظر المعلمين في المستقبل.

- **حدود الدراسة:**

**تم تحديد الدراسة بالحدود التالية:**

1. **الحد البشري:** معلمو وطلبة مدارس المرحلة الاساسية بمحافظات قطاع غزة.
2. **الحد الزماني** :2016م.
3. **الحد المكاني:** محافظات قطاع غزة.

- **أداة الدراسة:** تعتمد نتائج الدراسة على مدى صدق الأداة المستخدمة في الدراسة، ومعامل ثباتها، وتمثيل العينة لمجتمع الدراسة.
- **منهج الدراسة:** تعتمد الدراسة على أسلوب المنهج الوصفي التحليلي حيث يقوم الباحثان بمسح جميع أدبيات الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات العالمية لأهمية المدرسة الفاعلة، ودورها الفاعل، وإسهامها في تحسين عملية التعليم والتعلم (الكيلاني،2008 :53).

**مصطلحات الدراسة:** وهي في هذه الدراسة تتناول دور المدرسة الفاعلة في تحسين التحصيل العلمي للطلبة من مفاهيم ومعارف لتهيئتهم والتعامل مع البيئة التعليمية بطرق تربوية وخبرات تمكنهم من تحقيق الأهداف المنشودة.

1. **المدرسة الفاعلة:** المدرسة الفاعلة تلك المدرسة التي تنجح من خلال تنظيماتها الداخلية وإمكاناتها المتوفرة في الوصول إلى أعلى معدلات التحصيل الدراسي بمفهومه الشامل آخذة في الاعتبار الفروق الفردية بين الطلبة، بحيث ينمو كل فرد إلى أقص ما تمكنه قدراته الذاتية.
2. **التنمية المهنية المعاصرة للمعلم:** هي عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم المعلمين لقيامهم الفعال بالمسؤوليات اليومية، أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إنمائها، أو سد العجز فيها لتحقيق غرض أسمى وهو تحسين فعالية المعلمين (هيئة تطوير مهنة التعليم،2010:45).
3. **وزارة التربية والتعليم:** تقديم الخدمة التعليمية للفئات العمرية المحددة في القوانين المنظمة لذلك ووضع وتنفيذ الخطط والبرامج اللازمة لإنجاز المهام المناطة بها استنادا على الدستور والسياسة العامة للدولة وخطة التنمية تخطيط وإدارة العملية التربوية (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية،2015:53).
4. **المرحلة الأساسية:** هي مرحلة التعليم الأساسي وهي مرحلة إلزامية تبدأ من الصف الأول الأساسي حتى الصف العاشر الأساسي في فلسطين وتضم المرحلة الأساسية الدنيا حتى الصف الرابع والمرحلة

الأساسية العليا من الصف الخامس حتى الصف العاشر (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية،2015:54).

**الإطار النظري**

يعتبر معلم المرحلة الأساسية عنصر فعال في المنظومة التربوية، لما يقوم به من عمل دؤوب ليرتقي بالنظام التربوي، وهو بحاجة دائمة لدعم مستمر وتطوير دائم ليقوم بالمهام التي أوكلتها له الحضارات الإنسانية، وذلك لمواكبة ومسايرة ركب الحياة بشكل متناسق ومتكيف ضمن معايير الجودة الشاملة والتقدم في المعرفة البشرية، وهذا الدعم والتطوير لا يتم إلا في ضوء المستجدات المعاصرة.

ويرى كل من (شوق، الصانع،2009:21) الى أن العصر الذي نعيشه مليئ بالتحديات فكل يوم تظهر معطيات جديدة، تحتاج إلى خبرات جديدة، وفكر جديد، وأساليب جديدة، وآليات جديدة، للتعامل معها بنجاح، مما يستلزم إنساناً مبدعاً، ومبتكراً، نافذ البصيرة، قادراً ليس على التكيف مع بيئته فحسب بل وعلى تكييف البيئة تبعاً للقيم والأخلاق والأهداف المرغوبة. وهذا بلا شك يلقي باعباء جسام ومسؤوليات متنوعة على التربية لاستيعاب متغيراته، واستشراق آفاقه المستقبلية، ولن يتحقق ذلك التغيير المنشود في المجال التربوي إلا بتطوير المعلم والارتقاء بمستواه اختياراً وتكويناً وإعداداً.

وتهدف هذه الدراسة التعرف على الاتجاهات المعاصرة العالمية لأهمية المدرسة الفاعلة، ودورها الفاعل، وإسهامها في تحسين عملية التعليم والتعلم، وهي دراسة وصفية تحليلية تقوم بعملية مسح لمجموعة من الأدبيات العربية والأجنبية (المتعلقة بموضوع الدراسة) وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات المعاصرة للمدرسة الفاعلة لمواكبة المستجدات التربوية المعاصرة لتحسين العملية التعليمية التعلمية.

وبالرغم من ذلك فإن الحاجة ملحة لمزيد من الدراسات والأبحاث أملاً في الوصول إلى بناء وتطوير أدوات لقياس فاعلية المدرسة تتضمن معايير أساسية للفاعلية بحيث تسهم في الوصول إلى تصور للمدرسة الفاعلة.

تناولت دراستي تعريفاً للمدرسة الفاعلة والشروط التي يجب توفرها لإيجاد المدرسة الفاعلة، وصولاً إلى معايير ومؤشرات أساسية يمكن الاستفادة منها وتوظيفها للتعرّف على فاعلية المدارس الفاعلة.

**أولاً: تعريف المدرسة الفاعلة:** يلاحظ المتصفح للأدب التربوي وجود تعريفات متعددة للمدرسة الفاعلة، فمعظم الباحثين يجدون أن هذا المفهوم مبهم ومن الصعب تعريفه، كما أن قياسه والحكم عليه يُعد أكثر صعوبة، ولذلك نجد البعض منهم قد حددّوا المدرسة الفاعلة تلك المدرسة التي تحقق تحصيلاً عالياً لطلبتها، والبعض الآخر عرّفها بأنها المدرسة القادرة على التجديد التلقائي والتي تظهر قدرة على تعرّف مشكلاتها وحلها (ذياب،2013:9).

**وعليه فقد تبنى الباحثان التعريف الإجرائي التالي لهذه الدراسة:**

تلك المدرسة جميلة المظهر، إدارتها واعية، تنظيمها محكم، لها رسالة واضحة تحدد من خلالها الصلاحيات لدى أفراد مجتمعها من طلبة ومعلمين وعاملين وإدارة، وهي التي تراجع خططها باستمرار وتواكب مستجدات العصر.

وقد قصد الباحث بهذا التعريف أن يميّز المدرسة الفاعلة من بين مجموعة كبيرة من المدارس التي تحكمها سلطة واحدة وتتاح لها الإمكانات والتسهيلات المادية والبشرية نفسها، أملاً في الوصول إلى معايير ومؤشرات تصلح لقياس الفاعلية والحكم عليها.

**ثانياً: المدخلات الأساسية:** ولعل النقص في هذه المخلات الأساسية يُعد أحد الأسباب الأساسية في عدم وجود المدرسة الفاعلة، وتتمثل هذه المدخلات فيما يلي:

- المنهاج.
- المواد والتجهيزات التعليمية.
- الوقت المتاح للتعلم.
- التعليم.

والمدرسة الفاعلة تحاول جهدها توفير هذه المدخلات بغض النظر عن الأوضاع الاقتصادية السيئة.

**ثالثاً: التسهيلات:** وتعد هذه التسهيلات متطلباً قبلياً لوجود المدرسة الفاعلة، وعلى المدرسة أن تتأكد من أن هذه المصادر تستخدم بفاعلية (عوض،2014:29).

وفي ضوء ما سبق أسفرت الكثير من البحوث التربوية على تحديد أهم المناحي والبرامج التي من خلالها يمكن أن تسهم في رفع مستوى المدرسة الفاعلة ومن هذه المناحي ما يلي:

1. منحى يستهدف زيادة التحصيل الدراسي للطلبة بالاستناد إلى التعلّم الاتقاني.
2. منحى يستند إلى تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة بوساطة استخدام تكنولوجيا التعليم.
3. منحى يستند إلى مبدأ النجاح للجميع وذلك بتسريع تعلم الطلبة من ذوي التحصيل المتدني ببرامج دراسية تضمن نجاحهم ورفع مستواهم مثل بقية زملائهم.
4. منحى يسعى لزيادة فاعلية المدرسة ويأخذ باستخدام تكنولوجيا التعليم في تحسين تعلم الطلبة ويعتمد على الحاسوب والوسائط التقنية المتعددة لدى الطلبة وتحسين قدراتهم على حل المشكلات (بلواني،2008:12).

**رابعاً: معايير ومؤشرات المدرسة الفاعلة:** لما كانت العملية التعليمية التعلمية مسخرة لتنمية الطالب في مجالات نمائه المختلفة سواء كانت معرفية أو انفعالية أو نفسحركية، ولما كان التقدم الحقيقي يكمن في نماء الطالب في هذه المجالات الثلاثة، فإن معيار فعالية المدرسة يجب أن

ينبع من مدى تقدم الطالب ونمائه، ولذلك فإن معايير ومؤشرات المدرسة الفاعلة تتدرج تحت مجالات رئيسية وهي:

**أولاً: مجال التحصيل الدراسي:** حيث يعد التحصيل الدراسي المرتفع أهم سمة من سمات المدرسة الفاعلة بل إن معظم العاملين في مجال التربية يضعون التحصيل العالي شرطاً ومعياراً أساسياً لفاعلية المدرسة. ويستدل على هذا المجال من المؤشرات التالية:

1. حرص المدرسة على مراقبة وقياس ومتابعة تحصيل طلبتها من خلال أساليب مختلفة.
2. حرص المدرسة على تحقيق التحصيل العالي لطلبتها في مقدمة برامجها.
3. حرص المدرسة على أن يكون حجم تحصيل طلبتها وارتفاعه مميزاً عن المدارس المشابهة.
4. حرص المدرسة على الاستفادة من تحليل نتائج الاختبارات في تحسين أداء العاملين والطلبة.

**ثانياً: مجال تطبيق المنهاج وتطويره:** يعكس هذا المجال مدى اهتمام المدرسة بتطوير اهتمام المدرسة بتطوير المنهاج وتنفيذه بحيث يكون أكثر ترابطاً وتسلسلاً وحداثة ووفاء بحاجات الطلاب وتنمية قدراتهم على التفكير ويستدل على ذلك من خلال المؤشرات التالية:

1. حرص المدرسة على تحليل المنهاج المدرسي وذلك للكشف على نواحي القوة ومواطن الضعف.
2. حرص المدرسة على سد الثغرات والفجوات التي أسفرت عنها نتائج التحليل والعمل على إغناء المنهاج سواء في محتواه أو طرائقه وأنشطته.
3. حرص المدرسة على توفير ما يلزم لتطبيق المنهاج من تقنيات ووسائل تكنولوجية تخدم العملية التعليمية **ثالثاً: مجال المدرسة التربوية الفاعلة:** إن الفاعلية والتميز في المدرسة لم يعد ترفاً أو أمراً ثانوياً بل ضرورة من ضرورات العصر ومطلباً أساسياً لا غنى عنه، والفاعلية والتميز في المدرسة يتوقف بعد الله على صلاح القيادة التربوية فيها وقديماً قيل في المثل الصيني "أول ما يفسد السمكة رأسها.

ويستدل على هذا المجال من خلال المؤشرات التالية:

1. حرص المدرسة على إقامة علاقات عمل واضحة وسليمة مع العاملين. وتتفق مع القوانين والأنظمة المرعية في النظام التربوي.
2. حرص المدرسة على الابتعاد عن التحيز في التعامل مع أعضاء الهيئة التدريسية وطلبتها.
3. حرص المدرسة على تشجيع الطاقات التعليمية الإبداعية لدى طلبتها ومعلميها.
4. حرص المدرسة على تصويب الممارسات التعليمية غير المرغوب فيها في جو آمن وودي.
5. حرص المدرسة على توظيف الأسلوب التشاوري في اتخاذ القرارات التي تكفل تقدم المدرسة وتطورها.

**رابعاً: مجال المناخ المدرسي العام** : فتحقيق وتوفير مناخ مدرسي آمن وملائم يحقق للمدرسة صفة الفاعلية والتميز ومن مؤشراته ما يلي:

1. حرص المدرسة على أن تظهر في أنظف صورة وأنظم مظهر وأجمل شكل.
2. حرص المدرسة على توفير جو تعليمي آمن ومستقر يسوده الاحترام المتبادل والتقدير وبعيداً عن العقاب.
3. حرص المدرسة على تنظيم برامج عملية لاستقبال الأهالي وتنظيمها.

**خامساً: مجال النمو المهني للهيئة التعليمية:** إن تحقيق فاعلية المدرسة رهن بطبيعة أداء المعلمين والارتقاء بمستوى أدائهم وممارساتهم المهنية، وهذا يعكس الاهتمام المتنافي الذي توليه نظم التعليم في البلدان المتقدمة تعليمياً لتطوير برامج إعداد المعلمين، ومن مؤشرات هذا المجال ما يلي:

1. حرص المدرسة على تنفيذ برنامج مستمر لتنمية العاملين فيها مهنياً.
2. حرص المدرسة على توفير متطلبات نمو المعلمين مهنياً (مادياً ونفسياً).
3. حرص المدرسة على تحقيق التعاون مع مراكز التطوير في تنفيذ برنامج النمو المهني للمعلم.
4. حرص المدرسة على توفير التعزيز الكافي للنمو المهني لمن يستحق من العاملين دون تحيز.

**سادساً: مجال إقامة علاقة فاعلة بين المدرسة والبيئة المحلية:** حيث إن التربية عملية اجتماعية وإدراكاً بأن المدرسة جزء من المجتمع وأنها صورة مصغرة له، فإن دورها في تنمية بيئتها ومجتمعها يعكس ضرورة توثيق صلة المدرسة بالمجتمع، بما يحقق فاعلية المدرسة. ومن مؤشرات هذا المجال ما يلي:

1. حرص المدرسة على توفير وسائل اتصال وتواصل بين العاملين فيها والمجتمع المحلي.
2. حرص المدرسة على إقامة علاقات إيجابية متنامية مع المجتمع المحلي.
3. حرص المدرسة على إقامة علاقات تعاونية بينها وبين مؤسسات المجتمع المحلي التعليمية.
4. حرص المدرسة على تنظيم برامج ثقافية للمجتمع المحلي وأنشطة مرافقة للمنهاج خلال العام الدراسي وفي العطل المدرسية.
5. (اللخاوي،2008:32).

**الدراسات السابقة**

تناولت دراسات كثيرة موضوع الإبداع وتنميته وعالجت كل دراسة منها الهدف الذي وضعت لأجله ومن هذه الدراسات:

**أولاً الدراسات العربية:**

**1- هدفت دراسة عودة (2015):** التعرف على درجة ممارسة معلمي الرياضيات في مديريات التربية والتعليم بغزة في المرحلة الثانوية لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وذلك من وجهة نظر كل من (الطلبة، المعلمين، ومدراء المدارس الثانوية ومشرفي الرياضيات)، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت الباحثة بإعداد مقياس الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات المشجعة لمهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة، وبعد التحقق من صدقه وثباته بالطرق الاحصائية المعروفة، طبقت المقاييس على عينة طبقية مكونة من (1086) طالباً وطالبة يدرسون في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم (شرق غزة، غرب غزة، وشمال غزة)، (124) معلما ومعلمة رياضيات ممن يدرسون في ذات المدارس و(63) من مدراء هذه المدارس، (10) من مشرفي ومشرفات رياضيات بالمديرات نفسها. ودلت نتائج الدراسة على أن: درجة ممارسات معلم الرياضيات لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية ومهاراته الأربع مرتفعة.

**2- واجرت صوالحة (2014):** دراسة التعرف على تأثير المتغيرات المستقلة على مهارات التفكير الإبداعي وعلاقته بأنماط الاتصال لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمحافظات شمال الضفة الغربية وتكون مجتمع الدراسة (12575) واستخدمت الباحثة عينة عشوائية بواقع (500) من المجتمع الأصلي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الميداني، وكلك استخدمت الاستبيان لتحقيق اهداف الدراسة وتوصلت الدراسة الى العديد من النتائج من أهمها: التفكير الإبداعي لدى مديري المدارس في محافظات شمال الضفة من وجهة نظر المعلمين اتى بمستوى متوسط، واوصت الدراسة الى احتضان عملية الابداع والعمل على تنميته لدى المديرين والمعلمين والطلبة.

**3- هدفت دراسة عوض (2014):** تعرف تقديرات طلبة الصف الأول الثانوي العام لدرجة ممارسة مدرسي البلاغة أساليب تنمية التفكير الإبداعي في الصف، والكشف عما إذا كانت هناك فروق بين تقديراتهم تعزى لمتغير الجنس. اختار الباحث عينة عشوائية طبقية مؤلفة من (236) طالباً من الصف الأول الثانوي العام في مدارس مدينة دمشق للعام الدراسي 2014 ووجهت إليهم استبانة لقياس تقديراتهم عن درجة ممارسة مدرسي البلاغة أساليب تنمية التفكير الإبداعي في الصف، وأظهرت النتائج أن تقديرات طلبة الصف الأول الثانوي لدرجة ممارسة مدرسي البلاغة أساليب تنمية التفكير كانت متوسطة التي جاءت مرتبة بحسب أكثرها ممارسة كما يلي: حرية التعبير وتوليد الأفكار الإبداعية، طرائق التدريس، تقبل الإبداع، التقويم.

**4- وأجرى بربخ (2012):** دراسة هدفت تعرف مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية أساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، تكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية من مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، و(100) طالباً وطالبة. واستخدم الباحث استبانة لتعرف مدى ممارسة أساليب التفكير الإبداعي لدى المعلمين، واستبانة أخرى موجهة للطلبة، وبلغت تقديرات الطلبة لممارسة أساليب التفكير الإبداعي لدى المعلمين في الدرجة الكلية للاستبانة 81.24) (%، وتقديرات المعلمين. (% 83.34) وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين في ممارسة أساليب التفكير الإبداعي تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث.

**5- وفي دراسة له عبدالجواد (2010):** تحديد أساليب تشجيع التفكير الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية في الصف العاشر بالمدارس الحكومية والخاصة، وكذلك التعرف على دلالة الفروق بين تقديراتهم التي تعزى لمتغيرات الجهة المشرفة على المدرسة، الجنس، والخبرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يستخدمون أساليب تشجيع التفكير الإبداعي نسبة (35,8%) بينما توجد فروق بين المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

**6- قامت بلوالي (2008):** التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات (نابلس، وطولكم، وقلقيلية، وجنين، وطوباس، وسلفيت، وقد تكونت عينة الدراسة من (215) مديراً ومديرة، أي ما يعادل (% 50) تقريبا من المجموع الكلي لعدد المديرين، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الميداني لجمع البيانات من مجتمع الدراسة، وقد قامت الباحثة بإعداد استبانة تكونت من (39) سؤالاً تم توزيعها على عينة الدراسة للتعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات الشمال ومعيقاتها، وفي ضوء ما جاء في الأدب النظري حول الإدارة المدرسية والإبداع، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن مجال المعلم في تنمية الإبداع كان كبيراً جداً بنسبة 86.7% في دور الإدارة، في محافظات الشمال ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة ومكان العمل بينما كانت هناك فروق تعزى إلى متغير الجنس.

**7- واكد اللخاوي في دراسته (2008):** هدفت الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث بمحافظات قطاع غزة لدورهم في تنمية الإبداع الجماعي لدى المعلمين من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس معلم، معلمة والمؤهل العلمي بكالوريوس استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الإعدادية بمحافظات غزة للعام الدراسي 2007م والبالغ عددهم (2742) معلم ومعلمة من كافة التخصصات. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس الإعدادية

بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لدورهم في تنمية الإبداع الجماعي لدى المعلمين من وجهة نظر عينة الدراسة في متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة.

**8- واكد أبو الوفا في دراستها (2006):** التي هدفت إلى تقصي دور قيادات المدرسة الابتدائية في تنمية الإبداع الجماعي لدى العاملين بها لمواجهة تحديات العولمة، وبلغت عينة الدراسة (625) مديراً من مدراء المدارس الابتدائية ونوابهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى ضعف دور قيادات المدارس الابتدائية في تنمية الإبداع الجماعي لدى العاملين، كما توصلت الدراسة إلى أنه ينبغي على مدير المدرسة الالتزام بالإبداع في منهجه وسلوكه وأسلوبه وشخصيته.

**9- دراسة كعكي** (2003) بعنوان "**إدارة مدرسة المستقبل المأمول وفاعليتها**"، وتهدف الدراسة إلى إلقاء الضوء على المهارات المطلوب توافرها فيمن يدير مدرسة المستقبل بكفاءة وفاعلية؛ ليتمكن من تحقيق أهدافها التربوية التي تتفق وتعاليم الشريعة، وقيم المجتمع السعودي، مستخدمة الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بوصف الجوانب المتنوعة للإدارة المدرسية الفاعلية بهدف التوصل إلى عوامل منطقية تمكن من وضع تصور مقترح للمهارات الأساسية المطلوب توافرها لدى القيادة المدرسية والآليات المقترحة لتحقيق ذلك وصولاً لمدرسة المستقبل الفاعلة وكان من أهم نتائجها رسم الآليات المقترحة لقيادة مدرسة المستقبل والتي تكونت من (26) آلية منها: (تصميم برامج تدريبية قصيرة تركز على بناء مهارة واحدة محددة. تطوير البرامج السابقة بما يتواكب والتقدم التكنولوجي، آليات الإدارة الإلكترونية ...) ومن أهم توصيات الدراسة: ضرورة إقناع المخططين والمشرفين بأهمية التغيير بما يواكب الاتجاهات التربوية المعاصرة.

**ثانياً: الدراسات الأجنبية:**

**1- وقام ترويمان بدراسة (Toremen, 2003):** هدفت إلى التعرف على العوامل التي يمكن أن يستخدمها لمديرون لتكوين بيئة إبداعية في المدرسة، والخصائص التي تميز المناخ التنظيمي الإبداعي في منطقة جوهانسبرغ التعليمية في جنوب أفريقيا. وأستخدم فيه المنهج الوصفي ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن من العوامل التي تساعد المديرين على تكوين بيئة إبداعية في المدرسة وتقويم الإنجازات بعدالة، وإتاحة الفرصة للعاملين على الرغبة في المجازفة، وعدم الخوف من الفشل، والحد من البيروقراطية بتركيز السلطات في يدٍ واحدة، وتوفير نظام اتصال يسمح بتبادل الخبرات والأفكار، والاتصال المفتوح، والتعاون، وتجنب الانتقاد، والرؤية الواضحة من قبل الإدارة للمستقبل.

**2- واكد غوتام في دراسته (Gautam, 2001):**هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقنيات انتاج الأفكار الإبداعية، ومعيقات الإبداع، وتقديم بعض الاقتراحات؛ لتفعيل واستخدم تقنيات الإبداع في المنظمات الإدارية في مدينة جوهر بهرو في ماليزيا. أُستخدم المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج منها: تشتمل تقنيات إنتاج الأفكار الإبداعية على تقديم تعاريف متعددة للمشكلة الأصلية، كما أوضحت الدراسة أن من معيقات الإبداع ضعف الرغبة في طرح الأسئلة الافتراضية، مثل ماذا- لو، ووضع حل وحيد للمشكلة المطروحة، ورؤية المشكلة من خلال مشكلات سابقة قديمة، ومقاومة الأفكار الجديدة. وبيّنت الدراسة من المقترحات لتفعيل استخدام تقنيات الإبداع تجنب تقييم الأفكار قبل تكوينها، وتقويم عرض الأفكار، وترتيبها حسب الأولوية، واستخدام معايير لتقويم الأفكار المطروحة تتمثل في التكلفة والقبول، والملاءمة للهدف.

**3- واجرى ليفنجستون بدراسة (Livingston, 1998):** التي هدفت إلى معرفة تأثير العوامل البيئية والمادية للعمل على الإبداع من خلال دراسة الظروف المادية لعينة من المعلمين المبدعين بمدارس وسط كاليفورنيا بأمريكا، بلغت عينة الدراسة (50) معلماً، وقد توصلت الدراسة إلى أن الضغوط النفسية لها تأثير على الإبداع أكثر من الظروف المادية، وأن تحسين الظروف المحيطة بالمبدعين يؤدي إلى زيادة الأداء الإبداعي.

**تعليق على الدراسات السابقة:**

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن كل من الدراسات السابقة ركزت على تعرف دور كل من الوزارة والبيئة المدرسية في تنمية الإبداع لدى العاملين فيها، وكذلك تعرف المناخ والعوامل المادية التي يجب توافرها في البيئة المدرسية؛ لمساعدة المعلمين على تنمية الإبداع لدى طلبتهم، وكذلك تعرف العلاقة بين مستوى اتجاه المعلمين نحو الإبداع ومستوى تفكيرهم الإبداعي واتجاههم نحو تنمية الإبداع لدى الطلبة.

اتفقت بعض الدراسات السابقة مثل دراسة عوض، عودة، وصوالحة، والخاوي، وفونتس، وترويمان مع الدراسة الحالية في تناولها الإبداع من وجهة نظر المعلمين فقط، بعكس الدراسات الأخرى مثل دراسة غوتام، ودراسة بلواني، ودراسة عوض، و ودراسة بربخ، ودراسة الناقة، ودراسة مخفوض، ودراسة عبد الجواد، ودراسة الكعكي، التي درست التفكير الإبداعي من وجهة نظر العاملين في الإدارة، والمشرفين، والموظفين، اتفقت مع دراسة مرضاح اتفقت مع دراسة اللخاوي ودراسة وغويتام التي تناولت معيقات الإبداع العقلية، والانفعالية، والدافعية، والتنظيمية، وإن كان تم تناول عملية تنمية الإبداع ومعيقاته بمسميات مختلفة في الدراسات السابقة.

**أوجه الشبة بين دراسة الباحثان والدراسات السابقة**

**التقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية فيما يلي:**

1. دارت حول دور المدرسة الفاعلة في ضوء المستجدات التربوية في تحسين مستوى التحصيل للطلبة.
2. امتازت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تطرقها إلى مفهوم المدرسة الفاعلة.

3. تتناول دور المدرسة الفاعلة في تنمية الابداع لدى المعلمين في بعض الدراسات.

**أوجه الاختلاف بين دراسة الباحثان والدراسات السابقة فيما يلي:**

1. عنصر الحداثة.
2. البحث الحالي تناولت الكشف عن دور المدرسة الفاعلة في تنمية التفكير الإبداعي لدى معلمي المرحلة الأساسية في ضوء مستجدات العصر بمحافظات قطاع غزة.
3. كما تميزت في كونها تخصصية تبحث في مرحلة معينة وهي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة.

**وقد استفاد الباحثان في هذه الدراسة من الدراسات السابقة فيما يلي:**

1. تحديد منهج الدراسة.
2. بناء أداة الدراسة.
3. بناء الإطار النظري للدراسة.
4. التعرف على بعض المقاييس والاستبيانات المستخدمة وأهميتها.
5. توفير إطار مرجعي لدى الباحث حول ماهية دور المدرسة الفاعلة في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء مستجدات العصر بمحافظات قطاع غزة.

**إجراءات الدراسة**

**مقدمة:** تعتبر منهجية الدراسة وإجراءاتها محوراً رئيسياً يتم من خلالها إنجاز الجانب التطبيقي من الدراسة، وعن طريقها يتم الحصول على البيانات المطلوبة لإجراء التحليل الإحصائي للتوصل إلى النتائج التي يتم تفسيرها في ضوء أدبيات الدراسة المتعلقة بموضوع الدراسة، وبالتالي تحقق الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.

ويتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينته وكذلك متغيرات الدراسة وأدواتها، كما يتضمن الإجراءات التي قام بها الباحثان لإعداد أدوات الدراسة وتطبيقاتها، والمعالجات الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في تحليل الدراسة.

**أ – منهج الدراسة:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ويقصد بالمنهج الوصفي التحليلي: هو المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً، أو قضية موجودة حالياً، يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل الباحثان فيه (الكيلاني،21:2008).

**ب – مجتمع الدراسة الميدانية:** يتكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس المرحلة الأساسية بحافظات قطاع غزة والبالغ عددهم (2490) معلم ومعلمة. كما يوضحها:

**الجدول رقم (1).**

| المحافظة الشمال | الجنس | العدد | العينة | النسبة |
|---|---|---|---|---|
| | ذكر | 1180 | 26 | %47.3 |
| | انثى | 1310 | 4 | %52.7 |
| **المجموع** | | 2490 | 30 | %100 |

**ت – عينة الدراسة الميدانية:** تم اختيار عينة الدراسة بصورة عشوائية وقد بلغ عددها (30) بنسبة (11%) من المجتمع الأصلي.

**أداة الدراسة:** بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الاستبانة مثل: دراسة بلواني (2008)، ودراسة اللخاوي (2008)، قام الباحث ببناء أداة الدراسة وفق الخطوات التالية:

1. تحديد المجالات الرئيسية للاستبانة.
2. صياغة فقرات الاستبانة كل فقرة حسب انتمائها للمجال.
3. إعداد الاستبانة بصورتها الأولية، وقد شملت حوالي (43) فقرة، بالإضافة إلى سؤال مفتوح ينص على ما سبل تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الاساسية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين وبعد ذلك تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين التربويين، والبالغ عددهم (10) محكمين. وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، تم حذف بعض الفقرات من الاستبانة، وكذلك تعديل وإضافة وإعادة صياغة لفقرات أخرى، أصبح عدد فقرات الاستبانة بعد التعديل حوالي 33 فقرة، وقد أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج خماسي كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، صغيرة، صغيرة جداً.

**الخصائص السيكرومترية للاستبانة:**

**أولاً: صدق الاستبانة" صدق المحكمين:** تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الميدان التربوي، والبالغ عددهم (10) محكمين، ذلك لإبداء آرائهم حول مدى انتماء كل فقرة إلى مجال الاستبانة، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، وإعادة صياغة لبعض الفقرات، وتم حذف بعض الفقرات.

**ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:** قام الباحثان بتوزيع الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها حوالي (30) معلم ومعلمة من خارج العينة الفعلية للدراسة وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

**الجدول رقم (2): معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة.**

| الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.673 | 0.000 | 18 | 0.571 | 0.001 |
| 2 | 0.561 | 0.001 | 19 | 0.763 | 0.000 |
| 3 | 0.657 | 0.000 | 20 | 0.771 | 0.000 |
| 4 | 0.761 | 0.000 | 21 | 0.784 | 0.000 |
| 5 | 0.746 | 0.000 | 22 | 0.725 | 0.000 |
| 6 | 0.789 | 0.000 | 23 | 0.599 | 0.000 |
| 7 | 0.819 | 0.000 | 24 | 0.866 | 0.000 |
| 8 | 0.726 | 0.000 | 25 | 0.666 | 0.000 |
| 9 | 0.849 | 0.000 | 26 | 0.789 | 0.000 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 10 | 0.882 | 0.000 | 27 | 0.889 | 0.000 |
| 11 | 0.784 | 0.000 | 28 | 0.690 | 0.000 |
| 12 | 0.659 | 0.000 | 29 | 0.613 | 0.000 |
| 13 | 0.704 | 0.000 | 30 | 0.765 | 0.000 |
| 14 | 0.866 | 0.000 | 31 | 0.783 | 0.000 |
| 15 | 0.866 | 0.001 | 32 | 0.568 | 0.000 |
| 16 | 0.745 | 0.000 | 33 | 0.726 | 00.00 |
| 17 | 0.829 | 0.000 | 34 | 0.636 | 00.00 |

**ثانياً: ثبات الاستبانة:** تم استخدام طريق كرونباخ ألفا لحساب ثبات الاستبانة: قيمة معامل كرونباخ ألفا للاستبانة كانت (0.85 %)، هذا يدل على أن الاستبانة قيمة ثباتها عالية ،هذه القيمة تطمئن الباحثان.

**نتائج الدراسة: نتائج الدراسة ومناقشتها:**

**النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول ومناقشته:**

**للإجابة عن التساؤل الأول الذي ينص على: "ما درجة ممارسة المدرسة الفاعلة لدورها في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الاساسية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين؟"**

**الجدول رقم (3): يوضح النسبة المئوية لدرجة ممارسة المدرسة الفاعلة لدورها في تنمية الابداع لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة شمال غزة من وجهة نظر المعلمين.**

| الرقم | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 1 | تشجع المدرسة الفاعلة على إثراء المقررات بأنشطة ومفاهيم وحقائق إبداعية | 3.5600 | 1.0148 |
| 2 | تطلع المعلم على التعديلات التي تطرأ على المنهاج المدرسي التي تستهدف تنمية الإبداع | 3.4900 | 1.2335 |
| 3 | تشارك المعلم في تقييم المنهاج من منظور إبداعي | 3.0133 | 1.1183 |
| 4 | تجهز المرافق المدرسية للاستخدام الفعال | 3.3233 | 1.2043 |
| 5 | تخصص ميزانية للأنشطة الصفية التي تنمي الإبداع | 2.6100 | 1.1899 |
| 6 | تخصص ميزانية للأنشطة اللاصفية التي تنمي الإبداع | 2.6067 | 1.2665 |
| 7 | تؤكد على ربط المنهاج الدراسي بتطبيقاته العملية بأنشطة تثير الإبداع | 3.2133 | 1.0917 |
| 8 | تشجع على استخدام الحاسوب في تطبيق بعض دروس المنهاج التي تنمي الإبداع | 3.0533 | 1.2147 |
| 9 | تساعد في وضع خطط علاجية فاعلة في تنفيذ المنهاج | 3.2667 | 1.1164 |
| 10 | تترشد إلى تطوير وتعديل الاختبارات بما يتناسب مع برامج تطوير الجودة | 3.3633 | 1.1470 |
| 11 | تشجع على حضور الندوات والمؤتمرات التي تنمي الإبداع | 3.4500 | 1.1940 |
| 12 | توزع الأعباء الدراسية على المعلمين بشكل عادل يعزز الإبداع | 3.4633 | 1.1517 |
| 13 | تشجع على عمل البحوث الإجرائية بما يحقق النمو المهني | 3.0133 | 1.0818 |
| 14 | تعطي فرصة زمنية كافية في اجتماعاتها لتشجيعنا على الإبداع | 3.0833 | 1.0424 |
| 15 | تنظم رحلات علمية ترفيهية ومسابقات علمية لتنمية الإبداع لدى المعلمين | 2.5333 | 1.2546 |
| 16 | تحرص على توفير المناخ المشجع للمعلمين على إظهار الإبداعات | 2.9433 | 1.1940 |
| 17 | تحرص على أن يتعرف المعلمون على إنجازات الآخرين | 3.2833 | 1.0520 |
| 18 | تلبي حاجات المعلمين بشتى أشكالها | 3.0333 | 1.1619 |
| 19 | تنظم لقاءات مفتوحة بين المعلمين المبدعين | 2.6500 | 1.1570 |
| 20 | توثق العلاقة بين المعلمين على أساس من التسامح والجدية في العمل | 3.6433 | 1.1107 |
| 21 | تقدر أعمال المعلمين الإبداعية وتعمل على تدعيمها | 3.4300 | 1.2505 |
| 22 | تحرص على ضرورة توزيع المعلمين على الأنشطة الإبداعية | 3.2333 | 1.1387 |
| 23 | تتابع توزيع المعلمين على الفصول حسب القدرات الإبداعية | 3.2833 | 1.1893 |
| 24 | تشارك المعلمين المبدعين في وضع الخطط | 3.1200 | 1.1677 |
| 25 | تُعقد دورات لتأهيل المعلمين في تنمية الإبداع | 2.7233 | 1.2431 |
| 26 | تعقد جلسات من المدير والمعلمين للعصف الذهني | 2.6567 | 1.1819 |
| 27 | تهتم باستشراف المستقبل | 2.9333 | 1.2385 |
| 28 | تمارس النمط الشوري مما يزيد من تنمية الإبداع | 3.1200 | 1.1648 |
| 29 | تشجع المعلمين استخدام أساليب تربوية إبداعية في التدريس | 3.4367 | 1.1476 |
| 30 | تساعد المعلمين في تنمية المهارات الخاصة لديهم | 3.2400 | 1.2574 |
| 31 | تعمل على غرس مبادئ الابتكار والتجديد في نفوس المعلمين | 3.2067 | 1.1925 |
| 32 | تمنح المعلمين صلاحيات تساعد في تنمية الإبداع | 3.0367 | 1.1223 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 33 | تعمل على تحفيز المعلمين مادياً ومعنوياً | 2.7800 | 1.1957 |
| 34 | تسمح بالحوار مع المعلمين ومناقشتهم في العمل التربوي | 3.4833 | 1.2198 |

يتبين من الجدول رقم (3) أن أعلى فقرتين هما: الفقرة رقم (20) والتي تنص على "توثق العلاقة بين المعلمين على أساس من التسامح والجدية في العمل" حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.6433)، ويعزو الباحثان ذلك إلى دور المدرسة الفاعلة في تنمية العلاقات الإنسانية بين المعلمين، وتشجيعهم على العمل بروح الفريق الواحد، وجاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "تشجع المدرسة الفاعلة على إثراء المقررات بأنشطة ومفاهيم وحقائق إبداعية "في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.5600)، ويعزو الباحثان ذلك إلى دور المدرسة الفاعلة في تشجيع المعلمين على تعزيز المقررات الدراسية بما يخدم النواحي الإبداعية لدى المتعلمين، وهذا يجعل المعلمون يهتموا بتطوير أدائهم وقدراتهم لتحقيق هذا الجانب. كما يتبين أن أقل فقرتين هما الفقرة رقم (15) والتي تنص على "تنظم رحلات علمية ترفيهية ومسابقات علمية لتنمية الإبداع لدى المعلمين "حيث جاءت بمتوسط حسابي (2.5333)، ويعزو الباحثان ذلك إلى افتقار المدرسة الفاعلة إلى النواحي المالية التي تسهم في تنظيم الرحلات العلمية، وكذلك المسابقات للارتقاء بالإبداع لدى المعلمين، بالإضافة إلى ذلك مشكلة الحصار التي تمنع أفراد المجتمع الفلسطيني ككل من التواصل مع العالم الخارجي، وتحد من حركة المعلمين للتواصل مع الخبرات العلمية الخارجية، وجاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص على "تخصص ميزانية للأنشطة اللاصفية التي تنمي الإبداع" حيث جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.6067)، ويعزو الباحثان ذلك للتأكيد على الفقرة السابقة وهو افتقار القيادة المدرسية إلى النواحي المالية التي تسهم في الارتقاء بالأنشطة اللاصفية لتنمية الإبداع، مما يؤثر على درجة تنمية الإبداع لدى المعلمين.

**الإجابة عن السؤال الثاني: الذي ينص على :هل يختلف دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الاساسية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة التخصص في البكالوريوس؟**

**سيتم تفصيل هذا السؤال إلى عدة أسئلة حسب المتغيرات والإجابة عنها كما يلي:**

**أ . هل يختلف دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الأساسية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الجنس؟.**

**الجدول رقم (4): للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام اختبار t-test المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول "دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الاساسية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين " تعزى لمتغير الجنس" الأبعاد الجنس العدد المتوسط الانحراف.**

| الأبعاد | الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكر | 26 | 99.751 | 26.654 | 2.619 | .004 |
| | انثى | 4 | 107.49 | 21.276 | 2.619 | .004 |

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (303) عند مستوى دلالة (0.05)
قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (303) عند مستوى دلالة (0.01)
يتضح من الجدول رقم (4) أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع فقرات الاستبانة، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الاساسية بمحافظة شمال غزة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الجنس، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الإناث أكثر استقراراً من الذكور ولديهن الوقت الكافي لممارسة عملية تنمية الإبداع بدرجة أكبر من المعلمين، كما أنهن لا يتأثرن بالوضع السياسي الذي يشهده المجتمع الفلسطيني كما هو حال الذكور.

**ب . هل يختلف دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟.**

**الجدول رقم (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الاساسية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين "تعزى لمتغير المؤهل العلمي.**

| الابعاد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسطات المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | بين لمجموعات | 652.863 | 3 | 217.621 | .306 | .787 |
| | داخل المجموعات | 181713.379 | 301 | 603.699 | .306 | .787 |
| | المجموع | 182366.243 | 304 | | | |

قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (303.3)، عند مستوى دلالة (0.05)= 2.60

قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (303.3)، عند مستوى دلالة (0.01)= 3.78

يتضح من الجدول رقم (5) أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع فقرات الاستبانة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة شمال غزة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المستوى المعرفي لدى المعلمين على درجة واحدة من الاهتمام، كما أن المدرسة الفاعلة من خلال التوجيهات والإرشادات تساوي بين جميع المؤهلات دون تمييز.

**ت . هل يختلف دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخدمة؟.**

**الجدول رقم (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول "دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الاساسية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين" تعزى لمتغير سنوات الخدمة.**

| الابعاد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسطات المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | بين المجموعات | 15599.257 | 3 | 533.866 | | |
| | داخل المجموعات | 180673.967 | 259 | 697.583 | | |
| | المجموع | 182273.224 | 262 | | | |

يتضح من الجدول رقم (6) أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة " ت " الجدولية في جميع فقرات الاستبانة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الاساسية بمحافظة شمال غزة من وجهة نظر المعلمين لمتغير سنوات الخدمة، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المعلمين ذوي الخدمة الأقل قد التحقوا بالجامعات وحصلوا على دبلوم تربية والالتحاق بالعديد من الدورات المكثفة التي تعقدها الإدارة التعليمية، فتساووا جمعياً مع ذوي سنوات الخدمة الطويلة.

**ث . هل يختلف دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الاساسية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير التخصص في البكالوريوس؟.**

**الجدول رقم (7): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لاستبانة دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الاساسية بمحافظة شمال غزة تعزى لمتغير التخصص في البكالوريوس علمي، علوم إنسانية.**

| الأبعاد | الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | علمي | 18 | 109.3243 | 24.4485 | 1.75 | 0.112 |
| | ادبي | 12 | 102.8137 | 27.2766 | 1.75 | 0.112 |

"ف" الجدولية عند درجة حرية (303.3)، عند مستوى دلالة (0.05)= 2.60

قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (303.3)، عند مستوى دلالة (0.01)= 3.78

يتضح من الجدول رقم (7) أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع فقرات الاستبانة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور المدرسة الفاعلة في تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الاساسية بمحافظة شمال غزة من وجهة نظر المعلمين لمتغير التخصص في البكالوريوس، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المدرسة الفاعلة لا تمارس أي نوع من التمييز بين التخصصات المختلفة في عملية تنمية الإبداع لدى المعلمين سواء كان في الدورات التدريبية أم في التوجيهات الفنية للمعلمين للارتقاء بمستوى الإبداع لديهم.

**الإجابة عن السؤال الثالث: تم طرح سؤال مفتوح على أفراد عينة الدراسة كان نصه: ما سبل تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الاساسية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين.**

**جاءت استجابة أفراد عينة الدراسة كما هي مرتبة في الجدول التالي:**

**الجدول رقم (8): يبين تكرارات إجابات المعلمين حول السؤال المفتوح.**

| الرقم | الفقرة | التكرارات |
|---|---|---|
| 1 | المشاركة في دورات تدريبية حول المنهاج والنواحي الإبداعية في المادة الدراسية | 15 |
| 2 | تشجيع المعلمين وتعزيزهم باستمرار، وتحفيزهم | 19 |
| 3 | لاستفادة من الخبراء والمجتمع المحلي | 7 |

| | | |
|---|---|---|
| 4 | تنظيم مسابقات علمية لتنمية الإبداع لدى المعلمين المبدعين | 9 |
| 5 | تنظيم رحلات علمية للمعلمين | 4 |
| 6 | تخصيص ميزانية مناسبة للأنشطة الإبداعية | 2 |
| 7 | توفير أجواء التعاون والمشاركة المتبادلة بين المعلمين والإدارة | 18 |
| 8 | إعطاء المعلمين المبدعين المزيد من الصلاحيات | 5 |
| 9 | ممارسة النمط الشورى في القيادة | 9 |
| 10 | التقليل من نصاب المعلم | 7 |
| 11 | توفير وسائل تربوية تساعد على الإبداع | 8 |
| 12 | احترام وجهات النظر مع التوجيه الايجابي | 8 |
| 13 | تنظيم لقاءات مفتوحة بين المعلمين المبدعين | 7 |
| 14 | زيارات تبادلية بين المعلمين لتبادل الخبرات | 30 |
| 15 | تشجيع عمل البحوث بما يحقق النمو المهني | 5 |
| 16 | توزيع الأنشطة الإبداعية بشكل يلاءم قدرات وميول المعلمين | 4 |
| 17 | التركيز على اللقاءات الإبداعية اللازمة لتنمية الإبداع الخاصة بالمعلمين | 3 |

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أن أعلى نسبة إجابات للمعلمين حول السؤال المفتوح كانت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "المشاركة في دورات تدريبية وورشات عمل حول المنهاج والنواحي الإبداعية في المادة الدراسية "حيث كان عدد المقترحات على هذه الفقرة (30) إجابة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أهمية الدورات التدريبية وورشات العمل في تنمية الإبداع لدى المعلمين، بالإضافة إلى أهمية مشاركة المعلمين في تلك الدورات وورشات العمل، كما أن على المدرسة الفاعلة عقد دورات تدريبية من حين لآخر للمعلمين وحثهم للمشاركة فيها. وجاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على "تشجيع المعلمين وتعزيزهم باستمرار، وتحفيزهم "في المرتبة الثانية بمقدار (2) إجابة، ويعزو الباحثان ذلك إلى دور المدرسة الفاعلة في حث وتشجيع المعلمين على تطوير آدائهم باستمراروامتابعتهم، وتعزيز ذلك بحوافز تدفع المعلمين إلى الجد والمثابرة، بالإضافة إلى تخصيص جائزة سنوية تقدم للمعلم المتميز في أدائه. وجاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "الاستفادة من الخبراء والمجتمع المحلي "في المرتبة الثالثة بمقدار (15) إجابة، ويعزو الباحثان ذلك إلى مدى التعاون المطلوب بين المدرسة الفاعلة والخبراء في الميدان التربوي والمجتمع المحلي في توفير المدرسة الفاعلة تتميز بالإبداع بين معلميها وتلاميذها، بما يمتلكه الخبراء من آراء وتوجيهات حول العملية التربوية السليمة، وكذلك المجتمع المحلي وما يمتلكه من مقدرات وخبرات تسهم في تطوير أداء المعلمين نحو الإبداع.

**الجدول رقم (9): يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لمجالات الاستبانة.**

| الفقرة | العدد | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجال الأول : العلاقة بين الطلاب بعضهم البعض | 18 | 5491 | 54.910 | 9.019 | 61.0 | 3 |
| المجال الثاني: العلاقة بين الطلاب والمعلمين | 16 | 4284 | 42.840 | 6.601 | 53.6 | 5 |
| المجال الثالث : العلاقة بين الطلاب ومدير المدرسة | 18 | 5685 | 56.850 | 6.851 | 63.2 | 2 |
| المجال الرابع: العلاقة بين المعلمين المدرسة الفاعلة | 10 | 3489 | 34.890 | 5.451 | 69.8 | 1 |
| المجال الخامس: العلاقة بين المدرسة الفاعلة وأولياء الأمور | 5 | 1391 | 13.910 | 3.367 | 55.6 | 4 |
| المجال السادس: البيئة المدرسية للمدرسة الفاعلة | 10 | 2644 | 26.440 | 6.336 | 52.9 | 6 |
| المجموع | 77 | 22984 | 229.84 | 22.178 | 59.7 | |

- يتضح من الجدول (9) أن المجال الرابع العلاقة بين المعلمين والمدرسة الفاعلة قد احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي (69.8%)، وهذا يؤكد مدى التوافق بين إدارة المدرسة ومعلميها، ويعزو الباحثان ذلك إلى وجود علاقات إنسانية تشاورية. ولقد جاء المجال الثالث: العلاقة بين الطلاب ومدير المدرسة ليحتل المرتبة الثانية بوزن نسبي (63.2%)، ولقد جاء المجال: العلاقة بين الطلاب بعضهم البعض ليحتل المرتبة الثالثة بوزن نسبي (61.0%)، أما المجال الخامس فقد احتل المرتبة الرابعة بوزن نسبي (55.6%)، ولقد جاء المجال الثاني: العلاقة بين الطلاب والمعلمين في المرتبة الخامسة بوزن نسبي (53.6%)، أما المجال الذي جاء في المرتبة السادسة والأخيرة فكان المجال السادس: البيئة المدرسية للمدرسة الفاعلة بوزن نسبي (52.9%).

## نتائج الدراسة:

1. المجال الرابع العلاقة بين المعلمين والمدرسة الفاعلة جاء بوزن نسبي (69.8%).

2. المجال الثالث: العلاقة بين الطلاب ومدير المدرسة جاء بوزن نسبي (63.2%).
3. المجال الأول: العلاقة بين الطلاب بعضهم البعض جاء بوزن نسبي (61.0%)
4. المجال الخامس: العلاقة بين المدرسة الفاعلة وأولياء الأمور جاء بوزن نسبي (55.6%).
5. المجال الثاني: العلاقة بين الطلاب والمعلمين جاء بوزن نسبي (53.6%).
6. المجال السادس: البيئة المدرسية للمدرسة الفاعلة جاء بوزن نسبي (52.9%).

**التوصيات:**

1. أن تقوم المدرسة الفاعلة بتنظيم رحلات علمية للمعلمين، تهدف إلى تنمية الجانب الإبداعي لديهم.
2. أن تعمل المدرسة الفاعلة على توفير الميزانيات المالية الكافية لتطوير الأنشطة اللاصفية التي تنمي الإبداع لدى المعلمين والطلبة.
3. أن تحث المدرسة الفاعلة المعلمين على المشاركة في الدورات التدريبية التي تسهم في تنمية الإبداع لديهم.
4. ضرورة تشجيع المعلمين على إتقان استراتيجيات التدريس التي تنمي مهارات الإبداع وتنميته.
5. تدريب المعلمين على استخدام الاستراتيجيات التي تنمي الابتكار مثل: حل المشكلات، والاكتشاف والألعاب، والعصف الذهني، والاستقصاء، والتفرد في التعليم.
6. يجب اختيار قيادات مدرسية واعية، تؤمن بأهمية الإبداع في المدرسة الفاعلة، وتسعى لتنميته لدى المعلمين والمتعلمين.

**المراجع:**


1. **أبو الوفا، جمال (2006):** دور قيادات المدرسة الابتدائية في تنمية الإبداع الجماعي لدى العاملين بها لمواجهة تحديات العولمة "دراسة ميدانية". مجلة مستقبل التربية العربية، 158.
2. **أبو جادو، صالح (2013):** تعليم التفكير النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة.
3. **العاجز، فؤاد (2009):** دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع ما بين 26-28 تموز يوليو 2009م.
4. **العياصرة، وليد (2013):** مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات، عمان، دار أسامة.
5. **الكعكي، سهام (2003):** إدارة مدرسة المستقبل المأمول وفاعليتها -جامعة الملك سعود ندوة المدرسة المستقبل في الفترة من 16-1423/17هـ. المجلد العشرين، العدد الأول **(916)**.
6. **الكيلاني، عبدالله (2008):** القياس والتقويم في التعلم والتعليم، منشورات جامعة القدس المفتوحة، أم السماق، عمان: الأردن.
7. **اللخاوي، محمد (2008):** دور مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بغزة في تنمية الإبداع لدى معلميهم وسبل تطويره، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.
8. **بربخ، أشرف (2012):** مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية 129، للدراسات التربوية والنفسية.
9. **بلواني، أنجود (2008):** دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس في تنمية في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
10. **ذياب، سهيل (2013):** المدرسة الفاعلة – مفهومها، معاييرها ومؤشراتها أستاذ مشارك في قسم المناهج – جامعة القدس المفتوحة.
11. **صوالحة (2014):**التعرف على تأثير المتغيرات المستقلة على مهارات التفكير الإبداعي لدى مديري المدارس بمحافظات شمال الضفة الغربية.
12. **عبدالجواد، إياد (2010):** "تقييم أساليب تشجيع التفكير الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية في الصف العاشر الأساسي بالمدارس الحكومية والخاصة بغزة، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، العدد الأول، السنة العاشرة.
13. **عودة، رحمة (2000):** أثر تدريس برنامج مقترح في الهندسة على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة". رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة عين شمس.
14. **عوض، محمد (2014):** مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر المدرسين والطلبة، دراسة ميدانية على عينة ممثلة للمدارس الخاصة في محافظة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة، طرابلس، لبنان، كلية التربية، جامعة الجنان.
15. **وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2015):** هيئة تطوير مهنة التعليم، المعايير المهنية للمعلمين، رام الله، فلسطين.
16. **ويح، عبد الرازق (2010):** نظم الجودة الشاملة وسبل الإفادة منها في تطوير مؤسسات إعداد المعلمين، بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء في الأردن 2010/5/12.

1. **Gautam, kanak (2001).** Conceptual blockbuster creative idea generation techniques for health administrators, Hospital topics, (4). Gryskiewicz, Campbell.

2. **Livingstone, L. (1998).** A person – Environment fit on the Dimension of Creativity. D.A.I.
3. **Toremen, Fatib (2003).** Creative school and administration. Educational sciences: theory & practical248-253. Webster, Denial (2006). Webster third new international dictionary, Massachusetts, USA.
4. **Legendre. R. (Ed.). (2005):** Dictionaries actuel de l'éducation (3e ed.).Montréal, Québec: Guérin
5. **Ozen, G., Yaman, M. and Acer, G. (2012):** Determination of the employment status of graduates of recreation department> The Online Journal of recreation and Sport, Vol. 1, Issue.

# دور البرامج الأكاديمية في دعم توجهات الدول وتلبية احتياجات سوق العمل في المملكة العربية السعودية

د. عبير عبدالعزيز عواد العواد
جامعة الملك عبدالعزيز، السعودية
aalawad@kau.edu.sa

د. أماني عدنان محمد عقيل
جامعة الملك عبدالعزيز، السعودية
aamleega@kua.edu.sa

أ. سلوى عيسى خضر الغامدي
جامعة الملك عبدالعزيز، السعودية
sealghamdi@kau.edu.sa

أ. ريم ضياء ابن شجاع العثماني
جامعة الملك عبدالعزيز، السعودية
ralothmany@kau.edu.sa

**الملخص:** *يتناول هذا البحث بالرَّصد والتَّحليل برنامج أكاديمي لمرحلة البكالوريوس تحت مسمى "إدارة التَّصميم" يهدف من خلاله توضيح مفاهيم وأهدافه والمعارف والمهارات التي يكتسبها الخريج ومدى موائمتها مع سوق العمل ورؤية المملكة العربية السعودية. وقد استهدف البحث فئة المصمِّمين العاملين بقطاعات مختلفة سواء خاصة أو حكومية وكذلك حديثي التخرج من جامعة الملك عبدالعزيز بتخصص تصميم داخلي وأثاث وعددهم (50) حيث تم عمل مقابلات شخصيَّة وورش عمل لعرض برنامج "إدارة التصميم" وقياس مدى فعاليته، بالإضافة إلى فئة أرباب العمل من أصحاب الشّركات التي لها علاقة بمجال التَّصميم بمدينة جدّة في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة وكان عددهم (16) وذلك بهدف استطلاع رأيهم بالبرنامج ومدى أهميته وحاجة سوق العمل له.*

*واتضح من خلال النتائج فعالية جودة البرنامج وحاجة سوق العمل إلى مثل هذه البرامج التي تساعد على بناء المعارف والمهارات المختلفة للخريج وتفتح له أبواب الإبداع والابتكار. وأثبتت نتائج البحث الموافقة مع فرضيته التي تتمثل في أن برنامج "إدارة التَّصميم" من البرامج التي تدعم رؤية المملكة 2030 وذلك من خلال تحقيق الهدف الإستراتيجي لوزارة التعليم الذي ينص على "تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل" من خلال ضمان موائمة التخصصات الجامعية واحتياجات سوق العمل وأخيراً أوصى الباحثون بعدد من التوصيات التي من شأنها أن تسهم في دعم رُؤية المملكة.*

**الكلمات المفتاحية:** التَّصميم، *إدارة التَّصميم، قطاع الأعمال، ريادة الأعمال، جودة البرامج الاكاديمية، رؤية المملكة 2030.*

## المقدمة (Introduction):

يُعد قطاع الأعمال عاملًا من عوامل ازدهار اقتصاد الدُّول، وهو المفهوم الذي أصبح يحكم العالم نحو خلق فضاء استثماري عالمي في جميع مجالات التخصُّص بالمنتجات والمشروعات، وبشكل يحقِّق مفاهيم الجودة الشاملة في ظل احترام المحدّدات الإنسانيَّة والبيئيَّة، ويقدِّر الفكر المتميِّز الَّذي يتحقَّق معه الإبداع الإنساني المتفرِّد. ومن هذا المنطلق أصبح هناك وعي متزايد داخل العديد من المنظَّمات والمؤسَّسات العالميَّة والإقليميَّة، بأنَّ التَّصميم وسيلة فعّالة ذات قيمة فكريَّة وتطبيقيَّة تحقِّق الغايات والأهداف الإستراتيجيَّة للاستثمار؛ حيث يُعدّ عاملًا من عوامل الإبداع والابتكار للمنظَّمات من خلال إضفاء ميزةً تنافسيَّةً وتعاونيَّةً بينها؛ وبالنَّظر إلى رؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة 2030 الواعدة الطموحة التي رسمت التوجهات والسياسات العامة للمملكة، والأهداف والالتزامات الخاصة بها، وانطلاقاً من برنامج التحول الوطني الذي يسعى إلى بناء القدرات والإمكانات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف على مستوى العديد من الجهات. وتتحقق هذا الغايات على مستوى وزارة التعليم في إطار أهدافها الإستراتيجية الخاصة بتعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل من خلال إعادة النظر بالبرامج الأكاديمية ومحاولة تطويرها بما يضمن موائمة مخرجاتها مع سوق العمل وتهيئة فرص الإبداع والابتكار للارتقاء بوتيرة التَّنافسيَّة والإنتاجيَّة وتطوير جودة الخدمات وتوليد فرص العمل للجميع بما يضمن خفض نسبة البطالة بالمجتمع.

## مشكلة البحث (Research Problem):

بعد الإعلان عن رؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة 2030 في عام 2016/1437 لتكون بمثابة خارطة الطريق لمستقبل المملكة ومنارة توجِّه تطوُّر البلاد اجتماعيًّا واقتصاديًّا، فقد تضمَّنت الرؤية على اقتصاد مزدهر يركِّز على تنويع مصادر الدَّخل بما يضمن توليد فرص العمل للجميع بالإضافة إلى خفض نسبة البطالة من 11.9% إلى 7%، ممَّا يسهم في تكوين بيئة استثماريَّة جاذبة لأفضل الكفاءات الاستثماريَّة العالميَّة، والارتقاء بوتيرة التَّنافسيَّة والإنتاجيَّة وتطوير جودة الخدمات. والسَّبيل لتحقيق هذه التَّطلُّعات الواعدة هو حشد طاقات كافَّة مؤسَّسات الدَّولة وكافَّة أطياف وشرائح المجتمع وتوجيهها للانخراط في تحقيق هذه الخطَّة المستقبليَّة. ومن أهم مؤسَّسات الدَّولة هي المؤسَّسات التَّعليميَّة– وخصوصًا الجامعات– حيث إنَّها أهم الرَّوافد التي تحقّق الرُّؤى الإستراتيجيَّة لدولها؛ من خلال تهيئة القوَّة الحقيقيَّة

لهذه الرُّؤى والمحرِّك الرَّئيس لها وهم فئة الشَّباب. ومن هنا تتاكد مشكلة البحث في محورين:

1. حاجة مؤسَّسات التَّعليم العالي لمراجعة البرامج وتطويرها والتأكّد من جودة مخرجاتها بما يتواءم واحتياجات سوق العمل.
2. الحاجة إلى التأكيد على أهمية برنامج إدارة التصميم ومخرجاته ومدى امكانية دعمه لأهداف وزارة التعليم الإستراتيجية التي بدورها تسعى لتحقيق رؤية المملكة 2030.

**أهداف البحث (Research Objectives):**

يهدف هذا البحث إلى التحقق من فاعلية المحدّدات المرتبطة بأهمية برنامج "إدارة التَّصميم" ودوره في دعم رؤية المملكة 2030 من خلال توضيح مفهوم "إدارة التَّصميم" وتاريخه، وكذلك أهدافه والمعارف والمهارات المكتسبة من الالتحاق بالبرنامج، وفرص العمل للخرِّيج، تقديم مقارنة مرجعية لمجموعة من الجامعات المقدِّمة للبرنامج عالمياً، وأخيرًا معرفة مدى الارتباط مع رؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة من خلال تحقيق أهداف وزارة التعليم الاستراتيجية ضمن برنامج التحول الوطني.

**أهمِّيَّة البحث (Research Value):**

- يقدِّم البحث دليلًا متكاملًا لبرنامج أكاديمي بمُسمَّى "إدارة التَّصميم" من الممكن أن تستفيد منه مؤسَّسات التَّعليم العالي سواء الدَّاخليَّة أو الخارجيَّة عند استحداث أو تطوير البرنامج.
- يوضّح أهمية برنامج "إدارة التَّصميم" ومدى دعمه لرؤية 2030 ولمتطلَّبات سوق العمل الحالي والمستقبلي.

**منهج البحث (Research Methodology):**

منهج البحث وصفي تحليلي وقد تناول إطاريين وهما كالتَّالي:

الإطار النَّظري: ويحتوي على نظريَّات ومعلومات حول المفاهيم الخاصَّة بالتَّصميم وإدارة التَّصميم والتَّسلسل التَّاريخي له، من خلال الكتب والبحوث السَّابقة والقوانين والمجالات المختصَّة، وكذلك من واقع الممارسة فقد اعتمد على البيانات التي تم جمعها من مجتمع الدِّراسة من الجامعات العالميَّة التي تقدّم برنامج "إدارة التَّصميم". بالإضافة إلى الاطلاع على نبذة عن رؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة 2030 وبرنامج التحول الوطني والأهداف الإستراتيجية لوزارة التعليم فيما يخص مجال البحث.

الإطار التَّطبيقي: ويتمثَّل بطريقتين لجمع البيانات:

أوَّلاً: إقامة ورش عمل ومقابلات شخصيَّة لمجموعة من المصمِّمين، سواء المصمِّمين العاملين بقطاعات مختلفة تخدم مجال التصميم أو المصممين حديثي التخرج من تخصص التصميم الداخلي والأثاث بجامعة الملك عبدالعزيز وكان عددهم (50) مشارك.

ثانياً: فئة أرباب العمل من أصحاب الشّركات التي لها علاقة بمجالات التَّصميم حيث تم توزيع عدد (16) استبانة وذلك بهدف استطلاع رأيهم بالبرنامج.

وكان الهدف من ورش العمل والمقابلات الشخصية بالإضافة إلى الاستبانات، استطلاع رأي المشاركين بالبرنامج حيث أن المصممين يحملون المهارات التخصصية بالتصميم وأرباب العمل يحملون المهارات الإدارية لذا كان من المهم استطلاع رأيهم عن مدى أهمية البرنامج بوجود خريج يحمل مهارات في مجال الإدارة والتصميم حيث أن خريجي برامج التصميم تنقصهم المهارات الإدارية وخريجي برامج الإدارة تنقصهم المهارات التصميمة ومدى حاجة سوق العمل لذلك الخريج. وقد تمت الدراسة بمدينة جدّة في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة في عام 1437-1438هـ وبعد الإعلان عن الرؤية. وتم عرض البرنامج على العينة المشاركة عن طريق طرح تعريف متكامل عن البرنامج ومن ثم تقسيمه إلى ثلاثة محاور أساسية:

المحور الأوَّل: مدى مناسبة البرنامج للفُرص الوظيفيَّة في سوق العمل.

المحور الثَّاني: مدى كفاءة الخرِّيجة بهذه المواصفات لفرص العمل المتوفِّرة.

المحور الثالثَ: مقترحات لفُرص العمل بالمؤسَّسة الخاصَّة بالمشاركين في الدِّراسة غير الموضَّحة من قِبل الباحثين.

**1. الإطار النَّظري (Theoretical Framework):**

1.1 مفهوم "التَّصميم":

"التَّصميم" كلمة واسعة وتشمل جميع مجالات الحياة، حيث تعرف كلمة "تصميم" كفعل بالنشاط (an activity)، بينما الاسم معناه منتج/ مخرج (an outcome). والتَّصميم يلعب دورًا مهمًّا في جميع المجالات سواء منتجات أو أنظمة أو خدمات وذلك حسب ظروف السُّوق وحاجة المستخدمين (Best, 2015). كما عرف جون هيكست أنَّ التَّصميم في جوهره بالنزعة الإنسانية الفطرية لتشكيل وصياغة بيئات بطرق غير مسبوقة الطبيعة؛ وذلك لتلبية احتياجات الإنسان وإعطاء معنى لحياته (Heskett,2002; Bruce and Bessant,2002). فكل شخص ينظر للتصميم بطريقة مختلفة (Gerlitz et al, 2016) حيث كان قديمًا يرجع معنى "تصميم" إلى المنتجات واستخدامها والأشكال والألوان وغيرها أو كونه مجرد تصميم، واليوم فُتحت للتصميم إمكانيات جديدة داخل الصناعة وتنمية الأعمال وبدأ يستخدم في جميع المجالات (Elsy,2015).

نتيجة للتغيّرات السريعة ونمو المنافسة بين الشركات في الوقت الحالي فقد أصبح التصميم أحد الأدوات الرئيسية للابتكار وأداة من أدوات القوة التنافسية، إضافة إلى أنَّه معيار لاتخاذ قرار المستهلكين النهائي (Kramolis et al, 2015). وقد أوضح كوتلر وراث في خمس عشرة دراسة كانت في بريطانيا وأمريكا والدول الاسكندنافية أهمية

التصميم كقوّة تنافسيَّة يمكن للشركات استخدامها للتميّز عن منافسيها (Kotler and Rath,1990).

كما يذكر بروس و بيسانت بأن التَّصميم هو في الأساس تطبيق الإبداع البشري و تحويل المعلومات إلى نتائج ملموسة ( Bruce and Bessant, 2002). لقد أصبح التصميم بمعناه الجوهري (أي منفعة معززة بالمغزى) فهي مهارة لازمة لإشباع رغبات الشخص والنجاح المهني لثلاثة أسباب:

- الرَّفاهية المتزايدة والتكنولوجيا المتقدِّمة.
- فتح أسواق جديدة لمعظم الشركات الحديثة.
- ارتقاء الذوق والإحساس بالتَّصميم (Pink, 2006).

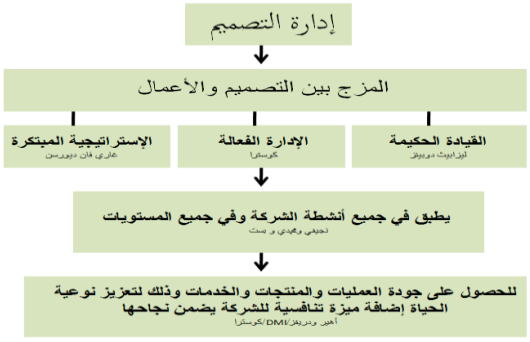
وقد أوضحت أنَّ التَّصميم أداة ابتكار للشَّركات في الأسواق الجديدة أو الناشئة لتميّزها من خلال تحسين الأداء والابتكار والقدرة التنافسية، وقد أصبحت هذه الإمكانات متزايدة في السنوات الأخيرة ويرجع ذلك لتطور مفهوم التصميم وإلى زيادة الطلب على السِّلع الاستهلاكيَّة؛ لذا يتمثَّل دور التصميم في تعزيز التواصل بين أجزاء مختلفة من عمليات الابتكار، ولتحويل الأفكار إلى منتجات وخدمات وتكون مقبولة تجاريًّا من قبل المستخدمين ( Eu Commission Staff Working, 2009). فهو أحد أهم العوامل التَّنافسيَّة الأكثر تأثيرًا على جميع الشَّركات العاملة بالاقتصاد العالمي (Er and Er,1999). وأصبح لدى التَّصميم دور استراتيجيّ – ليس فقط في أنشطة تطوير المنتجات الجديدة للشَّركات– بل أبعد من ذلك، من خلال تطوير برامج تعليميَّة لتمكين التَّصميم والرَّبط بينها وبين ريادة الأعمال (Ozlem, 2005). وقد ذكر دانيال انش بنك في كتابه "عقل جديد كامل": لو نظرنا إلى المائة والخمسين عامًا الماضية لوجدنا أنَّنا مررنا بثلاثة مراحل، المرحلة الأولى: كانت عصر الصناعة وحركة الاقتصاد والمصانع الضخمة وكان المسيطر هو عامل الإنتاج الضخم والتي كانت من سماته القوة البدنية والقدرة على الاحتمال. أمَّا المرحلة الثانية: فكانت عصر المعلومات وتراجع الإنتاج الضخم بينما سادت حركة المعلومات والمعرفة، وكانت الشخصية المحورية هي العامل بالمعرفة والتي كانت سماتها البراعة والتميز في التفكير. أما المرحلة الثالثة الجديدة هو عصر الإبداع (Pink, 2006). وقد تعدَّدت الأقوال في أهمية التصميم وإدارته بالنسبة للشركات المختلفة، وعلى سبيل المثال: بدأ المصنعون في إدراك أنَّنا لا نستطيع التنافس مع هيكل التسعير وتكاليف العمالة في الشرق الأقصى. فكيف يمكننا أن ننافس إذاً؟ سوف تكون المنافسة من خلال التصميم (Tanz, 2003). ويتضح في بيانات الدخل الخاصَّة بالشركات وفي مؤشرات البورصة أنَّ كلّ1% من المبيعات يستثمر في تصميم المنتج يؤدي إلى ارتفاع مبيعات وأرباح الشركة بنسبة 3% إلى 4% وهذا طبقًا لبحث أجرته مدرسة لندن للأعمال 2003، وبالطريقة نفسها أظهر بحث آخر أن أسهم الشركة التي تولي اهتمامًا أكبر بالتصميم تحقِّق أرباحًا أكبر بكثير من أسهم تلك الشركات التي لا تركز عليه (Pink, 2006). يتضح من خلال ذلك أن التصميم أصبح وظيفة مهمَّة وإستراتيجية ومنهجية في المنظَّمات الناشئة، والحاجة إلى المعرفة والقدرة والمهارات اللازمة لقيادة وتخطيط وإدارة التصميم أصبحت أكثر أهمية في وقتنا الحاضر (Best, 2015) وهذا ما هدف إليه البحث.

2.1 مفهوم "إدارة التَّصميم":

إدارة التصميم (Design management) هو مزج بين التصميم (Design) والأعمال (Business) ( Best, 2015; Koostra, 2009) فكما ذكر بست أنه لايوجد تعريف خاص بإدارة التصميم كما هو الحال في تعريف كلٍّ من التَّصميم والأعمال، وإدارة التصميم عبارة عن تصميم الإدارة وهو كذلك تصميم إدارة المشاريع ولكنه يتعدى إدارة المشاريع حيث إنَّه يحمل منهجية لعدد لا يحصى من الاستخدامات داخل المنظمة (Best, 2015). وقد ذكر أهير ودريفيوز وكذلك هولنز أن إدارة التصميم لها تأثير إيجابي على أداء الشركة وعمليات الجودة وتصميم المنتجات، والتصميم يعزز– فقط– الأداء عندما يكون ذلك نتيجة لعملية تدار بشكل جيد، إنَّ ممارسات إدارة التصميم الجيِّد في الشركات الصغيرة والمتوسطة تمكن لإطلاق العنان للإمكانيات والإبداع والابتكار التي هي أحد أدوات التصميم، وهذا يؤدي إلى الفرضية القائلة بأن إدارة التصميم الجيَّد يمكن أن تعطي الشركات ميزة تنافسية أكبر وقوة أكبر لنجاح الأعمال ( Ahire and Dreyfus, 2000; Hollins, 2002). وإدارة التصميم عبارة عن فن وعلم لتعزيز التعاون بين التصميم وريادة الأعمال لتحسين فعالية التصميم، وهو يسعى إلى ربط التصميم والابتكار والتكنولوجيا والأعمال التجارية والعملاء لتوفير ميزة تنافسية اقتصاديًّا واجتماعيًّا وثقافيًّا وبيئيًّا (DMI,1998). وتعتبر المفوضية الأوروبية إدارة التصميم أن تكون الكفاءة التي تأتي تحت مظلة إدارة الابتكار؛ إدراكًا لحقيقة أن الشركات تحتاج القدرة على الابتكار لتكون قادرة على الاستجابة لفرص السوق الجديدة والتهديدات (Koostra, 2009). وقد اعتبر كل من النجيفي ومحمدي إدارة التصميم أنه البرنامج الرسمي للأنشطة داخل الشركة من خلال الربط بين علاقة التصميم والأهداف الطويلة الأجل، ومزامنة موارد التصميم على جميع مستويات أنشطة المنظمة من أجل تحقيق أهدافها (Najafi and Mohammadi, 2015). وكذلك هو إدارة الأنشطة والأساليب والمهارات المطلوبة لتحسين وإدارة عمليات التصميم (Koostra, 2009). وتتكون إدارة التصميم –كما ذكر معهد إدارة التصميم– من إدارة العمليات التجارية وعمليات اتخاذ القرارات والإستراتيجيات التي تمكِّن من الابتكار وخلق منتجات وخدمات واتصالات و بيئات مصممة على نحو فعال، وكذلك العلامات التجارية والتي تعزز نوعية الحياة وتضمن نجاح المنظمة. وفي ذات السياق أوضح بأن مجالات إدارة التصميم تكمن في الإدارة الإستراتيجية والإدارة التكتيكية حيث التفكير التصميمي وعمليات

التصميم وحل المشكلات بطريقة إبداعية (DMI,2016). وقد حدد بست بعض النقاط التي تحتاجها المنظمة من التصميم منذ بدء إنشائها، على سبيل المثال عند بداية المنظمة تحتاج إلى علامة مميزة وحتى تكون المنظمة رائدة بالتصميم تحتاج إلى التصميم العالمي، وعند قرار المنظمة بفتح فرع جديد أو منتج جديد تحتاج إلى تصميم فكرة أو مفهوم مميّز، وعند تأسيس علامة تجارية جديدة فإن المنظمة تحتاج إلى تصميم اسم جديد مناسب وتصميم الجرافيكي، وعند عزم المنظمة على زيادة الحصة السوقية تحتاج إلى التصميم في تأسيس موقع إلكتروني، ولإعادة الحصص السوقية تحتاج إلى إعادة بالتصميم، وعند التوسُّع في العلامة التجارية لأسواق جديدة فتحتاج إلى التصميم في عمل منتج جديد أو امتداد للمنتج (Best, 2015) وقد ذكر كوستر أن إدارة التصميم تركِّز على الجوانب المرئية من المنظمة مثل العلامات التجارية والمنتجات. وكذلك على الجوانب غير المرئية المتعلقة بعملية التصميم مثل عمليَّات تطوير المنتجات، والإنتاج والتوزيع والمبيعات، والتسليم أو الخدمة (Koostra, 2009). وفي هذا الإطار قامت مجلة (إدارة التصميم) عام 1998 بتجميع آراء ثمانية عشر من بعض المهنيين في مجال التصميم والإدارة عن إدارة التصميم ومدى تأثيره على العمليات والأنشطة اليومية التي تؤثر على إستراتيجيات العمل، وقد تعددت الآراء فذكرت ليزابيث دوبينز (مديرة العلامات التجارية لهوية الشركات) خدمة البريد في الولايات المتحدة الأمريكية (LIZBETH DOBBINS) وذكرت أن إدارة التصميم هي القيادة الحكيمة. بينما ذكر غاري فان ديورسن (مدير لشركة التصميم الصناعي) ذاستانلي ووركس ( GARY VAN DEURSEN) أنه مفتاح الابتكار الاستراتجي. وكذلك ذكر بيتر ترسلر (نائب رئيس مجموعة شركات التصميم) نورتل ( PETER TRUSSLER) الإستراتيجيه الجيدة للمنظمة، وكذلك أشار بعضهم إلى أنه تطبيق الجودة في المنتجات والعمليات (DMI, 1998).

يستنتج من التعريفات السابقة أنه لا يوجد تعريف موحَّد لإدارة التصميم وإنما يكون حسب موقعه من المنظَّمة، وأن إدارة التصميم علم شامل يضم الكثير من الجوانب التي تتعلق بالإدارة والقيادة الإستراتيجية، بالإضافة إلى الإبداع والابتكار التصميمي ممَّا يميِّزه عن باقي العلوم السائدة حيث إنَّه التخصُّص أو المجال الوحيد الذي يجمع بين التصميم وقطاع الأعمال. ومن خلال الدراسات النظرية يوضِّح الشكل (1) ملخَّصًا مُبسَّطًا عن مفهوم إدارة التصميم.




**الشكل (1): ملخَّص لمفهوم "إدارة التَّصميم".**

3.1 تاريخ ونشأة "إدارة التصميم":

هناك وعي متزايد داخل العديد من المنظمات بأن التصميم هو وسيلة قيمة لتحقيق الغايات والأهداف الإستراتيجية. وهناك– أيضًا– رغبة متزايدة لفهم أدوات التصميم في الآونة الأخيرة، ويعد التصميم عامل الابتكار للمنظمات من خلال إضافة ميزة تنافسية وتعاونية ( Best, 2015).

يعود أصل ظهور "إدارة التَّصميم" إلى شركة (فيليبس) في عام 1920 وشركة (أوليفيتي) في عام 1940. ففي عام 1940 كان التصميم أداءً للإنتاج أكثر من كونه عاملًا إستراتيجيًّا، وكان المصمِّمون يشعرون بالقلق إزاء مقارنة قيمهم بالتجارة لهذا السبب، فتم وضع قيمة عالية لتحسين التصميم في الإنتاج الصناعي باستخدام كل الأدوات العلمية. وفي عام 1950 تم عقد بعض المؤتمرات لجعل التصميم أقرب إلى التجارة و الأعمال. وفي عام 1960 كان التركيز على أداء الأعمال وإدارة المراكز في التصميم (Najafi and Mohammadi, 2015) فتم إدخال مصطلح "إدارة التصميم" في المملكة المتَّحدة من قبل الجمعية الملكية للفنون في عام 1965 (Best, 2015) وفي السنة التالية تم نشر أول كتاب يعلِّم "إدارة التصميم" من قبل مايكل فار (Farr, 1966). وبالرغم من أنَّ هذا المصطلح متواجد من 47 عامًا، إلا إنَّ ماكبرايد ذكر أن "إدارة التصميم" كمجال بحثي قد نمى بشكل كبير(McBride, 2007). ولا يزال في حالة تطور ( Vazquez and Bruce, 2002; Erichsen and Christensen, 2013).

في عام 1975 تم تأسيس معهد إدارة التصميم في الولايات المتحدة الأمريكية. وكان هدفها زيادة الوعي فيما يتعلَّق بقبول التصميم باعتبارها جزءًا لا يتجزأ من إستراتيجية العمل ( Najafi and Mohammadi, 2015). وقد أقيم أول مؤتمر أكاديمي في كامبريدج لإدارة التصميم في عام 2011، وهو مثال على الاهتمام الأكاديمي الواسع الذي يتلقاه هذا المجال حالياً ( Erichsen and Christensen, 2013). وللفترة 2000-2010 قام ايرتشسن وكريستينن (2013) بتحديد 4 تغيرات أساسية في التطور في مجال إدارة التصميم وأبحاثه الميدانية:

1. تغيرات من التركيز على تخصصات التصميم إلى التركيز العام والتكاملي في التصميم، وهذا يعني أن يُنظر إلى مختلف مجالات التصميم من منظور أكثر تماسكًا.
2. تحرك إدارة التصميم من كونها مبنية على المفاهيم النظرية المقترضة إلى كونها نظريات أكثر استقلالًا، قادرة على توليد المفاهيم والأسئلة البحثية ولديها القدرة على توليد القيمة النظرية للمجال.
3. تغيرات ملحوظة في مجال العمل، من التركيز على كيفية إدارة عمليات التصميم إلى التركيز على القيمة المضافة من تفكير التصميم في عصر الاضطراب. وقد تم ربط مصطلح "تفكير التصميم" بقضايا مثل تصميم نماذج الأعمال والقيمة الشاملة لإدارة تصميم متكاملة.
4. لقد تغير الداخل مقابل الخارج في حدود المنظمات على مدى سنوات، ممَّا يعكس منظورًا أكثر شمولًا حول دور التصميم (Erichsen and Christensen, 2013).

وتختلف إدارة التصميم عن إدارة الأعمال مع احتياج كل منهما للآخر كما ذكر عميد كلية الإدارة بجامعة تورنتو الدكتور مارتين الربط بين رجال الأعمال والمصمِّمين من خلال مقولته: "لا يتعين على رجال الأعمال فهم المصمِّمين بصورة أفضل ولكن يتعيَّن عليهم أن يصبحوا مصمِّمين" (Martin, 2004). وقد أوضح ولكر العديد من الاختلافات بين المدير والمصمِّم من الناحية الشخصية ونمط التفكير والعمل والخلفية التعليمية (Walker, 1990) وهذا سبب اختيار عينة البحث من المصمِّمين والإداريِّين؛ لمعرفة مدى الحاجة إلى الدَّمج بين التَّصميم والإدارة، وجدول رقم (1) يوضِّح الفرق بين المصمِّم والمدير في مجالات متعدِّدة.

**جدول رقم (1): يوضِّح الفرق بين المصمِّم والمدير في مجالات متعدِّدة.**

| المجال | المصمِّم | المدير |
|---|---|---|
| الشخصيَّة | قصير المدى<br>خدمةا منتج<br>بناء مهنة | طويل المدى<br>الأرباح والعوائد المناضلة<br>والنمو القوة التنظيمية |
| الأهداف | الأشياء– البيئة | الأشخاص |
| التَّركيز | فنون بصرية– هندسي | محاسبة– هندسة |
| التَّعليم | التَّركيب– حلول رائدة | تحليلي– مواجهة المشكلات |
| نمط التَّفكير | متفائل– مبتكر | متشائم– التَّكيف |
| السُّلوك | تنوّع– تجريبي | مطابقة– حذر |

ويتَّضح من خلال الجدول السابق أهمية دمج التَّصميم مع إدارة الأعمال ليصبح مدير التَّصميم حائزًا على جميع المعارف والمهارات التي يتميز بها كلّ مجال. استنتجت النّجيفي ومحمَّدي من خلال بحثهم أن إدارة التصميم هو النشاط المتكامل الذي يعطي وحدة للشركة وينقل رسالة واضحة للأفراد داخل وخارج الشركة. ومن هذا المنطلق فإن إدارة التصميم تتطلب التوازن الدقيق بين فن الإدارة وفاعلية أساليب التجارة. وتزداد أهمية إدارة التصميم في الوقت الحالي بشكل مضطرد وذلك لتنوُّع واتساع فضاءات ومجالات تخطيط وإعداد تصميم المشروعات، ولذا أصبح لزامًا التعرف على الجوانب المختلفة من التصميم والتخطيط والإدارة من أجل التكيُّف مع فعالية الأداء المتكامل داخل المؤسَّسات والشركات المعنيَّة بمجال التصميم. حيث توفِّر "إدارة التَّصميم" فاعليَّة عمليَّة التَّصميم والإنتاج باعتبارهما جزءًا أساسيًّا لا يتجزَّأ من عمليَّتي التَّصميم والإنتاج، كما يجب تأسيس اتصال وتناسق سليم بين الأجزاء المختلفة من الأبحاث والتَّصميم والإنتاج، وعليه فإنَّ مدير التَّصميم منوط بقيادة عمليَّة الإنتاج بشكل يتسم بالاحترافيَّة والقيادة الموجّهة ذات الرؤية المتكاملة والفعّالة لعمليَّات "إدارة التَّصميم"، بالإضافة إلى قدرته على استثمار إمكانات وقدرات المنظَّمة القائمة لإنتاج يتسم بالجودة والإبداع. وبما أنَّ هذا العلم يُعد إضافة لصروح العلم ومجالات الحياة التطبيقيَّة في المملكة حيث يضيف أبعادًا جديدة وآفاقًا متسعة من التطور والإبداع؛ كان من الضروري تحديد وتحليل مفاهيم هذا العلم وأبعاده المعرفية وأساليب تطبيقه في المنظَّمات والمؤسَّسات المعنية لدعم بلادنا نحو مفاهيم التخصّصية الاحترافية، وتحقيق ما يسعى إليه العالم من تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة والإبداع التخصُّصي (Najafi and Mohammadi, 2015). وصف كوستر أربع مستويات تتخذها إدارة الشركات كمنهج لها (Koostra, 2009).

المستوى الأوَّل: أنَّ عدم وجود "إدارة التَّصميم" في هذا المستوى يصعب على الشركة متابعة سياسة تصميم فعَّالة على كل حال. ربما فقط تم تنفيذه، أو لا تزال تستخدم على أساس مخصّص مع أهداف ومبادئ توجيهية محدَّدة. كان هناك قليل من المعرفة والخبرات المتاحة للتعامل مع أنشطة التصميم، فهو تصميم لا يلعب أي دور أو أنَّ له دورًا محدودًا في محاولات الشركة لتمييز نفسها عن منافسيها. ربما لأنَّه لم يفهم أهمية التمايز وقيمته، أو لأنّ الشركة متشكِّكة حول القيمة المضافة المحتملة من التصميم، فإنَّ أي أنشطة التصميم التي يمكن أن تكون في مكان لا يمكن التنبؤ بها، وقد تسفر عن نتائج غير متسقة للغاية.

المستوى الثاني: إدارة التَّصميم كمشروع: التصميم أداة لإحداث تغييرات في الأنماط أو مشاريع تحسين المنتج، وفي المقام الأوَّل كأداة للتسويق. لا يستخدم التصميم لخلق منتجات أو خدمات جديدة، فتدار مشاريع التصميم من قبل عدد معيَّن ومحدود من الموظَّفين. ونتيجة لذلك لا يتم دمج التَّصميم في عمليَّات المنظَّمة الأخرى، وغالبًا ما يكون هناك تعاون قليل بين الإدارات.

المستوى الثالث: إدارة التَّصميم كوظيفة: يستخدم التَّصميم بشكل استباقي وتبدأ الشركات بربط التَّصميم والابتكار وتطوير منتجات جديدة. وهناك موظَّف متخصِّص أو إدارة مسؤولة للتعامل مع عمليَّة التَّصميم، والتي تقوم بالتنسيق مع المختصِّين والإدارات الأخرى. والجودة النوعية والعمليات الفعَّالة تضمن مواكبة الشركة للمنافسات.

المستوى الرابع: إدارة التَّصميم كثقافة: الشركات على هذا المستوى تكون مدفوعة بالتصميم ورائدة في السوق. ويأتي الابتكار من خلال منتجات أو خدمات جديدة ومقترحات جديدة في السوق. ومن أجل التفوق تشترك الإدارة العليا والإدارات المختلفة بشكل وثيق، مع كون التصميم جزءًا أساسيًّا لايتجزأ من العمليات الإدارية والتجارية. هذه الشركات تغرس أهمية التصميم في فريق العمل بأكمله.

لا يوجد في المنظمة مَن يقوم بالأعمال والمهام السابقة؛ لذلك يجب توفُّر مدير تصميم وإدارة تصميم لتنفيذ هذه المهام، لتأخذ العمليات التَّصميميَّة سيرها في التخطيط والتنفيذ والمتابعة. وضَّح بست أنَّ ممارسة إدارة التصميم في مجموعة من التخصُّصات، مثل: تصميم المنتجات والخدمات، والأزياء، والعمارة، و وسائل الإعلام، والترفيه، والإعلانات، ووسائل الإعلام الرقمية وتصميم الألعاب. وقد اتضح من خلال الدراسات في الإطار النظري أن "إدارة التَّصميم" مهمَّة وتتَّضح في التصميم الداخلي والعمارة وغيرها من المجالات المختلفة ( Best, 2015).

4.1 رؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة 2030:

تمت موافقة مجلس الوزراء السُّعودي في يوم 18رجب لعام 1437 الموافق 25 ابريل 2016 على رؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة 2030، لتصبح بمثابة خارطة طريق لمستقبل المملكة ومنارة توجِّه تطوُّر البلاد اجتماعيًّا واقتصاديًّا. وبالرجوع إلى الرُّؤية وجد أنَّها تعتمد على ثلاثة محاور متَّسقة ومتكاملة مع بعضها، وهي:

- مجتمع حيوي يعيش من منطلق إيمانه بمبادئه الإسلاميَّة في بيئة إيجابيَّة فاعلة تتوفَّر فيها مقوِّمات جودة الحياة.
- اقتصاد مزدهر يركِّز على تنويع مصادر الدَّخل بما يضمن توليد فرص العمل للجميع، وما يضمن خفض نسبة البطالة من 11.9% إلى 7%، ممَّا يسهم في تكوين بيئة استثماريَّة جاذبة لأفضل الكفاءات الاستثماريَّة العالميَّة، والارتقاء بوتيرة التَّنافسيَّة والإنتاجيَّة وتطوير جودة الخدمات.
- وطن طموح يتميَّز بالفاعليَّة والشَّفافيَّة والكفاءة، ويهيِّئ بيئة إيجابية جاذبة للمواطنين لتحمل مسؤولياتهم تجاه أنفسهم ومجتمعهم.

والسبيل لتحقيق هذه التطلُّعات الواعدة هو حشد طاقات كافَّة مؤسَّسات الدَّولة وكافَّة أطياف وشرائح المجتمع وتوجيهها للانخراط في تحقيق هذه الخطَّة المستقبليَّة. ومن أهم مؤسَّسات الدَّولة هي المؤسَّسات التَّعليميَّة وخصوصًا الجامعات؛ حيث تمثل أهم الرَّوافد التي تحقِّق الرُّؤى الإستراتيجيَّة لدولها من خلال تهيئة القوَّة الحقيقيَّة لهذه الرُّؤى والمحرِّك الرَّئيس لها لكونها تضم فئة الشباب، وقد أظهرت آخر الدِّراسات الصَّادرة عن وزارة التَّخطيط والاقتصاد في نشر القوى العاملة لعام 2014 بأنَّ نسبة البطالة 11,6%، 51% من حملة الشهادات الجامعية، و33,4 % من حملة الشهادات الثانويَّة، وقد ذكر المصدر السابق أهم الأسباب وهي (عدم مواءمة خريجي الجامعات لمتطلَّبات سوق العمل؛ حيث إنَّ المهارات المتوفِّرة لدى الخرِّجين لا تتناسب مع سوق العمل (وزارة التخطيط والإقتصاد، 2014)؛ لذا فإنَّه وبحسب رؤية 2030 فإنَّ على المؤسَّسات التَّعليمية أن تعزِّز جهودها لسد الفجوة بين مخرجات التعليم واحتياجات ومتطلَّبات سوق العمل، من خلال إعادة هيكلة المناهج التعليمية والتخصُّصات الجامعية بما يتواءم مع الرؤية ويحقِّق أهدافها وتطلُّعاتها.

وفي هذا الإطار نجد أنَّ تركيز الرُّؤية المقترحة انصب على فئة الشباب؛ لكونهم يمثلون أكثر القطاعات أهمية وحيوية قادره على تحقيقها كما تطرق خصوصًا المرأة لأهمية دورها بحسب رؤية (2030) تمثل 50% من خريجي الجامعات، لذا فقد تضمنت الرؤية رفع نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل من 22% إلى 30% من خلال تفعيل دورها الاجتماعي والاقتصادي بما يحقق الاستفادة القصوى من طاقاتها في التنمية. وتحقيق كل هذا يتطلب وجود برامج خاصَّة للمرأة لرفع كفاءتها سواء كمستثمرة أو كموظفة للمساهمة في تحقيق هذه الرُّؤية الواعدة الطَّموحة. من هذا المنطلق واتساقًا مع أهداف رؤية المملكة انطلق برنامج التحوُّل الوطني للمساهمة في تحقيق الرؤية وإدراك التحديات التي تواجهها على مستوى أربعة وعشرون جهة حكومية قائمة على القطاعات الاقتصادية والتنموية ومن بين القطاعات وزارة التعليم. ويتضمن البرنامج أهدافاً استراتيجية مرتبطة بمستهدفات مرحلية إلى عام 2020م، وسيتم ترجمة الأهداف الإستراتيجية لهذه القطاعات إلى مبادرات تفصيلية لتحقيق تلك الأهداف وسيتم إطلاق المبادرات من العام الحالي 2016م لتحقيق تلك الأهداف والمستهدفات على أن يليها مراحل تتضمن جهات آخرى بشكل سنوي. إن برنامج التحول الوطني اعتمد أدوات فعالة للتخطيط بالإضافة إلى استخدامه وسائل مبتكرة لإدراك التحديات واقتناص الفرص بما يضمن الديمومة في العمل. ويهدف البرنامج إلى تأسيس البنية التحتية لتحقيق الرؤية وتطوير العمل الحكومي (وثيقة التحول الوطني، 1438). ومن الجهات المشاركة في برنامج التحول الوطني وزارة التعليم التي كان هدفها الاستراتيجي السادس "تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل" والذي يرتبط بأهداف الرؤية 2030 وهو "تزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية" ومن هنا ظهرت ضرورة مراجعة البرامج الجامعية لضمان موائمتها مع سوق العمل. وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي من توضيح أهمية برنامج "إدارة

التَّصميم" في تحقيق أهداف وزارة التعليم الاستراتيجية والتي بدورها تدعم رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

## 2. الإطار التَّطبيقي (Applied Framework):

### 1.2 الدِّراسات السَّابقة:

قام المهندس/ محمَّد عبد الرَّحمن إبراهيم محمَّد بدراسة تكميليَّة لنيل درجة الماجستير في إدارة التَّشييد في ولاية الخرطوم بالسُّودان، وهذه الدِّراسة بعنوان "إدارة عمليَّة التَّصميم المعماري- والأخطاء لتقليل جوانب القصور" حيث تكمن أهميَّة الدِّراسة في توضيح الدّور الحيوي لإدارة التَّصميم في الشَّركات التي يشكِّل التَّصميم أساس العمل فيها مثل شركات الإنشاء والتَّعمير، وكان الهدف من الدِّراسة هو خلق بيئة متكاملة تشمل الأركان الثَّلاثة (المالك- التَّصميم- التَّنفيذ) في صناعة التَّشييد. وكذلك خلق ترابط بين الأطراف المعنية بإنجاز العمل، وكذلك محاولة التَّقليل من الأخطاء في صناعة التَّشييد بدئًا من التَّصميم وزيادة الوعي بالقوانين الخاصَّة بالبناء. وقد كانت مشكلة الدِّراسة هي وجود تفاوت كبير بين شركات الإنشاء والتعمير في فهم أهميَّة علاقة إدارة التَّصميم بتحقيق الجودة والتَّقليل من الوقوع في الأخطاء ومخالفات البناء. وتكوَّن مجتمع الدِّراسة من المهندسين الذين لهم علاقة وثيقة بمجالات الإنشاءات وخدمات المباني مثل المعماريين والمقاولين وغيرهم، وقد تم توزيع إستبانة وكان عددها (116) وبعد تحليلها أوصت الدِّراسة بالتَّالي: أهمية الحاسب الآلي حيث إنَّه يساعد على التقليل من وجود الأخطاء بالعمل، وأهمية تدريب المهندسين لتسهل عليهم عملية ممارسة المهنة ومعرفة متطلَّبات العمل، والاهتمام بعمليَّات التَّصميم في كل مراحل التَّصميم، ووجود فرق لتقييم الأداء والتَّدقيق للتأكُّد من جودة العمل، وبناء الإستراتيجيات للتَّقليل من المخالفات وضمان جودة العمل. ويتبيَّن من هذه الدِّراسة أهميَّة إدارة التَّصميم لتحقيق جودة البناء والتَّقليل من الوقوع في الأخطاء ومخالفات البناء (محمَّد، 2014).

قامت الباحثة دانة خالد عمرو بدراسة علاقة إدارة التَّصميم بتحقيق الميزة التنافسيَّة في دراسة ميدانية لعينة من شركات الإنشاء والتَّعمير العاملة في الأردن. وذلك نتيجة الانفتاح العالمي الذي نتج عنه نمو القطاعات والمنافسات القوية بين الشركات، فقد برزت مشكلة الدِّراسة وهي التَّفاوت الكبير بين شركات الإنشاء والتّعمير في فهم أهمية علاقة إدارة التّصميم بتحقيق الميزة التنافسية؛ لذا هدفت الدِّراسة إلى توضيح علاقة إدارة التَّصميم بتحقيق الميزة التنافسية، وكذلك التعرُّف على مفهوم "إدارة التَّصميم" من خلال ثلاث مستويات إداريَّة، وهي كالتالي:

المستوى الأوَّل: الإستراتيجي ويشمل الرِّسالة والسياسات.

المستوى الثَّاني: التكتيكي ويشمل الأنظمة والعمليات.

المستوى الثَّالث: التشغيلي ويشمل المشروع النِّهائي.

وهدفت الدِّراسة إلى فتح المجال للشَّركات لتطبيق إدارة التصميم؛ لتحقيق القدرة التنافسية وكذلك توضيح العلاقة بين إدارة التصميم والإبداع والابتكار وتحقيق جودة وجماليات التَّصميم. وقد شملت عينة الدِّراسة على ستة من المهندسين الذين يعملون في شركات الإنشاء والتعمير في دولة الأردن، وقد تم استخدام إستبانة هدفها قياس علاقة إدارة التصميم بتحقيق الميزة التنافسية بالشركة، وتوصَّلت الدِّراسة إلى أهمية إدارة التصميم في تحقيق الميزة التنافسية وأوضحت الحاجة للمزيد والاهتمام بإدارة التصميم. وأوصت الدراسة بالتالي: إشراك مديري التصميم في تكوين رسالة وعمل سياسات الشركات لضمان تحقيق ميزة تنافسية. وعمل خطة لترسيخ ممارسات إدارة التصميم وآليَّات تطبيقها في الشركات. الاهتمام بالتدريب والموارد الفكرية والمالية، تحفيز الإبداع والابتكار، المراجعة المستمرة للوقوف على نقاط القوة والضعف للتأكُّد من الجودة في التصميم والأداء، وأخيرًا العمل على تكامل وتفاعل بين مدخلي إدارة التصميم والميزة التنافسية وذلك لتحقيق أهداف الشركة المنشودة والمخطَّط لها من قبل. فيتبيَّن من هذه الدِّراسة أهمية إدارة التصميم بتحقيق الميزة التنافسية بشركات الإنشاء والتَّعمير (عمرو، 2009).

قام الباحثان أهير ودريفز بدراسة بعنوان (أثر إدارة التَّصميم وإدارة العمليَّات على الجودة) – بحث تجريبي- حيث تمَّت دراسة نوعين من الجهود التنظيمية التي تسهم في جودة المنتجات والعمليات وهي إدارة التصميم وإدارة العمليات، حيث أنَّ كلاهما على صلة بإدارة الجودة الشاملة، وقد أوضح أنَّ إدارة التَّصميم وإدارة العمليَّات هما عنصران مهمَّان في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة TQM. وهي تختلف جذريًّا في أهدافها للتَّحسّن، والرُّؤية، والتَّقنيات. ومن خلال الدِّراسة تم إنشاء إطار لتحديد الروابط المستمرة للتصميم وإدارة العمليات لنتائج الجودة التشغيلية خلال عملية التصنيع (الجودة الداخلية)، وعند استخدام المنتجات (الجودة الخارجية) من خلال دراسة ممارسات الجودة في 418 مصنعًا في مختلف الصناعات، وقد أوضح أنَّ كلًّا من التَّصميم وإدارة العمليَّات لهما تأثير إيجابي متساوٍ على نتائج الجودة الدَّاخلية مثل إعادة العمل، والعيوب، والأداء وغيرها، وكذلك نتائج الجودة الخارجية مثل الشكاوى، والضَّمان، والتقاضي، والحصَّة السُّوقيَّة. ويظهر من تحليل النموذج المقترح التّضامن بين التَّصميم وإدارة العمليات وهو ينطبق على الشركات الكبيرة والصغيرة أيًّا كانت خبرتها في إدارة الجودة الشاملة، وعلى اختلاف الصناعات وبدرجات متفاوتة من المنافسة والإنتاجية وخصائص عمليات الإنتاج. وأخيرًا، تشير النتائج إلى أنَّ التَّعلم التنظيمي يمكِّن شركات إدارة الجودة الشاملة من تنفيذ التَّصميم والعمليات ممَّا يساعد هذه الشركات على تحقيق نتائج أفضل بالجودة. وأن الشركات تحتاج إلى الموازنة بين الجهود الرامية في التصميم وإدارة عملياته، والمثابرة على تنفيذها على المدى الطويل. وإعادة النظر في الأولويات من حيث الجهود النسبية في إدارة

التصميم وإدارة العملية. وممَّا سبق يتضح أن تطبيق إدارة التصميم في الشركات أيًّا كان حجمها ونشاطها وخبرتها بتطبيق الجودة ونوعية منتجاتها له تأثير إيجابي على جودة العمليات والمنتجات ( Ahire and Dreyfus,2000).

2.2 الجامعات العالميَّة:

هناك الكثير من الجامعات العالميَّة التي تقدِّم برامج إدارة التَّصميم، وتشمل الدُّول الأوروبيَّة والأمريكيَّة، ونذكر منها ما يلي:

معهد الفنون في ولاية كولورادو ( The Art Institute of Colorado) برنامج إدارة التَّصميم في معهد الفنون في ولاية كولورادو (Design Management Bachelor of Arts)، يقوم بتعريف الطلبة على أساسيَّات التَّصميم وتطبيقاته، قبل أن يقوم بالخوض بعمق في الممارسات التجارية، وذلك من خلال دراسة مقرَّرات تشمل مقدِّمة في الرسم، ومقدِّمة في التصميم، ونظريات اللون ومقرَّرات خاصَّة بالابتكار والإبداع. ويتم تعريف الطلبة كذلك على أساسيات الأعمال والإدارة، والسلوك التجاري والمعايير والممارسات وتطبيق هذه الممارسات على التصميم والدمج بينها وبين مفاهيم إستراتيجيات الإبداع، وذلك من خلال دراسة مقرَّرات تشمل مبادئ الإدارة وقطاع الأعمال، ومبادئ الإعلان والتسويق، والسلوك التنظيمي والاتصالات الإدارية، والعلاقات العامَّة وسلوك المستهلك، ومبادئ المحاسبة والقيادة وفرق العمل. وكذلك يُعِد البرنامج الطلبة لإدارة المشاريع وتشكيل الفرق الإبداعية، والاستفادة من المهارات التحليلية اللازمة لتحديد فرص للابتكار. ويعتبر إدارة التصميم أداة إستراتيجية قوية تتميز بها المؤسَّسات في تقديم المنتجات والخدمات والعلامات التجارية المبتكرة والإبداعية. ويتضمن البرنامج 180 ساعة معتمدة، منها 54 متطلَّبات جامعة، و126 ساعة متطلبات التخصُّص.

جامعة راد فورد (Radford University) في الولايات المتحدة الأمريكية تقدِّم برنامج إدارة التصميم ( BS Design Management) وهو تخصُّص يمزج التَّصميم مع قطاع الأعمال. ويتم تأهيل الخرِّيجين بشكل جيِّد ليصبحوا مديرين ضمن مجالات التصميم المختلفة. يتم تأسيس الطلبة على المهارات القيادية، وكيفية إقامة العلاقات التعاونية المختلفة بين المصممين. ويوفر تخصص إدارة التصميم للطلبة المعارف الأساسية للممارسات التجارية والإدارية ووظائفها، والتحليل وحل المشكلات، ومهارات اتخاذ القرار. وذلك من خلال دراسة مقرَّرات السلوك التنظيمي والتسويق، والبيع والممارسات المهنية، ويتم تخريج الطلبة متخصِّصين في الإدارة و ريادة الأعمال. وكذلك يتم تأسيس الطلبة من خلال دراسة مقرَّرات خاصَّة بالتصميم مثل مبادئ وأساسيات التصميم، وسيكولوجية التَّصميم، وعرض وسائل الإعلام وبعض المواد الاختيارية التي تدعم التخصُّص. ويتضمَّن البرنامج 120 ساعة معتمدة، منها 43 ساعة متطلَّبات جامعة، و27 ساعة متطلَّبات كلية، و50 ساعة متطلَّبات التخصُّص.

جامعة أريزونا (Arizona state university) تقدِّم برنامج دراسات التَّصميم– إدارة التَّصميم ( BA Design Studies (Design Management

يتم اجتياز السنة الأولى في أحد التخصُّصات التَّالية (الهندسة المعماريَّة، التَّصميم الصِّناعي، التَّصميم الدَّاخلي، تخطيط المواقع والتَّواصل البصرية) وخلال السَّنوات المتبقية يتم المزج بين مقرَّرات التَّصميم، والتَّاريخ، والاتصالات. ويكون التَّركيز على إدارة التَّصميم في السَّنة الثالثة والرابعة من الدِّراسة؛ حيث يتم إدخال القيادة والتَّسويق في مجال الدِّراسة. يتضمَّن التخصّص المقرَّرات الدِّراسية في مجال التَّصميم العام، وإدارة التَّصميم بشكل متخصِّص، بالإضافة إلى المقرَّرات الخاصَّة بالتواصل في مجال التصميم، وبالإضافة إلى المواد الاختيارية التي تدعم التخصُّص. ويهدف البرنامج إلى: دعم الطلبة بالعلاقة الترابطيَّة بين التَّصميم والإدارة والتَّواصل الإنساني حيث تمتزج المقرَّرات بين التَّصميم والاقتصاد، والتمويل والإدارة والتَّسويق والتَّواصل الإنساني. ويتضمَّن البرنامج 120 ساعة معتمدة، منها 39 متطلَّبات جامعة، و 15 ساعة متطلَّبات كلِّية، و66 ساعة متطلَّبات التَّخصُّص. كلية بيركلي (Berkeley College) في الولايات المتحدة الأمريكية تقدِّم برنامج إدارة التَّصميم ( B.B.A.Design Management) وهو بمثابة الجسر الذي يجمع بين تخصُّصات التَّصميم، والإدارة، والإنتاج عن طريق مزج استراتيجيات الإدارة والتواصل والتسويق، والتكنولوجيا والتَّصميم، حيث يسعى التخصُّص إلى تطوير المهارات التحليلية والإدارية اللازمة للطلبة لتحديد فرص الابتكار، وتعلُّم أساسيات إدارة الأعمال، وبناء أساس قوي في التصميم وإدارة الموارد والكفاءات البشرية. ويشمل البرنامج مقرَّرات في مجال الأعمال التجارية، وإدارة التصميم والفنون، والتخصص في أي من التصميم الداخلي أو تصميم الجرافيك. ويتم إعداد الخرِّيجين للعمل في مناصب التصميم الإدارية داخل شركات التصميم وغيرها من أقسام التصميم. وتشمل إدارة تصميم 1 و2 و3 التي تتركّز في إدارة المشاريع وإدارة الابتكار، بالإضافة إلى أساسيَّات الإدارة وإدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي، وبالإضافة إلى مبادئ التسويق. يتضمَّن البرنامج 120 ساعة معتمدة، منها 30 ساعة مواد عامَّة في تخصّصات إجبارية، و48 ساعة للتخصُّص إمَّا في التصميم الداخلي أو تصميم الجرافيك، و42 ساعة مواد إجبارية في الفنون والعلوم.

كلية الفنون في باريس (Paris College of Art) تقدِّم بكالوريوس الفنون في إدارة التصميم ( Bachelor of Arts in Design Management) حيث تؤهل الطلبة على مهارات التعامل مع الأفراد، وحل المشكلات، والمهارات الإدارية، ومهارات تنظيم المشاريع والقيادة لكي يصبحوا مديري تصميم إستراتيجي أو مديري تصميم. وذلك من خلال المقررات الإدارية كريادة الأعمال، وإدارة المشاريع، والمحاسبة والتسويق، وأخلاقيَّات العمل، والقيادة المبتكرة، والمنظمات الإبداعية.

إنَّ المزيج الفريد بين المقرَّرات في التصميم والعلوم الاجتماعية وإدارة أعمال التَّصميم الذي محوره الإنسان والتصميم الرقمي وكذلك التسويق، يعطي الطلبة الفهم الشامل لهذا المجال، وذلك من خلال مقرَّرات مختلفة تشمل مقدمة في إدارة التصميم، وثقافة التصميم. يتعلم الطلبة – أيضًا– في هذا التخصُّص من خلال التدريب العملي كيفية خلق قيم جديدة للشركات، كما يتعاملون مع المحترفين والمتخصِّصين من المهنيِّين والأكاديميِّين الذين يتم اختيارهم وفقًا لخبراتهم في مجال التخصُّص، وذلك من خلال الأعمال الميدانية وورش العمل والضيوف المتحدثين، وزيارة الشركات. وإنَّ خرِّيجي هذا البرنامج على استعداد لمزاولة المهنة في مجموعة واسعة من الشركات التي تتضمن ممارسات إدارة التصميم أو بدء مشاريعهم الخاصَّة. يتضمن التخصُّص 134 ساعة معتمدة مقسمة ما بين المواد الإجبارية والاختيارية ومتطلَّبات الجامعة، حيث إنَّه يجب في السنة الأولى إتمام 38 ساعة معتمدة، وفي الثانية 36 ساعة معتمدة، وفي الثالثة 32 ساعة معتمدة، وفي سنة التخرُّج 28 ساعة معتمدة.

كلية إدارة الأعمال الأوروبيَّة (European Business School) تقدم برنامج الفن في إدارة الأعمال وإدارة التصميم ( BA Bachelors of Arts in Business and Design Management) ويعتمد برنامج إدارة التصميم على المعرفة النظرية والعملية للتصميم ومشاركتها في التنمية، والابتكار والاتصالات. ويحتوي البرنامج على ستة فصول دراسية تسمح للطلبة باستكشاف الجانب التجاري من التصميم الجرافيكي، والتصميم الصناعي وصناعة المنتجات، وفاعلية التصميم والتصميم البيئي، وتصميم الأزياء، وتصميم حفظ الحقوق، بالإضافة إلى المقررات التي تتناول التكنولوجيا والمواد التي تسهم في استدامة التنمية في هذا المجال. يتضمن البرنامج مقرَّرات إدارية مثل أساسيات الأعمال والتجارة، والتسويق الإستراتيجي والمحاسبة، وأخلاقيات العمل، وقانون العمل، وإدارة المبيعات والمشتريات، وإدارة الإنتاج، وإدارة الموارد البشرية، وريادة الأعمال، وإدارة المشاريع الصغيرة، والميزانية والتدقيق وغيرها. ويتضمن –أيضًا– مقرَّرات خاصَّة بالتَّصميم وتشمل أساسيَّات التَّصميم، وتصميم الفنادق، وإدارة التصوير، وإدارة تصميم المناسبات، والإعلان والترويج، والمصمِّمين والإدارة، وسلوك المستهلك، وتاريخ التصميم وغيرها من المقرَّرات التي تدعم التخصُّص. يتضمَّن هذا البرنامج 151 ساعة للتخرج، مقسَّمة ما بين مواد إجبارية وعروض ومتطلَّبات جامعة، ففي السنة الأولى يجب إتمام 44 ساعة معتمدة، وفي السنة الثانية 42 ساعة معتمدة، وفي السنة الثالثة 42 ساعة معتمدة، وفي سنة التخرُّج 15 ساعة معتمدة. يُستنتج من تخصُّصات إدارة التَّصميم السَّابقة في الجامعات العالميَّة أنَّه تخصُّص يجمع بين التصميم والأعمال وهو يؤهل الطلبة لفهم أُسس التصميم والقيادة الفعالة، والقدرة على إدارة الممارسات التجارية بما في ذلك المحاسبة، والتسويق، والعلاقات العامَّة، والترويج والإعلان، والتخطيط الإستراتيجي والتدريب على الكفاءة في تصميم إستراتيجية العمل من الفكرة إلى التنفيذ. والتواصل الفعَّال، ومهارات التسويق، والتعامل مع التكنولوجيا الحديثة في مجال التخصُّص. وكذلك يؤهل الطالب على التحليل وحل مشكلات التصميم وتطبيق مفاهيم التصميم، والتفكير الناقد والإبداع والابتكار فيما يتعلَّق بالاتجاهات الحالية والممارسات التجارية ومهارات اتخاذ القرار.

## المناقشة والتَّحليل (Discussion and Analysis):

من خلال البحث لوحظ أنه لا يوجد برنامج أكاديمي بمسمى"إدارة التَّصميم" محلياً ولكنه متوفر عالمياً. ومن خلال الإطارين النظري والتطبيقي لوحظ أن البرنامج يهدف إلى إعداد الخريجين إعدادًا علميًّا متكاملًا في مجال تخصِّصي فعَّال وعالمي، كما يهدف البرنامج إلى بناء المهارات المختلفة في مجال إدارة التَّصميم والتي تمكِّن الخرِّيج من العمل في جميع مستويات الإدارة الثلاثة في المؤسَّسات التَّصميميَّة سواء على المستوى الإستراتيجي صاحب العمل أو على المستوى التكتيكي في أقسام الإدارة المختلفة أو بالمستوى التشغيلي كمصمم، حيث إنَّ برنامج "إدارة التصميم" يركِّز على إعداد مدير التصميم وفقًا للأساليب العلمية وتزويده بالمهارات والمعارف التي تقتضيها ممارسة الإدارة. ومن خلال المقابلات الشخصية وورش العمل مع المصممين سواء ممن هم منتمين إلى شركات معينة أو من هم حديثي التخرج، ذكروا أنَّ البرنامج جديد إطاراً ومضموناً وسوف يزيد من جودة الأداء في سوق العمل في المجالات المتخصصة بالتصميم من نواحي كثيرة منها:

- توفير الوقت والجهد على المصمِّمين في الأمور المتعلقة بإدارة التصاميم/ المشاريع حيث أوضحوا أنَّ المصمِّم عند الانخراط في سوق العمل يضطر إلى القيام بالأعمال الإدارية التي لم يتمكن من بناء مهاراتها خلال فترة دراسته بما أن التركيز كان على الجانب المهاري/ المهني في مجال التخصص وهذا يتطلب منه الكثير من الوقت والجهد ويصرفه عن التركيز بالمشروع الأساسي وأحياناً يؤدي إلى حدوث بعض الخسائر من المشروع.
- تعزيز دور المصممين وعلاقتهم مع العملاء ومعرفة احتياجاتهم بلغة تخصصية من خلال المعارف والمهارات التي اكتسبها خلال دراسته في البرنامج والتي تميزه عن حملة شهادة الإدارة العامة ومجالاتها.
- فعالية دور المصممين داخل الإدارة العليا في المواضيع التي تحتاج إلى اتخاذ قرارات حيث أن لديه معرفة بمتطلبات المشاريع من ناحية الوقت والجهد والتكاليف.
- رفع مستوى جودة الأداء والخدمة من خلال خريج هذا البرنامج "مدير التصميم".

وأخيراً أكدوا على ضرورة دراسة بعض المقررات التي تؤهل الطالبة للانخراط بسوق العمل مثل زيادة مدة التدريب وإضافة مقررات لتنمية التفكير الإبداعي. أما الاستبانة التي تم توزيعها على أرباب العمل في الشركات التي لها علاقة بالتصميم في مدينة جدة فقد اشتملت على ثلاثة محاور رئيسية وكانت نتائجها كالتالي:

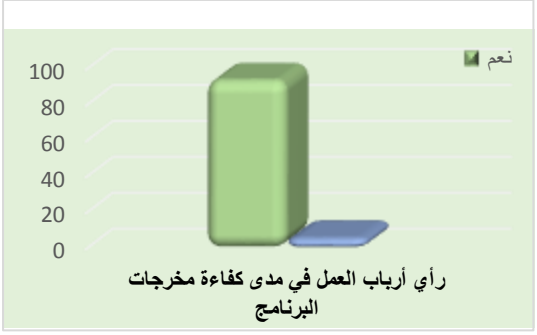
أولاً: يتضح من نتائج الاستبيان تعدد مجالات عمل المشاركين حيث تنوعت المجالات بين مجال التصميم الداخلي، العمارة، العمارة والتخطيط، مكاتب الاستشارات الهندسية، المقاولات، مكاتب استشارات في تخطيط الأحياء والمدن، تنسيق المؤتمرات والمعارض، التسويق، وأخيراً التدريب.

ثانياً : تتمثل نتائج المحاور الرئيسية في التالي:

المحور الأول: مدى مناسبة البرنامج للفرص الوظيفية في سوق العمل. يتضح من النتائج أن 100% من العينة ترى أن برنامج "إدارة التصميم" يخدم سوق العمل فيما يخص مجالات التصميم. وهذه نسبة متكاملة وتوضح حاجة سوق العمل لمثل هذه التخصصات التي تساعد على نهوضه وتقضي على البطالة.

**الشكل (2): يوضح رأي أرباب العمل في مدى مناسبة البرنامج للفرص الوظيفية في سوق العمل.**

المحور الثاني: مدى كفاءة الخريجة بهذه المواصفات لفرص العمل المتوفرة. يتضح من النتائج أن 94 % من العينة ترى كفاءة خريجات البرنامج لسوق العمل حيث سترفع المخرجات من جودة الأداء الإداري، في حين أن 6% من العينة ترى كفاءة الخريجة ولكن قد لا تتوافق مع الفرص الوظيفية المتوفرة في سوق العمل لذلك على الخريجة خلق فرص عمل خاصة بها بناء على المهارات الإبداعية والقدرات الإنتاجية التي ستكتسبها من البرنامج. وهذا ما يرمي إليه البرنامج حيث أنه يؤهل الخريج لإدارة مشروعه بنفسه مع فريق عمل متخصص من المصممين وخلق فرص عمل مختلفة له وللآخرين.




**الشكل (3) يوضح رأي أرباب العمل في مدى كفاءة الخريجة لفرص العمل المتوفرة.**

المحور الثالث: مقترحات لفرص العمل بالمؤسسة الخاصة بالمشاركين في الدراسة غير الموضحة من قبل الباحثين: أيدت العينة المشاركة في الدراسة جودة مخرجات البرنامج وكفاءتها لسوق العمل وأكدت على قدرة الخريجة على خلق فرص عمل وظيفية خاصة بها وأضافت بعض المقترحات لفرص العمل بالإضافة الى التي ذكرت من الباحثين مثل: العمل في قسم الاستشارات التسويقية لدراسات ما قبل طرح المنتج، إدارة قسم المخططات التنفيذية، إدارة التسويق للمشاريع، إدارة المبيعات، تدريب أصحاب المشاريع الشابة.

ومن خلال ما سبق من دراسات نظريَّة وتطبيقيَّة تم حصر فرص العمل ومؤهلات ومجالات عمل الخرِّيج بالإضافة إلى مخرجات التعلم على النَّحو التالي لتكون دليلًا متكاملًا عن برنامج (إدارة التَّصميم) من الممكن أن تستفيد منه مؤسَّسات التعليم العالي سواء الدَّاخلية أو الخارجية عند استحداث أو تطوير برامجها.

1.3 فرص العمل:

تتضح الفرص الوظيفية في مجالات مختلفة حيث إنَّ خرِّيج برنامج "إدارة التصميم" يكون مسمَّاه الوظيفي "مدير التصميم" " Design Manager"، ويمكن أن يكون أحد مديري الأقسام الخاصَّة بالتصميم ومديري العلامات التجارية ومديري الإبداع، ومديري تصميم و رؤساء فرق التصميم، ومصمِّم إستراتيجي، وباحثين، ومدرب، ومديرين تنفيذيين مسئولين عن اتخاذ القرارات، وأيضًا مديري مشاريع إنتاج حيث يقوم عادةً فريق التصميم في هذه الجهات بتطوير المنتجات والخدمات بشكل دائم وابتكار العلامات التجارية.

مؤهلات ومجالات العمل لخريجات برنامج (إدارة التَّصميم):

- صاحب مشروع لإحدى المؤسَّسات الخاصَّة في مجالات التصميم المختلفة.
- مستشار في إدارة التصميم في المكاتب الاستشارية الخاصَّة بمجالات التصميم المختلفة.
- مدير تنفيذي لإدارة مشاريع التصميم والإشراف عليها.
- مدير تسويق أو إعلان خاصَّة في مجالات التصميم المختلفة.
- باحث في هذا المجال لإثراء المجلَّات العلمية العالمية.
- العمل في الأقسام الإدارية المختصَّة في مجالات التصميم المختلفة.
- العمل في إدارة المعارض والمتاحف.
- العمل في إدارات تطوير واستثمار الفنادق.
- مدرب في الجهات الأكاديمية والمراكز التدريبية لتدريس دورات في مجال إدارة التصميم.
- العمل في إدارة المناسبات، والتي يندرج تحتها التخطيط، والإدارة، والتنسيق مع المصمِّمين لتنفيذ المناسبة.

أما فيما يتعلق بالعمل الحكومي فإن الخرِّيج مهيَأ للعمل في المجالات التالية:

- الإدارات الفنية في وزارة التجارة.
- إدارات البحوث الاقتصادية في الوزارات.
- إدارات التخطيط في الوزارات.

2.3 مخرجات التعلم:

لضمان جودة المخرجات فإنَّ برنامج "إدارة التَّصميم" يغطِّي جميع مجالات نواتج التعلّم المختلفة التي يحدِّدها الإطار العام للمؤهلات الوطنية بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة، حيث تكتسب الطالبة المعارف المرتبطة بالتخصُّص الدَّقيق وتتكوَّن لديها القدرة على فهمها وتقديمها سواء كانت حقائق أو مفاهيم أو أسس ونظريات. و– أيضًا– يطوِّر البرنامج المهارات الإدراكية لدى الطالبة بشكل متدرج ومستمر من خلال المقرَّرات في المستويات الدراسية المختلفة، بالإضافة إلى تطوير مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية، حيث يتاح للطالبة تطبيق هذه المهارات التي اكتسبتها من خلال المقرَّرات في المشاركات والأنشطة الجماعية وفي السياق نفسه فإنَّ البرنامج يطوِّر – أيضًا– مهارات التواصل وتقنية المعلومات والمهارات العددية لدى الطالبة من خلال المقررات المختلفة وإتاحة الفرصة لها لتطبيقها وتحسينها بشكل تدريجي عبر المستويات الدراسية المختلفة. وأخيرًا يطوِّر البرنامج المهارات الحركية النفسية لدى الطالبة حيث يصقل مهارات الطالبة التصميمية بشكل متدرِّج من خلال الممارسة في المقررات المختلفة وتوفير التغذية الراجعة من قبل الأستاذة والمتخصِّصين. ومن المهم تحديد مؤشرات الأداء حيث إنها تُعد أداة فعَّالة للتحقُّق من مدى تحقيق الأهداف ويتم تحديد مؤشرات الأداء من خلال نسبة تأسيس المشاريع الخاصَّة ذات الرُّؤية المبتكرة وإدارتها، وكذلك نسبة التوظيف لخريجات البرنامج وطبيعة العمل حسب المستويات الثلاثة. وكذلك نسبة رضا أصحاب العمل عن معرفة ومهارات الخريجة من برنامج (إدارة التصميم). ويتم تحقيق هذه المؤشرات من خلال إستراتيجيات تعتمد على التركيز على نوعية المعارف من حيث تنوعها وحداثتها وكذلك المهارات المكتسبة خلال فترة الدراسة، والتركيز على التدريب والممارسات العملية وتحديث متطلبات سوق العمل بالتواصل مع الشركات المعنية. الجدول رقم (2) يوضِّح وصفًا تفصيليًّا لمخرجات التعلُّم الرئيسة حسب مجالات التعلّم الخمسة.

**الجدول رقم (2) يوضِّح وصفًا تفصيليًّا لمخرجات التعلُّم الرئيسة.**

| المهارات | التوضيح |
|---|---|
| المهارات المعرفيَّة | المفاهيم والنظريات الأساسية لإدارة التصميم وعناصر التصميم.<br>المفاهيم والنظريات الأساسية لإدارة المؤسَّسات وإدارة الموارد البشرية فيها.<br>أهمية دور الاتصالات الإدارية وعناصرها ووسائلها في العلاقات العامَّة.<br>صفات وخصائص الخامات المستخدمة في التصميم.<br>المفاهيم والسياسات المتعلِّقة بسلوك المستهلك.<br>الإجراءات المتبعة في وضع ميزانية المشاريع.<br>مفاهيم ممارسة مهنة إدارة التَّصميم في المؤسَّسات المتخصِّصة. |

| المهارات | التوضيح |
|---|---|
| المهارت الإداركيَّة | تصميم النُّظم التي تربط عناصر بيئة العمل بالأنشطة الوظيفية.<br>القدرة على التنبؤ بالمشكلات التي قد تواجه المشروعات.<br>إعداد الحلول الإبداعيَّة المبتكرة للمشكلات التي قد تواجه المشروع.<br>تطبيق مفاهيم إدارة التصميم في إنشاء التصميم بكفاءة بما يحقق الاعتبارات المهنية والتصميمة لمخرجات المشروع.<br>تطبيق طرق تقدير التكاليف الخاصَّة بتنفيذ المشروعات.<br>تحليل المؤثرات المعرفية والسلوكية والاجتماعية وعلاقتها باتجاهات المستهلك.<br>تصميم محتويات عرض المشروعات بما يتفق مع الموضوعات التصميمية المطلوبة.<br>القدرة على تطبيق أسس الجودة الشاملة في الإدارات التي تشرف عليها.<br>إعداد البحوث في أحد مجالات التخصُّص.<br>القدرة على التفكير الإبداعي والنقدي.<br>إجادة وضع الخطط الإستراتيجية المتكاملة.<br>مهارات اتخاذ القرارات الفعالة والإبداعية لحل المشكلات التي تواجهه.<br>المحافظة على تعاليم الإسلام وكيفية الاستفادة من القيم الروحية والدينية.<br>فهم عميق للسوق وتحديد الفرص المناسبة.<br>الفهم الشامل والعميق لعمليات وتقنيات التحسين المستمر.<br>إدارة وتوجيه عمليات التصميم المختلفة للخدمات والمنتجات من الفكرة إلى التسليم.<br>القدرة على تحديد المخاطر التي قد تواجه المشروع وتحليلها وتطوير إستراتيجيات إدارتها<br>وضع خطط تنفيذية فعالة للتصدي لها. |

| المهارات | التوضيح |
|---|---|
| مهارات التعامل مع الآخرين وتحمُّل المسؤولية | تطبق برامج العلاقات العامة بالمؤسَّسات المختلفة بكفاءة.<br>كتابة العقود المستخدمة في المشروعات بإتقان.<br>ممارسة أخلاقيات المهنة بقيمة عالية على النطاق المهني والشخصي.<br>استخدام مهارات القيادة في إدارة وتحفيز فرق العمل.<br>المساهمة في تحقيق رغبات العملاء واكتساب ثقتهم من خلال تخطيط أنشطة تسويقية فعالة.<br>تشكيل وقيادة الفرق بفعالية وكفاءة. |

| المهارات | التوضيح |
|---|---|
| مهارات التواصل وتقنية | استخدام لغة تواصل كتابية فعالة مع الجماهير التجارية.<br>إعداد العروض التقدمية بوضوح وفعالية.<br>إعداد الميزانيات المختلفة. |

| | |
|---|---|
| المعلومات والمهارات الحسابية | استخدام تطبيقات الحاسب الآلي في إخراج المشروعات التصميمة بكفاءة.<br>إدارة الوقت وتحديد الأولويات، والقدرة على تقديم مشاريع ذات جودة عالية. |

| المهارات | التوضيح |
|---|---|
| المهارات الحركية النفسية | توظيف مهارات وضع وعرض الأفكار التصميمية في أحد مجالات التصميم بحرفية عالية. |

3.3 علاقة (إدارة التصميم) برؤية المملكة العربيَّة السُعوديَّة:

يتضح من خلال الدراسات النظرية والتطبيقية أنَّ برنامج "إدارة التصميم" برنامج مهم وذو مخرجات تدعم وتحقق رؤية المملكة العربيَّة السُعوديَّة من خلال تخريج طلبة قادرين على تحقيق محاور الرُؤية الثلاثة، والتي تتلخَّص من خلال تحسين جودة الحياة وتوليد فرص العمل والقضاء على البطالة، والارتقاء بوتيرة التنافسية والإنتاجية وتطوير جودة الخدمات. من خلال ما سبق يتضح أنه تم إثبات فرضية البحث من خلال كفاءة مخرجات برنامج (إدارة التَّصميم) في تحقيق رؤية المملكة العربيَّة السُعوديَّة نحو مستقبل واعد منفتح على العالم باحترافيَّة وتخصّصيَّة في المجالات التَّطبيقيَّة والعمليَّة. بالإضافة إلى تحقيق هدف وزارة التعليم الإستراتيجي الذي ينص على " تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل" والذي يرتبط بأهداف الرؤية 2030 وهو "تزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللأزمة لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية". وقد أتضح من خلال البحث محل الدراسة أن برنامج إدارة التصميم في مرحلة البكالوريوس يؤهل الخريج بالمهارات اللازمة للاستقلالية والإبداع والتنوع في المشاريع الخاصة وذلك ممن لم يتوفر لهم فرص عمل حيث أن مايحمله الخريج من معارف ومهارات تؤهله الى افتتاح مشروعه الخاص وإدارته واستقطاب المصممين حسب مجال الشركة. أما من ناحية مرحلة الماجستير والدكتوراه فهي مفتوحة للمصممين على اختلاف مجالاتهم لكسب المعارف والمهارات الادارية اللازمة حيث أن لديهم الجانب التخصصي ولكن بنقصهم الجانب الإداري.

## التَّوصيات (Recommendations):

وعليه، يوصي البحث:

- ضرورة استحداث وتطوير البرامج الجامعيَّة وفق المستجدّات العالميَّة والإقليميَّة.
- ضرورة تفعيل برنامج "إدارة التَّصميم" في الجامعات السُعوديَّة على مستوى مرحلة البكالوريوس.
- الاستفادة من البرامج المختصة بمجال الإدارة وعمل البرامج البينية بينها وبين البرامج المتخصصة بمجال التصميم وذلك للحصول على مخرج ذا كفاءة عالية.
- ضرورة استمرار البحث الأكاديمي في المجالات العلمية التي تدعم رؤية المملكة العربيَّة السُعوديَّة.
- ضرورة البدء في تفعيل "إدارة التَّصميم" في الأقسام العلميَّة المتخصِّصة بجامعات المملكة كمقرَّر دراسي للاستفاده منه.
- تفعيل برنامج "إدارة التَّصميم" على مستوى الدِّراسات العليا؛ وذلك لتأهيل مَن هم من حملة شهادات مجالات التَّصميم على الجمع بين الإدارة والتَّصميم لفتح فرص عمل جديدة لهم.
- استحداث وظائف في وزارة الخدمة المدنية ووزارة العمل لدعم خريجي برنامج "إدارة التصميم".
- الاهتمام بتوظيف مدير تصميم في الجهات المختلفة؛ وذلك لضمان الميزة التَّنافسيَّة.

## المراجع (References):


1. رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (1438) برنامج التحول الوطني http://vision2030.gov.sa/ar/ntp (1438/1/10).
2. عمرو خالد دانة (2009) علاقة إدارة التصميم بتحقيق الميزة التنافسية دراسة ميدانية لعينة من شركات الإنشاء والتعمير العاملة في الأردن، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا كلية الأعمال.
3. محمد محمد عبدالرحمن (2014) إدارة عملية التصميم المعماري– والأخطاء لتقليل جوانب القصور، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في إدارة التشييد، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا، مركز الدراسات الهندسية والتقنية.
4. وزارة التخطيط والاقتصاد بالمملكة العربية السعودية (2014) الاحصاءات http://www.mep.gov.sa/ (1438/1/5).
5. Ahire, L. S., and Dreyfus, P (2000), the impact of design management and process management on quality: an empirical investigation, Journal of Operations Management, 18(5) 549-575.
6. Bachelors of Arts in Business and Design Management, [online], [cited 25 Jun 2016]. Available from Internet: https://www.euruni.edu/euruni/Programs/Undergraduate-Bachelor/BA-Design-Management/Overview.html.
7. Bachelor of Arts in Design Management, [online], [cited 25 Jun 2016]. Available from Internet: http://www.paris.edu/departments/in_program/3/3.
8. Bachelor of Arts in Design Management, [online], [cited 25 Jun 2016]. Available from Internet: https://www.artinstitutes.edu/denver/programs/design-management/914.
9. Bachelor of Arts in Design Studies (Design Management), [online], [cited 25 Jun 2016]. Available from Internet: https://webapp4.asu.edu/programs/t5/roadmaps/ASU00/ARDSNMBA/null/ALL/2016?init=false&nopassive=true.

10. Bachelor of Business Administration Degree-Design Management, [online], [cited 25 Jun 2016]. Available from Internet: http://berkeleycollege.edu/academics_bc/9904.htm
11. Best, K (2015), Design Management: Managing Design Strategy, Process and Implementation, Bloomsbury Publishing.
12. Bruce, M. and Bessant, J (2002), Design in Business. Strategic Innovation through Design. Harlow: Pearson Education Limited, ISBN 978-0-273-64374-6.
13. Design management, [online], [cited 25 Jun 2016]. Available from Internet: https://www.radford.edu/content/cvpa/home/idf/programs/management.html.
14. Design Management Institute - DMI - (2016), what is Design Management? [Online], [cited 25 Jun 2016]. Available from Internet: http://www.dmi.org/?What_is_Design_Manag.
15. Elsy, D. (2015), Design for life, not just for manufacture [online], [cited 06 Jun 2016]. Available from Internet: http://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/design-life-not-just-manufacture.
16. Er, O. and Er, H. A. (1999), An Approach to design management Education in Newly industrialised countries: the case of turkey '9th international forum on design management research and education :new structures for design management in the 21st century, design management institute and Pratt institute new York,9-12 June.
17. Erichsen, P. G., & Christensen, P. R. (2013). The evolution of the design management field: a journal perspective. Creativity and Innovation Management, 22(2), 107-120.
18. EU Commission (2009), Design as a driver of user centered innovation, Staff Working Document for Public Consultation. Brussels.
19. Farr, M. (1966), Design Management. Hodder and Stoughton, London.
20. Gerlitz L, Hack A, and Prause G (2016), an Integrated Design Management Concept: Creating Innovative Space for Emergent SMEs and Value for Knowledge Absorbers, Journal of Entrepreneurship and Innovation in Emerging Economies, 2(1) 38–55.
21. Hollins, B. (2002), Design management education: The UK experience. Design Management Journal, 13, (3), 25-29.
22. Kramolis,J., Stankova, P and Richtr, M (2015), the importance of design in business practices of Czech companies. Marketing and Trend, 2, XVIII.
23. Heskett, J. (2002), Tootbpicks and logos: design in everyday life, Oxford University Press, ISBN, 0192804448, 9780192804440.
24. Koostra, G. L. (2009), The Incorporation of Design Management in Today's Business Practices, Centre for Brand, Reputation and Design Management (CBRD), INHOLLAND University of Applied Sciences, Rotterdam.
25. Kotler, P. and Rath, G.A. (1990), Design: a powerful but neglected strategic tool. Journal of Business Strategy 5(2) 16-21.
26. Martin, R. (2004), the design of business. Rotman Management, 5(1), 6-10.
27. McBride, M. (2007), Design Management: Future Forward. Design Management Review, 18, 17–22.
28. Najafi, Q. B., and Mohammadi, S. S. (2015), Studying the Effect of Design Management in the Performance Improvement of the Organizations, Journal of Applied Environmental and Biological Sciences, 5 (9S) 755-759.
29. Ozlem Er, (2005), Management design by research: developing Research based design management education for turkey AS A newly Industrialised country. Joining forces. University of ART and Design Helsinki, 22-24.
30. Pink, H. D (2006), A Whole New Mind: Why Right-Brainers Will Rule the Future, Penguin, ISBN, 1101157909, 9781101157909.
31. Vazquez, D. and Bruce, M. (2002), Exploring the Retail Design Management Process within a UK Food Retailer. International Review of Retail, Distribution and Consumer Research, 12, 437– 48.
32. Walker, D. (1990), Design Management: A Handbook of Issues and Methods. Oxford: Blackwell, ISBN 978-0631154044.

# ثقافة الجودة مدخلاً لاعتماد الجامعات

الأستاذة الدكتورة وفاء أحمد زهران
كلية الطب – مدير مركز ضمان الجودة بجامعة المنوفية
جمهورية مصر العربية
drwazahran@gmail.com

الدكتورة إيناس سعيد الشتيحى
كلية التربية – جامعة المنوفية
جمهورية مصر العربية
Enasmaths1974@yahoo.com

**الملخص:** *ينطلق البحث من القناعة بأن سيادة ثقافة الجودة بالجامعات تعد مدخلاً لاعتمادها، وعليه كان التركيز على تقديم تصور مقترح لتفعيل ثقافة الجودة بجامعتنا استناداً إلى الآراء العلمية والدراسات السابقة في مجال الجودة والاعتماد.*

**الكلمات المفتاحية:** *ثقافة الجودة، اعتماد الجامعات مسلمات الجودة، القيادة، المناخ التنظيمي.*

## المقدمة (Introduction):

لقد أضحى الاعتماد عامة والجامعى خاصة اتجاهاً عالمياً لتجويد وتحسين المؤسسات التربوية لذا أصبح الاهتمام بالجودة ظاهرة عالمية، خاصة في ظل ما يشهده المجتمع العالمى من متغيرات كالتكنولوجيا المتقدمة، الانفجارالمعرفي وثورة الاتصالات والعولمة والخصخصة والصراع والتنافس للتميز، وغيرها.

وعليه أصبح الإعتماد– كما أكدت عديد من الآراء– أحد الأولويات العليا لأي مؤسسة تسعى للحصول على ميزة تنافسية تُمكنها من البقاء والاستمرار في ظل هذه المتغيرات المتلاحقة خاصة مع إخضاع المؤسسات لمبدأ المساءلة، ولهذا غدت الجودة لغة عمل دولية وسلاحاً إستراتيجياً لا يُستهان به. (الجيار، 2009؛ البادي، 2010)

وتأسيساً على هذا حظيت الجودة بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل بعض المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة.

وإذا كانت عمليات إصلاح المؤسسات ومداخلها المختلفة قد حظيت باهتمام معظم دول العالم، فإن مدخل المعايير والجودة قد حظي بقدر كبير من هذا الاهتمام باعتباره استجابة منطقية للمتغيرات العالمية والمحلية التى نشهدها فى هذه الآونة، الأمر الذى جعل بعض المهتمين بالجودة في المجال التربوي ينظرون إلى تطبيق معايير الجودة والإصلاح المؤسسى باعتبارهما وجهين لعملة واحدة بحيث يمكن القول إن تطبيق معايير الجودة التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود المقبلة.

قد أوضحت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد من خلال ما أصدرته من وثائق معايير ضمان الجودة والاعتماد للمؤسسات الجامعية وأخيرا وثيقتي معايير إعتماد الجامعات أن الاصلاح القائم على المعايير يعد سبيلاً لتحقيق الجودة والاعتماد للمؤسسات الجامعية، وعليه فإن من بين المفاهيم الأكثر انتشاراً الآن لتطوير أساليب العمل في مختلف مجالاته مفهوم الجودة، حيث يشير هذا المفهوم بشكل مجمل إلى مجموعة من المعايير والمؤشرات التي يهدف تبنيها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المنشودة للمؤسسة، وتطوير أدائها وخدماتها وفقاً للأغراض المطلوبة ووفقاً للمواصفات وبأفضل الطرق وبأقل جهد وكلفة ممكنين.

وبصدور هذه الوثائق أصبحت أهم موجهات العمل بالكليات والمعاهد الجامعية تحت مظلة المؤسسة الأم لأنه بصدورها أصبح هناك عهد جديد للتعامل مع قضايا التعليم وشئونه من منظور استراتيجى يركز على الجودة والمحاسبية. وعليه بدأت الكليات ومؤخرا الجامعات المصرية– وجامعة المنوفية أحدها– في السعي نحو الاعتماد.

هذا وعلى ضوء ما ترصده تجارب كليات الجامعات الساعية للاعتماد أن تطبيق معايير الجودة وصولاً للاعتماد يتطلب إيجاد ثقافة جديدة تقوم على المرتكزات الأساسية التي يحتاجها هذا التطبيق بشكل يجعله ممكناً وناجحاً.

وعليه يصبح من المهم السعي لبناء ثقافة الجودة على نحو يُدعم تحويل الممارسات التقليدية إلى قواعد سلوك ونظم ومعايير أداء وأنماط إدارة تقود نظمها نحو الجودة والتحسين المستمر في ظل مشاركة فاعلة ودافعية قوية للتغيير يوفرها مناخ ملائم للمشاركة والمبادرة نحو حل المشكلات، وفي ظل التزام بتعزيز فرق العمل بما يقود تحدي وجود مقاومة التغيير حيث لم تعد ترفاً ترنو إليه المؤسسات الجامعية، بل أصبحت ضرورة ملحة وسبيلاً لبقائها.فتقبل الأفراد للتغيير والتحسين المستمر في الأداء مرده في الأساس الثقافة الكامنة لديهم والتي تقودهم إلى الالتزام بالجودة ليس في أماكن عملهم فحسب، بل في حياتهم كلها. فبدون شيوع هذه الثقافة في أي مؤسسة يستحيل معها نجاح نظام الجودة حال تطبيقه؛ باعتبارها القاعدة والأساس الذي يُبنى عليها نظام الجودة، والمقدمة الضرورية واللازمة لنجاحها، والشرط الأساسي لتهيئة المجتمع لقبول أفكارها، والتمسك بمبادئها والتجاوب الحقيقي مع متطلباتها وعليه فإن الوعى بثقافة الجودة فلسفةً

ومفهوماً أول أسس ومتطلبات نجاح تطبيق معايير الجودة. (الصيرفي، 2008)

وبناء على ما سبق ونتيجة لما لاحظته الباحثتان من واقع عملهما بمجال الجودة بجامعة المنوفية وباعتبار إحداهما عضواً فى اجتماعات مديري وحدات الجودة الذى يعقده الباحث الأول باعتباره مدير مركز ضمان الجودة بالجامعة شهريا وما يدور من مناقشات حول معوقات الحصول على الاعتماد مجمل هذه المعوقات تتمحور في قصور الوعي بثقافة الجودة. جاءت فكرة البحث الحالي.

وعليه بدأت الباحثتان اجراءتهما في اتجاهين: الأول ما يعرضه الأدب التربوي والدراسات ذات العلاقة بالجودة والاعتماد عامة وثقافة الجودة على وجه التحديد.والثاني القيام ببعض المقابلات الشخصية مع بعض القيادات الأكاديمية بجامعة المنوفية للاسترشاد بآراء سيادتهم حول ما إذا كانت ثقافة الجودة مدخلاً حاكماً لاعتماد الجامعة أم لا.؟

**عن الاتجاه الأول:** فقد تبين أنه بالرغم من السعي الجاد لعديد من المؤسسات التربوية نحو الجودة والحصول على الاعتماد إلا أن بعضها فشل نتيجة أسباب عديدة كان من أهمها بحسب ما ذكرت عديد من الدراسات ضعف ثقافة الجودة بهذه المؤسسات. (العزب، 2009؛ محمود، 2009؛ محمد، 2010؛ الشناوي وعيد،2010؛ السيسي وعشيبة2011؛ خاطر، 2013؛ الصواف وإسماعيل، 2011؛ أحمد، 2013)

وعليه تؤكد عدد من الدراسات والآراء التي اهتمت بالجودة على أن أول ما ينبغى الاهتمام به عند تطبيق الجودة السعي نحو تنمية ثقافة الجودة لدى أعضاء المؤسسة (الألفي، 2004؛ أخضر، 2007؛ عصفور، 2008؛ عطية، 2009؛ مجيد، 2011) وأشار كل من (دعمس، 2009؛البنا، 2014) إلى أن القناعة الكاملة والفهم السليم من قبل المسئولين في المؤسسة التربوية وتوفير الثقافة والمناخ التنظيمي الخاص بالجودة تأتى في مقدمة متطلبات نجاح تطبيق نظام الجودة والحصول على الاعتماد.

**وعن الاتجاه الثانى** فقد اتفقت آراء القيادات الأكاديمية على وجود علاقة وثيقة بين جودة واعتماد المؤسسات الجامعية، حيث يعد الاعتماد دليلاً على تحقيق الجودة. وسبيل هذا كله سيادة ثقافة الجودة. فالاعتماد يؤكد مدى تحقيق الجودة من خلال استخدام مجموعة من المعايير المتفق عليها والتى تم إعدادها سلفاً من قبل هيئة ضمان الجودة والاعتماد والعلاقة بين الاعتماد التربوى والجودة علاقة تبادلية، بمعنى أن الاعتماد يضمن استمرارية تحقيق الجودة، وتحقيق الجودة يؤدى إلى الاعتماد ومقدمة هذا سيادة ثقافة الجودة بالجامعة.

مما سبق يتضح الحاجة إلى بحث علمى يقدم ملامح رئيسية لتنمية ثقافة الجودة بالجامعات.

**مشكلة البحث**

وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن السؤال التالي:

ما الملامح الرئيسية لتصور مقترح للارتقاء بمستوى ثقافة الجودة بالجامعات؟

**هدف االبحث**

هدف البحث الراهن تقديم الملامح الرئيسية لتصور مقترح يسهم فى الارتقاء بثقافة الجودة بالجامعات باعتبارها مدخلاً لاعتمادها.

**أهمية البحث**

**تمثلت أهمية البحث الراهن فى:**

1. أهمية الموضوع ذاته حيث يتناول أحد الأسس الحاكمة للتطبيق الناجح لنظام الجودة وهو ثقافة الجودة حيث قدم البحث تأصيلاً نظرياً لمفهومها، وأبعادها ومداخل قياسها بالجامعات.
2. أهمية البحث التطبيقية حيث يقدم تصورا مقترحا لتنمية ثقافة الجودة، والذى قد يكون أحد الأسس التي تقوم عليها خطط التطوير برياض الأطفال حيث يقدم آليات مقترحة لدعم ثقافة الجودة يستفيد منها المعنيون بالجامعات.

**خطوات البحث**

في ضوء هدف البحث وتساؤله نُظم البحث فى المحاور الثلاثة الآتية:

1. التعريف بثقافة الجودة ومبررات الاهتمام بها ومداخل قياسها وأبرز أبعادها بالجامعات.
2. التعريف باعتماد الجامعات وفلسفته وأهدافه ومعاييره .
3. تقديم تصور مقترح لتفعيل ثقافة الجودة كمدخل لاعتماد الجامعات.

## 1. ثقافة الجودة ومبررات الاهتمام بها ومداخل قياسها وأبرز أبعادها ومتطلبات سيادتها بالجامعات.

أصبح الاهتمام بتطبيق نظام الجودة ومعاييرها عامة وسيادة ثقافتها بالجامعات على وجه التحديد مطلباً مُلحاً وخياراً استراتيجياً؛ حيث إن تميزها وسيادة ثقافة الجودة بين العاملين فيها يعنى قدرتها على تحقيق رسالتها والسعي قدماً نحو الوصول لرؤيتها، الأمر الذى يؤدي– في الغالب– إلى تحسين مستوى أدائها وحصولها على الاعتماد التربوي المستمر.

وفيما يلى عرض التعريف بثقافة الجودة ومبررات الاهتمام بها ومداخل قياسها وأبرز أبعادها ومتطلبات سيادتها بالجامعات.

### 1-1 ثقافة الجودة بالجامعات و مبررات الاهتمام بها.

1-1-1- **تقصد الباحثتان بثقافة الجودة** الأسلوب أو الطريقة التي يؤدي بها العاملين داخل الجامعة أعمالهم من خلال قناعتهم بمجموعة من الأفكار والمبادئ واعتبارها بمثابة مسلمات تشكل إطاراً

لسلوكياتهم، وذلك في ظل قيادة واعية وفي إطار مناخ عمل مفتوح يشعر فيه الجميع بحرية المشاركة في اتخاذ القرار وحل المشكلات بطريقة تضمن التحسين المستمر للجامعة.

**1-1-2- مبررات الاهتمام بثقافة الجودة**

يشير (إبراهيم، 2010) أنه بدون سيادة ثقافة جودة مناسبة يمكن تطويرها لتدعم وتؤيد تطبيق الجودة لن يكون من المجدي تنفيذ الجودة في أى مؤسسة، لأنه من خلال سيادة ثقافة الجودة في المؤسسة سوف يتم التحول من الثقافة التقليدية إلى ثقافة تركز على التحسين المستمر، ثقافة تشجع العمل، والانجاز بروح الفريق، ثقافة موجهة برؤية ورسالة وأهداف المؤسسة، ثقافة يساعد في تشكيلها نمط إداري يؤمن بمبادئ الجودة وتتيح للعاملين التحكم في الأداء فالجودة ليست فقط استراتيجيات وإجراءات وتقنيات بل هي أيضا ثقافة عمل ونمط جديد في التفكير يمثل منهج حياة. يؤكد على هذه الأهمية (الفهمي، 2012) حيث أشار إلى أن ثقافة الجودة تعد معياراً للحكم على مدى قبول بيئة الجامعة لتطبيق نظام الجودة باعتباره نموذجاً جديداً، كما أنها تعكس مدى قدرة الجامعة على التكيف مع أساليب وممارسات جديدة يتطلبها نجاح هذا النظام.

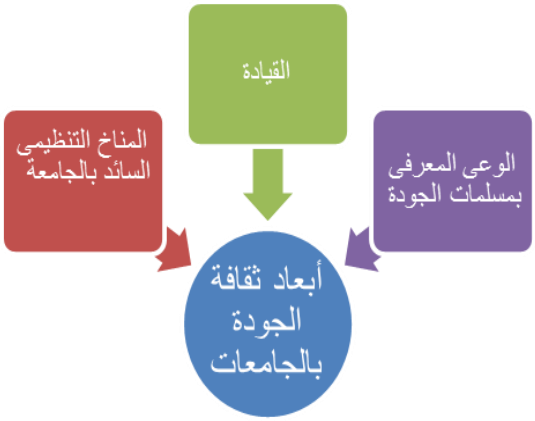
فثقافة الجودة تعد أحد الركائز الأساسية في تحسين أداء المؤسسات حيث يتضح دورها في تعزيز القيم والمعتقدات والسلوكيات لدى العاملين في هذه المؤسسات من أجل التوجه نحو تبني عملية ضمان الجودة وتطبيق معايير ومتطلبات الاعتماد.فنجاح وفاعلية تطبيق وتنفيذ أي مضامين للجودة ومعايير الاعتماد على أرض الواقع مرهون أولاً بمدى تقبل كل أطراف العملية التعليمية والإدارية لهذه المضامين والمعايير وإدراكهم بأهميتها والحاجة إليها في عالم اليوم وهو ما يتطلب تعزيز وتنمية ثقافة مؤسسية مشتركة تكون فيها الجودة بشكل عام هي القيمة الموجهة لنشاطات مختلف الأفراد العاملين فيها (الحريري، 2014).

ونخلص مما سبق أنه يوجد اتفاق على أهمية ثقافة الجودة كأحد الأسس الهامة لتطبيق الجودة تمهيداً للحصول على الاعتماد، بسبب تأثيرها على سلوك العاملين والتزامهم بالجودة.

**2-1 أبعاد ومتطلبات سيادة ثقافة الجودة في الجامعات**

هناك تنوع وجدل واضح حول أبعاد ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية عامة- ربما يرجع ذلك للحداثة النسبية للأخذ بنظام الجودة والذي يعود إلى أوائل تسعينات القرن العشرين، فضلاً عن أنه كان ولا يزال محل بحث ودراسة جهات عديدة في الصناعة والتجارة والصحة والتعليم وغيرها من قطاعات الإنتاج. (Froment ,2004) (& Tungkunanan 2008Others, (الباز، 2011) (السيسي وعشيبة، 2011) (الحاجي، 2012) (خاطر، 2013) (الشتيحى 2015).

وباستقراء ما قدمته الآراء والدراسات السابقة من تصنيف لأبعاد ثقافة الجودة يمكن تصنيف أبعاد ثقافة الجودة في الجامعات إلى ثلاثة أبعاد يستلزم لوجودها توافر عدد من المتطلبات والشكل الآتي يوضح الأبعاد الثلاثة:




**شكل (1) يوضح أبعاد ثقافة الجودة بالجامعات.**

**وفيما يلى عرض هذه الأبعاد:**

**1-2-1- الوعي المعرفي بمسلمات الجودة.**

يعتبر الوعى الصحيح بمفهوم الجودة وأسسها ومبادئها أحد أهم الأبعاد الأساسية لثقافة الجودة إن لم يكن أهمها على الاطلاق، لأنه من غير المنطقي تحقيق جودة متطورة ودائمة، دون الفهم المتكامل للصورة العامة لنظام الجودة. فإذا توافر الفهم الصحيح، والتركيز العالي في عمل وأداء المؤسسة واستوعبها وتفهمها جميع العاملين تأكد نجاحها بتفوق، وبدون تحقيق ذلك، فالأرجح أن تطبيق معايير الجودة لن تصبح ذات تأثير يُذكر. (السيسي وعشيبة2011).

ويشير (الحاجي، 2012) إلى أن مسلمات الجودة هى افتراضات أساسية حول ثقافة الجودة، ولا تحتاج هذه الافتراضات إلى حوار ومناقشة وإنما تُقبل كما هي. ومن هذه المسلمات: التعاون بين الزملاء يؤدى لتحسين الأداء، المشاركة في صنع القرار ينمى القدرة على الابتكار في أداء العمل، إشباع الحاجة إلى تقدير الذات يؤدى إلى مزيد من العطاء.

يؤكد (woods2015) على ضرورة التركيز على عدد من المبادئ والقيم عند تطبيق الجودة موضحاً أن السلوك نتيجة مباشرة لقيم وفرضيات الفرد انطلاقا من أن كل فرد يتصرف بطريقة تتسق مع قيمه. وقد قدم عدداً من القيم التي أسماها قيم الجودة والتي تعد مسلمات لسيادة ثقافة الجودة وهي: كلنا معنا (كلنا متعاونون)، لا فرق بين الرئيس والمرؤوس، الاتصالات المفتوحة والآمنة ذات المصداقية أمر حيوي، تمكين الجميع من الوصول الى كل المعلومات عن العمليات، التركيز على العمليات، لا توجد خبرات نجاح أو فشل وإنما خبرات تعلم فقط. وقدمت (عبدالفتاح، 2010) عدداً من مسلمات ثقافة الجودة منها: استخدام المعلومة من أجل التحسين وليس من أجل الحكم والرقابة على العاملين، التعاون أساس العمل وليس التنافس،

سيادة مناخ من الوضوح والعدالة. وعرض (السيد وصالح، 2012) إلى عدد منها جودة المعلومات، المكافأة على النتائج المحققة، اشعار العاملين بالأمان والثقة، إرساء مبدأ التعاون لا التنافس، العدالة والشفافية.

ويشير (الذكري والمرابط، 2014) إلى ضرورة إلمام العاملين بمفاهيم ومسلمات ثقافة الجودة ومنها العمل الصحيح من المرة الأولى، التفانى في العمل، إحترام الآخرين والتعامل معهم بصدق، جعل الخطأ فرصة للتطور، عدم التقيد بالعلاقات الرسمية بهدف إجراء اتصالات أكثر فعالية، التميز، والتركيز على خدمة جميع الأطراف المعنية هدف تسعى إليه المؤسسات.

ويرى كل من (Wolff,2007؛ عصفور، 2008) أن أولى خطوات الاقتناع بثقافة الجودة الوعي بسلبيات الثقافة السائدة بالمؤسسة حيث يعد نقطة البداية للشعور بالحاجة إلى الإصلاح والتغيير، وهذا يقتضي ضرورة فحص وتقييم الثقافة السائدة، اعتمادا على مقاييس وأساليب متنوعة ومقننة، متنوعة لتناسب كل بعد من أبعادها، ومقننة كي تتسم بالنزاهة والموضوعية، وما أن يدرك العاملين أن الثقافة السائدة بها بمقوماتها وعناصرها لا تساعد على تحقيق عمليات الإصلاح والتطوير، سوف تتزايد قناعتهم بضرورة التغيير، ويجعله مفهوماً ومبرراً لديهم، ويقدم لهم تفسيرات مقنعة للأنشطة والإجراءات والعمليات المصاحبة له، وفي الوقت نفسه يحدد نقطة البدء، ومستوى الانطلاق.

**ولتنمية الوعي المعرفي بمسلمات الجودة ينبغى توفر متطلبان هما تعديل الثقافة التقليدية واستبدالها بثقافة الجودة لدى العاملين بالجامعات، قناعة المجتمع الخارجى.**

**1-2-2- القيادة:**

من المستقر عليه لدى المهتمين بالجودة والمتخصصين فيها والمشتغلين بها أن القيادة بشقيها العليا والتنفيذية هي أحد أبرز أسس الجودة وأهم شروط نجاحها. (أحمد، 2007؛ Ojo,2008) تدعم هذا (محمود، 2009) موضحة أن القيادة يجب أن تكون على وعى وإدراك تام بالجودة ومتطلباتها وكذلك ثقافة الجودة وقيمها وكيفية نشرها ودعم العاملين بما يحتاجون إليه من أدوات ومعينات تدعم إتقانهم لمهامهم، بالإضافة إلى ضرورة إعطاء مشكلات العاملين أهمية وأولوية في حلها، وتأييد العمل الجماعي ومشاركة الجميع في اتخاذ القرارات.

تتفق عديد من الآراء منها (Hartman ,2002؛ Smith2010؛ المخرط، 2011؛ العجمي، 2011) على أن القيادة عليها الدور الأعظم في نجاح تطبيق معايير الجودة وربما تصل إلى كونها البعد الحاكم لسيادة ثقافة الجودة.

وعن أبرز خصائص القيادة في ظل نظام الجودة فقد عرض (الطويل وأغا، 2010) عدداً من الخصائص منها: امتلاك القادة لرؤية شاملة عن الجودة، وفهم كامل لكيفية تحقيقهم لهذه الرؤية داخل المؤسسة، وامتلاك القدرة على تحويل هذه الرؤية إلى رسالة واضحة وأهداف محددة يسهل فهمها من قبل أعضاء المدرسة، مع تحفيزهم ودفعهم نحو المشاركة في الأنشطة المختلفة التي تحقق هذه الرؤية، وتحول دون خروجهم عن المسار، وتحقيق درجة عالية من الالتزام، والتفاهم بين المؤسسة وأعضائها، مما يساعدهم على تحقيق الأهداف الآنية، والاستعداد لمواجهة المستقبل، مساندة عمليات التجديد والمبادرات الإبداعية، وتشكيل فرق عمل كافية لتنفيذ خطط التغيير والتطوير المتوافقة مع هذه المبادرات، وتحفيزهم على ذلك وبث الثقة فيهم من خلال إشراكهم في السلطة واتخاذ القرارات وزيادة درجات الحرية، وتحمل المسئولية، منح السلطة لكل مجموعات وفرق العمل للمشاركة في عمليات التطوير، ومنح الثقة لأفراد المؤسسة وفرق العمل في قدرتهم على تحمل مسئولية التطوير المؤسسي الشامل.أما (البنا2014، 9) فترى ضرورة توافر جميع الصفات الايجابية والفاعلة فيمن يتولى القيادة حتى يتمكن من الاستثمار الأمثل لجميع الموارد البشرية والمادية وتوجيهها لخدمة الجامعة.

**ولتنمية قيادة الجودة بالجامعات لابد من توافر متطلبين هما: إدراك ودعم القيادة وتغيير رؤيتها من الثقافة التقليدية إلى ثقافة الجودة، تمكين القيادة التنفيذية.**

**1-2-3- المناخ التنظيمي السائد بالجامعة**

يسود أي مؤسسة من المؤسسات التعليمية نوع من المناخ أو جو العمل الذي يميز العلاقات السائدة بين العاملين فيها ويصدق هذا القول على جميع المؤسسات بما فيها الجامعات، وهذا المناخ الذي يميزها إنما هو نتيجة للطريقة التي يتعامل بها العاملون في كل مستوى من المستويات الوظيفية داخلها. ويتفق معظم الباحثين على تسمية الجو الناجم عن التفاعل بين العاملين داخل المؤسسات التعليمية بالمناخ التنظيمي. (إبراهيم، 2012).

ويؤكد كل من (الشافعي وناس، 2000؛ المزدي،2014) على أن ثقافة الجودة تتوقف على نوع العلاقات بين العاملين داخل وخارج المؤسسة وكذلك المستفيدون منها في إطار الاستخدام الأمثل لما هو متاح دون عبء مادى إضافي عليها وهذا يعنى أن المناخ التنظيمي للمؤسسة يؤثر على سيادة ثقافة الجودة بها. كما يرى (المخرط، 2011) ضرورة تهيئة المناخ التنظيمي واتباع لامركزية السلطة، والاهتمام بوسائل الاتصال واتاحة الفرصة لمشاركة العاملين.

وقد حدد (إبراهيم، يناير2012) مناخ الجودة في توافر عدد من العناصر منها المشاركة، الاتصال، الحوافز والعلاقات الانسانية، تنمية الموارد البشرية والتركيز على النجاح في انجاز الأعمال. ويشير

(الألفي، 2004) إلى ضرورة وجود اتصال إداري فعال حيث إنه بدون تغيير أو تعديل الهياكل التنظيمية تصبح عملية التحول نحو ثقافة الجودة عملية عشوائية ولا تحقق الهدف المنشود.

**مما سبق عرضه فإنه لسيادة مناخ تنظيمي جامعي يتسم بالجودة يجب توفير المتطلبات التالية: تشجيع عمل الفريق، إحلال الاتصالات الأفقية محل الرأسية، وجود نظام عادل ومفعل للمساءلة والمحاسبية، ارساء نظام عمليات التحسين المستمر، تفعيل ممارسة عمليات إدارة المعرفة.**

مما سبق يتضح أن سيادة ثقافة الجودة رهن بتوفير متطلباتها في جميع الأبعاد السابقة متفاعلة كمنظومة ومتكاملة كما أنها مسئولية مشتركة بين الجميع من قيادة، وعاملين بالجامعة، ومجتمع خارجي في ظل بيئة، ومناخ داعم لنظام الجودة.

### 1-3- مداخل قياس ثقافة الجودة

اتفقت جملة من الآراء والدراسات على أن هناك ثلاثة مداخل يمكن من خلالها قياس ثقافة الجودة وهى مدخل القيم، ومدخل الوعى والادراك، والمدخل السلوكي تأسيساً على أن قياس الجودة في المؤسسات التربوية يتطلب وفق ما يشير (العزب، 2009) تطوير مقاييس ذات مؤشرات توضح وتبرز الجهود التي تتعلق بسيادة الجودة. وفيما يلى عرض المداخل الثلاثة:

### 1-3-1- مدخل القيم

يعتمد مؤيدو استخدام مدخل القيم على قياس ثقافة المؤسسة من خلال القيم السائدة بين أعضائها لاعتقادهم أن القيم جوهر ثقافة المؤسسة. (عبدالرحيم، 2003) فتشير (عصفور، 2008) إلى أن القيم هى مجموع المبادئ والرؤى ووجهات النظر والمعتقدات ومحددات الحكم للعاملين، والقيم هى الجزء غير الظاهر والذى يشكل ويوجه سلوك الأفراد إلى ما يمكن أن تصنفه المؤسسة بالسلوك المتسق والسلوك غير المتسق مع الاتجاه العام للقيم ومع الثقافة التي ترغبها، كما أنها تمثل المحرك الأساسي للاتجاهات والمدركات والحاجات والدوافع في بيئة العمل.

وعليه اعتمدت عدد من الدراسات على هذا المدخل للتعرف على ثقافة الجودة بالمؤسسات موضع الاهتمام منها (الصواف وإسماعيل، 2011؛ عبدالرحمن، 2014)

ويؤخذ على هذا المدخل وفق ما عرضت بعض الآراء أن هذا المدخل قد اختزل عناصر الثقافة في عنصر واحد وهو عنصر القيم وهذا فيه غبن واضح للعناصر الأخرى فمهما بلغت أهميته، إلا أنه من الصعب الاستدلال عن الكل من خلال الجزء. (السيسي وعشيبة، 2011؛ خاطر، 2013).

**مدخل الوعي والإدراك**

يركز هذا المدخل على وعي وإدراك أفراد المؤسسة بعناصر الثقافة السائدة بها، ومن ثم تقاس ثقافة المؤسسة بمدى وعي أفرادها بها.وحول هذا المدخل يرى (السيسي وعشيبة، 2011) أن إدراك أفراد المؤسسة لعناصر الثقافة ووعيهم بها ليس دليلاً علي شيوعها، لأنه قد يدرك الفرد الصواب ويبتعد عنه، وقد يعرف الخطأ ويمارسه، هذا فضلاً عن أن هناك جوانب من الثقافة خاصة الجوانب المادية يعتاد الناس عليها ويألفونها من كثرة مشاهدتها، ومن ثم فقد يمارسونها دون وعي بها أو ثقة تامة في صحتها، وهؤلاء أفضل ممن لديهم وعى بهذه الجوانب ولا يمارسونها، كما أنه من طبيعة الافتراضات أنها تقع دائما خارج نطاق وعي الأفراد بها.

### 1-3-2- المدخل السلوكي

يري أصحاب هذا المدخل أن ثقافة الجودة الحقيقية هي جزء متكامل من ممارسات كل فرد بدلاً من اعتبارها إضافة لعمله داخل المؤسسة. (خاطر، 2013) فثقافة الجودة وفق ما يعرض (سالم، 2003) تمثل أحد موجهات سلوك الأفراد داخل المؤسسة، حيث إنها تتعلق بسلوك الأفراد داخل موقع العمل وتحديد السلوك المرغوب وغير المرغوب.

وعليه يعتمد هذا المدخل في قياس ثقافة المؤسسة على السلوك السائد بها، على اعتبار أن السلوك الصادر سواء على المستوى الفردي أو الجماعي ما هو إلا انعكاس للثقافة السائدة بالمؤسسة ومن ثم فإنه من الأجدى تحويل عناصر الثقافة إلى سلوكيات وممارسات يمكن قياسها بعدد من الوسائل منها المقابلات الشخصية، الملاحظة لأفراد المؤسسة أثناء أدائهم للعمل، تحليل المستندات والوثائق الخاصة بالمؤسسة، قوائم الاستقصاء، كالمقاييس والاستبانات وغيرها. (عبدالرحيم، 2003)

وباستعراض الثلاثة مداخل التي تم عرضها لقياس ثقافة الجودة ترى الباحثتان أن استخدام المدخل السلوكي في قياس ثقافة الجودة أنسب المداخل لأن ما لدى الأفراد من معارف ومعتقدات وقيم واتجاهات ينتج عنها مجموعة من الممارسات السائدة التي يمكن من خلالها قياس ثقافة الجودة لدى هؤلاء الأفراد والأخيرة أصدق فى قياسها من الأولى.

ولعل هذا يتفق مع ما أشار إليه كل من ( Loukkola & Zhang, 2010؛ عبدالرحمن، 2014) أنه قد يكون من السهل تغيير الوعى المعرفي لبعض المعارف والمفاهيم والمسلمات المتعلقة بالجودة لكن الوضع يزداد صعوبة حينما يتعلق الأمر بتغيير السلوك المنبثق عن هذه المعارف خاصة عندما يكون المطلوب سيادة هذا السلوك بين جميع العاملين ومن ثم فالأمر يحتاج إلى مزيد من الوقت حتى يمكن للعاملين برياض الأطفال الالتزام تدريجياً بثقافة الجودة.

**2-اعتماد الجامعات: التعريف به وفلسفته وأهدافه ومعاييره**

تمثل الجامعات الركيزة الأساسية للتعليم العالي، حيث تساهم في بناء الإنسان معرفياً وثقافياً ومهارياً على النحو الذي يساعد علي تنمية

الموارد البشرية في كافة التخصصات التي تحتاجها خطط التنمية المستدامة. ومن هنا تزايد الاهتمام علي المستويين الحكومي والمجتمعي بتطوير مؤسسات التعليم العالي بهدف تحسين مستوي جودة أداء هذه المؤسسات وتفعيل دورها في قيادة عمليات التنمية الشاملة. وتأكيداً لذلك فلقد تم عبر السنوات الأخيرة الماضية تنفيذ العديد من المشروعات والبرامج الهادفة لإصلاح وتطوير التعليم العالي، وخاصة ما يتعلق ببناء واستمرارية النظم الداخلية لإدارة الجودة في الجامعات المصرية. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (أكتوبر 2008، 3).

**2-1- التعريف باعتماد الجامعات**

يقصد بالاعتماد تلك العملية المنهجية التي تستهدف تمكين المؤسسات التعليمية من الحصول علي صفة متميزة وهوية معترف بها محليا ودوليا والتي تعكس بوضوح نجاحها في تطبيق استراتيجيات وسياسات واجراءات فعالة لتحسين الجودة في عملياتها وأنشطتها ومخرجاتها بما يقابل أو يفوق توقعات المستفدين ويحقق مستويات عالية من رضائهم وفي ضوء ذلك تم الاتفاق على أن الاعتماد هو اقرار الهيئة استيفاء المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي مستوى معيناً من معايير الجودة استناداً إلى معايير الاعتماد بالهيئة وفقاً لأحكام قانون الهيئة.

وعلى ضوء ما سبق يمكن تعريف اعتماد الجامعات بأنه الاعتراف الذى تمنحه الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد للجامعة إذا تمكنت من اثبات استيفاء مستوي معينا من معايير الجودة والتى تمثل الحد الادنى، أو أي معايير اخرى دولية معتمدة من الهيئة، ولديها من الأنظمة المتطورة التى تضمن التحسين والتعزيز المستمر للجودة.

**2-2 فلسفة اعتماد الجامعات وأهدافه.**

**2-2-1- فلسفة اعتماد الجامعات**

ادراكاً للدور المحوري للجامعة في التخطيط ووضع السياسات والبرامج وتنظيم وتوزيع العمل ومتابعة ورقابة الأداء للكليات والمعاهد والوحدات الأخرى التابعة لها فقد وجدت هيئة ضمان الجودة والاعتماد أنه من الضروري الاهتمام بضمان جودة التعليم والاعتماد على مستوى الجامعات المصرية سواء كانت حكومية أو خاصة وذلك بما يمكنها من تحقيق رسالتها المعلنة ويرتقى بأدائها الكلى في ظل التنافسية بين الجامعات على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية. كما أن هذه الفلسفة تعتمد قناعة أساسية تفيد بأن الإدارة العليا للجامعة هي المنوط بها تطوير الأداء الكلى للجامعة وتحسين جودته من أجل التميز، وكسب ثقة المجتمع، وأخيرا دعم خطط التنمية المستدامة. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد أكتوبر 2008، 3).

**2-2-2- أهداف اعتماد الجامعات:**

أشارت عدد من الأدبيات والدراسات التى عنيت بالاعتماد إلى أن الأخذ بنظام الاعتماد يمكن أن يحقق لأطراف عديدة عديد من الأهداف التى يمكن إجمالها فيما يلي: (الدهشان ابريل 2007) (حكمى 2012).

1. مساعدة الجامعات على تحديد أهدافها بدقة من خلال عملية التقييم الذاتي، ووضع خطط لتنفيذ وتحقيق ما لم يتحقق منه بعد ذلك.
2. منح الجامعة مكانة متميزة في مجتمعها وبين الجامعات الأخرى، وتشجيع التعاون والتشارك بين أفراد الجامعات والانفتاح وتبادل الخبرات.
3. زيادة إقبال الطلاب على الالتحاق بكليات الجامعة حيث تزداد قدرة الخريج على المنافسة في سوق العمل، ومن ثم حصوله على فرصة عمل مناسبة.
4. السمعة الطيبة لأعضاء هيئة التدريس، ومن ثم إمكانية ترقيهم للوظائف الأعلى والتعاقد مع الجهات المناظرة العربية والأجنبية.
5. تغذية سوق العمل بأفضل الخريجين حيث يتيح فرص أكبر للتوظيف لأنه يزيد من ثقة أصحاب الأعمال في خريجي الجامعات المعتمدة.
6. مساعدة الجامعات في الحصول على التمويل الحكومي الكافي والضروري بما يضمن جودة. البرامج التي يرغب الطلاب الالتحاق بها.
7. حماية سمعة الجامعة على المستوى العالمي فيما يتعلق بجودة تعليمها ومستواه ومعاييره.
8. المحاسبة المجتمعية للمؤسسة وإرضاء أولياء الأمور فيما يتعلق بإنفاقهم على تعليم أبنائهم، ولزيادة ثقتهم في الجامعة وأن ما ينفق على التعليم يحقق جدوى للمتعلم، وتعليم على مستوى المعايير العالمية.
9. تعزيز عملية تحسين الجودة ومساعدة الجامعة على التحسين المستمر.
10. تعزيز ثقة الدولة والمجتمع في الأنشطة والخدمات التى تقدمها الجامعة وبالتالى ينمو دور الجامعة في خدمة المجتمع وذلك من خلال رفع كفاءة أداء الجامعة كونها معتمد.
11. شيوع مبدأ المساءلة والمحاسبة الذاتية والجماعية فى عمل الجامعة بما يسهم في تحقيق الانضباط الذاتى لدى العاملين فى الجامعة.
12. ازدياد المساهمات العلمية والأكاديمية للأستاذ الجامعي وتوثيق العلاقة بين خريجى الجامعة وأساتذتها.
13. إشاعة القيم الإيجابية ونبذ الاتجاهات السلبية فى الجامعة.
14. وتوفير بيئة تعليمية محفزة لعملية التعليم والتعلم، تجويد العمل الإداري، وتحسين دافعية العمل، وزيادة والإنتاجية العلمية.

**2-2-3- معايير اعتماد الجامعات**

بالرغم من تنوع المداخل المختلفة المستخدمة عالمياً في عملية التقويم والاعتماد للمؤسسات التعليمية، إلا أن جميع هذه المداخل تتفق على المضمون الذى يجب أن يحتوي عليه التقويم والاعتماد وقامت الهيئة القومية بإصدار دليل تقويم واعتماد الجامعات إصدار أكتوبر 2008 والذي ضم مجموعة من معايير الاعتماد التى حددتها الهيئة لعملية التقويم الذاتى الشامل للجامعة تقع في محورين أساسيين المحور الأول: الفكر الاستراتيجي والسياسات الحاكمة للجامعة والمحور الثاني:تقويم الأداء والتطوير المستمر ثم قامت بتطوير معايير اعتماد الجامعات بإصدار دليل الاعتماد في 2015 والاصدار الثاني 2016 تتضمن عشرة معايير.

**وسوف نتناول فيما يلي معايير اعتماد الجامعات. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد 2016، 1-14)**

✓ **التخطيط الاستراتيجي**

للجامعة رسالة ورؤية واضحتان ومعلنتان، شارك في وضعها الأطراف المعنية، وتعبران عن دورها التعليمي والبحثي والمجتمعي، ولها خط استرا تيجية تتضمن أهدافًا محددة قابلة للقياس، وخطط تنفيذية مفصلة تتابع الجامعة تنفيذها وفق مؤشرات أداء محددة، وتعمل الجامعة على التحسين المستمر لوضعها التنافسي.

✓ **القيادة والحوكمة**

للجامعة هيكل تنظيمي ملائم يمكنها من تحقيق رسالتها، ولها مجلس حاكم يلتزم بالشفافية، والمصداقية والنزاهة وإعمال المساءلة والمحاسبة، ويضمن الالتزام بالأخلاقيات المهنية انطلاقاً من القيم الجوهرية للجامعة، ولديها قيادات مؤهلة، يتم اختيارها وتنمية قد راتها وتقييم أدائها وفقاً لمعايير موضوعية.

✓ **الجهاز الإداري**

للجامعة جهاز إداري ملائم لحجم وطبيعة نشاطها ويتسم بكفاءة الأداء بما يدعم تحقيق رسالتها وأهدافها، وتحرص الجامعة على دعم وتنمية أفرادها وتلتزم بتقييم أدائهم وضمان قياس آرائهم.

✓ **الموارد المالية والمادية والبنية التكنولوجية**

للجامعة موارد مالية ومادية وبنية تكنولوجية ملائمة لطبيعة نشاطها وحجمه، بما يمكنها من تحقيق رسالتها وأهدافها، وتحرص الجامعة على كفاءة استخدام تلك الموارد وتنميتها.

✓ **أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة**

توفر الجامعة العدد الكافي والمؤهل من أعضاء بيئة التدريس ومعاونيهم بما يتناسب مع متطلبات البرامج التعليمية المقدمة والعلمية البحثية ويمكنها من تحقيق رسالتها وأهدافها، وتراعى الحفاظ على التدرج الهرمى في الدرجات داخل المؤسسات التابعة لها. وتعمل الجامعة على دعم أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وعلى تنمية قدراتهم، وتتابع تقييم أدائهم وقياس آرائهم.

✓ **الطلاب والخريجون**

للجامعة سياسات وقواعد عادلة ومعلنة لقبول الطلاب يتم مراجعتها دوريًا، وتعمل على جذب الطلاب الوافدين، وتلتزم الجامعة بتوفير سبل الدعم المختلفة للطلاب وتشجع الأنشطة الطلابية وتكفل مشاركة الطلاب في صنع القرا ر، وتدعم استمرارية التواصل مع الخريجين.

✓ **التعليم**

تقدم الجامعة برا مج تعليمية متنوعة للمرحلة الجامعية الأولى والثانية بما يتفق مع رسالة الجامعة وأهدافها ويلبي احتياجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل.وتتأكد الجامعة من تبني برامجها التعليمية لمعايير أكاديمية ملائمة، وتضع سياسات واستراتيجيات التعليم والتقويم وتوفر موارد التعلم بما يكفل اكتساب الدارسين لنواتج التعلم المستهدفة؛ وتحرص الجامعة على قياس فعالية برامجها وتطويرها بصورة دورية.

✓ **البحث العلمي والأنشطة العلمية**

للجامعة خطة بحثية معتمدة تسهم في تحقيق رسالتها وتخدم التوجيهات القومية وتعكس الاحتياجات المجتمعية، وتحرص الجامعة على توفير وتنمية موارد البحث العلمي المالية والمادية ودعم الباحثين بما يحقق خطتها البحثية، وتشجع التعاون والمشاركة بين التخصصات المختلفة في مجال البحوث ومشاركة الطلاب في النشاط البحثي، وترا قب الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي وتحمي الملكية الفكرية وتخلق مناخا داعما للأنشطة العلمية والابتكار.

✓ **المسئولية المجتمعية**

تعمل الجامعة على تحديد أولويات مجتمعها و تلبية احتياجاته وتعمل على تنميته، وتفعل المشاركة المجتمعية في صنع القرار وفي أنشطتها المختلفة، وتحرص عمى قياس آراء المجتمع عن الخدمات والأنشطة التي تقدمها والاستفادة من النتائج في تطوير أدائها.

✓ **إدارة الجودة والتطوير**

للجامعة نظام لإدارة الجودة توفر له سبل الدعم، وتلتزم بإجراء تقويم ذاتي شامل ومستمر، وتستعين بالمراجعات الداخلية والخارجية لضمان جودة الأداء، وتستخدم نتائج التقويم والمراجعة في تطوير الأداء، وتحرص الجامعة على نشر ثقافة الجودة بين جميع العاملين بها، ويشجع مركز الجودة بالجامعة على تبادل الخبرات والتعاون بين وحدات الجودة بالمؤسسات التابعة، وتشجع إدارة الجامعة المؤسسات التابعة على التقدم للاعتماد وتدعمها لاستيفاء متطلباتها.

## 3-الملامح الرئيسة للتصور المقترح Main features of the suggested perspective

على ضوء ما تم التوصل إليه من تحليلات نظرية وما عرضته بعض

الدراسات السابقة منها (محمود، 2009؛ السيسي وعشيبة 2011؛ خاطر، 2013؛ الرفاعي، 1434هـ/2013؛ عبدالرحمن، 2014، الشتيحي 2015) يمكن تقديم تصوراً مقترحاً يمكن من خلاله تفعيل دور ثقافة الجودة كمدخل لاعتماد الجامعات. يتضمن هذا التصور محورين: الأول؛ رؤية ورسالة وفلسفة وأهداف التصور المقترح. والثاني؛ مراحله وإجراءات تنفيذه، والتأكد من صلاحيته للتنفيذ. وفيما يلي عرضهما:

### 3-1- رؤية ورسالة وفلسفة وأهداف التصور المقترح
### Vision, Mission, Philosophy and aims of the suggested perspective

#### 3-1-1- الرؤية: Vision

انطلاقاً من أن الرؤية حلم مستقبلي يمكن تحقيقه من خلال التصور المقترح في فترة زمنية معينة وفقاً للإمكانيات المتاحة، وتجيب عن سؤال مفاده ما الذى نريد تحقيقه من التصور؟؛ فإن رؤية التصور الحالي تتمثل في الرغبة في تفعيل ثقافة الجودة بالجامعات باعتبارها مدخل للاعتماد.

#### 3-1-2- الرسالة: Mission

نظراً لأن الرسالة تعكس الخطط والإجراءات التي سيتم الاعتماد عليها لتحقيق رؤية التصور، وتجيب عن السؤال التالي ما الإجراءات التي سيتم من خلالها تحقيق الرؤية؟ فإن رسالة التصور المقترح تتمثل في:

0. تنمية الوعى المعرفي للمعنيين بالجامعات- بداية من القيادات العليا وصولاً إلى جميع العاملين بجميع فئاتهم ومروراً بالجهات ذات العلاقة- بنظام الجودة ومتطلبات سيادة ثقافة الجودة وأبعادها ومداخل قياسها والمعوقات المحتملة لسيادتها وذلك من خلال توفير دورات تدريبية وورش عمل مستمرة للفئات المتنوعة.
1. تنمية القيادة الداعمة لنظام الجودة بالجامعات.
2. توفير بيئة جامعية داعمة لنظام الجودة.
3. توفير المناخ التنظيمي الجامعى الداعم لنظام الجودة.
4. إعدادأداة علمية مقننة يسترشد بها في تقييم مستوى ثقافة الجامعة وكذا مايواجههم من معوقات ذاتياً وبصفة مستمرة لتحقيق التحسين المستمر.

#### 3-1-3- الفلسفة: Philosophy

**تقوم الفلسفة التي بني عليها التصور المقترح على عدة منطلقات هي:**

1. تطبيق الجودة واعتماد الجامعات ضرورة فرضتها العولمة الاقتصادية وما ترتب عليها من منافسة لا محدودة فى جميع القطاعات سواء القطاعات الإنتاجية أوالخدمية.
2. الجامعة وحدة للتحليل والتقويم ويمثل هذا المبدأ سمة بارزة لمدخل الإصلاح التعليمي المتمركز حول الجامعة من خلال نظرته إلى كل جامعة على أنها وحدة تختلف عن غيرها من الجامعات المجاورة لها أو القريبة منها. ومن ثم فإن أولويات التطوير في كل جامعة قد تختلف عن أولويات التطوير في غيرها من الجامعات وينتج عن ذلك اختلاف في خطط التطوير. وعلى هذا الأساس تصبح كل جامعة مسئولة عن تطوير ذاتها وهي الركيزة الأساسية لتفعيل هذا المدخل والمعيار الأكثر أهمية للحكم على مدى كفاءة المشاركين فيما تخططه وتنفذه من أنشطة تطويرية وعلى فهمه وتطبيقه وتقويمه وتقديم التغذية الراجعة.
3. سيادة ثقافة الجودة نقطة البداية لتحقيق الجودة والحصول على إعتماد الجامعات؛ فنجاح تطبيق معايير الجودة والحصول على الاعتماد رهن بسيادة ثقافة الجودة لدى جميع العاملين تحثهم على المتابعة والتحسين المستمرين. حيث إن اعتماد الجامعة هدف وسيط وليس نهائى فهو وسيلة وليس غاية.
4. تنمية ثقافة الجودة يحتاج تدريب وممارسة وتغيير اتجاهات ومعتقدات.، كما أنها تتعلق بعوامل داخل وخارج الجامعات .وف ذات الوقت فإنها مهمة تتطلب صبراً، وإلتزاماً، وتعهداً ممتداً.

#### 3-1-4- الأهداف: Aims

**يهدف التصور المقترح إلى تحقيق الأهداف التالية:**

1. نشر المفاهيم والمعارف والأسس النظرية لثقافة الجودة ومتطلباتها وأبعادها ومداخل قياسها.
2. ترسيخ ثقافة الجودة بين جميع العاملين بالجامعات، بحيث يصبح سلوك الجودة سلوكاً تلقائياً لديهم.
3. توفير بيئة تنظيمية مناسبة تساعد في عملية التواصل الإنساني وتهدف لتحقيق جودة الجامعات.
4. تقديم بدائل لتنمية أبعاد ثقافة الجودة محل البحث.
5. طرح حلول ومقترحات للقضاء على المعوقات التي تحول دون سيادة ثقافة الجودة ومحاولة التغلب عليها.

### 3-2- مراحل التصور المقترح perspective Stags of the suggested

**تمثلت مراحل التصور المقترح مرحلتين هما: التخطيط والاعداد، التنفيذ والمتابعة والتقييم المستمر.**

#### 3-2-1- المرحلة الأولى: التخطيط والاعداد لتنمية أبعاد ثقافة الجودة بالجامعات وتتضمن الاجراءات التنفيذية التالية:

1. إعداد مقاييس مقننة يتم تطبيقها لتقييم الثقافة السائدة بالجامعات.
2. السعي نحو زيادة قناعة المعنيين بالجامعات بأن نظام الجودة أحد أنسب البدائل لتحقيق عمليات الإصلاح والتطوير التربوي.
3. وضع الخطط المناسبة لمواجهة المقاومة المحتملة لعمليات التغيير.
4. التخطيط لدورات تدريبية وندوات وورش عمل لمنتسبي الجامعات على تنوع فئاتهم لدعم ثقافة الجودة في أبعادها المختلفة.

**3-2-2- المرحلة الثانية: التنفيذ والمتابعة والتقييم المستمر لتنمية أبعاد ثقافة الجودة**

وتتضمن الاجراءات التنفيذية التالية وفق مستويين الأول؛ المستوى العام: ويتضمن اقتراح إجراءات تسهم في تنمية ثقافة الجودة إجمالاً. والثاني يتضمن اقتراح إجراءات تسهم في تنمية كل بعد من أبعاد ثقافة الجودة.

**3-2-2-1 عن إجراءات المستوى الأول يقترح ما يلى:**

1. تقييم الثقافة السائدة بالجامعات اعتماداً على المقاييس المقننة على أن يتم تطبيقها وتحليل نتائجها وتحديد الأسباب التي أدت إليها من خلال العاملين أنفسهم، وهو ما يسمى بالتقويم الداخلي، على أن يتم عرضها ومناقشتها، والوصول لنتيجة مفادها أن الثقافة السائدة بها لا تستطيع أن تساعد على تحقيق عمليات الإصلاح والتطوير، بل تقف حجر عثرة نحو بلوغ الإصلاح المنشود ومن ثم تزداد قناعتهم بضرورة التغيير.
2. تدريب القيادات العليا بالجامعات وتوعيتهم بنظام الجودة وثقافتها ومسلماتها وأساليب تطبيقها وبذلك يمكن توفير القيادي القادر على اتخاذ القرارات السليمة وفق نظام الجودة عن دراية ووعى حقيقي بطبيعة النظام وبذلك تكتمل منظومة الوعى بداية من القيادات ووصولاً إلى القائمين بالتنفيذ.
3. عقد لقاءات دورية- تقليدية أوعن بعد- تضم منتسبي الجامعة بمختلف فئاتهم يتم فيها عرض الجديد في نتائج التقييم الذاتي بعد المرور ببعض التحسينات، وتحديد الفرص والتهديدات وكذا نقاط القوة والضعف حول كل ما بالجامعة.
4. تفعيل المواقع الالكترونية الخاصة بالجامعات وكلياتها، مع ضرورة نشر كل ما يتعلق بالجودة وثقافتها وأبعادها، كما يمكن نشر ووتبادل الخبرات فتعم الفائدة ولا يتكرر الخطأ.
5. تخصيص لوحات وملصقات بداخل الجامعات وخارجها تقدم مؤشرات أبعاد ثقافة الجودة واعتبارها بمثابة اتفاقيات بين جميع الأطراف ذات العلاقة بالجامعات.

**3-2-2-2 عن إجراءات المستوى الثاني وللارتقاء بمستوى ثقافة الجودة بالجامعات يمكن اتباع الاجراءات المقترحة التي قد تسهم في جودة كل بعد من أبعادها وهي:**

**3-2-2-1 الوعى المعرفي بمسلمات الجودة:**

1. عمل ندوات وورش عمل هدفها الأساسي تصحيح مفاهيم منتسبى الجامعات وتغيير معتقداتهم ايجابياً بشكل تدريجى نحو نظام الجودة، وذلك من خلال اقناعهم بأن الثقافة التقليدية لا يمكنها تحقيق عمليات الإصلاح والتطوير الذى تنشده الجامعات بما يسهم في تغيير سلوكهم كى يأتى متوافقاً مع نظام الجودة المرجو.
2. تنظيم برامج ودورات تدريبية توضح الاجراءات التنفيذية لنظام الجودة اعتماداً على الأساليب التدريبية الحديثة التي تزيد من فاعلية التدريب وتجعل محتواه قابل للتنفيذ مع ضرورة تقييم البرامج التدريبية والاستفادة من نتائج التقييم في البرامج التالية.
3. وضع خطة للتحسين المستمر وفقاً لنتائج التقويم المستمر.
4. عمل سجل لأعضاء المؤسسة لتسجيل ملاحظاتهم وأفكارهم حول نظام الجودة، والاستفادة من هذه الملاحظات وأخذها في الاعتبار.
5. تنظيم ندوات تثقيفية لأولياء أمور الطلاب وكذا المعنيين من أفراد المجتمع ذوى العلاقة بالجامعات للتعريف بثقافة الجودة وأهميتها وكذا أهمية مساهمتهم في تطبيق معايير الجودة بما يساعد تدريجياً على تعديل اتجاهاتهم نحو نظام الجودة وأنها ليست ترتيب أوراق.
6. الاهتمام بالنشر الاعلامي لثقافة الجودة داخل الجامعات وخارجها.

**3-2-2-2 القيادة:**

تأسيساً على أن نجاح وترسيخ ثقافة الجودة يعتمد بشكل أساسي على فهم وقناعة والتزام القيادات العليا بها، وعليه فإن القيادة شرط ضروري لإدارة التغيير وتنفيذ خطط الإصلاح والتطوير بالجامعات، ومن هنا يمكن إجراء ما يلي:

1. عمل دورات تدريبية لتنمية المهارات الإدارية- ذات العلاقة بتطبيق معايير الجودة للقيادات العليا بالجامعات- من خلال خبراء الجودة تكون مهمتهم الأساسية تنمية وعي القيادات بنظام الجودة ومتطلبات نجاحه وسيادة ثقافته مع ضرورة تقديم نماذج السلوك اللازمة لتطبيق النظام وكذا عرض خبرات من السلوكيات غير المناسبة وتأثيرها على سيادة ثقافة الجودة وعرقلة النظام.
2. توعية القيادات العليا بأهمية التمكين الادارى للقيادات التنفيذية وفقاً لأدوارهم وتخصصاتهم وطبيعة كلياتهم وكذا إجراءاته حيث إن الجامعات لا تستطيع أن تخطو خطوة نحو نشر ثقافة الجودة مادامت تحافظ على هيكلها التنظيمي التقليدي، ومن هذا المنطلق يتطلب نشر ثقافة الجودة استبدال التقليدية بالأفقية وتغيير نظمها كي تتلاءم مع الثقافة الجديدة ومتطلبات تطبيقها.
3. تحرص القيادات على الالتزام بالمصداقية والنزاهة في جميع سياساتها وقراراتها وتعاملاتها الداخلية والخارجية، والارتقاء بقدراتها وأدائها لتكون قادرة على مواجهة المستجدات المتلاحقة والتعامل معها بإيجابية.
4. تتبنى القيادات الجامعية نمطاً ديمقراطياً يشجع على المشاركة وإبداء الرأي وحرية النقد والابتكار.

**3-2-2-3 المناخ التنظيمي السائد بالجامعات**

1. صياغة آلية إجرائية معلنة للمساءلة والمحاسبية تحدد ضوابط العمل بالجامعة مع العمل على نشرها داخل الجامعات وخارجها.
2. وضع أساليب وأدوات لتقويم الأداء بالجامعة مع مراعاة وضع معايير محددة وواضحة حتى يتسم التقويم بالوضوح والشفافية بالإضافة إلى موضوعيته وعدالته.

3. تطبيق الأساليب والأدوات مع مناقشة نتائج هذا التقويم مع جميع الأطراف المعنية، بحيث تستهدف عملية التقويم الارتقاء بأداء المؤسسة بشكل مستمر مع الأخذ في الاعتبار أن تكون عملية التقويم عملية شاملة لجميع عناصر الجامعة.
4. عمل استطلاع آراء العاملين بالجامعات حول أساليب التقويم المستخدمة باستمرار والاستفادة من آراءهم في تعديل أساليب التقويم وتحسينها لتأتى متوافقة مع نظام الجودة.
5. وضع خطة دورية لتطوير وتحسين الأداء.

## التوصيات Recommendations

بعد العرض لما جاء بالتصور المقترح من مقترحات على المستويين التخطيط والاعداد، والتنفيذ والمتابعة والتقييم المستمر. يمكن تقديم عدد من التوصيات التى تعتقد الباحثتان بأهميتها كجوانب أساسية فى نجاح التصور المقترح وتفعيله. من هذه التوصيات ما يلي:

1. تقديم التصور المقترح للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد لمراجعته واعتماده تمهيداً لوصوله لمراكز ضمان الجودة بالجامعات المصرية.
2. تطبيق التصور المقترح لتقويمه والتعرف على فاعليته فى تنمية ثقافة الجودة بالجامعات.

## المراجع (References):


1. أحمد، محمد عنتر (2007). مدى انتشار ثقافة الجودة بين المعيدين والمدرسين المساعدين بكلية التجارة جامعة القاهرة، **مجلة المال والتجارة**، 464، 1 – 40.
2. إبراهيم، أحمد إبراهيم موسى (2010): بناء وتنمية ثقافة الجودة الشاملة لتحسين أداء الجامعات المصرية (مدخل القياس المقارن)، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنوفية، كلية التجارة.
3. إبراهيم، أحمد السيد إبراهيم (يناير2012). دور المناخ التنظيمي في نشر ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الأزهر بالدقهلية، مجلة كلية التربية ببنها، 89 (2)، 1 – 43.
4. إبراهيم، مجدي عزيز (ابريل2010). جودة الثقافة وثقافة الجودة في عالم متغير، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي (العربي الخامس، الدولي الثاني)، الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، (1)، 487 – 508.
5. البادي، نواف محمد (2010). الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الأيزو، عمان، دار اليازورى العلمية.
6. الباز، أحمد نصحى (يونيو2011). ثقافة الجودة بمؤسسات التعليم الجامعي وأثرها على الحد من مقاومة التغيير، مجلة مستقبل التربية العربية، 18 (71)، 329 – 375.
7. الجيار، سهير على (إبريل 2009). فلسفة الجودة والاعتماد البعد الغائب في التعليم الجامعي المصرى، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي (الدولي الأولى– العربي الرابع) بعنوان "الاعتماد الأكاديمى لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعى في مصر والعالم العربي "الواقع والمأمول"، 103 – 112.
8. الحاجي، على بن عبد الله (2012). الوعي بثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية في المؤسسات التعليمية، رسالة التربية وعلم النفس، 39، 127– 166.
9. الحريري، خالد حسن (إبريل 2014). نشر ثقافة الجودة في الجامعات اليمنية لماذا؟ متاح على http.//www.algomhoriah.net/articles.php?id=46610
10. حكمى، عبد المللك بن على عثمان (2012): معوقات تحقيق الإعتماد الأكاديمي في كلية التربية جامعة الملك خالد وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، كلية التربية.
11. خاطر، نعمة منور محسب (2013). ثقافة الجودة الشاملة في الجامعات المصرية. واقعها وسبل تفعيلها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، كلية التربية.
12. الدهشان، جمال على خليل (إبريل 2007): الاعتماد الأكاديمى "الخبرة الاجنبية والتجربة المحلية" ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر العلمى السنوى الثانى بعنوان معايير ضمان الجودة والاعتماد فى التعليم النوعي بمصر والوطن العربي، كلية التربية النوعية– جامعة المنصورة.
13. الدهشان، جمال على خليل (مارس2009). مشكلات ومعوقات تحقيق الجودة في كلية التربية جامعة المنوفية، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة العلمية الثانية لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية– جامعة طنطا تحت عنوان "نماذج عربية وعالمية في ضمان الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي".
14. الذكري، محمدين إبراهيم عبدالله والمرابط، منصور بن عبد القادر (ديسمبر 2014). هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. نموذج مقترح، المؤتمر السنوي السادس للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم بعنوان أنماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها، سلطنة عمان، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، 154 – 173.
15. الرفاعي، أحمد محمد رجائي (1434هـ/2013). نشر ثقافة الجودة والاعتماد المدرسى في المدارس، ورقة عمل مقدمة للقاء السنوى السادس عشر (الاعتماد المدرسى) في الفترة من 23 إلى 25 من شهر ربيع الأول، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)، جامعة الملك سعود، 293 – 309.
16. السيد، معين أمين وصالح، دندن (ديسمبر 2012).مكانة ثقافة

الجودة الشاملة في عصر العولمة، المؤتمر العلمي الدولي بعنوان "عولمة الإدارة في عصر المعرفة" في الفترة من 15– 17، جامعة الجنان، طرابلس – لبنان.

17. السيسي، جمال أحمد وعشيبة، فتحي درويش (مارس2011). ثقافة الجودة الشاملة بمدارس التعليم العام على ضوء تطبيق نظام ضمان جودة التعليم والاعتماد، مجلة مستقبل التربية العربية، 18 (69)، 9– 136.

18. الشافعي، أحمد عبد الحميد وناس، السيد محمد محمد (فبراير2000). ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الاستفادة منها في مصر، مجلة التربية، 2 (1)، 73– 111.

19. الشتيحى، إيناس سعيد (ديسمبر 2015): أبعاد ثقافة الجودة برياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات، مجلة الطفولة العربية، العدد (65).

20. الشناوي، أحمد، عيد، هاله فوزي (ابريل 2010). تحقيق الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر (تصور مقترح)، مجلة دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق، كلية التربية، 25 (67)، 207– 282.

21. الصيرفي، محمد عبدالوهاب (يوليو2008). متطلبات تعزيز ثقافة الجودة في الجامعات المصرية، مجلة مستقبل التربية العربية، 14 (52).

22. الطويل، أكرم أحمد رضا وأغا، أحمد عوني (أكتوبر2010). متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وأثرها في تحقيق التنمية المستدامة. دراسة تحليلية لآراء القيادات الإدارية في جامعة الموصل، المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن بعنوان "جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة"، عدن.

23. عبد الرحمن، دعاء لطفي (2014). قيم الجودة لدى معلمى المرحلة الثانوية العامة "دراسة مقارنة بين المدارس المعتمدة وغير المعتمدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، كلية التربية.

24. عبد الرحيم، محمد عباس (2003). إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها على جامعة جنوب الوادي في ضوء ثقافتها التنظيمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط، كلية التربية.

25. عبد الفتاح، نسرين عبدالحكيم (2010). الاصلاح المتمركز على المدرسة في ضوء معايير الجودة الشاملة "دراسة مقارنة لنماذج عالمية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بنها، كلية التربية.

26. العجمي، ناصر مسلم فهيد (2011). الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة بدولة الكويت "دراسة تقويمية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

27. العزب، هاني السيد محمد (2009). تطوير إدارة مؤسسات رياض الأطفال في مصر في ضوء إدارة الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية رياض الأطفال.

28. عصفور، أمل مصطفى (2008). قيم ومعتقدات الأفراد وأثرها علي فاعلية التطوير التنظيمي، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية للنشر والتوزيع.

29. محمد، رضا بخيت مصطفى (2013). الأبعاد التربوية لثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، دراسة ميدانية بالجامعات المصرية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سوهاج، كلية التربية.

30. محمود، مديحة فخري (ابريل 2009). تصور مقترح لتنمية ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس. دراسة حالة بجامعة حلوان، المؤتمر السنوي (الدولي الأول– العربي الرابع) بعنوان الاعتماد الأكاديمى لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي "الواقع والمأمول"، جامعة المنصورة، كلية التربية النوعية، 191– 250.

31. المزدي، زينب عبد النبي عبد الله (2014).العلاقة بين المناخ التنظيمي وفعالية ثقافة الجودة، دراسة ميدانية على المدارس الابتدائية بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بنها، كلية التربية.

32. ناس، السيد محمد محمد (أكتوبر2010). ثقافة الجودة والاعتماد في الفكر التربوي المعاصر وإمكانية الاستفادة منها في تطوير نظام الاعتماد التربوي في مصر، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، 19، 83– 156.

33. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (أكتوبر 2008): دليل تقويم واعتماد الجامعات، متاح على
http://www.damanhour.edu.eg/pdf/Qaap/%D%8AF%D%84%9D8%9A%D%20%84%9D%8A%7D%8B%9D%8AA%D%85%9D%8A%7D%8AF%20%D%8A%7D%84%9D%8AC%D%8A%7D%85%9D%8B%9D%8A%7D%8AA(1).pdf

34. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2016): **معايير اعتماد الجامعات الاصدار الثانى**، متاح على

35. Froment, E. (2004). **Developing an Internal quality culture In European universities**، Report on the quality culture Project round II, European University Association.

36. Hartman, M. (2002). **Fundamental concept of quality improvement**, U.S.A, American society of quality.

37. Loukkola, T. & Zhang, Th (2010). Examining Quality Culture,Part1– Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions, European University Association, available at,

**www.eua.be/pubs/Examining_Quality_Culture_Part_1.pdf**

38. Tungkunanan , P., Leekitchwatana ,P., Pimsarn, N. and Chumnum, S.(May-Aug 2008).Strategic Plan for Developing Quality Culture at Eastern School of The Office of Vocation Education Commission, Thailand**, ABAC Journal**, l28 (2), 52 - 63.
39. Smith, J. (2010) .Face of Quality. Three Values for a Quality Culture, December 2 ,**Quality magazine**
40. Ojo, J. (2008). Total quality management, culture and productivity Improvement in Ethiopia higher institutions, **Academic Leadership**, 6 (3).
41. Wolf, K. (2007). **Introduction to the Forum, in Jensen, H, Embedding Quality Culture in Higher Education**. A Selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance, Belgium, European University Association.
42. Woods, J. (2015).The six values of a quality culture, cwl publishing enterprises, available at**, http.//my.execpc.com/~jwoods/6values.htm.**

# تجربة إعداد مجلس للمقوّمين بعمادة التطوير والجودة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

أ.د. أحمد عكاوي
مستشار عمادة الجودة / جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
aakawy@ksu.edu.sa

**الملخص:** *قامت جامعة الملك سعود بتجربة رائدة في إنشاء مجلس للمقوّمين من بين أعضاء هيئة التدريس وفق ضوابط علمية وأخلاقية معينة، يكون مهمة أعضاء هذا المجلس تقويم أداء البرامج الأكاديمية في كليات غير تلك التي يعملون فيها، وذلك خلال دورة التقويم السنوية التابعة لنظام إدارة الجودة بالجامعة (KSU-QMS). تلقي الأعضاء عدد (70) ساعة تدريبية معتمدة في مجال ادارة الجودة والتدقيق والتقويم واعداد التقارير الفنية والضوابط الأخلاقية. تتعاون عدة دوائر لإنجاح تطبيق عملية التقويم والتدقيق الداخلي وهي لجنة الجودة بالكلية، لجنة الجودة بالبرنامج، لجنة مقوّمي البرنامج، عمادة الجودة، حيث لكلٍ مهام محددة وفق جدول زمني بما يحقق التكامل والتناغم وتحقيق الغرض التطويري المنشود. يتقاضى جميع المشاركين في عملية التقويم والتدقيق الداخلي مقابل مادي نظير عملهم. تم حتى الآن تطبيق عملية التقويم والتدقيق الداخلي على عدد (7) برامج أكاديمية، ومازال العمل جاري على بقية البرامج. يشكل العبء التدريسي للمشاركين في عملية التقويم والتدقيق الداخلي تحدياً في عملية التطبيق.*

**الكلمات المفتاحية:** *نظام إدارة الجودة، عمادة التطوير والجودة، جامعة الملك سعود، مجلس المقوّمين.*

## المقدمة

تأسست جامعة بمرسوم ملكي في عام 1957م (1377هـ)، ومقرها الحالي الرياض بالمملكة العربية السعودية، ويدرس بها حوالي (63000) طالب منهم (8000) في الدراسات العليا. تضم الجامعة (21) كلية، (103) برنامج أكاديمي في جميع التخصصات الصحية والعلمية والانسانية والمجتمعية. يعمل بالجامعة (7000) عضو هيئة تدريس منهم (4000) حاصلين على الدكتوراه. للجامعة أكثر من (130) اتفاقية تعاون ومذكرات تفاهم مع جامعات عالمية، وتصنف الجامعة عالمياً ضمن أفضل (200) جامعة في تصنيف شنغهاي، وتنشر الجامعة سنوياً ما يزيد عن (2500) بحث في مجلات مصنفة عالمياً (ISI). الجامعة نشطة في مجال خدمة المجتمع، وبها عدد (2) مستشفى جامعي، وبها برنامج أوقاف يقدر ببليون دولار أمريكي.

منذ بداية ظهور الأنشطة التطويرية بالجامعات العربية، كانت جامعة الملك سعود من أوائل الجامعات في هذا الصدد، حيث أنشأت وكالة للجامعة للتطوير والجودة رسالتها هي: تحقيق الريادة العالمية للجامعة بالتخطيط الإستراتيجي الفاعل وتطبيق أنظمة الجودة، والتطوير الشامل لرفع كفاءة الأداء الإداري والأكاديمي في بيئة داعمة، وشراكة مجتمعية بناءة. يتبع هذه الوكالة عدد من العمادات والإدارات وهي: عمادة التطوير والجودة، وعمادة التعليم الالكتروني، وإدارة المتابعة، والإدارة العامة للإحصاء والمعلومات.

تتمثل رسالة عمادة التطوير والجودة في "التحسين المستمر للجودة في جميع وحدات الجامعة من خلال تطبيق أنظمة الجودة الحديثة لدعم رسالة الجامعة وتحقيق أهدافها الاستراتيجية".

أعدت عمادة التطوير والجودة نظاماً لضمان جودة الأداء الجامعي تحت مسمى "نظام جامعة الملك سعود لإدارة الجودة" ويرمز له بـ (KSU-QMS)، وهذا "النظام" موثق في دليل متكامل يبين الآليات والمهام والتوقيت الزمني للأنشطة التي تقوم بها عمادة التطوير والجودة وجميع وحدات الجامعة الأخرى لضمان جودة الجوانب التعليمية والبحثية والمجتمعية والإدارية في الجامعة. وقد اعتمد هذا "النظام" بموافقة مجلس جامعة الملك سعود. من منطلق حرص عمادة التطوير والجودة على التطبيق الفعلي لنظام إدارة الجودة بالجامعة، فقد أدركت أن إعداد كوادر بشرية مدربة لتطبيق النظام يعتبر ذو أهمية قصوى. لذا فقد أعدت خطة تنفيذية لتدريب عدد كاف من المقوّمين وإنشاء هيئة لذلك Board of Assessors تكون مهمتهم هي تقويم أداء البرامج الأكاديمية والكليات وفق معايير نظام إدارة الجودة بالجامعة من منظور كمي والاطلاع على جميع الأدلة والشواهد ذات الصلة.

تركز هذه الورقة على تجربة عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك سعود في انشاء مجلس للمقوّمين بالجامعة، وذلك من أجل تعميم الفائدة على الجهات الأخرى المماثلة من خلال رصد الدروس المستفادة وتحقيق الأهداف المرجوة.

## مصطلحات الدراسة

### نظام جامعة الملك سعود لإدارة الجودة KSU-QMS

هو "النظام" الذي تعده وتقوم بتحديثه عمادة التطوير والجودة، ويعتمد من مجلس الجامعة، والذي من شأنه أن يطبق على مستوى الجامعة والكليات والبرامج لضمان جودة الأداء الجامعي في المجالات التعليمية والبحثية والمجتمعية والإدارية، وسيشار إليه في هذه اللائحة باسم "النظام".

**المقوّم "Assessor"**

هو عضو هيئة تدريس بجامعة الملك سعود قد اجتاز الدورات التدريبية التي تنظمها عمادة التطوير والجودة، والتي تؤهله كمقوّم معتمد للأداء الجامعي وفق "النظام"، ومنحته عمادة التطوير والجودة شهادة بذلك.

**مجلس المقوّمين "Board of Assessors"**

هو مجلس يضم جميع المقومين بجامعة الملك سعود ممن تنطبق عليهم شروط المقوّمين المذكورة في التعريف السابق.

**لجنة مقوّمي البرنامج "Program BOA"**

هي لجنة مصغرة تشكل بغرض تقويم الأداء السنوي للبرنامج الأكاديمي وفق "النظام".

**مجلس الجودة بالجامعة "KSU Quality Council"**

هو مجلس يشكل لتطبيق "النظام" بالجامعة.

**لجنة الجودة بالكلية "College Quality Committee"**

هي لجنة تشكل لتطبيق "النظام" بالكلية.

**لجنة الجودة بالبرنامج "Program Quality Committee"**

هي لجنة تشكل لتطبيق "النظام" بالبرنامج الأكاديمي.

**مستشار نظام جامعة الملك سعود لإدارة الجودة KSU-QMS "Consultant"**

هو أحد مستشاري عمادة التطوير والجودة والذي يسند إليه إعداد وتطوير وتحديث "النظام" وآلية تطبيقه على مستوى الجامعة والكليات والبرامج.

**المرشد "Mentor"**

هو أحد مستشاري عمادة التطوير والجودة والذي يسند إليه مساعدة الكليات والبرامج في تطبيق "النظام"، بالإضافة إلى عمله الأساسي بالعمادة.

**التقويم وفق نظام جامعة الملك سعود لإدارة الجودة**

هو النشاط الذي يتم القيام به من قبل خبراء في "النظام" من أجل تحسين الأداء على مستوى المؤسسة والكليات والبرامج.

**تقرير تقويم أداء البرنامج "QPAR"**

هو تقرير تعده لجنة مقوّمي البرنامج بعد زيارتها للبرنامج، ويعرف لاحقاً بـــ "التقرير".

**نظام جامعة الملك سعود لإدارة الجودة (KSU-QMS)**

أوضح عكاوي والقرني (2010م)؛ المهيدب وعكاوي (2014)؛ المهيدب، قاضي، عكاوي (2015) تفاصيل نظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود (KSU-QMS)، حيث تم توضيح أن عمادة التطوير والجودة تعمل وفق هذا النظام الذي يقيّم أداء الجامعة والكليات والبرامج الأكاديمية بناء على معايير ومؤشرات أداء تقيس العمليات والنواتج، وذلك من 1000 نقطة بناء على مؤشرات أداء كمية ونوعية تعتمد على بيانات إدارية وتعليمية وبحثية ومجتمعية، حيث تتوافق المعايير في هذا النظام مع تلك الخاصة بالهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية NCAAA، وتتم عملية التقييم بناء على منهجية جائزة مالكولم بالدريج الوطنية للجودة الخاصة بالتميز في الأداء (تومالا وتانج Tummala & Tang 1994، نست Nist 2009). المنهجية (Approach) A والتطبيق والنشر (Deployment) D والتعلم (Learning) L والتكامل I (Integration). كما يتم تقويم النتائج بمجموعة من المؤشرات الكمية والكيفية KPIs التي تقيس مستوى الأداء (Level) Le وتتبع الأداء على فترات زمنية متعاقبة (Trend) T ومقارنة الأداء مع مؤسسات نظيرة (Comparison) C.

يشمل نظام جامعة الملك سعود لإدارة الجودة KSU–QMS – آليات تقويم أداء الجامعة (المؤسسة) والكليات والبرامج. تعتبر مؤشرات الأداء الرئيسة أحد الآليات التي تقيم هذا الأداء في جوانبه المتعددة (الإدارية والتعليمية والبحثية والمجتمعية). ويعتبر الاداء على المستوى المؤسسي انعكاساً للأداء على مستوى الكليات والبرامج الأكاديمية.

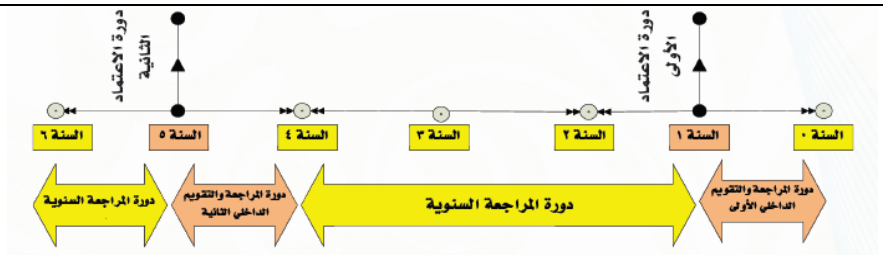
**دورات التقويم**

تتم عملية تقويم واحدة داخل البرنامج كل عام وفق نظام إدارة الجودة (KSU-QMS)، وتتم كل خمس سنوات بصورة تفصيلية تمهيداً لعملية الاعتماد وإعادة الاعتماد. ذكر المهيدب وعكاوي (2014) أن دورة المراجعة والتقويم الداخلي KSU Internal Audit and Assessment Cycle تعتبر دورة المراجعة والتقويم الداخلي أمرا ضرورياً في نظام إدارة الجودة بالجامعة، حيث يتم ذلك بواسطة هيئة مستقلة تسمى مجلس المقوّمين Board of Assessors، كما يجري أيضاً كل خمس سنوات قبل تقدم الجامعة أو الكلية أو البرنامج إلى الاعتماد الأكاديمي، ويساعد في الاعتماد وإعادة الاعتماد الوطني والدولي للبرامج الأكاديمية والكلية على حد سواء. يعتبر الغرض من دورة المراجعة والتدقيق الداخلي هي التأكد من جاهزية البرنامج والكلية للتطوير المستمر، وضمان الجودة الداخلية، والحصول على التغذية الراجعة باستمرار واستخدامها في عملية التطوير المستمر.

خلال هذه المراجعة، تقوم الكلية أو البرنامج بتقديم الوثائق التالية إلى عمادة التطوير والجودة:

1) تقرير الكلية أو البرنامج السنوي.
2) نسخة كاملة من تقرير الدراسة الذاتية.
3) سجل رصد درجات الأداء.
4) خطة العمل السنوية للكلية أو البرنامج.
5) تقرير تقويم أداء الجودة. وتقوم عمادة التطوير والجودة بإرسال الوثائق إلى اللجنة الاستشارية الدائمة (مجلس المقوّمين) Board of Assessors، وتنسق لتحديد موعد مراجعة مع الكلية أو البرنامج، ثم تقوم اللجنة الاستشارية بإعداد تقرير عن جودة الأداء وترسله إلى عمادة التطوير والجودة والتي بدورها ترسله مرة أخرى إلى الكلية أو

البرنامج، ثم تقوم العمادة بعد ذلك بإعداد تقرير مجمع عن تقويم أداء الجودة بجامعة الملك سعود وترفعه إلى مجلس الجودة من أجل القيام بنشره وتقديم تقرير إلى الجهات العليا.




**شكل (1) دورة المراجعة والتقويم الداخلي ودورة المراجعة السنوية في نظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود.**

**مجلس المقوّمين**

هناك فريق من أعضاء هيئة التدريس تم تدريبهم ليصبحوا مقوّمين معتمدين، يتم تكليفهم بتقويم أداء البرامج الأكاديمية بالكليات وفق آلية معينة موصفة في نظام إدارة الجودة. يشكل هؤلاء المقومين ما يسمى "مجلس المقومين Board of Assessors" بجامعة الملك سعود، والذي يُعيّن سنوياً بقرار من معالي مدير الجامعة بناء على قائمة بأسماء المقوّمين تعدها عمادة التطوير والجودة. يشترط لحصول عضو هيئة التدريس على عضوية مجلس المقوّمين اجتيازه لثلاث دورات تدريبية متعاقبة بإجمالي عدد (70) ساعة تدريبية مع التزامه بالواجبات والحضور والمشاركة، حيث يتدرب على الموضوعات التالية:

- أسس نظام ادارة الجودة بجامعة الملك سعود.
- إدارة الجودة الداخلية بجامعة الملك سعود.
- العلاقة بين نظام ادارة الجودة والاعتماد الاكاديمي.
- التقييم والتدقيق الداخلي.
- معايير الجودة وتقييم الأداء بجامعة الملك سعود.
- مؤشرات الأداء بجامعة الملك سعود.
- عملية المتابعة الدورية للبرنامج والكلية.
- الدورة السنوية لإدارة الجودة والتخطيط.
- كود اخلاقيات أعضاء مجلس المقوّمين
- واجبات ومهام المقومين
- كيفية اعداد تقييم كمي لأداء البرنامج والكلية
- كيفية كتابة تقرير تقييم الأداء
- الأخطاء الشائعة في عملية التقييم

**لجنة مقوّمي البرنامج**

- تقوم الكلية بإرسال تقرير الدراسة الذاتية وبقية المستندات الخاصة بالبرنامج الأكاديمي إلى عمادة التطوير والجودة بغرض التقويم بناء على "نظام إدارة الجودة بالجامعة".
- تستعين عمادة التطوير والجودة بعدد (4) مقوّمين من مجلس المقومين لتقويم أداء البرنامج الأكاديمي وفق "نظام إدارة الجودة بالجامعة"، ويتم اختيار رئيس للفريق من بين هؤلاء المقوّمين.
- تستطلع عمادة التطوير والجودة رأي الكلية التي يتبعها البرنامج الأكاديمي تجاه أي تضارب في المصالح تجاه أعضاء لجنة مقوّمي البرنامج قبل البدء في عملية التقويم وللحفاظ على عدالة ونزاهة التقويم.
- يُسنَد العمل الى لجنة مقوّمي البرنامج على النحو التالي:

| عضو لجنة التقويم | المهمة الرئيسة* | المهمة الفرعية |
|---|---|---|
| رئيس الفريق | إدارة فريق التقويم<br>التواصل والتنسيق مع عمادة التطوير والجودة<br>تقويم المعيارين 1، 2<br>اعداد تقرير تقويم أداء البرنامج (QPAR) بالتشاور مع المقوّمين تقويم أداء المقوّمين<br>تنفيذ آلية التقويم المبينة في نظام إدارة الجودة (KSU-QMS) | لايوجد |
| مقوّم 1 | تقويم المعيارين 4، 10 | إعادة تقويم المعايير 1، 3، 9، 11 |
| مقوّم 2 | تقويم المعايير 3، 9، 11 | إعادة تقويم المعايير 5، 6، 7، 8 |
| مقوّم 3 | تقويم المعايير 5، 6، 7، 8 | اعادة تقويم المعايير 2، 4، 10 |

* يقصد بالمعايير الواردة في المهمة الرئيسة المعايير المعتمدة والخاصة بنظام جامعة الملك سعود لإدارة الجودة (KSU-QMS) وعددها (11) معياراً.

- يوقع المقوّمين على إقرار الالتزام بضوابط عملية التقوّيم.

**تفاصيل آلية عمل لجنة مقوّمي البرنامج الأكاديمي**

| المرحلة | الفترة الزمنية | النشاط |
|---|---|---|
| قبل التدقيق والتقويم | شهر | ▪ تستقبل اللجنة الدراسة الذاتية للبرنامج وكذلك درجات الأداء والأدلة من عمادة التطوير والجودة.<br>▪ يدعو رئيس اللجنة بقية الاعضاء إلى اجتماع لتوزيع المهام واعداد جدول زمني للانتهاء من المراجعة خلال 3 شهور.<br>▪ يقوم كل مقوم بمراجعة وتقويم المعايير الأساسية المكلف بها علاوة على مهامه الفرعية في مراجعة معايير أخرى.<br>▪ تعقد اللجنة اجتماعاً للانتهاء من عملية التدقيق واعطاء درجات للأداء، وتحديد القضايا الرئيسة التي تحتاج الى توضيح أثناء الزيارة الميدانية للبرنامج. |
| التدقيق والتقويم | شهر | ▪ تعقد اللجنة اجتماعاً لإعداد خطة للزيارة الميدانية، واعداد الأسئلة التي ستطرح، واليات العمل ويتم توزيع المهام على الاعضاء.<br>▪ تنسق عمادة التطوير والجودة مع الكلية بشأن الزيارة الميدانية للبرنامج من قبل اللجنة.<br>▪ تقوم اللجنة بزيارة ميدانية للبرنامج تستغرق 3 أيام.<br>▪ تعقد اللجنة اجتماعاً لمناقشة نتائج الزيارة والاتفاق على طريقة الانتهاء من إعداد تقرير تقويم أداء البرنامج (QPAR). |
| بعد التدقيق والتقويم | شهر | ▪ يقوم كل عضو من أعضاء اللجنة بإعادة مراجعة ما تم كتابته بخصوص المعايير المكلف بها.<br>▪ يدعو رئيس اللجنة الاعضاء إلى اجتماع يستغرق 3 أيام لمراجعة كل معيار على حده والاتفاق على القضايا الرئيسة التي تخص البرنامج.<br>▪ تقوم اللجنة بالصياغة النهائية لتقرير تقويم أداء البرنامج (QPAR).<br>▪ ترسل اللجنة التقرير الى عمادة التطوير والجودة. |

**الضوابط الحاكمة لعمل مجلس المقوّمين**

- يتم إسقاط المقوّم من قائمة مجلس المقوّمين المعتمدين لدى عمادة الجودة إذا اعتذر مرتين متتاليتين عن عملية التقويم.
- يتم إلغاء عضوية المقوّم من قائمة مجلس المقوّمين المعتمدين لدى عمادة الجودة إذا صدر عنه سلوكاً لايتناسب مع الأعراف الجامعية أثناء عملية التقويم.
- إذا ثبت أن المقوّم ليس لديه المهارة العملية في عملية التقويم، فلعمادة التطوير والجودة إلغاء عضويته أو إعادة تأهيله حسب ما تقتضيه الحاجة.
- لا يجوز لأعضاء مجلس المقوّمين إفشاء تفاصيل عملية التقويم لأي طرف (بما في ذلك الجهة محل التقويم) قبل اعتمادها من قبل مجلس المقومين. كما لايجوز لهم إرسال أي تقارير إلى الجهة محل التقويم مباشرة، ويعتبر دورهم قد انتهي تماماً بمجرد تسليم التقارير النهائية لعمادة التطوير والجودة.
- على أعضاء مجلس المقوّمين ومنسوبي عمادة التطوير والجودة اعتبار أن ما تم الاطلاع عليه أثناء تقويم أداء المؤسسة أو الكلية أو البرنامج أسراراً لايجوز تداولها في أي محفل عام أو خاص أو اتخاذها مثالاً في أي تدريب إلا بالتعريض ودون ذكر اسم تلك الجهة.

**لجنة الجودة بالكلية**

تشكل بكل كلية لجنة تسمى "لجنة الجودة بالكلية" بإشراف عميد الكلية ورئاسة وكيل الكلية للتطوير والجودة وعضوية وكلاء الكلية ورؤساء الأقسام الأكاديمية (فقط الأقسام التي تقدم برامج أكاديمية)، ورئيس لجنة الجودة بالكلية، وأعضاء آخرون حسب الحاجة وبناء على المبررات التي تقدمها الكلية. وفي الكليات التي ليس بها إلا برنامج أكاديمي واحد، يتم إدراج المسئول المباشر عن البرنامج ضمن هذه اللجنة، أما بقية رؤساء الأقسام فلايشترط إدراجهم في اللجنة ويتم ادراج بعضهم حسب رأي عميد الكلية. تكون مهمة هذه اللجنة هي اعداد خطة للجودة بالكلية موضحاً بها الأهداف الرئيسة والمستهدفات على المدى الاستراتيجي والتشغيلي، وتُعَّين هذه اللجنة من قبل عميد الكلية بناء على ترشيح من وكيل الكلية للتطوير والجودة. تعمل هذه اللجنة وفق الآليات المبينة في نظام إدارة الجودة (KSU-QMS).

**المهام والمسئوليات الرئيسة للجنة الجودة بالكلية**

- إيجاد بيئة مناسبة للتطبيق والإدارة الناجحة لضمان الجودة في الكلية والبرامج بناء على "النظام".
- صياغة وتوثيق آليات نظام إدارة الجودة بالكلية بما يضمن أن كل وحدة داخل الكلية على دراية تامة بمسئولياتها وفق مقاييس "النظام".
- اشراك الجميع بما يضمن أنهم يعملون على تحقيق معايير الجودة المطلوبة من قبل الجامعة.
- ضمان أن البرامج التي بالكلية تعمل على تحقيق معايير الجودة الخاصة بالجامعة.
- رصد جميع الأنشطة الخاصة بتخطيط وإدارة وتطبيق وتحسين الجودة على مستوى الكلية والبرامج، ورفع تقارير إلى عمادة التطوير والجودة بذلك.
- اعداد الوثائق اللازمة وكذلك الانخراط في عملية التدقيق والتقويم السنوي الداخلي للبرنامج (البرامج).
- التأكد من استجابة البرنامج (البرامج) لتوصيات لجنة التقويم، وأنها أعدت خطة تنفيذية للتطوير.
- التأكد من أن الكلية والبرنامج (البرامج) تقوم بتحديد الأهداف بناء على أولويات التطوير، كما تقوم بمتابعتها خلال العام.
- التأكد من أن الكلية والبرنامج (البرامج) تقوم بتحديث تقرير الدراسة الذاتية وتقدمه إلى عمادة التطوير والجودة استعداداً للتدقيق والتقويم السنوي.
- مراجعة المخرجات الخاصة بالتدقيق والتقويم السنوي، بناء على تقرير تقويم الأداء الخاص بالكلية أو البرنامج (البرامج) المعد من قبل لجنة التقويم. كما تقوم بإعداد خطة تحسين لأداء الكلية والبرنامج (البرامج) وتدمجها في التقرير السنوي للكلية.

- التأكد من أنهم ممثلين ويلعبون دوراً نشطاً في إدارة الجودة على مستوى الكلية والبرنامج (البرامج)، خاصة فيما يخص خطة التحسين.
- استخدام الإرشاد والدعم المقدم من عمادة التطوير والجودة.

**لجنة الجودة بالبرنامج الأكاديمي**

تشكل بكل برنامج أكاديمي لجنة تسمى "لجنة الجودة بالبرنامج" وتتكون من رئيس البرنامج، ورئيس لجنة الجودة بالبرنامج، و 2– 4 أعضاء بناء على المبررات التي يقدمها البرنامج.

تكون مهمة هذه اللجنة هي إعداد خطة للجودة بالبرنامج موضحاً بها الاهداف الرئيسة والمستهدفات على المدى الاستراتيجي والتشغيلي، وتُعيّن هذه اللجنة من قبل عميد الكلية بناء على ترشيح من رئيس القسم (أو البرنامج). تعمل هذه اللجنة وفق الآليات المبينة في نظام إدارة الجودة (KSU-QMS).

**المهام والمسئوليات الرئيسة للجنة الجودة بالبرنامج**

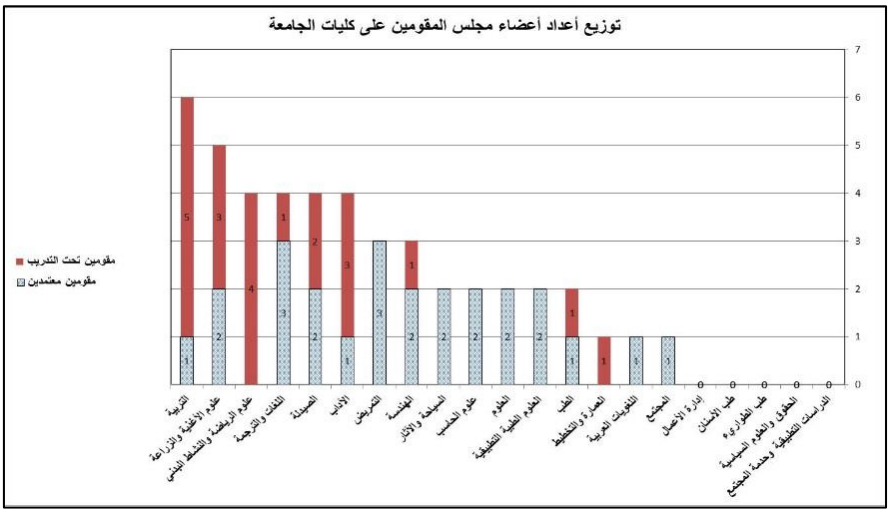
- إيجاد بيئة مناسبة للتطبيق والإدارة الناجحة لضمان الجودة في البرنامج بناء على "النظام".
- صياغة وتوثيق آليات نظام إدارة الجودة بالبرنامج بما يضمن أن جميع اعضاء هيئة التدريس على دراية تامة بمسئولياتها وفق مقاييس "النظام".
- اشراك الجميع بما يضمن أنهم يعملون على تحقيق معايير الجودة المطلوبة من قبل الجامعة.
- ضمان أن جميع اعضاء هيئة التدريس بالبرنامج يعملون على تحقيق معايير الجودة الخاصة بالجامعة.
- رصد جميع الأنشطة الخاصة بتخطيط وإدارة وتطبيق وتحسين الجودة على مستوى البرنامج، ورفع تقارير بذلك إلى الكلية وعمادة الجودة.
- اعداد الوثائق اللازمة وكذلك الانخراط في عملية التدقيق والتقويم السنوي الداخلي للبرنامج.
- التأكد من استجابة البرنامج لتوصيات لجنة التقويم، وأنها أعدت خطة تنفيذية للتطوير.
- التأكد من أن البرنامج يقوم بتحديد الأهداف بناء على أولويات التطوير، كما تقوم بمتابعتها خلال العام.
- التأكد من أن البرنامج يقوم بتحديث تقرير الدراسة الذاتية ويقدمه إلى عمادة الجودة استعداداً للتدقيق والتقويم السنوي.
- مراجعة المخرجات الخاصة بالتدقيق والتقويم السنوي، بناء على تقرير تقويم الأداء الخاص بالبرنامج المعد من قبل لجنة التقويم. كما تقوم بإعداد خطة تحسين لأداء البرنامج وتدمجها في التقرير السنوي للبرنامج.
- التأكد من أنهم ممثلين ويلعبون دوراً نشطاً في إدارة الجودة على مستوى البرنامج، خاصة فيما يخص خطة التحسين.
- استخدام الإرشاد والدعم المقدم من عمادة التطوير والجودة.

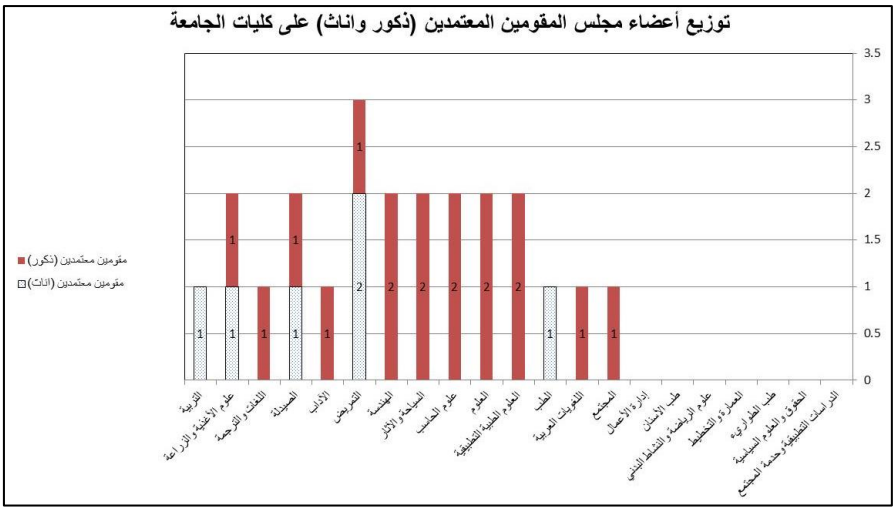
**تفاصيل آلية عمل لجان الجودة على مستويي الكلية والبرنامج.**

| المرحلة | الفترة الزمنية | النشاط |
|---|---|---|
| المرحلة 1: قبل اعداد تقرير الدراسة الذاتية | شهر | ▪ تعقد عمادة التطوير والجودة اجتماعاً استراتيجياً مع مسئولي الكلية لعقد "شراكة استراتيجية" و"برنامج ارشادي".<br>▪ يعقد اجتماع تكتيكي مع لجنة الجودة بالبرنامج للاتفاق على خطة تطبيق "النظام" بالبرنامج. |
| المرحلة 2: تحديث تقرير الدراسة الذاتية | 4 شهور | ▪ تُوجه لجنة الجودة بالبرنامج من قبل "مرشد" تعينه عمادة التطوير والجودة من اجل التوجيه فيما يخص تحديث تقرير الدراسة الذاتية، جمع البيانات والاحصائيات والأدلة.<br>▪ يتم اعداد تقارير شهرية ونصف شهرية عن الانشطة التي تمت وترسل نسخة منها الى الكلية. |
| التدقيق والتقويم الداخلي | شهر | ▪ يتم الاعداد لزيارة ميدانية للجنة المراجعة للبرنامج.<br>▪ يتم القيام بزيارة ميدانية للبرنامج تستغرق 3 أيام.<br>▪ تقوم لجنة المراجعة للبرنامج بإعداد تقرير عن نتائج تقويم اداء البرنامج (QPAR) ويرسل إلى عمادة التطوير والجودة والتي بدورها سترسله إلى البرنامج. |
| مرحلة التطوير | شهر | ▪ بناء على تقرير عن نتائج تقويم اداء البرنامج (QPAR)، سيعد البرنامج خطة تحسين للاستجابة لتوصيات لجنة التقويم.<br>▪ ستجاز الخطة التنفيذية للتحسين من قبل عميد الكلية وتنفذ بواسطة لجنتي الجودة بالكلية والبرنامج. |
| تنفيذ خطة التطوير | 10 شهور | ▪ سيتولى البرنامج مسئولية تنفيذ خطة التحسين بالتعاون مع لجنة الجودة بالكلية والمرشد.<br>▪ يتم اعداد تقارير شهرية ونصف شهرية عن الأنشطة التي تمت وترسل نسخة منها إلى الكلية. |
| التخطيط لدورة التدقيق والتقويم الداخلي القادمة | شهران | ▪ تقوم لجنة الجودة بالبرنامج بالتعاون مع المرشد بالتأكد من تنفيذ الخطة التنفيذية للتحسين مع وجود أدلة داعمة.<br>▪ تقوم لجنة الجودة بالبرنامج بالتعاون مع لجنة الجودة بالكلية للإعداد لدورة التدقيق والتقويم الداخلي الثانية. |

**إحصائيات المقوّمين الذين تم اعدادهم**

يبين الشكل التالي أعداد المقوّمين الذين تم إعدادهم في الفترة من 2012 –2015م موزعين على كليات الجامعة المختلفة.




يتضح أن هناك عدم تجانس في توزيع المقومين على كليات الجامعة المختلفة، وهذا ماتقوم به العمادة الآن من تدريب كوادر جديدة في الكليات التي بها نقص في اعداد المقوّمين او التي لايوجد بها مقومين على الاطلاق.

**البرامج التي تم تقويمها**

تم حتى الآن القيام بعمليات تقويم لعدد من برامج الجامعة بواسطة أعضاء مجلس المقوّمين حسب الجدول التالي:

| م | البرنامج | الكلية |
|---|---|---|
| 1 | علم الحيوان | العلوم |
| 2 | الرياضيات | العلوم |
| 3 | الأشعة | العلوم الطبية التطبيقية |
| 4 | التغذية الإكلينيكية | العلوم الطبية التطبيقية |
| 5 | التكنولوجيا الطبية الحيوية | العلوم الطبية التطبيقية |
| 6 | صحة الأسنان | العلوم الطبية التطبيقية |
| 7 | اللغة العربية | الآداب |

**الخلاصة والتوصيات**

تعتبر تجربة اعداد مجلس للمقومين بجامعة الملك سعود رائدة من نوعها، حيث تركز على العنصر البشري الذي يقوم بعملية التقييم والتدقيق الداخلي وفق نظام جامعة الملك سعود لإدارة الجودة (KSU-QMS). إن الاعداد الجيد والالتزام بكود الاخلاقيات الخاص بعملية التقييم من أهم عوامل المهنية التي يتميز بها مقومي الجودة بالجامعة. كما أن عملية اختيار المتدربين ليصبحوا مقومين بالإضافة الى عملية اجازتهم لذلك الغرض والصرامة والحزم والشفافية في ذلك من أهم مقومات نجاح التجربة. ان إنشاء عدة دوائر تتعاون مع بعضها البعض في إنجاز عملية التقويم وهي لجنة الجودة بالكلية ولجنة الجودة بالبرنامج بالإضافة إلى لجنة مقوّمي البرنامج وعمادة التطوير والجودة تؤدي الى المشاركة في المسؤولية والتطوير بالمشاركة الذي ينعكس ايجاباً على منظومة التطوير والجودة بالجامعة وكلياتها وبرامجها. على الرغم من نجاح تطبيق التجربة في عدد (7) برامج، وتعويض أعضاء مجلس المقوّمين مالياً عن جهدهم، وإلا أن هناك تحدي يخص العبء التدريسي الخاص بهم لتفرغهم لتقويم البرامج لكي بصورة أكثر أريحية بعيداً عن ضغوط العمل.

## المراجع العربية


1. أحمد عكاوي، عوض القرني (2010م): دور مؤشرات الأداء في تقويم وتحسين التعلم القائم على النواتج: نموذج من عمادة الجودة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية"، مؤتمر مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية الاستراتيجيات– السياسات – الآليات، المنامة، البحرين، أكتوبر 2010م.
2. عوض القرني، أحمد عكاوي (2010م): أهمية العلامات المرجعية في تحقيق قيم مؤشرات الأداء: مثال من عمادة الجودة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية"، مؤتمر تطبيق المؤشرات الإقليمية والعالمية للجودة في الاعتماد الأكاديمي في جامعات العالم الإسلامي، نحو التميز وسيلة لاغاية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ديسمبر 2010م.
3. عوض القرني، أحمد عكاوي (2011م): مؤشرات الأداء المالية للجامعات: مثال من جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية. مؤتمر تقييم وقياس جودة الأداء الجامعي، بيروت، لبنان، سبتمبر 2011م.
4. عوض القرني، أحمد عكاوي، إبراهيم الداود (2013): تجربة جامعة الملك سعود في بناء نظام للمقارنات المرجعية. المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، الأردن، عمان، 2–4 أبريل 2013م، ص 427–437.
5. عبد الله المهيدب، أحمد عكاوي (2014): نظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود. المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، الأردن، الزرقاء، 1–3 أبريل 2014م، ص 704–715.
6. عبد الله المهيدب، عدنان قاضي، أحمد عكاوي (2015): تجربة إنشاء نظام داخلي لمقارنة أداء البرامج الأكاديمية بجامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية. المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، الامارات، الشارقة، 3–5 مارس 2015م، ص 38–48.


## المراجع الأجنبية


1. El-Kady, M. A., Al-Ahmari, A. M., R.M. Alhamali, R.M., Al-Karni, A. A., Al Qahtani, S.S and M.A. Alshehri (2009), An Integrated Approach to Research and Academic Quality Management in Engineering Education. The Online Journal on Electronics and Electrical Engineering (OJEEE, Volume 1, Number 2, 99-103.
2. NCAAA (National Council for Academic Assessment and Accreditation) (2008), Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Institutions (June 2008).
3. NCAAA (National Council for Academic Assessment and Accreditation) (2008), Self-Evaluation Scales for Higher Education Institutions (June 2008).
4. NCAAA (National Council for Academic Assessment and Accreditation) (2008), Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia (Part 1), the System for Quality Assurance and Accreditation (March 2008).
5. NCAAA (National Council for Academic Assessment and Accreditation) (2008), Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia (Part 2), Internal Quality Assurance Arrangements (March 2008).
6. NCAAA (National Council for Academic Assessment and Accreditation) (2008), Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia (Part 3), External Reviews for Accreditation and Quality Assurance (March 2008)
7. KSU-QMS Handbook (1st ed., May 2009): King Saud University Quality management system, 330p.
8. KSU-QMS Work Book (1st ed., May 2009): King Saud University Quality management system, 78p.
9. Tummala, V.M. and Tang, C.L. (1994): Strategic quality management, Malcon Baldrige and European Quality Awards and ISO 9000 Certification: core concepts and comparative analysis. Annual Journal of IIE (MK), Hong Kong, December, pp. 40-55.

# القصة الرقمية (Digital Story) بمواقع المكتبات الجامعية: دراسة تحليلية مقارنة

د. عمرو سعيد فهيم
أستاذ مساعد، جامعة أسيوط، مصر
amrsaidfa@yahoo.com

**الملخص:** *تتناول الدراسة أحد المصطلحات الحديثة، وهو مصطلح "القصة الرقمية" (Digital Story) بوصفه مصدراً من مصادر المعلومات، وأداة فعالة للتدريس والتعلم، هذا بالإضافة إلى التعرف على واقع استخدامها، ومساهمتها الإيجابية في العملية التعليمية. ويهدف البحث إلى الإجابة عن سؤال، وهو هل تهتم الجامعات بتقديم القصة الرقمية كمصدر من مصادر المعلومات الرقمية عبر مواقع مكتباتها؟ خاصة بعد ملاحظة مشكلة غياب هذا المصدر– في بعض الأحيان– من مواقع المكتبات الأجنبية، والعربية على وجه الخصوص، وقد تم إجراء مقارنة بين مواقع مكتبات الجامعات العشر الأُول على مستوى العالم، ومواقع مكتبات الجامعات العشر الأُول على مستوى العالم العربي، والتي تم اختيارها وفقاً للتصنيفات الأكاديمية العالمية للجامعات المختلفة لعام 2016م، اعتماداً على المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أبرز نتائج الدراسة أن جميع مواقع مكتبات الجامعات العشر الأُول على المستوى الدولي بنسبة 100% تتيح القصة الرقمية لمنسوبيها بواسطة اسم المستخدم وكلمة المرور؛ ثلاثة منها فقط تتيح بعضها مجاناً بنسبة 30%، هي: جامعة كاليفورنيا (بيركلي)، وجامعة لندن، والكلية الملكية للعلوم والتكنولوجيا والطب بلندن، بينما تتيح ستة (6) مواقع مكتبات الجامعات العشر الأُول على مستوى العالم العربي القصة الرقمية بنسبة 60% لمنسوبيها فقط، اثنتين (2) منها فقط تتيح بعضها مجاناً بنسبة 20%، وهي: الجامعة الأمريكية بالقاهرة، وجامعة قطر.*

**الكلمات المفتاحية:** *القصة الرقمية، سرد القصة الرقمية، المحتوى الرقمي، الوسائط المتعددة، المكتبات الجامعية.*

**المقدمة:**

إن القارئ لعنوان الدراسة التي بين أيدينا يتوقع من الوهلة الأولى أن الحديث سينصب على مصطلح "القصة" سواء أكانت قصة موجهة للأطفال أم قصة روائية (قصيرة / طويلة) موجهة للكبار في شكل رقمي، ولكنه يتساءل في الوقت نفسه ما علاقة تلك القصص بالجامعات والمكتبات الجامعية؟ وهل من المفترض أن تقتني تلك المكتبات مثل هذا النوع من مصادر المعلومات؟ وهل تُعد القصة الرقمية أداة من أدوات تطوير التعليم الجامعي؟ من أجل تلك التساؤلات وردت إلينا فكرة الدراسة؛ لإزالة اللبس بين مفهوم "القصة الرقمية" بمفهومها الضيق المحدود –كما ذكرنا من قبل– ومفهومها الواسع الشامل؛ حيث ترى جامعة ولاية أوهايو ( Ohio State University) خلال تقريرها بعنوان (Digital Storytelling In Different Library Settings, 2009)[7] أن المصطلح فضفاض جداً في الأوساط الأكاديمية؛ إذ يمكن أن يمتد من العروض التقديمية (PowerPoint) حتى الألعاب (Games)، كما أنها عرفت "القصص الرقمية" (Digital Stories) بأنها "أفلام رقمية ( Digital Movies) (تتراوح مدتها بين ثلاث إلى خمس دقائق) وتتكون من مزيج من الصور الثابتة (Images) والصور المتحركة (Videos) ومقاطع الصوت الرقمية (Sound Clips)، والصوت عبر السرد (Voice-Over Narration)". إذا أمعنا النظر في هذا التعريف نجد أنه يشمل الأشكال المختلفة للمحتوى الرقمي "Digital Content"، والتي تضم المعلومات على اختلاف أشكالها وأنواعها مرئية ثابتة كانت كالصور، أو متحركة كالفيديو، أو صوتية تلك التي تعرف بـ المالتيميديا (Multimedia)، إلا أن التعريف حدد المدة الزمنية للقصة الرقمية بثلاث دقائق ممتدة حتى خمس فقط، فضلاً عن مصاحبة الصوت عبر السرد وهو أهم ما يميزها، ويعرف بـ "سرد القصة الرقمية" أو "رواية القصة الرقمية" (Digital Storytelling) "DST".

ولكننا إذا دققنا في جميع المصطلحات السابقة والفروق الطفيفة فيما بينها، فإننا نتساءل ماذا عن مصادر المعلومات التي ينطبق عليها تعريف جامعة ولاية أوهايو للقصة الرقمية، ويتوافر بها جميع عناصرها، ولكنها تزيد مدتها عن خمس دقائق؟ كمحاضرة علمية أعدت بواسطة عضو هيئة التدريس بالجامعة، وأتاحها لطلابه عبر موقع الجامعة، أو أنتجتها الجامعة ثم أتاحتها على شبكة الإنترنت، أو شرح عملية جراحية دقيقة للطلاب بكلية الطب، أو شرح برنامج معين أو لغة برمجة بعينها لطلاب كلية الحاسب الآلي، أو تقديم اكتشاف علمي جديد بمؤتمر محلي أو إقليمي أو عالمي، وتجدر الإشارة إلى وجود الكثير من أشكال القصص الرقمية– أيضاً– على مواقع التواصل الاجتماعي، وأشهرها "اليوتيوب" على اختلاف محتواها، ومن هنا يرى الباحث أن ننظر للمصطلح بشكل أعمق؛ ولذلك فمن المرجح عدم تحديد مدة زمنية للقصة الرقمية، مع ضرورة التأكيد على مصاحبة الصوت عبر السرد؛ حتى لا تفقد القصة الرقمية المفهوم الذي يميزها عن بقية مصادر المعلومات الرقمية الأخرى، خاصةً مع انتشار القصص الرقمية في وقتنا الراهن بالمكتبات المدرسية، والمكتبات العامة، والمتاحف على اختلاف المحتوى، في الوقت ذاته يجب التنويه أننا لسنا بصدد مناقشة إنتاج القصص الرقمية، وما

العناصر التي ينبغي أن تتوافر فيها؟ ولكننا سنركز على القصة الرقمية بمفهومها الواسع الشامل، ومدى توافرها بالمكتبات الجامعية – مجتمع الدراسة– بوصفها أداة من أدوات تطوير التعليم العالي والنهوض به.

**مشكلة الدراسة وأهميتها:**

إن المتابع لنهضة التعليم ببعض دول العالم المختلفة يجد أن هذه الدول قد تخلت –تماماً– عن فكرة الحفظ والتلقين في العملية التعليمية بجميع مراحلها معتمدة في ذلك على الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إنتاج، وحفظ، واسترجاع، وبث مصادر المعلومات الرقمية عبر مواقع مكتباتها ولاسيما الجامعية، والتي تسهم بشكل أساسٍ وملحوظ في النهوض بمستوى التعليم بجميع مراحله، وتُعد القصة الرقمية شأنها شأن مصادر المعلومات الرقمية الأخرى كقواعد البيانات، والكتب الإلكترونية، والدوريات الإلكترونية، وغيرها من المصادر الأخرى التي يُعتمد عليها في العملية التعليمية والبحث العلمي، بل نستطيع القول –من وجهة نظر الباحث– إن تأثيرها أكبر بكثير من مصادر المعلومات الرقمية سابقة الذكر؛ وذلك نظراً لاعتمادها في عملية إنتاجها على الوسائط المتعددة (Multimedia) الصوت والصورة (ثابتة/ متحركة) إلى جانب النص؛ الأمر الذي يؤدي إلى ثباتة المعلومة لدى المتلقي على عكس مصادر المعلومات الأخرى التي تعتمد على النص فقط، بالإضافة إلى بعض الإيضاحيات الثابتة (Illustrations) إن وجدت. و**السؤال الذي يطرح نفسه** هل تهتم الجامعات بتقديم القصة الرقمية كمصدر من مصادر المعلومات الرقمية عبر مواقع مكتباتها؟ وذلك لما لها من أثر كبير في الارتقاء بالعملية التعليمة، وجودة التعليم العالي، والذي يُعد العامل الأول في تقدم الدول ورُقيها، خاصة بعد ملاحظة مشكلة غياب هذا المصدر– في بعض الأحيان– من مواقع المكتبات الأجنبية، والعربية على وجه الخصوص؛ ولذلك فقد آثر الباحث تناول هذا الموضوع بالبحث والدراسة؛ حيث لم يسبق وأن تناولت دراسة أكاديمية باللغة العربية في مجال المكتبات والمعلومات مصطلح "القصة الرقمية"، ومدى توافرها بمواقع المكتبات الجامعية، وسوف تحاول الدراسة الإجابة عن هذا السؤال من خلال عقد مقارنة بين مواقع مكتبات الجامعات العشر الأُول على مستوى العالم، ومواقع مكتبات الجامعات العشر الأُول على مستوى العالم العربي، والتي تم اختيارها وفقاً للتصنيفات الأكاديمية العالمية للجامعات المختلفة لعام 2016م مثل: Shanghai Ranking's Academic Ranking of World Universities (ARWU)[11] و Webometrics Ranking Web Of Universities[14] و QS World University Rankings[10] و Times Higher Education (THE) World University Rankings[13].

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن سؤال، وهو هل تهتم الجامعات بتقديم القصة الرقمية كمصدر من مصادر المعلومات الرقمية عبر مواقع مكتباتها؟ وهذا الهدف الرئيس يتفرع منه الأهداف الفرعية الآتية:

- التعرف على مفهوم "القصة الرقمية" بمفهومها الواسع الشامل.
- معرفة مدى توافر "القصة الرقمية" بمواقع المكتبات الجامعية لأشهر الجامعات الأجنبية.
- معرفة مدى توافر "القصة الرقمية" بمواقع المكتبات الجامعية لأشهر الجامعات العربية.
- مقارنة وتحليل مدى توافر "القصة الرقمية" ضمن مجموعاتها الرقمية، بمواقع المكتبات الجامعية مجتمع الدراسة.

**تساؤلات الدراسة:**

تسعى الدراسة للإجابة عن عدد من التساؤلات هي:

- ما المقصود بـ "القصة الرقمية" (Digital Story)؟
- ما مدى توافر "القصة الرقمية" بمواقع المكتبات الجامعية كمصدر من مصادر المعلومات الرقمية؟
- ما مدى توافر "القصة الرقمية" بمواقع المكتبات الجامعية لأشهر الجامعات الأجنبية؟
- ما مدى توافر "القصة الرقمية" بمواقع المكتبات الجامعية لأشهر الجامعات العربية؟
- هل تُعد "القصة الرقمية" أداة من أدوات تطوير التعليم العالي؟

**حدود الدراسة:**

تتناول الدراسة القصة الرقمية (Digital Story)، ومدى توافرها بمواقع المكتبات الجامعية، بوصفها مصدراً من مصادر المعلومات الرقمية، وأداة لتطوير التعليم العالي وفقاً للحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** تركز الدراسة على مفهوم "القصة الرقمية" كأحد مصادر المعلومات، ومدى توافرها بمواقع المكتبات الجامعية على شبكة الإنترنت، بوصفها إحدى الأدوات التي تساعد في الارتقاء بالعملية التعليمية بمرحلة التعليم الجامعي.
- **الحدود النوعية:** تنصب الدراسة على "القصة الرقمية" كمصدر من مصادر المعلومات دون غيرها من مصادر المعلومات الإلكترونية (e-resources) الأخرى كقواعد البيانات الإلكترونية (Databases)، والدوريات الإلكترونية (e-periodicals)، والكتب الالكترونية (e-books) وغيرها...، كما تقتصر الدراسة – كذلك– على مواقع المكتبات الجامعية كنموذج من المكتبات التي تتوافر بها "القصة الرقمية" دون غيرها من الأنواع الأخرى من المكتبات، وخاصة المكتبات المدرسية في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي، والتي ينتشر فيها هذا النوع من مصادر المعلومات.

- **الحدود الزمنية:** تمثل الدراسة ما تم جمعه من بيانات من مجتمع الدراسة خلال عام 2016م، أما بالنسبة لاستقاء البيانات من مواقع عينة الدراسة فإنها تمت خلال الفترة من (2016/6/1م) إلى (2016/9/30م).
- **الحدود المكانية:** تتناول الدراسة مواقع المكتبات الجامعية على شبكة الإنترنت الأجنبية والعربية –مجتمع الدراسة– وتم تقسيمها مناصفة، والتي يبلغ إجمالي عددها (20) عشرين جامعة.
- **الحدود اللغوية:** تقتصر الدراسة على "القصة القصيرة" المتاحة على مواقع المكتبات الجامعية –مجتمع الدراسة– باللغات المتاحة بها فقط، هي: العربية، والإنجليزية، والفرنسية، والألمانية.

## منهج الدراسة، وأدوات جمع البيانات:

في ضوء ما حددته الدراسة من أهداف، ووفقاً لما رسمته من حدود تتفق مع طبيعة الموضوع الذي تتناوله، اقتضت الدراسة توظيف المنهج الوصفي التحليلي بصفة أساسية؛ لتوافقه مع طبيعة الموضوع؛ ولتحقيق الأهداف المرجوة منها، هذا إلى جانب المنهج المسحي لحصر – مجتمع الدراسة– وذلك من خلال عدة مراحل:

**أولاً: مرحلة الحصر، وتحديد مجتمع الدراسة:** وهذه المرحلة استعان الباحث بعدد من أدوات الحصر؛ بهدف تحديد الجامعات العشر الأُول على مستوى العالم، والجامعات العشر الأُول على مستوى العالم العربي معتمداً في ذلك على التصنيفات الأكاديمية العالمية للجامعات المختلفة لعام 2016م، هي: Shanghai Ranking's Academic Ranking of World Universities (ARWU) و Webometrics Ranking Web Of Universities و QS World University Rankings و Times Higher Education World University Rankings (THE)، كما استطلع الباحث عدداً من محركات البحث مثل: محرك البحث Google (www.google.com)، ومحرك البحث Bing (www.bing.com)، ومحرك البحث (www.yahoo.com) Yahoo؛ وذلك للتغطية الواسعة لها، بهدف حصر المواقع الإلكترونية لتلك الجامعات– مجتمع الدراسة– ومكتباتها. وجدير بالذكر وجود اختلاف طفيف في ترتيب الجامعات فيما بينها؛ وذلك نظراً لوجود معايير معينة ومختلفة يعتمد عليها كل تصنيف من تلك التصنيفات؛ كأن توزع درجات التقييم على أكثر من معيار كجودة التعليم بالجامعة، وبرامجها الأكاديمية المعتمدة دولياً، وجودة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وأعدادهم سواء أكانوا وطنين أم من جنسيات مختلفة، وأعداد الطلاب بالنسبة لهم، ومدى الاستشهاد بأبحاثهم المنشورة، فضلاً عن نشر مقالاتهم في بعض المجلات العلمية الشهيرة في تخصصات مختلفة، وكذلك حصولهم على الجوائز والميداليات. ونستطيع القول إن الجامعات –مجتمع الدراسة– قد تكررت جميعها مع اختلاف ترتيبها في أدوات الحصر التي اعتمد عليها الباحث سواء على مستوى الترتيب العالمي أو ترتيبها على مستوى الدولة نفسها.

**ثانياً: مرحلة الاستبعاد:** وفي هذه المرحلة قام الباحث باستبعاد كافة الجامعات التي لا تتفق مع حدود الدراسة سابقة الذكر.

**ثالثاً: الدراسة المتأنية لأدب الموضوع.**

**رابعاً:** إنشاء قاعدة بيانات تشتمل على كافة العناوين الإلكترونية لمواقع الجامعات– مجتمع الدراسة– وكذلك العناوين الإلكترونية لمكتبات تلك الجامعات.

**خامساً:** إعداد قائمة مراجعة لاستقاء البيانات والمعلومات من مواقع مجتمع الدراسة، وهي الأداة الرئيسة للدراسة، وتتكون من مجموعة من الأسئلة تتناول واقع توظيف القصة الرقمية ومدى توافرها بمواقع المكتبات الجامعية.

**سادساً:** عرض البيانات من خلال جداول إحصائية مع القيام بالتحليل والتعليق عليها باستخدام التكرار والنسب المئوية.

**سابعاً:** الخروج بأهم وأبرز النتائج والتوصيات التي توصلت إليها الدراسة.

## مجتمع الدراسة والعينة:

يتكون مجتمع الدراسة من مواقع المكتبات الجامعية للجامعات العشر الأُول على المستوى الدولي، وكذلك مواقع مكتبات الجامعات العشر الأُول على مستوى العالم العربي، والتي تم اختيارها وفقاً للتصنيفات الأكاديمية العالمية للجامعات المختلفة– سابقة الذكر– لعام 2016م، ويبلغ عدد الجامعات– عينة الدراسة– عشرين (20) جامعة ذات طاقة استيعابية مختلفة، وموزعة جغرافياً بين دول العالم مثل: (الولايات المتحدة الأمريكية، بريطانيا، سويسرا، المملكة العربية السعودية، مصر، لبنان، الإمارات العربية المتحدة، الأردن، قطر) وتتبع هذه الجامعات وزارة التعليم العالي، كما تتمتع بقدر كبير من الاستقلالية في المجالين الإداري والأكاديمي. يوضح جدول رقم (1) عدد الجامعات (الأجنبية/ العربية)، والعناوين الإلكترونية لها، فضلاً عن المكتبات الجامعية بكل جامعة، والعنوان الإلكتروني الخاص به.

**جدول (1): الجامعات– عينة الدراسة– ومواقع المكتبات الجامعية بكل جامعة.**

| م | اسم الجامعة | العنوان الإلكتروني للجامعة URL | العنوان الإلكتروني للمكتبة URL | الدولة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Harvard University | http://www.harvard.edu | http://library.harvard.edu | أمريكا |
| 2 | Stanford University | http://www.stanford.edu | http://library.stanford.edu | أمريكا |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 3 | University of California, Berkeley | http://berkeley.edu/ | http://www.lib.berkeley.edu | أمريكا |
| 4 | Massachusetts Institute of Technology (MIT) | http://web.mit.edu/ | http://libraries.mit.edu | أمريكا |
| 5 | Princeton University | http://www.princeton.edu | http://www.princeton.edu/main/library | أمريكا |
| 6 | University of Cambridge | http://www.cam.ac.uk | http://www.lib.cam.ac.uk/camlibraries/index.php | بريطانيا |
| 7 | University of Oxford | http://www.ox.ac.uk | https://www.ox.ac.uk/research/libraries?wssl=1 | بريطانيا |
| 8 | University College London | http://www.ucl.ac.uk | http://www.ucl.ac.uk/library | بريطانيا |
| 9 | The Imperial College of Science, Technology and Medicine | http://www3.imperial.ac.uk/ | https://www.imperial.ac.uk/admin-services/library | بريطانيا |
| 10 | Swiss Federal Institute of Technology Zurich | http://www.ethz.ch | https://www.ethz.ch/en/campus/libraries-collections-and-archives.html | سويسرا |
| 11 | جامعة الملك عبد العزيز | http://www.kau.edu.sa | http://library.kau.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=212&Lng=AR | السعودية |
| 12 | جامعة الملك سعود | http://www.ksu.edu.sa | http://library.ksu.edu.sa/ar | السعودية |
| 13 | جامعة الملك فهد للبترول والمعادن | http://www.kfupm.edu.sa | http://www.kfupm.edu.sa/deanships/library/Pages/Default.aspx | السعودية |
| 14 | جامعة القاهرة | http://www.cu.edu.eg | https://cu.edu.eg/ar/Libraries | مصر |
| 15 | الجامعة الأمريكية بالقاهرة | http://www.aucegypt.edu | http://schools.aucegypt.edu/library/Pages/default.aspx | مصر |
| 16 | الجامعة الأمريكية في بيروت | http://www.aub.edu.lb | http://www.aub.edu.lb/main/academics/libraries/Pages/index.aspx | لبنان |
| 17 | جامعة الإمارات العربية المتحدة | http://www.uaeu.ac.ae | http://www.uaeu.ac.ae/ar/about/uaeu_libraries.shtml | الإمارات |
| 18 | الجامعة الأمريكية في الشارقة | https://www.aus.edu | http://library.aus.edu | الإمارات |
| 19 | الجامعة الأردنية | http://ju.edu.jo | http://library.ju.edu.jo | الأردن |
| 20 | جامعة قطر | http://www.qu.edu.qa | http://library.qu.edu.qa/index.php/en | قطر |

**الدراسات السابقة:**

أجرى الباحث مسحاً للدراسات السابقة والمثيلة في أدوات حصر الإنتاج الفكري العربي والأجنبي في مجال المكتبات والمعلومات؛ لمراجعة الأدب المنشور في موضوع الدراسة، من خلال البحث في عدد من قواعد البيانات العربية[5] والأجنبية، ومراجعة دليل الإنتاج الفكري العربي في مجال المكتبات والمعلومات[4]، وكذلك مراجعة كشافات بعض الدوريات العربية المتخصصة في المكتبات والمعلومات، فضلاً عن بحوث المؤتمرات المتخصصة.

وتبين للباحث أنه لا توجد دراسة أكاديمية عربية في مجال المكتبات والمعلومات تناولت مصطلح "القصة الرقمية" ومدى توافرها بمواقع المكتبات عامة، والمكتبات الجامعية خاصة، ولكن يوجد عدد من الدراسات الأكاديمية في التخصصات والأقسام الأخرى خاصة قسم تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية، وكليات التربية، تناولت إنتاج القصة الرقمية التعليمية، ومدى الإفادة من تقنيات المعلومات في إنتاجها، ومدى تأثيرها على العملية التعليمية في مراحل التعليم المختلفة، وسنقوم باستعراض أبرز الدراسات التي تم التوصل إليها في هذا الجانب على النحو التالي:

**أولاً: الدراسات العربية:**

من الدراسات التي تناولت القصة الرقمية على أنها أكثر استخداماً للتكنولوجيا، بل إنها وسيط للتعبير، والتواصل، والاتصال، والتكامل، والخيال، الدراسة التي أعدتها إيمان زكي موسي محمد الشريف (2014م) بعنوان: "القصة الرقمية التعليمية مدخل تكنولوجي لتنمية

التفكير الناقد، والتحصيل المعرفي، ومهارات الإنتاج، والاتجاه نحوها لدى الطلاب"[1]. ألقت الدراسة الضوء على ماهية القصة الرقمية التعليمية، وأدوات ومراحل إنتاجها، وفاعليتها التعليمية، والعلاقة بينها وبين التفكير النقدي، وجوانب التعلم الثلاثة: المعرفي، والمهاري، والوجداني؛ مما يسلط الضوء على القصة الرقمية التعليمية كمدخل تكنولوجي؛ حيث ترى الباحثة أن القصة الرقمية التعليمية أداة واعدة تعزز التعلم بما فيه من جوانب تعلم المحتوى، ومهارات التفكير الناقد، ودافعية التعلم، ومحو الأمية المعلوماتية والتكنولوجية، فضلاً عن أهميتها خلال مرحلة التعليم الجامعي بوصفها الطريق المؤدي إلى الحياة العملية. وقد عرفت الباحثة "القصة الرقمية التعليمية" نقلاً عن رابطة القصة الرقمية (Digital Storytelling Association) بأنها "تكامل بين الصورة والموسيقى والصوت لتقديم فيلم رقمي قصير أو عرض وسائل متعددة، وبذلك تدمج القصة الرقمية بين الدراما والوسائل المتعددة، وتركز غالباً على موضوع محدد، وتحتوي على وجهة نظر معينة، ويمكن أن تعرض بشكل فردي أو جماعي، أو تنشر على شبكة الإنترنت؛ بما يجعل من الضروري توافر المهارات التكنولوجية والإنتاجية لعملها لدى مؤلفها، ويمكن أن تتفاوت القصص الرقمية في طولها الزمني، ولكن معظم القصص المستخدمة في التعليم تتراوح ما بين ثانيتين وعشر دقائق ومنها ما هو أطول من ذلك، وتتناول موضوعات متعددة من الحكايات الشخصية لسرد الأحداث التاريخية، إلى الموضوعات العلمية، وغيرها..."، كما استعرضت الباحثة أنواع القصص الرقمية والتي اتفق عليها الباحثون ومنها: قصص السير الذاتية (Character Stories)– القصص التذكرية ( Memorial Stories)– قصص المغامرات (Adventure Stories)– القصة عن مكان في حياتي (The Story about a place in my life)– القصة حول ما أقوم به (The Story about What I do)– قصص شخصية أخرى (قصص التحسن) (Recovery Stories). كما قدمت الباحثة عناصر القصة الرقمية السبعة– من وجهة نظر الباحثة– وهي: (الفكرة أو وجهة النظر (Point of View)– السؤال الدراسي أو الصراع (Dramatic Question)– المحتوى الوجداني أو الانفعالي (Emotional Content)– موهبة صوت الراوي (The Gift of Voice)– الموسيقى التصويرية (Sound Track)– الاقتصاد (Economy)– الخطو (Pace))، فضلاً عن المراحل الأساسية الثلاث التي يمر بها إنتاج القصة الرقمية، وهي: (مراحل ما قبل الإنتاج، ومراحل الإنتاج الفعلي، ومراحل ما بعد الإنتاج)، وكل من هذه المراحل الأساسية يتفرع لمجموعة من المراحل الفرعية، والتي بدورها يتفرع كل منها لمجموعة من الإجراءات. وأُجريت الدراسة على عينة من طالبات الفرقة الثالثة وعددها (15) خمس عشرة طالبة شعبة إعداد معلم الحاسب الآلي بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنيا؛ للوقوف على إمكانية توظيف ما لديهن من مهارات في إنتاج القصص الرقمية التعليمية لمراحل تعليمية مختلفة، معتمدة في ذلك على المنهج شبه التجريبي. وأبرز ما توصلت إليه نتائج الدراسة: استعداد وتقبل الطالب المُعلَّم للقصة الرقمية التعليمية واستمتاعه بإنتاجها، والتدريس من خلالها، ووعيه بأهمية المهارات التكنولوجية التي تنميها كمتطلب حيوي في العصر الحالي، كما أظهرت الدراسة اتجاهاً إيجابياً نحو تعلم إنتاج واستخدام القصة الرقمية التعليمية، وإمكانية استخدامها في مختلف المجالات والمراحل الدراسية.

ومن الدراسات التي تناولت أثر القصة الرقمية التعليمية في التحصيل الفوري والمرجأ دراسة إيهاب محمد عبد العظيم حمزة (2014م) بعنوان: "أثر الاختلاف في نمطي تقديم القصة الرقمية التعليمية في التحصيل الفوري والمرجأ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"[2]. وهى دراسة تجريبية تهدف إلى تحديد صورة القصة الكمبيوترية (الرقمية) التعليمية التي تعتمد على مداخل مختلفة للتفاعل في تنمية التحصيل المعرفي والمرجأ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء نموذج تصميم تعليمي مناسب. ومن أهم إجراءات البحث إعداد الجانب المرئي إلى الجانب الصوتي المسموع معتمداً على الصوت البشري؛ حيث تم استخدام التعليق الصوتي داخل البرنامج المستخدم في إنشاء القصة الرقمية التعليمية، والاعتماد عليها في عملية التعليم، وحاولت الدراسة قياس الاختلاف بين تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي بالطريقة التقليدية والطريقة الحديثة باستخدام القصة الرقمية التعليمية، ومقارنة مدى استيعاب الطلاب ومقدرتهم على الفهم والتحصيل، وذلك من خلال إجراء اختبار جميع أسئلته "اختيار من متعدد"، موجه للمجموعتين المختلفتين مجتمع الدراسة، وبمقارنة متوسطي درجات التلاميذ أسفرت النتائج وجود فروق ملحوظة لصالح المجموعات التي اعتمدت في دراستها على القصة الرقمية التعليمية، ومن أبرز توصيات الدراسة التوسع في استخدام التطبيقات التكنولوجية الرقمية في التعليم لكافة المراحل التعليمية، والعمل على تطوير تصميم وإنتاج القصص الرقمية التعليمية بما يناسب المراحل التعليمية المختلفة.

أما عن الدراسات التي تناولت أثر القصة الرقمية المتاحة على شبكة الإنترنت على التحصيل ومهارات التفكير الناقد والاتجاه نحوها فإنها تتمثل في الدراسة التي أعدها نادر سعيد علي شيمي (2009م) بعنوان: "أثر تغير نمط رواية القصة الرقمية القائمة على الويب على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحوها"[3]. أشارت الدراسة إلى بعض النقاط المهمة، نذكر منها على سبيل المثال أنه على الرغم من قدم ظهور رواية القصة الرقمية كأداة تعليمية جديدة؛ حيث ظهرت مع بداية عام 1990م، فإنه لا يوجد تعريف دقيق لها، كما أن رواية القصص الرقمية لم تلق الاهتمام اللازم؛ لكي يصبح لها إطار نظري يسهم في تحديد الأسس الخاصة بتوظيف التكنولوجيا لكي تصبح أداة في تطوير العملية التربوية والتعليمية. كما أجمعت

الدراسات التي نجح الباحث في الوصول إليها على أن رواية القصة الرقمية تسهم بشكل فعال في تنمية مهارات التفكير الناقد، وتوفر فرصاً متنوعة لتنمية هذه المهارات، وتحفزهم على الاستجابات الايجابية للمواقف التي تستلزم تفكيراً بشكل أكثر عمقاً، مع تطور واضح في طريقة تفكيرهم، وتناولهم للأفكار التي طرحت من خلال روايات القصص ونقدها، كما ساعدت على تنمية التحصيل، وأسهمت بشكل كبير في استيعاب المعارف والمهارات من مختلف المناهج الدراسية، وجعلها أكثر سهولة وبساطة، كما أن غالبية الدراسات لم تُشر في نتائجها إلى نمط محدد من رواية القصة الرقمية، بل كان التعميم على كافة الأنماط هو الأمر السائد.

**ثانياً: الدراسات الأجنبية:**

هناك الكثير من الدراسات الأجنبية التي تناولت القصة الرقمية كمصدر مهم من مصادر المعلومات الرقمية، ومدى تأثيرها كأداة للتعليم في جميع مراحله، فضلاً عن الدور المهم الذي تلعبه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ترسيخ هذا المفهوم، ومن أحدث هذه الدراسات:

دراسة Houston, Cynthia (2016م) بعنوان: (Storytime for Learning) [6]، والتي تشير أن حياة الناس مليئة بالقصص سواء أكانت قصصاً نقرأها، أو نحكيها، أو نسمعها من الآخرين، فضلاً عن القصص الموجودة في تطبيقات العالم الرقمي من ألعاب وأفلام. وتؤكد الدراسة على أن القصة هي طريقة لنقل المعلومات الثقافية المهمة لبعضنا البعض؛ حيث يتعرض الأطفال لقصص كثيرة في مرحلة الطفولة التي تساعد في نمو الطفل وتنمية مهاراته؛ ولذلك فإن أمناء المكتبات المدرسية أدركوا أهمية الحرفية في إعداد القصة من خلال المنهج الدراسي؛ لتطوير مهارات القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع، واللغة لدى الأطفال، كما أنها جزأ لا يتجزأ من نتائج تعلم الطلاب.

أما عن الدراسات التي تناولت القصة الرقمية كلاعب أساسي في الكثير من المكتبات المدرسية فتتمثل في دراسة Paganelli, Andrea (2016م) بعنوان: "Storytime IN A DIGITAL WORLD: Making a Case for Thinking Outside the Book"[8]، والتي وضحت الدور المهم الذي تلعبه القصة الرقمية في مساعدة وتشجيع الطلاب، وتنمية مهارات القراءة والكتابة، وتقوية دوافع القراءة لديهم، وذلك من خلال التخطيط الجيد للقصص الرقمية الناجحة؛ مما يؤدي إلى تشجيع وجذب القراء الشباب، وإعطاء بُعدٍ آخر للاتصال بين الطلاب والقصص الرقمية. كما نوهت الدراسة إلى بُعدٍ ينبغي الانتباه له عند التخطيط للقصص الرقمية الناجحة؛ حيث من الضروري الالتزام بمستوى إضافي من التخطيط، والنظر في وضع خطة احتياطية حالة نشوء مشكلات تكنولوجية.

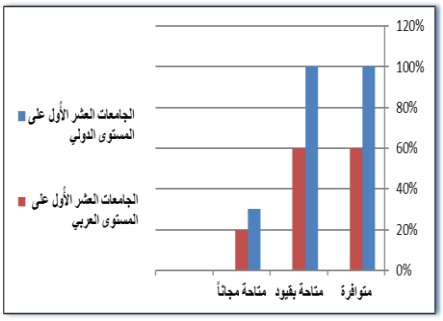
ومن الدراسات التي تؤكد على أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأثرها في انتشار القصة الرقمية على المستوى العالمي، دراسة Preddy, Leslie بعنوان: "Storytime for Learning in a Digital World"[9] (2016م) والتي ألقت الضوء على تأثير الشبكات اللاسلكية على وجه الخصوص في نشر القصة الرقمية وتخطيها الحواجز التقليدية للشكل، والمكان، والزمان على مستوى العالم بأسره، كما أن للقصة الرقمية بصمات تفوق الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية؛ حيث تعبر جميع الثقافات، كما تمر من جيل إلى جيل، وتكسر الحواجز بين الأجيال، هذا بالإضافة إلى أنها تُعد أداة حديثة، ومبتكرة، وتفاعلية في التعلم؛ حيث أعطت بعداً آخر في التعلم، وتبادل الخبرات بين جميع الأعمار، كما أضفت قيمة إلى اليوم التعليمي، والمساعدة في تطوير الطلاب، وتنمية جوانب التعليم المعرفية، والمهارية، والوجدانية.

من الدراسات التي تناولت تأثير القصة الرقمية المتاحة عبر شبكة الإنترنت في مجال التعليم، دراسة Smollar, Sally (2016م) بعنوان: "Student Storytellers: One School Librarian's Digital Journey"[12]، حاولت الدراسة عقد مقارنة بين رغبة الطلاب في التحصيل بالاعتماد على مصادر المعلومات التقليدية، ومصادر المعلومات الرقمية عامةً، والقصة الرقمية خاصةً المتاحة من خلال منصات شبكة الإنترنت المختلفة، وتأثير ذلك في استيعاب الطلاب، وقدرتهم على الفهم، وتنمية قدراتهم الفكرية، وتوصلت الباحثة أن للقصة الرقمية تأثير السحر الخالص (pure magic). من خلال استعراضنا لأدبيات الموضوع، تجدر الإشارة إلى أن القصة الرقمية تُعد مصدراً حيوياً من مصادر المعلومات الرقمية التي يُعتمد عليها في العملية التعليمية بجميع مراحلها المختلفة، كما أن لتطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالغ الأثر في الانتشار الواسع للقصة الرقمية على المستوى العالمي، ولكن يجب التنويه إلى أنه لا يوجد تعريف معياري للقصة الرقمية، ومع ذلك نستطيع القول بأنها مصدر من مصادر المعلومات الرقمية ظهر حديثاً أوائل تسعينيات القرن العشرين معتمداً في إنتاجه، ومعالجته، واسترجاعه، وبثه، على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهو مزيج من الصور الثابتة (Images)، والصور المتحركة (Videos) ، ومقاطع الصوت الرقمية ( Sound Clips)، مصحوباً بصوت خلال السرد ( Voice-Over Narration) غير محدد بفترة زمنية معينة. أما بالنسبة للوقوف على مدى توافر القصة الرقمية بمواقع المكتبات الجامعية– مجتمع الدراسة، وإتاحتها للمستفيدين سواء أكانت مقصورة على المجتمع الجامعي فقط عن طريق اسم المستخدم وكلمة المرور، أم متاحة مجاناً لزائري المكتبة، فيوضحها جدول رقم (2).

**جدول (2): مدي توافر القصة الرقمية بمواقع المكتبات الجامعية– عينة الدراسة– وإتاحتها للمستفيدين والزائرين.**

| م | اسم الجامعة | متوافرة | متاحة بقيود | متاحة مجاناً | م | اسم الجامعة | متوافرة | متاحة بقيود | متاحة مجاناً |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Harvard University | √ | √ | X | 11 | جامعة الملك عبد العزيز | X | X | X |
| 2 | Stanford University | √ | √ | X | 12 | جامعة الملك سعود | X | X | X |
| 3 | University of California, Berkeley | √ | √ | √ | 13 | جامعة الملك فهد للبترول والمعادن | √ | √ | X |
| 4 | Massachusetts Institute of Technology (MIT) | √ | √ | X | 14 | جامعة القاهرة | X | X | X |
| 5 | Princeton University | √ | √ | X | 15 | الجامعة الأمريكية بالقاهرة | √ | √ | √ |
| 6 | University of Cambridge | √ | √ | X | 16 | الجامعة الأمريكية في بيروت | √ | √ | X |
| 7 | University of Oxford | √ | √ | X | 17 | جامعة الإمارات العربية المتحدة | √ | √ | X |
| 8 | University College London | √ | √ | √ | 18 | الجامعة الأمريكية في الشارقة | √ | √ | X |
| 9 | The Imperial College of Science, Technology and Medicine | √ | √ | √ | 19 | الجامعة الأردنية | X | X | X |
| 10 | Swiss Federal Institute of Technology Zurich | √ | √ | X | 20 | جامعة قطر | √ | √ | √ |
| | **الإجمالي** | **%80** | **%80** | **%25** | | | | | |

بدراسة الجدول السابق، والذي أعده الباحث من خلال ملاحظة، ومقارنة، وتحليل مدى توافر "القصة الرقمية" ضمن مجموعاتها الرقمية، بمواقع المكتبات الجامعية مجتمع الدراسة، نلاحظ أن القصة الرقمية متوافرة في ستة عشر (16) موقع مكتبة جامعية بواقع 80% من إجمالي عدد المواقع البالغ عددها عشرون (20) موقعاً، كما تجدر الإشارة إلى أنها متاحة جميعها لمجتمع الجامعة بقيود استخدام من خلال اسم المستخدم وكلمة المرور، كذلك نجد أن خمسة (5) مواقع فقط، من تلك المواقع، تتيح بعضاً من القصص الرقمية مجاناً للزائرين بواقع 25% من إجمالي مجتمع الدراسة. أما بالنسبة لمدى توافر القصة الرقمية بمواقع المكتبات الجامعية العشر الأُول على المستوى الدولي، ونظيرتها على المستوى العربي فيوضحها شكل رقم (1).




**شكل رقم (1): مقارنة توضح مدى توافر القصة الرقمية في الجامعات العشر الأُول على المستويين الدولي والعربي.**

## نتائج الدراسة:

حصرت الدراسة مواقع المكتبات الجامعية للجامعات العشر الأُول على المستوى الدولي، وكذلك مواقع مكتبات الجامعات العشر الأُول على مستوى العالم العربي، والتي تم اختيارها وفقاً للتصنيفات الأكاديمية العالمية للجامعات المختلفة لعام 2016م (أنظر الملحق رقم 1)؛ للوقوف على مدى توافر القصة الرقمية التعليمية بتلك المواقع، ومقارنتها ببعضها البعض، ويمكن تلخيص أبرز نتائج الدراسة في النقاط الآتية:

- توصلت الدراسة إلى أن جميع مواقع مكتبات الجامعات العشر الأُول على المستوى الدولي بنسبة 100% تتيح القصة الرقمية لمنسوبيها بواسطة اسم المستخدم وكلمة المرور، ثلاثة (3) منها فقط، تتيح بعضها مجاناً بنسبة 30%، وهي: جامعة كاليفورنيا (بيركلي)، وجامعة لندن، والكلية الملكية للعلوم والتكنولوجيا والطب بلندن، بينما تتيح ستة (6) مواقع مكتبات الجامعات العشر الأُول على مستوى العالم العربي القصة الرقمية بنسبة 60% لمنسوبيها فقط، كما أن اثنتين (2) منها فقط، تتيح بعضها مجاناً بنسبة 20%، وهي: الجامعة الأمريكية بالقاهرة، وجامعة قطر، أنظر جدول رقم (2).
- تشير النتائج إلى اهتمام بعض الجامعات بالقصة الرقمية، ووعيها بمدى تأثير الصوت والصورة في العملية التعليمية، وهذا ما نجده بجامعة كاليفورنيا (بيركلي)[15] المشتركة في أربع وثلاثين (34) قاعدة بيانات سمعية بصرية[16]، والجامعة الأمريكية في بيروت المشتركة في اثنتي عشرة (12) قاعدة بيانات وسائط متعددة[17].
- أوضحت النتائج الإيمان بفكرة الوصول الحر (Open access) لمصادر المعلومات الرقمية والتي تشمل القصص الرقمية من جانب بعض الجامعات، وهذا يتضح جلياً على مواقع مكتبات جامعة لندن[18]، والكلية الملكية للعلوم والتكنولوجيا والطب

بلندن[19]، والجامعة الأمريكية بالقاهرة من خلال "مستودع دار" Digital Archive and Research Repository (DAR Repository) [20]، وجامعة قطر عبر مستودع University institutional repository (QSpace)[21].

**وفي الختام** توصي الدراسة بضرورة اهتمام الجامعات خاصةً العربية بالقصة الرقمية بمفهومها الواسع والشامل، والاعتماد عليها كمصدر من مصادر المعلومات في مجال التعليم ينبغي توافره بالمكتبات الجامعية؛ وذلك نظراً لأهميتها البالغة في عملية التحصيل والتعلم، كما أدعو الباحثين العرب في تخصص المكتبات والمعلومات بإجراء مزيد من البحوث المتعلقة بالقصة الرقمية وتناولها من جوانبها المختلفة بوصفها شكلاً من أشكال مصادر المعلومات الرقمية انتشر استخدامه منذ ما يقرب من ربع قرن بالمكتبات المدرسية، والجامعية، والعامة، وهو ما يمثل المحورين الأول والثاني من محاور تخصص علم المكتبات والمعلومات (مصادر المعلومات، ومؤسسات المعلومات)، كما يمكن للباحثين– كذلك– دراسة كيفية تنظيمها، ومعالجتها، وسبل إتاحتها، ومدى الإفادة منها، وهو ما يمثل المحورين الثالث والرابع (عمليات المعلومات، وخدمات المعلومات).

**المراجع:**

**أولاً: المراجع العربية:**


1. الشريف، إيمان زكي موسى محمد، (2014). القصة الرقمية التعليمية مدخل تكنولوجي لتنمية التفكير الناقد، والتحصيل المعرفي، ومهارات الإنتاج، والاتجاه نحوها لدى الطلاب. دراسات تربوية واجتماعية، 20، 2، 377–462.
2. حمزة، إيهاب محمد عبد العظيم، (2014). أثر الاختلاف في نمطي تقديم القصة الرقمية التعليمية في التحصيل الفوري والمرجأ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 54، 321–368.
3. شيمي، نادر سعيد علي، (2009). أثر تغير نمط رواية القصة الرقمية القائمة على الويب على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحوها. تكنولوجيا التعليم، 19، 3، 3–37.
4. عبد الهادي، محمد فتحي، (2012). الإنتاج الفكري العربي في مجال المكتبات والمعلومات: 2008–2009م. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
5. قاعدة الهادي للإنتاج الفكري. ويب. 11 يوليو 2016. <http://arabafli.org/index.php?page=43&link=92&sub=93>


**ثانياً– المراجع الأجنبية:**


6. Houston, C., (2016). Storytime for Learning. Knowledge Quest, 44, 3, 6-7.
7. Ohio State University, (2009). Digital Storytelling in Different Library Settings. Ohio, USA, 20-30.
8. Paganelli, A., (2016). Storytime in a Digital World: Making a Case for Thinking outside the Book. Knowledge Quest, 44, 3, 8-17.
9. Preddy, L., (2016). Storytime for Learning in a Digital World. Knowledge Quest, 44, 3, 4-5.
10. QS World University Rankings <http://www.topuniversities.com>. Web. 2 September. 2016.
11. Shanghai Ranking's Academic Ranking of World Universities (ARWU) <http://www.shanghairanking.com>. Web. 2 September. 2016.
12. Smollar, S., (2016). Student Storytellers: One School Librarian's Digital Journey. Knowledge Quest, 44, 3, 36-45.
13. Times Higher Education (THE) World University Rankings <https://www.timeshighereducation.com>. Web. 4 September. 2016.
14. Webometrics Ranking Web of Universities < http://www.webometrics.info/en>. Web. 5 September. 2016.
15. Berkeley Library University of California. How to find. <http://www.lib.berkeley.edu/how-to-find/media> Web. 3 September. 2016.
16. Berkeley Library University of California. Databases Sound/Audio. <http://guides.lib.berkeley.edu/az.php?t=8346> Web. 4 September. 2016.
17. American University of Beirut, University Libraries. Databases: Multimedia. <http://aub.edu.lb.libguides.com/az.php?t=16563> Web. 24 August. 2016.
18. UCL Library Services. <http://www.ucl.ac.uk/library/open-access/contact-us> Web. 24 June. 2016.
19. Imperial College London. Scholarly Communication. Open access. <https://www.imperial.ac.uk/research-and-innovation/support-for-staff/scholarly-communication/open-access/> Web. 6 July. 2016.
20. The American University in Cairo. Digital Archive Research Repository. <http://dar.aucegypt.edu/> Web. 13 September. 2016.
21. Qatar University. QSpace Institutional Repository. <http://qspace.qu.edu.qa/>
22. Web. 15 September. 2016.

# تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الليبية في ضوء معايير الجودة الشاملة جامعة الجبل الغربي نموذجاً

د. عبدالعزيز زهمول الضاوي
مدير مكتب الجودة بالجامعة
جامعة الجبل الغربي – ليبيا
Abdelazizzhmol@gmail.com

أ. د. محمد مسعود قنان
وكيل الشؤون العلمية بالجامعة
جامعة الجبل الغربي – ليبيا

**الملخص:** *إن الجودة الشاملة لمؤسسة التعليم العالي تعتمد على نوعية أعضاء هيئة التدريس بها، لأن عضو هيئة التدريس المتميز يشارك في تنفيذ البرامج والمناهج المتطورة التي تهدف إلى ضمان خريج متميز وقوي، والهدف الرئيسي "تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الليبية في ضوء معايير الجودة الشاملة وضرورة تطوير تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بما يتلاءم مع معايير الجودة الشاملة.*

*لقد حرصت ليبيا على مواكبة الاتجاهات التربوية والتطورات المعرفية والعلمية العالمية، لذا عملت على تأسيس نظام لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، أسوه بالمؤسسات الجامعية العالمية وقد مرت آليات تنفيذه بثلاث مراحل وهي:*

*المرحلة الأولى المرحلة التمهيدية أو مرحلة القرارات المؤسسة لنظام ضمان الجودة:*

*– قرار اللجنة الشعبية العامة سابقاً رقم (176) لسنة 2004م، بشأن تنظيم الجهاز الإداري لأمانة اللجنة الشعبية العام للتعليم العالي "إدارة مراقبة جودة التعليم العالي."*

*– قرار رقم (80) لسنة 2005م، بشأن تشكيل لجنة تضم خبراء في مجال جودة التعليم العالي، عرفت باللجنة المركزية لضمان الجودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي.*

*– قرار اللجنة الشعبية العامة سابقاً رقم "164" لسنة 2006 بأحداث مركز ضمان الجودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي. يكون بحكم هذا القرار للمركز الشخصية الاعتبارية والذمة المالية المستقلة، ويتبع اللجنة الشعبية العامة للتعليم العالي سابقاً، وهو المسؤول قانوناً عن تصميم وتطوير وتطبيق نظام شامل للتقويم وضمان الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي.*

*يُعتبر عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي العنصر الفاعل والرئيس في جودة البرامج والأنشطة التعليمية على اختلاف أهدافها، ووجود عضو هيئة التدريس المتميز والادارة الفاعلة والبنية التحتية الجيدة ينعكس إيجاباً على الكفاءة الداخلية والخارجية للبرامج الأكاديمية.*

**الكلمات المفتاحية:** *تطوير الاداء، عضو هيئة التدريس، معايير الجودة الشاملة، جامعة الجبل الغربي– ليبيا.*

**المقدمة:**

**أ. جامعة الجبل الغربي**

جامعة الجبل الغربي هيئة علمية، ذات شخصية اعتبارية مستقلة، تأسست عام 1991 في مدينة الزنتان، بناء على قرار اللجنة الشعبية للتعليم والبحث العلمي سابقاً رقم (745) المؤرخ بتاريخ: 9/18/ 1991، تعنى بالتعليم الجامعي والدراسات العليا والبحث العلمي وخدمة المجتمع وتقدم برامج علمية ودراسية معتمدة غايتها تقديم تعليم مجود ومحقق لغايات وطموحات المجتمع، وتمنح درجة البكالوريوس والليسانس والماجستير وفق نظام التعليم المعتمد من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في ليبيا.

**ب . مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء بجامعة الجبل الغربي**

يمثل مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء نواة أساسية لوضع استراتيجية شاملة ومحددة ذات برامج وأهداف واضحة تسعي إلى تطوير وتحسين الأداء الأكاديمي والمهني بالجامعة، وذلك في مجالات التعليم والتعلم والبحث العلمي، وترسيخ مبادئ التدقيق الداخلي والتطوير والتحسين المستمر انطلاقاً من رسالة وأهداف الجامعة واستنادا لمعايير الاعتماد بالخصوص. إضافة إلي تفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع وتحقيق أهداف التنمية الشاملة والمستمرة، فضلا عن تعميق العلاقات العلمية والإنسانية بين الجامعة والمؤسسات ذات العلاقة على المستوى المحلي والعالمي. أصبح الاهتمام بالجودة ظاهرة عالمية، وأخذت المنظمات والحكومات توليها اهتماماً خاصاً، بل ويمكن القول إن الجودة باتت الوظيفة الأولى للكثير من المنظمات، وغدت فلسفة إدارية وأسلوب حياة تمكنها من البقاء في ظل المتغيرات البيئية المتلاحقة وسريعة التغيير. إن معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يساهم بدرجة كبيرة في نجاح هذه المؤسسات في تحقيق أهدافها بدون إحداث هدر. إن الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي لا يعني التخطيط لجعل هذه المؤسسات منشئات تجارية أو صناعية تسعى إلى مضاعفة أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها ،ولكن تطوير أساليب الإدارة تحقيقاً لجودة المنتج وسعياً إلى مضاعفة إفادة المستفيد (الطالب– المجتمع– سوق العمل). ويعتمد نجاح أى

جامعة في أدائها لوظائفها، على مدى ما يتوافر لها من عناصر جديدة من أعضاء هيئة التدريس، "فإذا أردنا الارتقاء بمستوى الأداء الجامعي، وزيادة قدرة الجامعة على تحقيق أهدافها. فلا بد من التطوير المستمر لركائزها الأساسية وهي: الإدارة، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب، ويعد عضو هيئة التدريس، من أهم هذا الركائز "[3].

**أولاً: مشكلة الدراسة: (Research Problem)**

شهد التعليم الجامعي في ليبيا تطوراً ملحوظاً منذ عام 1994م تمثل في زيادة عدد الجامعات وكليات المجتمع في القطاعين العام والخاص وازدياد عدد الطلبة الملتحقين بالتعليم الجامعي، وهذا بدوره يزيد من مخاوف المهتمين بالتعليم الجامعي من حدوث تدهور في المستويات التعليمية إذا لم يحدث تركيز على تحقيق النوعية الجيدة في المدخلات والعمليات والمخرجات في التعليم الجامعي[2]. ولأن الجامعات الليبية تعانى من بعض المشكلات من أهمها: غياب نظام فعال لتقويم التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وغياب دور الجامعات الليبية في خدمة المجتمع، وقلة الاهتمام بالبحث العلمي، وغياب التجديد والابتكار، وضعف البحث العلمي، وضعف القدرة على مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي وضعف الصلة، بالمجتمع المحلي[3]. ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة، في الاجابة عن السؤال الرئيس التالي:

**1- كيف يمكن تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الليبية**

**في ضوء معايير الجودة الشاملة؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الأطر النظرية والفكرية للجودة الشاملة في التعليم الجامعي؟
2. ما واقع أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الليبية؟
3. ما العلاقة بين أداء أعضاء هيئة التدريس ومعايير الجودة الشاملة؟
4. أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجبل الغربي؟

**ثانياً: أهداف الدراسة: (Research objectives)**

**تهدف هذه الدراسة التعرف على:**

- الهدف الرئيس "تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الليبية في ضوء معايير الجودة الشاملة". وينبثق منه أهداف فرعية:

1- عرض وتحليل مفهوم الجودة الشاملة ومبادئها ومعاييرها ومؤشراتها.
2- الإطلاع على الأدبيات للتعرف على واقع أداء أعضاء هيئة التدريس وطبيعة أدوارهم.
3- رصد واقع أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الليبية وتشخيص هذا الواقع لإبراز مواطن القوة وجوانب الضعف فيه.
4- التوصل إلى فهم العلاقة بين أداء أعضاء هيئة التدريس وضمان جودة التعليم الجامعي في ليبيا.

**ثالثاً: أهمية الدراسة: (Research Contribution):**

**تكمن أهمية الدراسة الحالية في:**

1- تعد الدراسة من الدراسات الرائدة التي تناولت جامعة الجبل الغربي "كُا نموذج".
2- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الليبية، حيث بات ضرورة ملحة تفرضها متغيرات العصر وتحدياته، فضلاً عن كونها أحد المرتكزات الأساسية لتنمية الموارد البشرية.
3- قد تفيد الدراسة واضعي السياسات التعليمية ومتخذي **القرارات بوزارة** التعليم العالي في ليبيا والقائمين على مراكز التدريب والمتخصصين في ضرورة تطوير تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بما يتلاءم مع معايير الجودة الشاملة.
4- إثراء المكتبات الجامعية بليبيا بدراسات محلية تعكس واقع اداء أعضاء هيئة التدريس وإتاحتها للباحثين في دراسات معايير الجودة.

**رابعاً: حدود الدراسة: Research (Population)**

**تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:**

الحدود الموضوعية:

تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الليبية في ضوء معايير الجودة الشاملة. من حيث مجالات الجامعة: التدريس، البحث العلمي، وخدمة المجتمع.

- الحدود البشرية:

تقتصر الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجبل الغربي موزعين علي الدرجات الأكاديمية (أستاذ مشارك– أستاذ مساعد– محاضر– محاضر مساعد).

- **الحدود المكانية:**

**اقتصرت الدراسة علي أعضاء هيئة التدريس (جامعة الجبل الغربي نموذجاً).**

**خامساً: منهج الدراسة وأدواتها:**

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي مع الاستعانة بأسلوب تحليل النظم لرصد وتحليل الواقع الكمي والكيفي لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، ويستخدم أساليب فنية لتحليل النظام موضوع الدراسة تحليلاً نسبياً، ويركز على وصف النظام وتحليله وإبراز نواحي القوة وموطن الضعف، وإظهار المشكلات التي يواجهها كمياً ونوعياً، يعمل على تحديد معايير إدارة الجودة الشاملة[4].

وقام الباحث بإعداد استبيان للتعرف على واقع أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجبل الغربي في ليبيا. كما قام الباحث بالمقابلة المفتوحة (غير المقننة) مع أعضاء هيئة التدريس بهدف التعرف على واقع أداء أعضاء هيئة التدريس وتطبيق معايير الجودة الشاملة المقدمة لأعضاء هيئة التدريس لتنمية قدراتهم.

**سادساً: مصطلحات الدراسة:**

**معايير الجودة: (Quality Standards)**

يمكن تعرف هذا المصطلح عبر شقين هما:

**أ- المعايير: (Standards)**

يُعرف المعايير بأنها محكات أو موجهات موضوعية وعلمية مقننة يتم من خلالها الحكم على مستويات الأداء وتقويم مدى الإنجاز في تحقيق الأهداف المطلوبة" [5].

ويعد مصطلح معيار (Standards) ذا معان متعددة، ويقصد بالمعيار بصفة عامة أنه شيء يقاس به أو عليه. ويقصد في التعليم أنه: المستوى النوعي من الخصائص والصفات التي يجب أن تتوافر بوضوح في جميع الجوانب الأساسية المكونة لأي برنامج تعليمي.

وعن معايير أداء عضو هيئة التدريس الجامعي، ذكر جيل (Gail, 1998) أنها "محددات للعمل داخل حجرة الدراسة، وتتكون من مجموعة من المستويات التي يجب أن يصل إليها أداء المعلم"[6].

والمعايير هي "المحددات والمتطلبات الأساسية التي يجب أن يدركها المعلم، وتمثل البعدُ الأساسي لتقويم أدائه وتحديد مستواه بحيث يمكن بناء برنامج لتطوير هذا الأداء"[7].

وتُعرف المعايير: المستويات أو المعايير المقننة التي أصطلح عليها عالمياً، والتي ينبغي توافرها لقياس مدي أداء المعلم كمياً وكيفياً وإجرائياً، كما تعبر عما يتوقع حدوثه في أداء المعلم استهدافاً لتحقيق الجودة الشاملة "[8].

كما يُعرف الباحث المعيار إجرائياً بأنها "عملية توضيح ما يجب عمله كحد أدني للجودة الشاملة من معارف ومهارات وقيم من خلال تحديد المتطلبات التي يجب أن يفي بها.

**ب- الجودة: (Quality)**

ويرى ابن المنظور بأن: أصل الكلمة "ج. و. د"، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة، وجودة أي أصل جيداً، وأحدث الشيء فجاد، والتجويد مثله، وقد جاد جودة، وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل[9]

تُعرف الجودة بأنها: "أداء العمل بطريقة صحيحة وفق مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية المعتمدة واللازمة لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي بأقل جهد وتكلفة" [10].

وتُعرف: "أنها بمثابة منهج يرتكز على إمكانية إيجاد ثقافة تنظيمية لدى مؤسسات التعليم الجامعي بحيث تجعل الإدارة الجامعية 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 لدي خريجي هذه المؤسسة [11].

**سابعاً: الدراسات السابقة والتعليق عليها:**

تعرض الدراسة الحالية لبعض الدراسات السابقة التي أتيح للباحث الحصول عليها والتي ترتبط بموضوع الدراسة الراهنة وتعين على تحقيق أهدافها. ويعتبر موضوع تطوير الأداء الأكاديمي والمهني لأعضاء هيئة التدريس من الموضوعات المهمة، ولعل ذلك يرجع الي التطورات المتعددة في أدوار المؤسسة الأكاديمية من جانب، وظهور الثورة العلمية والتقنية التي تتطلب تدريباً وتطويراً مستمراً لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسة التعليم العالي من جانب آخر.

**أولاً: الدراسات والأبحاث التي اجريت على الجامعات الليبية:**

هناك أبحاث ودراسات أجريت على بعض الجامعات الليبية، أبرزت نتائجها بعض المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، التي تحول دون تطوير قدراتهم ومهاراتهم، وتحقيق التنمية المهنية، مما دفع الباحث الى إعداد هذه الأطروحة، وزاد من أهميتها، إلا أن الدراسات السابقة أفادت الباحث في تحديد جوانب مشكلة البحث الحالي، ويمكن عرض هذه الأبحاث من خلال التطرق الي أهم أهدافها ونتائجها، وسيتم عرض الدراسات السابقة من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي.

**1- دراسة عبد القادر بعنوان: التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الليبية في ضوء الأدوار المتغيرة للجامعة.[12]**، هدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات التي تواجه التعليم الجامعي في ليبيا، وكذلك بيان ملامح الأدوار المتغيرة، والكشف عن واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الليبية، ومحاولة التطوير أداء قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي.

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أ- ضعف مساهمة الجامعات الليبية في تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بها.

ب- ووجود بعض المشكلات المتعلقة بهم، والتي تعميقهم عن تطوير قدراتهم ومهاراتهم الأكاديمية والعلمية والبحثية والتدريسية والقيادية والتقويمية، ويتضح ذلك من خلال النقاط التالية:

- قصور الجامعة عن تقديم برامج كافية تساعد على تطوير وتنمية أعضاء هيئة التدريس مهنياً.
- قلة الاهتمام بالأساليب التي تؤدي الى تحقيق التنمية المهنية خصوصاً فيما يتعلق بالتعليم عن بُعد، وورش العمل بالتدريب على المهارات ذات العلاقة بعمل عضو هيئة التدريس، وكذلك البرامج التدريبية الخاصة لاكتساب مزيد من مهارات التعليم الذاتي المستمر.
- قلة التحاق بعض أعضاء هيئة التدريس بدورات تدريبية للتنمية المهنية لاكتساب المهارات والخبرات العلمية.
- ضعف قدرات بعض أعضاء هيئة التدريس لاستخدام الحاسب الآلي والانترنت.
- الضعف الشديد في امتلاك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لمهارات اللغة العربية فضلاً عن الانجليزية.
- قلة حضور أعضاء هيئة التدريس بالجامعة للمؤتمرات والندوات العلمية بالجامعات العربية.
- ندرة انعقاد المؤتمرات والندوات العلمية في الجامعات الليبية.

**2- دراسة عيسي بعنوان "المشكلات الأكاديمية والإدارية كما يراها أعضاء هيئة التدريس في جامعة قاريونس سابقاً[13]**. هدفت الدراسة إلى الكشف عن المشكلات الأكاديمية والإدارية كما يراها أعضاء هيئة التدريس في جامعة قاريونس، ومعرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين المشكلات الأكاديمية والإدارية، ووجود فروق بينها. استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

أ. وجود العديد من المشكلات منها قلة تشجيع الجامعة لأعضاء هيئة التدريس على الاشتراك في الندوات والمؤتمرات العلمية.

ب. ضعف متابعة عضو هيئة التدريس لما يستجد في ميدان تخصصه، وإهدار وقته بسبب التدريس الإضافي، والعمل خارج الجامعة.

ج. وقلة مساعدة الجامعة لعضو هيئة التدريس لكي ينمو مهنياً.

د. وقلة المؤتمرات العلمية المتبادلة بين الجامعة ومواقع العمل، ومن النتائج التي توصل اليها هذا البحث أيضاً.

هـ. غياب التخطيط العلمي لإعداد الأستاذ الجامعي واستكماله دراسته العليا في فترة مبكرة من عمره.

و. قلة توافر برامج تدريبية لعضو هيئة التدريس للتدريب على استخدام التقنيات الحديثة، وصعوبة الاستفادة من خدمات الحاسوب في الجامعة وكلياتها.

ز. ضعف التأهيل التربوي لبعض أعضاء هيئة التدريس.

ح. كثرة الأعباء التدريسية الملقاة على عاتقهم، وقصور نظام التفرغ العلمي.

**3- دراسة عز الدين بعنوان: المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الليبية[14]**. هدفت الدراسة التعرف على أهم المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الليبية، والتي تحول دون تحقيقهم لبعض وظائف الجامعة، والتعرف على الفروق بين الجامعات، ووجود هذه المشكلات واختلافها وفقاً لمتغيرات العمر والجنس والتخصص والدرجة العلمية. واستخدم الباحث في الدراسة المنهج الوصفي. وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها:

أ. وجود عدد من المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الليبية، ومن أهمها غياب اشتراك الجامعة في الدوريات والمجلات العلمية المتخصصة.

ب. عدم تشجيع الجامعة لأعضاء هيئة التدريس على المشاركة في الندوات والمؤتمرات العلمية.

ج. نقص في المختبرات والأجهزة والوسائل التعليمية.

د. ضعف كفاية محتويات المكتبة الجامعية من كتب ومراجع ودوريات.

هـ. صعوبة الاستفادة من خدمات الحاسب الآلي بالجامعة.

و. تدنى مستوى التحصيل العلمي لدى الطلاب، واعتمادهم بشكل أساسي على ما يلقيه الأستاذ في المحاضرة.

ز. انخفاض رواتب أعضاء هيئة التدريس.

ح. قلة صرف مكافآتهم في مواعيدها.

ط. وضعف إنجاز بعض المعلومات الإدارية التي تخص أعضاء هيئة التدريس عن ارتفاع تكلفة الحصول على المنشورات العلمية التي لا توفرها الجامعة.

ي. ضعف المساعدات التي تقدمها النقابة لأعضاء هيئة التدريس.

**ثانياً:- الدراسات المرتبطة بأداء عضو هيئة التدريس:**

**1- دراسة: نادية بعنوان: تقييم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة[15]**. هدفت الدراسة التوصل لمجموعة من المعايير

النظرية التي يمكن الاعتماد عليها في تقييم أداء الأستاذ الجامعي، واعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي، وتوصلت الي مجموعة من النتائج من بينها ما يلي:

أ. أن تنويع البحوث التي يجريها الأستاذ الجامعي بين بحوث أساسية وتطبيقية أو بحوث عمل، أو بحوث تجريبية تصقل معرفته ومهاراته النظرية والعملية.

ب.أن تنويع المجلات والدوريات التي ينشر بها أبحاثه بين دوريات مصرية وأخري عربية، وثالثة أجنبية، يسهم في تسويق معرفته، ومن ثم تطوير أدائه.

ج. أن تطوير نظم المكافآت والحوافز التي يحصل عليها الأستاذ الجامعي تساعد علي زيادة إنتاجيته العلمية.

د. أن توافر مهارات الإشراف الفعال لدى الأستاذ الجامعي والثقافة الواسعة، والتخصص الدقيق، والمرونة الفكرية، والإسهامات العلمية المتميزة، تمكنه من التعامل مع الباحثين بطريقة جيدة.

ه. أن إجراء البحوث التطبيقية والعلمية اللازمة لحل مشكلات المجتمع مع تنويع المجالات التي تخدمها تلك البحوث من المعايير الأساسية التي يتم في ضوئها الحكم علي جودة أداء عضو هيئة التدريس بالجامعات.

ويمكن الاستفادة من هذه الدراسة في إلقاء الضوء علي طبيعة أداء عضو هيئة التدريس والمجالات الخاصة بكل أداء، إلا أن البحث الحالي يركز علي تطوير أداء عضو هيئة التدريس في الأداء التدريسي، والبحثي، والمجتمعي، وذلك في ضوء معايير الجودة الشاملة

**ثالثاً:- الدراسات المرتبطة بمعايير الجودة الشاملة:**

**1- دراسة غادة: بعنوان: إعداد المعلم في الجامعات الليبية في ضوء معايير الجودة الشاملة** [16]. هدفت الدراسة إلى إبراز الأسس الفكرية لمدخل الجودة الشاملة في التعليم العالي، والتعرف على واقع إعداد المعلمين وأهم المشكلات التي تواجههم وتقلل من جودتهم، تحديد معايير مدخل الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها والاستفادة منها في إعداد المعلمين في ليبيا، بيان مدى توافر معايير الجودة الشاملة في إعداد المعلمين بكليات إعداد المعلمين الحالية. وتوصلت الدراسة إلى:

أ. أن أخذ كليات إعداد المعلمين جامعة الفاتح سابقاً بالمعايير المقترحة للأخذ بها عند قبول الطلاب منخفض.

ب. ان أهداف كليات المعلمين متحققة بنسب سلبية منخفضة. وكذلك معايير المقررات.

ج. ضعف اتباع كليات إعداد المعلمين جامعة الفاتح سابقاً لأنواع من استراتيجيات التدريس الجيد.

د. أن معايير استراتيجيات التدريس الجيد المتبعة سلبية.

هـ. ان تحقيق أساليب التقويم المتبعة سلبية في كليات إعداد المعلمين جامعة الفاتح.

ويمكن الإفادة من هذه الدراسة في إلقائها الضوء حول إعداد المعلم في الجامعات الليبية في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتحديدها لهم بالطريقة التي تسهم في تطوير أدائهم. وتتشابه هذه الدراسة مع البحث الحالي في الاهتمام بمعايير الجودة الشاملة في الجامعات الليبية بلد الدراسة ولكن تختلف معها بأنها تهتم بإعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة في حين أن دراستي تهتم بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمعايير الجودة الشاملة.

**2- دراسة: عامر: بعنوان: إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في ضوء الثقافة التنظيمية للجامعات الليبية**[17]. هدفت الدراسة تأكيد أن مدخل إدارة الجودة الشاملة من المداخل الحديثة في مجال المنظمات الخدمية ويعتمد على العديد من المبادئ التي يمكن لإدارة أى منظمة أن تعتنقها وتطبقها، وكذلك توصيف الثقافة التنظيمية السائدة في جامعة السابع من أبريل، مع قياس جودة الخدمات الإدارية المقدمة في الجامعة، والتوصل إلى مقترح يوضح كيفية تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة لتحسين مستوى جودة الخدمة الإدارية بالجامعة، وتوصلت الدراسة إلي النتائج التالية:

أ. ضعف إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة السابع من أبريل بسبب قلة الكفاءات الإدارية القادرة على تطبيق هذا المفهوم.

ب.قلة الاهتمام بتنمية قدرات العاملين على أداء الخدمات بشكل أفضل.

ج. ليس لديهم الرغبة في العمل كفريق واحد.

د. الافتقار لمتابعة خطط وبرامج تحسين جودة العملية التعليمية.

ويمكن الإفادة من هذه الدراسة في إلقائها الضوء حول إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في ضوء الثقافة التنظيمية للجامعات الليبية، بالطريقة التي تسهم في تطوير أدائهم في المجالات الثلاثة (التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع). وتتشابه هذه الدراسة مع البحث الحالي في الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في الجامعات الليبية بلد الدراسة ولكن تختلف مع الدراسة الحالية بأنها تهتم بتطوير أعضاء هيئة التدريس بهدف الوصول الي تصور مقترح لتطوير أدائهم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة.

**3- دارسة: نادية بعنوان: تقييم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة** [18] هدفت الدراسة التعرف على معايير جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، ومن ثم وضع رؤية مقترحة لأهم معايير تقييم الأستاذ الجامعي وفقاً لمفهوم الجودة. وقد توصلت الدراسة الي مجموعة من معايير جودة الأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس، ويندرج تحت كل معيار عدد من المؤشرات الدالة على نوعية الأداء، وترتبط تلك المعايير والمؤشرات بالأدوار المهنية لعضو هيئة التدريس في كل من الأداء التدريسي والبحثي وخدمة المجتمع.

وفيما يتعلق بمعايير جودة الأداء التدريسي فقد تمثلت معايير أداء عضو هيئة التدريس في ثلاثة مجالات وذلك على النحو الآتي:

أ. مجال التخطيط للتدريس، ويتضمن المعايير الآتية: (الإعداد الجيد للمحاضرة، التخطيط الجيد لطرق التدريس والوسائل التعليمية، التخطيط الجيد لأساليب التعليم الحديثة).

ب. مجال تنفيذ التدريس ويتضمن المعايير الآتية (استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة في تقديم المحاضرة، الالتزام بالقيم الأخلاقية المعاصرة أثناء تقديم المحاضرة).

ت. مجال التقويم، ويتضمن المعايير الآتية: (التقويم الذاتي الفعال، الدقة في تقديم الطلاب، التغذية الراجعة).

ث. ويمكن الإفادة من هذه الدراسة في إلقائها الضوء حول معايير الجودة الشاملة وتتشابه هذه الدراسة مع البحث الحالي في الاهتمام بمعايير الجودة الشاملة ولكن تختلف مع الدراسة الحالية بأنها تهتم تقيم أداء الأستاذ الجامعي بينما الدراسة الحالية تهتم بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس.

**4- دراسة: خيرية، وفاتن، بعنوان: "معايير الجودة والكفاءة اللازم لتحسين أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة"**[19]. هدفت الدراسة الكشف عن معايير الجودة والكفاءة اللازمة لتحسين أداء عضو هيئة التدريس في كليات التربية، وعن طبيعة العلاقة بين معايير الجودة والكفاءة المحددة من قبل طالبات كلية التربية وبين مستوياتهن الدراسية، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (175) طالبة من طالبات كلية التربية – جامعة الملك سعود من المستوى الثاني الي السابع، واعتمدت الدراسة على الاستبيان كأداة للتعرف على آراء الطالبات حول معايير الجودة معايير الجودة والكفاءة اللازمة لتحسين أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة، وتضمن الاستبيان خمس محور يمثل كل محور منها معياراً لتحسين أداء عضو هيئة التدريس ويتضمن كل معيار عدداً من الممارسات التي ينبغي على عضو هيئة التدريس أداؤها، وهذه المعايير هي:

1. المعيار الأول: التكوين العلمي والمعرفي لعضو هيئة التدريس.
2. المعيار الثاني: إنسانيته في التعامل مع الطلاب.
3. المعيار الثالث: القدرة على التدريس.
4. المعيار الرابع: المهارة في الكشف على قدرات طلابه ووسائلها في هذه الشأن.
5. المعيار الخامس: المشاركة في الأنشطة التي تّعني بخدمة المجتمع وتنمية البيئة.

وقد توصلت الدراسة الي أهمية توافر بعض معايير الجودة والكفاءة في أداء عضو هيئة التدريس الجامعي كان من أهمها: التعليم الذاتي لعضو هيئة التدريس، الاستفادة من التقدم التكنولوجي ونظم الاتصالات في عملية التدريس، التعامل مع مشكلات المجتمع وإيجاد الحلول لها، الإلمام بمتغيرات العصر، وإتقان الكفايات التعليمية المختلفة، التمكن من أصول البحث العلمي ومهاراته، الالتحاق بالدورات التدريبية، والمشاركة في الندوات والمؤتمرات. كما توصلت الدراسة الي ضرورة الأخذ بمعايير الجودة والكفاءة عند ترقية عضو هيئة التدريس، والعمل على تطوير ثقافة التقويم لضمان الجودة، وتعميق الإحساس بأهمية العملية التعليمية لكونها عملية مجتمعية في المقام الأول. ويمكن الإفادة من هذه الدراسة في إلقائها الضوء حول معايير الجودة والكفاءة اللازم لتحسين أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة، وتحديدها لهم بالطريقة التي تسهم في تطوير أدائهم مع التطبيق على كليات التربية وتتشابه هذه الدراسة مع البحث الحالي في الاهتمام بمعايير الجودة الشاملة التي تهدف لتطوير أداء عضو هيئة التدريس في الجامعات.

**رابعاً:- الدراسات الأجنبية:**

**1- دراسة: رالف ودوجلاس ( Ralp G. Lewes and Douglas Smith) بعنوان: لماذا تحسين الجودة في التعليم العالي"**[20]. هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهمية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، وقد توصلت إلى أن تطبيق الجودة الشاملة يسمح للجامعة بالارتباط بالمجتمع بصورة أفضل، ويساعدها في التغلب على مشكلات الانعزال والتفرق بين أقسامها وكلياتها، ويعالج كثيراً من جوانب القصور في إعداد الطلاب وقد حددت تلك الدراسة الأعمدة الأساسية التي تقوم عليها الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وهي:

1. الالتزام بالتحسين المستمر.
2. الالتزام بإرضاء الطالب أي مقابلة حاجاته وتوقعاته.
3. التمسك بالحقائق بمعنى أن البيانات والمعلومات التي تستخدم تكون صادقة وحقيقية.

4. احترام الأفراد من خلال بث الثقة فيهم وتشجيعهم على التعاون والإنجاز.

هدفت الدراسة الكشف عن إدارة الجودة الشاملة وبشكل خاص هذه الدراسة تنظر في بناء حضارة جودة شاملة في مختلف مجموعات القطاعات. وصممت الدراسة إجراءات مختلفة حيث أن الأبحاث النوعية تشكل الأسلوب النوعي.

واستخدمت هذه الدراسة مجموعة الضبط (امتحان قبلي، امتحان بعدى) على مدار عام كامل. يركز على بناء جودة أكاديمية ومعلومات التحليل، أخذت من مقابلات أعضاء هيئة التدريس ومن استجابات الطلبة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود دلالات إحصائية لاستخدام الجودة داخل الصف وبهذا الاستنتاج ركزت المعلومات على العملية نفسها. واصلت الدراسة إلى إمكانية استخدام هذه النتائج في إجراء دراسات أخرى من أجل تحسين برنامج الجودة والتطوير الأكاديمي.

**2- دراسة: سبي وبورمانز** (Amold Spee & kon Bormans) **مؤشرات الأداء في علاقات المؤسسات الحكومية** [21]

وركزت هذه الدراسة على الإجابة على بعض الأسئلة منها:

**س1:** ماذا نعني بمؤشرات الأداء؟

**س2:** ما هو الدور الذي يمكن أن تلعبه مؤشرات الأداء في العلاقات المؤسسية؟

وفي الجزء الأخير من هذه الدراسة يفحص المؤلف الظروف التي ربما تمنع أو تدعم تطوير مؤشرات الأداء مركزاً على الثقافة السياسية والإطار الإداري، وإجراءات تقويم الجودة. ومن خلال مناقشة الأسئلة، توصلت الدراسة إلى بعض النتائج حول مؤشرات الأداء وهى كما يلي:

أ. مؤشرات الأداء أصبحت الآن عصب عملية إدارة التعليم العالي، وأصبحت موضع اهتمام كثير من دول العالم، لأنها تسمح بالمقارنة الدولية وهذا يجعلها أكثر إفادة.

ب. مؤشرات الأداء تعتبر مصطلحاً محملاً بالكثير من المعاني، حيث أنها إشارات إلي استرشادات أكثر من كونها مجرد مقاييس، وأكثر أهمية من المقاييس، ولذا فهي تفيد في تقديم خمسة استخدامات أساسية وهي (العرض– التقويم– الحوار– التقدير النسبي– جمع المصادر)، ولهذا فإن عملية تطوير مؤشرات الأداء لابد أن تبدأ بالتعرف الواضح له حتى لا يحدث خلط.

ت. تطوير مؤشرات الأداء ربما يؤدى إلى تكثيف في المؤشرات، وهذا يساعد المؤسسة في التعرف على عملياتها الداخلية وتفيد أيضاء في صنع القرار.

**3- دراسة: ستانلي غوردون ورينولدز ( Stanley Gordon & Reynolds Pat) مؤشرات الأداء ومراجعة الجودة في الجامعات الأسترالية** [22].

تفحص هذه الدراسة العلاقة بين الأداء الكمي، والمؤشرات (المعايير) المختلفة والمتنوعة ودرجات (مراتب) الجودة في الجامعات الأسترالية، والتي قامت بها لجنة سلامة الجودة في التعليم العالي. ولقد تم تحليل العلاقات المتداخلة بين عوامل الأداء وهي (الأداء البحثي التقليدي في الجامعة، تدريس الأداء، والأداء البحثي المنافس، وأيضاً أربعة عوامل أخرى متنوعة وهي (الحجم والمساواة والقدرة العقلية للطالب، والقدرة على الحصول على المعرفة).

**المبحث الأول: التجربة الليبية في مجال ضمان الجودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي**

- **لمحة تاريخية عن التعليم العالي في ليبيا**

عرفت ليبيا التعليم العالي بتأسيس أول جامعة في مدينة بنغازي بتاريخ 1955/12/15م بكلية الآداب والتربية، وبدأت الدراسة الفعلية فيها يوم 1956/1/22 بواحد وثلاثين طالباً، ولم يبدأ دخول الإناث إلا في العام الجامعي 1958/1957، بطالبة واحدة تعد هذه الخطوة الأولى لظهور التعليم العالي، وانتشاره في ليبيا، حيث تم فتح فرع لتلك الجامعة في مدنية طرابلس 1958م/. بكلية العلوم في العام 1957م. نظراً لتزايد أعداد الطلبة من خريجي التعليم الثانوي، أنشئت في عام 1957م، كلية الاقتصاد والتجارة في مدنية بنغازي، ثم كلية الحقوق عام 1962م، ثم فتح كلية الزراعة بطرابلس 1966م، "وفي عام 1967م، بدأت الجامعة الليبية في التوسع في كلياتها وبرامجها، فقد ضمت إليها كلية الدراسات الفنية العليا في مدنية طرابلس، وكلية المعلمين العليا في مدنية طرابلس أيضاً ... وعندما ضمت هاتان الكليتان إلى الجامعة الليبية أصبحت الأولى تعرف بكلية الهندسة وأبقيت في مقرها بطرابلس، وعرفت الكلية الثانية بكلية التربية وهي الأخرى أبقيت في مقرها الأصلي في مدنية طرابلس. وزادت أعداد المقبولين من الطلبة في مختلف الكليات ففي العام الدراسي الأول 1956–55م، (31) طالباً 1969م/. كما أسلفنا– ووصل هذا العدد إلى أكثر من 3000 طالباً وطالبة، في العام الدراسي 68 / 1969م ويعد العام 1974–73م، نقطة تحول في التعليم العالي في ليبيا، فقد تفرعت فيه الجامعة الليبية إلى جامعة بنغازي،/ وضمت الكليات الموجودة بمدنيتي بنغازي والبيضاء، وجامعة طرابلس وشملت الكليات الموجودة في مدنية طرابلس 1977 م. تسمية الجامعتين/ جاء هذا التقسيم لتلبية ازدياد التحاق الطلبة بالتعليم الجامعي وتغيرت في العام 1976 فأصبحت جامعة بنغازي، جامعة قاريونس في مدنية بنغازي وجامعة طرابلس أصبحت جامعة الفاتح ومقرها مدنية طرابلس. واستمر

التوسع في إنشاء الجامعات، فأضيفت جامعة سبها في العام 1983م وبلغ عدد الجامعات الليبية أربع عشرة جامعة عام 1997م، ولكن هذا التوسع الكمي والأفقي في عدد الجامعات، نتج عنه تدني في المستوى، ولعل هدرا يعزى إلى النقص الكبير في أعضاء هيئة التدريس القارين والمتخصصين، وضعف البنية التحتية، فضلاً عن ضعف التمويل، وغياب فلسفة ومعايير واضحة للتقويم والتطوير. وتم الشروع مع بداية الألفية الثالثة" في إعادة هيكلة الاقتصاد الليبي، التي أدت بدورها إلى خصخصة المؤسسات الإنتاجية والخدمية، وإحياء روح التنافس بين مختلف المؤسسات، مما أدى إلى تبنى التخطيط أساساً علمياً، وواقعية تتلاءم) والمستجدات العالمية في مجال العولمة وتقنية الاتصالات والمعلومات). وكان من ضمن تلك الاستجابة السعي إلى الأخذ بنظام ضمان جودة التعليم العالي، وتطبيق معايير الجودة عليه، واستصدار القوانين الخاصة بتطوير التعليم العالي ومنها صدور قرار اللجنة الشعبية العامة رقم (149) لسنة 2010م بشأن إعادة تنظيم الجامعات، وبالتالي أصبح عددها عشر جامعات، منها ثلاث جامعات ذات طبيعة خاصة. أما التعليم العالي الأهلي، فقد بدأ العام 2006 م، ومن أهم محطاته التطورية، أنه منح فيه الاعتماد المبدئي من اللجنة الشعبية العامة للتعليم العالي في القرار رقم (38) لسنة 2006م للجامعات الآتية:

- جامعة إفريقيا الأهلية ببنغازي.
- جامعة إفريقيا المتحدة بالزاوية.
- جامعة الرفاق الأهلية.

اعتمدت اللجنة الشعبية العامة للتعليم العالي سابقاً بالقرار رقم (38) لسنة 2007 م، بإنشاء الجامعة الليبية الدولية للعلوم الطبية بمدنية بنغازي. وتأسيسًا على ما شهده التعليم العالي من التطور الكمي، وما يمثله من أهمية في أحداث التقدم، أصبح لزاما على الجهات المسئولة عن العملية التعليمية الالتفات إلى ضمان الجودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، ووضع معايير، لتطبيق نظام الجودة بحيث تؤدى إلى مخرجات تتصف بالجودة، وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين على اعتبار أن المعايير هي أساس المفاضلة والتميز، ولا تتم الجودة إلا بالالتزام.([23]).

**المبحث الثاني مفهوم الجودة ومعايير ضبطها في التعليم العالي**

يحظى مفهوم الجودة باهتمام كثير من المؤسسات الصناعية والخدمية والتعليمية، على حد سواء، إذ تعد الجودة عاملاً مهماً في تحقيق التنافسية. فمعظم تلك المؤسسات تعمل في بيئة تنافسية تتسم بالديناميكية والاضطراب، مما يحتم عليها الاهتمام بعنصر الجودة في المقام الأول، ناهيك عن العناصر الأخرى (التكلفة، الابتكار، الكفاءة ...الخ)

وتعد معايير جودة الأداء الجامعي أداة مهمة بغية تحسين مخرجات المؤسسات التعليمية والتأكد من مواءمتها لاحتياجات البيئة المحيطة، ومن أجل ذلك تسعى كل البلدان إلى التأكيد على مراعاة وإتباع هذه المعايير، والتأكد من مجاراتها للمعايير العالمية. لذا فإن فهم وادراك طبيعة مفهوم الجودة في مؤسسات التعليم العالي، يعد عاملاً أساسياً في تطبيق هذا المفهوم.

- **مفهوم الجودة:**

لتحديد مدي وصول اى جامعة الى مستوى من الجودة، لابد من تحديد المفهوم أولا، فما هو المقصود بالجودة، هي "جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين وحدة المنتج التعليمي، وبما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وسمات وخصائص وحده المنتج التعليمي([24]) .

وإن مفهوم الجودة وفقاً لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم والذي أقيم في باريس في أكتوبر (1998) ينص على أن للجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل:

1. المناهج الدراسية.
2. البرامج التعليمية.
3. البحوث العلمية.
4. الطلاب.
5. المباني والمرافق والأدوات.
6. توفير الخدمات للمجتمع المحلي.
7. التعليم الذاتي الداخلي.
8. تحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دولياً.

وتعتبر الجودة احد أهم الوسائل والأساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحالي الذي يطلق عليه بعض المفكرين بأنه عصر الجودة، بل أصبح ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة([25]).

ويقصد بها في التربية مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشموله عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع.([26])

ومن القرارات الصادرة من امانه التعليم العالي سابقا بضبط الجودة في التعليم العالي ما يلي: تنص المادة (3) التابعة الى قرار اللجنة الشعبية العامة رقم (164) لسنة 2006 بإنشاء مراكز ضمان الجودة واعتماد المؤسسات التعليمية والذى يهدف الى تصميم وتطوير نظام

شامل وضمان الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي الوطنية من اجل تطوير العملية التعليمية للوصول الي أعلى مستويات الجودة والكفاءة والتميز فيما يمكنها من الارتقاء بمستوى الخرجين والمساهمات البحثية والمعرفه للمساهمة في تحقيق أهداف ومتطلبات التنمية والمنافسة في أسواق العمل المحلية والإقليمية والدولية له على وجه الخصوص ما يلى:

- ✓ نشر ثقافة الجودة والتطوير المستمر والتقويم والاعتماد بين الاوساط الجامعية الاكاديمية وبين كافة شرائح المجتمع والجهات ذات العلاقة.
- ✓ اقتراح سياسه العامة لتقويم الاداء وضمان الجودة والاعتماد لكافة مؤسسات التعليم العالي.
- ✓ وضع أسس ومعايير وشروط التقويم والاعتماد الاكاديمي وتعديلها وتطويرها في ضوء السياسة العامة للتعليم العالي وحسب التطورات العلمية والتقنية ذات التأثير على مؤسسات التعليم العالي وصياغة الضوابط التي تكفل تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي المختلفة.
- ✓ إنشاء نظام موحد ملزم لجميع مؤسسات التعليم العالي.
- ✓ تحقيق التميز والكفاءة والجودة في الاداء في كافة العناصر المكونة لمؤسسات التعليم العالي.
- ✓ تشجيع المؤسسات التعليمية على التطوير والتحسين المستمرين لأنشطتها وبرامجها التعليمية والتدريبية المختلفة
- ✓ اقتراح الخطط الدراسية والمقررات العملية والبرامج التدريبية لمؤسسات التعليم العالي الاهلي وعرضها على امانة اللجنة الشعبية للتعليم العالي سابقاً.
- ✓ تشجيع روح المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي لتجويد العملية التعليمية وتطوير برامج البحث العلمي الجاد في مؤسسات التعليم العالي، ودعم شراكتها مع المجتمع وقطاعات الانتاج والخدمات.
- ✓ جمع المعلومات عن البرامج التي تطرحها مؤسسات التعليم العالي وإعداد التقارير عن مدى جودة هذه البرامج ورفعها للجهات المختصة.
- ✓ وهذا وغيرها من اللوائح. (قرارات اللجنة الشعبية العامة سابقاً) مجلس الوزارة.

- **المبحث الثالث: المشكلات والمعوقات التي تواجه التعليم الجامعي في ليبيا:**

بالرغم من الدور الفعال لمؤسسات التعليم الجامعي والعالي بشكل عام وجامعة الجبل الغربي بشكل خاص في ليبيا والمتمثلة في تزويد المجتمع بالقوى البشرية المؤهلة التي ستدير مختلف المجالات العملية في البلد أن التعليم الجامعي والعالي في ليبيا يعانى العديد من المشكلات التي اعترضت مسيرته نحو أداء دوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والمتمثلة في:

1. تدني مستوى التحصيلي لطلاب مؤسسات التعليم الجامعي والعالي مقارنه ببعض الجامعات المتقدمة.
2. تزايد اعداد الطلاب في مؤسسات التعليم العالي والجامعي دون أن يقابله توفر الإمكانات البشرية والمادية المناسبة.
3. انخفاض نسبه أعضاء هيئه التدريس الى الطلاب انخفاض الخدمات التعليمية في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي والمتمثلة في المعامل والمختبرات والخدمات المكتبية.
4. اتباعها الاسلوب التقليدي في الادارة.
5. عدم التنسيق بين سياسات سوق العمل وسياسات القبول في الجامعات.

وقد تكون هذه المشكلات وغيرها حائل دون الوصول الى الجودة المطلوبة في الأداء وبتالي تتأثر مخرجات التعليم بذلك وهذا ما يتعارض مع الجودة في التعليم الجامعي والعالي الذى نسعي للوصول اليه من خلال تشريع عدة قرارات بهدف تجاوز هذه المشاكل او الحد منها.

ما من شك في أن تطبيق فلسفة جديدة قد يعترضها بعض المشكلات، وقد يكون قلة الاكتراث بهذه الفلسفة من قبل الإدارة العليا من أهم تلك المشكلات.

وقد حدد الباحثون في هذا الميدان جملة من المعوقات التي تحول دون الاستفادة القصوى من تطبيق إدارة الجودة الشاملة تتمثل في ([27]):

1. تعجل تحقيق نتائج سريعة) وهذا يرتبط مع ما توصل إليه المزوغي في دراسته حيث أشار إلي أنه لا تتم مراجعة المناهج بانتظام بفترات محددة بشكل يمكن من مسايرة التطور السريع للمعرفة.
2. التقليد والمحاكاة لتجارب المؤسسات الأخرى.
3. إقرار التطبيق قبل إعداد البيئة الملائمة.
4. عدم التقدير الكافي لأهمية الموارد البشرية.
5. عدم اتساق سلوكيات القادة مع أقوالهم.
6. إتباع أنظمة وسياسات لا تتوافق مع إدارة الجودة الشاملة). وهذا ما يؤكده اللافي في دراسته حيث أشار إلى عدم متابعة خطط وبرامج تحسين جودة الخدمة وعدم اهتمام إدارة الجامعة باطلاع العاملين علي ما هو جديد في مجال الجودة.
7. الفشل في توفير معلومات عن الانجازات المحققة.
8. عدم الإنصات الكافي للمستفيدين.
9. إهمال تحقيق التوازن بين الأهداف قصيرة الآجل وطويلة الآجل.

وصنفها البهواشى إلى معوقات رئيسية تحول دون النجاح في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية تتمثل: ([28]).

1. مقاومة إدارة الجودة الشاملة التعليمية لفكرة التعامل مع المتعلمين كمستهلكين أو مستفيدين من العملية التعليمية. وتتفق هذه الفائدة مع ما جاءت به دراسة علوان حيث أكدت النتائج بأن ثقافة الكليات وبنيتها التنظيمية لا تساعد علي تطبيق الجودة، كما أنها ترتبط مع دارسة سباعي حيث أشار إلى أن واقع الثقافة التنظيمية في الجامعات الحكومية والخاصة المتعلقة بفكرة الجودة الشاملة غير ايجابي.
2. مقاومة إدارة المؤسسات التعليمية للتدخل من جانب عناصر أخرى من داخل وخارج المؤسسات في ادارتهم.
3. التهديدات التي يشعر بها مديرو المؤسسات التعليمية لحريتهم الإدارية والفنية.

**المبحث الخامس: الدراسة الميدانية (إجراءات و أهم نتائجها)** يتناول هذا المبحث إجراءات الدارسة الميدانية (الأهداف، مجتمع وعينة الدراسة، أداة وخطوات الدراسة، ثبات وصدق الأداة، إجراءات ونتائج التطبيق)، كما يعرض الفصل الأداء الفعلي لأعضاء هيئة التدريس، ويرتبط هذا الأداء بمتغيرات الدراسة (الخبرة، درجة العلمية، الجنس).

**القسم الأول: إجراءات الدراسة الميدانية**

**أولاً: أهداف الدراسة الميدانية:**

تهدف الدراسة الميدانية إلي استكشاف واقع أداء أعضاء هيئة بجامعة الجبل الغربي بليبيا في ضوء معايير الجودة الشاملة. وذلك من خلال ما يلي:

- التعرف على واقع أداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الليبية فيما يتعلق بتطبيق معايير الجودة التي تعمل على تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الجبل الغربي.
- التعرف على واقع أداء البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الليبية فيما يتعلق بتطبيق معايير الجودة التي تعمل على تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الجبل الغربي.
- التعرف على واقع خدمة المجتمع لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الليبية فيما يتعلق بتطبيق معايير الجودة التي تعمل على تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الجبل الغربي.
- وضع تصور مقترح بناء على وجهة نظر أفراد العينة لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس لديهم وذلك من خلال محاور الاستبيان الثلاثة.

التحقق من فروض الدراسة الميدانية إحصائياً.

**ثانياً: مجتمع الدراسة الميدانية:**

تكون مجتمع الدراسة من الأساتذة والأساتذة المساعدين في جميع الكليات بجامعة الجبل الغربي والبالغ عددهم (631) عضو هيئة التدريس موزعين على (19) كلية كما هو مبين في **الجدول التالي:**

**جدول رقم (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للكلية.**

| ت | الكليات | عدد اعضاء هيئة التدريس | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| .1 | كلية المحاسبة | 99 | %15.6 |
| .2 | كلية الهندسة | 63 | %9.98 |
| .3 | كلية الطب | 07 | %1.10 |
| .4 | كلية التقنية الطبية | 08 | %1.26 |
| .5 | كلية التمريض / غريان | 0 | %0 |
| .6 | كلية الطب البشري | 06 | %0.95 |
| .7 | كلية طب الاسنان | 04 | %0.63 |
| .8 | كلية الآداب / غريان | 91 | %14.42 |
| .9 | كلية الآداب / يفرن | 42 | %6.65 |
| .10 | كلية العلوم / غريان | 56 | %8.87 |
| .11 | كلية العلوم / الزنتان | 31 | %4.91 |
| .12 | كلية التربية / نالوت | 09 | %1.42 |
| .13 | كلية التربية / الزنتان | 26 | %4.12 |
| .14 | كلية التربية / تيجي | 21 | %3.32 |
| .15 | كلية التربية / درج | 09 | %1.42 |
| .16 | كلية التربية / ككله | 37 | %5.86 |
| .17 | كلية الآداب والعلوم / مزده | 39 | %6.18 |
| .18 | كلية الآداب والعلوم / بدر | 37 | %5.86 |
| .19 | كلية القانون/ نالوت | 46 | %7.29 |
| **المجمـوع** | | 630 | %100 |

يبدو من الجدول السابق نجد أن اعلي نسبة مئوية لمجتمع الدراسة في كلية المحاسبة بنسبة: 15.6%، في حين مجتمع الدراسة التابع لكلية الطب يحتل المرتبة المتوسطة بنسبة: 14.42%، وأقل نسبة مئوية لمجتمع الدارسة في كلية الهندسة بنسبة: 0.63%.

وقد تم أخذ هذه العينة عشوائية لتمثل المجتمع وإن كانت غير اعتدالي، وهذا يعكس البيئة الأصلية للمجتمع، حيث تتوزع فيها الفئات بنفس الدرجة تقريباً.

**ثالثاً– إجراءات المنهجية للدارسة الميدانية:**

يعرض الباحث فيما يلي إجراءات المنهجية للدارسة الميدانية وهي: (فروض الدراسة– مجتمع الدارسة وعينتها– بناء أداة الدارسة وتقنيتها)

وسوف يتم تناولها بالتفصيل على النحو التالي:

- **فروض الدراسة:**

تتمثل فروض الدراسة المراد التحقق من صحتها واختيارها في الأتي:

- **الفرض الأول:** وينص علي:

- توجد فروق ذات دالة إحصائية حسب استجابات أفراد العينية (أعضاء هيئة التدريس).

في مجال التدريس (مؤشرات جودة الأداء في مجال التدريس). وتعزى إلي:

1- عدد سنوات الخبرة (أقل من 4 سنوات– من 4 إلى 7 سنوات– 7 سنوات فأكثر).
2- الوظيفة (رؤساء أقسام– عضو هيئة تدريس).
3- الجنس (ذكور– إناث).
4- المؤهل العلمي (استاذ مشارك– استاذ مساعد– محاضر– محاضر مساعد).

- **الفرض الثاني: وينص على:**

- توجد فروق ذات دالة إحصائية حسب استجابات أفراد العينية (أعضاء هيئة التدريس).

في مجال البحث العلمي (مؤشرات جودة الأداء في مجال البحث العلمي) وتعزى إلى:

1. عدد سنوات الخبرة (أقل من 4 سنوات– من 4 إلى 7 سنوات– 7 سنوات فأكثر).
2. الوظيفة (رؤساء أقسام– عضو هيئة تدريس).
3. الجنس (ذكور– إناث).
4. المؤهل العلمي (أستاذ مشارك– أستاذ مساعد– محاضر– محاضر مساعد).

- **الفرض الثالث: وينص على:**

1. توجد فروق ذات دالة إحصائية حسب استجابات أفراد العينية (أعضاء هيئة التدريس).
2. في مجال خدمة المجتمع (مؤشرات جودة الأداء في مجال خدمة المجتمع) وتعزى إلى:
3. المؤهل العلمي (أستاذ– محاضر– محاضر مساعد).
4. عدد سنوات الخبرة (أقل من 4 سنوات – من 4– 7 سنوات– 7 سنوات فأكثر).

**ثالثاً: عينة الدراسة وخصائصها:**

قام الباحث باختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسبب طبيعة أفراد مجتمع الدراسة.

1- **توزيع أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس بحسب متغيرات الدراسة** والجدول التالي:

**جدول رقم (2) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.**

| الأداة | أفراد العينة | الجنس | | الوظيفة | | عدد سنوات الخبرة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ذكر | أنثى | رئيس القسم | عضو هيئة تدريس | اقل من 4 سنوات | من 4–7 سنوات | أكثر من 7 سنوات |
| الاستبيان | 143 | 109 | 34 | 56 | 87 | 60 | 42 | 41 |
| | | %76.22 | %23.77 | %39.16 | %60.83 | %41.95 | %29.37 | %28.67 |

ويتضح من الجدول السابق أن:

- نسبة 76.22% من الذكور من الأساتذة في حين أن نسبة الأساتذة من الإناث 23.77%.
- نسبة 41.95% من الأساتذة تفوق خبراتهم عن 4 سنوات وهم من الأساتذة الجدد.
- عدد من الأساتذة الذين يمارسون مهنة التدريس بنسبة 60.83%.

2- **توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب النوع** توزيعاً عشوائياً حتي تكون معبرة عن مجتمع الدراسة، وقد جاء توزيع عينة الدراسة طبقاً للجدول التالي:

**جدول رقم (3) يبين توزيع أفراد العينة بحسب النوع.**

| الكلية | النوع | | الإجمالي |
|---|---|---|---|
| | ذكر | أنثى | |
| كلية المحاسبة | 79 | 20 | 99 |
| كلية الهندسة | 61 | 02 | 63 |
| كلية الطب | 07 | // | 07 |
| كلية التقنية الطبية | 07 | 01 | 08 |
| كلية التمريض / غريان | 0 | 0 | 0 |
| كلية الطب البشري | 05 | 01 | 06 |
| كلية طب الاسنان | 04 | // | 04 |
| كلية الآداب / غريان | 67 | 24 | 91 |
| كلية الآداب / يفرن | 34 | 08 | 42 |
| كلية العلوم / غريان | 37 | 19 | 56 |
| كلية العلوم / الزنتان | 20 | 11 | 31 |
| كلية التربية / نالوت | 04 | 05 | 09 |
| كلية التربية / الزنتان | 24 | 02 | 26 |
| كلية التربية / تيجي | 18 | 03 | 21 |
| كلية التربية / درج | 08 | 01 | 09 |
| كلية التربية / ككله | 28 | 09 | 37 |
| كلية الآداب والعلوم / مزده | 34 | 05 | 39 |
| كلية الآداب والعلوم / بدر | 33 | 04 | 37 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| كلية القانون/ نالوت | 38 | 08 | 46 |
| المجموع | 508 | 123 | 631 |

يبدو من الجدول السابق نجد أن أعضاء هيئة التدريس من حيث الجنس في كلية المحاسبة (99) بنسبة 15.68%، إما كلية الآداب (91) بنسبة قدرها (14.42%).

ويلاحظ زيادة نسبة عدد الذكور في كلية المحاسبة التي بلغت (79) مقارنة بكلية التربية التي بلغت (04) وهي نسبة متدنية جداً، وعموماً ان نسبة الذكور في الكليتين لا تزال متدنية، أذ بلغت في الإجمالي (83) بالرغم من مرور عشرات السنوات على إنشاء الكليتين وتوجدان بهما قسم للدراسات العليا منذ 1995.

وقد كانت العينة العشوائية ممثلة للمجتمع وان كانت غير اعتدالية، وهذه يعكس البيئة الأصلية للمجتمع، حيث تتوزع فيها الفئات بنفس الدرجة تقريباً.

**3- توزيع أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس بحسب الدرجة العلمية**

توزعت عينة الدراسة بحسب الدرجة العلمية عشوائياً حتى تكون معبرة عن مجتمع الدراسة، وقد جاء توزيع عينة الدراسة طبقاً للجدول التالي:

**جدول (4) توزيع أفراد العينة بحسب الدرجة العلمية.**

| الكليات | الدرجة العلمية | | | | | | | | | | | | الإجمالي | | النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | مساعد محاضر | | محاضر | | إستاذ مساعد | | إستاذ مشرك | | إستاذ | | | | | | |
| | ذكر | إناث | ذكر | إناث | ذكر | إناث | ذكر | إناث | ذكر | إناث | | | ذكر | إناث | |
| كلية المحاسبة | 34 | 18 | 30 | 02 | 12 | // | 01 | // | 02 | // | | | 79 | 20 | 99 |
| كلية الهندسة | 41 | 02 | 11 | // | 04 | // | 05 | // | // | // | | | 61 | 02 | 63 |
| كلية الطب | 07 | // | // | // | // | // | // | // | // | // | | | 07 | // | 07 |
| كلية التقنية الطبية | 06 | 01 | 01 | // | // | // | // | // | // | // | | | 07 | 01 | 08 |
| كلية التمريض / غريان | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | // | 0 | // | | | 0 | 0 | 0 |
| كلية الطب البشري | // | 01 | 02 | // | 02 | // | 01 | // | // | // | | | 05 | 01 | 06 |
| كلية طب الاسنان | 01 | // | 02 | // | // | // | 01 | // | // | // | | | 04 | // | 04 |
| كلية الآداب / غريان | 38 | 24 | 18 | // | 04 | // | 03 | // | // | // | | | 67 | 24 | 91 |
| كلية الآداب / يفرن | 22 | 08 | 11 | 01 | 01 | // | // | // | 04 | // | | | 34 | 08 | 42 |
| كلية العلوم / غريان | 18 | 18 | 13 | // | 01 | // | 05 | // | // | // | | | 37 | 19 | 56 |
| كلية العلوم / الزنتان | 10 | 11 | 07 | // | 02 | // | 01 | // | // | // | | | 20 | 11 | 31 |
| كلية التربية / نالوت | 03 | 05 | 01 | // | // | // | // | // | // | // | | | 04 | 05 | 09 |
| كلية التربية / الزنتان | 15 | 02 | 08 | // | 01 | // | // | // | // | // | | | 24 | 02 | 26 |
| كلية التربية / تيجي | 14 | 03 | 02 | // | 01 | // | 01 | // | // | // | | | 18 | 03 | 21 |
| كلية التربية / درج | 08 | 01 | // | // | // | // | // | // | // | // | | | 08 | 01 | 09 |
| كلية التربية / ككله | 22 | 09 | 06 | // | // | // | // | // | // | // | | | 28 | 09 | 37 |
| كلية الآداب والعلوم / مزده | 21 | 05 | 12 | // | 01 | // | // | // | // | // | | | 34 | 05 | 39 |
| كلية الآداب والعلوم / بدر | 23 | 03 | 08 | 01 | 01 | // | // | // | // | 01 | | | 33 | 04 | 37 |
| كلية القانون | 31 | 08 | 04 | // | 02 | // | // | // | // | 01 | | | 38 | 08 | 46 |
| المجموع | 433 | | 140 | | 32 | | 18 | | 08 | | | | 508 | 123 | 631 |

من الجدول السابق نلاحظ أن عدد (433) من أعضاء هيئة التدريس في الكليات المختلفة الذين يحملون درجة مساعد محاضر، وتليها درجة محاضر هى التي تشكل (140) أما درجة إستاد فلا وجود لها، ويعزى هذا إلى أن الكليات المختلفة يوجد بها عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس الذين يحملون درجة مساعد محاضر، إما كلية التمريض فإن النسبة متدنية، وبالتالي فإن تطبيق معايير الجودة لابد ان تتم على جميع أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم جدد فى مجال التدريس الجامعي.

**رابعاً: أداة الدراسة الميدانية:**

بعد الاطلاع على البحوث والدراسات التربوية المرتبطة بتطبيق الجودة الشاملة ونجاحها في تطوير الأداء في العديد من التجارب على المستوى التعليمي، وبعد الاطلاع على العديد من الأدوات المستخدمة في مثل هذه الدراسات، تم إعداد استبيان لتقيم واقع أداء أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الجبل الغربي في ضوء معايير الجودة الشاملة.

**خامساً: خطوات بناء أداة الدراسة الميدانية:**

تم إعداد هذه الاستبيان وصياغة مفرداته بما يتفق مع الإطار النظري للدراسة الحالية، وقد شمل الاستبيان في صورته الأولية، موزعة على

ثلاث محاور رئيسة حيث احتوي كل محور من هذه المحاور على عدد من المفردات موزعة كما في الجدول التالي:

**جدول (5) يبين توزيع المفردات على محاور الاستبيان.**

| المحاور | البيان | أرقام المفردات | المجموع |
|---|---|---|---|
| المحور الأول | واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس | 1-36 | 36 |
| المحور الثاني | واقع الأداء البحثي لأعضاء هيئة التدريس | 37-65 | 28 |
| المحور الثالث | واقع خدمة المجتمع لأعضاء هيئة التدريس | 66-95 | 33 |

**وفيما يلي وصف تفصيلي لكل من محاور الثلاث:**

- **واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس:**

والمقصود به التعرف على الممارسات التعليمية التفاعلية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الجبل الغربي بليبيا في ضوء معايير الجودة الشاملة.

- **واقع الأداء البحثي لأعضاء هيئة التدريس:**

والمقصود به التعرف على واقع الاهتمام بالبحث العلمي ودوره في تنمية المجتمع الليبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجبل الغربي بليبيا في ضوء معايير الجودة الشاملة.

- **واقع خدمة المجتمع لأعضاء هيئة التدريس:**

ويقصد به التعرف على واقع الخطوات الإجرائية لربط الكليات المختلفة بجامعة الجبل الغربي بليبيا بخدمة البيئة وواقع هذه الخدمات في ضوء معايير الجودة الشاملة.

**سادساً: صدق أداة:**

يعرف الصدق بأنه مدى ملائمة لقياس وصلاحيته لبيئة الدراسة ولما أعد لقياسه وعمد الباحث إلى اعتماد الصدق الظاهري للاستبيان، وذلك من خلال عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية، لإبداء رأيهم فيها والحكم عليها من حيث ما يلي:

- انتماء كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه.
- أهمية كل عبارة.
- إعادة الصياغة اللغوية لكل عبارة تستدعي ذلك.
- حذف العبارات التي لا ترتبط بالهدف من الاستبيان.
- إضافة العبارات التي يراها السادة المحكين مناسبة للهدف.

وفيما يلي نعرض بعض التعديلات التي تم إجراءها على منفردات الاستبيان في ضوء اقتراحات السادة المحكمين والجدول التالي يوضح هذه التعديلات التي تم إجراءها.

**جدول (6) يبين مفردات الاستبيان في ضوء اقتراحات السادة المحكمين.**

| م | العبارة قبل التعديل | العبارة بعد التعديل |
|---|---|---|
| 1- | أرعي التجديد والابتكار في أساليب التدريس | استخدام أساليب تدريس تنمي التفكير والإبداع لدى الطلاب |
| 2- | اهتم برفع مستوي تدريسه ومستمتع به | اتقن مهارات التدريس المرتبطة بمجال التخصص |
| 3- | لدي الثقة بنفس | لدي الثقة بنفسي أثناء قيامي بعملية التدريس |
| 4- | أشارك الطلاب أنشطتهم الثقافية والعلمية | أشجع الطلاب على الاشتراك في الأنشطة الطلابية المختلفة |
| 5 | ارتبط بعلاقات طيبة مع طلابي | أتعامل مع الطلاب بروح الآلفة والمودة والأبوة والأخوة |
| 6 | أصمم برامج علاجية تناسب ما يحتاج إليه الطلبة | أعمل على مراعاة مستويات الطلاب وقدراتهم عند إعداد المحاضرة |
| 7 | أعرض التطورات الحديثة في مجال تخصصي | أُوضح للطلاب التطورات الحديثة في مجال تخصصي |

وبعد إجراء التعديلات أصبح الاستبيان في صورته النهائية، موزعة على المحاور الثلاثة، وبذلك أصبح الاستبيان صالحاً للتطبيق.

**سابعاً: ثبات الأداة:**

ويقصد به دقة الاستبيان ومدي اتساق عباراته وتجانسه، وقد تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل (الفاء كرونباخ)، حيث إنها أنسب طريقة لحساب الأوزان المستخدمة في البحوث المسحية، والذي بلفت قيمته في المحور الأول (0,885)، والمحور الثاني (0,946)، والمحور الثالث (0,927) والتي تمثل قيمة مرتفعة للثقة في ثبات المقياس المستخدم.

كما تم استخدام ثبات التجربة النصفية لكل محور من المحاور الثلاثة والذي بلفت قيمته في المحور الأول (0,892)، والمحور الثاني (0,841)، والمحور الثالث (0,838) والتي تمثل قيمة مرتفعة للثقة في ثبات المقياس المستخدم.

**ثامناً: إجراءات التصحيح:** والجدول التالي مفتاح تصحيح الاستبيان:

**جدول (7) يوضح مفتاح تصحيح.**

| درجة التحقق | غير موافق | قليلة | متوسطة | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة كبيرة جداً |
|---|---|---|---|---|---|
| العبارات | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

وبناء على ذلك تكون النهاية العظمي للاستبيان 175 درجة والنهاية الصغرى (143) درجة.

**تاسعاً: إجراءات تطبيق أداة الدراسة الميدانية**

وبناء على أراء كل من السادة المحكمين، أجريت بعض التعديلات اللازمة، حيث قام الباحث بتفرغ ملاحظات السادة المحكمين، واتضح منها الإجماع على كافة المحاور المختلفة، إلا أنهم أشاروا إلى بعض الملاحظات الخاصة بالصياغة اللفظية لبعض مفردات الاستبيان، وإعادة ترتيب بعض المفردات، وقد تمت مراعاة جميع الملاحظات عند وضع الصورة النهائية للاستبيان حتي أصبحت صالحة للتطبيق.

**عاشراً: المعالجة الإحصائية:**

للإجابة على أسئلة الدراسة واستخراج النتائج وذلك بعد استبعاد الاستمارات غير الصالحة وتفريغ الاستجابات مع مراعاة كل بعد من أبعاد الاستبيان، تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية في معالجة البيانات بواسطة الكمبيوتر على برنامج التحليل الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Socience Science (SPSS) وهى كالتالي:

تم حساب التكرارات المقابلة لكل عبارة والنسب المئوية وذلك بالمعادلة التالية:

النسبة المئوية = التكرار على العينة X100

تم حساب الوزن النسبي وكا2 لكل عبارة من الاستبيان لبيان دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارة لمعرفة أثر المتغيرات (الخبرة– الدرجة العلمية– الجنس) على تقدير عينة لمعايير الجودة الشاملة ثم حساب كل من:

4- المتوسط (م).

5- الانحراف المعياري (ع).

6- اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسطات.

7- حجم التأثير.

بعد إجراء المعالجات الإحصائية لبيانات، تم رصد النتائج في صورة جداول إحصائية وتفسيرها على النحو التالي:

**أولاً: الأداء الفعلي لأعضاء هيئة التدريس**

سوف يتم عرض الأداء الفعلي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الجبل الغربي وفقاً للمحاور الأتية:

- **واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الجبل الغربي.**

ويبين الجدول التالي استجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات محور واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الجبل الغربي.

**جدول (8) يبين دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة نحو واقع الأداء التدريسي.**

| | المفردة | الوزن النسبي | الترتيب | مربع كاى | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| .1 | استخدام أساليب تدريس تنمي التفكير والإبداع لدى الطلاب. | 89.09 | 8 | 141.503 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .2 | مراعاة الفروق الفردية بين مستويات الطلاب. | 93.29 | 2 | 220.497 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .3 | إدارة وقت المحاضرة على نحو فعال. | 93.01 | 3 | 91.147 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .4 | إتقان مهارات التدريس الأكاديمي. | 84.34 | 21 | 10.252 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .5 | الحرص على تحسين مستوى أدائي في التدريس. | 95.38 | 1 | 135.664 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .6 | التنوع في نبرات الصوت أثناء المحاضرة يجذب الانتباه لدى الطلاب. | 80.56 | 34 | 48.636 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .7 | إنجاز المهام والمسؤوليات التدريسية بفاعلية. | 87.27 | 15 | 95.070 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .8 | إتاحة فرص الاختلاف في وجهات النظر بين عضو هيئة التدريس وبين الطلاب. | 81.54 | 32 | 122.874 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .9 | استخدام مصادر التعلم المناسبة لموضوع المحاضرة. | 79.58 | 35 | 36.273 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .10 | تشجيع الطلاب على الاشتراك في الأنشطة الطلابية المختلفة. | 83.50 | 25 | 9.497 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .11 | حث الطلاب على الاستعانة بمصادر علمية للاستزادة من المعرفة. | 88.39 | 10 | 43.357 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .12 | تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي. | 82.10 | 28 | 2.783 | غير دالة |
| .13 | طرح أفكار متجددة خلال المناقشات العلمية | 83.78 | 23 | 11.007 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .14 | تخصيص وقت لمقابلة الطلاب لتحقيق استفساراتهم في المقرر الدراسي. | 81.68 | 31 | 49.364 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .15 | التعامل مع الطلاب في إطار العلاقات الإنسانية. | 81.12 | 33 | 37.336 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .16 | تشجيع الطلاب على استقلالية تفكيرهم. | 78.46 | 36 | 237.664 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .17 | لا أميل في المحاضرة إلى الاستبداد بالرأي بقدر ما اشعر الطلاب بسعادتي عند مشاركتهم لي. | 87.41 | 13 | 102.790 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .18 | مشاركة عضو هيئة التدريس في إعداد البرامج والمقررات في مجال التخصص. | 88.25 | 12 | 37.105 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .19 | مراعاة مستويات الطلاب وقدراتهم عند إعداد المحاضرة. | 83.78 | 23 | 58.818 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .20 | إعداد اختبارات مناسبة لقياس نواتج التعلم لدى الطلاب. | 88.81 | 9 | 43.818 | دالة عند مستوى 0.01 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| .21 | تتسم أسئلة الاختبار للمقرر التدريسي بالوضوح والتنوع. | 91.75 | 5 | 148.497 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .22 | متابعة كل ما يستجد من معلومات في مجال التخصص. | 84.20 | 22 | 60.497 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .23 | إلمام عضو هيئة التدريس بالمحتويات التي يقوم بتدريسها. | 87.27 | 15 | 171.231 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .24 | القدرة على تبسيط ما أقوم بطرحه في مجال التخصص. | 91.61 | 6 | 83.091 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .25 | تحفيز الطلاب على المشاركة في النقاش والحوار. | 89.51 | 7 | 49.399 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .26 | توضيح التطورات الحديثة في مجال التخصص للطلاب. | 82.80 | 26 | 152.350 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .27 | زيادة عدد ساعات التدريس داخل أو خارج الكلية يَقلل من استخدام الأنشطة التعليمية بكفاءة وفاعلية. | 82.80 | 26 | 55.350 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .28 | ارتفاع كثافة الطلاب داخل قاعة الدراسة يقلل من التفاعل معهم. | 86.57 | 18 | 85.392 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .29 | تجهيز قاعة التدريس يسهم في فاعلية التعليم الجامعي | 86.85 | 17 | 32.909 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .30 | تطوير المعامل يحتاج إلى إعادة النظر فيها بحيث تواكب التطورات التكنولوجيا الحديثة | 87.41 | 13 | 95.965 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .31 | تقويم الخطة التدريسية للمقرر من أجل تطويرها. | 92.03 | 4 | 77.804 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .32 | التوضيح للطلاب بالأنشطة المطلوبة منهم إنجازها خلال الفصل الدراسي. | 88.39 | 10 | 120.357 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .33 | تحديد جدول زمني ملائم لتقويم أداء الطلاب خلال الفصل الدراسي. | 81.82 | 30 | 102.000 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .34 | حضور دورات التعليم والتعلم ذات العلاقة بعملية التدريس. | 85.73 | 19 | 79.238 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .35 | الوقوف على أحدث وسائل التعليم عند التخطيط للدروس. | 84.48 | 20 | 69.112 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .36 | تنظيم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة بهدف تنميتهم مهنياً. | 82.10 | 28 | 149.133 | دالة عند مستوى 0.01 |

يتضح من الجدول (8) ما يلي:

وجود دلالة إحصائية استجابات أفراد عينة من أعضاء هيئة بجامعة الجبل الغربي بالدولة الليبية حول الأداء التدريسي، واختلفت درجة تقدير أفراد العينة لأهمية كل عبارة حيث جاءت كما يلي:

1. أن الفقرات (21،22،24،31،3،2،5 )، هى فقرات ذات قوة عالية ومجمع عليها، حيث تتراوح قيم وزنها النسبي بين (95.38)، (81.82)، وهى تحتل الترتيب من 1- 10، كما يوضحه الجدول السابق.
2. أن الفقرات (21،22،24،31،3،2،5)، هي فقرات ذات قوة متوسطة، حيث تتراوح قيم وزنها النسبي بين (88.25)- (87.27)، وتحتل الترتيب من 12- 15، مع العلم ان هنالك تكرار لعبارة 13- 15 كما يوضحه الجدول السابق.
3. أن الفقرات (21،22،24،31،3،2،5)، هي فقرات ذات قوة ضعيفة، حيث تتراوح قيم وزنها النسبي بين (78.46)- (79.58)، وتحتل الترتيب من 33- 36، كما يوضحه الجدول السابق.

**2- واقع الأداء البحثي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الجبل الغربي**

ويبين الجدول التالي استجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات محور واقع **الأداء البحثي** لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الجبل الغربي.

**جدول (9) دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول واقع أداء البحث العلمي.**

| ت | المفردة | الوزن النسبي | الترتيب | مربع كاى | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 37 | الاجتهاد في إنجاز أبحاث علمية بعد الحصول على الدرجة العلمية. | 87.69 | 1 | 32.154 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 38 | ضعف مساهمة الجامعة في تمويل عمليات البحث العلمي | 83.50 | 4 | 115.566 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 39 | تقوم بزيارة المراكز ومصادر المعلومات، والاستفادة منها. | 82.52 | 6 | 48.301 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 40 | مسايرة الأبحاث بعض خطط التنمية واحتياجات المجتمع. | 79.16 | 9 | 55.573 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 41 | الاشتراك في بعض المجلات العلمية ذات العلاقة بتخصصي العلمي. | 86.57 | 2 | 101.559 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 42 | الحرص على المشاركة في المؤتمرات العلمية بالجامعات المختلفة. | 75.66 | 17 | 37.671 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 43 | محاولة إيجاد وقت خارج نطاق المهام الوظيفية لإجراء البحوث والدراسات العلمية. | 81.54 | 7 | 64.301 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 44 | العمل على تحقيق التواصل العلمي بين عضو هيئة التدريس وبين بعض المؤسسات ومراكز البحث العلمي. | 78.32 | 11 | 34.818 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 45 | الاستفادة من الفرص التي تقدمها الجامعة لتمويل بعض أنواع البحوث. | 78.18 | 12 | 39.629 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 46 | الاهتمام بنتائج البحث أو الدراسة من قبل الجامعة لا يتناسب ومقدار الجهد المبذول من قبل عضو هيئة التدريس. | 76.50 | 16 | 62.839 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 47 | وجود صعوبة من قبل الجامعة للمشاركة في الندوات والمؤتمرات الداخلية والخارجية. | 84.06 | 3 | 58.091 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 48 | إنجاز على الأقل بحثاً أو دراسة بشكل/ سنوي. | 76.64 | 15 | 58.713 | دالة عند مستوى 0.01 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 49 | نشر أبحاث على مستوى الجامعة والجامعات العربية والأجنبية (مشاركات داخلية وخارجية). | 74.83 | 20 | 46.336 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 50 | الحرص على حضور دورات تدريبية تساعد على إتقان البحث العلمي. | 80.70 | 8 | 86.126 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 51 | عقد الجامعة الندوات والمؤتمرات العلمية التي تساعد عضو هيئة التدريس على المشاركة بالأبحاث. | 83.50 | 4 | 92.217 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 52 | وجود بالجامعة نظام دوري لرصد أهم الأبحاث العلمية المنجزة على مستوى القسم والكلية والجامعة. | 75.38 | 18 | 45.147 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 53 | يوجد بالجامعة مجلات علمية متخصصة لأهم أبحاث أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة. | 70.91 | 25 | 38.364 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 54 | توافر بالجامعة الإمكانيات العلمية والمعملية لإجراء الدراسات والبحوث. | 69.65 | 27 | 46.336 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 55 | وجود نظام التفرغ العلمي لإجراء بعض الدراسات والبحوث العلمية | 70.07 | 26 | 1.867 | غير دالة |
| 56 | وجود خطة محددة للبحث العلمي على مستوى الجامعة أو على مستوى الكليات. | 74.69 | 22 | 40.252 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 57 | التطوير المستمر للمهارات البحثية للمشاركة في أنتاج بحوث علمية تتسم بالجودة والتحسين. | 75.24 | 19 | 53.608 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 58 | تشجيع التميز البحثي لعضو هيئة التدريس يساعد في تحقيق معايير الجودة الشاملة. | 78.18 | 12 | 83.189 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 59 | إتاحة الفرصة لتبادل الآراء والأفكار بيني وبين أعضاء هيئة التدريس داخل الجامعة. | 73.71 | 23 | 34.308 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 60 | توفير دعم مالي كاف لتمويل جزء من كلفة بحوث أعضاء هيئة التدريس والمراكز العلمية بالجامعة. | 78.18 | 12 | 123.538 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 61 | وجود تيسيرات لإجراءات النشر العلمي بالدوريات العالمية. | 71.47 | 24 | 31.580 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 62 | ضعف عمل الفريق لإنجاز بحوث علمية مشتركة أو التأليف الجامعي للكتب. | 74.83 | 20 | 54.657 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 63 | توفير فرص الاحتكاك العلمي بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الليبية ونظرائهم في الجامعات العربية والأجنبية. | 68.39 | 28 | 16.476 | دالة عند مستوى 0.01 |
| 64 | ضعف ثقة عضو هيئة التدريس في إمكانية استفادة المجتمع من نتائج بحوثه. | 79.16 | 9 | 68.713 | دالة عند مستوى 0.01 |

يتضح من الجدول (10) ما يلي:

وجود دلالة إحصائية استجابات أفراد عينة من أعضاء هيئة بجامعة الجبل الغربي بالدولة الليبية حول الأداء البحثي، واختلفت درجة تقدير أفراد العينة لأهمية كل عبارة حيث جاءت كما يلي:

أن الفقرات (39،51،38،47،41،37)، هي فقرات ذات درجة عالية ومجمع عليها، حيث تتراوح قيم وزنها النسبي بين (87.69)، (82.52)، وهي تحتل الترتيب من 1- 6، كما يوضحه الجدول السابق.

أن الفقرات (48،60،45،44،64،40،50،43) هى فقرات ذات درجة متوسطة، حيث تتراوح قيم وزنها النسبي بين (81.54)- (76.64)، وتحتل الترتيب من 7-15، مع العلم ان هنالك تكرار لعبارة 40،64 والعبارة 60،45 كما يوضحه الجدول السابق.

أن الفقرات (62،49،57،52،42،46)، هي فقرات ذات درجة منخفضة، حيث تتراوح قيم وزنها النسبي بين (76.50)- (74.83)، وتحتل الترتيب من 16- 20، مع العلم ان هنالك تكرار لعبارة 62،49، كما يوضحه الجدول السابق.

- أن الفقرات (63،55،53،61،59،56)، هي فقرات ذات درجة منخفضة جداً، حيث تتراوح قيم وزنها النسبي بين (74.69)- (68.39)، وتحتل الترتيب من 22- 28، كما يوضحه الجدول السابق.

**يشير الباحث بأن واقع البحث العلمي بالجامعات الليبية إلى:**

- ضعف الأداء البحثي للجامعات الليبية فما يزال البحث العلمي يمثل نشاطاً هامشياً في اهتمام الجامعات مما أدى إلى ضعف استثمار الكفاءات العلمية المتخصصة بالجامعات لعلاج المشكلات التي تواجه قطاعات المجتمع فمعظم البحوث التي تجرى تتسم بالفردية تجرى لمجرد الترقية بعيدة عن مشكلات المجتمع واحتياجاته.
- تعدد المعوقات التي تواجه البحث العلمي بالجامعات الليبية أهمها:

أ. عدم وجود استراتيجية واضحة ومرسومة توجه البحث العلمي بالجامعات الليبية لخدمة التنمية.

ب.الانفصال التام بين ما تريده الدولة وكذا مؤسساتها والقطاع الخاص وبين ما تقوم به الجامعات من بحوث.

- انشغال أساتذة الجامعة بالعملية التعليمية وأعمال الكنترول بحيث أصبح البحث العلمي لا يأخذ إلا نصيباً متواضعاً من وقت أساتذة الجامعة مما يدفع بالبعض لاختيار موضوعات بحثية ضعيفة الصلة باحتياجات ومشكلات المجتمع.
- نقص الإمكانات اللازمة لإجراء البحوث المتقدمة من مكتبات ومعامل وأجهزة وغيره.
- اعتماد القطاعات الإنتاجية في المجتمع على الخبرات الأجنبية.
- ارتفاع تكاليف إجراء بعض البحوث العلمية وتدني الميزانية المخصصة للبحث العلمي بالجامعات الليبية حيث يوجد في بعض

الجامعات صندوق لدعم البحث العلمي إلا أن ميزانية هذا الصندوق لا تغطي حتى القليل من بحوث أساتذة الجامعة.

- عزوف مؤسسات المجتمع عن المشاركة في تمويل المشروعات البحثية المقدمة للمجتمعات المحلية.
- صعوبة النشر في بعض المجلات العلمية وارتفاع تكاليف العضوية.

**3- واقع الأداء الفعلي لخدمة المجتمع لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الجبل الغربي**

ويبين الجدول التالي استجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات محور واقع الأداء البحثي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الجبل الغربي.

**جدول (11) يبين دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة نحو واقع الأداء الفعلي لمجال خدمة المجتمع لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الجبل الغربي.**

| ت | المفردة | الوزن النسبي | الترتيب | مربع كاى | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| .37 | الحرص على التواصل بمؤسسات المجتمع المختلفة. | 77.20 | 15 | 22.790 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .38 | تقديم الاستشارات والدراسات والأبحاث التي تعالج المشكلات التي يعاني منها المجتمع. | 73.71 | 22 | 23.741 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .39 | تفعيل دور المؤسسات الحكومية والأهلية في خدمة طلاب الجامعة. | 71.89 | 27 | 44.937 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .40 | تقبل دعوة المؤسسات المجتمعية للانضمام لها في مناسبات مختلفة. | 71.33 | 28 | 15.685 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .41 | وجود نظام شراكه بين الجامعة والمجتمع من أجل إسهام أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع. | 72.87 | 26 | 31.650 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .42 | تمثل علاقة عضو هيئة التدريس بالطلاب وسيلة تواصل بالمجتمع. | 77.90 | 12 | 29.000 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .43 | وجود الوقت الكافي للإسهام في القضايا المجتمعية. | 74.55 | 21 | 19.434 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .44 | وجود متعة إنسانية في الاتصال المجتمعي وخدمته. | 71.33 | 28 | 63.958 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .45 | تشجيع الجامعة لعضو هيئة التدريس للاتصال بفئات المجتمع من خلال تنظيم الندوات والمحاضرات الداخلية والخارجية منها. | 75.52 | 18 | 56.685 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .46 | لا يتعارض اتصال عضو هيئة التدريس بالمجتمع مع مهامه كأستاذ جامعي. | 76.22 | 16 | 127.664 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .47 | توجيه الطلاب إلى عرض موضوعات وقضايا مجتمعية لمناقشتها. | 78.32 | 11 | 30.510 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .48 | التفاعل مع الغير من الأساتذة من جامعات أو مؤسسات حكومية أو أهلية لإنجاز أبحاث تخدم المؤسسات المجتمعية. | 80.00 | 7 | 38.510 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .49 | صعوبة الحصول على بيانات ومعلومات رسمية عن مقومات المجتمع لخدمة الأغراض البحثية. | 80.14 | 6 | 77.455 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .50 | إهمال الاستفادة من نتائج البحوث التربوية المميزة من قبل قطاعات المجتمع. | 76.22 | 16 | 65.566 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .51 | غيبة إجراءات تعرف احتياجات المجتمع من خلال ( دراسات- مؤتمرات – ندوات- ورش عمل). | 77.90 | 12 | 63.538 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .52 | غيبة وجود الخرائط البحثية المستقلة للجامعة لخدمة خطط التنمية، وتسهم في حل مشكلات المجتمع. | 80.70 | 5 | 119.552 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .53 | ضعف التكامل والتنسيق بين الجامعة ومراكز البحث العلمي المناظرة داخل وخارج ليبيا. | 79.44 | 8 | 73.748 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .54 | الحرص على التواجد باستمرار في مؤسسات المجتمع المختلفة. | 70.77 | 30 | 11.825 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .55 | تنظيم دورات تدريبية عامة لأفراد المجتمع في الحاسوب. | 81.26 | 3 | 53.448 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .56 | تنظيم دورات تدريبية عامة لأفراد المجتمع في اللغات. | 79.44 | 8 | 88.434 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .57 | تقديم تدريب تحويلي لأفراد المجتمع وفقاً لمتطلبات سوق العمل. | 73.57 | 23 | 72.070 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .58 | مشاركة قيادات المجتمع في مناقشة المشكلات المحلية والدولية وتقديم الحلول لها. | 68.25 | 31 | 75.427 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .59 | إشراك طلاب الجامعة في دراسة بعض مشكلات المجتمع. | 74.69 | 20 | 91.650 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .60 | تقديم ندوات توعية عبر وسائل الأعلام المختلفة. | 80.84 | 4 | 61.895 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .61 | إجراء دراسات الجدوى للمشروعات للأفراد ومؤسسات المجتمع. | 77.48 | 14 | 72.490 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .62 | المساهمة في مشروعات محو الأمية وتعليم الكبار. | 81.68 | 1 | 129.063 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .63 | المشاركة في قوافل خدمة البيئة ( المرور والتشجير ومحاربة الإدمان ...). | 73.01 | 25 | 34.867 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .64 | المشاركة في الفعاليات والبرامج الخاصة بالمشكلات الاجتماعية. | 73.15 | 24 | 14.119 | دالة عند مستوى 0.01 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| .65 | العضوية النشطة في بعض الجمعيات الأهلية والهيئات المجتمعية. | 74.97 | 19 | 46.615 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .66 | الإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه الخاصة بطلاب الدراسات العليا لتأهيلهم لخدمة المجتمع. | 81.40 | 2 | 61.783 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .67 | المحافظة على مبدأ القدوة في التصرف والتعامل مع أفراد المجتمع الخارجي. | 78.60 | 10 | 70.322 | دالة عند مستوى 0.01 |
| .68 | إشراك بعض أفراد المجتمع في مجالس الكلية من الخبراء ورجال الأعمال. | 62.38 | 33 | 8.853 | غير دالة |
| .69 | تنظيم دورات تخصصية بناء على طلب الجهات المستفيدة بالمجتمع. | 64.62 | 32 | 26.406 | دالة عند مستوى 0.01 |

**يتضح من الجدول (11) ما يلي:**

**وجود دلالة إحصائية استجابات أفراد عينة من أعضاء هيئة بجامعة الجبل الغربي بالدولة الليبية حول واقع الأداء** الفعلي فى مجال خدمة المجتمع، واختلفت درجة تقدير أفراد العينة لأهمية كل عبارة حيث جاءت كما يلي:

أن الفقرات (77،80،88،83،94،90)، هي فقرات ذات درجة عالية ومجمع عليها، حيث تتراوح قيم وزنها النسبي بين (81.68)، (80.14)، وهي تحتل الترتيب من 1- 6، كما يوضحه الجدول السابق

أن الفقرات (76،65،89،79،70،75،95،84) هى فقرات ذات درجة متوسطة، حيث تتراوح قيم وزنها النسبي بين (80.00)- (77.20)، وتحتل الترتيب من 7- 15، مع العلم ان هنالك تكرار لعبارة 74، 78 بنسبة (76.22)، والتي تحتل الترتيب 16 كما يوضحه الجدول السابق.

أن الفقرات (85،87،93،73،،82)، هي فقرات ذات درجة منخفضة، حيث تتراوح قيم وزنها النسبي بين (76.22)- (70.77)، وتحتل الترتيب من 18- 30، كما يوضحه الجدول السابق.

أن الفقرات (96،97،86)، هي فقرات ذات درجة منخفضة جداً، حيث تتراوح قيم وزنها النسبي بين (70.77)- (64.62)، وتحتل الترتيب من 31-32-33، كما يوضحه الجدول السابق.

بمعني كانت العبارات السابقة متوسطة الدرجة ويدور معظمها حول العبء الأكاديمي والوظيفي الذي يمنع أعضاء هيئة التدريس من التواصل بالشكل الذى يتمناه فى مجال خدمة المجتمع ويفسر الباحث ان إجابات أعضاء هيئة التدريس على هذه الفقرات مرتبطة بإحساسهم بالحاجة إلى دعم من قبل الجامعة لإعطائهم الفرصة للمشاركة المجتمعية من خلال تقليل العبء عليهم داخل الحرم الجامعي.

**ثانياً: علاقة الأداء الفعلي لأعضاء هيئة التدريس بمتغيرات الدراسة:**

تتمثل متغيرات الدراسة فيما يلي:

**1- متغير الخبرة.**

- فيما يتعلق بعلاقة متغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 4 سنوات- من4 سنوات إلى 7 سنوات- أكثر من 7 سنوات) لعينة الدراسة بتقديرهم لواقع الأداء التدريسي والبحث العلمي وخدمة المجتمع:

وذلك باستخدام اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطات وذلك باستخدام برنامج Spss، والجدول التالي يوضح تلك النتائج.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الموافقة على مؤشرات جودة في (مجال التدريس/ مجال البحث العلمي/ مجال خدمة المجتمع) في مستويات الخبرة الثلاثة (أقل من 4 سنوات/ من 4 الى 7 سنوات/ أكثر من 7 سنوات). تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي الاتجاه، والجدول التالي يوضح وصف المجموعات.

**جدول (12) يبين جدول وصف المجموعات.**

| المحاور | مستويات الخبرة | ن | م | ع |
|---|---|---|---|---|
| المحور الأول | less than 4 | 60 | 147.6333 | 9.87201 |
| | 4 - 7 | 42 | 155.5714 | 13.47290 |
| | more than 7 | 41 | 164.6098 | 11.24473 |
| المحور الثاني | less than 4 | 60 | 101.4500 | 14.52108 |
| | 4 - 7 | 42 | 112.2619 | 22.27988 |
| | more than 7 | 41 | 114.8293 | 21.66322 |
| المحور الثالث | less than 4 | 60 | 130.6333 | 11.66621 |
| | 4 – 7 | 42 | 127.7619 | 18.34202 |
| | more than 7 | 41 | 112.4146 | 25.41356 |

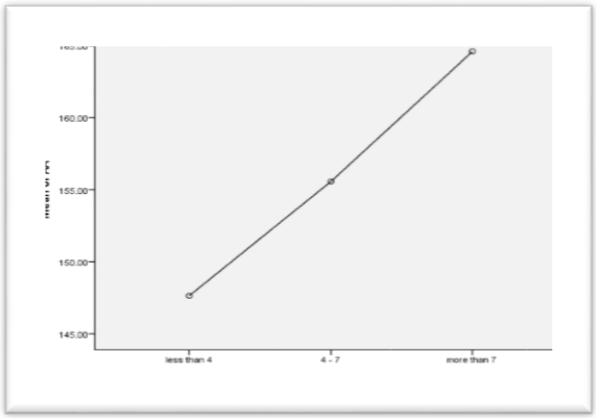
تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي الاتجاه، كما هو مبين في الجدول التالي:

**جدول رقم (13) قيمة تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير مدة الخبرة للمحاور الثلاثة.**

| المحاور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول | بين المجموعات | 7051.997 | 2 | 3525.998 | 27.049 | دالة عند مستوى 0.01 |
| | داخل المجموعات | 18249.975 | 140 | 130.357 | | |
| | الكلي | 25301.972 | 142 | | | |
| المحور الثاني | بين المجموعات | 5218.765 | 2 | 2609.382 | 7.085 | دالة عند مستوى 0.01 |
| | داخل المجموعات | 51564.774 | 140 | 368.320 | | |
| | الكلي | 56783.538 | 142 | | | |
| المحور الثالث | بين المجموعات | 8691.615 | 2 | 4345.808 | 12.766 | دالة عند مستوى 0.01 |
| | داخل المجموعات | 47657.504 | 140 | 340.411 | | |
| | الكلي | 56349.119 | 142 | | | |

ويفسر الباحث جدول تحليل التباين في المحور الأول حيث تشير نتائج تحليلِ التباين إلى دلالة قيم (ف= 27،.049) عند مستوى 0،.1 الأمر الذي يعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوين على الأقل من مستويات الخبرة الثلاثة، ولتحديد مصدر الفروق يمكن ملاحظة الرسم التوضيحي التالي:

**شكل (1) يبين رسم بياني يوضح شكل الفروق بين مستويات الخبرة في المحور الأول.**

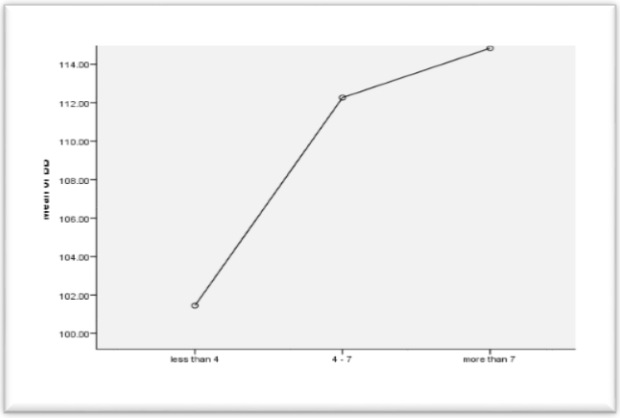



ويتضح من الرسم التوضيحي ان درجة الموافقة على مؤشرات جودة الأداء فى مجال التدريس تزيد بشكل دالة إحصائية مع زيادة سنوات الخبرة.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الموافقة على مؤشرات جودة ..... في (مجال التدريس/ مجال البحث العلمي/ مجال خدمة المجتمع) في مستويات الخبرة الثلاثة (اقل من 4 سنوات/ من 4 الى 7 سنوات / اكثر من 7 سنوات).

كما يفسر الباحث جدول تحليل التباين في المحور الثاني حيث تشير نتائج تحليلِ التباين إلى دلالة قيم (ف= 085،. 7) عند مستوى 0،.01 الأمر الذي يعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوين على الأقل من مستويات الخبرة الثلاثة، ولتحديد مصدر الفروق يمكن ملاحظة الرسم التوضيحي التالي:

**شكل (2) يبين رسم بياني يوضح شكل الفروق بين مستويات الخبرة في المحور الثاني .**

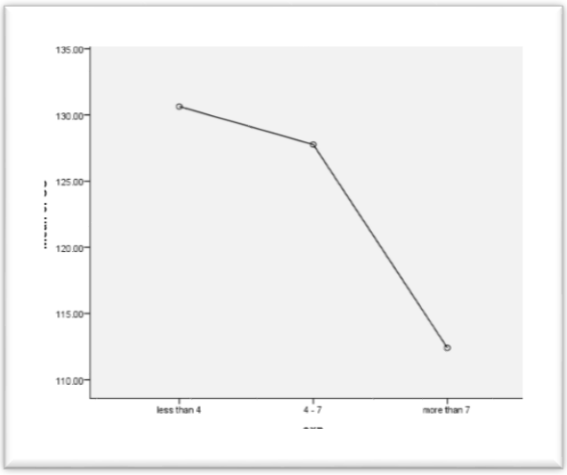



ويتضح من الرسم التوضيحي ان درجة الموافقة على مؤشرات جودة الأداء فى مجال البحث العلمي تزيد بشكل دالة إحصائية مع زيادة سنوات الخبرة.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الموافقة على مؤشرات جودة ..... في (مجال التدريس/ مجال البحث العلمي/ مجال خدمة المجتمع) في مستويات الخبرة الثلاثة (اقل من 4 سنوات/ من 4 إلى 7 سنوات / أكثر من 7 سنوات).

كما يفسر الباحث جدول تحليل التباين في المحور الثالث حيث تشير نتائج تحليلِ التباين إلى دلالة قيم (ف= 766، 12) عند مستوى 0،.01 الأمر الذي يعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوين على الأقل من مستويات الخبرة الثلاثة، ولتحديد مصدر الفروق يمكن ملاحظة الرسم التوضيحي التالي:

**شكل (3) يبين رسم بياني يوضح شكل الفروق بين مستويات الخبرة في المحور الثالث.**




يتضح من الرسم التوضيحي أن انخفاض درجة الموافقة على مؤشرات جودة الأداء فى مجال خدمة المجتمع مع زيادة سنوات الخبرة. ويمكن الاعتماد على الرسوم السابقة في تحديد الفروق بين المستويات. للمزيد من التوضيح يمكن الاطلاع على نتائج اختبار شيفيه فهي في الجدل التالي:

**جدول (14) نتائج اختبار شيفيه.**

| المحاور | مستويات الخبرة | | الفروق بين المتوسطين | دلالة الفرق بين المتوسطين |
|---|---|---|---|---|
| المحو الأول | less than 4 | 4 - 7 | -7.93810* | دال عند 0.01 |
| | | more than 7 | -16.97642* | دال عند 0.01 |
| | 4 - 7 | less than 4 | 7.93810* | دال عند 0.01 |
| | | more than 7 | -9.03833* | دال عند 0.01 |
| | more than 7 | less than 4 | 16.97642* | دال عند 0.01 |
| | | 4 - 7 | 9.03833* | دال عند 0.01 |
| المحور الثاني | less than 4 | 4 - 7 | -10.81190* | دال عند 0.05 |
| | | more than 7 | | دال عند 0.01 |
| | 4 - 7 | less than 4 | | دال عند 0.05 |
| | | more than 7 | | غير دال |
| | more than 7 | less than 4 | | دال عند 0.01 |
| | | 4 - 7 | | غير دال |
| المحور الثالث | less than 4 | 4 - 7 | 2.871429 | غير دال |
| | | more than 7 | | دال عند 0.01 |
| | 4 - 7 | less than 4 | -2.87143 | غير دال |
| | | more than 7 | 15.34727* | دال عند 0.01 |
| | more than 7 | less than 4 | * | دال عند 0.01 |
| | | 4 - 7 | | دال عند 0.01 |

**المبحث الخامس: التحديات التي تواجه الجامعات الليبية في تطبيق الجودة:**

**<u>الخلفية العامة</u>**

صدور بعض القرارات من اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي سابقاً بشأن الإسراع في تحسين الأداء الأكاديمي لمخرجات الجامعات واعتبار العام الجامعي 2010\2009 عاماً للجودة بالجامعات الليبية نذكر منها:

1. قيام مركز ضمان الجودة في المدة السابقة بعقد اجتماعات دورية مع مديري مكاتب الجودة بالجامعات للوقوف على أهم التحديات التي تواجههم.
2. الاستماع لرأي بعض الأساتذة وتسجيل ملاحظاتهم من خلال (ورش العمل التي عقدها المركز في عدد من الجامعات الليبية).
3. إجراء الزيارات الاستطلاعية للجامعات للتدقيق على آليات ضمان الجودة بها.

**أهم التساؤلات المطروحة**

**س** / ما هي أهم تحديات تطبيق الجودة في الجامعات الليبية؟

**س** / كيف يمكن تصنيف تلك التحديات ليسهل دراستها ومن ثم علاجها؟

تم تحديد (أهم التحديات) التي تواجه الجامعات الليبية في سبيل تحقيق الجودة ومن ثم تصنيفها الى التحديات التالية:

1. تحديات مكاتب الجودة.
2. تحديات تنظيمية.
3. تحديات تعليمية.
4. تحديات قيادية.
5. تحديات البحث العلمي.
6. تحديات خدمة المجتمع.

**أولاً: تحديات مكاتب الجودة**

1- عدم تفويض مكاتب الجودة بالجامعات بصلاحيات كاملة للعمل من أجل تحسين الجودة.

2- ضعف الكفايات والتأهيل والإعداد لبعض العناصر البشرية التي أوكلت إليها مهمات إدارة برامج الجودة في بعض الجامعات والكليات وفروعها.

3- شح المصادر المالية وعدم تخصيص بند للإنفاق على برامج الجودة والأنشطة والفعاليات المصاحبة لها والاعتماد على تسيير مكاتب الجودة من خلال المتاح من المصادر المالية.

4- عدم وضوح اختصاصات ومهام مكاتب الجودة في لوائح الجامعات.

5- الصعوبة في عملية الاتصال والتواصل بين مكاتب الجودة في فروع بعض الجامعات ومكتب الجودة في مقر الجامعة الأمر الذي أسهم في هدر المصادر خاصة عامل الوقت باعتباره أحد أهم مصادر المنظمات العاملة، مما ترتب عليه التأخير في إنجاز المهمات والتواضع في المنجز منها وإعاقة عملية التحسين والتطوير النوعي في عملية التعليم والتعلم.

**ثانياً: تحديات تنظيمية**

1. معظم الجامعات تحتاج إلى تحديث وتطوير أهدافها.
2. البعد عن التخطيط الإستراتيجي والاكتفاء بالتخطيط قصير الأجل.
3. ضعف الاتصالات الإدارية داخل الجامعات.
4. الملاكات الوظيفية في كليات وأقسام الجامعات العامة غير موجودة أو غير مفعلة.
5. معظم ميزانيات الجامعات غير كافية، وبنود صرفها غير متكافئة، وأوقات صرفها غير مناسبة، مما ترتب على ذلك عدم تمكن الجامعات من تحقيق أهدافها بالجودة المطلوبة.
6. عدم توفير نظام معلومات متكامل يقوم بتسجيل وتحليل كافة المعلومات المرتبطة بنشاط المؤسسة التعليمية.

**ثالثاً : تحديات تعليمية**

1. عدم تشجيع التحول المعرفي من التلقين إلى الإرشاد والتوجيه.
2. عدم وجود آليات لتنمية سلوكيات المعرفة لدى الطلاب.
3. عدم وجود تقنيات تعليمية حديثة.
4. عدم وجود برامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس.
5. ضعف المكتبات وعدم ربطها بالشبكة الدولية للمعلومات وعدم الاشتراك بالدوريات والمجلات العلمية المُحكمة.

**رابعاً: تحديات البحث العلمي**

1. زيادة العبء التدريسي على حساب البحث العلمي.
2. عدم وجود الدعم المالي للأبحاث العلمية.
3. عدم تحديد الاحتياجات البحثية التي تضمن أولويات التميز.
4. عدم وضع معايير علمية لتقييم الأبحاث.

**خامساً: تحديات خدمة المجتمع**

1. عدم اهتمام الجامعات بتطوير وربط برامجها الجامعية والعليا بمتطلبات سوق العمل.
2. عدم الاتصال بمؤسسات التوظيف لمعرفة احتياجاتهم.
3. عدم وضع آليات لتلمس مشاكل وحاجات المجتمع.

**سادساً: تحديات قيادية**

1. عدم حرص الادارة العليا للجامعات على تطبيق مفهوم الجودة على كافة برامج الجامعية.
2. عدم وضوح معايير اختيار القيادات الأكاديمية.
3. لا توجد سياسات واضحة في بعض الجامعات لتحقيق الجودة.
4. عدم قناعة وتقبل ثقافة الجودة من قبل القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعات.
5. توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد.
6. عدم تطبيق مبدأ المساءلة في حال التجاوز وتغلب المصالح الشخصية على العامة.
7. مركزية القرارات داخل الجامعات وعدم تفعيل الاختصاصات الواردة بالهيكل التنظيمي للجامعات.
8. عدم حرص الادارة العليا للجامعات على تطبيق مفهوم الجودة على كافة برامج الجامعية.
9. عدم وضوح معايير اختيار القيادات الأكاديمية.

**تحديات ادارية**

1. لا توجد سياسات واضحة في بعض الجامعات لتحقيق الجودة.
2. عدم قناعة وتقبل ثقافة الجودة من قبل القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعات.

3. توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد.
4. عدم تطبيق مبدأ المساءلة في حال التجاوز وتغلب المصالح الشخصية على العامة.
5. مركزية القرارات داخل الجامعات وعدم تفعيل الاختصاصات الواردة بالهيكل التنظيمي للجامعات.
6. توقع الإدارة العليا بالجامعات الوصول إلى نتائج فورية لأنشطة وبرامج الجودة وليس على المدى البعيد.
7. انتشار كليات الجامعات على رقعة جغرافية واسعة، والمركزية في صناعة القرار واتخاذه، وصعوبة الاتصال والتواصل مع مقر الجامعة وتغليب الأبعاد الكمية على الاعتبارات النوعية في جميع المكونات التعليمية، أسهم في إعاقة عملية التطوير والتحسين في الخطط والبرامج الأكاديمية والأنشطة الداعمة لها([29]).

**نتائج الدراسة:**

عرض نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجبل الغربي في ليبيا في ضوء معايير الجودة الشاملة:

1. إيجاد آليات وصيغ للقيام ببرامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الليبية، والعمل على تحسين أدائهم وتنمية مهاراتهم في عمليات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، والإدارة والقيادة، والمهارات الشخصية بما يسهم في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للتطوير بالجامعة، وأعدادهم لمهام وأدوار متطورة ومتجددة، وتشجيعهم على ابتاع أهم الأساليب والطرق الحديثة التي تؤدي إلى تحقيق التميز في الأداء.
2. نشر ثقافة الجودة الشاملة والتعليم الذاتي مدى الحياة بما يسهم في تكوين عضو هيئة التدريس ومعاجلة بعض المشكلات التي يواجهونها في تنمية قدراتهم ومهارتهم وذلك من خلال مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الليبية.
3. تطوير مهارات التفكير العلمي والإبداعي والابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وإكساب أعضاء هيئة التدريس مزيداً من القدرات والمعارف والمهارات العلمية والأكاديمية والتدريسية والبحثية والعمل على خلق مناخ لمناقشة أعضاء هيئة التدريس لتبادل الأفكار والخبرات.
4. تحقيق أكبر قدر ممكن من أهداف الجودة الشاملة بشكل عام وفي التعليم الجامعي بشكل خاص.
5. توظيف تكنولوجيا التعليم في عمليات التدريس الجامعي واستخدام أساليب تنمية وتطوير المعارف والمهارات في التدريس الجامعي وذلك باستخدام التكنولوجيا في التدريس ونظم الامتحانات وتقويم الطلاب من خلال تطبيق معايير الجودة فى العملية التعليمية بدلاً من أساليب التدريس التقليدية.
6. القدرة على البحث العلمي وتطوير المعارف والمهارات البحثية وذلك من خلال القدرة على إدارة الفريق البحثي وإعداد المشروعات التنافسية عن طريق مشاركة الجامعة فى تمويل تلك البحوث، والمساهمة فى النشر الدولي بالبحوث العلمية، كما يجب على عضو هيئة التدريس الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.
7. تحسين القدرات المؤسسية والمهنية لمؤسسات التعليم الجامعي من خلال تنمية وتحديث المهارات الأكاديمية والقيادية للموارد البشرية بالجامعات الليبية وذلك من خلال اكتساب أعضاء هيئة التدريس والإداريين المعارف المهنية والوظيفية لتطوير أدائهم. عن طريق اكتساب مهارات القيادة والإدارة الجامعية.
8. إعداد برامج خاصة لتنمية المهارات الشخصية من خلال التدريب على أساليب الاتصال والسلوك والتعامل مع المجموعات، من خلال اكتساب مهارات الاتصال في أنماط التعليم المختلفة وكذلك مهارات العرض الفعال عند عرض اى موضوع وأتباع أساليب العرض الفعال الخمس لضمن نجاح عملية العرض بشكل دقيق وعلمي، كما يجب على عضو هيئة التدريس إن يكون لديه القدرة والمهارة على تنظيم المؤتمرات العلمية، وأخير، يجب على أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية الالتزام بآداب وسلوك المهنة في العمل الجامعي بما يعطي انطباعاً حسن على التعليم الجامعي بشكل عام والجامعة بشكل خاص.

**<u>التوصيات العامة والدراسات المقترحة</u>**

من خلال ما تقدم فأن الباحث يرى ان التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية يشكل ضرورة ملحة لمواجهة متطلبات النوعية في التعليم الجامعي، ولذلك يتحتم على مؤسسات التعليم العالي تدعيم ثقافة الجودة بين منتسبى المؤسسة التعليمية، مع الحرص على تحديد الوسائل الأنسب لخدمة هذه العملية وبمشاركة أعضاء هيئة التدريس، من أجل تحقيق التنمية المهنية لأهدافها المتمثلة في تزويد أعضاء الهيئات التدريسية بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات المتعلقة بجودة التعليم الجامعي وفقاً لأدوارهم ومسئولياتهم. وفي هذا المجال يقترح الباحث التوصيات الأتية:

- قرارات فعالة ومستقلة يتم اتخاذها ضمن بيروقراطية أقل.
- مرونة تشجيع بإدخال التغيرات.
- ضبط الجودة الشاملة للأنشطة الأكاديمية.
- إزالة المركزية عن القرارات والمساءلة الأكاديمية.
- تقويم الإنجازات الأكاديمية كافة.
- آلية فعالة للتمويل.
- تطوير مفردات وثقافة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.
- عقد دورات للنمو المهني لأعضاء هيئة التدريس بهدف:

تبصير أعضاء هيئة التدريس بطبيعة المؤسسة الأكاديمية وطبيعة أدوارهم ومسئولياتهم المتوقعة حيالها.

**المقترحات**

ان تطبيق الجودة فى الجامعات الليبية يتطلب عدة خطوات أهمها حالياً:

- ✓ دعم مؤسسات الدولة.
- ✓ زيادة التمويل.
- ✓ تحديد الاولويات.
- ✓ الاهتمام بتحسين التدريب.
- ✓ الاهتمام بالمناخ التعليمي.

اخيراً يمكن القول بان الجودة فى المؤسسات التعليمية تمثل:
العقد– ما بين الاطراف المعنية بالعملية التعليمية كافة يتم فيه تحديد اهم الممارسات الجيدة التي يجب اتباعها لكل طرف وصولاً للتميز والابداع للمخرجات التعليمية.

- **الخاتمة:**

من أجل تحقيق أهداف البحث وحسن تنفيذ البرامج التدريبية المقترحة وكذلك لضمان استمرارية المشروع يلزم إنشاء وتجهيز مركز تدريب معتمد بكل جامعة ولذلك فإن الجامعات الليبية تلعب الدور الأعظم نحو إنشاء هذه المراكز وجعلها على مستوى متميز (عالمي) وأن تسعى لاعتمادها من الهيئات العلمية ذات السمعة الدولية.

**المراجـــع:**


1. إنجى طلعت نصيف ميخائيل، تصور مقترح لإدارة ضغوط العمل لتحسين الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 2010م، ص4.
2. محمد بن فاطمة، الكفايات المهنية للأستاذ الجامعي– ندوة الجامعة وتحديات المستقبل– المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم– إدارة برامج التربية– جامعة سيدي محمد بن عبد الله في الفترة من 25–28 سبتمبر 2000م– مدينة فاس، المملكة المغربية ص 170.
3. أحمد الطيب، بعض مشكلات الإدارة التعليمية في الجامعات الليبية، مرجع سابق، ص 189.
4. أحمد إسماعيل جحى، اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002م، ص 181.
5. زياد الجرجاوي، وجميل نشوان، تقويم أداء الأستاذ الجامعي في الجامعات الفلسطينية في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة، ص 317.
6. Gail, B. (1998): Changes in your Classroom from the past to Present to the Future, J.R.M.E, vol. 29, No.5. p583.
7. John, K. (2000): Standards in the Classroom, How Teachers and Students Negotiate Learning, Teachers College press, New York, Copyright by teachers college, Colombia University. p3.
8. لمياء شعبان أبوزيد، مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية القائم وانعكاس ذلك على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطلبات المعلمات بمنطقة القصيم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة"، كلية التربية جامعة عين شمس، المجلد الرابع، 25–26 يوليو، 2007، ص 159.
9. ابن منظور، لسان العرب، الجزء الثاني، دار المعارف، 1984، مادة ج و د، القاهرة، ص 72.
10. عامر عبد الله الشهرائي، الجودة في التعليم، صحيفة الوطن، العدد 1814، السنة الخامسة، المملكة العربية السعودية، 2005م.
11. عرفات عبد العزيز سليمان، إستراتيجية الإدارة في التعليم، ملامح من الواقع المعاصر، مكتبة الأنجو المصرية، القاهرة، 2001، ص 278.
12. عبد القادر لمحمد صالح منصور، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الليبية في ضوء الأدوار المتغيرة للجامعة، رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2011م.
13. عيسي حسن محمد غلام،" المشكلات الأكاديمية والإدارية كما يراها أعضاء هيئة التدريس في جامعة قاريونس "رسالة دكتوراه، معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة، 2005م.
14. عزالدين إبراهيم كاموكة، "المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الليبية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السابع من أبريل، الزاوية– ليبيا، 2001م.
15. نادية حسن السيد على، "تقييم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة"، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة عين شمس ، العدد الثامن، ابريل 2005م، ص ص 28–87.
16. غادة الطاهر ارزيم: بعنوان: إعداد المعلم في الجامعات الليبية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2008م.
17. عامر محمد اللافي: إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في ضوء الثقافة التنظيمية للجامعات الليبية، رسالة ماجستير، أكاديمية الدراسات العليا، طرابلس، 2007م.
18. نادية حسن السيد بعنوان: تقيم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد 8، كلية التربية، جامعة عين شمس، 2004م.

19. خيرية إبراهيم السقاف، وفاتن مصطفي محمد، "معايير الجودة والكفاءة اللازم لتحسين أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة، مرجع سابق.
20. Ralp G. Lewes and Douglas Smith, Why Quality Improvement in Highre Education, Interrnational journal, vol, l, 1997,p.259.
21. Amold Spee & kon Bormans: "performance Indicatorsin Government- Institutional Relations: The Conceptual framework", Higher Education Management, Op.Cit, pp. 139-155.
22. Stanley Gordon & Reynolds Pat,: Performance Indicators, and Quality Review in Australian Universities, Higher Education Research and Development, Vol. (14), N.(2), 1995, pp. 245-253.
23. عبدالله ابوجعفر العابد، معايير الجودة ومؤشراتها في التعليم العالي، ورقة بحثية مقدمة إلى ندوة حول جودة التعليم العالي/ ليبيا/ طرابلس، 2009، ص ص12-13.
24. حسين بن محمد معتوق، أسس ومتطلبات الجودة في التعليم العام الادارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة عسير، 2007م.
25. فريحة مفتاح الجتروری، "مفهوم الجودة ومعايير ضبطها في التعليم العالي بليبيا وكلية التربية المرج كنموذج"، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي في الفترة 10-2011/5/12م.
26. هند غسان أبو الشعر، معايير الجودة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي، جامعة آل البيت في الأردن نموذجاً- المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات العربية في جامعة الجنان نحو ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديميين "السبت والأحد 21 و 22 ابريل 2007م.
27. حبيب عبد الرحمن، مفهوم الجودة الشاملة فى التربية والتعليم "اللقاء الثاني عشر للأشراف التربوي في منطقة تبوك، في الفترة 26-2007/28م.
28. عبد العليم، أسامة محمد شاكر وآخرون، إدارة الجودة الشاملة في التعليم، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية- مصر، 2008، ص ص 173-174.
29. السيد عبدالعزيز البهواشي، معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، عالم الكتب: نشر وتوزيع. وطباعة، القاهرة – مصر،2007، ص 65.
30. مركز ضمان الجودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي بوزارة التعليم العالي، ليبيا (الزيارات الاستطلاعية التي قام بها المركز ليبيا، طرابلس، خلال الفترة من 1-2010/8/5).

# البيئة الجامعية وأثرها على جودة التحصيل الأكاديمي دراسة حالة كلية التجارة جامعة النيلين

د. مبارك عبد القادر الهلالى
أستاذ التامين المشارك بجامعة النيلين
mubarakalhilaly@gmail.com

**المخلص:** *يتناول هذا البحث بالدراسة مشكلة تدني المستوى الأكاديمى لطلاب كلية التجارة بجامعة النيلين ومدى ارتباط ذلك بتدني مستوى البيئة الجامعية بالكلية ويهدف الى التعرف على الاسباب التى تؤدي الى تدني المستوى الأكاديمى للطلاب ومدى توفر المتطلبات الاساسية من قاعات ومرافق ومكتبات، تم وضع عدد من الفرضيات منها، توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تهيئة البيئة المادية ومستوى جودة التحصيل الأكاديمي، توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تهيئة البيئة الأكاديمية وتحسن مستوى التحصيل الأكاديمي.*

*استخدم الباحث المنهج الوصفي والإحصائي كأسلوب لتحليل المعلومات لتناسبه مع مشكلة الدراسة وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج التحليل الاحصائى spss وتمثلت مصادر المعلومات فى البيانات الأولية التى تم جمعها عن طريق استبانة تم توزيعها على عينة الدراسة ممثلة فى عدد 500 من طلاب كلية التجارة جامعة النيلين كمجتمع للدراسة. توصل البحث الى عدة نتائج أهمها:*

*1. لا تتوفر دورات مياه كافية بالكلية.*

*2. قاعات الدراسة لا تكفى لاستيعاب عدد الطلاب.*

*3. عدد أعضاء هيئة التدريس لا يتناسب مع عدد طلاب الكلية.*

*4. لا تتضمن مناهج الكلية موضوعات تتعلق بالبيئة.*

*5. لا تتوفر بالكلية مكتبة الكترونية.*

*كما خلص الى عدة توصيات اهمها:*

*1. ضرورة أن تسعى إدارة الكلية مع الجهات ذات الصلة لإضافة مساحات إضافية للكلية لزيادة عدد قاعات الدراسة وزيادة مساحة النشاط الطلابي.*

*2. العمل على تحسين مرافق الكلية كما ونوعا من دورات مياه وتحسين شبكة الصرف الصحي.*

*3. العمل على استيعاب عدد إضافي من الأساتذة ذوى الخبرة فى مجالات المعرفة المختلفة.*

*4. إدخال مقررات عن البيئة ضمن مناهج الكلية وعمل برامج تدريب بالتنسيق مع الجهات ذات الصلة لتنمية قدرات الأفراد العاملين فى مجال إصحاح البيئة.*

*5. تزويد المكتبة بالمراجع الحديثة وتحسين بيئة المكتبة وتدريب العاملين بها وتخصيص جانب الكتروني بالمكتبة.*

**الكلمات المفتاحية:** *البيئة التعليمية، التحصيل الأكاديمي، الوعي البيئي.*

**المقدمة:**

تسعى كل مؤسسة تعليمية جامعية الى تحقيق ثلاثة أهداف هى التعليم وخدمة المجتمع والبحث العلمي ولكى تحقق المؤسسة التعليمية رسالة التعليم والتعلم وتحسن مستوى تحصيل الطلاب بما يضمن مخرجات تعليم ذات كفاءة عالية لابد أن تتوفر لديها البيئة المناسبة المهيأة من كل الجوانب المادية والأكاديمية والإدارية. خلق الله سبحانه وتعالى الكون وفق تقدير محكم متناغم ومتوازن فيقول سبحانه وتعالى في كتابه العزيز (إنّا كل شئ خلقناه بقدر)، سورة القمر 49 فإن كل المجرات والكواكب تسير في مدار محدد (والشمس تجري لمستقر لها ذلك تقدير العزيز العليم والقمر قدرناه منازل حتي عاد كالعرجون القديم لا الشمس ينبغي لها أن تدرك القمر ولا الليل سابق النهار وكل في فلك يسبحون) سورة يس الاية 39 وسخر الله كل مخلوقاته من شجر ودواب وموارد طبيعية لخدمة الانسان واستخلفه في الأرض وأمره بالمحافظة على هذه البيئة الطبيعية وان ينعم بها ولايفسد فيها.

ويقول تعالى فى سورة إبراهيم (اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَأَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقًا لَّكُمْ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْفُلْكَ لِتَجْرِيَ فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِوَسَخَّرَ لَكُمُ الْأَنْهَارَ. وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ) سورة إبراهيم الآية (32، 33).

ونهانا النبى صلى الله عليه وسلم عن قطع الشجر في الفلاة فقال صلى الله عليه وسلم (من قطع سدرة فى فلاة يستظل بها ابن السبيل صوب الله راسه فى نار جهنم) وحث عليه السلام على اعمار الارض بالنبات فقال (اذا قامت الساعة وفى يد احدكم فسيلة فان استطاع ان يغرسها قبل ان تقوم فليغرسها) وأمرنا نبينا محمد صلى الله عليه وسلم

بعدم الإسراف في الماء حتي وإن كنا في نهر جاري. كذلك نهى صلى الله عليه وسلم عن قضاء الحاجة في موارد المياه..

**مشكلة الدراسة:**

تهدف الدراسة الى الإجابة على التساؤل الآتي هل تخدم البيئة التعليمية بكلية التجارة جامعة النيلين عملية التعليم والتعلم وتحسن مستوى التحصيل الأكاديمي ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

- ❖ الى أي مدى تسهم البيئة المادية والمرافق والخدمات بكلية التجارة فى تهيئة المناخ للتحصيل الأكاديمي المتميز.
- ❖ هل البيئة الأكاديمية بكلية التجارة جامعة النيلين محفزة لتحسين جودة التحصيل الأكاديمي.
- ❖ هل للأنظمة الإدارية بالكلية دور فى تعزيز الانتماء للكلية وتسهيل معاملات الطلاب
- ❖ هل للكلية دور ايجابي فى رفع مستوى الوعي البيئي ونشر الثقافة البيئية وترقية السلوك الحضرى.
- ❖ الى أي مدى يسهم الاهتمام بالجانب الاجتماعي بالكلية فى تحسين مستوى تحصيل الطلاب العلمي.

**اهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى:

التعرف على تهيئة البيئة المادية والأكاديمية بكلية التجارة جامعة النيلين.

التعرف على الأنظمة الإدارية ومدى تسهيل معاملات الطلاب بالكلية

التعرف على الدور المجتمعى لكلية التجارة.

التعرف على مدى تاثير البيئة المادية والأكاديمية والإدارية على تحصيل الطلاب الاكاديمي.

**أهمية الدراسة:**

تتمثل أهمية الدراسة فى تلمس مشكلة تدنى التحصيل الأكاديمى والعمل على تقصى اسبابها والعمل على حلها وكذلك الاستفادة من مؤشرات قياس التحصيل الاكاديمى على المستوى المحلى والاقليمى والعامى والعمل على تبنيها وكذلك يمكن ان تسهم الدراسة فى اثراء المكتبة

العربية بالمزيد من الدراسات فى هذا المجال.

**منهجية الدراسة:**

تعنى الدراسة باثر البيئة الجامعية على مستوى التحصيل الأكاديمى ولذلك اختار الباحث طلاب كلية التجارة لمجتمع للدراسة بااعتبارهم يمثلون اكبر الكليات النظرية بالجامعة من حيث عدد الطلاب وكان اختيار عينة الدراسة يمثل تخصصات الكلية فى اقسام المحاسبة وادارة الاعمال لمختلف الفرق الدراسية وكانت العينة ممثلة للنوع ذكور واناث من مختلف الفئات العمرية وتم استخدام المنهج الوصفي والإحصائي كأسلوب لتحليل المعلومات لتناسبه مع مشكلة الدراسة وتمثلت مصادر المعلومات فى البيانات الأولية التى يتم جمعها عن طريق استبانة تم توزيعها على عينة الدراسة ممثلة فى عدد 500 من طلاب كلية التجارة جامعة النيلين بعد تحكيمها بواسطة ثلاثة اساتذة وبعض البيانات الإحصائية عن كلية التجارة اما بالنسبة للمصادر الثانوية فقد تم الاستناد الى معايير الجودة ممثلة فى دليل مجلس ضمان الجودة باتحاد الجامعات العربية.

**فرضيات الدراسة:**

تتمثل فرضيات الدراسة في الآتي:

**الفرضية الأولى:** توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تهيئة البيئة المادية ومستوى جودة التحصيل الأكاديمي.

**الفرضية الثانية:** توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تهيئة البيئة الأكاديمية وتحسن مستوى التحصيل الأكاديمي.

**الفرضية الثالثة:** اهتمام الكلية بالبعد الاجتماعي يسهم في تحقيق الرضاء النفسي للطلاب وينمى قدراتهم الإبداعية.

**الدراسات السابقة**

1- دراسة (الهرامشة، 2014) تناولت دور التطوير والتحسين المستمر فى العملية التعليمية فى ضمان جودة التعليم العالى وتوصلت الدراسة الى انه توجد علاقة ارتباط قوية بين المعوقات التى تمنع المؤسسات التعليمية من تطبيق التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية وعدم استخدام المؤسسلت لهذه الاساليب واوصت بضرورة تشجيع الطلاب على المشاركة والحوار والتفاعل خلال المحاضرات

2- دراسة (زفاى، محمد، 20) هدفت هذه الدراسة الى تحديد اثر جودة الخدمات التى تقدمها الجامعة على رضا الطلبة باستخدام مقياس الأداء بابعاده الخمسة وتوصلت الدراسة الى وجود اثر للابعاد الخمسة المكونة للمقيلس على مستوى رضا الطلبة وبالتالى امكانية استخدامه لتحسين مستوى الخدمات المقدمة.

3- دراسة (قاسم، بن يمينة 2014) هدفت هذه الدراسة الى معرفة دور الجامعة فى المجتمع واثر التحسن فى اداء الجامعات فى تحقيق اهداف المجتمع وتوصلت الدراسة الى وجود عدد من المعوقات المادية التى تواجه الجامعات كما ان معم المحاولات لربط الجامعة والبحث العلمى بالمجتمع قد باءت بالفشل والافتقار الى سياسة تعليمية واضحة المعالم.

**ابعاد االبيئة الجامعية ومتطلبات التحصيل الأكاديمي**

تستند البيئة التعليمية الجامعية الى أربعة أبعاد البعد الأول هو المادي ويتمثل فى المرافق والخدمات الضرورية التى تشمل مصادر المياه النقية الصحية ودورات المياه وساحة النشاط الطلابي وأماكن الراحة والاستجمام وأماكن أداء الشعائر الدينية وكافتيريا الوجبات الغذائية

وخدمات النظافة بالمؤسسة التعليمية. وينبغى على المؤسسة التعليمية ان تراعى المعايير المتعارف عليها لتهيئة البيئة الجامعية وذلك لتوفير المناخ المناسب لتلقى العلوم وتنمية مقدرات الطلاب في الفهم والاستيعاب. أما البعد الثانى فيتمثل في الجانب الأكاديمي بحيث يتم تهيئة قاعات الدراسة بحيث تستوعب العدد المخطط من الطلاب المقبولين وان يتم تزويدها بكل وسائل العملية التعليمية من مكبرات صوت ووسائل عرض الكترونية. وان تتوفر بالمؤسسة التعليمية مكتبة مهيأة بكل وسائل الراحة وتضم مراجع حديثة مرتبة ومفهرسة بغرض تسهيل عملية الاطلاع. وان تتوفر بالمكتبة الكتب والدوريات المتنوعة والحديثة التي تغطي جميع مجالات المعرفة فى التخصص. وان تضم المكتبة جانب الكترونى بغرض تقليل التزاحم على قاعة المكتبة وان يتم تدريب الكادر العامل فيها وذلك لتسهيل عملية البحث داخل المكتبة. وضرورة أن تصمم المناهج بطريقة تناسب التعلم الالكتروني. وان يتوفر بالمكتبة نظام الكتروني لإدارة المحتوى التعليمي اما على المستوى البشرى فمن الضرورة ان تضم المؤسسة التعليمية كادر مؤهل ومتفرغ من أعضاء هيئة التدريس لتحقيق اهداف البرنامج الأكاديمي ومخرجات التعلم. وان يتناسب عددهم مع عدد الطلاب المقبولين مع مراعاة عامل التنوع من حيث الخبرة والتخصصات. وان تزود مكاتبهم بالوسائل التى تعينهم على البحث العلمي والتواصل مع الطلاب. وان تكون الساعات التدريسية المعتمدة كافية لتغطية المقرر وان تفرد ساعات للعمل التطبيقي.

أما البعد الثالث فيتمثل فى فى الجانب الإداري من حيث توفر البنية الأساسية من مكاتب للموظفين لخدمة الطلاب أو المكاتب المخصصة للإرشاد النفسي. ومن الضروري تجهيز هذه المكاتب بالمعينات وأجهزة الحاسوب لتسهيل مهمة خدمة الطلاب سواء في إجراءات التسجيل أو التجليس للامتحانات أو للرد على استفسارات الطلاب عن الموقف الأكاديمي ومعرفة النتائج. وأصبح من الضروري أن تتم كل معاملات الطلاب الكترونياً كسباً للوقت وتوفيرا للجهد. وان تتوفر العدالة والشفافية في أساليب تقويم الطلاب. وان تكون أساليب التقويم المستخدمة مناسبة لتحديد مستويات الطلاب وقادرة على قياس مخرجات التعلم. وان تكون إجراءات محاسبة الطلاب شفافة وعادلة. أما البعد الرابع فهو يمثل جانباً هاماً فى رسالة وسياسات وأهداف كل الجامعات وهو البعد الاجتماعي فلابد أن يكون لكل مؤسسة تعليمية أنشطة لخدمة المجتمع. وان يشارك أعضاء هيئة التدريس فى المجالس التى تخدم المجتمع. وان يكون للجامعة دوراً بارزا في نشر الوعى البيئى ونشر ثقافة البيئة وترقية السلوك الحضرى بإقامة المنتديات والمحاضرات واصدار النشرات والدوريات وتشجيع البحوث المهتمة بالبيئة. هذا عن المستوى الخارجى أما على الداخلى فلابد أن تهتم الجامعة بإرساء ثقافة الحوار والسلم الاجتماعي داخل الحرم الجامعي ونشر ثقافة القبول بالرأي الآخر. وان تهتم الجامعة بالطلاب ذوى الحاجات الخاصة وضرورة مراعاة حالاتهم المادية والمعنوية وتطوير مهاراتهم والعمل على إيجاد فرص عمل لهم بعد تخرجهم. والعمل على تقديم خدمات الرعاية الصحية لكل الطلاب وان تقوم وحدات الإرشاد النفسى بالكليات بدورها فى محاربة العادات الضارة . ولابد ان تسعى الجامعة على إقامة علاقات شراكة مع كل الجهات ذات الصلة بالجانب الاجتماعى من وزارات وصناديق لخدمة الطلاب. والعمل مع الجهات المختصة بالبيئة والمنظمات الدولية لتحسين وضع البيئة الجامعية. وان توظف طاقات الطلاب فى تبليغ رسالة البيئة بنشر الوعى البيئى وترقية السلوك الحضري لينعم مجتمعنا ببيئة صحية خالية من الأمراض تدفع أبناءنا للتفوق فى كل مجالات العلوم فالعقل السليم فى الجسم السليم.

**الوضع الراهن لكلية التجارة جامعة النيلين**

تأسست كلية التجارة ضمن كليات جامعة القاهرة فرع الخرطوم عام 1956 كهدية من الحكومة المصرية للشعب السودانى. وبعد سودنة الجامعة عام 1993 أصبحت كلية التجارة والدراسات الاقتصادية والاجتماعية ضمن كليات جامعة النيلين. وكانت تشمل الكلية الدراسات التجارية والدراسات الاقتصادية والاجتماعية. ثم انفصلت عن الدراسات الاقتصادية تحت مسمى كلية التجارة. وتعتبر اكبر كليات الجامعة من حيث عدد الطلاب على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا وتضم الكلية ثلاثة أقسام هى قسم المحاسبة وقسم إدارة الأعمال وقسم التامين.

**المحور الرابع: الدراسة التحليلية:**

**أولاً: خصائص العينة:**

**1 . القسم:**

**الجدول رقم (1) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق القسم:**

| القسم | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| إدارة أعمال | 59 | %11.8 |
| محاسبة | 273 | %54.6 |
| تأمين | 168 | %33.6 |
| المجموع | 500 | %100 |

**المصدر:** إعداد الباحث، بالاعتماد على بيانات الدراسة الميدانية، 2016م.

من الجدول رقم (1) يلاحظ الباحث ان توزيع أفراد العينة حسب متغير القسم كان كالآتي عدد (273) مبحوث تخصص محاسبة بنسبة (54.6%)، وعدد (168) مبحوث تخصص تأمين بنسبة (33.6%)، كما تضمنت العينة على (59) مبحوث تخصص إدارة أعمال وبنسبة بلغت (11.8%)

**2. المستوى:**

**الجدول رقم (2) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق المستوى:**

| المستوى | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الأول | 208 | %41.6 |
| الثاني | 72 | %14.4 |
| الثالث | 25 | %5 |
| الرابع | 195 | %39 |
| المجموع | 500 | %100 |

**المصدر:** إعداد الباحث ،بالاعتماد على بيانات الدراسة الميدانية، 2016م.

يوضح الجدول رقم (2) ان توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى، المستوى الأول عدد (208) مبحوث بنسبة (41.6%)، و(72) مبحوث المستوى الثاني بنسبة (14.4%)، وعدد (25) مبحوث المستوى الثالث وبنسبة (5%)، وعدد (195) مبحوث وبنسبة (39%) هم من المستوى الرابع.

**3. النوع:**

**الجدول رقم (3) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق النوع:**

| النوع | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكر | 365 | %73 |
| أنثى | 135 | %27 |
| المجموع | 500 | %100 |

**المصدر:** إعداد الباحث، بالاعتماد على بيانات الدراسة الميدانية، 2016م.

من الجدول رقم (3) يلاحظ ان العينة احتوت حسب متغير النوع، على عدد (365) مبحوث من الذكور وبنسبة (73%)، وعدد (113) مبحوث من الإناث وبنسبة بلغت (27%).

**4. العمر:**

**الجدول رقم (4) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق العمر:**

| العمر | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| من 17 الى اقل من 19 | 181 | %36.2 |
| من 19 الى 21 | 181 | %36.2 |
| أكثر من 21 | 138 | %27.6 |
| المجموع | 500 | %100 |

**المصدر:** إعداد الباحث، بالاعتماد على بيانات الدراسة الميدانية، 2016.

من الجدول رقم (4) يلاحظ ان توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير العمر، ان (181) مبحوث من الفئة العمرية (من 17 الى اقل من 19 سنة) وبنسبة (36.2%)، و (181) مبحوث وبنسبة (36.2%) من الفئة العمرية (من 19 الى 21 سنة)، و(138) مبحوث من الفئة العمرية (أكثر من 21 سنة) وبنسبة (27.6%) من العينة.

**3. طبيعة السكن:**

**الجدول رقم (5) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق طبيعة السكن:**

| طبيعة السكن | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| مع الأسرة | 387 | %77.4 |
| داخلية الصندوق | 113 | %22.6 |
| المجموع | 500 | %100 |

**المصدر:** إعداد الباحث، بالاعتماد على بيانات الدراسة الميدانية، 2016م.

من الجدول رقم (5) يلاحظ الباحث أن أفراد العينة حسب متغير طبيعة السكن، أن عدد (387) مبحوث يسكن مع الأسرة وبنسبة (77.4%)، وأن عدد (113) مبحوث يسكن في داخلية صندوق دعم الطلاب و بنسبة بلغت (22.6%) من العينة المبحوثة.

**جدول رقم (6) الموقف الأكاديمى لطلاب الفرقة الأولى بكلية التجارة جامعة النيلين للعام الدراسى 2014-2015.**

| البيان | ادارة اعمال | | محاسبة | | تامين | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة |
| الجالسون للامتحان | 1955 | %100 | 1700 | %100 | 590 | %100 |
| الناجحون | 1610 | 82.4 | 1028 | 60.5 | 300 | 50.8 |
| الباقون للاعادة | 194 | 9.9 | 21 | 1.2 | 13 | 2.2 |
| المفصولون | 136 | 7 | 13 | .8 | 26 | 4.4 |
| المجمدون | 8 | .4 | 18 | 1.1 | 4 | .1 |
| تحقيق | 7 | .4 | 5 | .3 | 3 | .1 |

**المصدر:** تقارير نتائج كلية التجارة، جامعة النيلين للعام الدراسي 2014-2015.

**جدول رقم (7) الموقف الأكاديمى لطلاب الفرقة الثانية بكلية التجارة جامعة النيلين للعام الدراسي (2014-2015).**

| البيان | ادارة اعمال | | محاسبة | | تامين | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة |
| الجالسون للامتحان | 1159 | %100 | 1362 | %100 | 750 | %100 |
| الناجحون | 915 | 79 | 582 | 42.7 | 348 | 46.3 |
| الباقون للاعادة | 138 | 11.9 | 94 | 6.9 | 41 | 3 |
| المفصولون | 92 | 7.9 | 80 | 5.9 | 19 | 2.5 |
| المجمدون | 6 | .5 | 7 | .5 | 6 | .1 |
| تحقيق | 8 | .7 | 8 | .6 | 5 | .1 |

**المصدر:** تقارير نتائج كلية التجارة، جامعة النيلين للعام الدراسي 2014-2015.

**جدول رقم (8) الموقف الأكاديمى لطلاب الفرقة الثالثة بكلية التجارة جامعة النيلين للعام الدراسي 2014-2015.**

| البيان | | ادارة اعمال | | محاسبة | | تامين |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة |
| الجالسون للامتحان | 1013 | %100 | 1572 | %100 | 646 | %100 |
| الناجحون | 878 | 86.7 | 930 | 59.2 | 254 | 39.3 |
| الباقون للاعادة | 73 | 7.2 | 40 | 2.5 | 40 | 6.3 |
| المفصولون | 48 | 4.7 | 50 | 3.2 | 47 | 7.4 |
| المجمدون | 5 | .5 | 20 | 1.1 | 05 | .8 |
| تحقيق | 9 | .9 | ----- | ---- | 01 | .2 |

**المصدر:** تقارير نتائج كلية التجارة، جامعة النيلين للعام الدراسي 2014-2.

**جدول رقم (9) الموقف الأكاديمى لطلاب الفرقة الرابعة بكلية التجارة جامعة النيلين للعام الدراسى 2014-2015.**

| البيان | | ادارة اعمال | | محاسبة | | تامين |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة |
| الجالسون للامتحان | 1115 | %100 | 1165 | %100 | 577 | %100 |
| الناجحون | 1032 | 92.6 | 519 | 44.5 | 514 | 89.1 |
| الباقون للاعادة | 53 | 4.6 | 17 | 1.5 | 27 | 4.6 |
| المفصولون | 25 | 2.3 | 43 | 3.8 | 30 | 5.2 |
| المجمدون | 3 | .3 | 12 | 1.1 | 6 | 1.1 |
| تحقيق | 2 | .2 | 01 | .1 | ----- | ---- |

**المصدر:** تقارير نتائج كلية التجارة، جامعة النيلين للعام الدراسي 2014-2015.

**الفرضية الأولى: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تهيئة البيئة المادية ومستوى جودة التحصيل الأكاديمي**

**جدول رقم (10) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة علي لعبارات الفرضية الأولى.**

| الرقم | العبارة | التكرار والنسبة % | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | لا أوافق بشدة | | لا أوافق | | محايد | | أوافق | | أوافق بشدة | |
| | | ك | ن | ك | ن | ك | ن | ك | ن | ك | ن |
| 1 | **تتوفر بالكلية مياه شرب صحية** | 142 | %28.4 | 116 | %23.2 | 58 | %11.6 | 141 | %28.2 | 43 | %8.6 |
| 2 | **تتوفر بالكلية دورات مياه كافية** | 170 | %34 | 133 | %26.6 | 55 | %11 | 109 | %21.8 | 33 | %6.6 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | **حرم الكلية كافي لاستيعاب حركة الطلاب** | 167 | %33.4 | 118 | %23.6 | 67 | %13.4 | 111 | %22.2 | 37 | %7.4 |
| 4 | **الكافتيريا مهيأة وتقدم وجبات صحية بسعر معقول** | 124 | %24.8 | 102 | %20.4 | 82 | %16.4 | 151 | %30.2 | 41 | %8.2 |
| 5 | **مساحة ساحة النشاط كافية لاستيعاب أنشطة الطلاب** | 140 | %28 | 105 | %21 | 71 | %14.2 | 138 | %27.6 | 46 | %9.2 |
| 6 | **استراحة الطالبات مهيأة** | 125 | %25 | 70 | %14 | 102 | %20.4 | 147 | %29.4 | 56 | %11.2 |
| 7 | **مساحة المسجد كافية** | 111 | %22.2 | 92 | %18.4 | 67 | %13.4 | 152 | %30.4 | 78 | %15.6 |
| 8 | **المظهر العام للنظافة يعكس الوجه الحضاري للكلية** | 78 | %15.6 | 56 | %11.2 | 61 | %12.2 | 199 | %39.8 | 106 | %21.2 |
| 9 | **توجد سلات مهملات بعدد كافي** | 91 | %18.2 | 84 | %16.8 | 79 | %15.8 | 177 | %35.4 | 69 | %13.8 |
| 10 | **تقوم شركة النظافة بدورها في النظافة** | 116 | %23.2 | 76 | %15.2 | 87 | %17.4 | 163 | %32.6 | 58 | %11.6 |
| 11 | **الصرف الصحي بالكلية منساب** | 151 | %30.2 | 75 | %15 | 103 | %20.6 | 124 | %24.8 | 47 | %9.4 |
| 12 | **يقوم قسم الإصحاح البيئي بالجامعة بدوره كاملاً** | 122 | %24.4 | 92 | %18.4 | 110 | %22 | 132 | %26.4 | 44 | %8.8 |

**المصدر**: إعداد الباحث من الدراسة الميدانية، 2016م.

يتضح للباحث من الجدول (10) والخاص بالتوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة علي عبارات الفرضية الأولى: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تهيئة البيئة المادية ومستوى جودة التحصيل الأكاديمي، أن غالبية الإجابات كانت عند المستويات "غير موافق بشدة" و "وغير موافق" فيما عدا العبارات (6– 7– 8 – 9– 10) هي كانت الموافقة بشدة والموافقة.

**جدول رقم (11) الوسيط لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الفرضية الأولى:**

| ت | العبارات | الانحراف المعياري | المنوال | االوسط الحسابي | مربع كاي | التفسير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **تتوفر بالكلية مياه شرب صحية كافية مما يساعد على الحفاظ على صحة الطلاب وينعكس إيجاباً علي المستوي الأكاديمي** | 1.37 | 1 | 2.65 | 659.93 | لا أوافق بشدة |
| 2 | **تتوفر بالكلية دورات مياه كافية** | 1.32 | 1 | 2.40 | 706.39 | لا أوافق بشدة |
| 3 | **حرم الكلية كافي لاستيعاب حركة الطلاب بسهولة مما يخلق نوع من الراحة النفسية ويزيد من دوافعهم الشخصية في التحصيل الأكاديمي** | 1.34 | 1 | 2.46 | 717.628 | لا أوافق بشدة |
| 4 | **الكافتريا مهيأة وتقدم وجبات صحية بسعر معقول مما يخفف الضغوطات المادية وعدم التفكير بالنواحي المادية أكثر من الأكاديمية** | 1.33 | 4 | 2.76 | 657.50 | أوافق |
| 5 | **مساحة ساحة النشاط كافة لاستيعاب أنشطة الطلاب مما يسهم في زيادة المعرفة ويساعدهم في التحصيل الأكاديمي** | 1.37 | 1 | 2.69 | 702.318 | لا أوافق بشدة |
| 6 | **استراحة الطالبات مهيأة بكافة سبل للراحة مما يعطي أريحية للطالبات ويساعدهن في تحصيلهن الأكاديمي** | 1.36 | 4 | 2.87 | 668.23 | أوافق |
| 7 | **مساحة المسجد كافية لأداء الشعائر الدينية مما يوفر الزمن الكافي لتفرغ لنواحي الأكاديمية بعد أداء الشعائر** | 1.41 | 4 | 2.98 | 555.98 | أوافق |
| 8 | **المظهر العام للنظافة يعكس الوجه الحضارى للكلية ويساعد ذالك خلق الرغبة في التعلم وزيادة المعرفة** | 1.35 | 4 | 3.39 | 535.07 | أوافق |
| 9 | **توجد سلات مهملات بعدد كافي بالكلية مما يحافظ على تهيئة البيئة والتفرغ للنواحي الأكاديمية** | 1.34 | 4 | 3.09 | 617.69 | أوافق |
| 10 | **تقوم شركة النظافة بدورها في النظافة بالكلية مما يساعد ذالك علي خلق نوع من الراحة النفسية ويساعد الطلاب في التحصيل** | 1.36 | 4 | 2.94 | 547.91 | أوافق |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 11 | **الصرف الصحى بالكلية منساب ولا توجد تسربات تعكر نفسيات الطلاب في التحصيل الأكاديمي** | 1.37 | 1 | 2.68 | 650.35 | لا أوفق بشدة |
| 12 | **يقوم قسم الإصحاح البيئي بالجامعة بدوره في تحسين الوضع البيئي بالكلية للحفاظ علي رغبة الطلاب في التعليم والمعرفة** | 1.31 | 4 | 2.76 | 572.34 | أوافق |

**المصدر**: إعداد الباحث من الدراسة الميدانية، 2016م.

من الجدول رقم (11) نلاحظ أن الإحصاءات الوصفية لعبارات الفرضية الأولى التي تنص على (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تهيئة البيئة المادية ومستوى جودة التحصيل الأكاديمي) فان قيمة مربع كاي تقع في المدى بين (547.91–717.62)، والأوساط الحسابية لها تقع في المدى مابين (2.40– 3.39) والمنوال (1– 4) لجميع العبارات وحسب المقياس الخماسي ليكرت فان إجابات المبحوثين هي الموافقة وغير الموافقة بشدة.

**جدول رقم (12) الوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات الفرضية الاولى حسب اختبار(T):**

| | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الفرضية الأولي | 500 | 2.8112 | 0.95248 | 0.04260 |

**اختبار (ت) للفرضية الأولى**

| | Test Value = 3 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | قيمة t المحسوبة | درجة الحرية | مستوى الدلالة | درجة اختلاف الاوساط الحسابية | بدرجة ثقة 95% حدود الاختلاف | |
| | | | | | الحد الأدنى | الحد الأعلى |
| الفرضية الأولى | 27.909 | 499 | .000 | 2.81120 | −1.2725 | −1.1051 |

**المصدر**: إعداد الباحث من الدراسة الميدانية، 2016م.

الجدول رقم (12) يشرح الوسط الحسابي للعبارات المجمعة التي تعبر عن الفرضية الأولى نلاحظ ان الوسط الحسابي لها 2.8112 بانحراف معياري 0.95248 وهذه القيمة تؤكد أن إجابات المبحوثين حول غير الموافقة. وعند المقارنة لقيمة مستوى الدلالة بقيمة مستوى المعنوية 0.05 نجد أن قيمة مستوى الدلالة تقل عنها وهذا يعني وجود فروق معنوية وانه يثبت صحة الفرضية التي تنص على (هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تهيئة البيئة المادية ومستوى جودة التحصيل الأكاديمي).

**الفرضية الثانية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تهيئة البيئة الأكاديمية وتحسن مستوى التحصيل الأكاديمي.**

**جدول (13) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات الفرضية الثاني:**

| ت | العبارة | التكرار والنسبة % | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | لا أوافق بشدة | | لا أوافق | | محايد | | أوافق | | أوافق بشدة | |
| | | ك | ن | ك | ن | ك | ن | ك | ن | ك | ن |
| 1 | **قاعات الدراسة تكفى لاستيعاب أعداد الطلاب مما يساعد في زيادة مستوى الفهم وينعكس إيجاباً علي التحصيل الأكاديمي** | 178 | %35.6 | 84 | %16.8 | 64 | %12.8 | 126 | %25.2 | 48 | %9.6 |
| 2 | **قاعات الدراسة مزودة بالوسائل التعليمية مما يسهل على الطلاب الاستيعاب والتحصيل الأكاديمي** | 113 | %22.6 | 71 | %14.2 | 87 | %17.4 | 173 | %34.6 | 56 | %11.2 |
| 3 | **المكتبة تستوعب أعداد الطلاب بغرض الاطلاع وتنمية المعرفة مما يساعد على جودة التحصيل** | 95 | %19 | 60 | %12 | 89 | %17.8 | 197 | %35.8 | 77 | %15.4 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الأكاديمي | | | | | | | | | |
| 4 | المكتبة مهيأة للاطلاع ومكيفة وهادئة مما يخلق نوع من الرغبة في زيادة المعرفة | 68 | %13.6 | 49 | %9.8 | 92 | %18.4 | 201 | %40.2 | 90 | %18 |
| 5 | المراجع المتوفرة بالمكتبة حديثة ومواكبة للتطور مما يمكن الطلاب من مواكبة آخر التطورات في مجالاتهم ويسهم ذلك في تنمية معارفهم | 90 | %18 | 59 | %11.8 | 100 | %20 | 177 | %35.4 | 74 | %14.8 |
| 6 | مناهج الكلية مصممة لأغراض التعلم الالكتروني مما يؤهل الطلاب ويرفع من قدراتهم الأكاديمية البحثية | 108 | %21.6 | 80 | %16 | 98 | %19.6 | 148 | %29.6 | 66 | %13.2 |
| 7 | المشرفون بالمكتبة يساعدون الطلاب في عملية البحث مما يسهل عملية الحصول على المعلومات | 103 | %20.6 | 73 | %14.6 | 97 | %19.4 | 162 | %32.4 | 65 | %13 |
| 8 | الكلية توفر مكتبة الكترونية للطلاب مما يسهل عملية التعليم وتحسين مستوى التحصيل الأكاديمي | 147 | %29.4 | 87 | %17.4 | 99 | %19.8 | 115 | %23 | 52 | %10.4 |
| 9 | تتناول مناهج الكلية موضوعات عن البيئة وبرامج تدريب تنمي معارفهم البيئية | 126 | %25.2 | 79 | %15.8 | 100 | %20 | 139 | %27.8 | 56 | %11.2 |
| 10 | معمل الحاسوب مجهز بأجهزة حاسوب حديثة يساعد الطلاب ويؤهلهم من النواحي الأكاديمية والعملية | 137 | %27.4 | 68 | %13.6 | 97 | %19.4 | 133 | %26.6 | 65 | %13 |
| 11 | عدد الساعات التدريسية مناسب لتغطية المقررات مما يعطي أريحية للطلاب في الاطلاع علي المقررات وزيادة الفهم | 93 | %18.6 | 48 | %9.6 | 81 | %16.2 | 198 | %39.6 | 80 | %16 |
| 12 | ساعات العمل التطبيقي كافية لتغطية المقررات مما يعطي فكرة كافية لفهم النواحي العملية للمقرر | 107 | %21.4 | 51 | %10.2 | 105 | %21 | 170 | %34 | 67 | %13.4 |

**المصدر**: إعداد الباحث من الدراسة الميدانية، 2016م.

يتضح للباحث من الجدول (13) والخاص بالتوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة علي عبارات الفرضية الثانية (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تهيئة البيئة الأكاديمية وتحسن مستوى التحصيل الأكاديمي) أن غالبية الإجابات كانت عند المستويين "موافق بشدة" و"موافق" فيما عدا العبارات (1- 8- 9- 10) هي كانت عند المستوين غير الموافقة وغير الموافقة بشدة.

**جدول رقم ( 14) الوسيط لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الفرضية الثانية:**

| ت | العبارات | الوسط الحسابي | المنوال | الانحراف المعياري | مربع كاي | التفسير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | قاعات الدراسة تكفى لاستيعاب أعداد الطلاب مما يساعد في زيادة مستوى الفهم وينعكس إيجاباً على التحصيل الأكاديمي | 2.56 | 1 | 1.42 | 675.29 | لا اوافق بشدة |
| 2 | قاعات الدراسة مزودة بالوسائل التعليمية مما يسهل علي الطلاب الاستيعاب والتحصيل الأكاديمي | 2.97 | 4 | 1.35 | 683.27 | اوافق |
| 3 | المكتبة تستوعب أعداد الطلاب بغرض الاطلاع وزيادة المعرفة مما يساعد على ارتفاع التحصيل الأكاديمي | 3.16 | 4 | 1.35 | 698.39 | اوافق |
| 4 | المكتبة مهيأة للاطلاع ومكيفة وهادئة مما يخلق نوع من الرغبة في زيادة المعرفة | 3.39 | 4 | 1.27 | 675.27 | اوافق |
| 5 | المراجع المتوفرة بالمكتبة حديثة ومواكبة للتطور مما يمكن الطلاب مواكبة لأخر التطورات في مجالاتهم ويسهم ذالك في التحصيل الأكاديمي | 3.17 | 4 | 1.32 | 739.82 | اوافق |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | **مناهج الكلية مصممة لأغراض التعليم الالكتروني مما يؤهل الطلاب ويزيد من قدراتهم الأكاديمية** | 2.96 | 4 | 1.36 | 718.88 | اوافق |
| 7 | **المشرفون بالمكتبة يساعدون الطلاب في عملية البحث مما يسهل عملية الحصول علي المعلومات** | 3.02 | 4 | 1.34 | 627.80 | اوافق |
| 8 | **الكلية توفر مكتبة الكترونية للطلاب مما يسهل عملية التعليم ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي** | 2.67 | 1 | 1.37 | 736.60 | لا اوافق بشدة |
| 9 | **تتناول مناهج الكلية موضوعات عن البيئة تنمى وعيهم البيئي للوصول الي بيئة مهيئة تساعد الطلاب في التحصيل الأكاديمي** | 2.84 | 4 | 1.36 | 692.08 | اوافق |
| 10 | **معمل الحاسوب مجهز بأجهزة حاسوب حديثة يساعد الطلاب ويؤهلهم من النواحي الأكاديمية والعملية** | 2.84 | 1 | 1.41 | 645.97 | لا اوافق بشدة |
| 11 | **عدد الساعات التدريسية مناسب لتغطية المقررات مما يعطي أريحية للطلاب في الاطلاع علي المقررات وزيادة الفهم والاستيعاب** | 3.24 | 4 | 1.34 | 613.99 | اوافق |
| 12 | **ساعات العمل التطبيقي كافية لتغطية المقررات مما يعطي فكرة كافية لفهم النواحي العملية للمقرر** | 3.07 | 4 | 1.35 | 646.37 | اوافق |

**المصدر**: إعداد الباحث من الدراسة الميدانية، 2016م.

من الجدول رقم (14) نلاحظ أن الإحصاءات الوصفية لعبارات الفرضية الثانية التي تنص على (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تهيئة البيئة الأكاديمية وتحسن مستوى التحصيل الأكاديمي) فان قيم مربع كاي تقع في المدى ما بين (613.99– 739.82) والأوساط الحسابية لها تقع في المدى مابين (2.56– 3.39) والمنوال (1– 4) لجميع العبارات وحسب المقياس الخماسي ليكرت فان إجابات المبحوثين هي الموافقة والموافقة بشدة وغير الموافقه بشدة.

**جدول رقم (15) الوسط الحسابي والانحراف المعياري للعبارات الفرضية الثانية حسب اختبار(T).**

| | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الفرضية الثانية | 500 | 2.9957 | 0.97134 | 0.04344 |

**اختبار (ت) للفرضية الثانية**

| | Test Value = 3 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | قيمة t المحسوبة | درجة الحرية | مستوى الدلالة | درجة اختلاف الأوساط الحسابية | بدرجة ثقة 95% حدود الاختلاف | |
| | | | | | الحد الأدنى | الحد الأعلى |
| الفرضية الثانية | 23.120 | 499 | .000 | 2.99570 | 1.0897 | 0.9190 |

**المصدر**: إعداد الباحث، من الدراسة الميدانية، 2016م.

الجدول رقم (15) يشرح الوسط الحسابي للعبارات المجمعة التي تعبر عن الفرضية الثانية نلاحظ ان الوسط الحسابي لها 2.9957 بانحراف معياري 0.97134 وهذه القيمة تؤكد ان إجابات المبحوثين حول غير الموافقة.

ولتأكيد ما ورد في الإحصاءات الوصفية لاختبار مربع كاى للفرضية، استخدم الباحث اختبار (T) للصيغة الواحدة حيث بلغت قيمة T المحسوبة 23.120 بدرجة حرية 499 ومستوى دلالة 0.000 وعند المقارنة لقيمة مستوى الدلالة بقيمة مستوى المعنوية 0.05 نجد أن قيمة مستوى الدلالة تقل عنها وهذا يعني وجود فروق معنوية وانه يثبت صحة الفرضية التي تنص على (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تهيئة البيئة الأكاديمية وتحسن مستوى التحصيل الأكاديمي).

**الفرضية الثالثة: اهتمام الكلية بالبعد الاجتماعي يسهم في تحقيق الرضا النفسي للطلاب وينمي قدراتهم الإبداعية والأكاديمي.**

**جدول (16) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات الفرضية الثالثة.**

| ت | العبارة | التكرار والنسبة % | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | لا أوافق بشدة | | لا أوافق | | محايد | | أوافق | | أوافق بشدة | |
| | | ك | ن | ك | ن | ك | ن | ك | ن | ك | ن |
| 1 | تراعى الكلية حالات الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة مما تهيئ لهم جوا من الراحة وينعكس عليهم أجاباً في تحصيلهم الأكاديمي | 89 | %17.8 | 60 | %12 | 123 | %24.6 | 155 | %31 | 73 | %14.6 |
| 2 | تشارك الكلية عبر أنشطتها البحثية والطلابية فى خدمة المجتمع مما يمكنهم من تبادل معلومات مختلفة تساعدهم في الجوانب الأكاديمية | 94 | %18.8 | 51 | %10.2 | 123 | %24.6 | 154 | %32.8 | 68 | %.13 |
| 3 | تساهم الأجهزة المختصة بالبيئة من خارج الجامعة فى تطوير الوضع البيئي بالكلية للوصول الى بيئة سليمة ومحفزة للطلاب في الاطلاع والمعرفة | 94 | %18.8 | 57 | %11.4 | 134 | %26.8 | 148 | %29.6 | 67 | 13.4 |
| 4 | يسهم طلاب الكلية فى أنشطة رفع الوعي البيئي والتثقيف الصحي خارج الجامعة | 115 | %23.0 | 60 | %12.0 | 94 | %18.8 | 148 | %29.6 | 83 | %16.6 |
| 5 | تتبنى الكلية برنامجا لمكافحة العادات الضارة مما يقلل من مدمنيها وينعكس إيجاباً على تحصيلهم الأكاديمي | 112 | %22.4 | 68 | %13.6 | 103 | %20.6 | 134 | %26.8 | 83 | %16.6 |
| 6 | تتوفر بالكلية وحدة للإرشاد النفسي مما يساعد تهيئة الطالب نفسياً وتفرغه للدراسة | 129 | %25.8 | 85 | %17.0 | 120 | %24.0 | 108 | %21.6 | 58 | %11.6 |
| 7 | تقدم الجامعة خدمات الرعاية الصحية بالكلية مما يساعد الى عدم التغيب ومواصلتهم في الدراسة | 138 | %27.6 | 76 | %15.2 | 102 | %20.4 | 121 | %24.2 | 63 | %12.6 |
| 8 | تتوفر بالكلية خدمات الإسعافات الأولية مما يعمل على خلق طمأنينة للطلاب وتفرغهم للنواحي الأكاديمية | 146 | %29.2 | 75 | %15.0 | 111 | %22.2 | 105 | %21.0 | 63 | %12.6 |

**المصدر**: إعداد الباحث من الدراسة الميدانية، 2016م.

يتضح للباحث من الجدول (16) والخاص بالتوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة علي عبارات الفرضية الثالثة اهتمام الكلية بالبعد الاجتماعي يسهم فى تحقيق الرضا النفسي للطلاب وينمى قدراتهم الإبداعية والأكاديمية) أن غالبية الإجابات كانت عند المستويين "موافق بشدة" و "موافق" وعدم الموافق بشدة.

**جدول رقم (17) الوسيط لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الفرضية الثالثة.**

| ت | العبارات | الوسط الحسابي | المنوال | الانحراف المعياري | مربع كاي | التفسير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تراعى الكلية حالات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مما يهيئ لهم جوا من الراحة وينعكس عليهم إيجاباً في تحصيلهم الأكاديمي | 3.12 | 4 | 1.30 | 773.34 | أوافق |
| 2 | تشارك الكلية عبر أنشطتها البحثية والطلابية في خدمة المجتمع بما يمكنهم من تبادل معلومات مختلفة تساعدهم في تحصيلهم الأكاديمي | 3.12 | 4 | 1.30 | 787.44 | أوافق |
| 3 | تساهم الأجهزة المختصة بالبيئة من خارج الجامعة في تطوير الوضع البيئي بالكلية للوصول الى بيئة سليمة ومحفزة للطلاب في الاطلاع والمعرفة | 3.07 | 4 | 1.30 | 859.23 | أوافق |
| 4 | يسهم طلاب الكلية في أنشطة رفع الوعي البيئي والتثقيف الصحي خارج الجامعة | 3.04 | 4 | 1.41 | 815.69 | أوافق |
| 5 | تتبنى الكلية برنامجاً لمكافحة العادات الضارة مما يقلل من مدمنيها وينعكس | 3.01 | 4 | 1.40 | 814.07 | أوافق |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **إيجابا علي تحصيلهم الأكاديمي** | | | | | |
| 6 | **تتوفر بالكلية وحدة للإرشاد النفسى مما يساعد تهيئة الطالب نفسيا وتفرغه للدراسة** | 2.76 | 1 | 1.35 | 865.11 | لا أوافق بشدة |
| 7 | **تقدم الجامعة خدمات الرعاية الصحية بالكلية مما يساعد الي عدم التغيب ومواصلتهم في الدراسة** | 2.79 | 1 | 1.40 | 877.36 | لا اوافق بشدة |
| 8 | **تتوفر بالكلية خدمات الإسعافات الاولية مما يعمل على خلق طمأنينة للطلاب وتفرغهم للنواحي الأكاديمية** | 2.72 | 1 | 1.40 | 823.62 | لا اوافق بشدة |

**المصدر**: إعداد الباحث من الدراسة الميدانية، 2016م.

من الجدول رقم (17) نلاحظ أن الإحصاءات الوصفية للعبارات الفرضية الرابعة التي تنص على (اهتمام الكلية بالبعد الاجتماعى يسهم في تحقيق الرضا النفسي للطلاب وينمى قدراتهم الإبداعية والأكاديمية)

فان قيمه مربع كاي تقع في المدى ما بين (773.34– 877.36)، والأوساط الحسابية لها تقع في المدى ما بين (2.72– 3.12) والمنوال (1– 4) لجميع العبارات وحسب المقياس الخماسي ليكرت فان إجابات المبحوثين هي الموافقة وغير الموافقة بشدة.

**جدول رقم (18) الوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات الفرضية الثالثة حسب اختبار(T).**

| | **العدد** | **الوسط الحسابي** | **الانحراف المعياري** | **الخطأ المعياري** |
|---|---|---|---|---|
| الفرضية الثالثة | 500 | 2.9583 | 1.06651 | 0.04770 |

**اختبار (ت) للفرضية الثالثة**

| | Test Value = 3 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | قيمة t المحسوبة | درجة الحرية | مستوى الدلالة | درجة اختلاف الأوساط الحسابية | بدرجة ثقة 95% حدود الاختلاف | |
| | | | | | الحد الأدنى | الحد الأعلى |
| الفرضية الرابعة | 21.842 | 499 | .000 | 2.9583 | 1.1355 | 0.9480 |

**المصدر**: إعداد الباحث، من الدراسة الميدانية، 2016م.

الجدول رقم (18) يشرح الوسط الحسابي للعبارات المجمعة التي تعبر عن الفرضية الرابعة نلاحظ ان الوسط الحسابي لها 2.9583 بانحراف معياري 1.06651 وهذه القيمة تؤكد ان إجابات المبحوثين حول غير الموافقة.

ولتأكيد ما ورد في الإحصاءات الوصفية لاختبار مربع كاى للفرضية، استخدم الباحث اختبار (T) للصيغة الواحدة حيث بلغت قيمة T المحسوبة 21.842 بدرجة حرية 499 ومستوى دلالة 0.000 وعند المقارنة لقيمة مستوى الدلالة لقيمة مستوى المعنوية 0.05 نجد ان قيمة مستوى الدلالة يقل عنها وهذا يعني وجود فروق معنوية وانه يثبت صحة الفرضية التي تنص على (اهتمام الكلية بالبعد الاجتماعى يسهم في تحقيق الرضا النفسي للطلاب وينمي قدراتهم الإبداعية والأكاديمية).

**خاتمة:**

من خلال تحليل بيانات الكلية وتفسير بيانات الدراسة الميدانية توصل الباحث إلى النتائج والتوصيات الآتية:

أولاً: النتائج

1. حرم الكلية لا يكفي لاستيعاب حركة الطلاب.
2. ساحة النشاط لا تكفي لاستيعاب أنشطة الطلاب.
3. الصرف الصحي بالكلية غير منساب.
4. لا تتوفر دورات مياه كافية بالكلية.
5. قاعات الدراسة لا تكفي لاستيعاب عدد الطلاب.
6. عدد أعضاء هيئة التدريس لا يتناسب مع عدد طلاب الكلية.
7. لا تتضمن مناهج الكلية موضوعات تتعلق بالبيئة.
8. لا تتوفر بالكلية مكتبة الكترونية.
9. معمل الحاسوب غير مجهز بالعدد الكافي من الأجهزة.
10. عدد الموظفين كاف لإجراء معاملات الطلاب.
11. تراعي الكلية حالات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
12. لا تتوفر بالكلية خدمات الإسعافات الأولية.
13. تشارك الكلية عبر أنشطتها البحثية والطلابية في خدمة المجتمع.

**ثانياً: التوصيات**

1. ضرورة أن تسعى إدارة الكلية مع الجهات ذات الصلة لإضافة مساحات إضافية للكلية لزيادة عدد قاعات الدراسة وزيادة مساحة النشاط الطلابي.
2. العمل على تحسين مرافق الكلية كماً ونوعاً من دورات مياه وتحسين شبكة الصرف الصحي.
3. العمل على استيعاب عدد إضافي من الأساتذة ذوى الخبرة في مجالات المعرفة المختلفة.
4. إدخال مقررات عن البيئة ضمن مناهج الكلية وعمل برامج تدريب بالتنسيق مع الجهات ذات الصلة لتنمية قدرات الأفراد العاملين فى مجال إصحاح البيئة
5. الاستفادة من طاقات الطلاب في نشر الوعي البيئي وإصحاح البيئة وتشجيع البحوث في هذا المجال.
6. تزويد المكتبة بالمراجع الحديثة وتحسين بيئة المكتبة وتدريب العاملين بها وتخصيص جانب الكتروني بالمكتبة
7. تحسين الخدمات الصحية بالكلية وإدخال نظام الإسعافات الأولية وتدريب الطلاب على ذلك.
8. تفعيل مشاركة الطلاب في الأنشطة المجتمعية المختلفة.

**المراجع:**


1. القران الكريم.
2. الحديث الشريف.
3. باتول قاسم، رقية بن يمينة، دور اصلاح التعليم العالى في تقريب الجامعة من المحيط الاجتماعي، قراءة نقدية في تجربة النظام الجديد (L .M. P) بالجزائر، المؤتمر الدولى الرابع لضمان جودة التعليم العالى، عمان، الاردن، 2014.
4. حسن عليان الهرامشة، التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية لضمان جودة التعليم العالي، المؤتمر الدولى الرابع لضمان جودة التعليم العالي، عمان، الأردن، 2014.
5. حميدى زفاى، وزانى محمد، أثر قياس جودة الخدمات التعليمية على مستوى رضا الطلبة، دراسة ميدانية على طلبة كلية الاقتصاد بجامعة د الطاهر مولاى سعيدة، الجزائر، المؤتمر العربى الدولى الرابع لضمان جودة التعليم العالي، عمان، الأردن 2014.
6. دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية فى كليات الجامعات العربية. اتحاد الجامعات العربية. عمان الأردن، 2013.
7. دليل معايير الجودة والاعتماد لجامعات وبرامج التعليم المفتوح والتعليم عن بعد اتخاذ الجامعات العربية عمان الأردن.

# آليات تطوير التعليم المعماري بالجامعات المصرية (تكنولوجيا وجودة التعليم المعماري)

أ.د. سامية كمال نصار
جامعة عمان الأهلية، الأردن

**الملخص:** *هناك حقيقة واضحة هى أن الحاسب يقوم بتغيير كيفية تدريس الهندسة المعمارية عالميا والتأثير المتزايد على مستوى مقررات مراسم التصميم، والرغبة فى التغيير تأتي أساساً من الطلبه والمشتغلين بالمهنة، ولم تتخذ العديد من كليات العمارة دورا قيادا في هذا المجال بالرغم من أن قوة التنافس تزداد بين الكليات وداخل القسم الواحد في مجال الحاسب الآلي في التعليم المعماري. والبحث تناول ما أفرزه التقدم التكنولوجي من متغيرات في أنظمة التعليم المعماري وجودته والتي تتمثل في فكر التعليم المستمر والتعليم عن بعد، وهو ما أدى إلى ظهور دورا جديدا للجامعات من خلال تطبيق فلسفة الجامعة الإلكترونية. حيث تم التعرف على المفاهيم الأساسية المرتبطة بمنظومة التعليم المعماري ودراسة المستجدات والمتغيرات الحديثة التي ظهرت بالقرن الواحد والعشرين في التعليم المعماري. واقتراح مدخل لمواكبة تلك المستجدات بما يتناسب مع الواقع المصرى وكيفية وضع آليات لتطوير التعليم المعماري في مصر، فلابد أن يلبي التعليم المعماري الحالي في مصر متطلبات وإحتياجات العصر في مجال العمارة وأن يكون خريجي أقسام العمارة في مصر قادرين على مواكبة التقدم التكنولوجي في البناء والتشييد.*

**الكلمات المفتاحية:** *تكنولوجيا الرقميات Digital technology (حفظ المعلومات ببنوك للمعلومات وضع البرامج لتحليلها وتحويلها الى خبرات محفوظة واسترجاعها ونقلها بسهولة)، الجامعه الالكترونية Virtual University (تقديم تعليم عالي من خلال تكنولوجيا الإتصال الحديثة، وبخاصة الكمبيوتر والإنترنت، دون ان يحتاج الدارسون الي الإنتظام في الجامعة)، الواقع الإفتراضي Virtual Reality (استخدام الكمبيوتر في توليد وابتكار صورة ديناميكية توحي بالواقعية وهو ما يعرف بتكنولوجيا محاكاة الواقع)، القياس والتوقيع الثلاثي الأبعاد 3D Real – Time Positioning (هي أنظمة يمكنها إحداث تطور كبير في صناعة البناء عند تكاملها مع تكنولوجيا التصميم بالحاسب الآلى CAD وتساعد أنظمة التوقيع الثلاثية الأبعاد بالموقع علي التكامل مع الرسومات الثلاثية الأبعاد وترتبط هذه الرسومات بموقع البناء، وتشمل التقنيات الحديثة).*

## المقدمة:

إن العمارة تشكل أهم روافد الثقافة التي يتم عن طريقها التعبيرعن هوية الأمة، ومما لاشك فيه أن تكنولوجيا المعلومات والإتصالات سوف تؤثر في العملية التعليمية بمصر تأثيرا بالغا، فيمتد هذا التاثير إلي التعليم العالي بوجه عام والتعليم المعماري بوجه خاص، وبالتالي كليات وأقسام العمارة بالجامعات المصرية والتي يلزم عليها مواكبة التطور والتعامل معه بجدية من أجل الإستمرار في العملية التعليمية بما يتناسب مع الواقع الحالي.

ويتناول البحث دراسة المستجدات الحديثة بالقرن الواحد والعشرين في التعليم المعماري، وما أفرزه التقدم التكنولوجي من متغيرات في أنظمة التعليم المعماري وجودته والتي تتمثل في فكر التعليم المستمر والتعلم عن بعد، وهو ما أدى إلى ظهور دورا جديدا للجامعات من خلال تطبيق فلسفة الجامعة الإلكترونية. حيث تم التعرف علي المفاهيم الأساسية المرتبطة بمنظومة التعليم المعماري ودراسة المستجدات والمتغيرات الحديثة التي ظهرت بالقرن الواحد والعشرين في التعليم المعماري واقتراح مدخل لمواكبة تلك المستجدات بما يتناسب مع الواقع المصرى وكيفية وضع آليات لتطوير التعليم المعماري في مصر.

## أهمية البحث:

رفع مستوى أداء عملية التعليم المعماري وبالتالي رفع مستوى معماريي المستقبل ومحاولة تجديد إتجاهات التعليم المعماري بالجامعات في ظل التقنيات المستقبلية للثورة الرقمية وتفادي سلبيات الحاضر، حيث أن العملية التعليمية أحد الركائز الاساسية التي تبني عليها المجتمعات نهضتها وهو أحد المحاور الرئيسية في منظومة التقدم الحضارى.

## أهداف البحث:

- عرض المستجدات التي ظهرت خلال القرن 21 من العولمة وتأثيرها علي التعليم المعماري مما أدى إلى ظهور متغيرات في طرق المعرفة الحديثة ومفاهيم جديدة في طرق التدريس.
- دراسة تأثير المستجدات على منظومة التعليم المعماري (المعلم، الطالب، المناهج، أسلوب التدريس).
- كيفية تحديث وتطوير التعليم المعماري في مصر.

## محتويات البحث:

1. المفاهيم الأساسية المرتبطة بمنظومة التعليم المعماري ودراسة المستجدات الحديثة التي ظهرت بالقرن الواحد والعشرين.
2. المتغيرات التي ظهرت بالقرن الواحد والعشرين في التعليم المعماري.
3. مدخل لمواكبة تحديث وتطوير التعليم المعماري بمصر.
4. آليات تحديث وتطوير التعليم المعماري في مصر.
5. النتائج والتوصيات.

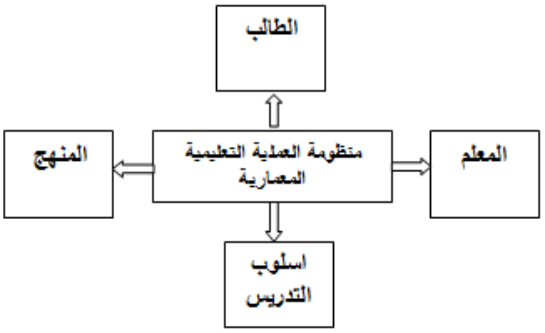
**1- المفاهيم الأساسية المرتبطة بمنظومة التعليم المعماري ودراسة المستجدات الحديثة التي ظهرت بالقرن الواحد والعشرين:**

يتعرض البحث لمنظومة التعلم المعماري المتمثلة في المعلم المعماري والطالب والمنهج وأسلوب التدريس وأيضا دراسة تأثير المستجدات الحديثة بالقرن الواحد والعشرين على منظومة التعليم المعماري والثورة الرقمية والمستجدات الفكرية والإجتماعية والثقافية وقرارات الهيئات المعنية بتطوير التعليم المعماري.

**1-1 منظومة العملية التعليمية المعمارية:**

إن العملية التعليمية المعمارية منظومة متكاملة تتفاعل عناصرها سواء كانت مدخلات أو مخرجات أو عمليات، فلها مؤشرات معيارية للدلالة على إتمام ونجاح ذلك التفاعل، منها ما يتعلق بالطالب ومنها ما يتعلق بالمعلم ومنها ما يتعلق بالمنهج المقرر ومنها ما يتعلق بأسلوب التدريس.

- يجب على **المعلم المعماري** دائما أن يضع في إعتباره ما يقدم ولمن يقدم، بمعنى أن عليه أن يجد الوسيلة المثلى للتعليم والتي تكون مباشرة، تعبر عن أهداف خاصة بايصال المعرفة إلى الدارسين.
- يعتمد قبول **الطالب بكليات العمارة** على درجات المرحلة الثانوية وتعقد بعض الجامعات للطلاب المتقدمين لأقسام العمارة إختبارات للقدرات لقياس مدى تمكن الطلاب من مهارات الرسم إلا أنه من الضرورى إختبار ايضا القدرات الإبداعية الفنية والإبتكار.
- يجب على واضع **المنهج** أن يراعي ما ينبغي على الدارسين تعلمه، وذلك يتطلب الإهتمام بكل التفاصيل مثل أهداف المنهج، تكوينه، الأنشطة التعليمية المرتبطة به بما فيها الإختبارات ووسائل التقييم وأدوات التعليم ذاتها.
- **أسلوب التدريس** يعتمد الإسلوب الحالي في الجامعات المصرية على نظام التلقين وإسترجاع الطالب ما يتم دراسته أثناء العام الدراسي، إلا أن هناك مستجدات حديثة يجب ان تغير من أسلوب التدريس[1]. ويوضح شكل (1) العناصر المرتبطة بمنظومة العملية التعليمية المعمارية .




**الشكل رقم (1): يوضح العناصر المرتبطة بمنظومة العملية التعليمية المعمارية.**

**1-2 تأثير المستجدات الحديثة بالقرن الواحد والعشرين على منظومة التعليم المعماري:**

أثرت المستجدات الحديثة بالقرن الواحد والعشرين على منظومة التعليم المعماري سواء من حيث الثورة الرقمية وأثرها والمستجدات الفكرية والثقافية والإجتماعية، ومنه كانت قرارات الهيئات المعنية بتطوير التعليم.

**أ- الثورة الرقمية والتعليم المعماري:**

هي نتاج وتكامل عدة ثورات تكنولوجية تمثلت الأولى في ظهور الحاسب الألي، والثانية في شبكة المعلومات (الإنترنت) حيث توفر البريد الإلكتروني E-mail ومواقع النشرات البحثية Bulletin Boards والشبكة العالمية World- Wide Web (www) وبرنامج Internet Explorer والثالثة في تطوير الوسائط المعلوماتية (الإنفو ميديا) وهي الوسائط الرقمية في التصميم والرسم المعماري حيث يمكن رسم الإسكتشات المبدئية والمساقط الأفقية والمجسمات ثلاثية الأبعاد وإجراء عناصر مؤثرة على التصميم، أضافة الى كون تلك البرامج تعطي قدرة على الرسم والتحليل والإظهار المعماري والظل والظلال والمناظير المعمارية من الزوايا المختلفة والحركة والتقييم بين البدائل.[5]

**ب-مستجدات فكرية واجتماعية وثقافية:**

وتمثلت في عمارة الكوارث والتصميم بلا عوائق وهندسة التشكيل الحيوى والعولمة والهوية، وأهم وأخطر تلك المستجدات في هذا العصر هي العولمة فهي أحد صور الهيمنة التي تفرضها الدول الأكثر تقدما على الدول النامية، وهي توجه أيديولوجي تعكس وجود إدارة مركزية لإستقطاب دول العالم نحوها من خلال الدعوة إلى تبني نموذج حضارى محدد، أما من الناحية التطبيقية لهذا المفهوم فالعولمة تستهدف السيطرة على الشعوب النامية ولكن بصورة مختلفة من خلال إتباع نمط تنموي يخدم في المقام الأول مصالح الدول المتقدمة ولا مانع من أن يحقق قدر من التنمية لهذه الشعوب النامية[4].

**ج-قرارات الهيئات المعنية بتطوير التعليم المعماري (تطور نظم المعلومات، اليونسكو و UIA- مشروع الجودة والإعتماد QAAP):**

لقد إنعكست الثورة المعلوماتية والتطور التكنولوجي في مجال العمارة والتحديات الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والبيئية المعاصرة على التعليم المعماري من خلال توصيات وقرارات برنامج الإتحاد الدولي للمعماريين واليونيسكو لتطوير التعليم المعماري.

- **تطور نظم المعلومات:**

إن التطور الرئيسي في عملية تقييم التعليم الهندسي جرى بين عام 1923-1929 حيث قامت لجنة من جمعية تطويرالتعليم الهندسي الأمريكية بإعداد تقرير عن التعليم الهندسي في أمريكا وأوروبا، أوصت فيه بإنشاء منظمة لوضع معايير قياسية للتعليم الهندسي ومراجعة

البرامج، وفي عام 1935 بدأ إعتماد 107 برنامج دراسي في مختلف التخصصات بعد زيارة معهد Stevens Institute of Technology وجامعه كولومبيا.

- **اليونسكو و UIA للتعليم المعماري:**

توحدت اليونسكو و AIU منذ 1970 ووضعت معايير لائحه الإتحاد الدولي للمعماريين لتحديد المهارات والكفاءات التي يجب توفرها من خلال التعليم والتدريب والخبرة حتى يمكن اعتبار الشخص مؤهل للممارسة والتي تشير إلى أن المنهج لابد من توجيهه نحو أهداف محددة[5]

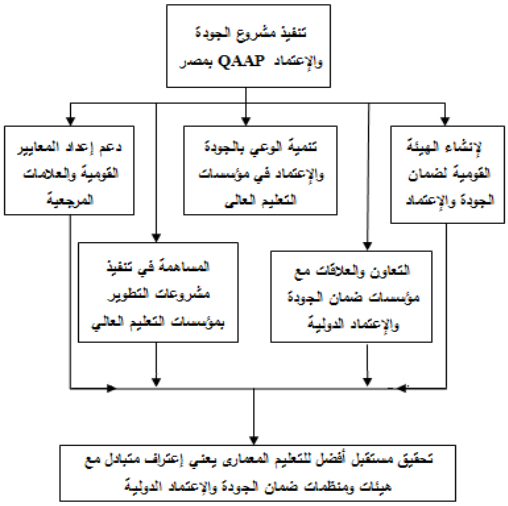
- **مشروع الجودة والإعتماد QAAP ( Quality Assurance and Accreditation Project):**

تحقيق مستقبل أفضل للتعليم المعماري يعني إعتراف متبادل مع هيئات ومنظمات ضمان الجودة والإعتماد الدولية، ولقد أهتمت الدولة بتطوير نظم التعليم وأساليب الدراسة وإدخال العلوم المستقبلية وزيادة موازنات الجامعات ولذلك فإن إدارة الجودة الشاملة هي أداة المنافسة العالمية في ظل العولمة بالوصول إلى مطابقة التعريفات المتفق عليها وتحقيق الإعتماد العالمي لمنتج التعليم. وهي إدارة لمجموعة من الأنشطة التي تقوم بها المؤسسة التعليمية لتحقيق الهدف من عملها بحيث تكون مطابقة للمواصفات العالمية ويجب أن تشمل جميع أوجه النشاط للمؤسسة وليس جزء منها دون باقي الاجزاء[2].

**هدف المشروع:**

- وضع مقترح لإنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والإعتماد في التعليم.
- تنمية الوعي بالجودة والإعتماد في مؤسسات التعليم العالي.
- دعم إعداد المعايير القومية والعلامات المرجعية.
- المساهمة في تنفيذ مشروعات التطوير بمؤسسات التعليم العالي.
- بناء القدرة المؤسسية.
- التعاون والعلاقات مع مؤسسات ضمان الجودة والإعتماد الدولية.

وفي هذا الصدد بدأت اللجنة القومية نشاطها بصدور القرار الوزارى 1515 بتاريخ 2001/10/21 تحت مسمى اللجنة القومية للتطوير ومتابعة تنفيذ مشروع تطوير الأداء الجامعي والإعتماد، في اطار الإستراتيجية القومية لتطوير منظومة التعليم العالي في مصر، وذلك بتطبيق مشروع توكيد الجودة والإعتماد في التعليم العالي.وشكل (2) يوضح اسس تنفيذ المشروع بمصر.




**الشكل (2): شكل يوضح أسس تنفيذ مشروع الجودة والإعتماد QAAP بمصر لتحقيق مستقبل أفضل للتعليم المعماري.**

**2- المتغيرات التي ظهرت بالقرن الواحد والعشرين في التعليم المعماري:**

أدت مستجدات القرن الواحد والعشرين إلى ظهور مفاهيم ومتغيرات جديدة فى طرق التدريس، وبالتالي تغير دور المعلم في ظل تلك الطرق الجديدة للتدريس، وأصبحت هنالك حاجة ماسة إلى تطوير المناهج لإعداد الطالب لممارسة مهنة العمارة والإستفادة من كل ما هو جديد ومعاصر.

**2-1 متغيرات في أساليب التدريس:**

- **النظام التقليدى المغلق:** فيه يرتبط الاستاذ بالطالب بعلاقة تربوية في مكان وزمان محدد، حيث يساعد الأستاذ الطالب على إكتساب وامتصاص المعلومة، ويكون دور الطالب هو تحديد الإجابة التي أثبتت صحتها من قبل النظام الذي ينتمي إليه الأستاذ، فيركز هذا النظام على منتج التعليم.
- **النظام الحر المفتوح:** يهتم هذا النظام بفاعلية العقل في تنظيم الخبرات والمعاني، حيث يركز على النشاط الذهني Active Mind وليس السكون الذهني Static Mind، وهنا ترجع عملية التفكير الى جزء من نظام شخصي معقد للشرح والترجمة والتفسير والتذكر وإسترجاع المعلومة، فمن خلال هذا النظام ينظر لعملية المعرفة والإدراك على أنها عملية تنموية تساعد العقل على النمو والتنمية المستدامة[8].
- **نظام التعليم المستمر:** هو عملية مستمرة لتنمية قدرات الفرد خلال مراحل حياته، تشمل هذه القدرات على المعرفة، المهارات، الإمكانات، الخبرات، القيم والقدرة على التعامل مع المتغيرات في المجتمع وتعكس قابلية الفرد في النظام للمعرفة ورفع كفاءته التي تمكنه من المنافسة والتأقلم مع الإحتياجات المستقبلية.
- **نظام التعليم عن بعد:** يعتمد التعليم عن بعد على شبكة الإتصالات التي تسمح بإتصال الطالب والأستاذ رغم الإنفصال

المكاني، ويشمل على فصول دراسية على شبكة الإنترنت أو شرائط الفيديو أو شاشة التلفزيون من خلال القنوات الفضائية التعليمية التي يبثها القمر الصناعي، فتستخدم تكنولوجيا الإتصالات والمعلومات في التعليم والتدريب حيث تتكامل التكنولوجيا الحديثة مع البيئة التعليمية.

**2-2 متغيرات خاصة بالأستاذ الجامعي:**

إن الدور الأكبر للمعلم من خلال المفاهيم الجديدة لنظم التدريس هو التحقق من حدوث بعض العمليات التربوية المستهدفة في أثناء ممارسة الطلاب لنشاطهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض بالإضافة إلى أهمية إعداد برنامج تدريبي تحويلي لهيئة التدريس لكي يتمكنوا من أداء دورهم الجديد، ولا يقتصر التدريب على مجرد الإعداد التكنولوجي بل يكون برنامجا متكاملا يضم الجوانب التكنولوجية والتربوية والاكاديمية على حد سواء، وتشير التقارير إلى أهمية تدريب المعلمين الحاليين وتأهيلهم تكنولوجياً بما يسمح لهم بمواكبة التطور المتوقع، وتبدو الحاجة الى تطوير معلمي دول العالم الثالث أكثر إلحاحاً نظراً للكثافة السكانية وانخفاض القدرة الإستيعابية لنظم التعليم التقليدية، مما يدعو دول العالم أجمع إلى محاولة التوصل لنظم تعلم غير تقليدية بما تشمله من تطور المناهج وإعداد المعلم[6]. من الضروري أن يكون المعلم المعماري قادرا على التواصل والتقارب بينه وبين طلابه، وأن يكون قادرا على التعامل والتفاعل والمشاركة مع اكاديميين آخرين في العملية التعليمية، وذلك لما تقتضيه ظروف ونوعية المناهج والمواد الدراسية المعمارية.

**2-3 متغيرات في مناهج التعليم المعماري:**

إن المعلم المعماري "نتيجة لطبيعة الدراسة المعمارية" لديه من الصلاحيات الكثير مما يؤهله لأن يدير المناهج التي يقوم بتدريسها بتوجيهات يغلب عليها شخصيته الخاصة كمعماري فهو يتحمل المسؤلية الكاملة عن إخراج المحتوي العلمي للمنهاهج الخاصة به بصورة تعكس اهتماماته وآرائه، لذلك فإن المؤسسات التعليمية المعمارية من الضرورى أن تراعي رسم سياسات المعايير التي تضمن مستوى العملية التعليمية والمحتوى العلمي للمناهج الخاصة بها من خلال مستوى المعلم المعماري. أيضا المواد التعليمية المعمارية لايجب إعتبارها أحادية التوجه، فكما أن المعلم المعماري يشترك مع طلابه في بعض القرارات المتعلقة بالمواد والأبحاث والمشروعات الدراسية، فالأحرى به أن يشترك مع بعض الأكاديميين الآخرين في وضع قوام المنهج المعماري والمشاركة في تدريسه للطلاب.

**2-4 متغيرات طلبة العمارة:**

إننا بحاجة إلى إعادة النظر فى سياسات قبول طلاب العمارة كما يجب أن تتوفر له إمكانية التعرف على المحتوى العلمي ونوعية الدراسة التى سينالها فى دراسته وطبيعة العمل بعد التخرج، ويكون ذلك عن طريق كتيبات أو محاضرات، وإمكانية وجود تخصصات تلبي إحتياجات المجتمع وتتوائم مع ميول الطالب، أيضا يجب أن يكون الطالب لديه قدرات ابداعية ومهارات عقلية وفطرية وقدرة على استيعاب المعارف بالإضافة إلى سمات شخصية إيجابية للتعامل بينه وبين زملائه والآساتذة والمجتمع فيما بعد.

**2-5 المدارس العالمية واستخدام التكنولوجيا الحديثة:**

أكد Michael Dingeldein رئيس جمعية المعماريين الأمريكيي AIA وأستاذ العمارة بجامعة ميامي أن إستخدام برامج النماذج الثلاثية عملت على تحسين قدرات التفكير في الفراغ الثلاثي لدى الطلبة مما أدى إلى زيادة قدراتهم التصميمية. أيضا بدأت مدارس العمارة ببعض الجامعات MIT، الجامعة البريطانية في كولومبيا، جامعة هونج كونج، معهد التكنولوجيا بنيوجيرسي، بتطبيق فكر العمارة الإفتراضية خلال صالات الرسم virtual studios حيث بدأ طلبة العمارة التصميم وإكتشاف الحلول من خلال الفراغ الإلكتروني Cyber Space[9]. وقد تناولت جامعة بيركلي بكاليفورنيا موضوع إستخدام العمارة الرقمية وتطبيقاتها، وحددت الأهداف التعليمية للتصميم الرقمي والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

- تعلم الطالب التصميم على شاشة الكمبيوتر كبديل للطرق التقليدية.
- تشجيع الطلاب على تطبيق العمارة الرقمية من خلال المنهج التعليمي.
- تعليم الطلاب المراحل الشاملة للتصميم الرقمي بداية من دراسة الكتل وإنتهاءا بطرق الإظهار.
- إتقان التفكير من خلال التصميم الرقمي وإكتشاف طرق الإظهار الحديثة.

**3- مدخل لمواكبة تحديث وتطوير التعليم المعماري بمصر:**

إن التعليم المعماري المتميز هو الذي يعمل على تزويد الشباب بالخبرات والقدرات والمهارات التي تمكنهم من التعامل مع تكنولوجيا العصر، والدخول إلى المنافسة الدولية حيث فرضت الثورة الثالثة نوعية جديدة من التكنولوجيا المتقدمة التي تحتاج إلى عمالة على مستوى عالي من التعليم والتدريب والقدرة على التحول من مهنة إلى أخرى[3]. ونظرا لإختلاف سرعة إنتشار ثورة تكنولوجيا المعلومات والإتصالات بين البلدان الغنية والفقيرة، فقد أوجدت هذه الثورة اتساع الفجوة الرقمية في العالم، ولذلك فالوصول إلى تلك التكنولوجيا والحرص على حصول الطلاب على التعليم والمهارات اللازمة لإستعمالها إنما هو من السياسات الأساسية للتعليم المعماري الواجب أن تؤخذ في الحسبان، وتحقيقا لهذا الهدف تبرز ثلاث محاور رئيسية هي:

- إستراتيجية وطنية متماسكة في ما يتعلق بتقنية المعلومات والإتصالات.
- وجود بنية تحتية مقبولة التكلفة في مجال الإتصالات.
- توفر ثروة بشرية متعلمة ومؤهلة.

ولن تستطيع الجامعات المصرية أن تظل منحصرة فى إطارها التقليدي أسيرة الأسوار التي تفصلها عن حركة المجتمع. ولا تستطيع تلك المؤسسات التعليمية أن تستمر في دورها التلقيني لتخرج آلاف الطلاب غير المزودين بالمهارات والتقنيات التي سيتعامل معها في المجتمع كما أنه لن تستطيع الجامعات مواجهة المنافسة الدولية مع المؤسسات التعليمية التي تعتمد علي التقنيات التعليمية والمعلومات الحديثة.

**3-1 السلبيات التي تعاني منها منظومة التعليم الجامعي في مصر:**

لاشك أنه من الضرورى لمواكبة تحديث وتطوير التعليم المعماري بمصر ان نتعرف على السلبيات وأوجه القصور التي تعاني منها منظومة التعليم الجامعي في مصر وتتبلور فيما يلي:

- تجمد هيكل الجامعات المصرية منذ الستينات.
- تضخم أعداد الطلاب والتوسع في إنشاء الكليات دون إعداد مناسب العملية التعليمية.
- تباعد الفلسفة الأساسية التي تقوم عليها منظومة التعليم الجامعي عن سمات القرن الجديد التي تقوم أساسا على تكثيف استخدام تقنيات المعلومات في كافة المجالات.
- استمرار نظام القبول المركزي على معيار درجات النجاح في شهادة الثانوية العامة دون إعتبار لقدرات ورغبات الطلاب.
- تقليدية أعمال إختبار وتقييم الطلاب وإثقالها بالأعداد المتزايدة منهم.
- تقادم التقنيات التعليمية والتجهيزات ومصادر المعلومات وعدم إندماجها في صلب العملية التعليمية.
- إنحصار الجامعات الحكومية في الحيز المحلي وعدم إنطلاقها إلى التعامل مع المصادر العالمية سواء في إستقطاب الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس أو مصادر المعرفة العلمية والتقنية.

ومما سبق نجد أن تلك السلبيات تتحدد وتنحصر في منظومة التعليم الجامعي في مصر وتتمثل في الطالب والمعلم والمنهج المقرر وأسلوب التدريس. ويتناول البحث عرض آليات من شأنها التغلب والقضاء على تلك السلبيات تقوم بتحديث وتطوير التعليم المعماري في مصر.

ويوضح شكل (3) السلبيات التيى ادت لضرورة تطوير التعليم المعمارى.

**3- 2 آليات تحديث و تطوير التعليم المعماري في مصر:**

إن التعليم العالي بوجه عام والتعليم المعماري بوجه خاص وكليات وأقسام العمارة في الجامعات المصرية مرغمة لا مخيرة على مواجهة تكنولوجيا المعلومات والإتصالات والتعامل معها إن شاءت البقاء الإستمرار، ولذلك فإن الإستثمار في التعليم الأساسي والعالي يشكلان أهم الوسائل لجني ثمار تقنية الإتصالات والمعلومات ولن ينجح أي بلد نام في تأمين موقع له في المستقبل دون تمتعه بثروة بشرية مؤهلة[5]. وتنطلق عملية التطوير والتحديث من رؤية واضحة لطبيعة المتغيرات المحلية والإقليمية والعالمية في كافة المجالات مع دراسة واعية للتطور في التكنولوجيا التي تغير مسار حركة التعليم بشكل عام والتعليم الجامعي في مصر على وجه الخصوص.

**3-2/أ التطوير والتحديث الخاص بالمعلم (أعضاء الهيئة التدريسية):**

- وضع هيكل وظيفي محدد لأعضاء هيئة التدريس بالأقسام العلمية وبالتالي يمكن استكمال الهيكل بالتعيين من خلال الإعلان عن الوظائف الشاغرة، مع التوسع في تعيين طلاب البحوث بمقابل مادي مجزي.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس الجدد وتأهيلهم من خلال دورات اعداد المعلم الجامعي واستخدام الحاسبات وشبكات المعلومات واللغات الأجنبية.
- وضع ضوابط معيارية لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس.
- تنظيم ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس، بحيث تغطي الأساليب الحديثة والإلكترونية في العملية التعليمية مما يساعد على تنمية قدرات الطلاب على الإستيعاب والتعلم الذاتي، والتطوير والإبتكار والإبداع مع البعد عن التلقين.
- ايفاد أعضاء هيئة التدريس بصفة دورية لقضاء فترة في مؤسسات تكنولوجية للتعليم بالخارج لنقلها إلى الجامعات المصرية.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على القيام بمهام علمية.
- التاكيد على أهمية حضور عضو التدريس للمؤتمرات العلمية الدولية في تخصصه، على أن تتحمل الجامعة نفقات السفر.
- زيادة عدد البعثات الخارجية وبعثات الإشراف المشترك والمهمات العلمية للدول ذات الجامعات العريقة.

**3-2/ب التطوير والتحديث الخاص بأسلوب التدريس:**

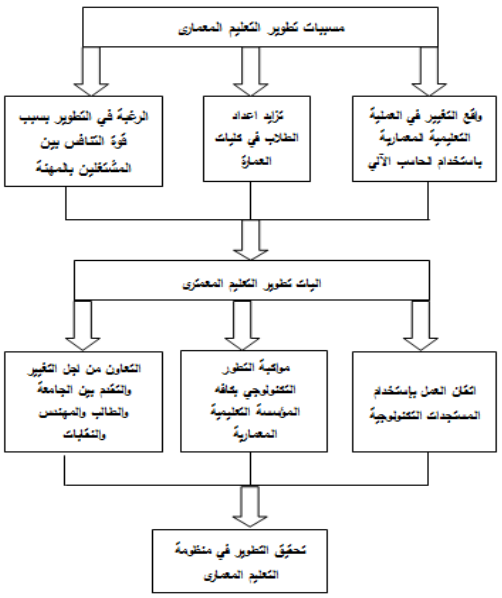
- الأخذ بالمنهج العلمي للإنتقال من أسلوب التلقين والتذكر إلى الحوار والمناقشة، من خلال تطوير نظم التعليم لزيادة دور الطالب ومشاركته في العملية التعليمية والبحث وإستنباط المعلومات.
- التعليم المستمر يساعد على توسع معارف المعماري بعد تخرجه لمواكبة التطورات في مجال تخصصه.
- التوسع في تطوير تقنيات التعليم وتعميق استخدام الوسائط المتعددة للتخلص من المحاضرات بشكلها التقليدى للتفاعل بين الطالب والأستاذ.
- التوسع في إستخدام الحاسب الآلي في التعليم المعماري حيث تتعدد مجالات إستخدامه من إعداد الرسومات والصور والتحليل ونظم المعلومات.
- الربط بين العملية التعليمية وبين التدريب والتطبيق بمواقع الإنتاج والمؤسسات والمنظمات ذات العلاقة وإدماج التدريب في صلب المناهج لإكساب الطلاب الخبرات العملية لممارسة العمل بعد التخرج.

**3-2/ج التطوير والتحديث الخاص المناهج الدراسية:**

- ضروره إعادة النظر بصورة مستمرة في البرامج الدراسية للتعليم المعماري سواء من حيث مبررات وجودها أو آليات تحقيقها بما يتمشى مع المستجدات المستقبلية.
- مراجعة تقويم المناهج وتوزيع المواد المختلفة على السنوات الدراسية والعمل على تكامل هذه المقررات.
- التأكيد على المواد الدراسية التي يتعاظم دورها في مستجدات القرن الجديد مثل مادة تكنولوجيا البناء وتصميمات الخيال العلمي.
- ضرورة وجود جهات لمراجعة وضبط المقررات طبقا لمنهجية بناء المناهج التعليمية وتطويرها.
- توجيه البحث العلمى المعماري نحو دراسة التأثير الدقيق للتقدم العلمي على مكونات كل نوع من أنواع المباني.

**3-2/د التطوير والتحديث الخاص بالطلاب:**

- التأكيد على أهمية الإلتزام بقبول الأعداد التي تتوافق مع الإمكانيات لكل قسم.
- ضرورة إعادة إختبار القدرات للطلاب المتقدمين للدراسة والكشف عن الموهبة وليس عن طريق إختبار الرسم الهندسي والمنظور فقط.
- التحول من السياسة العددية للقبول إلى سياسة القبول على أساس الإحتياجات الحقيقية لخطة التنمية بالدولة.
- تشجيع وجود تعاون مستمر بين المعماريين والمؤسسات العلمية والتعليمية لعمل تقارب بين الدراسة الأكاديمية والحياة العلمية.
- دراسة تأثير المعلومات على عملية التصميم المعماري للطلاب وتدريبهم على التعامل مع الإشكالية المعمارية الجديدة في ظل المتغيرات المتوقعة[7].




**الشكل (3): يوضح السلبيات التي أدت لضرورة تطوير التعليم المعماري وآليات تطوير في منظومة التعليم المعماري.**

**النتائج:**

- هناك حقيقة واضحة هى أن الحاسب يقوم بتغيير كيفية تدريس العمارة عالمياً وليس هناك إتفاق عما إذا كان هذا التغيير أساسي في العملية التعليمية أم في تقنيات التعليم.
- هناك رغبة متزايد لتغيير مقررات التصميم في كليات العمارة، والتي تأتي أساسا من الطلبة والمشتغلين بالمهنة.
- لم تتخذ العديد من كليات العمارة دورا قياديا في مجال تقنية المعلومات والإتصالات بالرغم من أن قوة التنافس تزداد بين الكليات في مجال دور الحاسب الآلي في التعليم المعماري.
- إتفاق العديد من المشتغلين بالتعليم المعماري على أن الحاسب أصبح جزء من عملية تعليم العديد من الموضوعات مثل الإنشاء والمواد وطرق التشييد والتحكم البيئي ودراسات الجدوى والرسم المعماري.
- يجب التعاون من اجل التغيير والتقدم في التعليم المعماري بين الجامعة والطالب والنقابات المتخصصة والمجتمع سواء على المستوى المحلي أو العربي أو العالمي في منظومة واحدة تؤدي إلى تطوير التعليم المعماري وصولا إلى المساهمه عالية التقنية في حل مشاكل المجتمعات.

**التوصيات:**

- يجب أن تقوم المؤسسات التعليمية المعمارية على أساس تحقيق نظام من التقويم الذاتي.
- يجب أن تكون هناك علاقة مناسبة بين أعداد الطلاب المقبولين وأعداد أعضاء هيئة التدريس كما يجب وضع معيار موضوعي لإختيار الطلاب.
- للدراسة المعمارية مع ضمان أن مهاراتهم وقدراتهم الأساسية تضمن لهم الإستمرار بكفاءة في الدراسة المعمارية.
- تأسيس شبكة دولية لتبادل المعلومات خاصة بالبرامج الدراسية والاساتذة والطلاب وذلك لتشجيع التعاون بين المؤسسات التعليمية المختلفة.
- تشجيع وجود تعاون مستمر بين المؤسسات التعليمية و المعماريين المهنيين.
- الإهتمام بالتدريب داخل استوديو الرسم والتصميم مع الحوار المتبادل بين الطلاب والأساتذة.
- يجب ان تظهر مشاريع التخرج مهارات وقدرة الطالب في استيعاب المعرفة والتقنيات المختلفة التي تلقاها بدراسته عبر سنوات الدراسية.

**ملحق: مصطلحات خاصة للبرامج الحديثة في تصميم المعماري:**

- AutoCAD: عمل رسومات ثنائية وثلاثية البعاد لمجال العمارة والهندسة.

- ArchiCAD: يستخدم هذا البرنامج لعمل ما يسمي ب (animation), Virtual Reality Tours.

بمجرد إدخال الملف الخاص بالمبني ينشئ له جميع المخرجات ثنائية وثلاثية البعاج المطلوبة مع إمكانية عمل تعديلات مباشرة

- DATACAD: يستخدم لرسم عناصر معمارية لتحضير تقارير عن المشروع وتقديرات التكلفة.
- SoftCAD 3D: يقدم رسومات ثلاثية الأبعاد كما يتيح عمل إظهار معماري.
- 3D HomeArchitect: تصميم وعرض مساقط المنازل مع فرشها بالأثاث.
- Ace Interior Decorator: يستخدم لعمل الديكور والفرش الداخلي ثلاثى الابعاد.
- Virtual Simulator: يحول الرسومات ثلاثية الأبعاد المرسومة بال AutoCAD الى رسومات شبيهة بالواقع من خلال الحركة كالسير داخل المبني (محاكاة الواقع) الي رسومات شبيهة بالواقع من خلال الحركة : كالسير داخل المبنى (محاكاة الواقع).
- 3D Max Studio: يساعد في إنتاج رسومات ثلاثية الأبعاد وإظهار وحركة.
- Visual Solid: يستخدم لرسم الرسومات ثلاثية الابعاد الشديدة التعقيد في تركيبه وبنايتها.

**المراجع:**


(1) اسماعيل فاروق، قاسم مجدي (2005) "الإعتماد وضمان الجودة للتعليم الهندسي، التجربة المصرية"، ورقة عمل، ندوة التعليم الهندسي الخاص.

(2) الطوخي. سوسن عبد الباقي –الهمشرى محمد "(2007) التعليم المعماري في مصر بين التطوير وإهادة الصياغة وثورة المعلومات من منظور التعليم الخاص" بحث منشور، مؤتمر التواصل بين التعليم المعماري والممارسة المهنية، القاهرة.

(3) المجالس القومية المتخصصة (1997/96)، التعليم الجامعي والعالي في ضوء تحديات المستقل، الدورة 24.

(4) اليوسفي عبد العزيز سليمان "(2000) مستقبل ممارسة مهنة الهندسة في عصر العولمة"، اللجنة الهندسية، شعبة الهندسة القيمية، المملكة العربية السعودية.

(5) سليمان ألفت عبد الغني (2005) "منهجية التصميم المعماري والعمارة المستقبلية، رسالة دكتوراه، كلية الهندسة، المطرية، جامعة حلوان.

(6) عزام هدى، إبراهيم نجوى، (2000) العلاقة بين التعليم المعماري ومتطلبات التنمية بالوطن العربي، المؤتمر الهندسي السادس، جامعة الأزهر، القاهرة.

(7) قمر الدوله مروة (2016)، منهج لتطوير التعليم المعماري بالجامعات المصرية من منظور التقدم التكنولوجي للقرن الـ 12، رسالة دكتوراه، كلية الهندسة، جامعة طنطا.

(8) Tear, G., (1998) Developing a Curriculum for Organizational Learning, MCB University Press, Bradford.

(9) (9) Bob Kerre & Jonny Isakson: (dec2000) "The bower of the Internet for learning– Moving from Promise to Practice" Washington DC, the Wed-Based Education Commission, P. 12.

(10)(10) B.J. Nonitski, (April 1999,) the computer Education Received by Today "s Architecture Studies May not provide them with Skills Sought by the Employers", Architecture Record, 39, 40.

# آليات تطبيق معايير الضمان إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها في كليات جامعة المستنصرية

أ.د. سامي سلمان سوسه
كلية التربية/ جامعة المستنصرية

أ.م.د. منتهى عبد الزهرة العزاوي
كلية التربية/ جامعة المستنصرية
montaha51@yahoo.com

**المخلص:** *تكمن مشكلة البحث في الحاجة إلى تقويم الأداء وتطويره وما يبرر وجود أزمة تعيشها مؤسساتنا الجامعية نتيجة لضعف قدرتها في الاستجابة السريعة والمتلاحقة للمتغيرات المجتمعية والعالمية، فضلاً عن التحديات المطلوبة للمجتمع بصورة تحقق لها الفاعلية والكفاية، ولغرض تحقيق هدف البحث قام الباحثان بناء أداة لمعرفة اليات تطبيق معايير إدارة الشاملة في كليات الجامعة المستنصرية، وقد اتبع الباحثان مجموعة من الإجراءات التي تخص البحث واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، ثم توصل الباحثان إلى عدد من النتائج التي تخص تحسين وتطوير مستوى الأداء الإداري من خلال استجابات لمعطيات المستفيد ثم وضعت الباحثة بعدد من التوصيات والمقترحات التي تخص البحث.*

**الكلمات المفتاحية:** *آليات– تطبيق– معايير– لضمان– إدارة الجودة الشاملة– متطلباتها– جامعة المستنصرية.*

**المقدمة:**

إن المجتمع المعاصر يواجه عدداً من التغيرات الاجتماعية، الاقتصادية، التكنولوجية، التي يلعب فيها التعليم دوراً أساسياً في إعداد الأفراد القادرين على التكيف مع تلك التغيرات من ناحية، وأن يكونوا فاعلين ومؤثرين في أحداث هذه التغيرات، فلا يمكن النهوض بالمجتمع وان التمكين المعرفي والتحول إلى الاقتصاد القائم على المعارف التي تعاظم شأنها في الحياة، والتي يمكن اعتبارها سبيلاً لتحقيق التسمية الإنسانية في جميع مجالاتها.

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

فالإدارة الكلية تشكل أحد الركائز الأساسية المهمة لأي مجتمع في المجتمعات لبلوغ الكفاية، إذ لابد ان تخص بالعناية والاهتمام باعتبارها حقل الوصل بالمرؤوسين والعاملين والميدان، وإلى رفع كفاياتهم من أحداث نقله نوعية في أساليب الإدارة بما يحقق أهداف العملية التربوية بشكل أفضل، فالإدارة هي المسؤولة عن الفشل وعلى فاعليتها وكفاءتها يتوقف النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة. لذا فيتطلب منها ان تتحمل المسؤولية في التأقلم والتكيف وتقبل الأساليب الإدارية الحديثة واستيعابها للمراحل الحالية والمستقبلية والنظر في تحديث التعليم والبحث عن طريق الاستعمال لأفضل لإمكانيات المادية والبشرية الواقعية المتطلبات التنمية، وأن كل ما تقدم استدعى الباحثان إلى تسليط الضوء في هذا البحث للعمل على تحسين واقع مؤسساتنا التعليمية وتحسين واقع الجودة التعليمية فيها وهو ما تصبو إليه وإلى تحقيقه مستقبلاً.

**مشكلة البحث:**

يشهد العصر الحالي تطوراً سريعاً متلاحقاً في شتى مجالات الحياة وذلك نتيجة للثورة المعلوماتية والتقنية وثورة الاتصال . الأمر الذي يدعو إلى عملية تطور جميع عناصر منظومة التعليم وتحديثها وتجديدها حتى تستجيب لمقتضى تلك التغيرات والتي تساعد على مواكبة لمتطلباته، وكانت إدارة الجودة الشاملة في مقدمة تلك الأفكار والتي شكلت الوعاء المناسب على تلك المعطيات والقادرة على مواجهتها بفاعلية.

ومما لاشك فيه ان مفهوم إدارة الجودة الشاملة واحداً من المفاهيم الإدارية الأكثر حداثة وعصرية ، وعلى حد تعبير بأنها الموجة الثورية الثالثة بعد الثورة الصناعية وثورة الحواسيب هذا المفهوم الذي بدأ تطبيقه في العديد من المؤسسات التعليمية والإدارية لتحسين وتطوير نوعية خدماتها وإنتاجها والمساعدة في مواجهة التحديات وبحسب رضا الجمهور (عبيد، 2003 : 757).

وكنتيجة حتمية جراء التغيرات السريعة التي تمر بها القطاعات الاجتماعية والاقتصادية كافة، برزت الأصوات المنادية بالجودة التعليمية وفعاليتها على غرار القطاعات الأخرى وعلى رأسها الاقتصادية، فكانت نقطة التحول هامة عن طريق عمليات الإصلاح والتعليم الاهتمام الكبير في جميع أنحاء العالم، وتأتي الجودة كاتجاه تطويري معاصر يمثل إطاراً محورياً في معظم دول العالم في مجالاتها اليوم، من اجل تقويم الأداء وتطويره أو يرجع ذلك إلى الأزمة التي تعيشها مؤسساتنا التعليمية، نتيجة لضعف قدرتها والاستجابة السريعة والمتلاحقة للمتغيرات المجتمعية والعالمية والتحديات المطلوبة للتنمية

التي تستدعي تغيراً في طريقة تعامل المؤسسات التعليمية مع مشكلات المجتمع بصورة تحقق لها الفاعلية والكفاية (الربيعي ، 2008 : 21).

إن الوصول إلى نظام تعليمي متكامل ومتشبع بالجودة يتطلب تغيراً جذرياً في المناخ التنظيمي القائم ومحدداته، كما يتطلب هذا المفهوم تدريباً مكثفاً من اجل بناء ثقافة الجودة، فتهيئة المناخ الملائم شرطاً أساسياً لتحقيق إستراتيجية الجودة بمفهومها الحديث، كما يتطلب أيضاً التفاعل مع الأنظمة المجتمعية المكونة للمجتمع، وهي لا يمكن ان تتحقق إلاّ من خلال نظام تعليمي كفء قادراً على إنتاج المعرفة وتطويرها ، وتحقيق ذلك يحتاج إلى البحث عن هياكل تربوية حديثة ورؤية جدية للمؤسسة التعليمية ودورها التربوي من خلال قيادة إدارية وتربوية واعية، ومتعددة الكفايات، تتميز بالمرونة والقدرة على التكيف مع المعطيات الجديدة كما تتميز بالقدرة على إدراك وتحليل العلاقات واتخاذ القرارات (الطائي،2001 : 80).

لذا فإن إدارة الجامعات تعد الركيزة الأساسية للتعليم العالي، إذ تقوم بتنمية الموارد البشرية وبناء قدرات الإنسان المعرفية والثقافية، ولمهاراتية في كافة التخصصات بهدف تحسين جودة الأداء وتحقيق التنمية وسد متطلبات سوق العمل الداخلي والخارجي، وتحقيق طموحات المؤسسات التعليمية حاضراً ومستقبلاً و بفضل الدور الرائد للجامعات في تحقيق متطلبات التنمية في كافة القطاعات فضلاً عن تشجيع البحث العلمي في المجالات النظرية والتطبيقية والتقنية، جاءت فكرة تطبيق متطلبات جودة في خدمات التعليم العالي في مؤسساته للحصول على الاعتمادية (الطويل، والكوراني، 2005 : 10).

لذا فإن أي مؤسسة من المؤسسات التعليمية التي يعول عليها في بناء الإنسان وتطوير مهارته وزيادة قدراته وتنمية شخصيته، ومن ثم تخريجه إلى ميدان العمل الصناعي والزراعي والخدمي وغيرها من الميادين التي يضمها المجتمع الحديث.

وتحتل كلية الآداب في جامعة المستنصرية موقعاً هاماً في منظومة الكليات المتواجدة في جامعاتنا، إذ تهتم بإدارة مواردها المادية والبشرية وتدعمهم وتوفر لهم الفرص والتقدم والنمو وتهيأ لهم البيئة المناسبة الحافزة للإنتاج في الجودة والتعليم ، ونظراً للتطورات الحاصلة والتحديات المستقبلية في كافة الميادين فإن دورها يتطلب ممارسة التغيير والتطوير بالعمليات الإدارية والفنية من اجل الحصول على أفضل النتاجات القادرة على التكيف مع مستجدات المستقبل ومتطلباته، ولذلك فإن أهداف الإدارة الناجحة وضع الخطط الاستراتيجية لتحقيق التغيير والتطوير والتحسين المستمر.

إذ إن الإدارة في كلية الآداب بأوضاعها الراهنة وان كانت محصلة ما فيها تعد مدخل أو عاملاً رئيساً في صنع المستقبل التعليمي وتحديده، وبقدر تقدمها أو تخلفها حالياً يكون تقدم أو تخلف المستقبل بدرجة كبيرة، كما انه وبقدر الآمال المعقودة على المستقبل يكون الحكم على قدرتها أو قصورها (الكناني، 2005 :3).

لذا يرى الباحثان انه يتحتم على مؤسسات التعليم العالي ان تغير من هياكلها النمطية والإدارية والفنية بشكل سريع حتى تستطيع مواجهة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية المحيطة بها، ولم يعد النمط التقليدي السائد في الإدارة يصلح لهذه الجامعات، فلابد منها البحث عن أنماط إدارية جديدة أكثر مرونة وقدرة على الاستيعاب والانتشار والإفادة من التكنولوجية الحديثة المعاصرة.

لذا فإن إدارة الكلية تتحمل الجانب الأكبر من المسؤولية عن الفجوة الموجودة ما بين الأهداف المعلنة والمنشودة والواقع الفعلي خاصة عند المستوى الإجرائي ولعملياتي، لذا يكون لزاماً على إدارة الكلية أن تشجع على الابتكار ولا تعتمد على الممارسات التقليدية والعادات المتوارثة والنمطية التي تفرض طبيعة النظام الإداري وغياب الدافعية، والرغبة في التغيير، فضلاً عن تلافي المشكلات الإدارية والنمطية والفنية التي تعاني منها المؤسسة التعليمية (الكلية) على المستوى التخطيطي والتنفيذي ومشكلات التوجيه والرقابة وقياس الأداء الفعلي.

وعلى وفق ما تقدم تبلورت لدى الباحثان قناعة التحري على اليات تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب/ جامعة المستنصرية تستحق الدراسة لأهميتها في تطويرها، وزيادة قدرتها على المنافسة والبقاء والنمو، الأمر الذي يتطلب تحديد مدى توافر المتطلبات الأساسية والإمكانية تطبيق الجودة في الكلية وأقسامها العلمية، لذا فلابد من توفر القناعة التامة لدى الإدارة العليا بأهمية هذا المفهوم والمدخل وجعل الجودة في مقدمة فلسفتها واستراتيجيتها الإدارة العليا والعمل على نشر القناعة، كما يتطلب قادة إداريين على توجيه العاملين باتجاه تحقيق أنظارهم واتجاهاتهم المتألقة وليس هناك جامعة أو مؤسسة تعليمية أحرزت تقدماً ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة دون قيادة، ذات قدرة قيادية وإدارية عالية الكفاءة، لذا فالأخذ بهذا المدخل لما يحملها في طياتها من حلول شفافية قادرة على تطوير وإصلاح الجهاز الإداري والتربوي الذي احدث صيحة في علم الإدارة المعاصر الحديث.

**أهمية البحث:**

تمثل أهمية البحث بأنها سيسهم بالآتي:

1. إن مفهوم إدارة الجودة الشاملة يعد من المفاهيم الإدارية الحديثة التي تهدف إلى تحسين وتطوير والنهوض من مستوى الأداء الإداري بصفة مستمرة وذلك من خلال الاستجابات لمعطيات المستفيد.
2. أن يسهم في تأكيد على فعالية القيادة الإدارية ودوره الأساس في تطبيق إدارة الجودة، فالقائد الإداري يعرف بأنه شخص لديه القدرة والإمكانية في تأثيره على الآخرين من خلال مهاراته القيادية والإدارية في تفعيل المشاركة والعمل على روح الفريق وتمكين العاملين الذين يعتمد تطبيق هذا المدخل على القيادة الإدارية الكفؤة.

3. يساعد إدارة الكلية والإدارات الأخرى لضمان استمرار قدرتها على التجدد والابتكار ثم البقاء والنمو وتحقيق ذلك لابد من اعتماد الأساليب العلمية ومنها الجودة وتخلص من الأساليب التقليدية، فضلاً عن بذل جهد المتواصل من قبل الإدارة الكلية لإدراك فلسفتها والتعرف على أهدافها ومتطلباتها، إذ بعد ذلك تأتي الخطوة الحاسمة نحو إمكانية تطبقها في الجامعات وكلياتها (إدارة الكلية).
4. يساعد على إيمان إدارة الكلية بأهمية وبمفعول اليات تطبيق الجودة والعمل على معرفتهم وإلمامهم بعلم إدارة الجودة والمعرفة الصحيحة التي تتير لهم الطريق وتغير في توجيهاتهم ومساراتهم واتجاهاتهم الايجابية نحو نظرتهم الى هذا الاتجاه باعتبارها احد المداخل الحديثة التي جاء بها الفكر الإداري المعاصر.
5. يسهم في زيادة معرفة صناع القرار لإدارة الكلية ومرؤوسيهم لأهمية تطبيق متطلبات الجودة في إدارة الكلية في الارتقاء بمستوى الخدمة الكلية والعاملين فيها.
6. يسهم كون الإدارة الجودة الشاملة عنصراً أساسياً وأكثر أهمية من العناصر الإدارية الأخرى في تحقيق النجاح وما لم يطبق في عالمنا العربي حتى الآن بصورة واضحة واسعة وفعالة.
7. حاجة إدارة الكلية الى الأساليب العلمية الحديثة التي سوف تسهم في تحقيق التحسين والتطوير وتحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية.
8. يساعد هذه البحث المسؤولين التربويين في التعرف على اليات تطبيق معايير لضمان الجودة في ادارة الكلية ما سيكون له نتائج ايجابية في عملية التخطيط للتعليم وعملية الإصلاح التربوي التي تسعى المؤسسات الجامعية إلى حداثة في أنظمة التعليم من خلال توليها المهام الإدارية في السلطة.
9. يسهم في تشكيل فرصة للإدارة والعاملين في إدارة الكلية والاطلاع عن نتائجها التي تساعدهم على التعرف على نقاط القوة والضعف التي تصاحب عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وأيضاً التعرف على مدى أهمية الجودة الخدمية المقدمة للزبائن كأساس لتحقيق التميز في مواجهة المنافسة في المؤسسات التربوية وبالتالي تساعدهم على وضع استراتيجيات وسياسات مستقبلية وتحقيق الأهداف المرسومة.
10. يسهم من أهمية التطبيق هذا البحث من النتائج والتوصيات التي سوف سيسفر عنها، والتي يؤمل ان يستفيد منها مؤسساتنا الجامعية وكلياتها في دعم وتطبيق معايير الجودة وتذليل العوائق والمعوقات التي تحول دون تطبيقها وتعديل اتجاهات ورغبات العاملين لتكون أكثر ايجابية في تطبق هذه الفلسفة والإستراتيجية الحديثة من اجل تطوير الخدمات المقدمة بصفة عامة أو تطوير إدارة الكلية ومن هذه الفلسفة والمدخل الحديث لما يكون لها من مردود ايجابي لتحقيق أهدافها المرجوة لها.

**أهداف البحث:**

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

1. آليات تطبيق معايير لضمان إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب بجامعة المستنصرية من وجهه نظر تدريسها.
2. الفروق بين التدريسيين بحسب المتغير الجنسي (ذكور– إناث) في نظرتهم الآليات تطبيق معايير لضمان إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب بجامعة المستنصرية.

**حدود البحث:**

يقتصر البحث الحالي على التدريسيين والتدريسيات المتواجدين في كلية الآداب بجامعة المستنصرية للعام الدراسي (2015. 2016).

**تحديد المصطلحات:**

إدارة الجودة الشاملة Management Quality Total:

1. عرفه (Bester field et. al, 1995): "بأنها مجموعة الخصائص والمظاهر التي تبدو على المنتج أو الخدمة وقدرة هذه الخصائص والمظاهر على إشباع حاجات الزبون المعلنة والفنية (Bester Field et. al, 1995: 6).

2. وعرفه العلي (1996): "هي نوعية مخرجات العملية التعليمية بالجامعات على انها قاعدة المعرفة التي بإمكانه استخدامها في حل المسائل المتعلقة بالمشاكل حقل العمل من خلال الوظائف العلمية الإدارية وهي التخطيط والتنظيم والمتابعة واتخاذ القرار وتقويم الأداء" (العلي، 1996: 13).

3. وعرفه (Oakland, 2000): "بأنها منهج شامل لتحسين التنافسية والفاعلية والمرونة من خلال التخطيط والتنظيم وفهم كل نشاط واشتراك كل فرد في كل مستوى، أو هي تتضمن تبني الإدارة نظرة إستراتيجية لجودة، وترتكز على المنع لا المعالجة للمشاكل، وهي تتطلب في الغالب الاهتمام بالتغيير لإزالة الحواجز الموجودة" ( Oakland, 2000:79)

4. وعرفها الكناني (2005): "ان الجودة الشاملة هي فلسفة وإدارية وتفكير جديد تشمل أساليب إدارة الموارد البشرية والمادية، وتعتمد المشاركة الواسعة في التخطيط والتنفيذ والتعاون من قبل جميع منتسبي المؤسسة الجامعية بما يحقق الجودة الملائمة لمخرجاتها" (الكناني، 2005: 10).

5. وعرفه (السامرائي والناصر، 2012) "بأنها عبارة عن فلسفة إدارية لقيادة الجامعات ترتكز على إشباعها حاجات الطلاب والمجتمع، وتحقق الجامعة النمو والتطور المستمرين، وتؤهلها إلى تحقيق أهدافها، وهي تضمن الفعالية العظمى والكفاءة المرتفعة في الحقل العلمي والبحثي وتؤدي في النهاية إلى التفوق والتميز والمنافسة، وتشمل الجودة الشاملة الجامعية في كليات، الإدارات والعاملين، والطلاب،

والمستفيدين في عمليات التحسين المستمر، والمستفيدين من مخرجات هذا القطاع" (السامرائي، والناصر، 2012 : 81).

وفي ضوء التعاريف السابقة يمكن ان يتبنى الباحثان تعريف (العلي) تعريفاً نظرياً لعلاقته الكبيرة بالبحث الحالي.

**التعريف الإجرائي:**

هو مدى تطبيق معايير لضمان إدارة الجودة الشاملة في أقسام ووحدات الكلية، ومن خلال التكامل والانسجام ما بين جهود العاملين والمشاركة في التحسين المستمر وتوظيف الإمكانات لتحقيق الأهداف المرجوة للكلية وهو ما يتحقق من خلال استجابات أفراد عينة البحث.

**الأدب النظري والدراسات السابقة:**

**مفهوم إدارة الجودة الشاملة**

يعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة من احدث المفاهيم الإدارية التي تقوم مجموعة من الأفكار والمبادئ التي يمكن لأي إدارة ان تتبناها وذلك من اجل تحقيق أفضل أداء ممكن، وقد اختلف الكثير من المنظرين والباحثين والكتاب حول إبراز مفهوم محدد لإدارة الجودة الشاملة، إذ ان الجودة نفسها تحتمل مفاهيم مختلفة من حالة إلى حالة ومن شخص لآخر.

فقد أكد (هلال، 2000) "فالجودة: هي شكل جماعي لأداء الإعمال، تنطلق من اتحاد واستثمار القدرات والإمكانيات المشتركة للإدارة بصفة عامة أو فرق العمل بصفة خاصة لتحسين مستوى الجودة وزيادة الإنتاج" (هلال، 2000: 14).

بينما يرى (Juran, 1993) على هذا المفهوم بأنها ملائمة السلع والخدمات لاستخدام العملاء، ومطابقتها للمواصفات التي تلبي احتياجاتهم وتوقعاتهم.

ويؤخذ (Benhard Robert, 1991) على انها خلق ثقافة متميزة في الأداء تتظافر فيها جهود المديرين والموظفين بشكل متميز لتحقيق توقعات العملاء وذلك بالتركيز على جودة الأداء في مراحله الأولى وصولاً إلى الجودة المطلوبة بأقل كلفة واقصر وقت ( Benherd, 1991:31). بينما ينظر البعض إلى إدارة الجودة الشاملة (Drummond, 1992) على أنها فلسفة إدارية تقوم على أساس تحقيق رضى المستفيد، أي أنها التصميم المتقن للخدمات أو المنتجات والتأكيد عن استمرارية هذا المنتج (Drummond, 1992: 19).

في حين عرفها المعهد الأمريكي للمعايير (ANS) الجودة بأنها "جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعلها قادرة على الوفاء باحتياجات معينة (عبد المحسن، 1996: 13). "أما الجودة طبقاً للتعريف القياسي الذي يحمل رقم ايزو (8402) فهي تكامل الملامح والخصائص المنتج أو خدمة ما يصوره تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفة ضمناً "(سلامة، 1995: 151).

فالجودة كما يراها (David) بمعناها الواسع هي عبارة عن خاصية أو صفة مميزة للمنتج أو الخدمة التي يمكن تحسينها (David,1994:2).

بينما عرفها (الخفاجي، 1995) على أنها "تكامل موجه نحو تحقيق احتياجات المستهلكين وإعطاء صلاحية اكبر للموظفين تساعدهم في اتخاذ القرار والتأكيد على التحسين المستمر لعمليات إنتاج السلع والخدمات والذي يؤدي إلى تحقيق ولاء العميل في الحاضر والمستقبل وذلك ضمن كلفة تنافسية معقولة" (الخفاجي، 1995 :13-15).

ومن خلال ما تقدم وقد تعددت وتباينت رؤى الباحثين والمختصين حول تعريف الإدارة الشاملة، إذ ان لكل باحث مصطلحاته الخاصة لهذا المفهوم، فمنهم من فصل بين مكونات الجودة الشاملة، حيث يرى ان الإدارة (Management) تعني التطوير والمحافظة على إمكانية المنظمة من اجل تحسين مستمر للجودة.

أما الجودة (Quality) فتعني تحقيق رغبات ومتطلبات المستفيد بل وتجاوزها، وهي تلافي العيوب منذ المراحل الأولى للعملية بما يرضي المستفيد.

وأما كلمة شاملة (Total) فتعني البحث عن الجودة في أي مظهر من مظاهر العمل بدءاً من حاجات المستهلك أو المستفيد وانتهاءً بتقويم رضاه عن الخدمات المقدمة له (الترتوري، 2004:15)

ومن جهة أخرى نجد ان هناك كثيراً من الباحثين قد تعاملوا مع هذا المفهوم باعتباره وحدة واحدة، فقد عرف بعضهم إدارة الجودة الشاملة على انها فلسفة إدارية تقوم على أساس رضا المستفيد والتصميم المتقن للخدمات أو المنتجات، والتأكد من استمرارية هذا المنتج (Cohen & Ronald,1993:).

لذا يمكن القول بأن الجودة الشاملة على انها ثورة ثقافية معرفية وذلك بنفس الطريقة التي يفكر فيها الإداري فيما يتعلق بالعمل على تحسين الجودة باستمرار أو التركيز على عمل الفريق وتشجيع مشاركة الفرد يوضح الأهداف باتخاذ القرارات الإدارية وما لها من مردود ايجابي للمؤسسة التعليمية.

**أهمية إدارة الجودة الشاملة:**

إن أهم ما يميز إدارة الجودة هو تحسين مستويات الجودة في المؤسسة سواء كانت خاصة أو عامة، وقد أصبحت الإدارة الشاملة في هذا العصر أساساً للاتصالات بين الدول وهي التي تحدد نجاح أو فشل المؤسسات الإنتاجية والخدمية في العالم، ويمكن إجمال أهمية إدارة الجودة فيما يلي بيانه:

1. تخفيض التكلفة وزيادة الإنتاجية ( Thomas & Robert, 1994: 241) .
2. الجودة تؤدي إلى تحقيق رضا المستهلك وتقدم الأفضل من السلع والخدمات.

3. تحقيق ميزة تنافسية وعائد مرتفع (Dale, 1991: 39).
4. تنمية الشعور بوحدة المجموعة وعمل الفريق والثقة المتبادلة بين الأفراد والشعور بالانتماء في بيئة العمل.
5. تحسين السمعة الطيبة للمؤسسة في نظر العملاء العاملين.
6. فهم شامل للتغيير بعيد عن النظام التقليدي السائد على شكل إجراءات وقرارات روتينية.
7. تغيير لسلوكيات أفراد المؤسسة تجاه مفهوم تطبيق الجودة.
8. تمكن من القيام بمراجعة وتقييم للأداء بشكل مستمر (شلبي، 1994 : 10-16).
9. دراسة متطلبات المجتمع واحتياجات أفراده والوفاء بتلك الاحتياجات.
10. بناء الثقة بين العاملين بالمؤسسة التعليمية ككل وتقوية انتمائهم لها.
11. تحقيق المكاسب المادية والخبرات النوعية للعاملين في المؤسسة التعليمية والأفراد والمجتمع المحلي والاستفادة من هذه المكاسب أو الخبرات وتوظيفها في الطريق الصحيح لتحقيق التنمية الشاملة للمجتمع.
12. تحقيق الترابط الجيد والاتصال الفعال بين الأقسام والإدارات والوحدات المختلفة في المؤسسة التعليمية.
13. توفير المعلومات ووضوحها لدى جميع العاملين في المؤسسة (عبد العزيز، 1999:).
14. تطوير المهارات القيادية والإدارية الغد.
15. زيادة العمل وتقليل الهدر أو الفاقد.
16. عدم جدوى بعض الأنظمة والأساليب الإدارية السائد في تحقيق الجودة المطلوبة.
17. عالمية نظام إدارة الجودة الشاملة باعتبارها سمة من سمات العصر الحديث (بدوي، 2010 : 29).

**فوائد تطبق إدارة الجودة الشاملة:**

إن تطبيق واستخدام مبادئ مفاهيم إدارية معينة لا يمكن ان يحظى باهتمام الإدارة العليا إلا إذا ترتب على تطبيق واستخدام هذه المبادئ فوائد معينة ، وفيما يأتي بيانه:

1. تحسين نوعية الخدمات والسلع المنتجة.
2. رفع مستوى الأداء عند العاملين في المؤسسة.
3. تخفيض تكاليف الخدمات والتشغيل.
4. العمل على تحسين وتطوير طرق وأساليب العمل.
5. زيادة الولاء والانتماء عند العاملين للمؤسسة.
6. استمرار زيادة قدرة المؤسسة على البقاء والمنافسة (راست ولاند وآخرون، 1996: 387).

في حين قدم (اللوزي، 1999) فوائد يجنيها الأفراد العاملون في المؤسسة نتيجة التزامهم بتطبيق إدارة الجودة الشاملة منها:

1. استخدام العاملين لخبراتهم وقدراتهم وإعطائهم فرصة لذلك.
2. تنمية مهارات العاملين في المؤسسة من خلال إشراكهم في تطوير أساليب وإجراءات العمل في المؤسسة.
3. توفير وتسهيل التدريب اللازم للعاملين.
4. إعطاء العاملين الحوافز نتيجة للجهود التي يبذلونها للقيام بأعمالهم (اللوزي، 1989: 27).

وبناء على ما تقدم يعتمد نجاح اليات تطبيق معايير لضمان إدارة الجودة الشاملة على العنصر البشري، إذ ان تدريب الأفراد العاملين في المؤسسة وزيادة إمكانياتهم ومهاراتهم وقدراتهم وزيادة الحوافز المقدمة لهم بشكل يساعد على إيجاد المناخ التنظيمي الملائم والمنافسة للمؤسسة.

**مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:**

إن إدارة الجودة الشاملة قد أثبتت نتائجها الايجابية في تحقيق المركز التنافسي لعدد من الشركات الصناعية ومؤسسات التعليم العالي مسؤولية مشتركة في تعليم وممارسة إدارة الجودة الشاملة ، وبمكن إبراز أهم المبررات التي تستدعي الأخذ بمدخل إدارة الجودة الشاملة لتطوير الإدارة الجامعية وكلياتها فيما يأتي بيانه:

أولاً– تزايد المشكلات والمعوقات التي تواجه عمليات إصلاح وتطوير الإدارة الجامعية وكلياته مثل:

1. الروتين الإداري وكثرة التعليمات والقوانين المطلوب تنفيذها من قيادة الجامعة وكلياتها.
2. إتباع أسلوب المركزية في إدارة الجامعة والتخطيط بشكل عام.
3. نقص وقلة الإمكانات المادية اللازمة لتطوير الأنشطة والمشروعات الجامعية وكلياته.
4. ضعف العلاقة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المحلي.
5. قصور في الكفايات والقدرات الإدارية ونقص برامج التدريب والإعداد المهني.
6. مقاومة بعض القيادات الإدارية في الجامعات وكلياتها للتغيير ومواكبة التطورات الحاصلة اليوم والتعصب بالرأي.

ثانياً– ارتفاع معدلات التقدم العلمي والتكنولوجي والمعلوماتي وانفجار المعرفة.

ثالثاً– ظهور التحولات الكبرى في القرن العشرين التي ترسم لنا طريق المستقبل، ومن أهم هذه التحولات ما يأتي:

1. تحولها من مجتمع صناعي إلى مجتمع معلوماتي ومعرفي وتكنولوجي.
2. من التكنولوجيا التقليدية الروتينية إلى التكنولوجيا فائقة الجودة.
3. من النظام المركزي إلى النظام اللامركزي.

4. من النمط القيادي الديمقراطي التسلطي إلى أنماط قيادية المشاركة التعاونية.
5. من الهيكلية إلى الشبكية.
6. من الاختيار الواحد الاختيارات المتعددة.

رابعاً- ظهور التكتلات والتداعيات والتدخلات الاقتصادية وزيادة المنافسة العالمية، وهذا يفرض الاهتمام بمخرجات التعليم والمؤسسات التعليمية، ولاسيما الجامعة وكلياته باعتبارها الأداة التنفيذية لإصلاح مخرجات النظام التعليمي بشكل عام.

خامساً- الانفتاح الإعلامي والغزو الثقافي والحضاري من ثورة الاتصالات وتدفق المعلومات من أهم التحديات التي تواجه التربية والتعليم بشكل عام والإدارة الجامعية وكلياته كجزء من النظام التعليمي، فتحديات العولمة تشمل أشكالاً متعددة اقتصادية وثقافية واجتماعية وتربوية، التي تهدف في مداها البعيد تحويل هذا العالم إلى قرية كونية صغيرة يتخلى فيها الجميع عن الخصائص الثقافية والاجتماعية والتربوية والانصهار فيما يطلق عليه ثقافة عالمية (احمد، 1998 : 72-74).

وفيما يلي بيان مبررات استخدام إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي:

1. ارتباط الجودة بالإنتاجية.
2. ارتباط نظام إدارة الجودة بالشمولية في المجالات كافة.
3. عالمية نظام إدارة الجودة سمة من سمات العصر الحديث.
4. نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية والتربوية سواء في القطاع الحكومي إلى القطاع الخاص معظم دول العالم.
5. ارتباط نظام إدارة الجودة الشاملة بالتقويم الشامل للتعليم في المؤسسات التعليمية (درباس، 1994 : 24).

لذا يمكن القول ان اليات تطبيق معاييرالضمان إدارة الجودة الشاملة في الأنظمة التعليمية والتربوية وهذه ما تؤكده المبررات التطبيق التي تحتاج جهوداً لا تتوقف للتحسين والتطوير المستمر للأداء وتحسين المدخلات والعمليات والمخرجات التعلمية.

**المتطلبات الأساسية لنجاح تطبيق إدارة الشاملة:**

وفيما يأتي إبراز أهم المتطلبات الأساسية لنجاح في تطبيق جودة الشاملة أهمها:

1. اقتناع ودعم وتأييد الإدارات العليا لنظام إدارة الجودة الشاملة ومعرفتها التامة بمفهومه وعناصره وفوائد تطبيقية.
2. ضرورة ان المؤسسة التعليمية ملتزمة بتطبيق إحدى منظومات تؤكد الجودة ومنها (الايزو 9000) الذي يعد الأساس والخطوة الأولى الأساسية لنجاح تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات.
3. العمل على تهيئة مناخ بيئة العمل والثقافة التنظيمية ملائمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة عن طريق التعليم وعقد الدورات التدريبية وإقامة ورش العمل بشكل مستمر لجميع العاملين على مبادئ وعناصر ومفاهيم ومتطلبات تطبيق إدارة الدودة الشاملة من خلال:
   أ. تنمية وعي جميع العاملين في مؤسساتهم بأهمية التنسيق المستمر للجودة وشرح الفوائد والغاية منه وشرح الفوائد التي ستعود من جراء ذلك مما يكون لها المردود ايجابي.
   ب. تحقيق البيروقراطية وتعدد المستويات الهيكلي التنظيمي.
   ج. مشاركة العاملين في عملية صنع القرارات المتعلقة بتحسين الجودة وتطويرها.
   د. حث العاملين على تنمية وتطوير مهاراتهم وقدراتهم بشكل مستمر وتقديم كافة أنواع الدعم المادي والمعنوي لهم.
   هـ. الاهتمام ببناء فرق العمل لمواجهة مشاكل العمل وتنمية الوعي بالعمل الجماعي لدى جميع العاملين.
4. وجود هياكل تنظيمية ملائمة لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.
5. تنمية المهارات القيادية وتوفير أنماط القيادة والإشراف الإداري المناسب تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.
6. إنشاء نظام معلومات لإدارة الجودة الشاملة (ميا، 2005 : 56).

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي:

قد تواجهنا بعض العوائق أثناء تطبيق مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي، والتي يمكن التغلب عليها بالإرادة الجادة والقيادة القوية القادرة على التحول إلى منحى إدارة الجودة الشاملة على المدى البعيد ، ومن هذه العوائق هي:

1. ضعف بنية نظم المعلومات في القطاع التربوي في العربية، مع ان البيانات هي بمثابة الجهاز العصبي لنموذج إدارة الجودة الشاملة، لذا يقضي السعي لتطوير أنظمة معلوماتية فعالة تسعى لتوفير المعلومة على نحو دقيق وسريع وتعتمد على هذه التقنيات الحديثة في نقل المعلومات وتداولها، وتوصيلها إلى صانعي القرار التربوي في الوقت المناسب.
2. نقص الكوادر التدريبية المؤهلة في ميدان تطبيق معايير الضمان إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي، لذا فإن التدريب يشكل ركيزة أساسية في نموذج إدارة الجودة الشاملة قبل عملية التطبيق وأثنائها.
3. المركزية في رسم السياسة التربوية وصنع القرار التربوي اذ تتطلب ادارة الجودة الشاملة اللامركزية في صياغة السياسات واتخاذ القرارات، كما تعتمد على البيانات والمعلومات الصادرة عن القادة، أي العاملين في الميدان (المعلمين) والمستفيدين (الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي)، والذين يشكلون مصادر رئيسة للبيانات

إلى جانب قواعد المعلومات مما يساهم في بلورة السياسات واتخاذ القرارات (الترتوري وجويحان، 2006 : 68).

بينما قدم (الزهيري، 2008) عدد من المعوقات في تطبيق إدارة شاملة في المؤسسات أهمها:

1. عدم التزام ودعم الإدارة العليا بتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
2. التركيز على أساليب معينة جزئية في إدارة الجودة الشاملة، وليس على النظام ككل، فلا يوجد أسلوب واحد لضمان تحقيق الجودة الشاملة بل يجب النظر إلى إدارة الجودة على انها نظام متكامل من الأجزاء المختلفة والمترابطة معاً.
3. لضمان نجاح التطبيق لابد من مشاركة جميع العاملين والتزامهم وشعورهم بالمسؤولية تجاهه.
4. عدم الاتساق بين سلوكيات القادة وأقوالهم.
5. ضعف النظام المعلوماتي بالمؤسسة، وكذلك ندرة توفير البيانات والمعلومات عن النظام التعليمي على نحو دقيق وسريع وعدم التقدم الكافي لأهمية الموارد البشرية وتدريبها.
6. تفضيل البعض لإتباع الأساليب التقليدية في تعليم الإدارة.
7. تقرير التطبيق قبل إعداد البيئة الملائمة لتفعيلها (الزهيري، 2009: 74-75).

وتأسيساً على ما تقدم فإن اليات تطبيق معايير لضمان إدارة الجودة الشاملة في الجامعات وكلياتها يواجه بعض الصعوبات ينبغي ان تكون متوقعة مسبقاً من قبل جهاز الإدارة العليا (إدارة الكلية) حتى لا تكون محبطة للأفراد ومعيقة للنظام في بداية تطبقه.

**الدراسات السابقة:**

سوف تقوم الباحثة بعرض عدد من الدراسات المتعلقة بموضوع واقع الجودة الشاملة وحسب تسلسلها الزمني وكالآتي:

1. دراسة (أبو نبعة، ومسعد، 2000)

"إمكانية تطبيق مفهوم دراسة الجودة الشاملة في جامعات عمان الأهلية"

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي أو قد تم اختيار جامعة عمان الأهلية وتوصلت نتائج الدراسة إلى حاجة الجامعة إلى تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وان العمل على تطبيقها سوف يسهم في تطويرها (أبو نبعة ومسعد، 2000 : 57-82) .

2. دراسة (Freed et. al., 1997)

"تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي"

تهدف هذه الدراسة تحديد مجموعة الامتيازات التي تسهم في تطبيق مبادئ الجودة في التعليم العالي بالشكل المطلوب. وتوصلت الدراسة إلى مبادئ عديدة منها تحديد النتائج التي تريد الوصول إليها بدقة، والارتباط القوي بين الأنظمة الصغيرة داخل المؤسسة، ومراعاة متطلبات الأفراد وبناء القرارات على الواقع الفعلي، والمشاركة في صنع القرارات والتعاون من اجل التغيير والقيادة ( Freed et. al., 1997 : 107-199).

3. دراسة (Rappaport, 1993)

"متطلبات جودة الخدمة في نظام التعليم"

تهدف الدراسة إلى تحديد مقياس متطلبات جودة الخدمة التعليمية، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود التزام من قبل القيادات الإدارية العليا في المؤسسات التعليمية، فضلاً إلى توافر الرؤية واضحة للعاملين في مؤسساتهم كافة، وأيضاً تدريب الأفراد المسؤولين في إدارتهم عن الجودة العلمية التعليمية فضلاً عن استخدام بعض الأساليب الحديثة في حل مشكلات الجودة مثل العصف الذهني وتحليل باريتو والسبب والأثر (Roppaport, 1993: 16-20).

دراسة (الكناني ،2005):

"متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية (ابن الهيثم، وابن رشد) جامعة بغداد.

هدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية (ابن الهيثم، وابن رشد) جامعة بغداد.

واستعرضت الدراسة التحديات التي تواجه التعليم العالي العراقي في القرن الحادي والعشرين، واستعرضت مفهوم إدارة الجودة الشاملة ومحاورها في التعليم الجامعي.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واتخذ الاستبانة (أداة) وسيلة لتحقيق أهداف بحثه، قام بتصميم الأداة وتكونت من (85) مطلباً موزعة على سبعة معايير هي (القيادة الإدارية، التخطيط الاستراتيجي للجودة ، نظم المعلومات الإدارية، إدارة الموارد البشرية، تصميم العمليات، قياس وتقويم الجودة، التركيز على رضا المستفيد).

واعتمد الباحث الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار عينة البحث المكونة من (80) عضو هيئة تدريس بنسبة (25%) من مجتمع البحث.

واعتمد الباحث الوسائل الإحصائية المطلوبة للبحث من متوسطات حسابية والتباين والاختبار التائي (T-test) وغيرها.

وتوصلت الدراسة إلى تحديد متطلبات إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية (ابن الهيثم، وابن رشد) جامعة بغداد. (الكناني، 2005).

**منهج البحث وجراءته:**

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي لتحقيق أهداف بحثها، واتخذت الباحثة مجموعة من الخطوات استكمالاً لإجراءات البحث وكالآتي:

**مجتمع البحث:**

اتفق المتخصصون على أنه لا يمكن ان تختار عينة البحث ما لم يجري وصف كامل لمجتمع البحث أولاً لكي نلاحظ الطريقة الملائمة في اختيار العينة. (Broq, 1981, P.170).

ولقد أمكن الحصول على المعلومات والأرقام الخاصة بمجتمع البحث من خلال قسم التخطيط وحدة الإحصاء في كلية الآداب بجامعة المستنصرية، حيث تألف مجتمع البحث من (325) التدريسيين والتدريسيات المتواجدين في الأقسام الكلية المذكورة، بواقع (103) للذكور و(222) للإناث والبالغة (10) قسم للعام الدراسي (2012–2013) وكما مبين في الجدول رقم (1).

**جدول (1): يمثل مجتمع البحث من التدريسيين والتدريسيات كلية الآداب في جامعة المستنصرية بحسب متغير الجنس.**

| الأقسام | عدد الذكور | عدد الإناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| اللغة العربية | 13 | 14 | 27 |
| اللغة الانكليزية | 23 | 26 | 49 |
| ترجمة | 5 | 31 | 36 |
| فرنسي | 18 | 22 | 40 |
| تاريخ | 12 | 14 | 26 |
| مكتبات ومعلومات | 14 | 32 | 46 |
| فلسفة | 3 | 29 | 32 |
| علم النفس | 6 | 11 | 17 |
| انثروبولوجي | 3 | 32 | 35 |
| اعلام | 6 | 11 | 17 |
| المجموع | 103 | 222 | 325 |

**عينة البحث:**

تألفت عينة البحث من (200) تدريسي وتدريسية مما يعملون في كلية الآداب في جامعة المستنصرية ولقد اختيروا بطريقة عشوائية منهم (100) تدريسي و (100) تدريسية، وان هذا العدد يمثل نسبة (61.53%) من المجتمع الأصلي. وتعد هذه النسبة مقبولة حسبما أشار إليها (عودة وخليل، 1988، ص178) عن حجم العينة، ولقد راع الباحثان أثناء التوزيع التجانس من حيث المتغير الجنس (ذكور–إناث) والجدول (2) يوضح ذلك.

**جدول (2): يمثل عينة البحث من التدريسيين والتدريسيات كلية الآداب في جامعة المستنصرية بحسب متغير الجنس.**

| الأقسام | عدد الذكور | عدد الإناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| اللغة العربية | 13 | 7 | 20 |
| اللغة الانكليزية | 23 | 13 | 36 |
| ترجمة | 5 | 10 | 15 |
| فرنسي | 15 | 8 | 23 |
| تاريخ | 12 | 10 | 22 |
| مكتبات ومعلومات | 14 | 10 | 24 |
| فلسفة | 3 | 13 | 16 |
| علم النفس | 6 | 9 | 15 |
| أنثروبولوجي | 3 | 11 | 14 |
| اعلام | 6 | 9 | 15 |
| المجموع | 100 | 100 | 200 |

**أداة البحث وكيفية إعدادها:**

لغرض تحقيق أهداف البحث فقد تطلب ذلك بناء أداة لمعرفة آليات تطبيق معايير الضمان إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب في جامعة المستنصرية ومتطلباتها. ولقد قام الباحثان بإعداد أداة البحث ومن خلال ما يأتي:

1. الاطلاع آليات تطبيق معايير الضمان إدارة الجودة الشاملة.
2. توجيه سؤال مفتوح إلى عدد من التدريسيين ومن المتخصصين في مجال الإدارة العامة والتربية وعلم النفس لغرض معرفة واقع تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة (ملحق 1).

3. الإطلاع على عدد من الدراسات والأدبيات المتعلقة بموضوع البحث والاستفادة من فقرات الأدوات والمقاييس.

ومما تقدم فقد حصل الباحثان على مجموعة من الفقرات تضمنت اليات تطبيق معايير الضمان إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب في جامعة المستنصرية\ من وجهة نظر تدريسها، وكان عدد الفقرات للأداة بصورتها الأولية (55) فقرة.

واعتمد الباحثان اداة خماسيا أمام كل فقرة وهي (أوافق جداً، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق، غير موافق جدا) وتتميز هذه الطريقة بكونها سهلة التصحيح وتسمح بأكبر تباين بين الإجابات بعد إعطاءها أوزان وكما يلي (4، 3، 2،1، 0) على التوالي.

**صدق الأداة:**

أن الصدق يمثل أحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية الأداة، إذ ان الصدق من العوامل الأساسية التي ينبغي لمستخدم الأداة التأكد منه، إذ يشير الصدق إلى قدرة الأداة على قياس ما وضعت أصلاً لقياسه.(الظاهر،2004، ص132).

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

ولغرض التعرف على صدق أداة اليات تطبيق معايير لضمان إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب بجامعة المستنصرية ومن وجهة نظر تدريسها، وتم استخدام الصدق الظاهري عن طريق عرض الأداة على عدد من المحكمين والبالغ عددهم (9) محكمين من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والإدارة التربوية، وفي ضوء آراء المحكمين ثم أجراء التعديلات على عدد من الفقرات وتم دمج البعض منها فضلاً عن حذف عدد من الفقرات التي أشار إليها المحكمين، وبهذا فقد استقرت فقرات الأداة بصيغتها النهائية على (46) فقرة بعد أن كانت (55) فقرة، حيث اعتمدت الباحثة نسبة أتفاق (83%) فأكثر في آراء المحكمين للفقرة المقبولة ملحق (3).

**ثبات الأداة:**

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

حيث استخدم الباحثان طريقة أعاد الاختبار (T-test) إذ قام الباحثان بتطبيق الأداة على عينة تتألف من (50) تدريسي وتدريسية من (غير عينة البحث) موزعين على الأقسام في كلية الآداب في جامعة المستنصرية، وتم إعادة التطبيق على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وتم إيجاد معامل الارتباط ما بين التطبيقين وتبين أنه بمقدار (0,86) وهو معامل ارتباط جيد وحسبما أشار إليه (جابر، 1973، 312).

**عرض النتائج وتفسيرها:**

سيقوم الباحثان بعرض للنتائج المتعلقة بأهداف البحث وتفسيرها وعلى وفق النتائج الآتية:

لغرض تحقيق الهدف الأول الذي يرمي إلى التعرف على اليات تطبيق معايير لضمان إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب بجامعة المستنصرية ومن وجهة نظر تدريسها، طبقت الأداة على عينة البحث المكونة من (200) تدريسي وتدريسية، وتحقيقا لذلك استخدمت الباحثة الاختيار التائي لعينة واحدة (T – test) ويوضح الجدول (3).

يوضح الجدول الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة للتعرف على اليات تطبيق معايير لضمان إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب بجامعة المستنصرية ومن وجهة نظر.

| المتغير | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الفرضي | القيمة التائية(*) | | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| القيادة الإدارية | ٢٠٠ | ٢٤,٤٨٥٠ | ٣,٢٠٩٥٦ | ٢٤ | ٢,١٣٧ | ١,٩٦ | دالة |
| تهيئة البيئة التنظيمية | ٢٠٠ | ٢٧,٠١٥٠ | ٣,٨٦١٢٦ | ٢٧ | ٠,٠٥٥ | ١,٩٦ | غير دالة |
| أعضاء هيئة التدريس | ٢٠٠ | ٢٠,٦٦٠٠ | ٣,٤٣٤١٥ | ٢١ | ١,٤٠٠ | ١,٩٦ | غير دالة |
| شؤون الطلبة | ٢٠٠ | ١٧,٥٨٥٠ | ٣,٥٨٠٠٦ | ١٨ | ١,٦٣٩ | ١,٩٦ | غير دالة |
| الموارد المادية والبشرية | ٢٠٠ | ١٤,٥٤٥٠ | ٣,٣٣٩٧٢ | ١٥ | ١,٩٢٧ | ١,٩٦ | غير دالة |
| العلاقة الكلية بالمجتمع | ٢٠٠ | ١١,١٦٥٠ | ٢,٣١١٨٢ | ١٢ | ٥,١٠٨ | ١,٩٦ | دالة لصالح الفرضي |
| التقويم | ٢٠٠ | ١٩,٨٦٥٠ | ٣,٤٤٧٦٤ | ٢١ | ٤,٦٥٦ | ١,٩٦ | دالة لصالح الفرضي |
| واقع إدارة الجودة الشاملة | ٢٠٠ | ١٣٥,٣٢٠٠ | ١٢,٦٧٠٤٥ | ١٣٨ | ٢,٩٩١ | ١,٩٦ | دالة لصالح الفرضي |

(*) القيمة التائية الجدولية تساوي (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٩٩).

يتضح من الجدول (3) ان النتائج بشكل عام تبين ان الوسط الحسابي في آليات تطبيق معايير لضمان إدارة الجودة الشاملة البالغ (135.3200) وهو اقل من الوسط الفرضي (138) وبدلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (199) وبانحراف معياري (12.67045). وهذا يشير إلى ان واقع تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب بجامعة المستنصرية كان بمستوى ضعيف مقارنة بالمتوسط الفرضي، وهو ما يفسر لنا إلى الحاجة لمثل هذه التوجهات الحديثة في مثل هذه الكليات، ويدعو القائمون والمشتغلون على إدارة الكلية إلى إعادة النظر في نهجها الإداري والفني في عملياتها الإجرائية والتوجه نحو الإيمان والتطبيق لمفهوم الجودة لأجل

التوصل مع تطورات العصر والمحاولة للحاق بالركب للكليات في الجامعة.

ويتضح في الجدول (3) المتعلق بمجال (القيادة الإدارية) إذ بلغ متوسط الحسابي (24.4850) وبانحراف معياري (3.20956) وبوسط فرضي (24) وبدلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (199) وهو ما يدل على ان متطلبات التطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى القيادات الإدارية والقائمون على هذه الكلية بمستوى مقبول وهذا مما يدل على وجود وعي متزايد بأهمية الجودة الشاملة والاهتمام بها لمواكبة التطورات التكنولوجية والتقنيات الحديثة حتى تحافظ على مكانتها كلية متطورة وحديثة.

ويتضح من الجدول المذكور أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية اليات تطبيق معايير الضمان إدارة الجودة الشاملة في كلية المذكورة في مجالات (تهيئة البيئة التنظيمية وأعضاء هيئة التدريس، وشؤون الطلبة) إذ بلغت القيم التائية المحسوبة للمجالات المذكورة (0.055، و1.400 ،1.639) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.96) درجة عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (199) مما يدل على عدم وجود فروق بين متوسطات درجات العينة والبالغ (27.0150 و20.6600 و17.5850 و3.33972) والمتوسطات الفرضي (27 و21 و18 و15) وكانت النتيجة لصالح متوسط العينة وهذا يعني ان أفراد العينة في جميع الأقسام ينظرون نظرة متشابهة ومتساوية حول اليات تطبيق معايير لضمان إدارة الجودة الشاملة في كليتهم وهو ما يفسر لنا وجود أساليب إدارية تقليدية متبعة في الكلية تكاد تكون ثابتة لا تتغير ولا تؤمن بالتغيير والتجديد والتطوير للأفضل من اجل تحسين المستمر ولم تواكب الإدارة المعاصرة الحديثة وتقانة.

ويتضح من الجدول المذكور في مجال (العلاقة الكلية بالمجتمع وتقويم الأداء) ان الأوساط الحسابية اليات التطبيق معايير لضمان إدارة الجودة الشاملة البالغ (11.1650 و 19.8652) وبانحرافات معيارية (2.31182 و 3.44764) وهو أقل من الأوساط الفرضية (21,12) وبدلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (199) وهذا مما يدل ان اليات تطبيق معايير لضمان إدارة الجودة الشاملة في كلية المذكورة كان بمستوي ضعيف مقارنة بالمتوسط الفرضي.

بهذا يمكن القول ان المؤسسة الجامعية التربوية التي لا تعمل في ظل إدارة الجودة الشاملة وهذا مما يدل إنما لا تستند غالى فلسفة إدارية معاصرة وحداثة ، وتنطلق في إدارتها وإجراءاتها من أسلوب مغاير للنظرة والفلسفة البيروقراطية السائدة التي لا تتماشى مع التطور الفكري والإداري الحديث في ميدان الإدارة وهذا مما يستلزم من القيادات الإدارية العليا في الكلية إذ لابد التعرف على المعوقات والصعوبات ومعرفة المشاكل التي تتقاطع مع المجتمع وتلبية احتياجاته ومعرفة العوامل التي تساعد على توظيف مفهوم الجودة خدمة للمجتمع والمستفيد من خدمات هذه الكلية فضلاً عن الوقوف على العوامل التي تقف حائلا دون تطبيق هذا المدخل والمفهوم، إضافة إلى وضع استراتيجية ملائمة للجودة الشاملة حيث يعتمد تحقيق أي مؤسسة لمستوى مميز من الجودة من اجل تقديم الخدمة المستفيد.

تحقيقاً للهدف الثاني من أهداف البحث الحالي الذي يرمي إلى التعرف على الفروق ذات دلالة الإحصائية بين التدريسيين يحسب متغير الجنس (ذكور– إناث) في نظرتهم الآليات تطبيق معايير الضمان إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب ومتطلباتها، قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة البحث والبالغة (200) تدريسي وتدريسية بواقع (100) تدريسي و (100) تدريسية مما يعملون في كلية وتحقيقاً لذلك استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والتوصل إلى النتائج الآتية والجدول (4) يوضح ذلك.

| المتغير | الجنس | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية(*) المحسوبة | القيمة التائية(*) الجدولية | الدلالة ٠,٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القيادة الإدارية | الذكور | ١٠٠ | ٢٤,٠٥٠٠ | ٣,٣٩١٥٤ | ١,٩٣٠ | ١,٩٦ | غير دالة |
| | الاناث | ١٠٠ | ٢٤,٩٢٠٠ | ٢,٩٧٠١٥ | | | |
| تهيئة البيئة التنظيمية | الذكور | ١٠٠ | ٢٦,٧٩٠٠ | ٤,١٦١٦٢ | ٠,٨٢٣ | ١,٩٦ | غير دالة |
| | الإناث | ١٠٠ | ٢٧,٢٤٠٠ | ٣,٥٤٢٣٠ | | | |
| أعضاء هيئة التدريس | الذكور | ١٠٠ | ٢٠,٧٨٠٠ | ٣,٢٧٣٩٦ | ٠,٤٩٣ | ١,٩٦ | غير دالة |
| | الإناث | ١٠٠ | ٢٠,٥٤٠٠ | ٣,٥٩٩٧٢ | | | |
| شؤون الطلبة | الذكور | ١٠٠ | ١٨,٠٠٠ | ٤,١٣٩٠٠ | ١,٦٤٦ | ١,٩٦ | غير دالة |
| | الإناث | ١٠٠ | ١٧,١٧٠٠ | ٢,٨٧٨١٨ | | | |
| الموارد المادية والبشرية | الذكور | ١٠٠ | ١٤,٨٩٠٠ | ٣,٩٣٨٦٦ | ١,٤٦٥ | ١,٩٦ | غير دالة |
| | الإناث | ١٠٠ | ١٤,٢٠٠٠ | ٢,٥٨١٩٩ | | | |
| العلاقة الكلية بالمجتمع | الذكور | ١٠٠ | ١١,٢٣٠٠ | ٢,١٢١٨٢ | ٠,٣٩٧ | ١,٩٦ | غير دالة |
| | الإناث | ١٠٠ | ١١,١٠٠٠ | ٢,٤٩٦٤٦ | | | |
| التقويم | الذكور | ١٠٠ | ٢٠,٠٢٠٠ | ٣,١٦٨٦٠ | ٠,٦٣٥ | ١,٩٦ | غير دالة |
| | الإناث | ١٠٠ | ١٩,٧١٠٠ | ٣,٧١٥٣٧ | | | |
| واقع إدارة الجودة الشاملة | الذكور | ١٠٠ | ١٣٥,٧٦٠٠ | ١٣,٩٦٩٠٣ | ٠,٤٩٠ | ١,٩٦ | غير دالة |
| | الإناث | ١٠٠ | ١٣٤,٨٨٠٠ | ١١,٢٧٧٢٩ | | | |

(*)القيمة التائية الجدولية تساوي (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٩٨)

يتضح الجدول (4) بشكل عام من النتائج المعروضة في الجدول ان القيم التائية المحسوبة الفرق بين متغيرات الجنس اليات تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في ادارة كلية بلغت (20,490) درجة إذ نجد ان هذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (20,05) وبدرجة حرية (198) أي ان القيمة التائية المحسوبة أقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1,96) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الجنس (الذكور– الإناث) في نظرتهم الآليات تطبيق معايير الضمان إدارة الجودة الشاملة، وهو ما يفسر لنا ان النظرة متساوية من قبل الأكاديميين سواء كان ذكورا أم إناثاً وذلك لتفهمهم واطلاعهم على مثل هذه الفلسفة التي يكاد يكون الجميع بحاجة إلى تطبيقها دون استثناء.

ويتضح من الجدول المذكور في المجالات (القيادة الإدارية، وتهيئة البيئة التنظيمية، وأعضاء هيئة التدريس، والموارد المادية والبشرية، والعلاقة الكلية بالمجتمع وتقويم الأداء) ان القيم التائية المحسوبة الفرق بين متغيرات الجنس (ذكور– إناث) بلغت لكل المجالات المذكورة (1,930 و0,823 و0,493 و1,646 و1,465 و0,397 و0,635)، إذ نجد ان هذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (198) أي إذ القيم التائية المحسوبة للمجالات اقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1,96) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الجنس في نظرتهم اليات تطبيق معايير الضمان إدارة الجودة الشاملة في الكلية المذكورة.

وبناءً على ذلك يمكن القول ان الجودة الشاملة تمهد الطريق أمام الكيان الجامعي لبناء هيكل وعمليات وسلوكيات قادرة على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين وان الجودة الشاملة إذا ما طبقت بالشكل الصحيح تخفف من حدة النقد الموجه للجامعات عادة كالقول بانها تعمل من برج عاجي بعيدا عن احتياجات ومتطلبات المجتمع أو انها تخرج مهارات لا يتطلبها سوق العمل.

**الاستنتاجات:**

في ضوء النتائج التي افرزها البحث فانه بالإمكان التوصل إلى بعض الاستنتاجات المتعلقة بالواقع الجودة وعلى النحو الآتي:

1. يعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة فلسفة إدارية عصرية ترتكز على عدد من المفاهيم الإدارية الحديثة وما زال هناك تقصيراً بالاهتمام بهذا المدخل في المؤسسات الجامعية.
2. ان آليات تطبيق معايير الضمان إدارة الجودة الشاملة في الكلية كان يعكس تصوراً مرضياً لدى عينة البحث في أقسام الكلية والذي عبروا عنه من خلال إجاباتهم على هذه الأداة في مجال القيادة الإدارية وهذا يدل على وجود وعي بأهمية الجودة الشاملة وهذا مما يعكس مواكبة التطورات والمستجدات الحاصلة هذا اليوم.
3. إن اليات تطبيق معايير الضمان إدارة الجودة في مجالات (تهيئة البيئة التنظيمية، وأعضاء هيئة التدريس، وشؤون الطلبة و والموارد المادية، والعلاقة الكلية بالمجتمع وتقويم الأداء) جاءت وجهات نظر أفراد العينة متشابهة حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة كان بمستوى ضعيف.
4. ليس لمتغير الجنس اثر في وصف اليات معايير تطبيق الضمان إدارة الجودة الشاملة في كلية.
5. ان الهدف المنشود لإدارة الجودة الشاملة في تشجيع ودعم التحسين المستمر في الأداء التنظيمي وإيجاد معايير للأداء وتحسين الإجراءات في العمل الروتيني وتعبئة جهود الأفراد ما هي الا استراتيجية ينظمها مدخل إدارة الجودة الشاملة من اجل خلق الكفاءة والفاعلية لعمليات المؤسسة.
6. التركيز على مشاركة العاملين وتدريبهم أو تقوية الطاقات والإمكانات لتنفيذ معدلات الجودة العالية.
7. اعتبار آليات تطبيق معايير الضمان إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في المجالات هي تهيئة الجودة في التعليم العالي ومتابعة عمليات التعليم والتعلم وتطور القوى البشرية واتخاذ القرار وخدمة المجتمع.
8. ان الجودة في مؤسسات التعليم العالي تعني الارتقاء بالمستوى العلمي والمواصفات النوعية لخرجي الجامعات من حيث المعارف والاتجاهات والخبرات الملائمة لروح العصر.

**التوصيات:**

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يوصي الباحثان بالآتي:

1. ضرورة الإيمان لدى القيادات الإدارية العليا بضرورة تركيز على المدخل الإداري الحديث والمعاصر لإدارة الجودة الشاملة باعتبارها ثقافة مميزة في الأداء فإنه يشير إلى الأسلوب الذي يجري فيه الأداء وتظافر الجهود من اجل تحقيق الجودة بأقل كلفة وأسرع وقت.
2. التأكيد على إقامة المؤتمرات والندوات العلمية وعقد ورش عمل والدورات التدريبية لتطوير مهارات وقدرات القيادات الإدارية في رفع الجودة وتحسين الأداء.
3. تأكيد على العمل الجماعي أي العمل بروح فريق العمل من اجل إيجاد الحلول للمشكلات والمعوقات ومناقشتها بشكل جماعي والعمل على اشتراكهم بأنشطة تحسين طرق إدارة الأعمال التي يقومون بها وإبداء رأيهم.
4. العمل على تعميق الوعي للكلية المبحوثة لدى العاملين حول مفهوم تطبيق معايير الضمان إدارة الجودة الشاملة وأهدافها وأهميتها والفائدة المرجوة لها بصورة مستمرة.
5. القضاء على كل المعوقات والمشكلات التي تحول دون تحقيق التعاون بين أقسام الكلية وفروعها ووحداتها والإدارة العليا لغرض تحقيق أهدافه المنشودة.
6. ضرورة تدريب القيادة الإدارية العليا على المشكلات ان ذلك يؤدي إلى رفع مستوى الجودة وتحسين التنمية المهنية للقيادة الإدارية وصقل قدراتهم في الإدارة.

**المقترحات:**

في ضوء نتائج البحث الحالي فان الباحثان يضع مجموعة من المقترحات وهي:

1. إجراء دراسة مماثلة في كليات جامعة المستنصرية بفرعيها العلمي والإنساني تبعاً لمتغيرات (الجنس– المرتبة العلمية وسنوات الخدمة).
2. إجراء دراسة مماثلة اثر تطبيق معايير الضمان إدارة الجودة الشاملة وعلاقته بالإبداع في مؤسسات التعليم العالي.
3. إجراء دراسة مماثلة معوقات تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في كليات جامعات القطر.

**المصادر:**


1. أبو نبعة، عبد العزيز، وسعد، فوزية (2000)، نحو تطبيق ادارة الجودة الشاملة في التعليم، مجلة كلية المنامة، المجلد (5)، العدد (1)، جامعة البيت، الأردن.
2. أحمد، إبراهيم أحمد (1998)، رفع كفاءة الإدارة المدرسية، مكتبة المعارف، القاهرة.
3. بدوي، محمود (2010)، إدارة التعليم والجودة الشاملة، دار التعليم الجامعي، الإسكندرية.
4. الترتوري، محمد عوض (2004)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، المجلس السعودي للجودة، المنطقة العربية بجدة.
5. الترتوري، محمد عوض، وجويحان أغادير عرفات (2006)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
6. جابر عبد الحميد (1973)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار الكتب، القاهرة.
7. الخفاجي، عباس (1995)، الجودة الشاملة، جامعة الإسراء، عمان، الأردن.
8. درباس، أحمد سعيد (1994)، إدارة الجودة الكلية– مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة في القطاع التعليمي السعودي، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (5)، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض.
9. راست، ولاند وآخرون (1996)، عائد الجودة لقياس النتائج المالية لبرنامج الجودة في شركتك، الشركة العربية للإعلامي العلمي شعاع القاهرة.
10. الربيعي، فلاح خلف (2008)، الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وإمكانيات تطبيقها في العراق، الحوار المتمدن، العدد (2332).
11. الزهيري، إبراهيم عباس (2008)، الإدارة المدرسية والصفية منظور الجودة الشاملة، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة.
12. السامرائي، مهدي صالح مهدي، والناصر، علاء جاسم محسن (2012)، تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، مكتبة الذاكرة للنشر والتوزيع، ط1، بغداد، العراق.
13. سلامة، أسامة حسن (1999)، إدارة الجودة الشاملة في قطاع الخدمات الصحية في الأردن، دراسة حالة مستشفى الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الإدارة والاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة آل البيت، عمان.
14. شبلي، محمود سامي (1994)، نبذة مختصرة عن الجودة، مجلة الأسمدة العربية، العدد (3).
15. الطائي، يوسف حجيم (2001) دور تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في تحقيق الكفاءة الإنتاجية، أطروحة دكتوراه في إدارة الأعمال، كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية.
16. الطويل، أكرم أحمد، والكوراني، فارس يوسف (2005)، إمكانية تطبيق أداة الجودة الشاملة في جامعة الموصل، دراسة على مجموعة مختارة من كليات الجامعة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، العراق، مجلة تنمية الرافدين، العدد (82)، المجلد (28).
17. الظاهر، قحطان أحمد (2004)، مصطلحات ونصوص انكليزية في التربية، ط1، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن.
18. عبد العزيز، خالد (1999)، إدارة الجودة الشاملة، العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.
19. عبد المحسن، توفيق (1996)، تخطيط ومراقبة جودة المنتجات، مدخل إدارة الجودة الشاملة، معهد الكفاية الإنتاجية، جامعة الزقازيق، القاهرة.
20. عبيد، عبد السلام (2003)، فلسفة إدارة الجودة (Q. M.) وأثرها في الأداء الاستراتيجي، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) في إدارة الأعمال، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد.
21. العلي، عبد الستار (1996)، تطبيقات إدارة الجودة الشاملة، دار النشر المسرة، عمان.
22. عودة، أحمد سلمان خليل يوسف (1988)، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنشائية، دار الفكر، عمان، الأردن.
23. الكناني، صبيح كرم زامل موسى (2005)، متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية، ابن الهيثم، وابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير (غير منشورة).
24. اللوزي، موسى (1989)، التطوير التنظيمي أساسيات مفاهيم حديثة، ط1، دار وائل للنشر، عمان.
25. ميا، علي (2000)، إدارة الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها في مؤسسات وشركات القطاع العام الصناعي في الجمهورية العربية السورية (دراسة تطبيقية على الشركة العامة لصناعة الألمنيوم والشركة العامة لصناعة المحركات الكهربائية في اللاذقية، مجلة

تشرين للدراسات والبحوث العلمية، سورية، المجلد (22)، العدد (2).

26. هلال، محمد عبد الغني حسن، (1996)، مهارات إدارة الجودة الشاملة في التدريب تطبيقات (9000) في التعليم والتدريب، مركز تطوير الأداء والتنمية جسر السويس، القاهرة .
27. Anastsi, Anne and Susana Urbina (1988) Psyological Testing, Sixth Edition, Prentice Inc, USA.
28. Benhard, R., (1991). Public Administration, an action orientation, pcific Grove California, USA, Brooks, Cole publishing, Co.
29. Bester Field, Dale. H. Bester field-Michna, Carol Bester field Glent H., Bester fieldsacye, Mary, (2005). Total quality management 3rd person education (Singapore) pet. I. td India Branch.
30. Broq, W (1981) Aplling Education Research a Practical Guide For Teacher, New York.
31. Cohen Steven and Ronald Brand (1993). Total Quality management, A practical Guide for Higher Education madison, Wisconsin, magna publications.
32. Dale, James, (1991). Quality costing, (London, Chapman and Hall.
33. David, Goetsh, and Davis, Stanley, (1994). Introduction to Total Quality: Quality, productivity, competitiveness, New Jersey, prentice Hall Inc.
34. Drummond, Helga, (1991). The Quality movement what total Quality management is real about, London, Kogan.
35. Ebell (1972) Essentials of Educational Measurement, Printed in Hall, New Jersey, USA.
36. Freed, J. and others, (1997). "Implementing the Quality principes In Higher Education ", Higher Education, Vol. 38, No.2.
37. Juran, M. (1993). Juranon Quality by designs, the new steps for planning Quality in to goods and services, New Y: The free press.
38. Mac Robert, I., (1995). Hermeneutics and Human Relations, the Total Quality review, January, February.
39. OakI and, John, (2000). Total quality a management butter worth Heinemann.
40. Rappaport, I. A., (1993). "A school-based Quality improvement program" NASSP Bulletin.
41. Thomas peters, and Robert, waterman, (1994). In search of Excellence India, Harper Collins publisher.

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية
كلية التربية
قسم العلوم التربوية النفسية

استبانة النهائية

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

**تحية طيبة:**

**تروم الباحثة القيام بدراسة ميدانية بعنوان "آليات تطبيق معايير لضمان إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها في كلية الآداب جامعة المستنصرية من وجهة نظر تدريسها".**

**ولما تعهده الباحثة فيكم من خبرة وسعة اطلاع، نود ان نستعين بآرائكم السديدة في تحديد أهمية كل فقرة من فقرات الاستبانة لوصف متطلبات تطبيق الجودة وذلك بوضع علامة ( ) أمام الفقرة التي ترونها مناسبة.**

**علماً بان البدائل التي ستستخدم هي المدرج الخماسي في إجابات عينة البحث (ضروري تماماً، ضروري كثيراً، ضروري إلى حد ما، غير ضروري كثيراً، غير ضروري تماماً).**

**وإذ تقدر الباحثة تعاونكم معنا في الإجابة على فقرات هذه الاستبانة شاكرين تعاونكم ومن الله التوفيق.**

**إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: هي تخطيط، وتنظيم، وتنفيذ، ومتابعة العملية التربوية، وفق نظم محددة وموثقة تقود إلى تحقيق رسالة الكلية في بناء الإنسان العصري، من خلال تقدم الخدمة التعليمية المتميزة.**

**ملاحظة:**

**الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )**

**لا داعي لذكر الاسم :**

**أولاً**

**- مجال القيادة الإدارية:**

| ت | الفقرات | أوافق جداً | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق جداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .1 | تعمل إدارة الكلية على الالتزام بالجودة وتطبيقاتها | | | | | |
| .2 | توفر البيئة والمناخ الملائم للجودة بينها وبين الطلبة والتدريسيين. | | | | | |
| .3 | تحرص على اختيار العاملين والتدريسيين بموجب معايير قياسه في ضوء ألحاجة والتخصص. | | | | | |
| .4 | تفوض صلاحياتها لمعاونين ورؤساء الأقسام في أداء مهامهم في الكلية. | | | | | |
| .5 | تعمل على تفعيل الاتصالات الإدارية والتا كد من إيصال المعلومات المتعلقة بفلسفة وتطبيق الجودة في الكلية. | | | | | |
| .6 | تؤمن بروح الفريق أسلوبا للعمل والنجاح. | | | | | |
| .7 | تمتلك السمات القيادية والتي تناسب مع متطلبات تطبيق الجودة في الكلية. | | | | | |
| .8 | تحاول تحقيق سهول إيصال شكاوى لتدرسين الى القيادات العليا في الجامعة. | | | | | |

**ثانياً: مجال تهيئة البئية التنظيمية:**

| ت | الفقرات | أوافق جداً | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق جداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .1 | تعمل إدارة الكلية على مراجعة محتوى وأهداف المناهج المقرر مع برامج الجودة الشاملة. | | | | | |
| .2 | تعقد ألقاءات وتقديم المساعدات للعاملين لفهم تطبيقات الجودة. | | | | | |
| .3 | تزود القيادات الادارية والتربوية والتدريسية بكل مايتعلق بمفهوم الجودة. | | | | | |
| .4 | تحرص على معرفة المشكلات الخاصة بالطلبة وللمنهج الدراسي وعلاجها وفقاً لمبادئ الجودة. | | | | | |
| .5 | تعمل من تغير الشامل بدا من مستوى تهيئة القاعات الدراسية المناسبة والطلبة في الكلية. | | | | | |
| .6 | تعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين والتدرسيين والأداء المنخفض للطلبة. | | | | | |
| .7 | تحرص على تحسين المستمر للوصول الى جودة المخرجات للعملية التعليمية. | | | | | |
| .8 | تتيح المجال بتطبيق أفكار لجديدة من اجل الاستفادة في عمل المشروعات الهامة من هيئة التدريسيين في الكلية. | | | | | |
| .9 | تشكل لجنة تنسيقية تراقب وتصمم وتطبق من اجل تحسين عملية الجودة للكلية. | | | | | |

**ثالثاً: مجال اعضاء هيئة التدريس:**

| ت | الفقرات | أوافق جداً | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق جداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .1 | تسعى إدارة الكلية على مشاركة التدريسيين بالمؤتمرات والندوات العلمية لتطوير قدراتهم. | | | | | |
| .2 | تلتزم بقيم أخلاقيات المهنة في العمل. | | | | | |
| .3 | تحدد المعايير الخاصة بالكافيات والمهارات التي يتوقع ان يمتلكها التدريسي. | | | | | |
| .4 | تعمل على تلبية حاجات التدريسيين لتحقيق طموحاتهم. | | | | | |
| .5 | يتصف بمبدأ العدالة في تعامله مع التدريسيين دون تميز . | | | | | |
| .6 | يطلع باستمرار على مستجدات تخصصه وستفيد في عمله. | | | | | |
| .7 | يوفر الأنشطة التعليمية التي تسهم في تحقيق أهداف الدراسية للتدريسيين في الكلية لمواكبة المستجدات التربوية الحديثة. | | | | | |

### رابعاً: مجال شؤون الطلبة:

| ت | الفقرات | أوافق جداً | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق جداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .1 | تتعمد إدارة الكلية على معايير الجودة باختيار قبول الطلبة للدراسات لعليا والأولية. | | | | | |
| .2 | إعداد خطة الجذبة الطلبة واختيار المتميزين فهم الالتحاق بالجامعة وببرامج الدراسات العليا. | | | | | |
| .3 | تحرص على العناية بالنشاط للاصقي للطلبة. | | | | | |
| .4 | تدرس اتجاهات الطلبة نحو العملية التعليمية قبل التخرج. | | | | | |
| .5 | تعني بالإرشاد المهني الطلبة المرحلة الجامعية ومساعدتهم في اختيار التخصص. | | | | | |
| .6 | تتهم بآراء ممثلي الطلبة في مجلس الكلية. | | | | | |
| .7 | تحرص الى الاستماع لشكاوى الطلبة وإيجاد الحلول لها. | | | | | |

### خامساً: مجال الموارد المادية والبشرية:

| ت | الفقرات | أوافق جداً | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق جداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .1 | تحرص إدارة الكلية على كفاية المبنى والإمكانيات المتوافرة لأداء مهمة لكلية. | | | | | |
| .2 | تحرص على القدرة في استيعاب إعداد الطلبة بموجب وحدات قياسية لمايحتاجة الطالب الواحد. | | | | | |
| .3 | تعمل على مراجعة الشروط القبول للمرحلتين بصفه دورية. | | | | | |
| .4 | تسعى الى التدريب الميداني لجميع العاملين في الكلية. | | | | | |
| .5 | تنظم الاجتماعات الدورية للمرؤوسين لتأكد مفهوم أداء الجودة وسبل تطورها ونجاحها. | | | | | |

### سادساً: مجال العلاقة الكلية بالمجتمع المحلي:

| ت | الفقرات | أوافق جداً | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق جداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .1 | تعمل إدارة الكلية على ربط التخصص في الكلية باحتياجات المجتمع. | | | | | |
| .2 | تسعى الى التفاعل بين الكلية بمواردها البشرية والبحثية والفكرية وبين المجتمع لقطاعاته الإنتاجية. | | | | | |
| .3 | تحرص ربط البحث العلمي بمشكلات المجتمع المحيط به بغية إيجاد الحلول لها. | | | | | |
| .4 | تشرك المؤسسات والمنظمات المجتمعية في رسم السياسات التعليمية في الكلية. | | | | | |

### سابعاً: مجال تقويم الأداء:

| ت | الفقرات | أوافق جداً | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق جداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .1 | تعمل إدارة الكلية في إشراك العاملين بشكل تعاوني في عملية تقويم للأداء. | | | | | |
| .2 | تاكد على مدى سلامة إجراءات التقويم وأدواته المستخدمة. | | | | | |
| .3 | تحرص على فاعلية تقويم الأداء في تحسين مهارات العاملين في الكلية. | | | | | |
| .4 | تعمل على وضع مواصفات لمخرجاتها في ضوء متطلبات المواصفة العالمية. | | | | | |
| .5 | تهتم بأداء الطلبة في مستوى أداء التدريسيين. | | | | | |
| .6 | تحرص في مراعاة الدقة والموضوعية والعدالة في عملية تقويم. | | | | | |
| .7 | تحرص مدى القدرة على الاستجابة السريعة لنتائج التقويم. | | | | | |

# الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية في ظل تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي

**د. محمد منصور أبو جليل**
**أستاذ مساعد/ جامعة فيلادلفيا، الأردن**
islyzd@yahoo.com

**الملخص:** *تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي على الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية، وقد شمل مجتمع الدراسة كافة الجامعات الأردنية والبالغ عددها (23) جامعة رسمية وخاصة، أما وحدة المعاينة والتحليل فقد تكونت (76) مستجيباً من عمداء دوائر الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات الأردنية، والعاملين في هذه الدوائر وممثلي الجودة المعتمدين في الكليات. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي المتمثلة بـ (معيار التخطيط الاستراتيجي، معيار الحوكمة، معيار البرامج الأكاديمية، معيار البحث العلمي والإيفاد والإبداعات، معيار المصادر المالية والمادية والبشرية، معيار الخدمات الطلابية، معيار خدمة المجتمع والعلاقات الخارجية، معيار ضمان الجوْدة) في الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية. كما تبين أن تطبيق هذه المعايير يسهم في استمرار الجامعة بتحسين خدماتها التعليمية وتحقيق النمو المستدام، ويسهم في التميز وتحقيق مستويات عالية من الأداء التعليمي والسمعة الحسنة، إضافة إلى أنه يسهم بتطبيق مفاهيم حديثة في نظم جودة التعليم العالي وإيجاد خدمات تعليمية متميزة. وأوصت الدراسة بالعمل على وضع خطة إستراتيجية مستقبلية للارتقاء بمعايير ضمان جودة التعليم العالي وتعديلها وذلك بإعادة النظر بالمناهج الدراسية وتقديم خدمات طلابية تتوافق مع معطيات العصر والمواصفات المطلوبة بسوق العمل.*

**الكلمات المفتاحية:** معايير *ضمان جودة التعليم العالي، الإبداع والتميز الأكاديمي، الجامعات الأردنية.*

**المقدمة:**

برزت الحاجة إلى زيادة الاهتمام والتركيز على المفاهيم المرتبطة بالجودة لتواكب معطيات هذا العصر والاتجاهات الحديثة في قياس وإدارة الجودة القائمة على تفادى ضيق النظرة والعمل على قياس مخرجات التعليم الجامعي المتمثلة في توافر خصائص اتجاهية ومعرفية ومهارية وسلوكية ليس في الخريجين فحسب، بل يمتد قياس جودة الخدمة إلى جودة عناصر تقديم الخدمة التعليمية على مستوى المؤسسات التعليمية. وتماشياً مع ذلك فإن المفكرون يطلقون على العصر الحالي مسمى عصر الجودة، إذ أصبح هذا المفهوم أحد الضرورات الملحة التي تفرضها متطلبات العصر، وهي دليل على بقاء الروح لدى المؤسسات خاصة التعليمية منها، فالجودة من وجهة نظر هذه المؤسسات لم تعد ترفا تصبو الوصول إليه أو بديلا من البدائل إن استحسنته أخذت به أو إن كان غير ذلك تتركه، فالأنظمة التعليمية تنظر إلى الجودة على إنها من أهم وسائل وأساليب تحسين نوعية التعليم.

يمثل التميز الأكاديمي مرحلة متقدمة من الإجادة في العمل والأداء الفاعل المبني على مفاهيم إدارية رائدة، متضمناً التركيز على الأداء والنتائج، وخدمة المتعاملين والقيادة الفاعلة، والإدارة بالمعلومات والحقائق وتطوير العمليات وإشراك الموارد البشرية والتحسين المستمر وبناء شراكات لابتكار وبناء مؤسسات تعليمية ناجحة.

والتميز الأكاديمي هو التركيز على الإبداع والقيمة المضافة في تقديم خدمات تعليمية وتحقيق نتائج ترضي جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية، وتعني أيضا التفوق باستمرار بتقديم أفضل الخدمات والارتباط مع كافة المتعاملين مع المؤسسة التعليمية بعلاقات الدعم والتفاعل، لذلك أصبح التميز الأكاديمي واجباً وعملاً جديداً. وكما هو معروف فان نظام الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي يتمتع بخصوصية كبيرة، وتتمثل هذه الخصوصية في أنه نظام يتعامل مع البشر سواء كانت الجامعات التي تقدم الخدمة التعليمية أو الطلبة المستفيدين من هذه الخدمة، وهذا ما جعل تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي يرتبط بشكل وثيق الصلة بالأداء البشري وبمدى تقبل الطلبة المستفيدين من الخدمة التعليمية لمستوى هذه الجودة. لذلك فان الوصول إلى مستويات متميزة من الجودة في التعليم للجامعات الأردنية يتطلب تضافر الجهود المبذولة من كافة العاملين في الجامعة، ومشاركة فاعلة من جانب الطلبة ومن جانب الخريجين وسوق العمل والمجتمع، ومع ذلك يمكن القول إن الجامعة بكوادرها الإدارية والأكاديمية تلعب دوراً فاعلاً في انجاز معادلة جودة التعليم العالي، وينبغي أن تتضافر جهود جميع العاملين في الجامعة من أجل تحقيق هذه الجودة في التعليم.

**مشكلة الدراسة:**

أكد إعلان بيروت للتعليم العالي في الدول العربية على أهمية جودة مخرجات التعليم، وطلب من "جميع أنظمة ومؤسسات التعليم أن تعطي الأولوية لضمان جودة البرامج والتدريس والمخرجات والإجراءات والمقاييس اللازمة لضمان النوعية، لكي تتماشى مع المتطلبات العالمية دون الإخلال بالخصوصية لكل قطر أو مؤسسة أو برنامج" (Unesco, 1998, p: 6-7). وبما أن البرامج والتخصصات

الأكاديمية التي تطرحها الجامعات الأردنية تعتبر من أهم البرامج التي تحتاج إلى ضمان الجودة والتطوير المستمر من أجل الارتقاء بها، وذلك لما لها من أهمية خاصة في تقدم المجتمع الأردني وزيادة نموه، إذ يؤدي تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي إلى تعزيز التخطيط المستقبلي لمخرجات العملية التعليمية ويسهم في دعم وتعميق جوانبها الإيجابية ويؤدي إلى تجنب سلبياتها. ولكي تبقى البرامج والتخصصات للجامعات الأردنية حيوية ومتجددة، فإن خضوعها لمعايير ضمان جودة التعليم العالي الصادرة عن هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن يكفل لها تحسين قدرتها على استيعاب ومواكبة جميع التطورات المتسارعة وبما ينعكس إيجابا على الإبداع والتميز الأكاديمي. وبناءً على ذلك فإن مشكلة الدراسة تنطلق من الحاجةً الماسة إلى دراساتٍ أردنية تبحثُ في تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي وأثرها على الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية انطلاقا من احتياجات ومتطلبات المجتمع وسوق العمل الأردني، في الوقت الذي أصبح معه وجود حاجة ملحة– بشكل لا سابق له– إلى إعادة النظر في معايير ضمان جودة التعليم العالي لكي تواكب كل ما هو جديد ومتغير في كل مرحلة من مراحل التطبيق لهذه المعايير، والتي تنعكس أثارها على تقديم مخرجات تعليمية ذات جودة عالية ترتقي إلى مستوى الطموح. ومن هنا فأن هذه الدراسة ستحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى تصورات أفراد عينة الدراسة لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي؟
2. ما مستوى تصورات أفراد عينة الدراسة للإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية؟

**هدف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي على الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية.

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية هذه الدراسة في جانبين هما الجانب النظري والجانب التطبيقي: ففي **الجانب النظري** لا توجد دراسات مباشرة سبقت هذه الدراسة تناولت معايير ضمان جودة التعليم العالي وأثرها في الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية على وجه الخصوص، وحسب علم الباحث، لذا فإن نتائجها ستكون إضافة نوعية للمكتبة الإدارية. أما في **الجانب التطبيقي**، فيأمل الباحث أن تكون نتائج الدراسة والتوصيات التي تضمنتها مرجعا للجامعات الأردنية والعربية للاستفادة منها في تحقيق الإبداع والتميز الأكاديمي باعتبارها مؤسسات أكاديمية تحتاج إلى بيئة إدارية تساعدها على التفكير والتخطيط الاستراتيجي وتحديد الرؤية الواضحة لتحسين جودة خدماتها ومخرجاتها لأن ذلك يسهم بالارتقاء بمستوى الجامعة.

**فرضية الدراسة:**

تستند على الفرضية العدمية الآتية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي المتمثلة بـ (معيار التخطيط الاستراتيجي، معيار الحوكمة، معيار البرامج الأكاديمية، معيار البحث العلمي والإيفاد والإبداعات، معيار المصادر المالية والمادية والبشرية، معيار الخدمات الطلابية، معيار خدمة المجتمع والعلاقات الخارجية، معيار ضمان الجوْدة) في الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية.

**منهجية الدراسة:**

تعتبر هذه الدراسة دراسة وصفية– تحليلية تبحث في أثر تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي باعتبارها المتغير المستقل، فيما يمثل الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية المتغير التابع.

**مجتمع الدراسة وعينته:**

شمل مجتمع الدراسة الجامعات الأردنية والبالغ عددها (23) جامعة رسمية وخاصة، أما وحدة المعاينة والتحليل فقد تكونت من عمداء دوائر الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات الأردنية، والعاملين في هذه الدوائر وممثلي الجودة المعتمدين في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، وقد تم اختيارهم نظراً لانسجام هذه الفئة مع متطلبات الحصول على النتائج المرجوة من هذه الدراسة. وقد تم توزيع الاستبانات في هذه الجامعات بمعدل أربع استبانات في كل جامعة، أي تم توزيع (92) استبانة وقد بلغ المجموع الكلي للإستبانات المستردة (76) استبانة تم اعتمادها جميعا كعينة للدراسة، وهي تمثل ما نسبته (82.6 %) من إجمالي عدد الاستبانات الموزعة على المجتمع المبحوث. وقد استغرقت عملية إعداد الاستبانة وتوزيعها واستلامها وتفريغها ثلاثة أشهر وبالتحديد فقد تمثلت الحدود الزمنية للدراسة خلال الفترة الواقعة ما بين شهر تموز 2016 ولغاية شهر تشرين الأول 2016. أما الحدود المكانية للبحث فقد شملت الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة.

**مصادر جمع البيانات:**

تم الاعتماد على نوعين من مصادر المعلومات هما المصادر الثانوية، مثل كتب الإدارة والمواد العلمية والنشرات والدوريات المتخصصة التي تبحث في جودة التعليم، كما اعتمد على المصادر الأولية من خلال تصميم استبانة، وللتأكد من صدقها فقد تم عرضها على بعض الأستاذة المختصين، إضافة استخراج معامل الثبات كرونباخ ألفا وبلغ (95.4%).

**أداة جمع البيانات:**

قام الباحث باستخدام استبانة خطية مكونة من جزأين رئيسين خصص الأول للتعرف على العوامل الديموغرافية للمستجيبين، فيما خصص الجزء الثاني للعبارات التي تغطي متغيرات الدراسة وفرضيتها.

**الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:**

قام الباحث بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات، حيث استخدم الباحث المتوسطات الحسابية للتعرف على تقييمات المبحوثين لكل مفردة من مفردات فئة الدراسة، كذلك استخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد ( Multiple Regression) لاختبار الفرضيات.

**الدراسات السابقة:**

هدفت دراسة (الطلاع، 2005) إلى الكشف عن مدى توافر عناصر نموذج الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في جامعات قطاع غزة، وتوصل الباحث إلى وجود فروق تبعاً لمتغير اسم الجامعة ولمتغير المسمى الوظيفي وذلك لصالح عضو لجنة الجودة مقارنة مع رئيس القسم ومتغير أقدمية البرنامج وذلك لصالح الأقدمية أكثر من 16 سنة وذلك في مجالين فقط هما المرافق التعلمية التعليمية، والتواصل الخارجي والتبادل المعرفي.

بينت نتائج دراسة (رسلان، 2007)، والمعنونة بالمعايير الأكاديمية للجودة بكليات الآداب، النظرية والواقع تجربة آداب المنيا نموذجا، انه بالرغم من أهمية التطوير في مجال التعليم العالي إلا أن هذا التطوير الذي يركز على جودة الأداء الأكاديمي يجب أن يبدأ أولا من التعليم الأساسي وما بعده قبل الوصول إلى مرحلة التعليم العالي.

وأجرى (الطراونة، 2010) دراسة بينت إن لضمان جودة التعليم العالي دوراً فاعلاً في أبعاد التنمية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والبيئية والتكنولوجية، وتلعب دوراً ايجابياً في مواجهة التحديات العالمية المتمثلة بمحركات التغيير كالفقر والغذاء والتزايد السكاني والتمدن والتغير المناخي، من خلال تزويد المجتمعات بمخرجات مسلحة بالكفايات المتخصصة والمهارات العالية والاتجاهات الإيجابية القادرة على معالجة المشكلات القائمة ووضع إجراءات وقائية تحول دون الوقوع في المشكلات التي يمكن حدوثها.

كما أظهرت النتائج التي توصلت إليها دراسة (السرحاني، 2013) أن الجامعات السعودية تولي اهتماماً جوهرياً بالمعايير التي تم تحديدها من قبل الهيئة الوطنية السعودية للاعتماد الأكاديمي والتقويم وهي الرسالة والأهداف، السلطات والإدارة، إدارة ضمان الجودة وتحسينها، التعليم والتعلم، إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، مصادر التعليم، المرافق والمعدات، التخطيط المالي، والإدارة المالية، عمليات توظيف الهيئة التدريسية والإدارية، البحث العلمي، علاقة المؤسسة التعليمية مع المجتمع.

وهدفت دراسة (يحياوي وآخرون، 2016) إلى التعرف إلى واقع التخطيط الاستراتيجي بالجامعات الجزائرية ومدى مساهمته في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي بها وذلك من خلال دراسة حالة جامعة باتنة، وتوصلت إلى أن التخطيط الاستراتيجي بالجامعات الجزائرية يعاني من عدم اهتمام الإدارة العليا في الجامعات الجزائرية بالمشكلات والقضايا الإستراتيجية لانشغالها بالمشكلات الروتينية والاعتقاد بأن عملية التخطيط الاستراتيجي هي مسؤولية هيئة متخصصة في التخطيط وليس مسؤولية الإدارة على المستويات كافة.

**مميزات الدراسة الحالية:**

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية يتبين من خلفية الدراسة والدراسات السابقة أهمية الكشف عن أثر تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي على الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية، والحاجة إلى البحث فيه، كما يتبين أن الدراسات تدور جميعاً حول موضوع معايير ضمان جودة التعليم العالي بشكل عام وما له من أهمية، كما يتضح أن الدراسات انصبت موضوعاتها على تحديد هذه المعايير من وجهة نظر العينة المبحوثة وعكست في نوعيتها اهتماماً مباشراً بالمعايير التي تشتمل عليها متغيراتها ومحاولة تحديد وجهات نظر العينة المبحوثة حولها. وقد استفاد الباحث بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، بإثراء الأدب النظري وتطوير أداة الدراسة ومناقشة النتائج وتفسيرها.

**الإطار النظري:**

**معايير ضمان جودة التعليم العالي لمؤسسات التعليم العالي في الأردن:**

لقد تم الاتفاق على مفهوم الجودة في مؤتمر اليونسكو للتعليم المنعقد في باريس في شهر أيلول عام 1998، حيث نص على أن جودة التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد يشمل كافة الوظائف والأنشطة التعليمية ومنها المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلبة، والمباني والمرافق والأدوات، وخدمات المجتمع المحلي، والتعليم الذاتي. والاعتماد Accreditation هو نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها ( National Quality Assurance and Accreditation, 2004). ويشير مصطلح الجودة في التعليم إلى كافة المجهودات المبذولة من العاملين بالجامعة من أعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية في الجامعة، وهو أسلوب يصف الأنظمة والمواد والمعايير المستخدمة من قبل الجامعات للحفاظ على مستوى المعايير والجودة، ويتضمن ذلك التدريس، وكيفية تعلم الطلاب، والمنح الدراسية والبحوث وصولا إلى تحسين مستوى مخرجات الجامعة التعليمية وبما يتناسب مع احتياجات ومتطلبات المجتمع (جويلي، 2012، ص47). أما الاعتماد في التعليم فهو الاعتراف بان برنامج تعليمي معين أو مؤسسة تعليمية يصل إلى مستوى معياري محدد وهو يشكل حافز على الارتقاء بالعملية التعليمية وتأكيد وتشجيع لها على

اكتساب شخصية وهوية مميزة بناءً على منظومة معايير أساسية تضمن قدراً متفقاً عليه من الجودة، وليس طمسا للهوية الخاصة بها (David & Harold, 2000).

يُعد دليل إجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الصادر عن هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن بمثابة الموجه والمرشد للجامعات الأردنية عندما تقدم طلبها من اجل نيل شهادة ضمان الجودة الصادرة عن الهيئة، فهذا الدليل يتضمن التعليمات بخصوص معايير ضمان جودة التعليم العالي المعتمدة واللازمة لإنجاز دراسات التقييم الذاتي للجامعات الأردنية التي تعدّ جزءاً مهماً من إجراءات الحصول على شهادة ضمان الجودة لهذه الجامعات (دليل إجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الصادر عن هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن لعام 2015). وقد تضمن دليل إجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي تعريفا بالمعايير الثمانية التي تعتمدها الهيئة، إذ استند عليها الباحث كمتغيرات مستقلة بدراسته وهي:

**المعيار الأول: التخطيط الاستراتيجي:**

يُعد التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي من الضرورات التي تسهم بتحديد رؤية الجامعات ورسالتها وغاياتها، وهو بمثابة منهج نظامي وأداة إداريةً تمكنها من التعامل بنجاح مع الآفاق المستقبلية المحتملة والممكنة، ويستعد لمواجهتها بتشخيص الإمكانات المتاحة والمتوقعة، وتصميم الاستراتيجيات البديلة، واتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها، ومتابعة هذا التنفيذ، ولذلك فان تطوير هذه الرؤية الإستراتيجية يتطلب التركيز على هذا النوع من التخطيط لتحقيق أهداف الجامعة النابعة من خياراتها الفلسفية والتربوية والسياسية والمستندة على الفهم الواقعي لما يدور في البيئة الداخلية للجامعة، ومحاولة التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف فيها، وفهم بيئتها الخارجية ومحاولة التعرف على الفرص والمخاطر التي تنطوي عليها، مما يمكن من استشراف المستقبل، والإعداد له، بصياغة مجموعة من البدائل الإستراتيجية التي تقود الجامعة لتحقيق أهدافها (الدجني، 2006، ص74).

**المعيار الثاني: الحوكمة:**

هي مجموعة من القوانين والأنظمة والسياسات والإجراءات والقرارات التي تحكم العلاقات بين الأطراف الأساسية في الجامعة على أسس من الشفافية والرقابة بهدف تحقيق الجودة والتميز في الأداء وذلك عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق خططها وأهدافها، وهي تشمل المقومات التي تسهم في تقوية الجامعة على المدى البعيد وتحديد المسئول والمسئولية عن اتخاذ القرارات وتحديد الأدوار الواضحة والمحددة للعاملين فيها، والحوكمة تفرض الرقابة لحماية المصالح المشتركة للجميع وتحافظ على استمرارية الجامعة أيضا، حيث تسببت الحاجات الذاتية للأفراد، وتفضيلاتهم الشخصية، في ظهور تعارض في المصالح بين الأطراف المتعاقدة، وأن تعارض المصالح هذا من المحتمل، أن يؤدي بدوره إلى قيام أحد أطراف العقد أو كليهما بأعمال من الممكن أن تكون ضد مصلحة الطرف الآخر (Eisenhardt, 2009, p:38).

**المعيار الثالث: البرامج الأكاديمية:**

يمثل هذا المعيار مدى توافر معايير وأنظمة وسياسات وإجراءات مناسبة لاعتماد برامج أكاديمية جديدة في الجامعة، ومدى وجود سياسات وإجراءات مناسبة لفحص وتقويم البرامج القائمة وان تكون محتويات هذه البرامج مستندة على الإثارة والتحفيز الفكري للطلاب، كذلك كفاءة وانسجام البرامج مع أهداف الجامعة ومتفقة مع رسالتها التعليمية وبشكل يسهم في مواجهة متطلبات هذا القرن وكسب رضا المجتمع المحلي والدولي عن مخرجات الجامعات (دليل إجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الصادر عن هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن لعام 2015).

**المعيار الرابع: البحث العلمي والإيفاد والإبداعات:**

يعتبر هذا المعيار من الأمور الجوهرية في تطور الجامعة وتميزها، وتكامل العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، ويتحقق ذلك بوجود سياسات معلنة وأنظمة وتعليمات وإجراءات خاصة بدعم ونشر البحث العلمي والإيفاد ضمن ميزانية مخصصة لذلك، باعتبار أن البحث العلمي نشاط موجه لبناء أو تعديل النظريات واستخدامها في نقل المعرفة والتكنولوجيا، أما الإيفاد فيسهم في تأهيل وتطوير أعضاء هيئة التدريس وإكتسابهم معارف ومهارات جديدة تعزز المخرجات التعليمية والبحثية، والجامعة المتميزة هي تلك التي تحرص على توفير بيئة علمية مشجعة للإبداع الفني والأدبي وتمتلك أيضا إجراءات لتسجيل براءات الاختراع وحماية الملكية الفكرية، فضلا عن التناغم والاتساق والانسجام بين ما تعقده من دورات تدريبية وفق الاحتياجات التدريسية والبحثية لأعضاء الهيئة التدريسية (دليل إجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الصادر عن هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن لعام 2015).

**المعيار الخامس: المصادر المالية والمادية والبشرية:**

إن تطبيق معايير ضمان الجودة يحقق الأسلوب الأفضل لاستخدام الموارد المالية والبشرية بشكل صحيح، وهذا المعيار يضمن للجامعة توفير الموارد المالية ومراقبة أداءها لتأمين سلامة الإجراءات المالية المعمول بها قانونيا في الجامعة، ويشمل هذا المعيار التخطيط المالي الجيد ووضع الميزانيات لتغطية متطلبات برامجها الأكاديمية ووضع خطط لإدارة المخاطر المحتملة وتنفيذ الخطط الكفيلة بتوفير ما يخدم العملية التعليمية بشكل متسق مع رؤية الجامعة ورسالتها، كذلك يعتبر العنصر البشري من أهم الموارد في الجامعة، وبذلك يحتاج دائماً إلى التدريب والتأهيل من أجل تمكينهم وإشراكهم في صناعة القرار وهذا

يسهل إجراء الكثير من التغييرات التنظيمية المطلوبة لتنفيذ معايير ضمان جودة التعليم العالي بنجاح وسهولة (الطراونة، 2010، ص8).

**المعيار السادس: الخدمات الطلابية:**

يرتكز هذا المعيار على التفاعل الذي يتم بين الطلبة والعاملين في الجامعة بهدف تطويرهم أكاديميا ومهاريا ومهنيا ونفسيا واجتماعيا وثقافيا للانخراط في الحياة الأكاديمية وسعيا لتحقيق التكامل الأكاديمي والشخصي للطلبة ويتم ذلك من خلال التقيد بالسياسات الإرشادية للطلبة وتوعيتهم بحقوقهم ومسؤولياتهم عند الالتحاق بالبرامج المطروحة، كذلك التقيد بإجراءات الإرشاد المتعلقة بحاجات سوق العمل لتخصصات الكلية واعتماد دورات تدريبية لرفع كفاءتهم مع ضرورة توفير إجراءات لتمتين العلاقة مع الخريجين من الكلية والتنسيق والتعاون مع أرباب العمل وجهات التوظيف لتامين فرص عمل للخريجين (دليل إجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الصادر عن هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن لعام 2015).

**المعيار السابع: خدمة المجتمع والعلاقات الخارجية:**

يعزز هذا المعيار توجهات الجامعة نحو الاهتمام بالمجتمع المحلي المحيط، وذلك بان تكون مخرجات التعليم الجامعي تعود بالفائدة على المجتمع المحلي وتطوره من خلال بعض الجوانب منها، عقد دورات تدريبية لأبناء المجتمع المحلي من خلال مراكز الدراسات والاستشارات الموجودة في الجامعات، وتعيين أبناء المجتمع المحلي في هذه الجامعات القريبة من سكنهم وتأهيلهم وذلك للحد من الفقر والبطالة، والمشاركة في عقد مؤتمرات وندوات مختلفة لتنمية المجتمع المحلي، وإشراكهم في مجالس الحاكمية، وحتى تحقق الجامعات تلك الجوانب، يجب أن يكون ضمن رسالتها ورؤيتها وأهدافها تحقيق هذا المعيار وذلك بالتنسيق والتشاور المستمر مع المجتمع المحلي، فضلا عن التعاون الدولي والإقليمي وخصوصا الجهات المانحة والمراكز البحثية باعتبارها مساهما رئيساً في تطوير أداء الجامعة ووصولها إلى مستويات علمية متقدمة من خلال الاتفاقيات اللازمة والمشاريع المشتركة والمشاركة بالمؤتمرات والدورات التي تثري تبادل المعارف ونقل التكنولوجيا (السرحاني، 2013، ص13).

**المعيار الثامن: ضمان الجوْدة:**

هي عملية إيجاد آليات وإجراءات تطبق في الوقت الصحيح والمناسب للتأكد من أن الجودة المرغوبة ستحقق بغض النظر عن كيفية تحديد معايير هذه الجودة وأنشطتها والتي تعتبر أحد المرتكزات التي تقوم عليها النماذج الإدارية الطموحة والناجحة في مجال التعليم الأكاديمي، ويتم تطبيق هذا المعيار من خلال زيادة الاهتمام بنوعية وجودة التعليم أو التدريب أو التحسين والتطوير المستمرين والتقويم والاعتماد وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات والعمليات لتحسين مُخرجات التعليم الجامعي مع بيان مقدرة الجامعة على أنها ستستمر في تحقيق رسالتها وأهدافها (Davis & Ringsted, 2006, p: 305).

**الإبداع والتميز الأكاديمي:**

ارتبط مفهوم الإبداع بالبدايات الأولى لوجود الإنسان على الأرض، إذ سعى الإنسان إلى تحقيق الإبداع في مختلف جوانب حياته وصولا إلى ظروف معيشية أفضل، الأمر الذي انتقل معه إلى وجوده في تنظيمات رسمية وغير رسمية ومحاولته للوصول بها من خلال الإبداع إلى حالات ومستويات امثل من الأداء. كما ظهر مفهوم التميز كأسلوب شامل للعمل وعملية لتوفير الخدمات ذات الجودة العالية المعتمدة على المبادئ العلمية والالتزامات العالية بثقافة الجودة (Dalrymple, 1999, p: 139).

والإبداع كعملية يتضمن النظر إلى الظواهر والأشياء والمشكلات بمنظور وعلاقات جديدة غير مألوفة، يتفاعل فيها الفرد والعمل وبيئة الشركة والبيئة العامة ويقوم الفرد بالبحث والاستقصاء والربط بين الأشياء بما يؤدي إلى إنتاج شيء جديد وأصيل وذي قيمة للمجتمع (حريم، 2004، ص304). كذلك ينطلق مفهوم التميز من القدرة على إنجاز نتائج غير مسبوقة يتفوق بها عن الآخرين، ويتحاشى قدر الإمكان التعرض للخطأ أو الانحراف من خلال الاعتماد على وضوح الرؤية وتحديد الأهداف والتخطيط السليم والتنفيذ السليم والتقويم المستمر (آل مزروع، 2010، ص13).

ويشير (العميان، 2005) إلى أن تحقيق المؤسسة للإبداع ومستوياته يعتمد بالأساس على قدرتها على التفكير بصورة إبداعية متميزة، وانتهاج التفكير الإبداعي في تطوير عملياتها ونشاطاتها وخدماتها وأدواتها يساعدها في ذلك ضرورة تبنيها لاستراتيجيات تمنحها القدرة على التميز والتفوق بإتباع سياسات تنظيمية تكون مصممة للترويج للعملية الإبداعية وإيجاد المناخ لثقافة التميز داخل المؤسسة. ويتحقق الإبداع والتميز الأكاديمي للمؤسسات التعليمية بالإعتماد الكبير على الجودة التي تمثل الأفعال التي تركز بشكل كبير على تحديد التوجه الطويل الأمد والرؤية الإستراتيجية، وإيصال هذه الرؤية إلى الجهات ذات العلاقة، والقوة اللازمة لإدراك هذه الرؤية وتحقيقها، والهام الآخرين للتوجه صوب الاتجاه الصحيح. وبناءً على ذلك فان الإبداع والتميز الأكاديمي ينظر إليه على أنه تحقيق المؤسسات التعليمية لأداء أفضل ومبدع لموظفيها وتقديم خدمة مميزة لمتلقي الخدمة، وذلك من خلال تطوير آليات عملها وبما ينعكس بشكل إيجابي على النمو الاقتصادي والاجتماعي (دليل جائزة الملك عبد الله لتميز الأداء الحكومي والشفافية، 2002).

إن الوصول إلى الإبداع والتميز الأكاديمي يحتاج إلى جهد استثنائي ومثابرة مستمرة لغرض تحسين واقع العمل في المؤسسة التعليمية، بحيث أن من يصل إلى مرحلة الإبداع والتميز الأكاديمي يعني أنه قام

بعمل كبير وبإتقان مشهود له من ذوي الاختصاص باستحقاق هذا التميز عند تقييم هذا العمل، ويستند بذلك إلى أسس ومقومات تؤدي إلى تحققه. ومن هذه المقومات الرئيسة معايير جودة التعليم العالي؛ لأن هذه المقومات تعني استيعاب الأسباب التي ترسم خارطة الطريق نحو التميز الأكاديمي عن دراية وبأفكار سليمة ممنهجة ومبرمجة. وعليه، فإن معايير جودة التعليم العالي لا بد أن تكون بشكل جيد وقادرة على اتخاذ الخطوات اللازمة لتحقيق التميز الأكاديمي؛ لأن هذين المقومين يشكلان المنهجية التي تساهم في تشجيع الإبداع وبالتالي تحقيق الأداء الأكاديمي المتفوق (Soon & Zainol, 2011, P:3).

وقد أصبح من الضروري تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي لدورها في الإبداع والتميز الأكاديمي للمؤسسات التعليمية، وهذا يستدعي إعادة النظر في الوظائف التي تؤديها هذه المؤسسات والتخطيط لتوفير المخرجات الملائمة لسوق العمل والتأكيد على أهمية ربط تحسين وتطوير مستوى أدائها وبما يتوافق مع التطورات الحاصلة في المجتمع على اعتبار انه المستفيد الأول من خدمة التعليم، والحصول على مستويات عالية من رضا المجتمع يتطلب معرفة احتياجات أفراده، والالتزام بها والسعي إلى إيجاد خريجين بمستويات مرتفعة (المشهراوي، 2004، ص145).

ويرى الباحث أن التميز الأكاديمي ركيزة أساسية في تحسين أداء المؤسسات التعليمية، وهو يؤدي دوراً محوريا في تعزيز القيم والمعتقدات والسلوكيات لدى العاملين في المؤسسة، من اجل التوجه نحو تطبيق المفاهيم الإدارية الحديثة التي تستند على تعظيم الفاعلية بهذه المؤسسات والاستدامة فيها، عن طريق من ذات الناس والعمل والنظم مع إستراتيجية المؤسسات التعليمية والتأكيد من سلامة وإدارة المعلومات اللازمة لتنفيذ الأعمال في هذه المؤسسات.

كما تمثل ثقافة الإبداع والتميز محركاً رئيساً للجودة فهي تعتبر عصب المؤسسات وشريانها، الذي يقوم بنقل العادات والتقاليد والقيم التي يشترك فيها العاملون واللغة التي يتفاهمون بها، على اعتبار أن مدخل الإبداع والتميز الأكاديمي يؤكد أن كلاً من أهداف المؤسسة وحاجات الأفراد يكمّل أحدهما الأخر ولا يكونان على حساب أحدِهما.

## تحليل البيانات واختبار الفرضيات:

### أولاً: وصف خصائص عينة الدراسة:

تم استخراج التكرارات والنسبة المئوية للعوامل الديموغرافية وموضحة بالجدول (1) الآتي:

**الجدول (1): توزيع عينة الدراسة.**

| المتغير | الفئات والمسميات | التكرارات | النسبة المئوية % |
|---|---|---|---|
| **الجنس** | ذكر | 56 | 73.7 |
| | أنثى | 20 | 26.3 |
| **العمر** | 30 سنة فأقل | 3 | 3.9 |
| | 31- 40 سنة | 17 | 22.4 |
| | 41-50 سنة | 34 | 44.7 |
| | 51 – 60 سنة | 14 | 18.4 |
| | 60 سنة فأكثر | 8 | 10.5 |
| **سنوات الخبرة** | اقل من 5 سنوات | 18 | 23.7 |
| | 5 سنوات اقل من 10 سنوات | 27 | 35.5 |
| | 10 سنوات اقل من 15 سنة | 17 | 22.4 |
| | أكثر من 15 سنة | 14 | 18.4 |
| | **المجموع** | **76** | **%100.0** |

يتبين من خلال الجدول السابق رقم (1) ما يلي:

1. **الجنس:** بلغ عدد الذكور (56) مستجيباً وشكلوا نسبة 73.7% من إجمالي عينة الدراسة، في حين بلغ عدد الإناث (20) نسبة 26.3% من عينة الدراسة.
2. **العمر:** إن أعمار النسبة الأعلى من المستجيبين في عينة الدراسة يتركزون في الفئة التكرارية (51 – 60 سنة) وبلغ عددهم (34) مستجيباً وشكلوا ما نسبته 44.7% من إجمالي عينة الدراسة، ثم الفئة التكرارية (31- 40 سنة) وبلغ عددهم (17) مستجيباً وشكلوا ما نسبته 22.4%. وهو ما يعكس أن أغلب أفراد عينة الدراسة لديهم خبرة جيدة.
3. **سنوات الخبرة:** إن خبرة النسبة الأعلى للمستجيبين في عينة الدراسة، يتركزون في الفئة التكرارية (5 سنوات أقل من 10 سنوات)، وبلغ عددهم (27) مستجيبين وشكلوا ما نسبته (35.5%) من إجمالي عينة الدراسة، ويمكن تفسير ذلك أن عينة الدراسة يتمتعون بخبرة مناسبة، أما الفئة التكرارية (أقل من 5 سنوات) فقد بلغ عددهم (18) مستجيباً وشكلوا ما نسبته (23.7%).

### ثانياً: الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة:

1. **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة المستقلة: معايير ضمان جودة التعليم العالي:**

**الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة المستقلة: معايير ضمان جودة التعليم العالي.**

| ت | العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الأهمية | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | هناك إنسجام وترابط بين رؤية ورسالة الكليات وأهدافها ورؤية ورسالة الجامعة وأهدافها | 3.881 | .8788 | مرتفعة | 1 |
| 2 | توجد قرارات وتوصيات من اللجان المعنية بالكلية تتعلق بالخطة الإستراتيجية من حيث التصميم. | 3.802 | .5661 | مرتفعة | 2 |
| 3 | ترتبط نتائج التحليل الإستراتيجي للكلية بغايات الجامعة الإستراتيجية وأهدافها. | 3.697 | .7834 | مرتفعة | 4 |
| 4 | هناك التزام بمحاضر الإجتماعات والوسائل المتعلقة بمتابعة تنفيذ الخطة الإستراتيجية. | 3.789 | .8377 | مرتفعة | 3 |
| **المعيار الأول: التخطيط الاستراتيجي** | | **3.792** | | **مرتفعة** | |
| 5 | يتم إصدار أنظمة وتعليمات منصوص عليها بالقوانين المعلنة في الجامعة. | 3.934 | .9141 | مرتفعة | 1 |
| 6 | هناك توافق في الأسس والمعايير مع الأنظمة والتعليمات الخاصة بإعداد وتوثيق المهام والمسؤوليات والوصف الوظيفي. | 3.605 | .7845 | متوسطة | 3 |
| 7 | يتوفر هيكل تنظيمي في الكليات يغطي المجالين الأكاديمي والإداري. | 3.802 | .9006 | مرتفعة | 2 |
| 8 | يتم تطبيق الشفافية في تنفيذ معايير الحوكمة. | 3.500 | .8869 | متوسطة | 4 |
| **المعيار الثاني: الحوكمة** | | **3.710** | | **مرتفعة** | |
| 9 | تتبع الكلية سياسات وإجراءات لاستحداث البرامج الأكاديمية | 3.763 | .9503 | مرتفعة | 4 |
| 10 | الخطط الدراسية للبرامج المطروحة واضحة ومنسجمة مع رؤية الجامعة ورسالتها وغاياتها. | 3.789 | .9010 | مرتفعة | 3 |
| 11 | تتبع الكلية سياسات وإجراءات لمتابعة ضمان جودة البرامج المطروحة | 3.934 | .9062 | مرتفعة | 2 |
| 12 | توجد في الكليات نماذج من الخطط الدراسية وأهدافها ووصف المواد الدراسية | 4.118 | .9928 | مرتفعة | 1 |
| **المعيار الثالث: البرامج الأكاديمية** | | **3.901** | | **مرتفعة** | |
| 13 | لدى الكليات سياسات وأنظمة خاصة بدعم ونشر البحث العلمي ضمن ميزانية مخصصة لذلك. | 4.197 | .7486 | مرتفعة | 1 |
| 14 | هناك سياسات معلنة للإيفاد معززة بأنظمة وتعليمات خاصة بالإيفاد. | 3.789 | .9704 | مرتفعة | 2 |
| 15 | هناك انسجام بين الدورات التدريبية وبين الاحتياجات التدريسية والبحثية لأعضاء الهيئة التدريسية | 3.381 | .9095 | متوسطة | 4 |
| 16 | يوجد تعليمات لتسجيل براءات الاختراع وحماية الملكية الفكرية ودعم الإبداعات الفنية والأدبية. | 3.421 | .9074 | متوسطة | 3 |
| **المعيار الرابع: البحث العلمي والإيفاد والإبداعات** | | **3.697** | | **مرتفعة** | |
| 17 | يتم التقيد بالسياسات المتعلقة بالتخطيط المالي وإعداد الموازنة وبيان الإيرادات والمصروفات | 3.947 | .8928 | مرتفعة | 1 |
| 18 | لدى الكلية أسس محددة لاختيار أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية | 3.802 | .6114 | مرتفعة | 2 |
| 19 | يتم التقيد بسياسات وإجراءات التعيين والتوظيف. | 3.355 | .9338 | متوسطة | 4 |
| 20 | يتوفر بالكلية مرافق تعليمية وترفيهية متنوعة. | 3.671 | .9024 | متوسطة | 3 |
| **المعيار الخامس: المصادر المالية والمادية والبشرية** | | **3.694** | | **مرتفعة** | |
| 21 | يتم التقيد بالسياسات الإرشادية للطلبة ويتم توعيتهم بحقوقهم ومسؤولياتهم عند الالتحاق بالبرامج المطروحة. | 3.631 | .7973 | متوسطة | 1 |
| 22 | يتم التقيد بإجراءات الإرشاد المتعلقة بحاجات السوق للتخصصات المطروحة. | 3.381 | .9119 | متوسطة | 2 |
| 23 | تعتمد عمادة الكليات والأقسام الأكاديمية على دورات تدريبية لرفع كفاءة الطلبة. | 2.894 | .8575 | متوسطة | 3 |
| 24 | توجد إجراءات لتمتين العلاقة مع الخريجين ويتم التنسيق مع أرباب العمل لتامين فرص عمل لخريجي الكلية. | 2.815 | .9339 | متوسطة | 4 |
| **المعيار السادس: الخدمات الطلابية** | | **3.180** | | **متوسطة** | |
| 25 | تعتمد الكليات سياسات وخطط لتعزيز العلاقة مع المجتمع معززة بخطة وموازنة لذلك | 3.368 | 1.917 | متوسطة | 3 |
| 26 | هناك مساهمات لأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في خدمة المجتمع المحلي | 3.447 | .6407 | متوسطة | 1 |
| 27 | تقوم الكليات بالدراسات والبحوث المتعلقة بالتنمية المستدامة من خلال محاضرات تطويرية وتوعوية في المجتمع. | 3.026 | .9427 | متوسطة | 4 |
| 28 | يتم تمثيل الكلية بالنشاطات ذات العلاقة باختصاصاتها في مؤسسات ومنظمات وطنية وإقليمية ودولية. | 3.394 | .7497 | متوسطة | 2 |

| ت | العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الأهمية | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| **المعيار السابع: خدمة المجتمع والعلاقات الخارجية** | | **3.309** | **متوسطة** | | |
| 29 | تحرص الكليات على نشر ثقافة الجوْدة وتمارس إجراءات ضمان الجودة. | 3.750 | .9398 | مرتفعة | 3 |
| 30 | تشمل عمليات ضبط الجودة في الكليات البرامج التعليمية والهيئة التدريسية والإدارية والطلبة. | 3.842 | .7127 | مرتفعة | 1 |
| 31 | يتم إشراك العاملين في الكليات في لجان ضبط الجودة | 3.789 | .7885 | مرتفعة | 2 |
| 32 | تعتمد الكليات مؤشرات أداء أساسية متكاملة وقابلة للقياس بموضوعية | 3.592 | .7514 | متوسطة | 4 |
| **المعيار الثامن: ضمان الجوْدة** | | **3.743** | **مرتفعة** | | |

يتضح من خلال مطالعة البيانات الواردة في الجدول أعلاه رقم (2) أن المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة المستقلة: معايير ضمان جودة التعليم العالي قد جاءت بين المستوى المرتفع والمتوسط الموافقة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.901– 3.180)، وجاءت المعايير الآتية بالمستوى المرتفع من الموافقة من وجهة نظر عينة الدراسة، وهي مرتبة تنازليا على النحو الآتي:

- المعيار الثالث المتمثل **بالبرامج الأكاديمية** ونال أعلى متوسط حسابي بلغ (3.901) وقد كانت أهميته النسبية (مرتفعة).
- المعيار الأول وهو **التخطيط الاستراتيجي** وحصل على ثاني أعلى متوسط حسابي (3.792) وقد كانت أهميته النسبية (مرتفعة).
- المعيار الثامن المتعلق **بضمان الجوْدة** وحقق متوسطا حسابيا بلغ (3.741) وقد كانت أهميته النسبية (مرتفعة).
- المعيار الثاني والذي يتحدث عن **الحوكمة** وقد نال متوسطا حسابيا مقداره (3.710) وقد كانت أهميته النسبية (مرتفعة).
- المعيار الرابع وهو **البحث العلمي والإيفاد والإبداعات** ونال متوسطا حسابيا مقداره (3.697) وقد كانت أهميته النسبية (مرتفعة). كذلك الأمر بالنسبة (وبفارق بسيط) للمعيار الخامس وهو المصادر المالية والمادية والبشرية (3.694).
- في حين جاء معيارين بالمستوى المتوسط من الموافقة وهما المعيار السابع والخاص بخدمة **المجتمع والعلاقات الخارجية** ونال متوسطا حسابيا مقداره (3.309)، والمعيار السادس المتعلق **بالخدمات الطلابية** (3.180) وقد كانت أهميتهما النسبية (متوسطة). أما الانحرافات المعيارية للعبارات التي شملتها متغيرات الدراسة المستقلة والتي تشير إلى مدى تشتت قيم هذه المتغيرات عن الوسط الحسابي لجميع الفقرات، فيلاحظ إنها منخفضة وهي تؤشر على أن إجابات عينة الدراسة متقاربة ومتشابهة إلى حد كبير.

## 2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغير التابع:

**الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الدراسة التابع: الإبداع والتميز الأكاديمي.**

| ت | العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الأهمية | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| **يسهم تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية في:** | | | | | |
| 33 | الاستمرار في تحسين خدماتها التعليمية | 4.000 | .7303 | مرتفعة | 1 |
| 34 | تطبيق مفاهيم حديثة في نظم جودة التعليم العالي | 3.960 | .6416 | مرتفعة | 3 |
| 35 | التميز وتحقيق مستويات عالية من الأداء التعليمي والسمعة الحسنة | 4.000 | .7831 | مرتفعة | 1 |
| 36 | جعل الخدمات التعليمية ذات قيمة مضافة | 3.631 | .8301 | متوسطة | 7 |
| 37 | الاستفادة من التطورات التكنولوجية لتقديم أفضل الخدمات التعليمية | 3.565 | .8380 | متوسطة | 8 |
| 38 | استثمار مواردها المتاحة وفقا لمعايير متعلقة بأهدافها | 3.552 | .8229 | متوسطة | 9 |
| 39 | ابتكار طرق وأساليب جديدة لخدماتها التعليمية | 3.684 | .7157 | مرتفعة | 6 |
| 40 | تحقيق التفوق بإطار الالتزام بالمسؤولية الاجتماعية والمبادرات التطوعية | 3.855 | .7607 | مرتفعة | 5 |
| 41 | تقييم الأعمال بعد إنجاز كل مهمة ومقارنة النتائج بالمعايير المحددة مسبقا وتحليل الانحرافات | 3.881 | .8321 | مرتفعة | 4 |
| **الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية** | | **3.79** | **مرتفعة** | | |

يتضح من خلال مطالعة البيانات الواردة في الجدول أعلاه رقم (3) أن المتوسطات الحسابية للمتغير التابع (الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية) قد تراوحت ما بين (4.000– 3.552) وأن

الفقرتين ذوات الأرقام (33) و (35) هي الأعلى بين متوسطات الإجابات وتنص الفقرة (33) على أن "يسهم تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي في مؤسسات التعليم العالي الأردنية في استمرار الجامعة في تحسين خدماتها التعليمية وتحقيق النمو المستدام" أما الفقرة (35) فتنص على أن "يسهم تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي في مؤسسات التعليم العالي الأردنية في التميز وتحقيق مستويات عالية من الأداء التعليمي والسمعة الحسنة"، وبمتوسط حسابي بلغ (4.000)، وقد كانت أهميتهما النسبية (مرتفعة). كما تشير النتائج إلى أن العبارة رقم (38) التي تنص على أن "يسهم تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي في مؤسسات التعليم العالي الأردنية في استثمار واردها المتاحة وفقا لمعايير واعتبارات متعلقة بأهدافها "هي الأقل بين متوسطات الإجابات، وبمتوسط حسابي بلغ (3.552) وقد كانت الأهمية النسبية لهذه الفقرة (متوسطة). أما الانحرافات المعيارية للعبارات التي شملها متغير الدراسة التابع والتي تشير إلى مدى تشتت قيم هذه المتغيرات عن الوسط الحسابي لجميع الفقرات، فيلاحظ إنها منخفضة وهي تؤشر على أن إجابات عينة الدراسة متقاربة ومتشابهة إلى حد كبير.

## ثانياً: اختبار فرضية الدراسة:

وتنص على أنه: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05) لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي المتمثلة بـ (معيار التخطيط الاستراتيجي، معيار الحوكمة، معيار البرامج الأكاديمية، معيار البحث العلمي والإيفاد والإبداعات، معيار المصادر المالية والمادية والبشرية، معيار الخدمات الطلابية، معيار خدمة المجتمع والعلاقات الخارجية، معيار ضمان الجوْدة) في الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية. ولاختبار الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Regression)، لمعرفة هذا الأثر، وتبين النتائج التي يتضمنها الجدول (3) النتائج التي تم التوصل إليها:

**الجدول (4): نتائج اختبار الانحدار الخطي المتعدد ( Multiple Regression) لتأثير تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي في الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية.**

| معامل الارتباط (R) = .515، معامل التحديد (R2)= .265، معامل التحديد المعدّل (Adj R2) =.177 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| تحليل التباين (ANOVA) | | | | | |
| النموذج | مجموع المربعات | درجات الحرية | مربع المتوسطات | قيمة (F) المحسوبة | الدلالة المعنوية Sig |
| الانحدار | 9.554 | 8 | 1.194 | 3.019 | 0.000* |
| القيمة المتبقية | 26.504 | 67 | .396 | | |
| المجموع | 36.058 | 75 | | | |

| تحليل المعاملات (Coefficients) | | | | |
|---|---|---|---|---|
| النموذج | الخطأ المعياري | المعاملات المعيارية (Beta) | قيمة (t) المحسوبة | الدلالة المعنوية Sig |
| **الحد الثابت** (.789) | | 4.832 | 6.121 | .000 |
| معيار التخطيط الاستراتيجي | .305 | −.144 | −.473 | .637 |
| معيار الحوكمة | .165 | −.205 | −1.242 | .219 |
| معيار البرامج الأكاديمية | .224 | .103 | .462 | .646 |
| معيار البحث العلمي والإيفاد والإبداعات | .181 | −.275 | −1.519 | .134 |
| معيار المصادر المالية والمادية والبشرية | .224 | .069 | .310 | .757 |
| معيار الخدمات الطلابية | .246 | .697 | 2.830 | .006 |
| معيار خدمة المجتمع والعلاقات الخارجية | .177 | .514 | .081 | .936 |
| معيار ضمان الجوْدة | .220 | −.438 | −1.994 | .451 |

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من الجدول رقم (4) أن معايير ضمان جودة التعليم العالي الثمانية كمتغيرات مستقلة مجتمعة (R) تفسر ما نسبته (.515%) من الاختلافات بين الجامعات الأردنية في الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية. حيث بلغت قيمة معامل التحديد المعدّل (Adj. $R^2$) (.265%). وبالاعتماد على قيمة (F) للنموذج والتي بلغت (3.019)، ومستوى الدلالة المعنوية له (P) التي بلغت (.000)، يتبين أن أثر هذه المعايير الثمانية في الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية ذو دلالة إحصائية. وقد تبين من خلال قيم المعاملات المعيارية (Beta) الموضحة في الجدول رقم (4) أن معيار الخدمات الطلابية كان الأكثر أثراً في الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية، حيث بلغت قيمة المعامل المعياري (β) له (.697) وهي دالة إحصائياً، حيث كانت قيمة (t) المعنوية (Sig) أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وتلاه معيار البرامج الأكاديمية، حيث بلغت قيمة المعامل المعياري (β) له (.103)، وهي غير دالة إحصائياً، حيث كانت قيمة (t) المعنوية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وأخيرا جاء معيار ضمان الجوْدة وكان الأقل أثر، حيث بلغت قيمة المعامل المعياري (β) له (−.438)، وهي غير دالة إحصائياً، حيث كانت قيمة (t) المعنوية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وعليه **ترفض الفرضية الرئيسية العدمية للدراسة**، وتقبل الفرضية البديلة والتي تنص على "يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي المتمثلة بـ (معيار التخطيط الاستراتيجي، معيار الحوكمة، معيار البرامج الأكاديمية، معيار البحث العلمي والإيفاد والإبداعات، معيار المصادر المالية والمادية والبشرية، معيار الخدمات الطلابية، معيار خدمة المجتمع والعلاقات الخارجية،

معيار ضمان الجوْدة) في الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية".

**مناقشة النتائج:**

أظهرت نتائج الإحصاء الوصفي والمتوسطات الحسابية لمعايير ضمان جودة التعليم العالي، أن استجابات عينة الدراسة كانت (مرتفعة) على ستة معايير منها، وقد تبين أن المعيار الثالث المتمثل **بالبرامج الأكاديمية** قد نال أعلى متوسط حسابي، حيث اتفق أفراد العينة على أهمية توفر نماذج من الخطط الدراسية وأهدافها ووصف المواد الدراسية متضمنة للمراجع العلمية الحديثة وإتباع سياسات وإجراءات لمتابعة ضمان جودة البرامج المطروحة باعتبارها من الجوانب التي تسهم في الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية. ويرى الباحث أن هذه النتيجة تؤكد على أهمية توفر مقررات دراسية كافية لمنح الشهادة والدرجة العلمية المرتبطة بهذه البرامج في الجامعات الأردنية والتي تأتي كمتطلب أساسي من متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي الصادر عن هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن والتي تنعكس بالنهاية على تحقيق الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية. كما تشير النتائج إلى أن المعيار الأول وهو **التخطيط الاستراتيجي** قد حصل نال ثاني أعلى متوسط حسابي، حيث تبين أهمية وجود إنسجام وترابط بين رؤية ورسالة الكلية وأهدافها ورؤية ورسالة الجامعة وأهدافها، كذلك تبين أهمية وجود قرارات وتوصيات من اللجان المعنية بالكلية تتعلق بالخطة الإستراتيجية من حيث التصميم والتطبيق والتقويم. فيما جاء المعيار الثامن المتعلق **بضمان الجوْدة** بالمرتبة الثالثة، حيث تبين أهمية توفر البرامج التعليمية والهيئة التدريسية والإدارية والطلبة من حيث التقييم والتطوير المستمر وإشراك العاملين في الكلية في لجان ضبط الجودة لكونها تسهم في الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية. أما المعيار الثاني والذي يتحدث عن **الحوكمة** فقد تبين أهمية إصدار أنظمة وتعليمات منصوص عليها بالقوانين والسياسات المعلنة في نواحي عمل الجامعة مع التأكيد على أهمية توفر هيكل تنظيمي في الكلية يغطي المجالين الأكاديمي والإداري ويوضح المهمات والمسؤوليات والوصف الوظيفية. فيما حل بالمرتبة الخامسة والسادسة المعيار الرابع وهو **البحث العلمي والإيفاد والإبداعات** والمعيار الخامس وهو **المصادر المالية والمادية والبشرية**. ثم كان ترتيب المعيار السابع والخاص **بخدمة المجتمع والعلاقات الخارجية**، وأخيرا المعيار السادس المتعلق **بالخدمات الطلابية**. كما تبين أن تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي في مؤسسات التعليم العالي الأردنية يسهم في استمرار الجامعة في تحسين خدماتها التعليمية وتحقيق النمو المستدام، ويسهم في التميز وتحقيق مستويات عالية من الأداء التعليمي والسمعة الحسنة، إضافة إلى انه يسهم بتطبيق مفاهيم حديثة في نظم جودة التعليم العالي وإيجاد خدمات تعليمية متميزة. وتبين أيضا وجود أثر ذو دلالة إحصائية لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي المتمثلة بـ (معيار التخطيط الاستراتيجي، معيار الحوكمة، معيار البرامج الأكاديمية، معيار البحث العلمي والإيفاد والإبداعات، معيار المصادر المالية والمادية والبشرية، معيار الخدمات الطلابية، معيار خدمة المجتمع والعلاقات الخارجية، معيار ضمان الجوْدة) في الإبداع والتميز الأكاديمي للجامعات الأردنية.

**التوصيات:**

يقدم الباحث مجموعة من التوصيات يمكن تلخيصها بما يلي:

1. العمل على وضع خطة إستراتيجية مستقبلية للارتقاء بمعايير ضمان جودة التعليم العالي وتعديلها وذلك بإعادة النظر بالمناهج الدراسية وتقديم خدمات طلابية تتوافق مع معطيات العصر والمواصفات المطلوبة بسوق العمل.
2. ضرورة تقيد الجامعات الأردنية بإجراءات الإرشاد المتعلقة بحاجات السوق لتخصصات الجامعة لمساعدة الطلبة عند التخرج والمنافسة في سوق العمل.
3. التأكيد على أهمية التقيد بالسياسات الإرشادية لطلبة الجامعات الأردنية وتوعيتهم بحقوقهم ومسؤولياتهم عند الالتحاق بالبرامج الأكاديمية المطروحة.
4. وضع إجراءات لتمتين وتعزيز العلاقة مع خريجي الجامعات الأردنية وإدامة التنسيق والتعاون مع أرباب العمل وجهات التوظيف لتامين فرص عمل لهؤلاء الخريجين.
5. قيام الجامعات الأردنية باتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة لتقوية وتعزيز علاقتها مع المجتمع المحلي من خلال إجراء الدراسات والبحوث المتعلقة بالتنمية المستدامة وعقد دورات تدريبية ومحاضرات توعوية.
6. العمل على إصدار تعليمات وإجراءات لتسجيل براءات الاختراع وحماية الملكية الفكرية ودعم الإبداعات الفنية والأدبية.
7. ضرورة إشراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من ذوي الخبرة والاختصاص والمهارة بوضع الخطط اللازمة لتطوير البرامج الأكاديمية المطروحة في ضوء احتياجات ومتطلبات السوق.

**قائمة المراجع:**

**أولاً: المراجع باللغة العربية:**

1. آل مزروع، بدر بن سليمان (2010)، بناء نموذج لتحقيق التميز في أداء الأجهزة الأمنية. أطروحة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

2. جويلي، مها عبدالباقي، (2012)، دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين. المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
3. حريم، حسين (2004)، السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
4. الدجني، إياد علي يحيى، (2006)، واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية- غزة.
5. دليل إجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي- هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن لعام 2015.
6. دليل جائزة الملك عبد الله لتميز الأداء الحكومي والشفافية، 2002.
7. رسلان، يسرى عبد (2007)، المعايير الأكاديمية للجودة بكليات الآداب، النظرية والواقع تجربة آداب المنيا نموذجاً، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات العربية، ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، جامعة المينا، مصر.
8. السرحاني، عطاالله بن فهد، (2013)، المعايير الدولية والعالمية للجودة الشاملة وأثرها في تحقيق التميز الأكاديمي للجامعات (جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية أنموذجا)، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي الثاني لكلية المال والأعمال، بعنوان: دور التميز والريادة في تفوق منظمات الأعمال، المنعقد خلال الفترة 21-22/ 5 /2013م، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان- الأردن.
9. الصوالحة، انس، (2009). الاحتياجات التدريبية للمديرين ورؤساء الأقسام الإداريين في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم والبرامج التدريبية التي اشتركوا بها، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية: عمان.
10. الطراونة، اخليف، (2010)، ضبط الجودة في التعليم العالي وعلاقته بالتنمية، ورقة عمل مقدمة للمشاركة في البرنامج الأكاديمي للأسبوع العلمي الأردني الخامس عشر: (العلوم والتكنولوجيا: محركان للتغيير) التي عقدها مدينة الحسن العلمية في الفترة الواقعة ما بين 10 -5/12/ 2010م.
11. الطلاع، سليمان، (2005)، مدى توافر عناصر نموذج الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية في مؤسسات التعليم العالي في جامعات قطاع غزة، مجلة الجودة في التعليم العالي، الجامعة الإسلامية: غزة، مجلد 1، العدد 2، ص220-230.
12. العميان، محمود سلمان (2005)، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
13. المشهراوي، أحمد، (2004)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، مجلة الجامعة الإسلامية، الجامعة الإسلامية: غزة، المجلد الأول، العدد الثاني. ص 145- 155.
14. يحياوي، الهام، وبوكميش لعلى، وبوحديد ليلى، (2016)، دور التخطيط الاستراتيجي في ضمان جودة التعليم العالي بالجامعات الجزائرية: دراسة حالة جامعة باتنة، بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان. والمنعقد خلال الفترة 9-11-2016. ص 101-111.

**ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية**

1. Dalrymple, J., (1999). Pers perceives Next-Generation Quality Management Multinational. *TQM Magazine*, Vol. 2, No, (3). P: 139-157.
2. David, B., & Harold, T. (2000). Quality in Higher Education Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
3. Davis, D., & Ringsted, C. (2006), Accreditation of undergraduate and graduate medical education: how do the standards contribute to quality? *Adv Health Sci Educ Theory Pract*, 11, (3), p: 305-313.
4. Eisenhardt, M. K., (2009). "Agency Theory: An Assessment and Review", Academy *of Management Review*, Vol. (14), No. (1), pp: 38-51.
5. National Quality Assurance and Accreditation. (2004). *The Quality Assurance and Accreditation Handbook*: National Quality Assurance and Accreditation.
6. Soon, T. & Zainol, F. (2011). Knowledge Management Enablers Process and Organizational Performance: Evidence from Malaysian Enterprises. *Asian Social Science*, Vol, 7, No, (8). P: 1-19.
7. Unesco, (1998). *Higher Education in the Twenty-first Century Vision Action*, Arab Regional Conference on Higher Educational، What Higher Education wanted by the Arab States at the Sawn of XXIST Century، Beirut: 2-5 March, 1998.

# درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس "جامعة فلسطين التقنية– خضوري أنموجا"

د. جعفر وصفي أبو صاع
أستاذ مساعد، جامعة فلسطين التقنية، فلسطين
jaafarabusaa@yahoo.com

د. عفيف حافظ زيدان
أستاذ مشارك، جامعة القدس، فلسطين
afzeidan@staff.alquds.edu

**الملخص:** *تهدف هذه الدراسة إلى فحص درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس واتخذت من "جامعة فلسطين التقنية" أنموذجا، وأجريت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2017/2016)، وقد تكّون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية، والبالغ عددهم (228) فرداً، منهم (180) ذكراً و (48) أنثى. وتكونت عينة الدراسة من (69) عضو هيئة تدريس. وقد تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد طّور الباحثان أداة للدراسة، وهي استبانة تقيس درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، إذ تكونت من (35) فقرة، موزعة في خمسة محاور هي (الإطار المؤسسي، والقبول والتسجيل وشؤون الطلبة، والتعلم والتعليم ومصادره، والبحث العلمي، وإدارة الجودة)، وقد تم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، فقد بلغ معامل الثبات (0.96). وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية كان بمعدل (3.50) درجة من مقياس حده الأقصى (5) درجات، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، ولم تظهر نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة في التدريس، والكلية.*

**الكلمات المفتاحية:** *تطبيق الجودة، الجامعات الفلسطينية، أعضاء هيئة التدريس، جامعة فلسطين التقنية.*

**المقدمة:**

يعد تقويم مخرجات التعليم العالي مفصلا أساسيا في ضبط جودة التعليم بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص، إذ تعددت الجامعات والمعاهد التي تمنح الدرجات العليا في شتى بقاع الأرض، وأصبح التنافس على الترتيب بين الجامعات على أشده، ومن أجل تحسين ترتيب جامعة ما، لا بد لها من مراجعة برامجها، وخدماتها لتعزيز نقاط قوتها، وتقوية نقاط ضعفها، وقد لجأت الجامعات إلى استحداث وحدات الجودة التي تراقب العملية التعليمية من حيث مدخلاتها ومخرجاتها، ومن الطبيعي أن تتأثر مخرجات العملية التعليمية بمدخلاتها، لذا فان عملية تقويم المدخلات يجب أن تكون عملية مستمرة ومتجددة لتواكب التطور الكبير الذي طرأ على المكونات المادية والتكنولوجية.

وتعتبر الجامعات الفلسطينية حديثة في نشأتها نسبياً، حيث أنشئت جميعها بعد عام 1972، وصنفت في ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى صنفت ضمن الجامعات العامة، حيث أنشئت قبل قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية واستلامها إدارة التعليم في فلسطين، ومنها جامعات بير زيت، وبيت لحم، والنجاح الوطنية، والقدس، والخليل، والإسلامية، والأزهر، وبوليتكنك فلسطين، اما المجموعة الثانية فصنفت ضمن الجامعات الحكومية التي تشرف الحكومة الفلسطينة عليها بشكل مباشر مثل جامعة فلسطين التقنية (خضوري)، وجامعة الأقصى، اما المجموعة الثالثة فصنفت ضمن الجامعات الخاصة مثل الجامعة العربية الامريكية في جنين.

وتقع على عاتق الجامعات الفلسطينية مسؤولية نشر ثقافة المجتمع، وتحقيق آماله وتطلعاته المستقبلية نحو التقدم والنجاح، وكذلك فهي تنتج الموارد البشرية المؤهلة في التخصصات كافة، وتحتل في مجتمعنا الفلسطيني مكانة اجتماعية وتربوية مرموقة من شرائح أفراد المجتمع، وغدت الجامعات الفلسطينية منارات للعلم والمعرفة، ووسائط مهمة لتطوير المجتمع في جميع مناحي الحياة، واسهمت الجامعات الفلسطينية في بناء مفاهيم الجودة والنوعية كمنهج عمل سعيا للوصول إلى التميز في الأداء وفي النتائج[10].

وقد قامت الجامعات الفلسطينية بإنشاء دائرة ضمان الجودة واعتمادها لتتولى مهمة ضبط الخدمات المقدمة للمستفيدين بناء على أسس ومعايير علمية ومهنية شاملة للمجالات كافة، وبث روح ثقافة جودة النوعية لدى العاملين في الجامعة والمجتمع التعليمي، والتي كانت من ضمن أهدافها الخاصة تطوير الأداء الأكاديمي والإداري وتحسينهما مما أدى إلى تبني الجامعات الفلسطينية مفهوم ضمان ضبط الجودة والنوعية [2].

وبناء على ما سبق فقد جاءت هذه الدراسة لتقدم وصفاً لواقع تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واتخذت من جامعة فلسطين التقنية أنموجاً.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

تحددت مشكلة الدراسة في درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وانحصرت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس: ما درجة تطبيق معايير

الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

**أهداف الدراسة:**

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. التعرف إلى الفروق في درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس، والكلية).

**أسئلة الدراسة:**

حاولت الدراسة الاجابة عن الأسئلة الاتية الصفرية الآتية:

**السؤال الأول:** ما درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

**السؤال الثاني:** هل تختلف درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف الجنس؟

**السؤال الثالث:** هل تختلف درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف المؤهل العلمي؟

**السؤال الرابع:** هل تختلف درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف الخبرة في التدريس؟

**السؤال الخامس:** هل تختلف درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف لمتغير الكلية؟

**محددات الدراسة:**

تتحدد نتائج هذه الدراسة في النقاط الآتية:

1. أجريت الدراسة في جامعة فلسطين التقنية.
2. فترة إجراء الدراسة هي الفصل الأول من العام الدراسي 2017/2016.
3. مدى صلاحية أداة الدراسة وملاءمتها لغرض إجراء الدراسة، وهي درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكذلك صدق الأداة وثباتها.

**تعريفات الدراسة:**

**جامعة فلسطين التقنية (خضوري):** هي إحدى مؤسسات التعليم العالي في فلسطين وهي الجامعة الحكومية التقنية الأولى والوحيدة في الضفة الغربية، التي تتبع لوزارة التربية والتعليم العالي، وتضم خمسة كليات علمية وعدد من المراكز والمعاهد.

**عضو هيئة التدريس:** كل من يقوم بالتدريس في جامعة فلسطين التقنية (خضوري) ويحمل درجة الماجستير كحد أدنى.

**الجودة:** هي 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].

**الإطار النظري:**

**مفهوم الجودة:** يتضح مفهوم الجودة من خلال التعاون بهدف إنجاز الأعمال من خلال توافرا لمهارات والقدرات لدى الإدارة والعاملين، لتحقيق التحسين المستمر للإنتاجية وتحقيق الجودة من خلال العمل الفردي والجماعي. وتشير المراجع إلى تعدد مفاهيم مفردة الجودة، حيث تفسر وفق صياغ استخدامها، إذ تعرف المنظمة الدولية للتقييس الآيزو، الجودة بأنها (الدرجة التي تشبع فيها الحاجات والتوقعات الظاهرية والضمنية من خلال جملة الخصائص الرئيسة لطلبه والمحددة مسبقاً) وقد زاد التوجه نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة انطلاقا من مبدأ الوصول للتفوق على رغبات العميل بل ابهاره [9].

**الجودة في التعليم العالي:**

يقصد بضمان جودة التعليم تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية قد حددت وعرفت وحققت على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومي أو العالمي، وأن مستوى جودة فرص التعلم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعد ملائمة، أو تفوق أنواع المستفيدين النهائيين كافة من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية [17]. وتهدف برامج الجودة في التعليم العالي للوصول إلى تحقيق رضا العميل أي الطالب وممولة باحترافية عالية مبنية على تطبيق معايير الجودة بمؤسسات التعليم العالي، والتحسين المستمر للخدمات المقدمة للطالب، وكذلك وضع اعتبار خاص لمتطلبات تطوير الاقتصاد والصناعة والتجارة وخدمة المجتمع في برامجها الأكاديمية التي تقدمها للمستفيدين، واعتماد الكفاءة في توفير الخدمة [19]. وتهدف الجودة في التعليم العالي، ايضا إلى إيجاد نظام شامل لضمان الجودة يمكن الجامعة من مراجعة مناهجها وتطويرها، وتوحيد الهياكل التنظيمية التي تركز على الجودة في الجامعة، وتطوير المهارات الإدارية والمهنية مع إعطاء الموظف فرصة تطوير إمكاناته، وتشجيع التحسين المستمر وتقديم الخدمة الأفضل [8].

**معايير ضمان جودة التعليم العالي:**

اعتمد مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية [15] مقومات لنجاح تطبيق الجودة، والاعتماد في الجامعات العربية: تتمثل في النقاط الآتية:

1. تعزيز ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي بين العاملين في المؤسسة، ويتحقق ذلك من خلال نشر الوعي المجتمعي العام بقيمة الجودة والسعي، نحو تحقيقها في حياة الإفراد والرغبة في تحقيق أرفع مستويات الأداء.
2. نشر ثقافات أخرى مساندة يلزم تأكيدها وإشاعتها بين مختلف العاملين بالمؤسسة مثل ثقافة التواصل المعرفي، وثقافة الثواب والعقاب، وثقافة الصدق مع الذات، وثقافة العمل المنجز والإنجاز، وثقافة الجدارة والأهلية.
3. اعتماد معايير الكفاءة والخبرة والإخلاص فقط في اختيار قيادات العمل لضمان تحقيق جودة الأداء.
4. وضع خطة تدريبية لتوعية العاملين في داخل المؤسسة على التقويم الذاتي، والقدرة على مراجعة النفس، والرغبة الجادة في ذلك إشراك عمداء الكليات، رؤساء الأقسام، والمراكز في اختيار العمليات المراد تحسينها.
5. التعرف الى اتجاهات العاملين نحو تطبيق الجودة من خلال: استطلاع آراء العاملين نحو تطبيق الجودة، ودراسة وضع العاملين في الجامعة، وإمكانية التطبيق. ودراسة اللوائح التنظيمية والقواعد الأساسية المنظمة لأعمال الجامعة، ودراسة الإمكانيات المادية والبشرية للجامعة.

**أهمية معايير ضمان جودة التعليم العالي:**

يرى البيلاوي وآخرون[4] ان عملية تطبيق نظام ضمان الجودة بالجامعة تتطلب الالتزام بمتطلبات المعايير اللازمة لتقييم جودة التعليم، ويمكن تحديد أهمية هذه المعايير في النقاط الآتية:

1. تقديم لغة مشتركة، وهدف مشترك لمتابعة تحصيل الطلاب الدارسين وتسجيله.
2. وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء التربوي في جوانبه كلها.
3. وجود الكثير من البيانات والمعلومات التشخيصية لمراجعة البرنامج التدريسي، وتقديمه بشكل متكامل للأساتذة.
4. تمكين الأساتذة من تحديد مستويات تحصيل الطلبة في الوقت الراهن، والتخطيط للتعليم المستقبلي بشكل متقن.
5. إعادة التأكيد على أهمية إصدار الأساتذة للأحكام عند تقييم الطلبة.
6. إبراز قدرة الأساتذة نحو أساليب التعلم المطورة، وخرائط التقدم الرأسية.
7. التأكيد على النواحي الإيجابية لتحصيل الطلاب.
8. تشجيع الأساتذة على استخدام المحتوى، والعمليات بشكل أوسع في تخطيطهم وتدريسهم.
9. توفير سبل لمحاسبة المجتمع للمؤسسة التعليمية.
10. اكتساب الأساتذة لفكر متجدد في كيفية تفكير الطلبة وتعليمهم.
11. حصول الطلبة على تغذية راجعة وفرص للتخطيط، واعتبار ذلك مؤشرا لتقدمهم.

**الهيئة الوطنية الفلسطينية للاعتماد والجودة في التعليم العالي:**

تعتبر الهيئة الوطنية الفلسطينية للاعتماد والجودة في التعليم العالي الجهة الرسمية التي تراقب وتضبط جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية، وتسعى الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة الى الوصول إلى منظومة متكاملة من المعايير وقواعد التطوير وآليات قياس الأداء في مجال التعليم العالي استرشادا بالمعايير الدولية، وبما ينسجم مع متطلبات التنمية الفلسطينية والاستراتيجيات الوطنية، وذلك للارتقاء بجودة التعليم العالي في فلسطين، وتطويره المستمر لكسب ثقة المجتمع المحلي والدولي في مدخلاته ومخرجاته، من خلال نظم وإجراءات تتسم بالاستقلالية والعدالة والشفافية والمساءلة. وتهدف هيئة الاعتماد والجودة بالتشارك مع مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية إلى تحسين التعليم العالي الفلسطيني وضمان جودته وتطوره المستمر من خلال وضع معايير لضمان الجودة متوافقة مع المعايير العالمية ومنسجمة مع متطلبات البيئة الفلسطينية، لتأكيد الثقة بمخرجات التعليم العالي الفلسطيني، وتعمل الهيئة ضمن مفهوم التقويم الشامل لمؤسسات التعليم العالي وبرامجها طبقا للمعايير والأسس المعتمدة، ونشر الوعي بثقافة الجودة وتشجيع ومساندة وتعزيز جودة مؤسسات التعليم العالي والبرامج التي تقدمها، ومساعدتها في بناء قدراتها الذاتي وتطويرها، والتعاون مع هيئات الاعتماد وضمان الجودة الإقليمية والدولية، وتمثيل دولة فلسطين في المنظمات والهيئات ذات العلاقة.

وفي ضوء مراجعة الباحثين للدراسات السابقة في هذا المجال، فقد وجد العديد من الدراسات التي بحثت موضوع الجودة الجامعية.

فقد درس الطيطي وجبر [13] واقع جودة التعليم في المدارس الأساسية الحكومية في فلسطين ومتطلبات تطبيقها من وجهة نظر المشرفين التربويين، والإدارات المدرسية. وتكونت عينة الدراسة من (146) مديراً ومديرة و (80) مشرفا ومشرفة، وقد تم بناء أداة الدراسة المتمثلة باستبانة تتكون من (60) فقرة لمتطلبات تطبيق جودة التعليم، موزعة على تسعة مجالات حيث تم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة. وأظهرت نتائج التحليل الاحصائي أن متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة نحو واقع تطبيق جودة التعليم في المدارس الأساسية الحكومية في مديريات التربية والتعليم في فلسطين، كانت ضعيفة حيث بلغت نسبتها (52.8 %)، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق تبعا لمتغيرات المديرية، والمسمى الوظيفي، والخبرة.

وقد هدفت دراسة الصرايرة [7] إلى تعرف مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة

نظر رؤساء الأقسام فيها. وقام الباحث بتطوير استبانة الدراسة، ثم طبقت على عينة مكونة من (77) رئيس قسم أكاديمي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وبينت نتائج الدراسة أنّ مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية كانت مرتفعة، إذ بلغت (3.7) من (5) درجات، ودلَّت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة تعود للمتغيرات. وأوصى الباحث بأن تقوم الجامعات بتعزيز الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها، وأن تتعرف إلى حاجاتهم ورغباتهم لتحقيق الممكن منها وإشباعها، وأن توفر نظام حوافز تشجيعية، مادية ومعنوية، لما لها من أثر إيجابي في المحافظة على مستوى الأداء الوظيفي المرتفع.

ودرس الحدابي وقشوة [5] مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بجامعة عمران، في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية، واجريت الدراسة على جميع طلبة الأقسام العلمية وهما الفيزياء والكيمياء والأحياء بالمستويين الأول والرابع، والبالغ عددهم 300 طالب وطالبة، واستخدمت الدراسة استبانه يحوي تسعة محاور (المادة العلمية، وأعضاء هيئة التدريس، والمكتبة، والموظفون، والقبول والتسجيل، والأنشطة الطلابية، والصورة الذهنية للجامعة، والتوظيف، والبنية التحتية). وقد أظهرت النتائج أن مستوى جودة الخدمة التعليمية في كلية التربية حجة_جامعة عمران دون المستوى المطلوب.

ودرست غانم[11] مدى تطبيق نظام إدارة الجودة وأثرها على أداء كليات العلوم الإدارية والاقتصادية في الجامعات الفلسطينية، وتم تصميم استبانه وزعت على (10) جامعات، طبقت العينة المتمثلة ب (120) فردا من جميع العمداء وأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم الإدارية، وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق نظام إدارة الجودة يعمل على تحسين الأداء وتطويره، ولم تجد الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة في مدى تطبيق نظم الجودة في أداء الكليات وفقا للمتغيرات الدراسة (المستوى العلمي، والجامعة، والتخصص، وبينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية من حيث الميزة التنافسية وكسب العاملين وخاصة مهارات الفهم الجيد لكيفية أداء العمل، لصالح جامعة بيت لحم، وجامعة بيرزيت، والجامعة الإسلامية، والجامعة العربية الأمريكية.

## الطريقة والإجراءات:

**منهج الدراسة:** استخدم الباحثان المنهج الوصفي وذلك لمناسبته لأغراض الدراسة.

## مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)، للفصل الأول من العام الدراسي 2017/2016، إذ بلغ عددهم (228) عضواً، منهم (180) ذكراٍ و(48) أنثى، وذلك حسب إحصاءات دائرة شؤون الموظفين في الجامعة. تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وتكونت من (54) ذكراً و (15) أنثى، وبذلك فقد بلغت نسبة العينة إلى مجتمع الدراسة (30%)، ويبين الجدول رقم (1) خصائص عينة الدراسة.

**الجدول رقم (1): خصائص أفراد عينة الدراسة.**

| المتغير | مستوى المتغير | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 54 | % 78.2 |
| | أنثى | 15 | % 21.8 |
| المؤهل العلمي | ماجستير | 25 | % 36.2 |
| | دكتوراه | 44 | % 63.8 |
| الخبرة في التدريس | أقل من 5 سنوات | 18 | % 0.26 |
| | 5 – 10 سنوات | 19 | % 27.6 |
| | أكثر من 10 سنوات | 32 | % 46.4 |
| الكلية | العلوم والاداب | 34 | % 49.3 |
| | الهندسة | 15 | % 21.7 |
| | العلوم الادارية | 9 | % 13.0 |
| | العلوم الزراعية | 11 | % 16.0 |

## أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من استبانة لقياس درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، إذ تكونت من (35) فقرة، موزعة في خمسة محاور، وقد قام الباحثان بتطوير الاستبانة استنادا إلى بعض الدراسات السابقة مثل دراسة قمبر[14]، ودراسة الغبشاوى [12]، ودراسة زايد [6]، ودراسة المزين وإسماعيل[16]. وتكونت الاستبانة من جزأين، الأول: معلومات عامة عن أعضاء هيئة التدريس، وتكون الجزء الثاني من خمسة محاور (الاطار المؤسسي، والقبول والتسجيل وشئون الطلبة، والتعلم والتعليم ومصادره، والبحث العلمي، وإدارة الجودة)، وتكون كل محور من (7) فقرات. وقد كانت الاستجابة على فقرات الاستبانة حسب مقياس ليكرت الخماسي الذي يتكون من خمس درجات للاستجابة على كل فقرة، وقد أعطيت الاستجابة بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، وبدرجة كبيرة (4)، وبدرجة متوسطة (3)، وبدرجة قليلة (2)، وبدرجة قليلة جداً (1)، بحيث كلما زادت الدرجة، زادت درجة تطبيق معايير الجودة في جامعة فلسطين التقنية.

## صدق أداة الدراسة وثباتها:

للتحقق من صدق استبانة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة وهم من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في جامعتي القدس، وفلسطين التقنية، حيث أكد المحكمون أن الأداة صادقة بعد أن تم تعديل بعض الفقرات. وبعد الأخذ برأي المحكمين، استقرت الاستبانة على (35)

فقرة. وتم حساب ثبات الأداة بواسطة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

**الجدول رقم (2): الاتساق الداخلي لفقرات استبانة درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية.**

| الرقم | المحور | عدد الفقرات | معامل كرونباخ ألفا |
|---|---|---|---|
| 1 | الاطار المؤسسي | 7 | 0.91 |
| 2 | القبول والتسجيل | 7 | 0.80 |
| 3 | شئون الطلبة | 7 | 0.83 |
| 4 | التعلم والتعليم ومصادره | 7 | 0.88 |
| 5 | البحث العلمي، وإدارة الجودة | 7 | 0.90 |
| | الاستبانة الكلية | 35 | 0.96 |

يتضح من الجدول (2) أن معامل الاتساق الداخلي لمحاور استبانة درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية (0.80) و(0.91)، وبلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي لاستبانة الكلية (0.96) واعتبرت هذه القيمة مقبولة كدلالة على ثبات الأداة.

**متغيرات الدراسة:**

أ. **المتغيرات المستقلة:**

**الجنس:** (ذكر، أنثى)

**المؤهل العلمي:** (ماجستير، دكتوراه)

**الخبرة في التدريس:** (أقل من 5 سنوات، 5– 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

**الكلية:** (العلوم والاداب، الهندسة، العلوم الادارية، العلوم الزراعية)

ب. **المتغيرات التابعة:** درجة تطبيق معايير الجودة.

**المعالجة الإحصائية:**

تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، وكذلك استخدم اختبار (ت) (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance)، ومعادلة (كرونباخ ألفا)، وذلك ضمن برنامج الرزم الإحصائية (Spss).

**نتائج الدراسة ومناقشتها:**

حتى يتم تحديد درجات تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من خلال المتوسطات الحسابية للاستجابات، تم حساب المدى للمقياس الخماسي (4= 1– 5) ، ثم قسم المدى على عدد الفئات (3) وذلك لتحديد طول الفئة (1.33= 4/3)، وبذلك فقد كانت الفئة الأولى (1.33= 1.33+1)، ثم يضاف (1.33) لكل فئة كما يأتي (أبو دلال[1]؛ ناصر [18]:

– متوسط حسابي (1– 2.33) يدل على درجة قليلة.

– متوسط حسابي (2.34– 3.66) يدل على درجة متوسطة.

– متوسط حسابي (3.67– 5) يدل على درجة كبيرة.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقا لأسئلة الدراسة وفرضياتها:.

**أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:**

1. ما درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات الاستبانة والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

**ترتيب محاور الدراسة حسب الدرجة الكلية لكل محور:**

استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية لدرجات محاور درجة تطبيق معايير الجودة لترتيبها كما هو موضح في الجدول رقم (3).

**الجدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لمحاور الدراسة.**

| الرقم | المحور | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| 2 | القبول والتسجيل وشئون الطلبة | 3.67 | 0.67 | كبيرة |
| 1 | الاطار المؤسسي | 3.53 | 0.81 | متوسطة |
| 4 | البحث العلمي | 3.47 | 0.77 | متوسطة |
| 3 | التعلم والتعليم ومصادره | 3.45 | 0.72 | متوسطة |
| 5 | إدارة الجودة | 3.42 | 0.79 | متوسطة |
| | الاستبانة الكلية | 3.50 | 0.65 | متوسطة |

يتضح من خلال المعطيات الواردة في الجدول (3) أن درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية كانت كبيرة في محور القبول والتسجيل، ومتوسطة في باقي المحاور والدرجة الكلية، إذ كان متوسط محور القبول والتسجيل (3.67)، وجاء محور ادارة الجودة أقل متوسط حسابي حيث بلغ (3.42) اما الدرجة الكلية لتطبيق الجودة فكانت بمتوسط حسابي (3.50). ويرى الباحثان ان أعضاء هيئة التدريس يشعرون بشكل ملموس في تقدم محور القبول والتسجيل وشئون الطلبة لما له من احتكاك مباشر في العملية الأكاديمية وأن اهتمام الجامعة بالبرمجيات الخاصة بالتسجيل في السنوات الأخيرة كان له الأثر الايجابي بتقدم هذا المحور مقارنة مع المحاور الأخرى. وكذلك فان اشراف وزارة التعليم العالي بشكل مباشر على الجامعات التقنية قلل من فعالية ادارة الجودة الداخلية للجامعة. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الطيطي وجبر (2012) التي وجدت ان واقع تطبيق جودة التعليم في المدارس الأساسية الحكومية في مديريات التربية والتعليم في فلسطين، كانت ضعيفة، واتفقت كذلك مع دراسة الحدابي وقشوة (2009) التي وجدت أن مستوى جودة الخدمة التعليمية في كلية التربية حجة– جامعة عمران دون المستوى المطلوب. واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لفقرات محاور تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية مرتبة حسب متوسطات الدرجات، كما هو موضح في الجداول (4)، (5)، (6)، (7)، (8).

**1. فيما يتعلق في محور الاطار المؤسسي (الاهداف والغايات والتخطيط)، كانت متوسطات الفقرات كما هو موضح في الجدول رقم (4):**

**الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الاطار المؤسسي(الأهداف والغايات والتخطيط)، مرتبة حسب المتوسطات.**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| 6 | تتضمن رؤية الجامعة ورسالتها أهداف تخدم المجتمع | 3.77 | 1.02 | كبيرة |
| **1** | للجامعة رؤية ورسالة واضحة ومحددة | 3.70 | 1.05 | كبيرة |
| **2** | للجامعة أهداف واقعية قابلة للتطبيق | 3.69 | 0.89 | كبيرة |
| **7** | للجامعة هداف طويلة المدى تتكامل مع اهدافها المتوسطة والقصيرة المدى | 3.53 | 0.90 | متوسطة |
| **4** | للجامعة خطة استراتيجية واضحة للعمل والتطوير | 3.53 | 0.99 | متوسطة |
| **3** | يشارك في صياغة غايات الجامعة وأهدافها الأطراف جميعها، وهي المسؤولة في تحقيقها | 3.37 | 1.07 | متوسطة |
| **5** | تحرص الجامعة في وجود خطط بديلة | 3.10 | 1.01 | متوسطة |
| الدرجة الكلية للمحور | | 3.53 | 0.81 | متوسطة |

يبين الجدول رقم (4) فقرات محور الاطار المؤسسي (الأهداف والغايات والتخطيط)، في استبانة درجة تطبيع معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية مرتبة حسب الأهمية، التي جاء في مقدمتها "تتضمن رؤية الجامعة ورسالتها أهداف تخدم المجتمع" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.77)، تبعها "للجامعة رؤية ورسالة واضحة ومحددة" بمتوسط حسابي (3.70). في حين كانت أقل فقرة" تحرص الجامعة في وجود خطط بديلة " بمتوسط حسابي (3.10)، ثم "يشارك في صياغة غايات الجامعة وأهدافها الأطراف جميعها المسؤولة في تحقيقها". (3.37). ويرى الباحثان ان على جامعة فلسطين التقنية ان تضع خطط بديلة للجامعة لاستخدامها في حال لزم الأمر خاصة وان الجامعة تقع على الخط الاخضر الذي يفصل فلسطين المحتلة عام 1948 والضفة الغربية التي احتلت عام 1967 وغالبا ما تشهد هذه المنطقة احتكاكات واشتباكات بين الطلبة وقوات الاحتلال، وعلى الجامعة ان تشرك جميع الاطراف ذات العلاقة في صياغة اهدافها مثل المجتمع المحلي ومؤسسات المجتمع المدني.

**2. فيما يتعلق في محور القبول والتسجيل وشؤون الطلبة كانت متوسطات الفقرات كما هو موضح في الجدول رقم (5):**

**الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور القبول والتسجيل وشئون الطلبة مرتبة حسب المتوسطات.**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | توفر الجامعة إمكانية التسجيل الإلكتروني للطلبة | 4.09 | 0.91 | كبيرة |
| 4 | تساهم إدارة شؤون الطلبة في الجامعة في دعم الطلبة ذوي الدخل المحدود | 3.79 | 1.02 | كبيرة |
| 5 | تقدم ادارة شؤون الطلبة التسهيلات لجميع الفئات الطلابية دون تمييز | 3.69 | 0.99 | كبيرة |
| 7 | تعمل الجامعة في منح الحوافز والمكافآت المادية والمعنوية للطلبة المتفوقين | 3.66 | 1.02 | متوسطة |
| 8 | تهتم الجامعة في ترسيخ القيم الأخلاقية العامة عند الطلبة | 3.63 | 0.97 | متوسطة |
| 6 | تلتزم ادارة الجامعة بالشفافية في منح الإعفاءات للطلبة | 3.64 | 1.06 | متوسطة |
| 3 | تحرص إدارة شؤون الطلبة في توفير السكن المريح للطلبة | 3.17 | 1.08 | متوسطة |
| الدرجة الكلية للمحور | | 3.67 | 0.67 | كبيرة |

يبين الجدول رقم (5) فقرات محور القبول والتسجيل وشئون الطلبة في في استبانة درجة تطبيع معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية مرتبة حسب الأهمية، والتي جاء في مقدمتها "توفر الجامعة إمكانية التسجيل الإلكتروني للطلبة". حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.09)، تبعها "تساهم إدارة شؤون الطلبة في الجامعة في دعم الطلبة ذوي الدخل المحدود" بمتوسط حسابي (3.79). في حين كانت أقل فقرة "تحرص إدارة شؤون الطلبة في توفير السكن المريح للطلبة" بمتوسط حسابي (3.17)، ثم "تلتزم ادارة الجامعة بالشفافية في منح الاعفاءات للطلبة" (3.64). ويرى الباحثان ان خصوصية جامعة فلسطين التقنية كجامعة حكومية يحصل فيها ابناء العاملين في وزارة

التربية والتعليم على منح للرسوم الدراسة تحتم عليها ايجاد سكن للطلبة ممن يلتحقون في الجامعه من المحافظات الفلسطينية البعيدة نسبيا.

**3. فيما يتعلق في محور التعلم والتعليم ومصادره كانت متوسطات الفقرات كما هو موضح في الجدول رقم (6):**

**الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور التعلم والتعليم ومصادره مرتبة حسب المتوسطات.**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | البرامج المتوفرة في الجامعة تتناسب مع متطلبات الاعتماد الاكاديمي | 3.76 | 0.77 | كبيرة |
| 5 | توفر مكتبة الجامعة المراجع الحديثة ذات الصلة بالتخصصات التي تقدمها البرامج | 3.47 | 0.96 | متوسطة |
| 6 | تجهز مختبرات الجامعة بما يلائم الجانب العملي والتطبيقي للبرامج | 3.47 | 1.14 | متوسطة |
| 2 | تحرص الجامعة على تطوير المناهج الدراسية بصورة دورية | 3.46 | 1.02 | متوسطة |
| 4 | تقييم الامتحانات التي يضعها أعضاء هيئة التدريس من لجنة الجودة في الجامعة | 3.44 | 1.12 | متوسطة |
| 3 | توفر الجامعة خدمة الارشاد الاكاديمي الالكتروني للطلبة | 3.13 | 1.08 | متوسطة |
| 7 | تحرص الجامعة في توفير قاعات دراسية ملائمة للعملية التعليمية | 3.10 | 1.13 | متوسطة |
| | الدرجة الكلية للمحور | 3.45 | 0.72 | متوسطة |

يبين الجدول رقم (6) فقرات محور التعلم والتعليم ومصادره في استبانة درجة تطبيع معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية مرتبة حسب الأهمية، التي جاء في مقدمتها "البرامج المتوفرة في الجامعة تتناسب مع متطلبات الاعتماد الاكاديمي" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.76)، تبعها "توفر مكتبة الجامعة المراجع الحديثة ذات الصلة بالتخصصات التي تقدمها البرامج." بمتوسط حسابي (3.47). في حين كانت أقل فقرة "تحرص الجامعة في توفير قاعات دراسية ملائمة للعملية التعليمية" بمتوسط حسابي (3.10)، ثم "توفر الجامعة خدمة الارشاد الأكاديمي الالكتروني للطلبة" (3.13). ومن خلال الفقرات ذات المتوسط المتدني على الجامعة أن تهتم بالقاعات الدراسية من حيث البيئة المادية وتزويدها بمتطلبات الغرف الجامعية الملائمة.

**4. فيما يتعلق في محور البحث العلمي كانت متوسطات الفقرات كما هو موضح في الجدول رقم (7):**

**الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور البحث العلمي مرتبة حسب المتوسطات.**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| 6 | تعتمد الجامعة البحث العلمي اساسا للترقيات الاكاديمية | 3.77 | 0.98 | كبيرة |
| 3 | تتبنى الجامعة ثقافة النشر لأعضاء هيئة التدريس | 3.60 | 0.94 | متوسطة |
| 2 | ترتبط الجامعة باتفاقيات تعاون علمي مع الجامعات العربية والعالمية | 3.49 | 0.91 | متوسطة |
| 4 | تتيح الجامعة حضور المؤتمرات الخارجية لأعضاء هيئة التدريس | 3.49 | 1.05 | متوسطة |
| 7 | تشجع الجامعات أعضاء هيئة التدريس على البحث العلمي | 3.47 | 1.18 | متوسطة |
| 1 | تعمل الجامعة على توفير ميزانية مالية خاصة لدعم البحث العلمي | 3.34 | 0.98 | متوسطة |
| 5 | تتضمن ببرامج الجامعة مراكز استشارية وتنفيذية متخصصة لخدمة المجتمع | 3.14 | 0.98 | متوسطة |
| | الدرجة الكلية للمحور | 3.47 | 0.77 | متوسطة |

يبين الجدول رقم (7) فقرات محور البحث العلمي في استبانة درجة تطبيع معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية مرتبة حسب الأهمية، التي جاء في مقدمتها "تعتمد الجامعة البحث العلمي اساسا للترقيات الاكاديمية" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.77)، تبعها "تتبنى الجامعة ثقافة النشر لأعضاء هيئة التدريس "بمتوسط حسابي (3.60). في حين كانت أقل فقرة" تتضمن ببرامج الجامعة مراكز استشارية وتنفيذية متخصصة لخدمة المجتمع" بمتوسط حسابي (3.14)، ثم "تعمل الجامعة على توفير ميزانية مالية خاصة لدعم البحث العلمي" (3.34).

**5. فيما يتعلق في محور إدارة الجودة كانت متوسطات الفقرات كما هو موضح في الجدول رقم (8):**

**الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور ادارة الجودة مرتبة حسب المتوسطات.**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| 5 | يوجد نموذج محدد (مصمم من قبل إدارة الجودة) لتوصيف المقرارت في برامج كليات الجامعه واقسامها | 3.66 | 0.96 | متوسطة |
| 4 | يوجد نموذج محدد (مصمم من | 3.65 | 0.96 | متوسطة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | قبل إدارة الجودة) لتوصيف البرامج في كليات الجامعة | | | |
| 6 | يوجد نموذج محدد (مصمم من قبل إدارة الجودة) لإخراج الامتحانات بصورة موحدة | 3.59 | 0.92 | متوسطة |
| 2 | تحرص الجامعة في نشر ثقافة الجودة لدى العاملين | 3.41 | 1.03 | متوسطة |
| 3 | تطبق ادارة الجودة نظام التوثيق لتقييم مدى تحقيق أهداف الجامعة | 3.36 | 0.95 | متوسطة |
| 7 | تقوم ادارة الجودة بإجراءات وقائية لتفادي الاخطاء المتوقعة | 3.21 | 1.09 | متوسطة |
| 1 | تأخذ الجامعة بآراء العاملين الخاصة واقتراحاتهم في تحسين جودة خدماتها | 3.04 | 1.12 | متوسطة |
| الدرجة الكلية للمحور | | 3.42 | 0.79 | متوسطة |

يبين الجدول رقم (8) فقرات محور ادارة الجودة في استبانة درجة تطبيع معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية مرتبة حسب الأهمية، التي جاء في مقدمتها "يوجد نموذج محدد (مصمم من قبل إدارة الجودة) لتوصيف المقررات في برامج كليات الجامعه وأقسامها." حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.66)، تبعها "يوجد نموذج محدد (مصمم من قبل إدارة الجودة) لتوصيف البرامج في كليات الجامعة." بمتوسط حسابي (3.65). في حين كانت أقل فقرة "تأخذ الجامعة بآراء العاملين الخاصة، واقتراحاتهم في تحسين جودة خدماتها." (3.04)، ثم "تقوم ادارة الجودة بإجراءات وقائية لتفادي الاخطاء المتوقعة،" بمتوسط حسابي (3.21). ويقترح الباحثان على الجامعة عقد مؤتمر سنوي لمجالسها المختلفة على شكل ورشات عمل تقدم فيها أوراق بحثية تهتم بالتطوير الجامعي وتقترح حلولا للمشكلات والتحديات التي تواجه الجامعة.

## ثانياً: نتائج الأسئلة الفرعية

**السؤال الثاني:** هل تختلف درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف الجنس؟

للاجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للكشف فيما إذا كان هناك اختلاف في تقديرات درجات تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس. ويبين الجدول رقم (9) نتائج اختبار (ت).

**الجدول رقم (9): نتائج اختبار (ت) تبعا لمتغير الجنس.**

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | د.ح | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 54 | 3.59 | 0.65 | 67 | 2.41 | 0.02 |
| أنثى | 15 | 3.15 | 0.51 | | | |

يبين الجدول رقم (9) أن الفروق في متوسطات درجات تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) كانت ذات دلالة إحصائية، حيث كانت قيمة (ت) (2.41) وكانت قيمة (P) (0.02) مما يعني ان هناك اختلاف في تقديرات درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بين الذكور والاناث، وكانت الفروق لصالح الذكور.

**السؤال الثالث:** هل تختلف درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف المؤهل العلمي؟ للاجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للكشف فيما إذا كان هناك اختلاف في تقديرات درجات تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ويبين الجدول رقم (10) نتائج اختبار (ت).

**الجدول رقم (10): نتائج اختبار (ت) تبعا لمتغير المؤهل العلمي**

| المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | د.ح | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ماجستير | 25 | 3.48 | 0.58 | 67 | 0.21 | 0.82 |
| دكتوراة | 44 | 3.51 | 0.70 | | | |

يتضح من الجدول رقم (10) أن الفروق في متوسطات درجات تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ماجستير، ودكتوراه) ليست ذات دلالة إحصائية ،حيث كانت قيمة (ت) (0.21) وكانت قيمة (P) (0.82). اتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة غانم (2008) التي لم تجد الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة في مدى تطبيق نظم الجودة في أداء الكليات وفقا للمستوى العلمي.

**السؤال الرابع:** هل تختلف درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف الخبرة في التدريس؟

للاجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف فيما إذا كان هناك اختلاف في تقديرات درجات تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الخبرة في التدريس. ويبين الجدول رقم (11)، والجدول رقم (12) نتائج تحليل التباين.

**الجدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبانه تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية تبعا لمتغير الخبرة في التدريس.**

| الخبرة في التدريس | العدد | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|
| أقل من 5 سنوات | 18 | 3.41 |

| | | |
|---|---|---|
| 5 – 10 سنوات | 19 | 3.33 |
| أكثر من 10 سنوات | 32 | 3.65 |

يتضح من الجدول رقم (11) أن هناك فروقاً ظاهرية في استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية تبعا لمتغير الخبرة في التدريس، ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول رقم (12).

**الجدول رقم (12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعا لمتغير الخبرة في التدريس.**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | د.ح | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 1.401 | 2 | 0.701 | 1.69 | 0.19 |
| داخل المجموعات | 27.344 | 66 | 0.414 | | |
| المجموع | 28.745 | 68 | | | |

يتضح من الجدول رقم (12) أن الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس ليست ذات دلالة إحصائية، حيث كانت قيمة (ف) (1.69) وكانت قيمة (P) (0.19). واتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة الصرايرة (2011) التي لم تجد فروقاً ذات دلالة تعود للمتغيرات.

**السؤال الخامس:** هل تختلف درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف لمتغير الكلية؟

للاجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف فيما إذا كان هناك اختلاف في تقديرات درجات تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الكلية. ويبين الجدول رقم (13)، والجدول رقم (14) نتائج تحليل التباين.

**الجدول رقم (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على استبانة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية تبعا لمتغير الكلية.**

| الكلية | العدد | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|
| العلوم والآداب | 34 | 3.48 |
| الهندسة | 15 | 3.44 |
| العلوم الادارية | 7 | 3.67 |
| العلوم الزراعية | 11 | 3.48 |

ويتضح من الجدول رقم (13) أن هناك فروقاً ظاهرية في استجابات افراد عينة الدراسة على استبانة معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية تبعا لمتغير الكلية، ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول رقم (14).

**الجدول رقم (14): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعا لمتغير الكلية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 0.277 | 3 | 0.92 | 0.207 | 0.891 |
| داخل المجموعات | 28.073 | 63 | 0.446 | | |
| المجموع | 28.350 | 66 | | | |

يتضح من الجدول رقم (14) أن الفروق في متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة على استبانة معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية تبعاً لمتغير الكلية ليست ذات دلالة إحصائية، حيث كانت قيمة (ف) (0.207) وكانت قيمة (P) (0.891). واتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة الصرايرة (2011) التي لم تجد فروقاً ذات دلالة تعود للمتغيرات.

## التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما ياتي:

1. تطوير مصادر التعلم والتعليم من مكتبات الكترونية وبوابة الكترونية ليتم من خلالها الارشاد الاكاديمي للطلبة.
2. تشجيع البحث العلمي من خلال عقد ورشات عمل تبين اهميته في الجودة الجامعية.
3. إجراء المزيد من الدراسات بهدف قياس جودة التدريس الجامعي في الكليات التقنية الاخرى.

## المراجع:


1. أبو دلال، حسام. (2010). **النقابات العمالية ودورها في التنمية السياسية في فلسطين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
2. أبو عامر، آمال. (2008). **واقع الجودة الإدارية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وسبل تطويره.** رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية، غزة.
3. بشير، بن عيشى وعمار، بن عيشى. (2016). دور التخطيط الاستراتيجي في تبني مكونات إدارة الجودة الشاملة بالجامعات الجزائرية دراسة حالة جامعة بسكرة. **المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي،** جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
4. البيلاوي حسن وآخرون. (2008). **الجودة الشاملة في التعليم.** دار المسيرة، عمان، الطبعة الثانية.
5. الحدابي، داود وقشوة، هدى. (2009). جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي،** عدد 4، ص 92–108.

6. زايد، عبدالناصر. (2003). ضمان جودة التعليم العالي من خلال تقويم الأداء الجامعي– دراسة تحليلية: قياس أداء أعضاء الهيئة التدريسية. **مؤتمر ضمان الجودة وأثره في أداء كليات الاقتصاد،** جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن ، ص53 – 72.

7. الصرايرة، خالد. (2001). الأداء الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها. **مجلة جامعة دمشق،** 27 (2+1 )، 601 – 652.

8. ضياء الدين، زاهر. (2005). **إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة.** دار السحاب، القاهرة، مصر.

9. عبدالرحيم، محمد عبدالرحيم. (2010). **الجودة الشاملة المفهوم وفلسفة التطبيق.** مجلة دراسات امنية، عدد 2، ص 45 –76.

10. عساف، عبد والحلو، غسان. (2009). واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في التربية في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث** (العلوم الإنسانية)، مجلد 23، عدد 3، ص 712–744.

11. غانم، فتح الله. (2008). مدى تطبيق نظام إدارة الجودة وأثرها على أداء كليات العلوم الإدارية والاقتصادية في الجامعات الفلسطينية، **مجلة الجامعة الإسلامية** (سلسلة الدراسات الانسانية)، 16 (1)، 877–912.

12. الغبشاوى، منال. (2016). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في كليات جامعة أم درمان الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية. **المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي،** جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

13. الطيطي، محمد وجبر، معين (2012). "واقع جودة التعليم في المدارس الاساسية الحكومية في مديريات التربية والتعليم في فلسطين ومتطلبات تطبيقها من وجهة نظر المشرفين التربويين والإدارات المدرسية. **مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية،** 14 (1)، 1–34.

14. قمبر، جميلة. (2016). **تقييم أداء كليات الاقتصاد بجامعة الزاوية باستخدام أسلوب المقارنة المرجعية.** المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

15. مجلس ضمان الجودة والاعتماد. (2008). **دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية،** عمان، الأردن.

16. المزين، سليمان حسين وإسماعيل، سامية. (2012). مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات. **المؤتمر الدولي للتعليم العالي في الوطن العربي– آفاق مستقبلية.**

17. المليجى، رضا إبراهيم. (2011). **جودة واعتماد المؤسسات التعليمية مؤسسة.** طيبة للنشر، القاهرة، مصر.

18. ناصر، وضاح. (2010). **إدارة المياه والموارد المائية في الجمهورية اليمنية الواقع والمشكلات.** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عدن، اليمن.

**19.** Mrozek, Z.; Adjei, O.; Mansour, A. (1997**): Quality Assurance in Higher Education**. Proc. of 4-th Conf. Computer Aided Engineering Education. Vol.2, pp.156–164, AGH.

# أنموذج مقترح لمركز ضمان جودة الأداء المدرسي بسلطنة عُمان في ضوء معايير الجودة الشاملة

د. راشد بن حمد بن سعيد العلوي
باحث تربوي بوزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان

**الملخص:** *ضمان جودة الأداء يتطلب أن يقوم المشرفون ومديرو المدارس بالعمل على اتباع إجراءات لضمان تحقيق المعايير التي تعمل عليها المدارس بوزارة التربية والتعليم، والتأكد أن الجميع يسعون لتطبيق هذه المعايير ومؤشرات الأداء، هذا وأوصت استراتيجية التعليم في سلطنة عُمان 2020، بأهمية تطوير نظام مناسب لاعتماد وضمان جودة التعليم المدرسي وقبل المدرسي ومن ضمن آليات تنفيذه إنشاء جهة متخصصة في وزارة التربية والتعليم لإدارة الاعتماد وضمان الجودة في التعليم المدرسي، كما أوصت الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 على إنشاء جهة مركزية بوزارة التربية والتعليم تعني بتقييم أداء التعليم المدرسي وضمان جودته، ويحتاج ضمان الجودة إلى هيئة متخصصة تشرف على تطبيقة، ومتابعة، ومراجعته؛ لذلك تأتي هذه الدراسة لغرض وضع أنموذج مقترح لإنشاء مركز لضمان جودة الأداء المدرسي، واستخدم الباحث المنهج النوعي التحليلي باستخدام نظام spss22، وكانت أداة الدراسة المقابلة وطبقت على (الخبراء تربويين- مدير عام ومساعديه، مدير دائرة ومساعديه، رئيس قسم) لعدد (51) من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة الى وضع أنموذج لمركز لضمان الجودة بوزارة التربية والتعليم المقترح شمل: مبررات إنشاء المركز، متطلبات إنشاء المركز، استراتيجية المركز، الهيكل التنظيمي وأقسامه، صلاحيات المركز، معوقات إنشاء المركز وسبل التغلب عليها.*

**الكلمات المفتاحية:** ***ضمان الجودة، الأداء المدرسي، الجودة الشاملة، معايير الجودة.***

## المقدمة:

يعد ضمان الجودة واحد من أبرز نماذج الجودة التي تهدف إلى تحسين وتطوير العمل التي تستخدمها المؤسسات من أجل التأكد من قدرتها على مواجهة التحديات المتواصلة في مجال رضا العملاء، ويعود مصطلح العملاء، أو الزبائن إلى نشوء فلسفة الجودة في الصناعة والتي ارتبطت بنجاح الصناعة اليابانية واقتصادها، ونماذج الجودة تضع الزبائن في المقام الأول وتعتمد على استخدام المعلومات والحقائق من أجل الوصول إلى حلول أفضل، مما جعل القيادات التربوية في العديد من الدول وخصوصاً الدول المتقدمة تسعى للاستفادة من فلسفة الجودة لتحسين مخرجات التعليم. وتأتي جودة الأداء المدرسي من خلال التحسين المستمر للأداء، والذي هو نتيجة تطبيق معايير محدده يتم وضعها في الاعتبار عند قياس الأداء، وبالتالي العمل على ضمان جودة الأداء بالمدارس، وعليه فإن ضمان جودة الأداء يتطلب أن يقوم المشرفون ومديرو المدارس بالعمل على اتباع إجراءات لضمان تحقيق المعايير التي تعمل عليها المدارس بوزارة التربية والتعليم، والتأكد أن الجميع يسعون لتطبيق هذه المعايير ومؤشرات الأداء، والحرص على موضوعية التقييم الذاتي من أجل تطوير الأداء، وبالتالي الوصول لضمان الجودة في الأداء المدرسي، ويحتاج ضمان الجودة إلى هيئة متخصصة تشرف على تطبيقة، ومتابعة، ومراجعته؛ لذلك تأتي هذه الدراسة لغرض وضع أنموذج مقترح لإنشاء مركز لضمان جودة الأداء المدرسي.

## مشكلة الدراسة:

أثبتت الدراسات المتعلقة بتطبيق الجودة في الأداء مثل دراسة آل عبدالسلام (2004) أن درجة تطبيق كل عناصر الجودة الشاملة تقع ضمن درجة القبول باستثناء الجانب المتعلق بمشاركة الموظفين في صنع القرار كما توصلت دراسة الغيثي (2012) أن درجة تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عُمان من حيث تطوير نظام للجودة منخفضة، وأوصت استراتيجية التعليم في سلطنة عُمان (2020) بأهمية تطوير نظام مناسب لاعتماد وضمان جودة التعليم المدرسي وقبل المدرسي ومن ضمن آليات تنفيذه إنشاء جهة متخصصة في وزارة التربية والتعليم لإدارة الاعتماد وضمان الجودة في التعليم المدرسي (وزارة التعليم العالي، 2009: 21)، كما أوصت الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 على إنشاء جهة مركزية بوزارة التربية والتعليم تعني بتقييم أداء التعليم المدرسي وضمان جودته (مجلس التعليم: 2014م: 43)، ومن خلال ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما الأنموذج المقترح لمركز ضمان جودة الأداء المدرسي بسلطنة عُمان في ضوء معايير الجودة الشاملة؟ ويتفرع منه عدة أسئلة فرعية وهي:

س1: ما الأسس الفلسفية لضمان جودة الأداء المدرسي؟

س2: ما استراتيجية (رؤية، ورسالة، أهداف، المهام والصلاحيات) لمركز ضمان جودة الأداء المدرسي؟

س3: ما الهيكل التنظيمي لمركز ضمان جودة الأداء المدرسي بسلطنة عمان؟

س4: ما الأنموذج المقترح لمركز ضمان جودة الأداء المدرسي بسلطنة عُمان في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة لتحقيق الآتي:

1. التعرف على الاسس الفلسفية لضمان جودة الأداء المدرسي.
2. التوصل إلى استراتيجية مركز ضمان جودة الأداء المدرسي بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.
3. وضع أنموذج مقترح لإنشاء مركز لضمان جود الأداء المدرسي بسلطنة عُمان.

**أهمية الدراسة:**

يتوقع من الدراسة أن تسهم في ضمان جودة الأداء المدرسي بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ويمكن الاستفادة منها في المؤسسات الحكومية التي تطبق معايير ضمان جودة الأداء كما يمكن تطبيق الأنموذج المقترح لضمان جودة الأداء بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان وتساعد الباحثين في الاستفادة منها في دراسات مشابهة في ضمان جودة الأداء.

**حدود الدراسة:**

1. **الحدود الموضوعية:** (استراتيجية مركز ضمان الجودة، هيكل مركز ضمان الجودة).
2. **الحدود البشرية:** يقتصر البحث على أخذ رأى: مديري العموم ومساعديهم، الخبراء تربويون، مديري الدوائر ومساعديهم على اعتبار أنهم الفئات التي على دراية بواقع تقييم وجودة الأداء المدرسي بسلطنة عُمان.
3. **الحدود المكانية:** ديوان عام وزارة التربية والتعليم.
4. **الحدود الزمانية:** العام الدراسي: 2016/2015م.

**مصطلحات الدراسة:**

**جودة الأداء المدرسي:** الأداء المدرسي: يقصد بجودة الأداء: درجة التأكد من المطابقة للمقاييس المحددة سابقاً، وهي تعبير يستخدم للدلالة على مدى الإشباع (المعلن أو الضمني) التي تحقق للمستهلك نتيجة استخدام مخرجات المنظمة (معجم مصطلحات العلوم الإدارية، 2007: 683)، كما تعرف بأنها الالتزام والايفاء بمتطلبات العملاء، وعمل الشيء الصحيح بالطريقة الصحيحة من أول مرة، وفي كل مرة وملائمة المنتج للاستخدام (المنظمة العربية للتنمية الادارية، 2009: 299) وبذلك يمكن تبني تعريف إجرائي لجودة الأداء المدرسي: درجة التأكد من إنجاز الاعمال المدرسية المطابقة لمعايير الجودة المحددة، والتي تحقق الرضا من المخرجات التعليمية.

**معايير الجودة الشاملة:** المعايير هي:عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، ويعتبر الحد الأدنى هو أقل الكفايات الواجب توافرها لدى الفرد أو المؤسسة لكي تلحق بالمستوى الأعلى، ولكي تؤدى وظيفتها في المجتمع. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2008: 11)، وعرفت بأنها الإطار المرجعي الذي يقوم على أساسه الأداء الواقعي، ويحدد مدى ابتعاده أو اقترابه من هذا المعيار (البيلاوى، 2008: 30)، كماعرفت بأنها فلسفة إدارية حديثة تأخذ نظام إداري شامل قائم على إحداث تغييرات إيجابية ضرورية لكل شيء داخل المنظمة بحيث تشمل الفكرة، السلوك، القيم، المعتقدات التنظيمية، المفاهيم الإدارية، نمط القيادة الإدارية، نظم وإجراءات العمل (طايل، 72:2013)، ويمكن إعطاء تعريف لمعايير الجودة الشاملة بأنها: عبارات تشير للحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها للوصول للمستوى النموذجي للأداء الواقعي وتشمل القيم، والسلوك، والمعتقدات التنظيمية، والمفاهيم الإدارية، ونمط القيادة، ونظم وإجراءات العمل المتبعة.

**ضمان الجودة:** عرف ضمان الجودة بأنه الوسيلة للتأكد من أن المعايير المستمدة من رسالة الجهة المعنية قد تم تعريفها، وتحقيقها بما يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء قوميا أو عالميا، وأن مستوى جودة فرص التعلم والأبحاث والمشاركة المجتمعية ملائمة وتستوفي توقعات مختلف أنواع المستفيدين من هذه الجهات (دليل الجامعات لضمان الجودة والاعتماد:2008: 10)، كما يقصد بضمان الجودة أن تكون مخرجات المؤسسة مطابقة لأهدافها والمعايير الموضوعة لها، ويتم تقويم ضمان الجودة من خلال مواصفات محددة منها الطالب المستفيد من الخدمة، والقيمة التي تعكسها الخدمة، والمناهج، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلبة والمرافق، وخدمة المجتمع (National Quality Assurance and Accreditation: 2004:563)، ويمكن تعريفها إجرائيا بأنها: عمليات مستمرة للتأكد ومراجعة الأداء المدرسي في ضوء معايير ومواصفات محددة، بما يحقق ضمان جودة الأداء، والمخرجات المدرسية.

**الدراسات السابقة:**

من أهم الدراسات التي تناولت نماذج ضمان الجودة وأهمية تطبيقها دراسة (Lewis, 2003) والتي هدفت إلى معرفة متطلبات تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في ولاية تكساس الأمريكية، وقد توصلت إلى أن هناك نقص في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تتمثل في نقص عمليات المراقبة والمتابعة، والتدقيق، بينما هدفت دراسة (Revilla,2004) إلى معرفة أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المشاريع، وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة تزيد من الإنتاج من خلال تحسين الأداء بنسبة 35.7%، وذلك من خلال تطبيق معايير (ISO 9000)، وهدفت دراسة (السامرائي، 2012) إلى توضيح أهمية تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي في بناء ودعم ثقافة الابداع والتميز من أجل الوصول إلى الريادية في منظومة العملية التعليمية بكافة مراحلها. وتوصلت إلى أن تطبيق والالتزام

بمعايير ضمان جودة التعليم العالي والإلتزام بها ضرورة ملحة ومطلب حتمي لتحقيق ونشر ثقافة الإبداع والتميز والريادية، بينما هدفت دراسة (تهامى 2013) إلى التعرف على نظم ضمان الجودة والاعتماد من حيث المفهوم والأهداف والأنواع، ودراسة المؤسسات المعنية بالاعتماد ومتطلباته في مصر وبعض الدول، والكشف عن واقع مشروعات الجودة والاعتماد بجامعة بني سويف، وتوصلت الدراسة إلى أهمية تفعيل دور مركز ضمان الجودة بالجامعة في تيسير سبل الحصول على الاعتماد من خلال تقديم الدعم الفني والمتابعة للكليات، وقامت بعض **الدراسات بوضع نماذج لتطبيق ضمان الجودة** حيث هدفت دراسة (العساف، الصرايرة،2011) لوضع أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة، وتوصلت الدراسة لوضع أنموذج من ستة عناصر رئيسية: تغيير ثقافة المدرسة، والتحول لنمط الإدارة التشاركية، وتشكيل مجلس إدارة الجودة في المدرسة، والتقييم الذاتي، واعتماد أسلوب القياس المقارن، التغذية الراجعة، وحددت بعض الاعتبارات يجب مراعاتها مثل إعادة هيكلة النظام التعليمي وإنشاء وحدة لضبط الجودة بالمدارس، وهدفت دراسة (الغيثي، 2012) إلى بناء أنموذج مقترح قائم على معايير الجودة الشاملة في تطوير الأداء المدرسي، ووجود أنموذج قائم على معايير إدارة الجودة الشاملة في تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عُمان بدرجة متوسطة، وأن درجة تطوير الأداء المدرسي من حيث تطوير نظام الجودة منخفضة، وهدفت دراسة (الزعبي، 2013) التعرف على درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة من وجهة نظر موظفيها، وتوصلت الدراسة إلى أن مجال الوصف الوظيفي قد جاءت بالمرتبة الاولى وبدرجة متوسطة، تلاه مجال المهام والواجبات وبدرجة متوسطة، وأخيرا مجال الهيكل التنظيمي من حيث تحقيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وبدرجة متوسطة، كما هدفت دراسة (الخرابشة 2012م) إلى التعريف بتجربة المملكة الاردنية في ضمان الجودة ومعايير الاعتماد الأكاديمي في الكليات التربوية، ووأوصت بأهمية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة، وضرورة إنشاء وحدات للاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي الأكاديمية كافة.

**منهج الدراسة:**

تم استخدام المنهج النوعي التحليلي الذي يحاول فهم السلوك الاجتماعي والانساني من منظور داخلي، أي كما يعيشه المشاركون في موقع اجتماعي معين (أبو علام :2007: 227).

**أداة الدراسة:**

اعتمد البحث على المقابلة كالأداة رئيسية للتوصل لبناء أنموذج لمركز تقييم وضمان جودة الأداء المدرسي بسلطنة عُمان في ضوء معايير الجودة الشاملة وتطبق على (خبراء تربويين– مدير عام ومساعديه، ومدير دائرة ومساعديه، ورئيس قسم).

**الإطار النظري:**

**أولاً: الأسس الفلسفية لضمان جودة الأداء المدرسي:**

يسعى ضمان الجودة إلى التأكد من مستويات الأداء في جميع العمليات الإدارية والمالية والفنية التي تقوم بها الإدارة المدرسية ومن خلال جودة أداءها في هذه العمليات يمكن تصنيفها حسب معايير ضمان جودة الأداء.

**1. ماهية ضمان جودة الأداء المدرسي:**

إن ضمان الجودة هدف تسعى اليه المؤسسات التعليمية من أجل الاستغلال الأمثل للموارد وتنظيم بيئة العمل وإيجاد بيئة تدعم التطوير المستمر وتحافظ عليه، إضافة إلى تطوير معارف المتعلم ومهاراته وقدراته، وهو في الوقت نفسة طريقة منظمة لتطوير ثقافة مؤسسية قائمة على تحسين الجودة بشكل متواصل، ويرى (القيسي، 2013: 27): أن الجودة تسعى لتحقيق النتائج المتوقعة بأقل تكلفة وجهد وبأقصر وقت– تحقيق متطلبات وحاجات المتلقي (المستفيد) وفق المواصفات التي ترضيه– الابتعاد عن الانحرافات والأخطاء بدلا من معالجتها– إتاحة الفرصة للحوار والمناقشة، وتوليد الأفكار البناءة– تحقيق الاتصال الجيد والتفاعل المشترك وتبادل المعلومات على أساس أن كل فرد هو مسئول عن الانتاجية– التقييم المستمر للجهود المبذولة، والتعرف على جوانب القصور ومعالجتها، وتنمية الجوانب الايجابية– تعمل على تقسيم المؤسسة إلى عناصرها (المدخلات، العمليات، المخرجات) لتعزيز جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف، مما سبق يتبين أن جودة الأداء المدرسي تسعى إلى تحقيق تقليل التكلفة والجهد، ورضا المستفيد من الخدمات المدرسية، وتوليد الافكار البناءة، والتفاعل المشترك بين العاملين، ومعالجة القصور، وتعزيز جوانب التميز.

**2. أهداف ضمان جودة الأداء المدرسي:**

يهدف ضمان الجودة تحقيق الاستفادة القصوى من الموارد المتاحة لتأمين مخرجات ذات جودة عالية، وذلك بممارسة مختلف النشاطات التي يمكن أن تؤدي إلى المستوى المطلوب من الأداء من خلال الالتزام بمجموعة من المعايير والإجراءات التي تؤدى بدورها إلى مخرجات تمتاز بأنها تحقق متطلبات الأداء وتعزز ثقة المستفيدين من خدماتها (Hoechst: Andreas, 2006 :541)، وحددت هيئة ضمان الجودة بالمملكة المتحدة هذه الأهداف: (السمرائي، 2012: 998) من أهمها (معاونة مؤسسات التعليم على تطوير أدائها وتحسين مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، زيادة الثقة العامة في مؤسسات التعليم محليا وعالميا وفي مستوى الشهادات التي تمنحها، توفير معلومات موثوقة بها يستفيد منها جميع الأطراف المرتبطة بالتعليم، معاونة المؤسسات التعليمية على اتخاذ القرارات بشأن تطوير مسؤولياتها، تحقيق مبدأ الشفافية والصراحة حول مستوى مؤسسات التعليم من ناحية برامج التعليم والشهادات. نلاحظ اتفاق الاهداف تطبيق جودة

الأداء التي وضعتها هيئة ضمان الجودة بالمملكة المتحدة والأهداف التي وضعها الكاتب للمؤسسات التعليمية من حيث تحسين جودة المدخلات والعمليات، والتي تؤدى الى جودة المخرجات التعليمية.

**3. مبادئ ضمان جودة الأداء المدرسي:**

هناك عدة مبادئ أساسية لعملية ضمان جودة التعليم يجب مراعاتها في المؤسسات التعليمية، ومن هذه المبادئ: (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2011 :22) الاهتمام بالمستفيد (الطالب) والعناية به، والحرص على تحقيق مستويات عالية من رضائه، القيادة والحوكمة الموجهة بالفكر والتخطيط الاستراتيجي والموضوعية والشفافية والعدالة، الادارة الديمقراطية التي تعتمد المشاركة الفاعلة لكافة الأطراف ذات المصلحة، الاستقلالية بما يضمن احترام المؤسسة التعليمية ومسئولياتها، التعلم المستمر من خلال الاستفادة من الخبرات وتقبل الأفكار الجيدة، المنافع المتبادلة بين جميع الأطراف ذات العلاقة بالمؤسسة التعليمية، الاهتمام بالعمليات التشغيلية والفنية والبحثية والمجتمعية في المؤسسة البحثية، الاهتمام بالتغذية الراجعة، والحرص على جمع المعلومات وتوثيقها، دعم التميز والابتكار أحد الانشطة الاستراتيجية التي تعمل المؤسسات على تشجيعها لجذب الزبائن (Porter, Michael E: 2008: 18).

**4. بعض نماذج مراكز وهيئات ضمان جودة الأداء في المؤسسات التعليمية:**

تعددت مسميات الجهات المشرفة على ضمان الجودة وبعضها يتم دمجة مع الاعتماد مثل: وحدة ضمان الجودة، أو هيئة الاعتماد وضمان الجودة، أو مركز ضمان الجودة والاعتماد، وقد ندرت النماذج حسب علم الباحث في الدول العربية حول مراكز ضمان جودة الأداء المدرسي، وتعددت النماذج في مؤسسات التعليم العالي، وأهم هذه النماذج.

**أولاً: مركز ضمان الجودة جامعة أسيوط**

(www.du.edu.eg/**centers**/qaapnew/ )

رؤية المركز: يتطلع مركز ضمان جودة وتقييم الأداء بجامعة دمياط إلى تحقيق مستوى أداء متميز في إدارة منظومة ضمان الجودة لتأهيل كليات الجامعة ومراكزها للاعتماد.

رسالة المركز: المساهمة في وضع جامعة دمياط على خريطة الجامعات المتقدمة ذات الهوية العلمية المتميزة وكسب ثقة المجتمع في الخريجين، وذلك من خلال تقويم الأداء الجامعي لعناصر والمنظومة التعليمية في ضوء معايير الأداء القومية والدولية ومتابعة الخطط التنفيذية لاستراتيجية الجامعة لضمان الجودة.

أهداف المركز: أهم أهداف المركز إلى (تحقيق رضا وتوقعات الطلاب والعاملين بالجامعة، تحقيق رضا وتوقعات المستفيدين من خدمات كليات الجامعة، إكساب ثقة المجتمع المصري والمجتمع الدولي في مخرجات العملية التعليمية بالجامعة ومؤسساتها، نشر ثقافة الجودة والوعي بأهمية تطبيق برامج التقويم بين كافة العاملين بالجامعة وكيانها ومعاهدها المختلفة، دعم عملية ضمان الجودة الشاملة والاعتماد "المؤسسي والأكاديمي" في جامعة دمياط، الاتفاق على آليات ونظم معتمدة للتقويم وضمان الجودة على مستوى الجامعة وعلى مستوى الكليات والإدارات المختلفة، التعاون مع المراكز المشابهة محلياً وإقليمياً وعالمياً، نشر ثقافة التقويم بين أعضاء هيئة التدريس وطلاب الجامعة).

مهام المركز: من أهم مهام المركز ومسؤولياته (وضع نظام لتحليل نماذج تقييم الأداء، وضع نظام لتقييم أداء الوحدات، إعداد دراسات قياس الأثر والمردود لمشروعات الجودة والاعتماد، إعداد التقارير الدورية والتقرير السنوي لتقويم الأداء وضمان الجودة بالجامعة، وضع السياسة المالية وتحديد الأهداف والإجراءات المالية).

**ثانياً: مكتب ضمان الجودة بجامعة مصراته:**

(www.**misurata**u.edu.ly)

رؤية المكتب: تتبلور رؤية المكتب في كونه ترجمة حقيقية لمتطلبات التقدم العلمي والرقي، وإطار مرجعي وأساسي في تطبيق معايير الجودة وتقييم الأداء في البرامج والأنظمة التعليمية، والاهتمام بكفاءة المخرجات والأداء التعليمي داخل الجامعة لتفعيل ودعم قدراتها التنافسية على المستويين المحلي والعالمي.

الرسالة: التحسين المستمرعلى المستوى الأكاديمي والإداري عن طريق التقييم الذاتي وتصحيح الأخطاء للوصول إلى الأهداف.

أهداف المكتب: ومن ضمن هذه الاهداف (متابعة وتنفيذ السياسات العامة لتقويم الأداء وضمان الجودة، مساعدة كليات الجامعة على إنشاء وحدات تقويم الأداء وضمان الجودة بها، الإعداد والتخطيط لنظم المتابعة والفحص والتدقيق الداخلي لأنشطة المؤسسة وكلياتها وأقسامها، القيام بزيارات ميدانية للكليات المختلفة بالجامعة لمتابعة الجودة والتأكد منها، إنشاء قاعدة بيانات للبرامج والدرجات العلمية التي تمنحها ولجميع الوحدات الإدارية بالجامعة التعليمية لإمكانية متابعة تطوير العملية التعليمية، نشر ثقافة الجودة والتطوير المستمر والتقييم وتوفير الأدلة الإرشادية والمساعدات التقنية والتدريبية، تنظيم مؤتمرات وورش عمل لتنظيم أنشطة الجودة).

اختصاصات المركز ومهامه: (دمج ثقافة الجودة وما تحتويه من مفاهيم بين أعضاء هيئة التدريس وكافة الطلاب والعاملين بالجامعة، وضع برامج تدريبية لبعض أعضاء الهيئة التدريسية لتهيئتهم للعمل كمدربين في مجال إدارة الجودة الشاملة، تقييم متطلبات أنشطة الجامعة المختلفة، والعمل على تنمية الموارد البشرية وتأهيلهم، إعداد ونشر تقرير سنوي عن كافة أنشطة الجامعة بما يضمن جودة العملية التعليمية والبحثية ويبين مستوى الأداء معتمداً على البيانات الموثوقة، تنمية دور الجامعة على المساهمة في التنمية المستدامة وخدمة المجتمع والبيئة).

**ثالثاً: الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين** (www.qqa.gov.bh/)

هيئة مستقلة لها رئيس مجلس إدارة ونائب الرئيس وعدة أعضاء.

رؤية الهيئة: أن نكون رواداً في تعزيز الجودة المستدامة لنرتقي بقطاعي التعليم والتدريب في مملكة البحرين إلى المستوى العالمي.

رسالة الهيئة: كهيئة مستقلة، ندعم التحسين المستدام للجودة في قطاعي التعليم والتدريب في مملكة البحرين.

ويتكون هيكل الهيئة من عدة إدارات: (إدارة مراجعة أداء المدارس الحكومية، إدارة مراجعة أداء المدارس الخاصة ورياض الاطفال إدارة مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني، إدارة الامتحانات الوطنية، الإدارة العامة للإطار الوطني للمؤهلات).

**رابعاً: الهيئة العمانية للاعتماد الاكاديمي:**

(www.oaaa.gov.om/)

صدر في العام 2010 مرسوم سلطاني بإنشاء الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي وتتمتع بالشخصية الاعتبارية والاستقلال المالي والاداري وتتبع مجلس التعليم وتختص بالعمل على تنظيم جودة التعليم العالي بالسلطنة.

**الرؤية:** أن تتمتع الهيئة بالاعتراف الدولي كمرجع للاعتماد والأرتقاء بجودة التعليم العالي بسلطنة عُمان.

**الرسالة:** تقديم الدعم لقطاع التعليم العالي في سلطنة عُمان، وتشجيعه على استيفاء المعايير الدولية، وإعداد الإطار الوطني للمؤهلات وتطويره، وتأسيس نظام – محكم – وشفاف لاعتماد مؤسسات التعليم العالي والبرامج الأكاديمية يوفر معلومات موثوقة، للرأي العام، والجهات الأخرى ذات العلاقة، حول جودة التعليم العالي في سلطنة عُمان.

**الأهداف الاستراتيجية:** حيث تمثلت الأهداف الاستراتيجية في تسعة أهداف في مجالات (الحوكمة والإدارة، الموارد البشرية، الاعتماد المؤسسي، الاعتماد البرامجي، مراجعة البرامج التأسيسية العامة، الإطار الوطني للمؤهلات، الارتقاء بمستوى الجودة، البحث العلمي، العلاقات الخارجية).

**ثانياً: جهود وزارة التربية والتعليم في تطبيق ضمان جودة الأداء المدرسي:**

أولت وزارة التربية والتعليم أهتمام بالجودة حيث تم استحدثت دائرة لضبط الجودة حسب القرار الرقم (2008/69) بتاريخ 2008/3/30م، تم تعديل مسماها إلى دائرة الجودة بالقرار الوزاري رقم (395 /2013) بشأن إجراء تعديلات على التقسيمات الإدارية للوزارة وتضم ثلاثة أقسام (قسم مواصفات الجودة، قسم نظم الجودة، قسم دقيق ومراجعة نظم الجودة) وتختص بالآتي: (الإشراف على خطط نشر وتطبيق نظام إدارة الجودة ونظم الإدارة الاخرى بالوزارة والمديريات/ الإدارة التعليمية– متابعة الإنجاز في كافة التقسيمات وبالتنسيق مع كافة القطاعات بالوزارة لأجل تطبيق وتطوير نظم إدارة الجودة، الاشراف على تنفيذ عمليات دعم وتسيير نظام إدارة الجودة، ونظم الإدارة الأخرى والاتصال الداخلي بشأنه والتدقيق والتحسين المستمر، العمل على إيجاد حلول وتذليل الصعوبات والتحديات التي تواجه تطبيقات الجودة بالتنسيق مع الجهات المعنية، الإشراف على وضع وتطبيق مواصفات الجودة وأية مواصفات أخرى للنظام التعليمي وتطويرها، العمل على نشر وتنمية الوعى بأهمية الجودة، العمل على تطوير تطبيقات الجودة بالتعاون مع الجهات المختصة في الداخل والخارج، متابعة أقسام الجودة في المديريات/ الإدارة التعليمية بالمحافظات التعليمية، وصدر القرار الوزارى رقم (2015/527) بتاريخ بإنشاء مكتب لإدارة مركز تقييم الأداء المدرسي الذي ترغب وزارة التربية والتعليم بإنشاء حسب تعليمات مجلس التعليم، وباشراف مباشر من وزارة التربية والتعليم، ومن أهم أختصاصاته: (دراسة النماذج العالمية لمراكز تقييم الأداء المدرسي، وضع ضوابط اختيار العاملين بالمركز وتقسيماته، اقتراح الهيكل التنظيمي العام للمركز واقسامة المختلفة، تطبيق معايير الجودة الشاملة في برامج المركز وأنشطته، يتضح من ما سبق ان وزارة التربية والتعليم تسعى لتطبيق جودة الأداء المدرسي، لذلك تحتاج لوجود هيئة مستقلة لتطبيق معايير جودة الأداء المدرسي.

**الدراسة الميدانية ونتائجها:**

**مجتمع المقابلة وعينتها:** تم تطبيق بطاقة المقابلة على القيادات التربوية والخبراء التربويين من جميع المديريات التابعة لديوان عام وزارة التربية والتعليم بعدد (51) بطاقة حسب الجدول (1).

**جدول (1): أعداد عينة بطاقة المقابلة.**

| الوظيفة | مدير عام | مدير عام مساعد | خبير تربوي | مدير دائرة | مدير مساعد | رئيس قسم | م |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العدد | 3 | 4 | 8 | 8 | 10 | 18 | 51 |

**نتائج السؤال الأول:** ما استراتيجية (رؤية– ورسالة) مركز ضمان جودة الأداء المدرسي؟

**الرؤية:** تركزت استجابات عينة المقابلة على الآتي: تحقيق التميز في الأداء المدرسي، تجويد مستوى الأداء المدرسي، صنعة جيل المستقبل، ضمان تحقيق أداء مدرسي عالي الجودة، تحسين مستوى العملية التعليمية.

**الرسالة:** تركزت استجابات عينة المقابلة على الآتي: (تقديم الدعم والمساندة للمدارس من خلال المتابعة والتقييم، صناعة أجيال المستقبل من خلال تعليم يتلمس حاجات المجتمع، رفع كفاءة العاملين بالمدرسة، تطبيق مبادئ الجودة في الأداء، تطوير وتقويم جودة الأداء

المدرسي وتحسينه، الحصول على مخرجات قادرة على مواكبة المتغيرات العالمية).

**نتائج السؤال الثاني:** ما الأهداف التي يجب أن يحققها مركز ضمان جودة الأداء المدرسي؟

**جدول (2): أهداف مركز ضمان جودة الأداء المدرسي. ن= 51.**

| م | أهداف المركز | التكرار | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| 1 | إعداد كوادر قادرة على تنفيذ متطلبات الجودة | 38 | %74.50 | التاسعة |
| 2 | التحقق من تنفيذ متطلبات الجودة | 42 | %82.35 | الخامسة |
| 3 | ضمان الاستمرارية في تحقيق معدلات عالية لجودة الأداء | 44 | %86.27 | الثالثة |
| 4 | التواصل والتعاون مع هيئات ضمان الجودة | 46 | %90.19 | الاولى |
| 5 | التخطيط واقتراح السياسات التي تحقق معايير ضمان الجودة | 43 | %84.31 | الرابعة |
| 6 | نشر ثقافة الجودة بين افراد المجتمع المدرسي | 45 | %88.23 | الثانية |
| 7 | ايجاد قاعدة بيانات متكاملة للمدارس | 39 | %76.47 | الثامنة |
| 8 | التواصل الفعال بين المدرسة والمجتمع ورعايتهم | 40 | %78.43 | السابعة |
| 9 | تحفيز المتميزين | 41 | %80.39 | السادسة |

يلاحظ من الجدول (2) هيئات ضمان الجودة، نشر ثقافة الجودة بين أفراد المجتمع المدرسي، ضمان الاستمرارية في تحقيق معدلات عالية لجودة الأداء، والتخطيط واقتراح السياسات التي تحقق معايير ضمان الجودة، والتحقق من تنفيذ متطلبات الجودة، وتحفيز المتميزين، بوزن نسبي تراوح بين (80.39%- 90.19)، ويمكن تفسير ذلك برغبة وتطلع القيادات الإدارية في تحقيق أهداف جودة الأداء المدرسي.

**نتائج السؤال الثالث:** ما الهيكل التنظيمي الذي يجب أن يكون عليه مركز ضمان جودة الأداء المدرسي؟

**جدول (3): للهيكل التنظيمي لمركز ضمان الجودة. ن= 51.**

| م | الهيكل التنظيمي | التكرار | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| 1 | جهة مستقلة محايدة | 39 | %76.47 | الثامنة |
| 2 | مجلس الادارة | 44 | %86.27 | الثالثة |
| 3 | ادارة التخطيط والتنظيم | 45 | %88.23 | الثانية |
| 4 | إدارة التدريب | 41 | %80.39 | السادسة |
| 5 | وجود رئيس للمركز ونائب للرئيس | 42 | %82.35 | الخامسة |
| 6 | ادارة الشؤون الادارية والمالية | 40 | %78.43 | السابعة |
| 7 | إدارة البحوث والدراسات | 43 | %84.31 | الرابعة |
| 8 | إدارة العلاقات الداخلية والخارجية | 32 | 62.74 % | الحادية عشرة |
| 9 | قسم التنسيق العام | 38 | 74.50 % | التاسعة |
| 11 | إدارة للدعم الفني للمدارس | 36 | %70.58 | العاشرة |
| 12 | إدارة لقواعد البيانات | 46 | %90.19 | الاولى |

يلاحظ من الجدول (3) أن الهيكل التنظيمي الذي يجب أن يكون علية مركز ضمان الجودة والتي ركزت علية عينة المقابلة تمثلت في الآتي: إدارة لقواعد البيانات، إدارة التخطيط والتنظيم، مجلس إدارة للمركز، إدارة البحوث والدراسات، وجود رئيس للمركز، إدارة للتدريب، إدارة للشؤون الإدارية والمالية، قسم للتنسيق والمتابعة بوزن نسبي تراوح بين (74.50%– 90.19)، ويمكن تفسير ذلك بأن القيادات الإدارية ترغب أن يكون للمركز هيكلية مستقلة ومجلس للإدارة، وبمستوي مديرية عامة ليكون قادراً على التحسين والتطوير بما يضمن جودة الأداء المدرسي.

**نتائج السؤال الرابع:** ما الاختصاصات التي ينبغي ان يقوم بها مركز ضمان جودة الأداء المدرسي؟

**جدول (4) يوضح الاختصاصات لمركز ضمان جودة الأداء المدرسي ن= 51.**

| م | الاختصاصات | ت | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| 1 | بناء قاعدة بيانات متكاملة عن المدارس | 42 | %82.35 | السابعة |
| 2 | تنظيم اللقاءات والمؤتمرات المتعلقة بجودة الأداء | 44 | %86.27 | الخامسة |
| 3 | وضع خطة للإنماء المهني | 43 | %84.31 | السادسة |
| 4 | وضع آليات للمحاسبية حسب قانون الخدمة المدنية | 45 | %88.23 | الرابعة |
| 5 | تصنيف المدارس حسب تقارير جودة الأداء السنوية | 46 | %90.19 | الثالثة |
| 6 | دعم التميز والابتكار لدى المدارس المتميزة والطلاب | 40 | %78.43 | التاسعة |
| 7 | الاطلاع على التجارب الدولية بمجال ضمان الجودة | 41 | %80.39 | الثامنة |
| 8 | وضع معايير ومؤشرات لضمان جودة الأداء | 47 | %92.15 | الثانية |
| 9 | القيام بدراسات وبحوث متعلقة بجودة الأداء | 37 | %72.54 | الثانية عشر |
| 10 | وضع إجراءات لنشر ثقافة جودة الأداء | 48 | %94.11 | الاولى |
| 11 | القيام بزيارات ميدانية لمراجعة الأداء | 34 | %66.66 | الثالثة عشر |
| 12 | وضع وتحليل التقارير عن جودة | 39 | %76.47 | العاشرة |

| م | الاختصاصات | ت | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| | الأداء. | | | |
| 13 | مراجعة وتحليل شامل للمستويات التحصيلية للطلاب | 38 | %74.50 | الحادية عشر |

يتبين من الجدول (4) أن الاختصاصات التي ينبغي أن يقوم عليها مركز ضمان الجودة والتي ركزت علية عينة المقابلة تمثلت في الآتي: وضع إجراءات لنشر ثقافة جودة الأداء المدرسي، وضع معايير ومؤشرات لضمان جودة الأداء المدرسي، تصنيف المدارس حسب تقارير جودة الأداء السنوية، وضع آليات للمحاسبية حسب قانون الخدمة المدنية، تنظيم اللقاءات والمؤتمرات المتعلقة بجودة الأداء المدرسي، وضع خطة للإنماء المهني، بناء قاعدة بيانات متكاملة عن المدارس، الاطلاع على التجارب الدولية في مجال ضمان جودة الأداء المدرسي، بوزن نسبي تراوح بين (80.39%– 94.11%)، ويمكن تفسير ذلك بأن القيادات الإدارية ترغب أن يكون للمركز اختصاصات ومسؤوليات فاعلة للقيام بمراجعة الأداء.

**نتائج السؤال الخامس:** ما الصلاحيات التي ينبغي ان تمنح لمركز ضمان جودة الأداء المدرسي؟

**جدول (5): يوضح صلاحيات المركز ن= 51.**

| م | صلاحيات المركز | ت | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| 1 | المساءلة الإدارية | 46 | %90.19 | الثالثة |
| 2 | التقييم الشامل | 42 | %82.35 | السابعة |
| 3 | له ميزانية خاصة للصرف المالي | 44 | %86.27 | الخامسة |
| 4 | رفع تقارير دورية عن أداء المدارس | 45 | %88.23 | الرابعة |
| 5 | اختيار وتعيين العاملين بالمركز | 43 | %84.31 | السادسة |
| 6 | وضع الخطط الاستراتيجية | 48 | %94.11 | الاولى |
| 7 | إعداد الدراسات والبحوث | 35 | %68.62 | التاسعة |
| 8 | الاطلاع على تجارب الآخرين في مجال أنظمة الجودة | 40 | %78.43 | الثامنة |
| 9 | مراجعة الأنظمة واللوائح المتعلقة بضمان الجودة | 33 | %64.70 | العاشرة |
| 10 | دراسة النماذج العالمية لمراكز ضمان الجودة | 47 | %92.15 | الثانية |

يلاحظ من الجدول (5) أن أهم الصلاحيات التي ينبغي أن يقوم عليها مركز ضمان الجودة والتي ركزت علية عينة المقابلة تمثلت في الآتي: وضع الخطط الاستراتيجية، دراسة النماذج العالمية لمراكز ضمان الجودة، المساءلة الإدارية، رفع تقارير دورية عن أداء المدارس، له ميزانية خاصة للصرف المالي، اختيار وتعيين العاملين بالمركز، التقييم الشامل للمدارس، بوزن نسبي تراوح بين (82.35%– 94.11%)، ويمكن تفسير ذلك بأن القيادات الإدارية ترغب أن يكون للمركز صلاحيات هامة يستطيع من خلالها يقوم بمسؤولياته واختصاصاته بكل فعالية لضمان جودة الأداء المدرسي.

## أنموذج مقترح لمركز ضمان جودة الأداء المدرسي:

### المقدمة:

نتيجة لما توصل إلية الباحث من الدراسة النظرية والميدانية (الاستبيان والمقابلة) من استجابات عينة الدراسة، حيث تم التوصل من خلال نتائج الاستبيان أن أهم معوقات تطبيق معايير ضمان جودة الأداء المدرسي هو لا توجد هيئة تشرف على ضمان جودة الأداء المدرسي، مما استدعى تصميم بطاقة مقابلة بأسئلة مقننة لوضع الأنموذج المقترح لمركز ضمان جودة الأداء المدرسي والذي يشتمل على الآتي: (مبررات إنشاء المركز، متطلبات إنشاء المركز، استراتيجية المركز (الرؤية، الرسالة، الأهداف، الهيكل التنظيمي للمركز، اختصاصات ومهام دوائر وأقسام المركز، صلاحيات المركز، معوقات إنشاء المركز وسبل التغلب عليها).

**أولاً: مبررات إنشاء المركز:**

مثلت أهم مبررات إنشاء مركز لضمان جودة الأداء المدرسي في الآتي: (الحاجة الى هيئة مستقلة لضمان جودة الأداء المدرسي، وجود مؤشرات لتدنى مستوى المخرجات التعليمية، الرغبة في تحقيق مستوى مناسب لجودة الأداء المدرسي، الحاجة لتقييم موضوعي للأداء يعطى مؤشرات دقيقة عن مستوى جودة الأداء، مواكبة المستجدات العالمية في مجال جودة التعليم، ضعف رضا المجتمع المحلى من العملية التعليمية ومخرجاتها، الحصول على بيانات إحصائية لاتخاذ القرارات المتعلقة بجودة الأداء المدرسي، الحاجة لوجود فريق للتقييم الخارجي لضمان جودة الأداء بالمدارس).

**ثانياً: متطلبات إنشاء المركز:**

**متطلبات تنظيمية: من أهمها:** (وضع خطة استراتيجية لضمان جودة الأداء المدرسي، إيجاد خطة لخدمة المجتمع المحلي، استحداث هيكل تنظيمي جديد للمدرسة، إيجاد معايير واضحة لتقييم الأداء المدرسي، إعطاء صلاحيات للإدارة المدرسية للقيام بمسئولياتها، اقامة علاقات عمل مع مؤسسات المجتمع).

**متطلبات تشريعية: من أهمها:** (توفير الأنظمة واللوائح المنظمة للعمل، توافر لائحة للمحاسبية التعليمية، وجود ميثاق لأخلاقيات مهنة التعليم يتم العمل به).

**متطلبات بشرية: من أهمها:** (توفير كوادر مؤهلة في مجال ضمان جودة الأداء المدرسي، توفير خبراء بضمان الجودة والاعتماد، تدريب الهيئة التدريسية والعاملين على تطبيق ضمان جودة الأداء المدرسي).

**متطلبات مادية: من أهمها** (إيجاد قاعات مجهزة للابتكارات، إيجاد ميزانية خاصة للتدريب).

**متطلبات تكنولوجية: من أهمها** (إيجاد قواعد بيانات حاسوبية متكاملة، توفر نظم تكنولوجية إدارية مناسبة).

**ثالثاً: استراتيجية المركز:**

**رؤية المركز: وتتمثل رؤية المركز** يسعى المركز أن يكون أحد المراكز المتميزة إقليمياً وعربياً في ضمان جودة الأداء المدرسي، قادرا على تطوير ذاته للوفاء بمتطلبات معايير الجودة، وليقدم الخبرات الفنية للمدارس في مجال جودة الأداء المدرسي.

**رسالة المركز: وتتمثل رسالة المركز**. الارتقاء بمستوى جودة الأداء المدرسي وتطويره بشكل مستمر في مدارس سلطنة عُمان، من خلال تطبيق معايير الجودة وتقييم الأداء (الذاتي والخارجي)، لضمان جودة الأداء المدرسي مما يؤدى لكسب ثقة المجتمع وسوق العمل بمخرجات العملية التعليمية.

**أهداف المركز:** يقوم المركز بتحقيق الأهداف الآتية:

**1. وضع خطة استراتيجية لضمان جودة الأداء المدرسي:**

**آليات التنفيذ:** من أهمها (صياغة الرؤية والرسالة والغايات النهائية ونشرها، دراسة العوامل الداخلية والخارجية لواقع نظم ضمان جودة الأداء المدرسي، تحديد فجوات الأداء للتحسين والتطوير، وضع خطة تنفيذية للخطة الاستراتيجية).

**2. وضع نظام لضمان جودة الأداء المدرسي:**

**آليات التنفيذ:** من أهمها (إعداد الدراسة الذاتية والتقارير الفصلية والسنوية، وضع معايير ومؤشرات لجودة الأداء لتصنيف المدارس، تفعيل دور فريق التقييم الذاتي والخارجي للمدارس، وضع آليات تطبيق نظام جودة الأداء المدرسي).

**3. التوعية والتدريب في مجال ضمان الجودة:**

**آليات التنفيذ:** من أهمها: (نشر ثقافة الجودة لدى العاملين بالمدارس، إعداد مدربين متخصصين بضمان جودة الأداء المدرسي، إقامة البرامج الندوات والمؤتمرات واللقاءات المتعلقة بضمان جودة الأداء).

**4. تفعيل الشراكة مع مؤسسات ضمان الجودة:**

**آليات التنفيذ:** من أهمها (إنشاء إدارة للتعاون وخدمة المجتمع، بناء علاقات تعاون وثيقة مع مؤسسات الجودة المحلية والعالمية، عقد اتفاقيات تعاون مع مؤسسات وهيئات ضمان الجودة).

**5. دعم التميز والابتكار المدرسي:**

**آليات التنفيذ:** من أهمها (إيجاد إدارة لدعم التميز والابتكار، إنشاء قاعات مجهزة بالمدارس للتميز والابتكار، استحداث جائزة للتميز والابتكار المدرسي، تدريب هيئات تدريسية متخصصة لدعم التميز والابتكار).

**6. دعم دراسات وبحوث ضمان الجودة:**

**آليات التنفيذ:** من أهمها (تشجيع الباحثين على القيام ببحوث ودراسات إجرائية، استحداث مسابقة للدراسات والبحوث بالمدارس، إنشاء إدارة للبحوث والدراسات).

**7. المحاسبية والمساءلة التعليمية:**

**آليات التنفيذ:** من أهمها (وضع لائحة للمحاسبية التعليمية، وضع آليات لتقييم جودة الأداء المدرسي، تفعيل المساءلة الإدارية).

**8. بناء قاعدة بيانات حاسوبية وموقع الكتروني:**

**آليات التنفيذ:** من أهمها ( بناء قاعدة بيانات حاسوبية متكاملة عن جودة الأداء بالمدارس، بناء مؤشرات عن جودة الأداء المدرسي، تصميم موقع الكتروني للمركز يحتوى على معلومات متكاملة والفعاليات والبرامج التي يقدمها).

**رابعاً: الهيكل التنظيمي واختصاصات الأقسام:** يتكون الهيكل التنظيمي للمركز حسب الشكل (1):

**شكل (1): الهيكل التنظيمي لمركز ضمان الجودة المقترح.**

1. **مجلس الادارة:** يكون للمركز الاستقلالية الادارية ويضم في عضويته وزير التربية والتعليم رئيسا مدير المركز، عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، مديري عموم المحافظات التعليمية، مدير المركز التخصصي لتدريب المعلمين، مدير عام تنمية الموارد البشرية، عضو تنسيق ومتابعة مقررا، ومن ضمن اختصاصاته: (اعتماد الخطة الاستراتيجية للمركز، وضع اللائحة الداخلية للمركز، وضع السياسات المستقبلية للمركز، اقتراح تعيين الاداريين والفنيين بالمركز، الدعوة لاجتماعات مجلس الادارة).
2. **مدير المركز:** ومن ضمن مسئولياته:

(إعداد الخطة الاستراتيجية للمركز، وضع الخطة التنفيذية للمركز، إدارة مركز ضمان الجودة والعمل على تطويره، متابعة تنفيذ السياسات المعتمدة من مجلس الادارة بالمركز، الإشراف على رفع التقارير الفصلية والسنوية عن جودة الأداء المدرسي، رئاسة فريق تقييم الأداء الخارجي).

**3. خبراء الجودة:** ومن أهم اختصاصاتهم:
(المشاركة في إعداد الخطط الاستراتيجية للمركز، المشاركة في وضع الخطط التنفيذية، مراجعة التقارير الفصلية والسنوية عن جودة الأداء المدرسي، المشاركة في فرق تقييم الأداء الخارجي للمدارس، تقديم الاستشارات الفنية حول ضمان جودة الأداء المدرسي).

**4. قسم التنسيق والمتابعة:** ومن أهم اختصاصاته:
(تنسيق جدول أعمال مدير عام المركز، توزيع البريد الصادر والوارد عبر نظام المراسلات، كتابة المراسلات، متابعة تنفيذ المراسلات والانتهاء منها مع اقسام المركز).

**ويتضمن المركز الأقسام الآتية:**

1. **قسم المراجعة ورقابة جودة الأداء:** ومن اختصاصاته: (تقييم جودة الأداء المدرسي، وضع تقارير مراجعة الأداء المدرسي الفصلية والسنوية، مراجعة وتحليل شامل للمستويات التحصيلية للطلاب بالمدارس، جمع البيانات والمعلومات عن جودة الأداء المدرسي من خلال استمارات خاصة، القيام بزيارات ميدانية لمراجعة الأداء المدرسي، الرقابة على جودة الأداء من خلال مقاييس خاصة، تقديم الدعم الفني في مجال إدارة ونظم الجودة).
2. **قسم المعايير والمؤشرات:** ومن أهم اختصاصاته: (وضع معايير ومؤشرات جودة الأداء المدرسي ومتابعة تطبيقها، تصنيف المدارس حسب تقارير جودة الأداء السنوية، تحديث نماذج التقييم تبعا لما يستجد في مجال معايير الجودة وضمان الجودة، متابعة تقارير جودة الأداء وتصنيف المدارس، ربط نتائج التحصيل الدراسي بنتائج تقويم جودة الأداء المدرسي.
3. **قسم نظم المعلومات: ومن أهم اختصاصاته:** (بناء قواعد بيانات متكاملة عن الأداء المدرسي، تصميم الموقع الالكتروني للمركز، التعاون مع دائرة التخطيط والاحصاء في الحصول على البيانات والمعلومات، الاعلان عن اعمال المركز).
4. **قسم تنمية الموارد البشرية: ومن أهم اختصاصاته:** (نشر ثقافة جودة الأداء المدرسي، وضع خطة الانماء المهني للمركز، تقديم برامج تدريبية في أنظمة الجودة، تنظيم المؤتمرات والندوات في مجال انظمة الجودة).
5. **قسم الشؤون الادارية والمالية: ومن اختصاصاته:** (وضع آليات لتطبيق المحاسبية التعليمية حسب قانون التعليم، حفظ سجلات الموظفين، وضع أسس ومعايير التعيين في المركز ووظائفه، تجميع تقارير الأداء الوظيفي السنوية، الاشراف على اجازات الموظفين وترقياتهم، الإشراف على موازنة وعقود الشراء المركز).
6. **قسم التخطيط والاحصاء: ومن أهم اختصاصاته:** (المشاركة في وضع الخطة الاستراتيجية للمركز، جمع البيانات والاحصاءات، الحرص على تكامل قواعد البيانات، حصر الاحتياجات من الكوادر الوظيفية).
7. **قسم دعم التميز والابتكار: ومن أهم اختصاصاته:** (دعم التميز والابتكار بالمدارس المتميزة، تنظيم مسابقات للطلاب المتميزين، رعاية المبتكرين من الطلاب، توفير المتطلبات المادية لدعم الابتكار).
8. **قسم بحوث ودراسات ضمان الجودة: وأهم اختصاصاته:** (إعداد البحوث والدراسات المتعلقة بضمان جودة الأداء المدرسي، تحليل التقارير الفصلية والسنوية عن جودة الأداء المدرسي، تحديد نقاط القوة والضعف في جودة الأداء المدرسي).
9. **قسم العلاقات وخدمة المجتمع: وأهم اختصاصاته:** (استقبال الوفود والزوار وتنظيم اقامتهم، تنظيم المؤتمرات والندوات، التعاون مع بيوت الخبرة العالمية في وضع أسس ضمان جودة الأداء المدرسي، اقتراح وتنظيم الاجتماعات والفعاليات والمشاركات لخدمة المجتمع والدعوة لانعقادها، تنظيم الزيارات لبيوت الخبرة).

**خامساً: صلاحيات المركز:** يعطى المركز الصلاحيات الآتية: (اختيار العاملين بالمركز، رفع تقارير فصلية وسنوية عن مستوى جودة الأداء المدرسي، تطبيق آليات المحاسبية، ميزانية مالية خاصة يتم من خلالها الصرف المالي، إجراء الدراسات والبحوث الميدانية، الوصول للبيانات من قبل جميع الجهات بالوزارة، التنسيق مع بيوت الخبرة بمجال ضمان الجودة، إقامة المؤتمرات والندوات، القيام بزيارات تبادلية للاستفادة من التجارب الدولية، مراجعة الأنظمة واللوائح المتعلقة).

**سادساً: معوقات إنشاء المركز وسبل التغلب عليها:** وتمثلت أهم معوقات إنشاء المركز في الآتي:

**(1) معوقات تنظيمية:** أهمها (لا تتوفر وثيقة تحدد نظم وإجراءات العمل، قلة الدعم المقدم من الادارة العليا لتطبيق نظم جودة الأداء المدرسي، تقادم الانظمة واللوائح المنظمة للعمل بنظم الجودة، ضعف تفعيل علاقة الشراكة مع المجتمع المحلى، ضعف نظم تقويم أداء الهيئات التدريسية الفعالة، لا تسمح النظم والقوانين بإنشاء نظم ضمان الجودة، ضعف مرونة الهيكل التنظيمي للمدرسة، ضعف الخطط الزمنية لتنفيذ إجراءات العمل، وضع نظام فعال لتقييم الأداء المدرسي. **سبل التغلب عليها:** من أهمها (وضع وثيقة تحدد نظم وإجراءات العمل لضمان جودة الأداء المدرسي، توعية الإدارة العليا بأهمية استحداث مركز لضمان جودة الأداء المدرسي، تحديث النظم واللوائح، استحداث هيكل تنظيمي جديد للمدرسة، وضع خطط تنفيذية واقعية لتنفيذ إجراءات العمل، تطوير نظام لتقييم الأداء المدرسي).

**(2) معوقات مالية:** أهمها (لا تتوفر خطة وموازنة للصرف المالي– ضعف الموارد مالية لتنفيذ خطط ضمان الجودة). **سبل التغلب**

**عليها:** (وضع موازنة مستقلة للمركز للصرف المالي- توفير اعتمادات مالية لتنفيذ خطط ضمان الجودة).

**(3) معوقات تكنولوجية:** أهمها (ضعف قواعد البيانات المتكاملة عن المدارس). **سبل التغلب عليها:** توفير بيانات حاسوبية متكاملة عن المدارس من خلال دائرة نظم المعلومات.

**(4) معوقات بشرية:** أهمها ضعف انتشار ثقافة العمل بأنظمة الجودة، ضعف تأهيل الكوادر بالعمل بنظم الجودة، ضعف الرضا الوظيفي لا يساعد على تطبيق نظم ضمان الجودة بالمدارس. **سبل التغلب عليها:** (تنظيم برامج تدريبية لنشر ثقافة الجودة لدى العاملين بالمركز والمدارس ابتعاث عدد من الكوادر بتخصصات الجودة، تقديم الحوافز المادية والمعنوية للعاملين بالمدارس والمركز حسب تقارير الأداء المدرسي).

## المراجع:

### المراجع العربية:


1. أبوعلام، رجاء محمود (2007)، ***مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية***، ط6، دار النشر للجامعات، القاهرة، ص 227.
2. البيلاوي، حسن، حسين، وآخرون (2008)، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عُمان، الأردن، 30.
3. آل عبدالسلام، خالد بن سالم بن سيف (2004)، دور إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء الأجهزة الحكومية بسلطنة عُمان، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، عُمان، الاردن.
4. الخرابشة، عمر محمد (2012 م)، تجربة اللملكة الأردنية الهاشمية في ضمان الجودة ومعايير الاعتماد الأكاديمي في الكليات التربوية، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن، ص589.
5. الزعبي، ميسون طلاع (2013)، درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مديرية التربية والتعليم لمنطقة أربد الثالثة من وجهة نظر موظفيها، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 40، ملحق 2، ص 583.
6. السامرائي، عمار (2012)، أهمية تطبيق معايير جودة التعليم العالي لبناء ودعم ثقافة الابداع والتميز والريادة للجامعات الخاصة- دراسة حالة الجامعة الخليجية نموذجاً، المؤتمر العربي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، ص 987.
7. العساف ليلي، الصرايرة خالد (2011)، أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 3-4.
8. الغيثي، هاني سعيد مبارك (2012)، معايير إدارة الجودة الشاملة في تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عُمان (نموذج مقترح)، رسالة دكتوراه، جامعة الزيتونة، تونس.
9. القيسي: هناء محمود (2013)، فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي (الأساليب والممارسات)، ط1 دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 27.
10. المنظمة العربية للتنمية الادارية (2009)، أعمال المؤتمرات قياس وتقييم الأداء كمدخل لجودة الأداء المؤسسي، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ص 299.
11. المنظمة العربية للتنمية الادارية (2007)، معجم مصطلحات العلوم الادارية، جامعة الدول العربية، جمهورية مصر العربية، القاهرة، ص 683.
12. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2008)، الدليل الإرشادي لتوفير المتطلبات اللازمة لضمان جودة التعليم والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، جمهورية مصر العربية، الاصدار الأول.
13. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2011م)، وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل المدرسي "وثيقة التعليم الثانوي"، جمهورية مصر العربية، الاصدار الثالث.
14. تهامي، جمعه سعيد (2013)، متطلبات تأهيل كليات جامعة بني سويف للحصول على الاعتماد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد (153)، أبريل 2013، ص 45.
15. جويلي، مها عبد الباقي (2002)، دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين، الاسكندرية، دار الوفاء.
16. حافظ، محمود محمد (2012)، مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، دسوق، جمهورية مصر العربية، ص.
17. دهمان، مريم محمود (2013)، دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تفعيلة، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية غزة.
18. سلطنة عُمان، وزارة التربية والتعليم (2011-2012م)، الكتاب الاحصائي السنوي للإحصاءات التعليمية، الاصدار 42، ص32.
19. سلطنة عمان، مجلس التعليم (2014)، الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040م، النسخة النهائية، 10 ديسمبر،43.
20. طايل، مصطفي كمال السيد (2012)، معايير الجودة الشاملة (الإدارة، الإحصاء، الاقتصاد)، ط1، دار أسامه للنشر والتوزيع، الأردن، ص 72.
21. وزارة التعليم العالي (2009)، استراتيجية التعليم في سلطنة عُمان حتى عام 2020م، مسقط، سلطنة عُمان، ص 21.

22. وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم 2013/395، بتاريخ 2008/3/30، إجراء تعديلات على التقسيمات الإدارية للوزارة.
23. قرار وزاري رقم (527 /2015)، بتاريخ 215/11/2م، بإنشاء مكتب لإدارة مشروع "مكتب تقييم الأداء المدرسي".

**المراجع الاجنبية:**

1. Lewis, Smith (2003). Total Quality in Higher Education, Education Management .Vol.36 (14). pp. 237-250.
2. Revilla, Pedro (2004*)* Data editing by reporting enterprises, statistical journal of the UN Economic Commission for Europe, Vol.21.Issue1,8p,chart,2 graphs, p67.
3. Porter, Michael E. (2008), "On compaction, updated and expanded edition", The Harvard Business, Review book series, Harvard Business School pubis , Boston, p46
4. Hoechst: Andreas, (2006) "Quality Assurance in U.K. Higher Education: Issues of Trust، control, professional Autonomy and Accountability" Higher Education, v.51, N.4, P.P. 541 .
5. "The Quality Assurance and Accreditation, (2004)، 5- National Quality Assurance and Accreditation Hand book: National Assurance and Accreditation, p.563.

**مواقع الانترنت:**

تم البحث بتاريخ 2016/11/4م.

www.du.edu.eg/**centers**/qaapnew/
www.**misurata**u.edu.ly
www.qqa.gov.bh/
www.oaaa.gov.om/

# الواقع الفعلي لتطبيق الإدارة الإلكترونية في التخطيط الاستراتيجي بمؤسسات التعليم العالي ومدى إسهامها في تحقيق متطلبات الجودة التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الدكتورة هيام نصر الدين عبده
كليات القصيم الأهلية
hiam_nasr@yahoo.com

**الملخص:** *يتناول البحث مدي تطبيق الإدارة الإلكترونية في التخطيط الاستراتيجي بمؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وهل الإدارة الإلكترونية لها دور في تحقيق متطلبات الجودة بمؤسسات التعليم العالي، وما مدى فاعلية مؤسسات التعليم العالي بتدريب منسوبيها على استخدام وصيانة وإدارة برامج الإدارة الإلكترونية.*

**الكلمات المفتاحية:** *الإدارة الإلكترونية، التخطيط الاستراتيجي، متطلبات الجودة، مؤسسات التعليم العالي، إدارة الجودة.*

## المقدمة (Introduction):

أصبح العالم لا غنى له عن استخدام الوسائل الإلكترونية المختلفة في جميع مناحي الحياة ولا سيما في الإدارة، وقد أصبحت الأجهزة الإلكترونية المستخدمة بالملايين وستستمر في التنامي بمرور الوقت، كما تطورت شبكات الاتصال ويظهر فيها الجديد كل يوم، ومن الملاحظ أن الأجهزة الإلكترونية الحديثة وشبكات الاتصال أصبحت عاملاً محفزاً في جميع مجالات العمل في السنوات الأخيرة والتطورات التكنولوجية مكنت المؤسسات المختلفة ومنها المؤسسات التعليمية من التفكير بشكل مختلف تماما في الطريقة التي يسير بها العمل بداخلها على المستويات كافة، هذه المؤسسات أدركت تماما الفوائد العائدة من استخدام الأجهزة الإلكترونية وشبكات الانترنت والتي أصبحت تحققها بالفعل، وعلى الرغم من ذلك فان اغلبها قد تأخر في فهم وإدراك جميع ما تتضمنه فكرة الانتقال والتحول إلى عالم الكتروني.

وفي هذا العصر الذي أصبحت فيه إدارة موارد المؤسسات وتوظيفها والتخطيط الاستراتيجي بشكل سليم إحدى سمات التقدم ويدل على فاعلية الجودة، ومن العناصر الأساسية في تقييم المؤسسات ومدى قدرتها على الاستمرار والارتقاء توجهت جهود إدارة المؤسسات المختلفة ومنها المؤسسات التعليمية إلى معرفة الموارد التي تديرها أو تتعامل معها وتحديد أفضل السبل لإدارتها وتحقيق أهداف المؤسسة بشكل مثالي، وفى ضوء التقدم المتزايد في استخدام التكنولوجيا الحديثة وتطبيقات تكنولوجيا المعلومات وفى ضوء تطور المؤسسات وتعدد أماكن عملها والمتعاملين معها سواء داخل المؤسسة أو المتعاملين الخارجيين أصبح دور استخدام التكنولوجيا في إدارة المؤسسات والتخطيط الاستراتيجي أكثر فاعلية وتأثيراً على المؤسسة ككل أو المتعاملين معها وكذلك أحد محددات التخطيط والمتابعة الدورية، وتطوير الأداء بشكل مستمر، فكل العاملين السابقين هم مكونات الإدارة الإلكترونية التي تحمل صفات الإدارة من تخطيط وتنفيذ ومتابعة واستغلال أمثل للموارد وصفات التكنولوجيا الحديثة التي تعتمد على بيئة الحواسب وشبكة الإنترنت.

الادارة الإلكترونية هي أكثر من مجرد موقع الكتروني على الإنترنت، واخذت صورا وتسميات كثيرة اصبحت شائعة الاستخدام مثل الأعمال الإلكترونية، الديمقراطية الإلكترونية، الحكومة الرقمية، ... الخ، إن الادارة الالكترونية تمثل مفهوماً ونموذجاً فريداً للمعلومات والخدمات العامة وتعمل على سد الفجوة الرقمية في المجتمع باستثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتقدمة لتوصيل الخدمات للمتعاملين معها، إنها تقدم فرصاً لتطوير إمكانيات وقدرات ومهارات المؤسسات بل والمتعاملين معها بما يمكنهم من تحقيق مستويات أعلى من الإنتاجية ومساندة الأداء الأحسن، واخيراً تحقيق التعلم والتدريب مدى الحياة لزيادة الابتكار والإبداع للمجتمع لكي يمكنه من التنافس والتواجد في عالم سريع التغير.

## مشكلة البحث (Research Problem):

يمكن إجمال مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

"ما الواقع الفعلي لتطبيق الإدارة الإلكترونية في التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي؟"

وينبثق عن هذا السؤال ما يلي من أسئلة فرعية:

1. هل تهتم مؤسسات التعليم العالي بالإدارة الإلكترونية عند وضع الخطة الاستراتيجية؟
2. ما مدى فاعلية الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي؟
3. هل تتوافر برامج الإدارة الإلكترونية بمؤسسات التعليم العالي؟
4. هل يدرك أعضاء هيئة التدريس ومنسوبو المؤسسات التعليمية أهمية الإدارة الإلكترونية؟
5. ما مدى فاعلية المؤسسات التعليمية في حفظ وإدارة وصيانة الإدارة الإلكترونية؟

**أهمية البحث (Research Importance):**

تعود أهمية البحث إلى عدة أمور:

- تعرف الواقع الفعلي لاستخدام الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي.
- تعرف مدى إسهام الإدارة الإلكترونية في تحقيق التخطيط الاستراتيجي ومتطلبات الجودة بمؤسسات التعليم العالي.
- يمكن من خلالها تحديد معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية، ومن ثم العمل على إزالتها.

**أهداف البحث (Research Goals):**

يهدف البحث إلى:

- الكشف عن مدى إلمام أعضاء هيئة التدريس بالإدارة الإلكترونية.
- الكشف عن واقع تطبيق الإدارة الالكترونية في التخطيط الاستراتيجي بمؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- الكشف عن المشكلات التي تحد من تطبيق الإدارة الالكترونية في مؤسسات التعليم العالي وبالتالي لا تحقق متطلبات الجودة.

**حدود البحث (Search Limits):**

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على بعض أعضاء هيئة التدريس في مصر والمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: أُجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1436-1437 هـ / 2015-2016م

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في التخطيط الاستراتيجي مؤسسات التعليم العالي

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على بعض المؤسسات التعليمية للتعليم العالي بمصر والمملكة العربية السعودية.

**مصطلحات البحث (Search Terms):**

**الإدارة الإلكترونية Electronic Management**

هي منظومة الكترونية متكاملة تهدف إلى تحويل العمل الإداري العادي من إدارة يدوية إلى إدارة باستخدام الحاسب وذلك بالاعتماد على نظم معلوماتية قوية تساعد في اتخاذ القرار الإداري بأسرع وقت وبأقل التكاليف، ويمكن أن تشمل كلا من الاتصالات الداخلية والخارجية لأي منظمة، بهدف إدخال الشفافية الكاملة والمساءلة مما يؤدي إلى تحسين الإدارة الالكترونية داخل أي منظمة.

**التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning:**

يمكن تعريف التخطيط الاستراتيجي بأنه عميلة تخطيط منطقية تمتاز بتأثيراتها السيكولوجية الفعالة في التأثير على الأفراد داخل تنظيم معين، من خلال مجموعة من الخطوات المنطقية العقلانية التي تستهدف الارتقاء بهذا النظام، وبالتالي يهتم بالمتغيرات والعوامل الاقتصادية والسكانية والتنظيمية.

والتخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي:

هو علم وفن توجيه كل قوى مؤسسة التعليم العالي نحو تطوير الاستراتيجيات واتخاذ القرارات الجوهرية التي تحدد ملامح مستقبل المؤسسة، ووضع الخطط اللازمة لإنجاز الأهداف والأغراض وحل القضايا والمشكلات التي يتطلبها الوصول إلى هذا المستقبل المنشود ([1]).

**مؤسسات التعليم العالي: Institutions of higher education**

تعرف أيضا بمؤسسات التعليم الجامعي وهي المؤسسات التي تدرس المرحلة العليا من التعليم في الجامعات الحكومية، أو في الجامعات الحرفية (كليات أهلية، كليات الفنون العقلية، وكليات تقنية،... إلخ) أو في أي مؤسسة جامعية أخرى تمنح شهادة جامعية، ويختلف التعليم العالي عن التعليم المدرسي؛ حيث يدرس الطالب في التعليم العالي مجالاً متخصصاً يؤهله للعمل في أحد ميادين العمل بعد أن ينال إحدى الشهادات في تخصص معين أثناء دراسته الجامعية.

**الجودة التعليمية: Educational quality**

وهي فلسفة إدارية حديثة، تأخذ شكل أو نهج أو نظام إداري شامل قائم على أساس إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المؤسسة التعليمية، بحيث تشمل هذه التغييرات: الفكر، والسلوك، والقيم، والمعتقدات التنظيمية والمفاهيم الإدارية، ونمط القيادة الإدارية، ونظم وإجراءات العمل، والأداء، وغيرها.

**الإطار النظري (Theoretical Framework):**

ظهر في السنوات الماضية العديد من المناهج والأساليب التي يمكن من خلالها التخطيط لتغيير المؤسسات تغييراً إيجابياً هادفاً ومقصودًا، وكان في مقدمة المؤسسات التي يستهدفها التطوير المستمر مؤسسات التعليم العالي؛ ومن مداخل التطوير المناسبة للتطبيق في مجال تطوير مؤسسات التعليم العالي: إدارة الجودة الشاملة، وإعادة هندسة العمل، وتنمية المنظمة، والإدارة بالأهداف، والإدارة في الوقت المناسب، والإدارة بفتح السجلات، وإدارة المعرفة، وإدارة الإبداع والابتكار، والتخطيط الاستراتيجي والإدارة الإلكترونية ويبدو المدخل الأخير من أفضل مداخل التطوير لمؤسسات التعليم العالي، فهو قد يستخدم كل المداخل السابقة أو بعضها، حسب الحاجة ومقتضى الحال، كاستراتيجيات فرعية للتطوير.

**التخطيط الاستراتيجي والإدارة الإلكترونية**

**(Strategic Planning and Electronic Management):**

من المعروف أن التخطيط بشكل عام يعني "التنبؤ بالمستقبل والاستعداد لمواجهته". ووفقًا للنظرة التقليدية في التخطيط، فإنه يمثل المسار أو النهج الذي يعتمد في تحديد ما يراد عمله مستقبلا، باعتماد معلومات واردة عن تقارير متنوعة (يومية، وأسبوعية، وشهرية،

وفصلية، وسنوية)، وتحليلها وصياغتها على هيئة خطط مختلفة الأمد من خلال جهاز متخصص يشمل المسؤولين والعاملين.

ونتيجة لبيئة الإبداعات المتلاحقة، أصبح التخطيط التقليدي غير قادر على مواكبة هذه المستجدات، ولجعل التخطيط التقليدي أكثر مواكبة وقدرة على استيعاب المتغيرات المتوالية، لابد من تغيير ممارساته وآلياته عبر اعتماد المزايا الإلكترونية.

ويتسم استخدام الإدارة الإلكترونية في التخطيط الاستراتيجي بعدد من المزايا، أبرزها:

- ينقل عملية التخطيط من ممارسة احتكارية للإدارة المؤسسية إلى ممارسة لأعضاء هيئة التدريس والعاملين، وبما يسهم في تنمية قدراتهم من جهة وتوسيع قاعدة المشاركة الجماعية من جهة أخرى.
- يجعل محور التخطيط ليس بيئة المؤسسة الداخلية فحسب، بل حاجات الطلاب المحتملة.
- يفرض على المؤسسات تحقيق سرعة الاستجابة لمتطلبات المستفيدين.
- إن التخطيط هو الأكثر ارتباطًا بالزمان، من حيث وضع الخطة وما تسعى إليه المؤسسات من أهداف وتحديد الوسائل لتحقيقها في المدة القادمة، إذ إن النتيجة الرقمية يكون التغيير فيها بسرعة، وأن نماذج الأعمال الجديدة تأتي بخدمات لم تكن معروفة، ولهذا فإن قوة التخطيط لا تكمن فقط في المحافظة على قدرات وفرص المؤسسة الحالية، وإنما تكمن في القدرة على تقديم أفكار وخدمات غير موجودة ([2]).

ويعد التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning أول خطوات ومهام الإدارة الاستراتيجية الإلكترونية، وهو يتعلق بتحديد اتجاه المؤسسة في المستقبل الذي ينطوي بدوره على تحديد كل من رسالة المؤسسة وأهدافها، بناء على تحليل للوضع الحالي والمستقبلي لكل من البيئة المحيطة والقدرات الذاتية، بعدها يتم ترجمة تلك الأهداف إلى برامج وخطط على المستويات الاستراتيجية.

وقد ظهر التخطيط الاستراتيجي قبل ظهور مفهوم الإدارة الإلكترونية، وساد حتى بداية السبعينيات في ظل افتراض مؤداه سهولة التنبؤ بالمستقبل لأجل طويل، وكان المسؤول الوحيد عن التخطيط الاستراتيجي هو رجال الإدارة العليا الذين يكلفون باقي أعضاء المنظمة بعد ذلك بتنفيذ الخطط الاستراتيجية التي تم وضعها ([3]).

والإدارة الإلكترونية: هي منظومة رقمية متكاملة تهدف إلى تحويل العمل الإداري العادي من النمط اليدوي إلى النمط الإلكتروني، وذلك بالاعتماد على نظم معلوماتية قوية تساعد في اتخاذ القرار الإداري، بأسرع وقت وبأقل التكاليف، وهذا بطبيعة الحال يترتب عليه فوائد كالسرعة في إنجاز العمل، والمساعدة في اتخاذ القرار بالتوفير الدائم للمعلومات بين يدي متخذي القرار، مع خفض تكاليف العمل الإداري، ورفع أداء الإنجاز، وتجاوز مشكلة البعدين الجغرافي والزمني، ومعالجة البيروقراطية والرشوة، أي إحداث إصلاحات في الهيكل الإداري في المجتمع وتطوير آلية العمل ومواكبة التطورات، إضافة إلى تجاوز مشاكل العمل اليومية مع وجود بنية تحتية معلوماتية آمنة، وقوية، ومتوافقة فيما بينها.

فالإدارة الإلكترونية ما هي إلا نمط جديد من أنماط الإدارة، ترك آثاره الواسعة على المؤسسات ومجالات عملها، وعلى الإدارة، واستراتيجياتها، ووظائفها، والواقع أن هذه التأثيرات لا تعود فقط إلى البعد التكنولوجي المتمثل بالتكنولوجيات الرقمية، وإنما تعود أيضا إلى البعد الإداري المتمثل بتطوير المفاهيم الإدارية التي تراكمت لعقود عديدة، وأصبحت تعمل على، تحقيق المزيد من المرونة الإدارية في التفويض، والتمكين الإداري (نجم، 2008)

ويمكن تقسيم مصطلح الإدارة الإلكترونية إلى قسمين، أولهما الإدارة، وهو يعبر عن نشاط إنجاز الأعمال من خلال جهود الاخرين لتحقيق الأهداف المرجوة، وثانيهما الإلكترونية، وفيها يتم إنجاز النشاط من خلال استخدام الوسائل الإلكترونية المختلفة.

ويمكن تتبع تطور الإدارة في ظل الإدارة الإلكترونية من خلال ما يلي:

- الانتقال من إدارة الأشياء إلى إدارة الرقميات.
- الانتقال من الإدارة المباشرة إلى الإدارة عن بعد.
- الانتقال من التنظيم الهرمي إلى التنظيم الشبكي.
- الانتقال من قيادة الاخر إلى قيادة الذات ([4]).

وقد ميز جورج كيلر ([5]) (Keller. George, 1983) بين عدة مظاهر للتخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية هي:

- صنع القرار الاستراتيجي يعني القدرة على بقاء المنظمة التعليمية وقادتها في حالة نشاط دائم في مواقعهم.
- يهدف التخطيط الاستراتيجي إلى مزيد من التطور والتقدم.
- تتأثر التنافسية الاستراتيجية بالتخطيط وظروف سوق العمل.
- لا يركز التخطيط اهتمامه على الخطط الموثقة والتحليل والتنبؤ بل على صنع القرار.
- تعتمد عملية صنع القرار على التحليل المنطقي والاقتصادي والتعاون والمشاركة.
- التخطيط الاستراتيجي يضع مستقبل المنظمة التعليمية فوق أي اعتبار.

وحدد ستينر ([6]) (Steiner. 1979) أهداف التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية كما يلي:

- تغير اتجاه المؤسسة التعليمية والإسراع بالنمو وتعظيم الفائدة.

- تركيز المصادر أو الموارد على الأشياء المهمة وتطوير التنسيق الداخلي بين الأنشطة.
- تطوير عملية الاتصال والرقابة على العمليات الجارية.
- الاهتمام بالممارسات المستمرة، وتدريب الرؤساء، وتنحية ذوي الأداء المتدني.

إن مفهوم التخطيط الاستراتيجي للتعليم بشكل عام، ينطوي على عملية قوامها الملاءمة بين نتائج تقييم البيئة الخارجية لمؤسسة تعليمية وبين موارد البيئة الداخلية لهذه المؤسسة، ويجب أن تكون هذه العملية قادرة على مساعدة المؤسسات التعليمية في الاستفادة من نواحي القوة وفي الحد من نقاط الضعف، وفي الاستفادة من الفرص وفي التقليل من التهديدات.

أما مفهوم التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي يمكن تحديده في عمليات شاملة لكل جوانب المؤسسة الجامعية، وفحص مستقبلي لها؛ يشترك فيه أكبر عدد ممكن من الأعضاء، يهدف إلى تحديد ما ينبغي أن تكون عليه المؤسسة الجامعية، متى ما سعت إلى الاستغلال الجيد لنقاط قوتها الداخلية، والفرص المتاحة في بيئتها الخارجية، وعملت على المزاوجة بين نقاط القوة والفرص هذه بشكل يقود إلى أفضل النتائج.

وهناك مجموعة من التحديات الاستراتيجية تواجه مؤسسات التعليم العالي، والتي يمكن اعتبارها مبررات ودواعي لتطوير التعليم العالي من خلال اتباع أسلوب التخطيط الاستراتيجي والإدارة الإلكترونية؛ وهي التحديات والمضامين التالية:

أولاً: تحدّيات على مستوى الإعداد والتأهيل للعمل؛ فهناك مهن تقليدية تختفي، ومهن جديدة تظهر، وهناك تنام للاهتمام بذوي الإبداع والابتكار والمواهب.

ثانياً: تحدّيات على مستوى عوامل الإنتاج؛ فقد قلت أهمية الإنتاج المعتمد على الآلة (مكائن)، وبرزت أهمية الإنتاج المعتمد على المعلومة (شرائح إلكترونية).

ثالثًا: تحدّيات على مستوى العلوم والتخصصات العلمية.

رابعاً: تحدّيات على مستوى تمويل التعليم؛ ومن ذلك تقليص التمويل الحكومي، وتدخّل مؤسسات التمويل الدولية كالبنك الدولي، اليونسكو، صندوق النقد الدولي، والتي تتدخل في السياسات والإصلاحات التعليمية التي ينبغي الأخذ بها وتطبيقها.

خامساً: تحدّيات على مستوى نوعية التعليم وانتشاره؛ فمن متطلبات التعليم اليوم: تكافؤ الفرص التعليمية (تحقيق المساواة)، والارتقاء بجودة التعليم، وتلبية الطلب على التعليم الثانوي والعالي، وخصخصة التعليم.

سادساً: تحدّيات على مستوى مصادر التعليم.

سابعاً: تحدّيات على مستوى الانفتاح على مواقع الإنتاج في المجتمع.

ثامناً: تحدّيات على مستوى الشركات المتخطية الحدود.

تاسعاً: تحدّيات على مستوى المواطنة.

عاشراً: تحدّيات على مستوى هجرة العقول؛ وهناك هجرتان: يرى بعض الباحثين أن ظاهرة نزف العقول قد بدأت تأخذ في عصر العولمة مسارًا آخر يمكن أن يطلق عليه «تدوير العقول»، فآلاف العلماء والمهندسين من الدول الشيوعية السابقة هاجروا إلى الغرب بعد نهاية الحرب الباردة، كما أن العديد من التقنيين والإداريين من الآسيويين المسلحين بالعلم والخبرة المكتسبة من الغرب عادوا إلى مواطنهم الأصلية للمساهمة في بناء أعمال جديدة منافسة للغرب، وفي ضوء ذلك لابد للدول النامية من استثمار هذا التحول من خلال خلق بيئة عمل مواتية لاستقطاب هذه العقول من أجل تحفيز التنمية الوطنية ([7]).

كما أضاف (عربيات. سليمان، 2003) بعض التحديّات الأخرى التي تواجه التعليم العالي العربي في ظل متغيّرات الألفية الثالثة (اتفاقية الجات والعولمة وثورة المعلومات والاتصال على وجه الخصوص) منها:

- وجود جامعات أجنبيّة عالمية في داخل البلدان العربية ممّا زاد من حدّة المنافسة.
- انحسار دور الحكومات في دعم الجامعات الرسميّة وعدم قدرتها على زيادة الرُّسوم الجامعيّة لأسباب اقتصاديّة وسياسيّة واجتماعيّة.
- تنوُّع أنماط التعليم العالي وظهور أنواع جديدة من الجامعات مثل الجامعات المفتوحة.
- احتمال حدوث عدم توازن بين التخصُّصات العلميّة، والتخصُّصات الأساسيّة والإنسانيّة.
- قيام القطاع الخاص بالاستثمار في التعليم العالي.
- عدم ضمان جودة التعليم المقدَّم من الجامعات الخاصة والأجنبيّة.
- غياب وتناقص دور الحكومات في صياغة الاستراتيجيات ووضع الأهداف للحفاظ على الهويّة الوطنيّة ([8]).

وبناءً على هذه التحديات تأكد أهمية التخطيط الاستراتيجي واستخدام الإدارة الإلكترونية في التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي والذي يهدف إلى تحقيق عدة أمور منها:

- وضع إطار عام لتحديد التوجهات المستقبلية للتعليم العالي.
- تشجيع الجهات المشرفة على التعليم العالي على العمل معًا والمشاركة في صياغة رؤية مشتركة وموحدة للتعليم العالي.
- وضوح الرؤية والأهداف والغايات المستقبلية لجميع المستفيدين والقائمين على هذا القطاع الحيوي.
- فتح المجال لمشاركة قطاع عريض من فئات المجتمع المتنوعة في صياغة الاستراتيجية.

- يعطي الفرصة لتقويم المرحلة السابقة من خلال المسح البيئي الشامل والوقوف على نواحي القوة والضعف في النظام التعليمي.
- يعزز دور الحكومة والمؤسسات المعنية في تحديد الأولويات وفق دراسة علمية منهجية.
- يساعد في ابتكار طرق وآليات عمل جديدة تحسن من مستوى الأداء.
- تحديد مجالات التغيير والتحديات التي تواجه النظام التعليمي ووضع الحلول المناسبة لعلاجها ([9]).

إلا أنه يمكن أن تظهر أمام التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي مجموعة من العقبات المحتملة؛ كوجود البيئة التي تتصف بالتعقد والتغيير المستمر التي قد تجعل من التخطيط الاستراتيجي تخطيطًا متقادمًا قبل أن يكتمل، وهناك احتمال الندرة والشح في الموارد المتاحة لمؤسسات التعليم العالي، علاوة على أنه من البديهي أن التخطيط الفعال يحتاج إلى تكلفة ووقت كبير.

**مراحل التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي:**

تتم مراحل التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي وفق عدة مراحل هي [1]:

المرحلة الأولى: فحص وتقويم البيئة الخارجية لمؤسسة التعليم العالي.

المرحلة الثانية: فحص وتقويم نظام التعليم العالي: ويمكن تلخيص خطوات فحص نظام التعليم العالي بالخطوات التالية:

- تصنيف مؤسسات التعليم العالي تصنيفًا يراعي الانسجام أو التشابه في الرسالة والهدف والمستوى.
- جمع وتحليل المعلومات اللازمة للتخطيط الاستراتيجي والمتعلقة ببعض المتغيرات والعوامل المهمة في مكونات مؤسسات التعليم العالي، والهدف من هذا هو تحديد بنيتها المتنافسة، وعوامل الجذب، وفرص الاستثمار، وعوامل النجاح الكامن فيها.
- فحص وتقويم المؤسسات المنافسة: فالتخطيط الاستراتيجي لأي مؤسسة تعليم عال يتطلّب تحديد نقاط القوة والضعف في المؤسسات المنافسة، لا لهدف طردها من سوق المنافسة، ولكن لتجنب المنافسة الخاسرة في مجالات يكون مكانها الطبيعي في مؤسسات أخرى تمتلك مقومات النجاح والتفوق، كما أن معرفة عوامل القوة في المؤسسات المنافسة والطرق التي سلكتها لاكتساب هذه القوة قد يشكل أساسًا لبناء النموذج الذي ينبغي أن تسير عليه المؤسسة في بناء قوتها وتميزها.

المرحلة الثالثة: التقويم الداخلي للمؤسسة الجامعية:

ومن أشهر التقنيات المستخدمة في جمع معلومات التقويم الذاتي لمؤسسة التعليم العالي، ما يلي:

أسلوب WOTS-UP؛ ويتكون اسم هذا الأسلوب من الحروف الأولى للكلمات الإنجليزية التالية: Weaknesses (نقاط الضعف)، Opportunities (الفرص)، Threats (المخاطر أو التهديدات)، Strengths (نقاط القوة). أما الحرفان UP فيعنيان وحدات التخطيط Units Planning. ويركز أسلوب WOTS-UP على التقويم الداخلي لكل وحدة من وحدات التخطيط (الأقسام العلمية أو الإدارية) من حيث نقاط القوة والضعف والمخاطر التي تهددها والفرص المتاحة أمامها للاستثمار والنمو والتطور والتوسع.

أسلوب الاستبيان؛ ويتطلب هذا الأسلوب تكييف الأسئلة للتلاؤم مع الوضع الخاص للمؤسسة.

نماذج الاعتماد الأكاديمي؛ وهي نماذج واستبيانات مقننة جرى تصميمها من قبل جمعيات الاعتماد الأكاديمي Accreditation Associations في الولايات المتحدة الأمريكية، لغرض التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي في مجالات الهيئة التدريسية، وخدمات الطلاب، وخدمات الدعم الأكاديمي، وأنشطة البحث العلمي والإنتاج الفكري وخلافها من الخدمات.

المرحلة الرابعة: الاتجاهات الاستراتيجية للمؤسسة: صياغتها وتنفيذها: وتتكون الاتجاهات الاستراتيجية للمؤسسة (الكلية أو الجامعة أو وزارة التعليم العالي) من رسالة المنظمة، وأغراضها، وأهدافها، وقضاياها الاستراتيجية.

المرحلة الخامسة: خطط العمل:

تُعنى خطط العمل بتوضيح كيفية تنفيذ الاستراتيجيات التي جرى اختيارها والموافقة عليها. وينبغي أن تحتوي خطة العمل على بعض المعلومات منها: خطوات كيفية تنفيذ الخطة، موعد بداية ونهاية تنفيذ الخطة، الشخص المسؤول عن الإشراف على تنفيذ الخطة، المصادر البشرية والمادية المطلوبة لتنفيذ الخطة، المؤشرات أو المحددات التي يستدل بها على الانتهاء من تنفيذ الخطة بنجاح.

المرحلة السادسة: محتويات وثيقة الخطة الاستراتيجية:

لكل مؤسسة تعليم عال طريقتها الخاصة في إخراج الصيغة النهائية لوثيقة الخطة الاستراتيجية، وبشكل عام يمكن أن تتكون وثيقة الخطة الاستراتيجية للتعليم العالي ومؤسساته من ثلاثة أجزاء منفصلة، وذلك على النحو التالي:

الجزء الأول: الخلاصة العامة للخطة– رسالة المؤسسة– أغراض المؤسسة– التنبؤات المالية للمؤسسة (خلال 3 سنوات).

الجزء الثاني: خلاصة تقويم البيئة الخارجية (الاجتماعية والتكنولوجية والاقتصادية والسياسية)– خلاصة تقويم صناعة التعليم العالي– خلاصة تقويم البرامج/ السوق– خلاصة التقويم الذاتي للمؤسسة.

الجزء الثالث: القضايا الاستراتيجية والأهداف والاستراتيجيات– خطط العمل والأولويات– الخطط المالية (الميزانية)– خطط الطوارئ.

وقد صدرت في السنوات الأخيرة، عن الهيئات ودور النشر المتخصصة في دعم وتطوير نظم التعليم العالي ومؤسساته، بعض أدلة التخطيط الاستراتيجي بالتعليم العالي، ومنها دليل التخطيط الاستراتيجي بمؤسسات التعليم العالي الذي صدر في المملكة العربية السعودية عام 1426هـ/2005م.

وتمثل الاستراتيجيات الحديثة نتاج الإدارة المبدعة والقيادات الخلاقة في المؤسسات، إذ أنها تعكس آراء وأفكار تلك القيادات وطموحاتها، فضلا عن كونها جزء من تاريخ المؤسسة وثقافتها وما ترغب أن تكون عليه، فهي الفكرة العامة المجردة ذات المضمون الفلسفي والمستقبلي للإدارة والعاملين ([10]).

وعلى هذا الأساس فإنه لا يمكن للمؤسسات أن تحقق أهدافها من غير امتلاكها لرؤية واضحة المعالم وطموحة، فضلا عن وجود إدارة قوية في العمل وصناعة القرارات وصياغة الاستراتيجية وتطبيقها [5].

مما سبق يتضح أن الإدارة الإلكترونية جزء أساسي من التخطيط الاستراتيجي وما هي إلا مسار للعمل المنهجي الهادف إلى خلق بيئة إلكترونية للمؤسسة التعليمية، انطلاقا من وجود رؤية استراتيجية جديدة للأعمال الإدارية في مؤسسة التعليم العالي ومحيطها.

**مبادئ استخدام الإدارة الإلكترونية في التخطيط الاستراتيجي بمؤسسات التعليم العالي:**

- أن تكون مرتكزة على الطلاب.
- أن تكون موجهة إلى النتائج.
- أن تكون معتمدة على حاجات الطلاب والعاملين في المؤسسة، ومشجعة للإبداع بشكل فعّال. [11]

ولتحقيق هذه المبادئ يتطلب الأمر التفاعل والتكامل ما بين الموجودات المادية ورأس المال البشري المتوافر لدى المؤسسة، باستخدام تكنولوجيا المعلومات المتطورة.

**مميزات استخدام الإدارة الإلكترونية في التخطيط الاستراتيجي بمؤسسات التعليم العالي:**

الإدارة الإلكترونية لها العديد من الفوائد في التخطيط الاستراتيجي بمؤسسات التعليم العالي، منها:

- السرعة والدقة في تخزين المعلومات، وتكوين ما يسمى ببنك المعلومات، ومعالجة وتشغيل البيانات، واسترجاع النتائج في وقت قصير مقارنة بالنظام اليدوي.
- الاستجابة لحاجات ورغبات المستفيدين من العملية التعليمية بكفاءة وفاعلية، الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق رضا المستفيدين.
- تقديم خدمات شاملة بأقل التكاليف والجهد والوقت.
- تأكيد وإظهار الشفافية في أداء العمل، والتعامل مع المستفيدين من الخدمات التعليمية.
- التخلص من البيروقراطية والروتين في تأدية الأعمال.
- ضمان حصول المستفيدين على الخدمات التي تقدمها المؤسسة على مدار السنة ومباشرة دون الحاجة إلى حضورهم إلى المؤسسة من خلال الشبكة الإلكترونية.
- ضمان المحافظة على البيئة من خلال تقليل ازدحام المواصلات، الأمر الذي يؤدي إلى تقليل العوادم التي تؤدي إلى تلوث البيئة؛ لأن المستفيدين يحصلون على الخدمات التي تقدمها المؤسسة من منازلهم ولا ضرورة للذهاب إلى المؤسسة.
- تحسين العمليات: ويقصد بها استخدام الحاسب الآلي في تحويل المدخلات (الأنشطة، والأعمال، والموارد، والأفراد)، والتي يؤدي من خلالها العاملون في المؤسسة أعمالهم إلى مخرجات، بهدف تحقيق رغبات المستفيدين من العملية التعليمية.
- تمكين المديرين من تأدية أعمالهم بطريقة أفضل، من خلال مساعدتهم على المتابعة الدورية لطرق أداء العمل المؤسسي في جميع مراحله، وتوفير الوقت لديهم ليتمكنوا من التركيز على جوانب العمل المهمة بدلا من الأعمال الكتابية الورقية ([12]).

إن شبكة الإنترنت جعلت من الممكن أن تنظم المؤسسات أعمالها بطرائق جديدة، وأن توزع خدماتها الجديدة بالطرائق الشبكية، وقد أصبحت الخدمات والأعمال في مؤسسات التعليم العالي معقدة جدًا، وعلى المؤسسات اتباع الاستراتيجيات والخطط التي تكفل تحقيق رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة

ويهتم التخطيط الاستراتيجي بالمؤسسة التعليمية بتخطيط كل الأنشطة المتصلة بصياغة رسالة المؤسسة، وتحديد الأهداف الاستراتيجية لها، وحشد الموارد الإلكترونية اللازمة في ضوء تحليل البيئتين الداخلية والخارجية للمؤسسة ([13]).

وقد حدّد كيني، ومارشيل (Kenny & Marshail,2000([14]) مجموعة من العوامل المطلوبة لصياغة استراتيجية الأعمال الإلكترونية في المؤسسة التعليمية، وهي:

- امتلاك إدارة المؤسسة فهم واضح لمتغيرات المؤسسة، يساهم في بناء أنموذج استراتيجية الإدارة الإلكترونية عبر الإنترنت.
- أهمية وجود خطة تترجم التوازن بين التطورات الخاصة للمؤسسة، والفهم الدقيق للتأثيرات المحيطة في البيئة.
- الفهم الواضح لطبيعة المشكلات والعقبات التي سوف تظهر نتيجة لاستخدام التقنية الحديثة داخل المؤسسة، وما إذا كان للمؤسسة تحضيرات سابقة صادقة في التغلب على تلك المشكلات والعقبات.

**متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في التخطيط الاستراتيجي بمؤسسات التعليم العالي:**

يعتبر تطبيق الإدارة الإلكترونية في التخطيط الاستراتيجي هدفًا ووسيلة من أهداف ووسائل الإدارة الناجحة، لذلك ينبغي توفر متطلبات، لتتناغم الإدارة الإلكترونية مع مضمون الإدارة الحديثة، وهذه المتطلبات تتمثل في:

1) صياغة الأهداف:

وتبدأ من تحديد واضح مفصل للأهداف، لغرض تقديم الأنشطة والأعمال والخدمات إلكترونيًا بنوعية عالية، لذا تشتق أهداف الإدارة الإلكترونية من الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة، مع الأخذ بالحسبان متغيرات مثل القدرات التنظيمية الموجودة، والموارد المالية، لتقرر بعد ذلك مراحل تطوير أهدافها، ومداخل تنفيذها ([15]).

ويراعى في صياغة الأهداف ما يلي:

- تبسيط أسلوب تقديم الخدمات.
- السرعة في إنجاز الأعمال من خلال تحديد مسار تدفق العمل والمعلومات.
- تحسين جودة الخدمات المقدمة، وتحسين الاتصال بين الجهات المتعاملة.
- تخفيض التكلفة وتقليل الأعمال الورقية من خلال إعداد الطرائق والأنظمة الإلكترونية اللازمة لذلك ([16]).

2) تصميم النظم وتطويرها

تقوم المؤسسة في هذه المرحلة بمجموعة من الأنشطة التي تساعد في تصميم الأنظمة والبرامج الملائمة للخدمات الإلكترونية وتطويرها، وبما يحقق أهداف المؤسسة، ومن أجل تنفيذ تلك الأنشطة يجب أخذ ما يأتي في الاعتبار عند إعداد الخطة الاستراتيجية للمؤسسة:

- فهم النظام الداخلي للمؤسسة وتحليله، وتقدير المتطلبات المطلوبة من الأنظمة الإلكترونية.
- معرفة وتحديد مواقع إجراء التحسينات على العمليات.
- إن قرار الدخول في الإدارة الإلكترونية يجب أن يتوافق مع رغبة المسؤولين والعاملين في داخل المؤسسة.
- يستلزم نجاح تطوير استراتيجية الإدارة الإلكترونية، إشراك العاملين في المؤسسة في عملية التطوير.
- إجراء تحليلات للمنفعة والتكاليف للتقنيات المستخدمة في تطبيق استراتيجية الإدارة الإلكترونية، لغرض تقييمها واختيار أنسبها ([17]).

3) التطبيق

تؤكد الإدارة في التطبيق على تثبيت الموارد المطلوبة والضرورية لوضع استراتيجية الإدارة الإلكترونية موضع التنفيذ، إذ يعد التطبيق من أكثر عمليات الإدارة الإلكترونية تعقيدًا وتشابكًا.

وتكمن المشكلة الجوهرية في هذه المرحلة، في كيفية خلق الفهم والإدراك العميق عند المديرين لأهمية الوظائف الحيوية الجديدة للإدارة الإلكترونية، وبنوع ومستوى الدعم المطلوب لتنفيذها وإدراك أهمية الأساليب التنظيمية، والتدريبية، ونظم وأساليب العمل، لهذا فقد تم تصنيف مرحلة التطبيق إلى مستويين هما:

المستوى الأول: التطبيق على المستوى التقني وهو يتعلق بالخصائص التقنية المستخدمة.

المستوى الثاني: التطبيق على مستوى الأعمال ويؤكد هذا المستوى على تطبيق عدة عمليات منها: تحديد عمليات إعادة هندسة الأعمال داخل المؤسسة، بناء قيادات إدارية قوية، تسهم في عملية إجراء التغيير، وتشجع على العمل الجماعي. خلق هياكل لا مركزية، وشبكية، تحديد مسؤوليات جميع الأفراد الذين يمكن أن تؤثر أدوارهم في أداء المؤسسة، تطوير وإعداد سياقات وطرق لإدارة السجل الإلكتروني المؤسسي، القيام بممارسات إدارية لتحسين الأداء، والنتائج بشكل مستمر، تخطيط وإنشاء برامج تدريبية، وتوعية العاملين في المؤسسة للمحافظة على المهارات الحالية للأفراد، ولجعل إمكاناتها متوافقة مع التطورات الجارية، مما يؤدي إلى تقبلها أكثر لعملية التطبيق، تخصيص الموارد البشرية، والمادية، والمالية، لتلبية متطلبات أهداف الإدارة الإلكترونية وأنشطتها ([18]).

4) التقييم

يرتبط التقييم بالخطوات السابقة، ولاسيما تطبيق الإدارة الإلكترونية، إذ يتم في هذه المرحلة التأكد من مدى تحقيق مجموعة الأهداف والأغراض الموضوعة، فضلا عن التأكد من أن الأنشطة الإلكترونية للمؤسسة قد تطابقت مع ما هو مخطط لها، وعليه تحتاج مرحلة التقييم إلى وضع أدوات لقياس الإنجاز الحالي للإدارة الإلكترونية، وتحديد المعايير المستهدفة، لتحديد حجم الفجوة في الأداء الإلكتروني للمؤسسة.

5) المتطلبات الفنية والإدارية والتنظيمية

يرتبط تطور تطبيق الإدارة الإلكترونية بتوافر مجموعة من المتطلبات الضرورية واللازمة لهذا التطور، إن هذه المتطلبات التي يجب توافرها لتحقيق الإدارة الإلكترونية، يمكن تصنيفها إلى نوعين هما:

الأول: المتطلبات الفنية: وهي تتركز عند تطبيق الإدارة الإلكترونية في توافر جانبين مهمين هما:

- الجانب البرمجي، المتمثل في تصميم برمجيات نظم قواعد البيانات مثل أوراكل Oracle.
- الجانب المادي، والمتمثل في شبكة الحواسيب والمتطلبات الإدارية والتنظيمية.

الثاني: المتطلبات الإدارية والتنظيمية

عند تطبيق المؤسسات للإدارة الإلكترونية، لابد لها من توفير عدد من المتطلبات الإدارية والتنظيمية وهي: الجهاز الوظيفي المطلوب، التنظيم الداخلي، هيكلة التكاليف.

**إجراءات البحث والنتائج:**

ومن أجل التعرف على الواقع الفعلي لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الخطط الاستراتيجية بمؤسسات التعليم العالي، فقد قامت الباحثة بإعداد استبيان تضمن خمسة محاور وهي:

1. مدى توافر الإدارة الإلكترونية في التخطيط الاستراتيجي بالمؤسسة:
2. مدى فاعلية الإدارة الإلكترونية في المؤسسة.
3. مدى توافر برامج الإدارة الإلكترونية في المؤسسة.
4. مدى فاعلية منسوبي المؤسسة في استخدام الإدارة الإلكترونية.
5. مدى فاعلية المؤسسة في حفظ وصيانة وتطوير الإدارة الإلكترونية.

وقد عرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، وتم التعديل في بنوده بناء على تعليمات المحكمين، وبهذا يكون قد تحقق صدق الاستبيان، ومن أجل التحقق من ثباته فقد تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد تبين ثبات الاستبيان كما في الجدول التالي:

**جدول 1 معامل الثبات لفقرات الاستبيان باستخدام معالدلة ألفا كرونباخ.**

| العناصر | عدد الفقرات | الثبات |
|---|---|---|
| 1. مدى توافر الإدارة الإلكترونية في التخطيط الاستراتيجي بالمؤسسة: | 8 | 0.87 |
| 2. مدى فاعلية الإدارة الإلكترونية في المؤسسة | 9 | 0.91 |
| 3. مدى توافر برامج الإدارة الإلكترونية في المؤسسة | 9 | 0.93 |
| 4. مدى فاعلية منسوبي المؤسسة في استخدام الإدارة الإلكترونية | 11 | 0.86 |
| 5. مدى فاعلية المؤسسة في حفظ وصيانة وتطوير الإدارة الإلكترونية | 8 | 0.88 |
| درجة ثبات الاستبيان | 45 | 0.89 |

وبعد الاطمئنان إلى صدق وثبات الاستبيان فقد تم تطبيقه على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وبعض الجامعات في المملكة العربية السعودية، عبر وسائل الاتصال والبريد الإلكتروني.

وقد بلغ عدد من أعاد الاستبيان بعد الإجابة على كل بنوده وعناصره 64 عضواً من أعضاء هيئة التدريس.

وكانت نتائج المعالجة الإحصائية كما يلي:

العنصر الأول: 1. مدى توافر الإدارة الإلكترونية في التخطيط الاستراتيجي.

**جدول 2 العنصر الأول: 1. مدى توافر الإدارة الإلكترونية في التخطيط الاستراتيجي.**

يتضح من الجدول (2) أن نسبة توافر الإدارة الإلكترونية في التخطيط الاستراتيجي بمؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ضعيفة جدا في كل بنود العناصر حيث كانت أعلى نسبة في كل البنود 22% مما يدل على ضعف توافر الإدارة الإلكترونية في التخطيط الاستراتيجي.

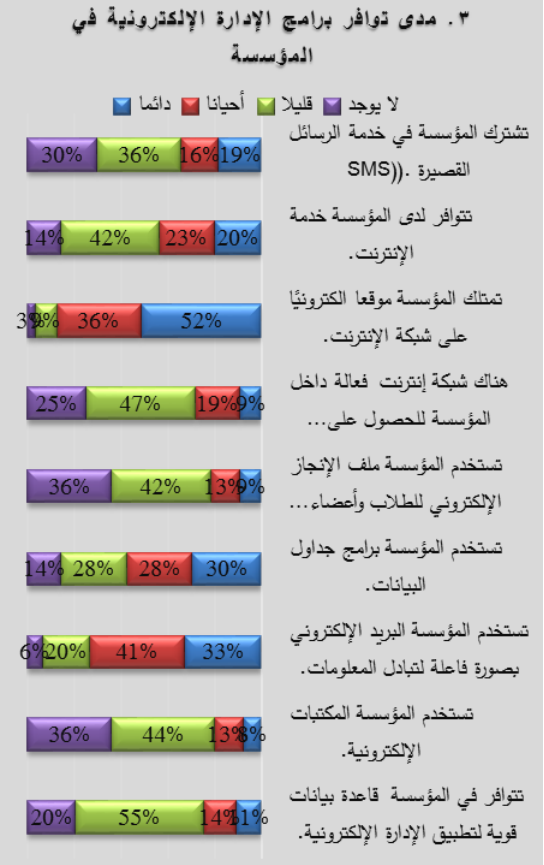
العنصر الثاني: مدى فاعلية الإدارة الإلكترونية في المؤسسة.

**جدول 3 العنصر الثاني: مدى فاعلية الإدارة الإلكترونية في المؤسسة.**

يتضح من الجدول (3) أن نسبة فاعلية الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ضعيفة جدا في كل بنود العناصر حيث كانت أعلى نسبة في كل البنود 50% مما يدل على ضعف فاعلية الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي.

العنصر الثالث: مدى توافر برامج الإدارة الإلكترونية في المؤسسة

**جدول 4 العنصر الثالث: مدى توافر برامج الإدارة الإلكترونية في المؤسسة.**




يتضح من الجدول (4) أن نسبة توافر برامج الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ضعيفة جدا في كل بنود العناصر حيث كانت أعلى نسبة في كل البنود 52% مما يدل على ضعف توافر برامج الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي.

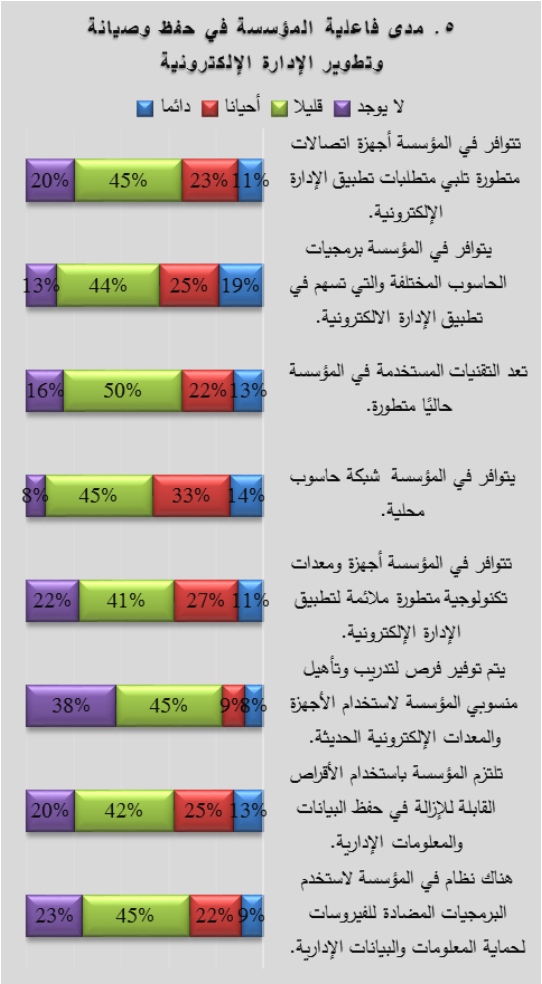
العنصر الرابع: 4. مدى فاعلية منسوبي المؤسسة في استخدام الإدارة الإلكترونية

**جدول 5 العنصر الرابع: 4. مدى فاعلية منسوبي المؤسسة في استخدام الإدارة الإلكترونية.**

يتضح من الجدول رقم (5) أن نسبة فاعلية منسوبي مؤسسات التعليم العالي في استخدام الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ضعيفة حيث بلغت في بند واحد من بنود العنصر 59% وفي أغلب البنود بلغت ما بين 6% إلى 39% مما يدل على ضعف نسبة فاعلية منسوبي مؤسسات التعليم العالي في استخدام الإدارة الإلكترونية.

العنصر الخامس: 5. مدى فاعلية المؤسسة في حفظ وصيانة وتطوير الإدارة الإلكترونية.

**جدول 6 العنصر الخامس: 5. مدى فاعلية المؤسسة في حفظ وصيانة وتطوير الإدارة الإلكترونية**




يتضح من الجدول (6) أن نسبة فاعلية المؤسسة في حفظ وصيانة وتطوير الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ضعيفة جدا في كل بنود العنصر حيث كانت أعلى نسبة في كل البنود 19% مما يدل على ضعف فاعلية المؤسسة في حفظ وصيانة وتطوير الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي.

وفيما يلي جدول مجمع يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لكل عناصر الاستبيان.

**جدول 7 المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لوقع تطبيق الإدارة الإلكترونية.**

| العناصر | المتوسط | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | مستوى التطبيق |
|---|---|---|---|---|
| 1. مدى توافر الإدارة الإلكترونية في التخطيط الاستراتيجي بالمؤسسة | 8.5 | 3.9 | 13% | ضعيف جدا |
| 2. مدى فاعلية الإدارة الإلكترونية في المؤسسة | 15.9 | 9.5 | 25% | ضعيف جدا |
| 3. مدى توافر برامج الإدارة الإلكترونية في المؤسسة | 13.6 | 9.3 | 21% | ضعيف جدا |
| 4. مدى فاعلية منسوبي المؤسسة في استخدام الإدارة الإلكترونية | 13 | 10.7 | 20% | ضعيف جدا |
| 5. مدى فاعلية المؤسسة في حفظ وصيانة وتطوير الإدارة الإلكترونية | 7.75 | 2.1 | 12% | ضعيف جدا |
| الدرجة الكلية لعناصر واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية | 11.7 | 7.1 | 18% | ضعيف جدا |

يتضح من الجدول رقم (7) أن الدرجة الكلية لعناصر واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس 18% مما يدل على أن الواقع الفعلي لتطبيق الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ضعيف جداً.

**تفسير النتائج (Interpretation of Results):**

للإجابة عن التساؤل الرئيس للبحث وهو "ما الواقع الفعلي لتطبيق الإدارة الإلكترونية في التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي؟" فقد أشارت النتائج إلى أن الواقع الفعلي لتطبيق الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ضعيف جدا حيث بلغت النسبة المئوية للتطبيق 18% ويعزى هذا إلى عدة أسباب منها: ضعف الثقة في تطبيق برامج الإدارة الإلكترونية والاكتفاء عنها باستخدام الأوراق المكتوبة والمطبوعة، وربما يعود ذلك إلى الرغبة في عدم التطوير والاكتفاء بالأعمال الروتينية السابقة.

وللإجابة عن التساؤل الفرعي الأول وهو "هل تهتم مؤسسات التعليم العالي بالإدارة الإلكترونية عند وضع الخطة الاستراتيجية؟ أشارت النتائج إلى أن مؤسسات التعليم العالي لا تهتم بالإدارة الإلكترونية عند التخطيط الاستراتيجي حيث بلغت نسبة تطبيق هذا العنصر 13% وهي نسبة ضعيفة جدا، ويعود ذلك إلى عدم إدراك واضعي الخطط الاستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي بأهمية الإدارة الإلكترونية وأساليب تطبيقها، وكيفية تنفيذها.

وللإجابة عن التساؤل الفرعي الثاني وهو "ما مدى فاعلية الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي؟

أشارت النتائج إلى أن الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي غير فعالة بدرجة كبيرة حيث بلغت نسبة تطبيق هذا العنصر 25% وهي نسبة ضعيفة جدا، ويعزى ذلك إلى عدم اهتمام منسوبي مؤسسات التعليم العالي بتفعيل استخدام الحاسوب والإدارة الإلكترونية، وعدم الجدية في التعامل مع متطلبات الإدارة الإلكترونية.

وللإجابة عن التساؤل الفرعي الثالث وهو "هل تتوافر برامج الإدارة الإلكترونية بمؤسسات التعليم العالي؟ أشارت النتائج إلى أن برامج

الإدارة الإلكترونية غير متوافرة بدرجة كبيرة حيث بلغت نسبة تطبيق هذا العنصر 21% وهي نسبة ضعيفة جدا، ويعزى ذلك إلى عدم اهتمام المسؤولين بمؤسسات التعليم العالي بتوفير برامج الإدارة الإلكترونية، وعدم الاهتمام بتطوير البرامج القديمة.

وللإجابة عن التساؤل الفرعي الرابع وهو "هل يدرك أعضاء هيئة التدريس ومنسوبو المؤسسات التعليمية أهمية الإدارة الإلكترونية؟

أشارت النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس ومنسوبي المؤسسات التعليمية لا يدكون أهمية الإدارة الإلكترونية حيث بلغت نسبة تطبيق هذا العنصر 20% وهي نسبة ضعيفة جدا، ويعزى ذلك إلى عدم توفير برامج تدريبية لتدريب أعضاء هيئة التدريس ومنسوبي مؤسسات التعليم العالي على استخدام برامج الإدارة الإلكترونية.

وللإجابة عن التساؤل الفرعي الخامس وهو "ما مدى فاعلية المؤسسات التعليمية في حفظ وإدارة وصيانة الإدارة الإلكترونية؟ أشارت النتائج إلى عدم اهتمام مؤسسات التعليم العالي بحفظ وإدارة وصيانة الإدارة الإلكترونية حيث بلغت نسبة تطبيق هذا العنصر 12% وهي نسبة ضعيفة جدا، ويرجع ذلك إلى قلة اهتمام مؤسسات التعليم العالي بوضع خطط الصيانة والتشغيل لبرامج الإدارة الإلكترونية.

## التوصيات (Recommendations):

بناء على نتائج هذا البحث التي أشارت إلى أن الواقع الفعلي لتطبيق الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي ضعيف جداً، فقد توصلت الباحثة إلى أهمية الأخذ بالتوصيات التالية:

1. أهمية وضع خطة الإدارة الإلكترونية عند وضع الخطة الاستراتيجية للمؤسسة، مع وضع خطة متابعة لها.
2. ضرورة اهتمام مسؤولي التعليم العالي بتوفير برامج الإدارة الإلكترونية وتحديث البرامج القديمة.
3. أهمية تدريب أعضاء هيئة التدريس ومنسوبي مؤسسات التعليم العالي على استخدام الإدارة الإلكترونية.
4. ضرورة عمل خطط متابعة وصيانة للأجهزة والبرامج الخاصة بالإدارة الإلكترونية.
5. اختيار ذوي الكفاءات في استخدام الإدارة الإلكترونية في المناصب القيادية.

## الخلاصة (Conclusion):

إن الإدارة الإلكترونية أصبح لا غنى عنها في العصر الحالي ويجب أن يتم التخطيط الجيد لها عند إعداد الخطة الاستراتيجية لمؤسسات التعليم العالي، واتضح من البحث ضعف تطبيق الإدارة الإلكترونية وضعف التخطيط لها في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مما يدعونا إلى الاهتمام بالتخطيط الجيد للإدارة الإلكترونية لما لها من تأثير كبير في فاعلية تطبيق نظم الجودة.

## المراجع (References):


(1) الزهراني. سعد عبد الله بردي، (1416هـ). *التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي*. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أم القرى.

(2) Dessler, G. (2000). *A framework For Management*. Prentice Hall. New Jersey.

(3) توفيق، عبدالرحمن (2004). *منهج الإدارة العليا: التخطيط الاستراتيجي والتفكير الإبداعي- إعداد خبراء مركز الخبرات المهنية للإدارة «بميك»*. ط3، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة «بميك».

(4) نجم، نجم (2000). *الإدارة الإلكترونية: الاستراتيجية والوظائف والمجالات*. عمان. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

(5) George، Keller. (1983). *Academic Strategy* (Baltimore: Johns Hopkins University Press.

(6) Steiner. G. A. (1979). *Strategic Planning: What Every Manager Must Know*, New York, The Free Press, Macmillan Co., pp: 12-16.

(7) غبان، محروس بن أحمد (2003). *عولمة الاقتصاد والتعليم العالي في المملكة العربية السعودية: الآثار والمضامين*. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أم القرى، 1424هـ/2003م.

(8) عربيات، سليمان. (2003). *استراتيجيّة التعليم العالي في ظلّ العولمة*. الأردن: جامعة مؤتة.

(9) الربيعي، سعيد بن حمد. (2006). *مشروع استراتيجية تطوير التعليم في سلطنة عمان 2006-2020م (عرض تقديمي)*. مسقط: وزارة التعليم العالي بسلطنة عمان.

(10) المفرجي، عادل وصالح، أحمد والبياتي، غيداء (2008). *الإدارة الالكترونية: مرتكزات فكرية ومتطلبات تأسيس عملية*. تونس: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

(11) Forman, C. (2002) *"Geographic Location and the Diffusion of Internet Technology*," Electronic Commerce Research and Applications 4 (1): 1-10.

(12) السالمي، علاء والدباغ، رياض (2001). *تقنيات المعلومات الإدارية*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

(13) Edwards, C. & John, A. (2003). *The Essence of IS*. 2nd ed., Prentice Hall of India Privata Limited. New Delhi.

(14) Kenny, D. & Marshail, J. (2000). *Contextual Marketing the Real Business of the Internet*, HBR.

(15) Minister, P. (2000). *E-C Services for the 21st Century*.

(16) المسعود، خليفة (2008). *المتطلبات البشرية والمادية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري*

*المدارس ووكلائها بمحافظة الرس*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

([17]) يونس، طارق (2003). *رؤية استراتيجية نحو تأهيل القيادات الأكاديمية للإدارة الالكترونية: المتضمنات والممكنات. الملتقى العربي لتطوير أداء آليات الإدارة والتجارة في الجامعات العربية*. حلب، الجمهورية العربية السورية.

([18]) حمدي، موسى (2008). *الصعوبات التي تواجه استخدام الإدارة الإلكترونية في إدارة المدارس الثانوية للبنين بمدينة مكة المكرمة، من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

# أثر ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية لأبعاد الحاكمية على فاعلية أدائهم الإداري

د. سوسن سعد الدين بدرخان
استاذ مشارك/ جامعة عمان الأهلية، الأردن
S_badrakhan@ammanu.edu.jo

**الملخص:** *هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على اثر ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية لأبعاد الحاكمية على فاعلية أدائهم الإداري، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اثر ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية لأبعاد الحاكمية على فاعلية أدائهم الإداري تبعاً للمتغيرات التالية: (الجنس، والمستوى الإداري، والكلية، وعدد سنوات الخبرة الإدارية)، واستخدمت الدراسة اسلوب المنهج الوصفي التحليلي، حيث وزعت استبانه تتألف من (40) فقرة تنتمي إلى ثلاث مجالات على عينة مكونة من (55) موزعة على العمداء العاملين في جامعة عمان الأهلية ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الاقسام استجاب منهم (45) تشكل ما نسبته (83.4%)، من الاستبانات المسترجعة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اثر ممارسة أفراد عينة الدراسة لأبعاد الحاكمية على فاعلية الاداء الإداري بشكل عام كان إيجابياً وبمستوى عالٍ، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمستجيبين تعزى لمتغير الجنس والكلية في المجالات الثلاثة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمستجيبين تعزى لمتغير المستوى الإداري وعدد سنوات الخبرة الإدارية في المجال الاول المتعلق بالشفافية لصالح فئة العمداء ومن يمتلكون خبرة اكثر من سنتين.*

**الكلمات المفتاحية:** *الحاكمية؛ فاعلية الأداء الإداري؛ القيادات الأكاديمية، جامعة عمان الأهلية.*

**المقدمــة:**

تعد مؤسسات التعليم العالي شريان رئيس لا غنى عنه في بناء المجتمع وتوعيه أفراده، لذا شهدت الجامعات تطوراً ملحوظاً في العقود السابقة، وما يؤكد ذلك التزايد المستمر في أعداد الجامعات الحكومية منها والخاصة، وتفرع التخصصات التي تدرسها، وتزايد أعداد الملتحقين فيها من طلبة وأعضاء الهيئة الأكاديمية والإدارية، وتزايد حجم الإنفاق عليها في ضوء تزايد متطلبات سوق العمل، لتجد الجامعات نفسها أمام تحديات تفوق قدرتها، لتفرض في ضوء ذلك على قياداتها ضرورة وضع خطط إستراتيجية إدارية وتربوية بعيدة المدى، قائمة على المفاهيم الحديثة تضمن لها توجيه أنشطتها لتحقيق رؤيتها ورسالتها، والمواءمة بين مخرجاتها مع احتياجات سوق العمل، ونشر ثقافة المعرفة وإشاعتها فيها، والتطوير الإداري فيها كنتيجة طبيعية لما تتمتع به الجامعات من دور حيوي في صناعة رأس المال البشري.

وفي ذلك يرى الزهراني (2011) ان التطوير الإداري في الجامعات من المواضيع الإدارية التي حظيت باهتمام القيادات الإدارية والاكاديمية مما دفع بإدارة التّعليم العالي نحو التّحول لأساليب إدارية متطورة، لتقوم بدورها في عملية البناء والتنمية؛ وذلك لاقتران نجاح التعليم الجامعي بنجاح إدارتها وقدرتها على تحقيق أهدافها بجودة وتميز وذلك يظهر من خلال تحقيقها للمخرجات عالية الجودة القادرة على دفع عجلة التطور والتقدم، ورفع قدرتها التنافسية الى أعلى المستويات، ولا يمكن أن تؤتى ثمارها إلا بالاعتماد على منهجية تستند على أسس علوم الإدارة، لذا بات من الضروري على الجامعات معرفة أساليب الحاكمية، والكيفية التي تداربها الجامعات للوصول للتطوير الإداري الجامعي.

فالحاكمية في الجامعات هي مجموعة من القواعد يتم بموجبها إدارة الجامعة والرقابة عليها وفق هيكل معين يتضمن توزيع الحقوق والواجبات فيما بين إدارة الجامعة ومجالس حوكمة الجامعة (مجلس الأمناء، مجلس الجامعة، مجلس العمداء) بما يضمن جودة مخرجات الجامعة (خورشيد ويوسف، 2009). كما ويؤكد مرعي (2009) أن تطبيق الحاكمية في الجامعات بالطرق المثلى وبمختلف الجوانب سيكون السبيل الوحيد لتطوير العمل الجامعي إدارياً وأكاديمياً.

وهنا ترى الباحثة أن الحاكمية في الجامعات ظهرت لتُمكّن القادة الأكاديمين والإداريين من ممارسة دورهم من خلال المشاركة الفاعلة في صنع الخطط التنموية وتنفيذها من خلال التركيز على عملية التفاعل القائمة بين أطراف العقد الاجتماعي الجديد في ظلها، وهم: الدولة، والقطاع الخاص، والمجتمع المدني.

ونظراً للأثر الإيجابي الذي انعكس على الشركات والمؤسسات التي تبنّت الحاكمية من حيث الإدارة والأرباح انتقل هذا المفهوم إلى الجامعات فمن منطلق أن الجامعات هي في الأساس منظمات تقود المجتمع نحو التنمية على مستوى الدولة كان لا بد من تبني مفهوم الحاكمية لتجاوز الفجوة القائمة بين رئيس الجامعة والطلبة والهيئتين الأكاديمية والإدارية، والسماح لهم بصناعة القرارات، وإتخاذ الإجراءات المحققة للاهداف، ومناقشة القضايا التي تهم الأفراد داخل وخارج مؤسسات التعليم الجامعي (عبد الحكيم، 2011).

وترى الباحثة إن الحاكمية تعتبر مدخل إداري جديد للتعليم الجامعي، يتم في ضوئها الوصول الى الإدارة الإبداعية لمنظومة التعليم الجامعي المتمثلة بالأهداف، والسياسات، والقيادة والإدارة، والهيكل التنظيمي، والتشريعات، وإدارة الموارد البشرية، والمادية والمالية، والآلية التنظيمية، وإدارة نظم المعلومات، والرقابة، والشراكة مع قطاعات الإنتاج والخدمات، بما يضمن إحداث نقلة نوعية في منظومة التعليم الجامعي من مرحلة التخطيط مروراً بالتنفيذ حتى المتابعة.

وأكد على ذلك كل من خورشيد ويوسف وسراج الدين (2009) على ان الحاكمية في الجامعات تسهم في تعظيم دورالجامعة ورسالتها، ومقدرتها التنافسية على تحقيق أهدافها وتوجيه أنشطتها وإداره أقسامها وكلياتها لأن من شأنها الارتقاء بالنظامين التعليمي والإداري إلى أرفع مستوى، فضلاً عن دورها في الحفاظ على الموارد المالية وإدارة مواردها البشرية وبذلك تحتاج الجامعات إلى مزيد من الافصاح والشفافية والمساواه والمسؤولية وتوسيع رقعة المشاركة المجتمعية بحيث يتلاءم النمط الإداري المتبع في الجامعة مع أهداف التعليم الجامعي وتوجهاته.

يشير برقعان والقرشي (2012) إلى أن الحاكمية الجامعية تهتم بمشاركة العمل وتوزيع المهام والواجبات داخل الكليات والأقسام والإدارات الموجودة داخل الجامعة، إضافة إلى الإبقاء على قنوات اتصال بينهما، ومتابعة سير العمل والإنجاز داخل هذه الوحدات، وتنظيم العلاقة الداخلية بينها، وتفعيل علاقتها بالبيئة المحيطة.

وإنطلاقاً من الأهداف المتوخاة من تطبيق الحاكمية في الجامعات على الجامعات ان تدرك ان الحاكمية ليست مجرد إدارة شاملة للجامعة بل هي أوسع نطاقاً وأعم مفهوماً، فهي منظومة متكاملة العناصر البشريّة والماديّة المتكاملة والمتفاعلة التي توجد الانسجام والتوازن داخل الجامعة تهدف إلى تحقيق جودة العمليات والمخرجات، والإدارتين الأكاديمية والإدارية وتميّزها (بزاوية وسالمي، 2011).

وفي ذلك يؤكد كوركوران (Corcoran, 2004) إن السماح بمشاركة أصحاب المصالح الممثلة بأعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية، والطلاب، والمساهمين في عمليات إتخاذ القرار تعد أحد أهم الحلول العلمية والإدارية الحديثة التي تضمن تنظم حقوق كافة أصحاب المصالح والمستفيدين من خدمات وأنشطة الجامعة، وتقود إلى توزيع عملية اتخاذ القرار بين هيكلتها الإدارية والأكاديمية المتمثل بـ (رئيس الجامعة ونواب الرئيس ومساعديه، ومجلس الأمناء، والعمداء، ورؤساء الأقسام).

كما ويؤكد كل من (صالح، 2010؛ ناصر الدين، 2012) ان النهوض بالوظيفة العلمية والتعليمية في الجامعة يقتضي تطوّر الحاكميّة والأداء الإداري بما يضمن الشفافية في العمل والمساءلة عن الأداء والنتائج، والمشاركة المؤسسية لجميع الأطراف بحيث يسير القرار الأكاديمي حسب الأصول الأكاديمية بدءاً من مجلس القسم ومجلس الكلية ومجلس العمداء ومجلس الجامعة وانتهاءً بمجلس الأمناء، وهذا ينطبق على الجامعات الرسمية والخاصة.

وقد أشارت نتائج وتوصيات العديد من الدراسات كدراسة العريني (2014) ودراسة الزهراني (2011) ودراسة فرناندیز ولورينز (Fernández & Llorens, 2009) على مفهوم الحاكمية لدى القيادات الأكاديمية ودرجه ممارستهم لأبعادها في الجامعات، وأهمية الحاكمية وفاعليتها في الجامعات، والدور الكبير الذي يؤديه تطبيق قواعدها على فاعلية أدائهم الإداري ورضا العاملين فيها وولائهم التنظيمي، والكشف عن أوجه القصور في الأداء وضعف المخرجات.

وترى الباحثة انه بالرغم من الأهمية المتزايدة التي يكتسبها مصطلح الحاكمية في الدراسات الحديثة، إلا أن أغلبها جاءت في المؤسسات التجارية الصناعية، مع وجود عدد قليل من الدراسات التي تناولت موضوع الحاكمية في الجامعات العربية وعلاقتها بمتغيرات مختلفة كدراسة العريني (2014) ودراسة أبو معيلش (2013) ودراسة مطر ونور (2013) ودراسة الشناق (2009) فجميعها تناولت الحاكمية في الجامعات العربية مشيرة إلى التحدي الحقيقي الذي تمر بها الجامعات المتمثل في أن السلطات القيادية العاملة في الجامعة، تهتم بوضع القرارت دون إشراك أطراف اخرى كالطلاب وأعضاء الهيئة الأكاديمية في صنع هذه القرارات، أو حتى مناقشتها أو المعارضة عليها، ليكون دورهم فقط الالتزم بتنفيذها، وبالرغم من أن هذه الدراسات عكست الوعي بأهمية الحاكمية في الجامعات إلا أنها لم تتعرض لعلاقة تطبيق أبعاد الحاكمية في الجامعات وعلاقتها بفاعلية أدائهم الإداري، وهو الأمر الذي تسعى إليه هذه الدراسة لعلّها تفتح أنظار الباحثين لوضع استراتيجية تربوية لممارسة الحاكمية في قطاعات التعليم العالي، ولربما أيضاً التعليم المدرسي، من هنا دفع بالباحثة تناول الموضوع في محاولة معرفة أثر ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية لأبعاد الحاكمية وفهم وتفسير أهمية الحاكمية وعلاقتها بفاعلية أدائهم الإداري في الجامعة.

**مشكلة الدراسة:**

تعتبر مؤسسات التعليم العالي روافد المعرفة، إذ تشكّل بمختلف مستوياتها ومجالاتها رُكنا أساسيا في تحقيق أهداف التنمية الشاملة، لذا وجدت الجامعات نفسها أمام تحديات فرض عليها الإستغناء عن الأساليب الإدارية التقليدية، والأخذ بالأساليب الإدارية الحديثة القائمة على المفاهيم الحديثة، كمفهوم الحاكمية بما يضمن في ضوء أبعاده تحسن في أدائها الإداري، وجودة مخرجاتها، وإنجاز مهامها الإدارية بكفاية وفاعلية. ومن هذا المنطلق أشارت العديد من الدّراسات إلى أهمية الحاكمية في الجامعات من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية العامله فيها، كدراسة العريني (2014) ودراسة الزهراني (2011) ودراسة

الشناق (2009)، فجميعها دراسات أكدت على أهمية الحاكمية في الجامعات، في إنجاز وأداء المهام الإدارية بكفاية وفاعلية، وبما يضمن تحقيق العدالة والموضوعية والحيادية التي تلغي تضارب المصالح، والتوازن بين شفافية السياسات التربوية وعدالة الأنظمة والقوانين؛ وانطلاقاً من ذلك كان لابد لجامعة عمان الأهلية أن تدرك أهمية تبنيها لمفهوم الحاكمية، وابعادها لما لها من آثار إيجابية على اداء عمداء ورؤساء الاقسام الإدارية؛ حيث إن إيجاد نظام للحاكمية في جامعة عمان الأهلية يساعد القيادات الإدارية وأعضاء المجالس للعمل بروح الفريق الواحد، والارتقاء بمستويات العمل والإنجاز، إضافة إلى أنه يساعد في نشر مفاهيم الشفافية والنزاهة والعدالة والمساءلة بين مجالس الإدارة وأعضاء هيئة التدريس والطلبة، مما ينعكس إيجابا على أداء الجامعة وجودة التعليم وتحسين مخرجاتها، ووضعها في مكان التنافس الإقليمي والعالمي، استنادا الى ما تقدم تبلورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما أثر ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية لأبعاد الحاكمية على فاعلية أدائهم الإداري؟**

**أسئلة الدراسة:**

تتمثل اسئلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: ما أثر ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية لأبعاد الحاكمية على فاعلية أدائهم الإداري؟ ويتفرع عن السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما أثر ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية لبعد الشفافية على فاعلية أدائهم الإداري؟
2. ما أثر ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية لبعد المساءلة على فاعلية أدائهم الإداري؟
3. ما أثر ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية لبعد المشاركة على فاعلية أدائهم الإداري؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اثر ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية لأبعاد الحاكمية على فاعلية أدائهم الإداري تُعزى لمتغير الجنس، والمستوى الإداري، والكلية، وعدد سنوات الخبرة الإدارية؟

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة من خلال:

**1- الأهمية النظرية:** تبرز الاهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال بناء إطار نظري مقترح لحاكمية الجامعات لرفد وإغناء المكتبات العربية بدراسة ترصد ممارسة ابعاد الحاكمية في جامعة عمان الأهلية، لتشكل مرجعاً مهماً للأكاديميين والباحثين والممارسين في موضوع الحاكمية وابعادها في الجامعات واثرها على فاعلية أدائهم الإداري، ويعتبر نقطة انطلاق لدراسات أخرى في الحاكمية كأسلوب إداري حديث تتبعة الجامعات لرفع مستوى ادائهم الإداري، فضلاً عن كونها تعتبر من الدراسات القليلة- على حد علم الباحثة- التي تبحث في أبعاد الحاكمية وعلاقته بفاعلية الاداء الإداري من وجهة نظر عينة من القيادات الاكاديمية العاملة في جامعة عمان الأهلية، حيث تأمل الباحثة أن تكون دراستها مصدر فائدة للباحثين الآخرين، للانطلاق منها في مجالات أخرى تتعلق بموضوع الحاكمية الذي يُعدّ حديث الساعة.

**2- الأهمية التطبيقية:** تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من خلال محاولتها معرفة:

- مدى المام القيادات الاكاديمية بمفهوم الحاكمية، وأبعادها وأهميتها وأهدافها.
- أثر ابعاد الحاكمية على فاعلية الاداء الإداري.
- محاولتها الخروج بمقترحات يمكن تطبيقها في جامعة عمان الأهلية بما يتفق مع الحاكمية وأبعادها.
- محاولتها تطوير أساليب ادارية فاعلية لتطوير أداء القيادات الاكاديمية والإدارية للعمل، وتهيئة الظروف المناسبة لهم لأداء المهام الموكلة إليهم.

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى التعرُّف على اثر ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية، لأبعاد الحاكمية على فاعلية أدائهم الإداري من وجهة نظر عينة من عمداء ونواب ومساعدي العمداء ورؤساء الأقسام في جامعة عمان الأهلية وينبثق من هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية:

1. معرفة مدى وضوح مفهوم الحاكمية وابعادها لدى عمداء ونواب ومساعدين العمداء ورؤساء الأقسام العاملين في جامعة عمان الأهلية.
2. التعّرف على واقع تطبيق الحاكمية بمفهومها وأبعادها في جامعة عمان الأهلية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإدارية فيها.
3. معرفة أثر ابعاد الحاكمية على فاعلية الأداء الإداري لدى القيادات الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية.
4. تقديم توصيات تخدم التوجهات المستقبلية في الجامعات الاردنية لتعزيز قواعد الحاكمية وتوظيفها في العمل الإداري.

**مصطلحات الدراسة:**

من أجل المزيد من الوضوح والدقة، جرى تعريف مجموعة المصطلحات التالية:

- **الحاكمية:** يعرف جان (Jan,2008) الحاكمية بأنها: مجموعة من العلاقات فيما بين القائمين على إدارة المؤسسة، ومجلس الإدارة، واصحاب المصالح والذي يتم من خلالها إدارة المؤسسة والتحكّم في أعمالها.

- **أبعاد الحاكمية:** وهي الدعائم التي تعزز تطبيق الحاكمية بأمانة في المؤسسات (اسماعيل، 2010). وقد لخصت أبعاد الحاكمية المطبقة في الجامعات بما يأتي:
  - الشفافية: وتعني الإفصاح عن السياسات التربوية والتعليمية والعملية والتنفيذية للجامعة وطرح الأفكار، والتعاون والتنسيق بين أعضاء الجامعة (العريني، 2014).
  - المساءلة: تمكين ذوي العلاقة من الأفراد داخل الجامعة وخارجها من مراقبة العمل، دون أن يؤدي ذلك إلى تعطيل العمل أو الإساءة إلى الآخرين (خورشيد ويوسف، 2008).
  - المشاركة: وهي إتاحة مجالس الحاكميّة للهيئتين الأكاديمية والإدارية، والطلبة، والمجتمع، المشاركة في رسم السياسات، ووضع قواعد العمل في مختلف مجالات الحياة الجامعيّة (Lee & Land, 2010).
- **الحاكمية في الجامعات:** يعرف الشناق (2009، ص8) الحاكمية بأنها:"مجموعة من العلاقات ما بين الإدارة الأكاديمية داخل وخارج الجامعة ضمن المجالات التالية: أعضاء المجلس، والمساهمين، أصحاب المصالح، والشفافية". وتعرف إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بأنها: النشاط الذي تقوم به القيادات الأكاديمية ممثلة بالعمداء ورؤساء الاقسام فيما يتعلق باتخاذ القرارات التي تحدد التوقعات والمسؤولية، أو منح السلطة، أو التحقق من الأداء في الجامعة.
- **فاعلية الاداء:** وهي مجموعة النشاطات والإجراءات التي يقوم بها القادة الإداريون بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال قيادته للعمل الإداري دون إهدار للوقت والجهد (المساعيد، 2006). وتعرف إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة من القيادات الأكاديمية والإدارية (عمداء ورؤساء الاقسام) في جامعة عمان الأهلية من خلال إجاباتهم عن فقرات المقياس المستخدم في هذه الدراسة.
- **الإداري:** هو كل من يشغل مركزاً إدارياً من عمداء ونوابهم ومساعديهم أو رؤساء الأقسام العلمية والانسانية أو من يقوم مقامهم.
- **القيادات الأكاديمية:** ويقصد بها مدراء الجامعات ووكلائهم، وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية الذين سيتم إجراء الدراسة عليهم.

**حدود الدراسة ومحدداتها:**

تتحدد نتائج الدراسة بمجموعة العوامل التالية:

1. الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على القادة الأكاديميين الإداريين ممثلة بالعمداء ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الاقسام في الكليات العلمية والانسانية.
2. الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي الجامعي 2017/2016م.
3. الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على جامعة عمان الأهلية.
4. المحددات الموضوعية: تتحدد نتائج هذه الدراسة بدقة ونزاهة وموضوعية أفراد العينة في استجابتهم على أداة الدراسة المعدة لغايات، جمع بياناتها والتي طورتها الباحثة اعتماداً على الأدب التربوي المنشور. وتم التأكد من صدقها وثباتها؛ لذا فإن إمكانية تعميم النتائج يعتمد على صدق الأداة وثباتها.
5. تعميم النتائج: يتحدد تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها الإحصائي بمدى مماثلة المجتمع الخارجي لمجتمع الدراسة الحالي.

**الدراسات السابقة ذات الصله:**

أجرى العريني (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين في جامعة الإمام محمد، أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، وتحديد الفروق الدالة إحصائياً باختلاف كل من المتغيرات التالية: (المؤهل، وسنوات الخبرة، والوظيفة الحاليّة)، واستخدمت الدراسة أسلوب المنهج الوصفي، حيث وزعت استبانة على عينة عشوائية تكونت من (650) فرداً، موزعين: (114) عضواً في الهيئة التدريسية، و (175) عضواً في الهيئة الإدارية، و (42) رئيس قسم، و (31) عميداً، وأظهرت نتائج الدراسة مجموعة من النتائج، أهمها: أن واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لكل مجالات الدراسة الخاصة بالشفافية والمشاركة والمساءلة والمساواة والفاعلية التنظيمية، مطبقاً بدرجة متوسطة، كما اظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدّراسة في واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الإمام والتي تعود إلى اختلاف المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والوظيفة.

في حين أجرت أبو معيلش (2013) دراسة هدفت الى الكشف عن أثر الحاكمية المؤسسية في صنع القرارات الإدارية والأكاديمية في الجامعات الأردنية، أجريت الدراسة في المملكة الاردنية الهاشمية، واستخدمت الدراسة أسلوب المنهج الوصفي، حيث وزعت استبانة على عينة عشوائية تكونت من (181) عضواً في مجلس الإدارة في الجامعات الأردنية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للحاكمية المؤسسية في صنع القرارات الإدارية والأكاديمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق

بالحاكمية المؤسسية تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، ونوع الجامعة، والتخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بالحاكمية المؤسسية والقرارات الإدارية والأكاديمية تعزى لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (55 فما فوق)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بالقرارات الأكاديمية والإدارية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ونوع الجامعة، والتخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بالقرارات الأكاديمية والإدارية في مجال صنع القرار الإداري تعزى لمتغير الجنس، وهي دالة إحصائياً على الفروق الفردية لصالح الذكور.

وأجرى ناصر الدين (2012) دراسة هدفت إلى استقصاء واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر العاملين فيها من أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية، أجريت الدراسة في المملكة الاردنية الهاشمية، واستخدمت الدراسة أسلوب المنهج الوصفي، حيث وزعت استبانة على عينة عشوائية تكونت من (113) عضواً من أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في الجامعة، منهم (64) عضو هيئة تدريس و (49) إدارياً، أشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ككل كان مرتفعاً بشكل عام. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط، تبعاً لاختلاف المركز الوظيفي، وكان لصالح أعضاء هيئة التدريس. وأظهرت النتائج أيضا أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولصالح من كانت خبرتهم أكثر من سنتين.

دراسة الزهراني (2011) هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الحوكمة الرشيدة في الجامعات الأهلية السعودية، والعلاقة بين واقع تطبيق الحوكمة الرشيدة والرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس، باختلاف كل من المتغيرات التالية: (التخصص، والجنس، الرتبة الأكاديمية، والمسمى الوظيفي، ومدة الخدمة العملية). استخدمت الدراسة أسلوب المنهج الوصفي الارتباطي عبر اعداد استبانتين اعدت لجمع البيانات، الأولى عن واقع تطبيق الحوكمة الرشيدة، وأخرى عن الرضا الوظيفي، وزعت على عينة عشوائية تكونت من (300) فردٍ من أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة مجموعة من النتائج، أهمها: أن الجامعات الأهلية السعودية تمارس الحوكمة الرشيدة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبير، وأن هناك فروقاً معنوية دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدّراسة حول واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات الأهلية تعزى لمتغيري الرتبة الأكاديمية والمستوى الوظيفي، وعدم وجود فروق معنوية دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدّراسة حول واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات الأهلية تعزى لمتغيري التخصص، والجنس، ومدة الخدمة العملية.

وأجرى دي بور وهيوسمان وميسترشيت (Deboer, Huissman & Meister-Scheytt, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن مجالات الحاكمية في جامعات ثلاث دول هي هولندا، والنمسا والمملكة المتحدة، وقارنت الدراسة بين المجالس الإشرافية في هذه الجامعات، من حيث احتوائها وتفعيلها لمبادئ الشفافية والاستقلالية والمساءلة. وقد توصلت الدراسة إلى أن من العناصر الحديثة في محاولة الاصلاح في قطاع التعليم العالي في أوروبا هو تشكيل هيكليات جديدة لحاكمية الجامعات، وأن المجالس الاشرافية فيها هي جزء من عمليات الاصلاح، وعلى الرغم من أهمية هذه المجالس إلا أن قليلاً من أعضائها يعرفون عملهم الحقيقي. وأشارت الدراسة إلى أنه على الرغم من أهمية ووجود هذه المجالس إلا أن البعض من أعضائها يمارسون عملهم بصورة صحيحة، وأن تطبيق الحاكمية ومبادئها بشكل فاعل وتفعيل الرقابة الداخلية والخارجية فيها، هي أحد أسباب التطوير والتحسين في عمل المجالس الإشرافية. وأن المجالات المحتملة للتحسين والتطوير في هيكلية المجالس الحالية وممارسة أعمالهم لا يتم إلا من خلال تطبيق الحاكمية ومبادئها بشكل متقن، وتفعيل دور الرقابة الداخلية والخارجية فيها.

وقام لي ولاند (Lee & Land, 2010) بدراسة هدفت إلى عرض الاتجاهات وقضايا حاكمية الجامعات التايوانية مقارنة بحاكمية الجامعات في الولايات المتحدة، واستخلاص التطبيقات التي يمكن أن تستفيدها الجامعات التايوانية من الجامعات الأمريكية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن حاكمية الجامعات التايوانية جاهزة في الترأس الديمقراطي والكفاية، علماً بأن معظم الجامعات في تايوان تعتمد أنموذج المجلسين في الحاكمية كما هو شائع في أمريكا، وأن أنظمة حاكمية الجامعات في تايوان يجب أن تكون مسؤولة عن الأمور المالية والإدارية في الجامعة، وأن يكون مجلس الجامعة مسؤول عن الأمور الأكاديمية ذات الصفة التعليمية. ومن أجل ذلك، فإن حاكمية الجامعات التايوانية تحتاج إلى المزيد من التغيرات التشريعية ووسائل الاتصال.

وأجرى الشناق (2009) دراسة هدفت التعرف على مفهوم الحاكمية لدى القيادات الأكاديمية ودرجه ممارستهم لأبعادها في الجامعات الأردنية الخاصة، واستخدمت الدراسة أسلوب المنهج الوصفي التحليلي حيث تم جمع المعلومات وتحليل البيانات من خلال توزيع استبانتين الأولى عن مفهوم الحاكمية وابعادها، والثانية عن درجة ممارسة الحاكمية في الجامعات الأردنية الخاصة، وقد وزعت الأداتين على عينة عشوائية تكونت من (501) فردٍ، موزعين: (63) من أعضاء مجالس الجامعة و (258) من أعضاء هيئة تدريس، و(180) من الإداريين، وأظهرت نتائج الدراسة مجموعة من النتائج،

أهمها: أن مستوى فهم الإدارة الأكاديمية لمفهوم الحاكمية وممارستهم لمجالات الحاكمية في الجامعات الأردنية الخاصة كان بدرجة عالية، وهناك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مجالات الحاكمية بين الهيئتين الأكاديمية والإداريين، وكانت الفروق لصالح عضو هيئة التدريس في معيار الشفافية.

دراسة ليستسي (Leišytė, 2007) هدفت إلى التعرف على واقع حوكمة الجامعات في هولندا وإنجلترا، والتعرف على آثر الحوكمة في رفع فاعلية أنشطة وعمل الجامعات ومؤسسات البحث العلمي وتفاعل الجامعات مع مراكز البحوث العلمية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي عبر إتباع أسلوب المقابلة والملاحظة التي تم تسجيلها صوتياً بوقت حدد من 35 دقيقة إلى 1.50، واستبيانات ملئت من قبل رؤساء المراكز البحثية العلمية والأكاديميين، وأظهرت نتائج الدراسة مجموعة من النتائج، أهمها أن دور الحوكمة في كلتا الدولتين قد أصبح أكثر فاعلية وظهر ذلك في ادائهم الإداري لذا ينبغي تعزز دور الجامعات المطبقة للحوكمة وتعزيز دور أصحاب المصالح في صنع وتطبيق الأنظمة بما يسمح فهم الاستراتيجيات الإدارية ووضعها موضع التنفيذ ليساعد على التحكم بنشاط الجامعة رفع كفاية البيئة التعليمية والبحثية فيها.

دراسة روبينا (Robinah,2007) هدفت هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين فاعلية تطبيق الحوكمة والأداء المؤسسي والمالي في جامعات مدينة أوغندا، إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي عبر إتباع أسلوب الملاحظة والمقابلة للقادة الإداريين والاكاديميين، تكونت عينة الدراسة من أربع جامعات حكومية في أوغنداو جامعة ماكيريري وجامعة كايمبوجو، جامعة العلوم والتكنولوجيا مبارارا وجامعة غولو، وأظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق مبادئ الحوكمة قد ساهم بشكل كبير في تعزيز دور الاداء المؤسسي في الجامعات ورفع جودة الاداء الإداري، كما أن نتائج الدراسة كشفت أن تطور ثقافة الحوكمة انعكس بشكل رئيسي علي تحسين أداء الجامعات واستمراريتها نحو بلوغ أهدافها، وقد أوضحت نتائج الدراسة ضرورة توفر المقومات اللازمة لضمان تنفيذ الحوكمة من خلال إنشاء تنظيم إداري ومهني متكامل في الجامعات يقوم على أسس مصداقية المديرين والموظفين.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

- بالنظر إلى الدراسات السابقة يتضح أن الدراسات السابقة والدراسة الحالية تتفق من حيث موضوعها؛ فهي تتناول مفهوم الحاكمية لدى القيادات الأكاديمية ودرجه ممارستهم لأبعادها في الجامعات.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التأكيد على اثر رفع فاعلية أنشطة وعمل الجامعات ومؤسسات البحث العلمي الإدارية.
- اتفقت الدراسة الحالية في أسلوبها لجمع المعلومات مع أسلوب بعض الدراسات السابقة في اعتمادها المنهج الوصفي المسحي معتمدة الاستبانة كدراسة كل من العريني (2014) أبو معيلش (2013) مطر ونور (2013) ناصر الدين (2012) الزهراني (2011) الشناق (2009)، في حين استخدم دراسة (Leišytė, 2007) اسلوب المقابلة، واستخدمت دراسة Mutagahywa, (2012) اسلوب الملاحظة.
- اختلفت الدراسات السابقة من حيث البيئات التي طبقت بها فدراسة العريني (2014) ودراسة الزهراني (2011) طبقت بالسعودية، وطبقت دراسة أبو معيلش (2013) مطر ونور (2013) ودراسة ناصر الدين (2012) ودراسة الشناق (2009) في الاردن، ودراسة متاجهياوا (Mutagahywa,2012) في تنزانيا، وطبقت دراسة (Deboer, Huissman & Meister-Scheytt, 2010) ودراسة (Leišytė, 2007) في هولندا، والنمسا والمملكة المتحدة، في حين طبقت دراسة (Lee & Land, 2010) في تايوان، بينما اختلفت الدراسة الحالية حيث طبقت في الاردن.

**الطريقة والإجراءات:**

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته أسئلة الدراسة وأهدافها، وسيتم توضيح مجتمع الدراسة وكيفية اختيار عينتها ووصف أداة الدراسة ودلالات صدقها وثباتها، والاختبارات التي استخدمت لمعالجة البيانات إحصائياً.

- **مجتمع الدراسة وعينتها:**

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع العمداء ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الاقسام العاملين في جامعة عمان الأهلية خلال عام 2016-2017، وقد جرى تطبيق الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (55)، وقد بلغ عدد الذين أجابوا فعلياً على الاستبانة (45) أي ما نسبته (83.4%)، والجدول رقم (1) يبين توزيع عدد أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والمستوى الإداري، والكلية، وعدد سنوات الخبرة الإدارية.

**الجدول (1) خصائص أفراد عينة الدراسة موزعين حسب متغيرات الجنس، والمستوى الإداري، والكلية، وعدد سنوات الخبرة الإدارية.**

| المتغير | نوع المتغير | العدد | % |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 39 | 87.0 |
| | أنثى | 6 | 13.0 |
| المستوى الإداري | عميد | 6 | 13.0 |
| | نائب عميد | 6 | 13.0 |
| | مساعد عميد | 7 | 15.4 |
| | رئيس قسم | 26 | 58.6 |
| الكلية | الانسانية | 26 | 58.6 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | العلمية | 19 | 41.4 |
| عدد سنوات الخبرة الإدارية | سنة فقط | 7 | 15.4 |
| | سنتين | 13 | 28.4 |
| | اكثر من سنتين | 25 | 56.2 |

يلاحظ في الجدول (1) أن غالبية العينة من الذكور(87.0%)، ومن رؤساء الاقسام (58.6%)، ومن الكليات الانسانية (58.6%)، ويمتلكون خبرة إدارية أكثر من سنتين (56.2%).

**أداة الدراسة:**

للكشف عن اثر ممارسة القيادات الاكاديمية لأبعاد الحاكمية على فاعلية أدائهم الإداري، ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اثر ممارسة القيادات الاكاديمية لأبعاد الحاكمية على فاعلية أدائهم الإداري تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الإداري، والكلية، وعدد سنوات الخبرة الإدارية جرى تطوير استبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة اعتماداً على ما ورد في بعض الدراسات السابقة مثل دراسات كل من العريني (2014) ودراسة الزهراني (2011) ودراسة الشناق (2009)، وأبو النادي (2001) بالإضافة إلى خبرة الباحثة في المجال، وقد تكونت الاستبانة من قسمين: الأول، يتعلق بجمع معلومات ذاتية عن أفراد عينة الدراسة تتمثل في: الجنس، والمستوى الإداري، والكلية، وعدد سنوات الخبرة الإدارية؛ والثاني يتضمن أسئلة الدراسة والمكونة من (40) فقرة وجميعها يتعلق باثر ابعاد الحاكمية على فاعلية أداء القيادات الاكاديمية الإداري موزعة على ثلاث مجالات هي:

**المجال الأول:** أثر بعد الشفافية على فاعلية الاداء الإداري، ويتضمن (15) فقرة.

**المجال الثاني:** أثر بعد المساءلة على فاعلية الاداء الإداري، ويتضمن (13) فقرة.

**المجال الثالث:** أثر بعد المشاركة على فاعلية الاداء الإداري، ويتضمن (12) فقرة.

وقد صممت فقرات هذا المجال باستخدام مقياس (ليكرت الخماسي)، الذي اشتمل على درجات الاستخدام التالية: (5) موافق بشدةً و (4) موافق و (3) موافق نوعا ما و (2) غير موافق و (1) غير موافق بشدة، وتبنت الدراسة الأوزان المبينة في الجدول (2) لقياس اثر ممارسة القيادات الاكاديمية لأبعاد الحاكمية على فاعلية ادائهم الإداري من خلال المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات الاستبانة.

**الجدول (2) أوزان قياس اثر ممارسة القيادات الاكاديمية لأبعاد الحاكمية على فاعلية ادائهم الإداري من خلال المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات الاستبانة.**

| فئة المتوسط الحسابي | مستوى الاتجاه |
|---|---|
| 5.00 – 3.68 | عالٍ |
| 3.67– 2.34 | متوسط |
| 2.33 – 1 | ضعيف |

**صدق الأداة وثباتها:**

تم التحقق من صدق محتوى أداة الدراسة بعرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية وجامعة عمان الأهلية وذوي الاختصاص، للتأكد من أن الأداة تقيس الهدف المراد قياسه، ومن ثم تم اقتراح التعديلات المناسبة، لبيان صلاحية الفقرات ووضوحها وسلامة الصياغة اللغوية فيها، ومدى انتمائها للمجال الذي صنفت تحته، وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم واقتراحاتهم، تم إعادة صياغة بعض الفقرات وتعديلها، وبالنتيجة أصبحت أداة الدراسة تتألف من (40) فقرة بصورتها النهائية موزعة على ثلاثة مجالات رئيسة تمثل ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية لأبعاد الحاكمية واثرها على فاعلية ادائهم الإداري، وهي بعد (الشفافية ويشمل 15 فقرة) وبعد (المساءلة ويشمل 13 فقرة) وبعد (المشاركة ويشمل 12 فقرة).

وللتحقق من ثبات الأداة، جرى استخراج معامل الثبات للأداة ككل باستخدام معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) فكان 0.96 وهي نسبة ثبات عالية ومقبولة لأغراض إجراء الدراسة، كما تم استخراج معامل الثبات لكل مجال من مجالات الأداة الثلاثة كمؤشر على ثباته كما هو مبين في جدول (3)، وقد عدت هذه المعاملات كافية ومقبولة لاظهار ثبات أداة البحث.

**الجدول (3) معامل الثبات لأداة الدراسة ككل ولكل مجال من مجالاتها الثلاثة واثرها على فاعلية الاداء الإداري.**

| المجال | | عدد الفقرات | معامل الثبات |
|---|---|---|---|
| ابعاد الحاكمية واثرها على فاعلية الاداء الإداري | الشفافية | 15 | 0.87 |
| | المساءلة | 13 | 0.88 |
| | المشاركة | 12 | 0.95 |
| **معامل الثبات الكلي للأداة** | | 40 | 0.96 |

**متغيرات الدراسة:**

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

**أولاً:** المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وله مستويان: (ذكر، وأنثى).

- المستوى الإداري: وله أربع مستويات: عميد، نائب عميد، مساعد عميد، رئيس قسم.
- الكلية: ولها مستويان: عملية وانسانية.
- عدد سنوات الخبرة الإدارية: ولها ثلاث مستويات: سنة فقط، سنتين، اكثر من سنتين.

**ثانياً:** المتغير التابع: أثر ممارسة القيادات الاكاديمية ممثلة بالعمداء ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الأقسام لأبعاد الحاكمية على فاعلية ادائهم الإداري، والتي يعبر عنها بالمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مفردات الاستبانة المعدة لذلك.

- **المعالجة الإحصائية:**

لغرض تحليل بيانات الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss) لتحليل بيانات الإستبانة وللإجابة عن أسئلتها، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس، واستخراج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والكلية استخدم اختبار (ت)، في حين استخدم تحليل التباين الأحادي، واختبار توكي (Tukey Test) للمقارنات البعدية لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد الدراسة تعزى لمتغير المستوى الإداري، وعدد سنوات الخبرة الإدارية.

**نتائج الدراسة ومناقشتها:**

**أولاً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بأثر ممارسة القيادات الأكاديمية ممثلة بالعمداء ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الاقسام لأبعاد الحاكمية على فاعلية ادائهم الإداري بشكل عام.**

للإجابة عن هذا السؤال ومناقشته، تم أولاً عرض النتائج المتعلقة بالدرجة الكلية، باثر ممارسة القيادات الاكاديمية ممثلة بالعمداء ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الاقسام لأبعاد الحاكمية على فاعلية أدائهم الإداري في المجالات الثلاثة للدراسة ومناقشتها، حيث يبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من المجالات الثلاثة، والدرجة الكلية لاثر ممارسة القيادات الاكاديمية ممثلة بالعمداء ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الاقسام لأبعاد الحاكمية على فاعلية ادائهم الإداري بشكل عام.

**الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المجالات الثلاثة مرتبة تنازلياً والدرجة الكلية لأثر ممارسة القيادات الاكاديمية لأبعاد الحاكمية على فاعلية ادائهم الإداري.**

| المجال | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الاتجاه |
|---|---|---|---|---|
| اثر ممارسة ابعاد | الشفافية | 4.20 | 0.57 | عالٍ |
| الحاكمية على فاعلية الاداء الإداري | المساءلة | 3.95 | 830. | عالٍ |
| | المشاركة | 3.86 | 0.78 | عالٍ |
| **الدرجة الكلية** | | 3.86 | 0.49 | عالٍ |

يتضح من الجدول (4) أن الدرجة الكلية لاثر ممارسة ابعاد الحاكمية لدى عينة من القادة الاكاديميين في جامعة عمان الأهلية ممثلة بالعمداء ونوابه ومساعديه ورؤساء الاقسام على فاعلية ادائهم الإداري بشكل عام بلغت (3.86) بانحراف معياري (0.49)، وهذا يعني أن النتيجة بشكل عام كانت إيجابية بمستوى عالٍ، ويعد ذلك مؤشراً قوياً على أن هناك تصور جيد نحو ابعاد الحاكمية وعلاقته بفاعلية الاداء الإداري من قبل القادة الاكاديميين في جامعة عمان الأهلية ممثلة بالعمداء ونوابه ومساعديه ورؤساء الاقسام مما يعكس اهتمام القادة الاكاديميين على كافة المستويات باهمية الحاكمية ودورها في رفع مستوى الاداء الإداري وهذا ما أشارت إليه غالبية الدراسات المسحية مثل دراسة روبينا (Robinah,2007) التي اشارت أن تطبيق ابعاد الحوكمة قد ساهم بشكل كبير في تعزيز دور الاداء المؤسسي في الجامعات ورفع جودة الاداء الإداري، ومما يؤكد هذه النتيجة ويدعمها أن المجال المتعلق بالشفافية والوضوح وعلاقتها بفاعلية الاداء الإداري احتل المرتبة الأولى بمتوسط (4.20)، وبانحراف معياري (0.57). وقد يرجع ذلك إلى اهتمام إدارة الجامعة بالشفافية كاحد ابعاد الحاكمية في التعامل بين الإطراف المختلفة فقد تم التأكيد عليها وذلك من خلال التأكيد على أن أخلاقيات العمل لها دور كبير في نجاح ادائها لذا ينبغي تدريب القادة الاكاديميين على كافة المستويات على اتخاذ القرارات وتحسين فهمهم لمفهوم الشفافية كمتطلب أساسي وضروري لجذب واستقطاب الطلبة والاكاديميين المتميزين.

بينما حصل المجال الثاني المساءلة واثر ممارسته على فاعلية الاداء الإداري على المرتبة الثانية بمتوسط عالٍ بلغ (3.95) وبانحراف معياري (0.83) وقد يرجع ذلك إلى ادراك جامعة عمان الأهلية بكافة جوانب النظام التعليمي من مدخلات وعمليات ومخرجات (نتائج) وحريصة على التأكد من قيام القادة الأكاديميين فيها بكافة الأنشطة والاعمال الإدارية بالكفاءة والفعالية المطلوبة، وادراك الجامعة بان تطبيق مبدأ المساءلة يعد ضرورة حتمية نظرا لوجود الفساد الإداري والذي يعد ظاهرة ليست جديدة في حياة الأمم قديمها وحديثها لكن الجديد هو تعقد وتشابك هذه الظاهرة بل تطورها بحيث أصبحت توثر على جميع أنشطة واعمال مؤسسات الدولة والتي منها مؤسسات التعليم العالي (الجامعات). في حين حصل المجال الثالث على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي عالٍ بلغ (3.86) وبانحراف معياري (0.78) وقد يرجع ذلك إلى اهتمام مجالس الحاكميّة في الجامعة باتاحة فرصة للهيئتين الأكاديمية والإدارية للمشاركة في رسم السياسات، ووضع قواعد العمل في مختلف مجالات الحياة الجامعيّة،

وإتاحة الفرص لطلبة الجامعة أن يكون لهم دور في عملية صنع القرار.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الاول ومناقشتها: "ما اثر ممارسة القيادات الاكاديمية في جامعة عمان الأهلية لبعد الشفافية على فاعلية ادائهم الإداري"؟**

يهدف هذا المجال التعرف إلى اثر ممارسة بعد الشفافية على فاعلية الاداء الإداري بشكل عام، ويوضح الجدول (5) استجابات افراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.

**الجدول (5) استجابات افراد عينة الدراسة على فقرات المجال الأول: اثر ممارسة بعد الشفافية على فاعلية الاداء الإداري مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الاتجاه |
|---|---|---|---|---|
| 3 | لا تتدخل الشركة المالكة للجامعة بالشؤون المالية والأكاديمية والإدارية للجامعة. | 4.59 | 0.70 | عالٍ |
| 2 | تساعد شفافية على التعرف على جوانب القوة والضعف في الاداء الإداري. | 4.30 | 0.95 | عالٍ |
| 4 | وضوح الأداءالإداري يؤدي إلى عدم احراج الرئيس في قراراته الصادرة وبتالي فاعلية ادائه الإداري. | 4.30 | 0.93 | عالٍ |
| 7 | تُطبّق الجامعة جميع أنظمة وتعليمات هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية. | 4.27 | 0.97 | عالٍ |
| 12 | تدعم إدارة الجامعة مبدأ شفافية تبادل المعلومات لكافة المستفيدين (الطلبة، العاملين، أعضاء هيئة التدريس). | 4.26 | 0.94 | عالٍ |
| 9 | وضوح مهام ووظائف وادوار مجالس الحاكمية في الجامعة. | 4.11 | 0.92 | عالٍ |
| 13 | توفر إدارة الجامعة علانية القرارات. | 4.09 | 0.87 | عالٍ |
| 15 | تكون مجالس الحاكمية على معرفة تامّة بوضع الجودة والاعتماد للبرامج التي تقدّمها الجامعة. | 3.96 | 1.06 | عالٍ |
| 8 | يوفر الرئيس للمرؤوس التسهيلات اللازمة لتطوير الأداء. | 3.98 | 0.94 | عالٍ |
| 10 | تضع الجامعة أنظمة وتعليمات خاصّة بها تشمل الجانبين الأكاديمي والإداري. | 3.92 | 1.18 | عالٍ |
| 14 | أدوار ومسؤوليّات مجالس الحاكمية (الأمناء، عمداء الكليات ورؤساء الأقسام) واضحة في أنظمة وتعليمات الجامعة. | 3.92 | 0.94 | عالٍ |
| 11 | وضوح معايير الأداء الإداري في الجامعة. | 3.86 | 1.06 | عالٍ |
| 6 | تُمارس مجالس الحاكمية صلاحياتها الخاصة بشكل سلس ودقيق. | 3.85 | 1.00 | عالٍ |
| 1 | تُراعي حاكمية الجامعة مبادئ الشفافية والوضوح في التطبيق الكامل للأنظمة والتعليمات على العاملين في الجامعة. | 3.81 | 1.01 | عالٍ |
| 5 | تفصح الجامعة عن المعلومات الهامة المتعلقة بالمخاطر (المتوقع حدوثها وكيفية إدارتها). | 3.80 | 1.04 | عالٍ |
| **الدرجة الكلية** | | **4.20** | **0.57** | **عالٍ** |

من خلال استعراض المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال يتضح أن جميعها كانت بمستوى عالٍ، وأن الفقرة رقم (3)" لا تتدخل الشركة المالكة للجامعة بالشؤون المالية والأكاديمية والإدارية للجامعة. "احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.59)، وقد يعزى ذلك إلى أن جامعة عمان الأهلية ممثلة برئيس مجلس أمنائها ومجالس الحوكمة فيها جادة في تطبيق الحاكمية، ومبادئها في جميع مجالات الجامعة الإدارية والأكاديمية. وذلك انطلاقاً من سياسات الجامعة وخططها الاستراتيجية، وقناعتها بأنها ستصل إلى العالمية وإلى تصنيف عالمي

متميز من خلال تطبيق الحاكمية. في المقابل جاءت الفقرة رقم (5) في الجدول "تفصح الجامعة عن المعلومات الهامة المتعلقة بالمخاطر (المتوقع حدوثها وكيفية إدارتها)" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.80) رغم حصولها على مستوى عالٍ، وتعزو الباحثة ذلك الى إدراك الشركة المالكة للجامعة أن الإفصاح عن المعلومات الهامة المتعلقة بالمخاطر للمستثمرين أمر ضروري لأن المستثمرين بطبيعتهم لا يرغبون في المخاطرة الناتجة عن نقص المعلومات مع افتراض تساوي جميع العناصر الأخرى ذات العلاقة بقرار الاستثمار، وهذا ان دل فانه يدعل على سعي الجامعة على تطبق ابعاد الحاكمية بموضوعيّة لأنها تأخذ بمبدأ الشفافية والافصاح، وهذا من شأنه أن ينعكس إيجابياً على سمعة الجامعة وصورتها، وعلى جودة مخرجاتها. كما وقد يعزى الى إدراك الجامعة بأهمية الافصاح للجامعة كوعاء استثماري لأموال المودعين والمساهمين من جهة وتمكينه من المساهمة بكفاءة ونجاح في تطوير الجهاز الإداري. وتتفق هذة النتيجة مع نتائج دراسة كل من العريني (2014) و ( Deboer, Huissman & Meister-Scheytt, 2010) والشناق (2009).

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: "ما أثر ممارسة القيادات الاكاديمية في جامعة عمان الأهلية لبعد المساءلة على فاعلية ادائهم الإداري؟**

يهدف هذا المجال التعرف إلى أثر ممارسة بعد المساءلة على فاعلية الاداء الإداري بشكل عام، ويوضح الجدول (6) استجابات افراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.

**الجدول (6) استجابات افراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني: اثر ممارسة بعد المساءلة على فاعلية الاداء الإداري مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الاتجاه |
|---|---|---|---|---|
| 20 | تنفذ الجامعة نظام المساءلة بفاعلية سعيا منها للارتقاء بسمعتها الأكاديميّة. | 4.27 | 2.50 | عالٍ |
| 21 | خضوع كل من المرؤوس والرئيس للمساءلة عن قراراتهم وأداء مهامهم. | 4.25 | 0.96 | عالٍ |
| 19 | يتم مساءلة كل من الرئيس والمرؤوس في مدى تحقيق الأهداف المرجوة. | 4.11 | 0.80 | عالٍ |
| 17 | تعمل مجالس الحاكمية في الجامعة على مستوى النظم التكاملي | 4.09 | 0.85 | عالٍ |
| 18 | يوجد في الجامعة أسس ومعايير محددة لضبط جودة الأداء الإداري ورفع معنويات جميع منتسبيها. | 3.98 | 0.94 | عالٍ |
| 22 | وجود وصف واضح للرسم الوظيفي للقادة الاكاديميين. | 3.92 | 1.18 | عالٍ |
| 23 | تستخدم المساءلة لغاية التطوير والتغيير والتحسين من الأداء الإداري. | 3.90 | 0.94 | عالٍ |
| 24 | تدعم الجهات العليا المساءلة. | 3.86 | 0.95 | عالٍ |
| 25 | تُطبّق الجامعة نظاماً للمساءلة على المستويين الفردي والجماعي. | 3.75 | 1.02 | عالٍ |
| 26 | هناك تحديد لدور كل من العمداء ونوابه ومساعدية ورؤساء الأقسام في العملية التعليمية والإدارية. | 3.74 | 1.18 | عالٍ |
| 27 | تسمح الإدارة الجامعية بالخضوع لتقييم أدائها دون إخفاء معلومات سعيا منها لاستقطاب الطلبة المتميزين. | 3.74 | 0.99 | عالٍ |
| 28 | تساهم المساءلة في تحديد حاجات الجامعة. | 3.68 | 0.74 | عالٍ |
| 16 | تستخدم المساءلة كوسيلة لتقييم الاداء الإداري للعمداء ونوابه ومساعدية ورؤساء الأقسام. | 3.65 | 0.97 | متوسط |
| **الدرجة الكلية** | | 3.95 | 830. | عالٍ |

يلاحظ من الجدول (6) أن استجابات افراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني المتعلق باثر بعد المساءلة على فاعلية الاداء الإداري كانت بشكل عام إيجابية بمستوى عالٍ، وقد جاءت جميع فقرات المجال بمستوى اتجاه عالٍ باستثناء فقرة واحدة هي الفقرة (16) إذ

كانت بدرجة متوسطة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (4.27– 3.65)، ويتضح من الجدول (6) أن الفقرة (20) "تنفذ الجامعة نظام المساءلة بفاعلية سعيا منها للارتقاء بسمعتها الأكاديميّة." احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.27)، وبانحراف معياري (2.50)، في المقابل احتلت الفقرة (16) "تستخدم المساءلة كوسيلة لتقييم الاداء الإداري للعمداء ونوابه ومساعدية ورؤساء الأقسام." بمتوسط حسابي (3.65) وبانحراف معياري (0.97)، ويعزو ذلك من وجهة نظر الباحثة الى الاهتمام الأكبر الذي توليه جامعة عمان الأهلية ممثلة برئيس مجلس أمنائها ومجالس الحوكمة فيها بالحاكمية سعيا منها للوصول إلى التصنيف العالمي من خلال تطبيقها لبعد المساءلة كوسيلة للرقابة والتحكم والمتابعة في جميع انشطة واعمال الجامعة للارتقاء بسمعتها الأكاديميّة. ودعم وتعزيز الثقة في الجامعة الذي يعتبر بدوره ركناً أساسياً من أركان نجاح المؤسسة التعليمية. وهذه نتيجة تتفق مع نتائج دراسة العريني (2014) و Deboer, Huissman & Meister-Scheytt, ) (2010.

**رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: "ما اثر ممارسة القيادات الاكاديمية في جامعة عمان الأهلية لبعد المشاركة على فاعلية ادائهم الإداري؟"**

يهدف هذا المجال التعرف إلى اثر ممارسة القيادات الاكاديمية في جامعة عمان الأهلية لبعد المشاركة على فاعلية ادائهم الإداري بشكل عام، ويوضح الجدول (7) استجابات افراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.

**الجدول (7) استجابات افراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث: اثر ممارسة بعد المشاركة على فاعلية الاداء الإداري مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الاتجاه |
|---|---|---|---|---|
| 34 | تتجنب الانفراد باتخاذ قرارات إدارية. | 4.26 | 0.94 | عالٍ |
| 30 | تُشرك حاكمية الجامعة ممثلين من المجتمع المحلّي، ومن الأكاديميّن والإداريّن والطلبة في وضع خطط التطوير فيها. | 4.23 | 1.00 | عالٍ |
| 31 | يُشارك ممثّلون عن إدارة الجامعة والعمادات في وضع قواعد صرف الميزانية. | 4.11 | 0.92 | عالٍ |
| 32 | يُشارك ممثّلون عن المعنيّين في الجامعة في وضع قواعد ومعايير للحاكمية. | 4.09 | 0.87 | عالٍ |
| 35 | تتبع إدارة الجامعة أسلوب الحوار في الوصول إلى القرارات (من خلال اللجان المختصة ومجلس الأمناء) | 4.09 | 1.12 | عالٍ |
| 29 | تشرك حاكمية الجامعة الطلبة في اصدار بعض التعليمات الخاصة بالطلبة. | 3.92 | 0.94 | عالٍ |
| 33 | تطلب إدارة الجامعة والعمادات والدوائر الميزانيات الخاصة بها. | 3.89 | 1.09 | عالٍ |
| 36 | تعمل الحاكمية في الجامعة على استقطاب موظفين من أصحاب الكفاءات المميزة. | 3.86 | 1.06 | عالٍ |
| 39 | المساهمة في عملية تنفيذ السياسات الجامعية العامة. | 3.85 | 1.00 | عالٍ |
| 40 | عمل مجالس الجامعة والكادر الإداري كوحدة واحدة دون سيطرة احدى الأطراف. | 3.81 | 1.01 | عالٍ |
| 37 | اتاحة قنوات اتصال وتواصل نشطة بين الرئيس والمرؤوس. | 3.77 | 1.00 | عالٍ |
| 38 | مشاركة الرئيس للمرؤوس في صنع القرارات. | 3.74 | 1.06 | عالٍ |
| **الدرجة الكلية** | | 3.86 | 0.78 | عالٍ |

ويلاحظ من الجدول (7) أن استجابات افراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني المتعلق باثر بعد المشاركة على فاعلية الاداء الإداري كان بشكل عام عالياً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.86)، وبانحراف معياري (0.78)، وقد جاءت درجات فقرات المجال متفاوتة بين مستوى عالٍ إلى متوسط إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (4.23– 3.45)، ومن استعراض المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال يتضح أن الفقرة رقم (34) "تتجنب الانفراد بإتخاذ قرارات إدارية". احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.26)، وبانحراف معياري (0.94)، في المقابل احتلت الفقرة (38) "مشاركة الرئيس للمرؤوس في صنع القرارات." بمتوسط حسابي (3.74) وبانحراف معياري (1.06)، المرتبة الاخيرة قد تُعزى هذه النتيجة إلى استقلالية الجامعة إدارياً ومالياً في شؤونها وتعييناتها وبرامجها وتخصصاتها وسياسات القبول والتعيين فيها مما قد يؤثر ايجاباً على مقدرة الجامعة في مواكبة التغييرات والمستجدات العالمية عبر اشراك المرؤوس في صنع القرارات وعدم انفرادها في اتخاذ القرارات. وقد تعزى هذه النتيجة ايضا إلى الايمان القوي لدى الجامعة بأهمية المشاركة لما توفر من

الأجواء المناسبة لتحقيق رؤية وأهداف الجامعة والوصول إلى رسالتها المنشودة وبما يضمن استغلال مواردها البشرية بشكل كفؤ. وتتفق هذة النتيجة مع مع نتائج دراسة العريني (2014).

**خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) في اثر ممارسة القيادات الاكاديمية في جامعة عمان الأهلية لأبعاد الحاكمية على فاعلية ادائهم الإداري تُعزى لمتغير الجنس، والمستوى الإداري، والكلية، وعدد سنوات الخبرة الإدارية؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس تبعا لمستويات متغيرات الدراسة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج ومناقشتها.

**- عرض ومناقشة النتائج المتصلة بمتغير الجنس:**

يبين الجدول (8) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للطلبة في مجالات الدراسة الخمسة عند مستوى ( α ≤ 0.05) تبعاً للجنس.

**الجدول (8) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مجالات الدراسة الثلاثة تبعاً للجنس.**

| المجال | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الشفافية | ذكر | 39 | 3.4278 | 0.84314 | -1.769- | .078 |
| | أنثى | 6 | 3.5656 | 0.70089 | | |
| المساءلة | ذكر | 39 | 3.6472 | 1.00656 | -1.531- | .126 |
| | أنثى | 6 | 3.7970 | 0.89961 | | |
| المشاركة | ذكر | 39 | 3.8347 | 0.80454 | -1.740- | .082 |
| | أنثى | 6 | 3.9865 | 0.83416 | | |
| الكلي | ذكر | 39 | 3.7314 | 0.57492 | -3.346- | 0.74 |
| | أنثى | 6 | 3.9035 | 0.45480 | | |

تشير النتائج الواردة في الجدول (8) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس في المجالات الثلاثة، وقد تعزو الباحثة ذلك إلى أنه لا يوجد التمايز بين الذكور والإناث في تقديرهم لاثر ممارسة ابعاد الحاكمية على فاعلية الاداء الإداري وهذه نتيجة منطقية تتفق مع الاتجاه الإيجابي المرتفع لافراد عينة الدراسة ذكوراً وإناثاً نحو ابعاد الحاكمية، والاتجاه الإيجابي لاثرها على فاعلية ادائهم الإداري. كما وتعزو الباحثة هذة النتيجة إلى ان القادة الاكاديميين ذكوراً واناثاً يتساوون بنفس الدرجة والالية بسبب تشابة الخبرات التي يمرون بها في حياتهم الإدارية والاكاديمية ومساواة العبء الوظيفي الإداري والاكاديمي لكل منهم وبسبب تطبيق القواينن والسياسيات على كلا الجنسين دون تمييز بينهم. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الزهراني (2011)، في حيت تختلف مع نتائج دراسة أبو معيلش (2013) التي اشارت الى ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بالقرارات الأكاديمية والإدارية في مجال صنع القرار الإداري تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

**- عرض ومناقشة النتائج المتصلة بمتغير المستوى الإداري:**

تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA لمعرفة الفروق بين المستويات المختلفة لمتغير المستوى الإداري في المجالات الثلاثة، ويتضح من المتوسطات الحسابية لدرجات الاستجابة في هذه المجالات وجود فروق ظاهرية بين مستويات متغير المستوى الإداري، كما يبين الجدول (9).

**الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير المستوى الإداري.**

| المجال | مستوى الدراسة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الشفافية | عميد | 6 | 3.70 | 0.71 |
| | نائب عميد | 6 | 3.47 | 0.82 |
| | مساعد عميد | 7 | 3.37 | 0.75 |
| | رئيس قسم | 26 | 3.36 | 0.65 |
| المساءلة | عميد | 6 | 3.79 | 0.84 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | نائب عميد | 6 | 3.86 | 1.24 |
| | مساعد عميد | 7 | 3.67 | 0.86 |
| | رئيس قسم | 26 | 3.68 | 0.84 |
| **المشاركة** | عميد | 6 | 4.02 | 0.94 |
| | نائب عميد | 6 | 3.89 | 0.73 |
| | مساعد عميد | 7 | 3.81 | 0.72 |
| | رئيس قسم | 26 | 3.95 | 0.74 |

وللتأكد من أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المستوى الإداري، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (10) يبين نتائج الاختبار.

**الجدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المستوى الإداري.**

| | | مجموع المربعات | df | متوسط المربعات | ف | دلالة ف |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الشفافية** | بين المجموعات | 11.670 | 3 | 3.890 | 7.375 | .000 |
| | داخل المجموعات | 250.008 | 41 | 0.527 | | |
| | المجموع | 261.679 | 44 | | | |
| **المساءلة** | بين المجموعات | 2.423 | 3 | 0.808 | 0.936 | .423 |
| | داخل المجموعات | 409.076 | 41 | 0.863 | | |
| | المجموع | 411.499 | 44 | | | |
| **المشاركة** | بين المجموعات | 2.839 | 3 | 0.946 | 1.381 | .248 |
| | داخل المجموعات | 324.666 | 41 | 0.685 | | |
| | المجموع | 327.505 | 44 | | | |
| **الدرجة الكلية** | بين المجموعات | 1.759 | 3 | 0.586 | 2.436 | .064 |
| | داخل المجموعات | 114.080 | 41 | 0.241 | | |
| | المجموع | 115.839 | 44 | | | |

تشير النتائج الواردة في الجدول (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في المجال الاول المتعلق بشفافية تبعاً لمتغير المستوى الإداري لصالح الفئة العمداء، استنادا إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (7.375)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في المجالات الأخرى تبعاً لمتغير المستوى الإداري.

ولتحديد مصدر الفروق بين مستويات متغير المستوى الإداري في مجال الشفافية، جرى استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية، كماهو موضح في الجدول (11).

**الجدول (11) نتائج اختبار توكي المعدل للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في مجال الشفافية بين مستويات متغير المستوى الإداري.**

| المستوى الإداري | العميد | نائب العميد | مساعد العميد |
|---|---|---|---|
| **نائب العميد** | 0.23472 | | |
| **مساعد العميد** | 0.33155* | 0.09683 | |
| **رئيس القسم** | 0.34486* | 0.11014 | 0.01330 |

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

يشير جدول (11) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مجال الشفافية بين العمداء من جهة وبين مساعد العميد ورؤساء الاقسام من جهة أخرى ولصالح العمداء؛ أي أن تقدير العمداء لمجال الشفافية أعلى من تقدير مساعدية ورؤساء الاقسام، وربما يعود ذلك بحسب رأي

الباحثة إلى أن العمداء وحسب وظائفهم تختلف نظرتهم إلى مدى تطبيق الحاكمية بسبب طبيعة واجباتهم ومهماتهم لذلك نجدها لدى العمداء أعلى من النواب والمساعدين ورؤساء الاقسام لأنهم الأكثر احتكاكاً بمجالات حاكمية الجامعات، إذ أن معظم العمداء لديهم دراية كبيرة بالحاكمية وأبعادها، في حين قد يكون النواب والمساعدون ورؤساء الاقسام بعيدين عن الإجراءات المعتمدة في تطبيق الحاكميّة على مستوى الجامعة، لأن الأمر لا يعنيهم، فلا يتولّد لديهم تصوّر كافٍ عن ماهية الحاكمية. كما وقد يعزو ذلك الى ان المستوى الإداري يزيد من تطور ونمو القائد الاكاديمي ادارياً ويحسن من ادائه داخل الجامعة ويؤهله الى تولي مناصب اداريه قيادية عليا، لذا يتوجب على العمداء ان يتوخوا الدقة والشفافية والموضوعية والحيادية والوضوع في جميع الاعمال التي يقومون بها، وهذه النتيجة تتفق جزئيا مع نتائج دراسة ناصر الدين (2012) التي اشارت الى ان اعضاء الهيئة الاكاديمية لديهم دراية كبيرة بالحاكمية وأبعادها مقارنا مع اعضاء الهيئة الإدارية. كما تتفق مع نتائج دراسة كل من العريني (2014) والزهراني (2011).

**- عرض ومناقشة النتائج المتصلة بمتغير الكلية:**

يبين الجدول (12) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للطلبة في مجالات الدراسة الثلاثة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لمتغير الكلية.

**الجدول (12) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مجالات الدراسة الخمسة تبعاً لمتغير الكلية.**

| المجال | الكلية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الشفافية** | انسانية | 26 | 3.5726 | 0.73198 | 0.726 | 43 | .469 |
| | علمية | 19 | 3.5165 | 0.74417 | | | |
| **المساءلة** | انسانية | 26 | 3.7366 | 0.87784 | -0.318- | 43 | .751 |
| | علمية | 19 | 3.7674 | 0.94708 | | | |
| **المشاركة** | انسانية | 26 | 3.9409 | 0.68214 | -0.118- | 43 | .906 |
| | علمية | 19 | 3.9510 | 0.87499 | | | |
| **الكلي** | انسانية | 26 | 3.8597 | 0.47977 | -0.016- | 43 | .987 |
| | علمية | 19 | 3.8605 | 0.49795 | | | |

يلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اثر ممارسة افراد عينة الدراسة لأبعاد الحاكمية على فاعلية ادائهم الإداري تعزى لمتغير الكلية في مجالات الدراسة الثلاثة والدرجة الكلية، وقد تعزو الباحثة ذلك إلى ان جامعة عمان الأهلية ممثلة برئيس مجلس أمنائها ومجالس الحوكمة فيها جادة في ممارسة وتطبيق ابعاد الحاكمية في جميع الكليات الانسانية والعلمية وذلك انطلاقاً من سياسات الجامعة وخططها الاستراتيجية، وقناعتها بأنها ستصل إلى العالمية وإلى تصنيف عالمي متميز من خلال تطبيق الحاكمية. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من أبو معيلش (2013) والزهراني (2011) التي اشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بالقرارات الأكاديمية والإدارية تعزى لمتغير التخصص.

**- عرض ومناقشة النتائج المتصلة بمتغير عدد سنوات الخبرة الإدارية:**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة الإدارية، والجدول (13) يوضح ذلك.

**الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة الإدارية.**

| المجال | عدد سنوات الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| **الشفافية** | سنة فقط | 7 | 2.99 | 0.82 |
| | سنتين | 13 | 3.33 | 0.83 |
| | اكثر من سنتين | 25 | 3.55 | 0.60 |
| **المساءلة** | سنة فقط | 7 | 3.43 | 0.97 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | سنتين | 13 | 3.50 | 0.93 |
| | اكثر من سنتين | 25 | 3.77 | 0.74 |
| **المشاركة** | سنة فقط | 7 | 3.20 | 0.88 |
| | سنتين | 13 | 3.64 | 0.71 |
| | اكثر من سنتين | 25 | 3.62 | 0.73 |

يظهر من الجدول (13) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة الإدارية على جميع المجالات، وللتأكد من أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات افرد عينة الدراسة ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة الإدارية تم إجراء تحليل التباين الأحادي ( One Way ANOVA)، والجدول (14) يبين نتائج الاختبار.

**الجدول (14) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مجالات الدراسة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة الإدارية.**

| | | مجموع المربعات | Df | متوسط المربعات | ف | دلالة ف |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الشفافية** | بين المجموعات | 11.902 | 2 | 2.975 | 5.634 | .000 |
| | داخل المجموعات | 249.777 | 42 | 0.528 | | |
| | المجموع | 261.679 | 44 | | | |
| **المساءلة** | بين المجموعات | 6.743 | 2 | 1.686 | 1.970 | .098 |
| | داخل المجموعات | 404.756 | 42 | 0.856 | | |
| | المجموع | 411.499 | 44 | | | |
| **المشاركة** | بين المجموعات | 7.153 | 2 | 1.788 | 2.993 | .019 |
| | داخل المجموعات | 282.582 | 42 | 0.597 | | |
| | المجموع | 289.735 | 44 | | | |
| **الدرجة الكلية** | بين المجموعات | 6.980 | 2 | 1.745 | 7.582 | .000 |
| | داخل المجموعات | 108.860 | 42 | 0.230 | | |
| | المجموع | 115.839 | 44 | | | |

تشير النتائج الواردة في الجدول (14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة الإدارية في المجال الأول كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة الإدارية في المجال الثاني والثالث.

ولتحديد مصدر الفروق بين مستويات متغير عدد سنوات الخبرة الإدارية في المجالات الأول جرى استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (15).

**الجدول (15) نتائج اختبار توكي المعدل للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في مجالات الدراسة بين مستويات متغير عدد سنوات الخبرة الإدارية.**

| عدد سنوات الخبرة الإدارية | اكثر من سنتين | سنتين |
|---|---|---|
| سنتين | 0.23 | |
| سنة فقط | 0.57* | 0.73* |

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

يشير جدول (15) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مجال الشفافية حيث تبين أن تقدير استجابات افراد العينة الذين يمتلكون خبرة اكثر من سنتين أعلى من الذين يمتلكون خبرة سنتين وسنة فقط وقد تعزو الباحثة ذلك الى ان افراد العينة الذين يمتلكون خبرة اكثر من سنتين هم الأكثر دراية بمدى تطبيق الحاكمية في جامعة عمان الأهلية، إذ إنهم عاصروا مراحل تطبيق الخطة الاستراتيجية في الجامعة، أو متابعة تنفيذها، فضلاً عن اشتراكهم في المؤتمرات والندوات التي عقدتها الجامعة لجميع عمداء الكليات بشأن وضع سياسات الجامعة ووضع أطر تطبيق الحاكمية في الجامعة، أما الذين لديهم سنتين من الخبرة فقد عاصروا عدداً محدوداً من الفعاليات الخاصة بسياسات الجامعة أو تطبيق الحاكمية في الجامعة وخضعوا لدورات قصيرة في ذلك. أما الذين لديهم سنة فقط من الخبرة فهم الذين تعرفوا إلى الحاكمية ومجالات تطبيقها من خلال رؤسائهم أو زملائهم لذلك فإن خبرتهم في ذلك تكاد تكون محدودة. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من العريني (2014) ودراسة ناصر الدين (2012). في حين تختلف مع نتائج دراسة الزهراني (2012).

**التوصيات والمقترحات:**

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإنها توصي:

1. زيادة الوعي والاهتمام بممارسة الحاكمية في الجامعات وبيان دور ابعادها في فاعلية الاداء الإداري والاكاديمي.
2. تحفيز العاملين في جامعة عمان الأهلية من أعضاء الهيئتين التدريسيّة والإدارية على الحفاظ على هذا المستوى المرتفع من تطبيق الحاكمية في جامعتهم، بتقديم الدعم المناسب لهم.
3. إجراء دراسات لاستقصاء آراء أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في رؤسائهم في ضوء مبادئ الشفافية والمساءلة والمشاركة.
4. وضع آلية واضحة وفاعلة للتحفيز مشاركة أعضاء هيئة التدريس والأكاديميين الإداريين والطلبة في اتخاذ القرارات الأكاديمية الهامة.
5. تبادل الخبرات مع الجامعات الاردنية الاخرى الحكومية والخاصة للاطلاع على اهمية الحاكمية وكيفية ممارستها وتأثيرها على مخرجات التعليم وجودته وبالتالي جودة الجامعات الأردنية.

**المصادر والمراجع**


1. أبو معيلش، أماني (2013)، **الحاكمية المؤسسية ودورها في صنع القرارات الإدارية والأكاديمية في الجامعات الأردنية،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
2. إسماعيل، علي (2010)، **العلاقة بين مستوى التطبيق الفعلي للحاكمية المؤسسية وجودة التقارير المالية للشركات المساهمة العامة الأردنية في القطاعين المصرفي والصناعي،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
3. برقعان، احمد؛ والقرشي، عبد الله (2012)، حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات، **المؤتمر العلمي الدولي عولمة الإدارة في عصر المعرفة،** جامعة الجنان، طرابلس، لبنان.
4. بزاوية، عبد الحكيم؛ وسالمي، عبد الجبار (2011)، جودة التعليم العالي في ظل تحقيق مبادئ الحوكمة: تجربة المملكة المتحدة في حوكمة الجامعات، **الملتقى الدولي حول الحوكمة في الجامعة: تقييم أساليب الحوكمة في التعليم العالي** 3-2011/10/4.
5. خورشيد، معتز ويوسف، محسن (2008)، تحدّيات الواقع ورؤى المستقبل. دور الطلبة والإصلاح التشريعي في إدارة الجامعة، **مؤتمر حوكمة التعليم الجامعي،** نظمة منتدى الاصلاح العربي، مكتبة الاسكندرية.
6. خورشيد، معتز؛ ويوسف، محسن (2009)، حوكمة الجامعات وتعزيز قدرات منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر، **مؤتمر حوكمة التعليم الجامعي،** نظمة منتدى الاصلاح العربي، مكتبة الاسكندرية.
7. الزهراني، خديجة (2011)، **واقع تطبيق الحوكمة الرشيدة في الجامعات الأهلية السعودية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس فيها،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
8. الشناق، راضي (2009)، **مفهوم الحاكمية ودرجة ممارستها في الجامعات الاردنية الخاصة،** اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
9. صالح، محمد (2010)، **مدى تطبيق مبدأ الإفصاح والشفافية من مبادئ حوكمة الشركات في شركة بئر المدور المساهمة المحدودة،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
10. عبد الحكيم، فاروق (2011)، حوكمة الجامعات: مدخل لتطوير الإدارة من خلال المشاركة، **مجلة العلوم التربوية،** جامعة القاهرة، 1 (19) الجزء 2، 313- 326.
11. العريني، منال بنت عبد العزيز بن علي (2014)، واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **المجلة التربوية المتخصصة،** 3 (12)، 148-114.
12. مرعي، محمد (2009)، الحوكمة الأكاديمية بين التخطيط الاستراتيجي وقياس الأداء المؤسسي، ورقة عمل مقدمة إلى **المؤتمر العلمي الثالث للحوكمة الأكاديمية المنعقد في الكسليك: كلية إدارة الأعمال والعلوم الإدارية،** جامعة روح القدس، لبنان.
13. مساعيد، مفضي (2006)، **فاعلية الأداء المؤسسي للمدارس الثانوية الحكومية في إقليم الشمال في الأردن من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس،** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
14. ناصر الدين، يعقوب (2012)، واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية العاملين فيها، **مجلّة تطوير الأداء الجامعي،** جامعة المنصورة، 21 (17)، ص ص 80-105.
15. Corcoran, S. (2004). Duty, Discretion and Conflict: University Governance and the Legal Obligations of University Boards, **Australian Universities' Review**, 46 (2) p30-37.
16. Fernández, A., & Llorens, F. (2009). **An IT Governance Framework for Universities in Spain**, Dpto. Lenguajes y Computación, Universidad de Almería.
17. Leišytė, L. (2007).**University Governance and Academic Research Case studies of Research unites in Dutch and English Universities**, Dissertation to obtain doctor's degree at the University of Twente.
18. Deboer, H.; Huisman, J.; Meister, C,. (2010).

Supervision in "Modern University Governance: Boards under Scrutiny". **Studies in Higher Education**, 35 (3), p. 317-333.

19. Lee, L, & Land, H. (2010). **"What University Governance Can Taiwan Learn from the United States?.** Online Submission", Paper presented at the International Presidential Forum (Harbin, China).
20. Jan Cattrysse, (2008) .**Reflections On Corporate Governance And The Role Of The Internal Auditors**, Roularta Media Group, [on line], Available at www.papers.ssrn.com, (20/10/2016.
21. Robinah, A. (2007). **Corporate Governance and Financial Performance in four Public Universities in Uganda**, researcher at makerere university business school.

# تصور مقترح لتطوير الوظيفة الثالثة لكليات التربية الفلسطينية في ضوء معايير ضمان جودة كليات التربية بالجامعات العربية

د. منال عبد المعطي صالح قدومي
جامعة القدس المفتوحة، فلسطين
moli_425@hotmail.com

**الملخص:** *هدفت هذه الورقة العلمية التعرف إلى دور كليات التربية الفلسطينية في خدمة الوظيفة الثالثة حيث تطرقت الباحثة إلى واقع أداء كليات التربية الفلسطينية لوظيفتها الثالثة في المجتمع. وفي الإطار العام للورقة تناولت الباحثة مقدمة الورقة وهدفها وأهميتها والتعريف ببعض المصطلحات المهمة للموضوع. كما استعرضت الباحثة الوظيفة الثالثة لكليات التربية من حيث مفهومها وأهميتها وتطبيقاتها عالمياً وعربيا ومحليا- بالتعليم العالي الفلسطيني-.*

*كما أظهرت الباحثة أهمية تطبيق وتعزيز مفاهيم الجودة في أنشطة وممارسات كليات التربية الفلسطينية عامةً وفي خدمة الوظيفة الثالثة خاصة، وعرض عدد من نماذج معايير الجودة الرسمية الموضوعة للجامعات العربية وكليات التربية، ومن ثم وضعت الباحثة تصورا مقترحاً لتطوير دور كليات التربية الفلسطينية في خدمة الوظيفة الثالثة في ضوء معايير ضمان جودة كليات التربية بالجامعات العربية.*

*ولقد خلصت الورقة إلى أن دور كليات التربية الفلسطينية في خدمة الوظيفة الثالثة في تطور مستمر رغم التحديات الصعبة التي تواجهه، ولكن لم يصل إلى المستوى المرغوب الذي نأمله. لذا فهي بحاجة إلى توسيع نطاقها وذلك بتطبيق أبعاد الوظيفة الثالثة بصورة أشمل لتسهم في تقدم كليات التربية الفلسطينية، مما ينعكس إيجابيا على المجتمع. فضلا عن ذلك، ينبغي أن تكون كليات التربية الفلسطينية على مسافة واحدة من حيث الاهتمام بكافة أبعاد الوظيفة الثالثة.*

*وأخيرا اقترحت الباحثة تصور لآليات تطبيقية لتطوير الوظيفة الثالثة لكليات التربية الفلسطينية في ضوء معايير ضمان جودة كليات التربية بالجامعات العربية من خلال توصيات الورقة، ومن أبرزها: تطوير ثقافة الأفراد والمؤسسات حول الوظيفة الثالثة للجامعات بشكل عام ولكليات التربية الفلسطينية بشكل خاص. وتنظيم البرامج المناسبة من تدريب ورش عمل، ندوات، لقاءات، الضرورية لتنمية أعضاء هيئة التدريس للقيام بدورهم في خدمة المجتمع المحلي بشكل فاعل. ومأسسة الوظيفة الثالثة من خلال تضمينها في خطة كليات التربية الفلسطينية وأهدافها وإجراءاتها وجوانب تقويم أدائها، لتكون في صلب استراتيجياتها اعتمادًا على دراسات وأبحاث للوقوف على احتياجات المجتمع وفئاته باستمرار.*

**الكلمات المفتاحية:** *الجامعات الفلسطينية، الوظيفة الثالثة لكلية التربية، معايير ضمان جودة كليات التربية بالجامعات العربية.*

## المبحث الأول: الإطار العام:

### أولاً: المقدمة:

يحظى موضوع الجودة وتحقيقها في التعليم العالي المعاصر باهتمام متميز في سياسات تطوير هذا التعليم، وذلك من منطلق أن جودة التعليم العالي تنطوي على جودة مدخلاته وعملياته وتطويرها وتحسينها، كما تؤدي إلى جودة مخرجاته وجعلها أكثر ملاءمة لحاجات التنمية وسوق العمل، وأكثر فاعلية فيهما. وقد نفذت هذه السياسات في العديد من الدول المتقدمة والنامية، وبمستويات مختلفة. وأضحت الجودة واقعاً نافذاً في جامعاتها، وفي عدد آخر لا تزال الجودة مشاريع على طريق التنفيذ، وفي دول أخرى لا تزال في مرحلة التنظير والتخطيط. هذا الوضع العام يشمل بخصائصه كليات التربية في الوطن العربي، كونها إحدى مؤسسات التعليم العالي، كما يستدعي تحفيز هذه الكليات لإيلاء تجويدها مزيداً من الاهتمام، حتى تصبح كليات رائدة في مجال تجويد التعليم العالي العربي، وحتى تعزز دورها القيادي للتعليم الذي هو مجال اختصاصها وفعلها (الرشيد، 2005).

ويجمع كثير من المختصين أن للجامعة دوراً مهماً في خدمة الوظيفة الثالثة يتمثل بثلاثة مجالات (الرواشدة، 2001) وهي: التعليم والتدريب لتلبية احتياجات المجتمع، والبحث العلمي لتجميع التراث العلمي وتسجيله والمحافظة عليه، والبحوث العلمية التطبيقية للإسهام في حل مشكلات المجتمع وتهيئته وفقاً لقدراتها والإمكانات المتاحة لها. إن طبيعة دور الجامعة في خدمة الوظيفة الثالثة يقوم على أنها المؤسسة الأكثر تطوراً وتأثيراً في حياة المجتمعات، وأنها أهم روافد التنمية التي تُعنى بتلبية مطالب هذه المجتمعات وحاجاتها المختلفة وتنميتها وتطويرها وتقدمها في كافة المجالات، وبالكشف عن مشكلاتها وإيجاد الحلول المناسبة له امن جهة وعن مواهب أفرادها وقدراتهم وطاقاتهم وإمكاناتهم ثم صقلها وإبرازها من جهة أخرى (معروف، 2012).

لقد كانت رسالة الجامعة وكليات التربية إعداد الكوادر القادرة على قيادة المجتمع، وتحقيق التطور والتقدم فيه، من خلال تحقيق التوازن بين الإنسان وبيئته، إلا أنه بمرور الزمن وتعقد الحياة اتسعت مسؤوليات الجامعة، وتعددت أنشطتها ووظائفها، حتى أصبحت علاقتها ببيئتها متشابكة ومعقدة، ليشمل خدمة المجتمع، والتفاعل

معه، والسعي إلى تطويره نحو الأفضل والأمثل، من خلال استثمار موارد البيئة لخدمته وخدمة البيئة من خلال تطوره وتقدمه، ويؤدي اهتمام كليات التربية بقضايا المجتمع والتحديات التي تواجهه إلى المساعدة في صياغة مصادر الثروة الطبيعية، وحسن استثمارها على الوجه الأمثل، بصورة رشيدة واعية، تحقق تقدم المجتمع، كما أن ارتباط دور كليات التربية بخدمة المجتمع يؤدي إلى تطوير المجتمع من خلال تمكينه من مواجهة ما يواجه المجتمع من مشكلات وتحديات؛ بواسطة أفراده الذين يعدهم إعداداً جيداً للحياة، من خلال المفاهيم، والمرور بالخبرات، واكتساب المهارات، وتكوين الاتجاهات الإيجابية الفاعلة والواعية للمجتمع، بما يحقق تقدمه وازدهاره في مجالات الحياة المختلفة (مرتجي، 2011).

إن كليات التربية بحكم موقعها التاريخي في مسيرة التعليم العالي والجامعي وحجمها، وعمق ارتباطها بكل من الجامعة والمجتمع يفترض أن تكون من أول الكليات والمعاهد الجامعية المعنية بالقيام بالوظيفة الثالثة وهي (خدمة المجتمع) فلم يعد مقبولاً أن تظل معنية فقط بدوريها التقليدين: تعليم الطلبة، والبحث العلمي، فكليات التربية من أسبق كليات الجامعة في النشأة ومن أكثر الكليات الجامعية تنوعاً في تخصصاتها العلمية والدراسية، وتضم العديد من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين في مختلف التخصصات النظرية والعلمية. هذه الكليات معنية بإعداد، وتأهيل، وتخريج أعداد كبيرة من المعلمين والمعلمات سنوياً للعمل في مختلف مراحل التعليم، ومن ثم فان مخرجات هذه الكليات من حيث (الإعداد) و (الأعداد) سوف تتفاعل علمياً ومهنياً واجتماعياً مع المجتمع كله ممثلاً في طلبة المدارس (الخميسي، 2010). وقد أكدت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية أهمية ذلك من خلال خطتها الخمسية (2008–2012)، وأشارت إلى ضرورة التفاعل مع المستويات المختلفة من المؤسسات المحلية والإقليمية والوطنية والعالمية ومع المنظمات الحكومية وغير الحكومية وقطاع الأعمال، من أجل الوصول إلى غايات الرؤية المستقبلية الفلسطينية في العام (2020)، لذلك فإن على الجامعات التزام أساسي في خدمة المواطن الفلسطيني، وأن يكون لها آفاق تطويرية لوضع الاقتصاد والمجتمع الفلسطيني في إطار العلاقات العلمية والتقنية والمعرفية الجديدة. ومن أجل أن يترجم هذا المبدأ إلى استراتيجيات وبرامج بعيدة المدى، أصبح على الجامعة بكلياتها المختلفة أن تقدم خدماتها مباشرة للأفراد في المجتمع سواء كان ذلك في صورة برامج تعليمية تفويضية أو تكاملية في صورة برامج تدريبية أو برامج لإعادة التدريب، أو برامج تحويلية تعرض لمهن مطلوبة بالمجتمع لا يتوفر لدى الأفراد متطلباتها (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2013).

**ثانياً: مشكلة الورقة وتساؤلاتها:**

يلاحظ المتابع لشؤون التعليم في البلاد العربية أن هذا التعليم قد توسع كثيراً وانتشر بسرعة خلال النصف الثاني من القرن العشرين ومطلع هذا القرن، وأنه مستمر في توسعه وانتشاره استجابة للطلب المتزايد عليه نتيجة للنمو السكاني المستمر وازدياد الوعي والتوعية بأهمية التعليم. والتوسع المذكور استدعى ازدياد الحاجة إلى المعلمين وضرورة إعداد عدد كبير منهم في معاهد أو كليات متخصصة (الرماني، 2001). ومع انطلاق حركة تجويد التعليم وخريجيه اشتدت الدعوة إلى إعداد المعلمين لمختلف مراحل التعليم في الجامعات، كما برزت الدعوة إلى الإعداد التربوي والنفسي لفئات أخرى من العاملين في المدارس ووزارات التربية ومديرياتها. وقد شكلت هذه الاحتياجات والدعوات دافعاً وحافزاً لتطوير كليات التربية باتجاه افتتاح بعض هذه الاختصاصات أو جميعها فيها، وإحداث المزيد من كليات التربية لتلبية الاحتياجات المتزايدة من المعلين المؤهلين وسواهم من الفئات التي تلزم للعمل في المجالات التربوية والنفسية (الجعد، 2002). ولم تقتصر الدعوة لتجويد كليات التربية على افتتاح الاختصاصات التي تحتاجها التنمية التربوية وسوق العمل التربوي بل امتدت إلى تجويدها تجويداً شاملاً يتناول جميع مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وبدأت الجهود في هذا المجال واستمر في عدد من الكليات، وقطعت شوطاً في نشر ثقافة الجودة وإجراء دراسات في مجالها، وتحقيق الجودة في بعض المدخلات، ولكنها لم تصل بعد إلى غايتها في تحقيق الجودة الشاملة، كما أنها لا تزال في أول الطريق في العدد الأكبر من كليات التربية العربية (السعادات، 2004). يتضح مما ذكر أن جهود تجويد وإعداد المعلمين وسواهم من العاملين في القطاع التربوي قد سارت باتجاهين، الأول إعداد هذه الفئات في الجامعات والتوسع في كليات التربية وتعديل اختصاصاتها وبرامجها حتى تتمكن من القيام بهذا الدور، وقد تحقق هذا الهدف إلى حد كبير، والثاني تحقيق الجودة الشاملة في كليات التربية وهذا الهدف لم يتحقق بعد.

إن عدم تحقق الجودة الشاملة في كليات التربية العربية يؤشر على وجود عوائق عديدة، منها تضخم الكليات وعدم كفاية التمويل، ومنها عدم توافر أعضاء هيئة التدريس المؤهلين لتنفيذ الجودة في أدائهم، المتحمسين والمنفذين لذلك، ومنها، بحسب ما بينته الدراسات والمناقشات التي أجريت في مؤتمرات الجمعية العلمية لكليات التربية العربية حول الجودة، عدم وجود معايير جودة تلائم جميع البرامج القائمة في هذه الكليات، وجميع مدخلات هذه البرامج وعملياتها ومخرجاتها، وتصلح كمرتكزات لتقويمها وتجويدها، وتحصل على توافق آراء فريق الجودة في الكلية حول صلاحيتها وموافقتهم على تطبيقها. ومن أسباب هذه الصعوبات الاختلاف حول معنى المعيار، فقد يستخدم بمعنى المجال أو العنصر، وقد يستخدم بمعنى المحك، أو بمعنى المؤشر. والاختلاف حول عمومية المعيار، فهناك المعايير

المطلقة والمعايير النسبية ومعايير الاعتماد ومعايير الجودة، والاختلاف حول أسلوب صوغ المعيار وقابلية المعايير النوعية للصياغة الكمية، وهناك الاختلاف حول ملاءمة بعض المعايير لكليات التربية والاعتراض على الأخذ بالمعايير المتعارف عليها والمقبولة على مستوى التعليم الجامعي (بركات، 2009).

إن الاختلافات المذكورة حول معايير الجودة تستدعي البحث عن حلول تخفف هذه الاختلافات، وتقرب وجهات نظر المعنيين بتجويد كليات التربية، وتساعدهم في اختيار المعايير المناسبة واستخدامها في تجويد كلياتهم. وقد حظي هذا الأمر بمناقشات مستفيضة في بعض مؤتمرات الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية. وبالتالي تكمن مشكلة الورقة الحالية في أن هناك قصورا واضحا في أداء كليات التربية الفلسطينية لوظيفتها الثالثة، وهي خلاف للوظيفتين الأولى والثانية المعروفتين، حيث يعتريها نوع من الغموض من حيث مفهومها ومؤشرات قياسها، فبعض ممارستها وفعالياتها تكون تحت مظلة التدريس والبحث العلمي، وأن أدائها لتلك الوظيفة لا يتكامل مع أدائها في الوظائف الأخرى. الأمر الذي يفرض ضرورة وجود قنوات واضحة وفاعلة بينها وبين المجتمع لتحقيق التنمية الشاملة والمنشودة للمجتمع. وفي الإطار العام للورقة تناولت الباحثة المحاور الرئيسة الآتية: مقدمة الورقة وهدفها وأهميتها والتعريف ببعض المصطلحات المهمة للموضوع. وكما استعرضت الباحثة الوظيفة الثالثة لكليات التربية من حيث مفهومها وأهميتها وتطبيقاتها عالمياً وعربياً ومحلياً– بالتعليم العالي الفلسطيني–. لذلك تسعى الورقة الحالية إلى وضع تصور مقترح لتطوير الوظيفة الثالثة لكليات التربية الفلسطينية في ضوء معايير ضمان جودة كليات التربية بالجامعات العربية، من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: ما التصور المقترح لتطوير الوظيفة الثالثة لكليات التربية الفلسطينية في ضوء معايير ضمان جودة كليات التربية بالجامعات العربية؟

**ثالثاً: أهداف الورقة:**

تهدف هذه الورقة إلى إبراز مفهوم الوظيفة الثالثة للجامعات وبالتحديد لكليات التربية فيها والمساهمة في إيجاد أدب نظري خاص في هذا المجال باعتبارها مفهومًا حديثًا على المستوى المحلي والعربي، وهي تهدف بالتالي إلى تحقيق الآتي:

1. بيان أهمية قيام كليات التربية الفلسطينية بدورها في خدمة المجتمع– الوظيفة الثالثة– لابل وتجويده.
2. الوقوف على واقع أداء كليات التربية الفلسطينية لوظيفتها الثالثة في المجتمع.
3. وضع تصور مقترح لتطوير الوظيفة الثالثة لكليات التربية الفلسطينية في ضوء معايير ضمان جودة كليات التربية بالجامعات العربية.

**رابعاً: أهمية الورقة:**

تنبع أهمية الورقة من أنها تقع في ميدان التعليم الجامعي وتتناول مجالا على درجة كبيرة من الأهمية وهو التعليم العالي، والذي تتضح أهميته في كونه يعكس الصورة الحضارية للمجتمع، ويؤثر مباشره على قطاع الإنتاج والخدمات واحتياجات المجتمع، ويشكل محور اهتمام الباحثين والتربويين والمهتمين بقضايا التعليم العالي وبخاصة الأدوار التي تقوم بها الجامعات وكلياتها. وتأمل الباحثة أن تتوصل الورقة الحالية إلى نتائج قد تفيد العاملين في التعليم الجامعي ليصبحوا أكثر اهتماما بتطوير الوظيفة الثالثة لكليات التربية الفلسطينية، وبمتطلبات هذا الدور لا بل وتجويده في ضوء معايير ضمان جودة كليات التربية بالجامعات العربية.

**خامساً: مصطلحات الورقة:**

الجامعات الفلسطينية: مؤسسات تعليمية وطنية، عددها ثلاثة عشرة جامعة موزعة على محافظات الضفة وغزة، وهي: جامعة الخليل، جامعة بيرزيت، جامعة بيت لحم، جامعة النجاح الوطنية، الجامعة الإسلامية، جامعة القدس، جامعة الأزهر،جامعة القدس المفتوحة، جامعة الأقصى، جامعة بوليتكنك فلسطين، الجامعة العربية الأمريكية، جامعة فلسطين بغزة، جامعة فلسطين التقنية خضوري، وتقبل هذه الجامعات الطلبة الحاصلين على شهادة إتمام الثانوية العامة بنسب معينة ومدة الدراسة فيها تتراوح من (4–5) سنوات وتمنح خريجيها درجة البكالوريوس كما وتمنح بعض الجامعات درجة الماجستير والدكتوراه لبعض التخصصات (وزارة التربية والتعليم، 2013).

الوظيفة الثالثة لكلية التربية: مختلف الأنشطة التي تقوم بها كلية التربية والموجهة لخدمة أفراد المجتمع وهيئاته لغرض تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع في شتى المجالات ولحل المشكلات التي تواجهه، مستفيدة في ذلك بجميع الإمكانات المادية والبشرية المتاحة لها من الجامعة (الحيني، 2011).

معايير جودة كليات التربية بالجامعات العربية: ورد في دليل اتحاد الجامعات العربية أنموذج الجمعية العلمية لكليات التربية في معايير الجودة: وجاء فيه أن كلية التربية منظومة موحدة متكاملة تتكون من المدخلات والعمليات والمخرجات، ويشكل كل عنصر منها مجالاً من مجالات الكلية، وعددها في النموذج 22 مجالاً تم تصميم لكل واحد منها معايير لضمان الجودة، كما خصصت مؤشرات لكل معيار، وأهم المجالات هي: فلسفة الكلية ورؤيتها ورسالتها وسياستها واستراتيجياتها وأهدافها، ثم برامجها الدراسية والبحثية والخدمية، وطلبتها وأساتذتها وإداريها ومبانيها وبيئتها وموازنتها المالية (عودة، 2011).

**المبحث الثاني: الجامعات والوظيفة الثالثة –خدمة المجتمع–:**

**أولاً: الوظيفة الثالثة للجامعات (المفهوم، الأبعاد، المجالات):**

تم إطلاق مفهوم الوظيفة الثالثة للجامعات لأنه مازال يشوب هذه الوظيفة نوع من الغموض، وأصبحت في كثير من الجامعات حكراً على خدمة المجتمع من خلال عقد الدورات والبرامج وإلقاء المحاضرات. ويحظى هذا المفهوم باهتمام كبير من قبل خبراء التعليم العالي لكونه يستوعب بصورة أشمل الدور المناط بالجامعات، حيث تقوم الوظيفة الثالثة على تحديد احتياجات الأفراد والمؤسسات في المجتمع، ووضع البرامج والأنشطة التي تلبي هذه الاحتياجات، من خلال مؤسسات التعليم العالي من جامعات وكليات مجتمع ومعاهد ومراكز بحثية. ومفهوم هذه الوظيفة يتبلور في نشاط تعليمي يعمل على جذب الأفراد من خارج الجامعة عبر نشر المعرفة خارج أسوارها، وذلك بغية إحداث تغيرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة بالجامعة ووحداتها الإنتاجية والاجتماعية المختلفة. وللقيام بذلك، ينبغي أن تقوم الجامعات بنشر وإشاعة الفكر العلمي الخاص بالبيئة الأكاديمية، وتبصير الرأي العام حول ما يجري في حقل التعليم من حيث الفكر والممارسة. كذلك يجب على الجامعات أن تقوم بتقويم مؤسسات المجتمع وتقديم مقترحات وحلول لقضايا المجتمع ومشكلاته، وتقدم بدائل وتصورات تقوم بنشر الفكر التربوي داخل المجتمع (عاشور، 2004). إن من أهم المسلمات التي تقوم عليها علاقة الجامعة بمجتمعها هي أن الجامعة جزء لا يتجزأ من المجتمع، وأن علاقة الجامعة بالمجتمع هي علاقة الجزء بالكل، وأن غاية الجامعة الحقيقية ومبرر وجودها هي خدمة المجتمع الذي توجد فيه ومعنى ذلك أن ارتباط الجامعة بمجتمعها يعطيها شرعيتها ويبرر وجودها حيث إنه ليس أخطر على الجامعة من أن تنفصل عن مجتمعها، وتنحصر داخل جدرانها تنقل المعرفة دون ارتباط وثيق بالمجتمع وقضاياه (الرماني، 2001). وتعد الوظيفة الثالثة في كثير من الدول هي خدمة المجتمع، غير أنها في الحقيقة، تتوسع في هذا المفهوم لتشمل ثلاثة أبعاد وهي: التعليم المستمر، ونقل التقنية والابتكار، والمشاركة المجتمعية (السعادات، 2004).

وتتنوع مجالات الوظيفة الثالثة للجامعة وتتعدد طبقا لظروف وإمكانيات كل جامعة، كذلك طبقا لظروف المجتمع المتغيرة، لذلك نجد هناك تباينا واضحا بين ما تقدمه الجامعات في هذا المجال، وأيا كانت تلك المجالات فإنها عبارة عن أنشطة وممارسات بهدف تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع في جوانبها المختلفة وذلك عن طريق استغلال كل القدرات الفعلية والمصادر المادية لمؤسسات التعليم العالي لتحسين أحوال المجتمعات (بني سلامة، 2008). وعلى المستوى المحلي، فالجامعات الفلسطينية قطعت أشواط كبيرة في التعليم المستمر من خلال مراكز خدمة المجتمع وذلك في سبيل توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع وخدمته بكافة شرائحه، وتطوير ونشر المعرفة بين أفراد المجتمع، والتعرف على احتياجاته الثقافية والمهنية والاجتماعية عبر إجراء دراسات وبحوث في الميدان (عامر، 2007). كما تقوم هذه المراكز بتوفير برامج ودورات تدريبية لكافة مؤسسات المجتمع لرفع مستوى كفاءة العاملين. وتهتم أيضا باستثمار طاقات الشباب واستغلال أوقات الفراغ لديهم بتقديم البرامج والدورات لهم خلال فترة الإجازات لصقل مهاراتهم وتنمية قدراتهم. كما قامت كثير من مراكز التعليم المستمر بإنشاء قواعد معلومات وبيانات للعملية التعليمية والتدريبية داخلها (بركات، 2009).

**ثانياً: الاتجاهات الحديثة لدور الجامعات في خدمة الوظيفة الثالثة:**

تعد خدمة الجامعة للمجتمع هي الترجمة الفعلية لوظائف الجامعة من أجل تكيف الأفراد مع المتغيرات السريعة في عالم العلم والتكنولوجيا ومع الحاجات الثقافية المتزايدة التي تمت نتيجة اتساع وقت الفراغ والتسهيلات التي خدمتها وسائل الاتصال الحديثة. وقد خطت بعض الدول خطوات كبيرة لجعل الجامعة في خدمة المجتمع المحلى. وهناك الكثير من الجامعات في العالم تقوم بتجسيد دور الوظيفة الثالثة، نورد منها على سبيل المثال لا الحصر، ما يأتي:

• نماذج عالمية:

- في الولايات المتحدة الأمريكية تعتبر وظيفة خدمة المجتمع إحدى الوظائف الثلاثة الرئيسية للتعليم العالي بجانب كل من التدريس والبحث العلمي. ويقوم معهد ماساتشوستس الشهير(MIT) بربط التعليم ببناء المعرفة المتزايد مما يسهم في خدمة المجتمع، حيث نجح المعهد في كثير من الإنجازات منها: اختراع العملية الحديثة في حفظ الأطعمة والمأكولات، وتطوير أنظمة التوجيه الملاحية، وتطوير الأطراف الصناعية والتصوير الضوئي السريع Kabuki, (2010).
- الجامعات الروسية تقوم بتقديم خدماتها للمجتمع واعتبارها عمل تطوعي، وتشمل هذه الخدمات ما يلي: الفصول المسائية وتنظيم مقررات مهنية للعامة تتضمن مهارات القيادة ومهارات الاتصال، كذلك يتم تشجيع أعضاء هيئة التدريس في مختلف المجالات على إيجاد علاقة طيبة مع الهيئات والمؤسسات المحلية مثل المدارس المحلية والمكتبات والمتاحف والأندية الرياضية والمؤسسات الصناعية (olga, 2011).
- وفي فرنسا قامت الجامعات والمراكز البحثية بإنشاء شركة علمية مشتركة فيما بينها تسمى (SATT) تكون حلقة وصل بين الجامعات والمعامل البحثية والعالم الاجتماعي والاقتصادي. ومهمتها تقوم على تحويل الاكتشافات إلى تطبيقات ملموسة، وتلبية احتياجات الشركات بما يسهم في إفادة المجتمع. ونشاطها يُترجم بتسجيل براءات الاختراع وتحويل تقنيات الجامعة والمعامل

إلى فرص تجارية. وقامت بعض الجامعات الفرنسية مثل جامعة نانت غرب فرنسا بتطبيق برامج تربوية ثقافية تحمل اسم مقاهي المواطنين تهدف إلى توعية المجتمع مواضيع متنوعة، وتقام هذه البرامج في وسط المدينة، ويديرها مجموعة من أساتذة الجامعة من تخصصات مختلفة مع مجموعة من أفراد المجتمع الراغبين في مناقشة مواضيع تخص البيئة، والصحة، والتعليم...إلخ (Schumaker, 2011).

**• نماذج عربية:**

- في مصر ينص قانون تنظيم الجامعات على هدف خدمة المجتمع، ويحدد وظيفة الجامعة بأنها تختص بكل ما يتعلق بالتعليم الجامعي والبحث العلمي الذي تقوم به كلياتها ومعاهدها في سبيل خدمة المجتمع والارتقاء به حضاريا. وبذلك استحدثت الجامعات وظيفة نائب رئيس الجامعة لشؤون البيئة وخدمة المجتمع، كذلك وكيل الكلية لنفس الغرض ليدل على مدى أهمية تحقيق هدف خدمة المجتمع على مستوى الجامعات المصرية (الحيني، 2011).
- وفي السعودية: إن تطبيق العمل بالأبعاد الثلاثة للوظيفة الثالثة في الجامعات السعودية ساهم في دفع عجلة الحركة العلمية والتقنية والثقافية، وفي تلبية احتياجات خطط التنمية ومتطلبات تطوير المجتمع. ومعلوم أن كثيراً من الجامعات السعودية عملت على تطوير البحث العلمي بإنشاء مراكز الأبحاث العلمية في سبيل السعي نحو تقدم البيئة الجامعية وازدهارها مما يسهم في تطوير المجتمع ونموه في شتى المجالات. حيث أسست جامعة أم القرى معهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج والعمرة، وهو يمثل بنك معلومات عن الحج ليكون مرجع علمي شاملاً. وأنشأت كثير من الجامعات جمعيات علمية تقوم بتطوير الأنشطة العلمية وعقد المؤتمرات وإصدار الدوريات العلمية، ولكل جمعية دورها الاجتماعي الخاص المتعلق بتخصصها وما يمكن أن تقدمه للمجتمع. ومن أبرز أدوار الجمعيات خدمة المجتمع وتنميته، وتطوير المعرفة، وتكاتف جهود المتخصصين، وتبادل الخبرات والتجارب، والتوعية وحل المشكلات، والتخطيط للمستقبل (الجعد، 2002).

**• نماذج محلية:**

هناك أسباب إضافية للفلسطينيين تدعوهم للاهتمام الكافي والمُلِّح بأهمية العمل على تعزيز دور الوظيفة الثالثة في التعليم الجامعي الفلسطيني، وتجعل من تحقيقه خدمة وواجبًا وطنيًا وعلميًا ومن أهم هذه الأسباب؛ أن الحياة الجامعية في فلسطين مرت بظروف قاهرة وصعبة حيث كان الاحتلال يحاول دائمًا توسيع الفجوة بين مؤسسات التعليم الجامعي والمجتمع المحلي، وذلك من خلال منع الطاقات البشرية من تطوير نفسها ومنعها من التحول إلى جزء منتج في المجتمع بل تشجيع الكفاءات من ذوي العقول المفكرة إلى الهجرة خارج الوطن، بالإضافة إلى أن مؤسسات التعليم الجامعي الفلسطيني منذ نشأتها تعرضت وتتعرض لصعوبات متنوعة بسبب الحياة غير المستقرة والمتقلبة بسبب الاحتلال حيث شملت الإغلاقات المتكررة والاقتحامات المستمرة واعتقال الطلبة والأكاديميين والإداريين، وتعطيل النشاطات المنهجية واللامنهجية عمل كل هذا على الحد من تفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع فيها بشكل منظم ومرسوم وبشكل استراتيجي وواضح. كما أن عدم وجود هيئات عليا تقود دور الوظيفة الثالثة للجامعات في فلسطين تدعو مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني للاهتمام بها بشكل منظم وحقيقي كونه أمرًا مرغوبًا فيه وتمارس على المستوى الداخلي والخارجي بطرق مختلفة علمًا بأن الجامعات الفلسطينية تمارسها بشكل أو بآخر بطرقها المختلفة غير الواضحة تمامًا ولكنها مبعثرة ومشتتة وغير هادفة (معروف، 2012). وبالرغم من انتشار مفهوم الوظيفة الثالثة للجامعات وتزايد الاهتمام بها على المستوى الدولي والرغبة المتزايدة لتحقيقها إلا أن مستوى الاهتمام الفلسطيني ما زال يسير بخطى بطيئة ومتخبطة وغير واضحة المعالم نتيجة عدم إلمام كاف من قبل مؤسسات التعليم العالي بفوائدها ومبادئها وأبعادها والخلط بينها وبين العمل الخيري إضافة إلى عدم وجود خطة إستراتيجية واضحة المعالم منظمة وشاملة تحدد أولوياتها في المجتمع الفلسطيني (الملاح، 2010).

## ثالثاً: دور الجامعات في خدمة الوظيفة الثالثة ومتطلبات الجودة:

إن تطبيق مفهوم الجودة والنجاحات التي حققها عالميا في التعليم العالي يركز علي المنتج التعليمي في العملية التعليمية وهو الطالب باعتباره أهم محاور العملية التعليمية، كما يركز مفهوم الجودة على بذل المزيد من الجهود والتدريب المستمر من أجل تحسين نوعية الطالب ومساعدته بطريقة تجعله قادرا على الابتكار والتجديد وتطوير قدراته كي يسهم بصورة فعلية في تنمية المجتمع. من هنا يظهر دور الجامعات الأساسي في الاهتمام بمجالات عملها ووظائفها الأساسية ومنها الوظيفة الثالثة لها وتطبيق هذا المفهوم لإجراء عمليات التحسين والتطوير والمواءمة بين الجديد وبين الواقع الحالي للجامعات، لأن إحداث التنمية المطلوبة في المجتمع لا يتم دون الاهتمام بأهمية الإنسان وبنائه بشكل يتلاءم مع واقع الحياة وقدرته على أداء دوره في التنمية المجتمعية بشكل سليم، وهنا يظهر دور الجامعة في تنمية طلابها التنمية الشاملة والمطلوبة في كافة المجالات (الملاح، 2010). ونحن بصدد الوظيفة الثالثة، فإن سياسة الجودة على مستوى الوظيفة الثالثة للجامعة (الزين، 2009) تتلخص في الآتي:

- تحقيق رضا المجتمع عن خدمات الجامعة المختلفة بما فيها المسؤولية الاجتماعية، والتواصل الفعّال مع الجهات الاجتماعية

المختلفة، والسعي لأن تكون الجامعة محل احترام جميع فئات المجتمع على جميع المستويات، وترسيخ استقلالية المؤسسة واحتضانها لكافة فئات المجتمع الفلسطيني.

- ايجاد معايير تقييم الأداء الفعّالة على صعيد خدمة المجتمع بحيث يمكن قياس رضا المستفيدين والشركاء ومعرفة مدى تحقيق الجامعة لأهدافها في هذا المجال.
- ضمان وجود أو بناء قاعدة بيانات فعّالة للشراكات التي تعمل معها الجامعة في اطار خدمة المجتمع بحيث تشمل كامل معلومات الشركاء وطرق الاتصال بهم وتفعيل الشراكات.
- ضمان وجود آلية لشرح دور الجامعة الايجابي في خدمة المجتمع.

## المبحث الثالث: كليات التربية والوظيفة الثالثة– خدمة المجتمع–:

### أولاً: لماذا كليات التربية؟

انطلاقا من مفهومي"البنية والوظيفة" في تحليل أية مؤسسة أو منظمة، والتوصل بهما في الحكم على مدى قيام المؤسسة بأدوارها، وبالتطبيق على كليات التربية عموما، فإن ثمة ما يحملنا على الاعتقاد بأن كليات التربية– بطبيعة بنيتها ووظائفها– مرشحة قبل غيرها من كثير من الكليات الجامعية للاضطلاع بدورها في خدمة الوظيفة الثالثة. على مستوى البنية الهيكلية: فإن كلية التربية تتكون من العديد من الشعب الدراسية التخصصية والأقسام العلمية، والمراكز الخدمية (من مراكز بحوث تربوية، ومراكز تعليم مستمر، ومراكز أو إدارات خدمة مجتمع، ومراكز تدريبية، ومكتبات، ومختبرات علمية أو تقنية .. الخ) ما يجعلها تمثل بصدق المؤسسة الجامعية المعاصرة التي تمتلك إمكانيات بنيوية تمكنها من الاضطلاع بدورها في الوظيفة الثالثة– خدمة المجتمع– بفاعلية (الخميسي، 2004).

وأما على مستوى الوظيفة: فإن كلية التربية تعنى بتكوين المعلم لمختلف المراحل التعليمية (الوظيفة التعليمية)، كما تُعنى بتكوين وإعداد الباحثين (الوظيفة البحثية) وهذه الأخيرة تتيح إنتاج كم وفير من البحوث العلمية التي يجريها الباحثون وأعضاء هيئة التدريس في مختلف التخصصات التربوية والتعليمية والنفسية (الدخيل، 2001).

إن الأعداد الكبيرة من الطلبة الذين تتولى كليات التربية تكوينهم علميا ومهنيا والذين سوف يمثلون المخرجات النهائية لكليات التربية كمعلمين ينخرطون في العمل التعليمي في مدارس المجتمع على اختلاف مراحلها ويسدون حاجة اجتماعية أساسية تتمثل في تعليم أبناء المجتمع كله، هؤلاء المعلمين المتخرجين من كليات التربية والذين أعدوا علميا، وثقافيا، ومهنيا يسهمون بدورهم– من خلال عملهم المدرسي– في خدمة مجتمعاتهم المحلية ولا سيما بعد انتشار كليات التربية في مختلف المناطق. وتضطلع كليات التربية بتكوين وإعداد الباحثين في برنامج الدراسات العليا التي تغطي مختلف التخصصات التي يحتاجها المجتمع. ويمكن لهؤلاء الباحثين بكفاياتهم البحثية والعلمية المكتسبة من برنامج الإعداد أن يقوموا بدور فعال في الوفاء باحتياجات القطاعات التربوية والتعليمية على المستويات التخطيطية والإشرافية والاستشارية والبحثية (الخميسي، 2004). وتسمح البيئة الهيكلية لكليات التربية– ولا سيما في ظل استحداث كثير من المراكز الخدمية والتخصصات الحديثة– بالتوسع في خدماتها للمجتمع لتتجاوز النطاق التعليمي والمدرسي (الدخيل، 2001).

إذا كانت البنية الهيكلية لكليات التربية تؤهلها– افتراضياً– للقيام بوظائفها كمؤسسة جامعية، ومن ثم تمكنها من تحقيق أهدافها ورسالتها، فإن تلك المؤهلات "الذاتية" للكليات لا تكفي وحدها لاضطلاعها بدور فاعل في خدمة الوظيفة الثالثة ومن ثم لا يعني امتلاك هذه المؤهلات البنيوية والوظيفية للكليات ضمانا لنجاحها في خدمة المجتمع .. لماذا؟ إن هذا الدور المتوقع له طرفان رئيسيان: "كليات التربية" و "المجتمع" ويقتضي القيام بهذا الدور سعي كل من الطرفين إلى الآخر واستعداده للتعاون معه. فلابد أن يكون لدى كليات التربية– من خلال أهدافها وبرامجها وأنشطتها وإجراءاتها– استعداد جاد وملموس للتوجه للمجتمع المستهدف خدمته. وفي الجانب الآخر يجب أن يكون لدى مؤسسات المجتمع وتنظيماته وجماعاته بل وأفراده القناعة والاستعداد للإفادة من دور كليات التربية وأن يكون لديها الإدراك الكافي لأهمية ما يمكن أن تقدمه لها الكليات، إذاً مطلوب من الطرف الأول (الكليات) أن يكون لديها ما تسوقه من خدمات، وأن تتوسل بالسبل الملائمة والفاعلة لتسويقه لمجتمعها، وأن يكون لدى الطرف الثاني (المجتمع) حاجة حقيقية لما تسوقه كليات التربية من خدمات، وأن يكون لدى المجتمع كذلك طلب لهذه الخدمات وإقبال عليها(عامر، 2007). والشرطان السابقان مرهونان بالعامل الفيصل في هذه المنظومة بكاملها– منظومة الوظيفة الثالثة– ألا وهو المتعلق بأعضاء هيئة التدريس أنفسهم من حيث مؤهلاتهم، وإمكاناتهم (تكوينهم العلمي والمهني) وكذا، استعدادهم للاضطلاع بهذا الدور ودافعيتهم نحو تطويره. وهذا العامل الفيصل يجب أن يتوفر في إطار تكاملي مع دوري عضو هيئة التدريس التقليديين– التعليم والبحث العلمي– حتى يتكامل معهما باعتبار أن كلا من التعليم والبحث العلمي موجه بالأساس لخدمة المجتمع وتنميته علاوة على غاياته التعليمية والعلمية (حراحشة، 2009).

### ثانياً: مفهوم الوظيفة الثالثة لكليات التربية:

يكاد يكون هناك شبه إجماع على أن الوظيفة الثالثة تعد من أهم وظائف كليات التربية حيث توجه نشاطاتها نحو جميع أفراد المجتمع ومؤسساته بهدف تحسين ظروف الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، فمهمة الدراسات العليا صناعة العقول التي تنتج وتبدع

الحضارة، ولن تتمكن من إحداث التغيير وصنع التقدم والرخاء ورفع مستوى الحياة دون الارتقاء ببرامجها البحثية التي توجه لخدمة المجتمع وقضاياه (الرواشدة، 2011). وتعرف بأنها الخدمات والنشاطات التي تقدمها كليات التربية في الجامعات لخدمة أفراد المجتمع وتنظيماته ومؤسساته بحيث يستفاد منها في التنمية الشاملة من أجل تحسين الأوضاع الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية وحل المشكلات التي يعاني منها وذلك من خلال توجيه طلبة الدراسات العليا نحو ربط البحث العلمي بقضايا خدمة المجتمع (الحيني، 2011). كما تعرف من خلال قيام الجامعة بنشر وإشاعة الفكر العلمي المرتبط ببيئة الكليات، وتبصير الرأي العام بما يجرى في مجال التعليم فكر أو ممارسة، وتقويم مؤسسات المجتمع، وتقديم المقترحات لحل قضاياه ومشكلاته، وأن تدلي بتصورات وبدائل، وأن تثير وتشيع فكراً تربوياً داخل المجتمع (الرشيد، 2005). إن وظيفة كليات التربية في خدمة المجتمع تبدأ من تنشيط العناصر البنائية حتى تتقبل عمليات التغيير، بما في ذلك مقوماته ودعائمه، وتفعيل الجهود والإمكانات لمواجهة المشكلات والتغلب عليها، وتجد كليات التربية نفسها ملتزمة بتطوير إمكاناتها المادية والفكرية والعلمية أمام عظمة وظائفها في خدمة المجتمع حتى تأتي أنشطتها ودورها متفقة مع الغايات التي تنشدها، وأن تتعامل تعاملاً سليماً مع دقائق الحياة الاجتماعية، مستفيدة من موارد المجتمع المتاحة، ومالكة للإطارات القادرة على القيام بخدمة المجتمع، كما أن أداء كليات التربية الوظيفي داخل المجتمع لابد أن يتواءم ويتواكب مع التغيرات التي تحدث داخل البناء الاجتماعي والتغيير في أنساقه ومؤسساته وهيئاته (الخطيب، 2002).

**ثالثاً: دور كليات التربية الفلسطينية في خدمة الوظيفة الثالثة:**

تعد التربية أكثر مجالات الحياة التي تمس أفراد المجتمع على اختلاف طبقاتهم ومشاربهم واتجاهاتهم، وكليات التربية داخل الجامعات من أكثر الكليات التصاقاً بالمجتمع ومشكلاته، كونها المسؤولة عن إعداد المعلمين وتدريبهم، وتربيتهم تربية شاملة جسمياً وعقلياً وروحياً وخلقياً ونفسياً، وإجراء البحوث لحل المشكلات التي تواجه المجتمع (رمضان، 2004).

والجامعة مؤسسة عملية وثقافية تهدف إلى إعداد القوي البشرية، وتحقيق التطور والرقي والتقدم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وتترجم ذلك عبر وظائفها الثلاث التدريس، والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وهذا يتطلب منها المشاركة في عمليات التنمية بكافة مجالاتها وتوجيه البحث العلمي نحو دراسة مشكلات المجتمع وقضاياه (مرتجى، 2011).

ولا يمكن لكليات التربية في الجامعات أن تعيش بمعزل عن المجتمع الذي تعيش فيه وعما يواجه هذا المجتمع من قضايا ومشكلات أو أن تتصور أن مسؤوليتها الأولى والأخيرة قاصرة على إعداد وتعليم الطلبة، فالتطورات العلمية والتقنية وما ترتب عليها من تجديد وثورة في عالم الاتصالات، وما ارتبط بهذا كله من تغيرات في أحوال المجتمعات وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي وطموحات السكان، كل هذا رتب أوضاعاً جديدة في حياة الأفراد، ولخصوصية الظروف التي يعيشها الشعب الفلسطيني الناتجة عن الاحتلال الإسرائيلي، وممارساته كل أشكال القهر والاضطهاد، وإتباعه سياسة التجهيل، وإغلاق المدارس، والجامعات، واعتقال الطلبة، والمدرسين، ومحاولاته طمس الهوية الفلسطينية، وخلق واقع جديد على الأرض الفلسطينية؛ كان لابد للجامعات الفلسطينية من أخذ زمام المبادرة، والقيام بواجباتها الوطنية لمقاومة هذه السياسات التي ينتهجها الاحتلال الإسرائيلي، ولا بد من ضرورة قيام كليات التربية بدور فعال واعي لخدمة المجتمع ومواجهة المشكلات والتحديات التي تواجهه لتحقيق تقدم المجتمع الفلسطيني (معروف، 2012). وإدراكاً من رجال الفكر التربوي لمكانة كليات التربية في عصرنا الراهن باعتبارها من أهم المقومات الأساسية لإعداد وتدريب المعلمين القادرين على تربية الأجيال الصاعدة التي تسهم في تكوين المجتمع وبلورة ملامحه في الحاضر ونحو المستقبل، وبدورها الذي لا ينحصر في مواجهة المشكلات والتحديات الآنية فقط، بل يتعدي هذا الإطار الزمني ليمتد إلى التنبؤ بتلك التحديات المستقبلية، واتخاذ اللازم لوضع الحلول المناسبة لمواجهتها (أغا، 2002).

**المبحث الرابع: نماذج من معايير الجودة والاعتماد المعتمدة في الجامعات وكليات التربية:**

لم تقتصر الدعوة لتجويد كليات التربية على افتتاح الاختصاصات التي تحتاجها التنمية التربوية وسوق العمل التربوي بل امتدت إلى تجويدها تجويداً شاملاً يتناول جميع مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وبدأت الجهود في هذا المجال واستمر في عدد من الكليات، وقطعت شوطاً في نشر ثقافة الجودة وإجراء دراسات في مجالها، وتحقيق الجودة في بعض المدخلات، ولكنها لم تصل بعد إلى غايتها في تحقيق الجودة الشاملة، كما أنها لا تزال في أول الطريق في العدد الأكبر من كليات التربية العربية. وفي هذه الورقة البحثية سيتم تناول ما ورد في كل انموذج والذي وجد في كل منها عدة محاور أو مجالات مختلفة لتجويد كليات التربية، وذلك بالتركيز على الجانب المتعلق بالوظيفة الثالثة- خدمة المجتمع- (عودة، 2011) وهي كالآتي:

**أنموذج اتحاد الجامعات العربية: المحور التاسع: خدمة المجتمع: على المؤسسة أن:**

- توفر خطة لخدمة المجتمع، وتعمل على توفير الظروف المناسبة لتطبيقها.

- تخصص وحدة علمية لإدارة وتعزيز العلاقة مع مؤسسات المجتمع المحلي والإقليمي وسوق العمل.
- تنشئ مراكز متخصصة لخدمة المجتمع مثل مراكز التعليم المستمر والمكاتب الاستشارية والعيادات الطبية والمراكز الزراعية والبيطرية ومراكز خدمة المجتمع الريفي التي تستهدف المرأة بشكل خاص... وغيرها.
- تسهم في إقامة المعارض والندوات العلمية والثقافية والتنموية والتدريبية وتصدر المجلات الثقافية وتطور التقنيات والبرامج الحاسوبية وتقدم الدراسات والاستشارات لمؤسسات المجتمع العام والخاص.
- تستحدث التخصصات الجديدة لمواكبة المستجدات العلمية وتلبية حاجات المجتمع.
- تسهم مع مؤسسات المجتمع في تنفيذ المشاريع التنموية الاقتصادية والاجتماعية.
- تحتفظ بعلاقات عمل وروابط قوية مع مؤسسات المجتمع المحلي والعربي والعالمي من خلال توثيق علاقاتها مع المنظمات والاتحادات والروابط العلمية المختلفة.
- تبرم الاتفاقيات العلمية والبحثية وتبادل الزيارات مع المؤسسات المماثلة في العالم.

**الأنموذج السعودي الصادر عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد**

**المحور الخامس: خدمة المجتمع: ويشتمل على معيارين هما:**

1. معيار البحث العلمي: ويشتمل على أربعة مكونات وهي:

- البحث العلمي التي تشجع وتدعم البحث العلمي بحيث تشارك الجامعة مشاركة أساسية في إنتاج البحوث والمعرفة الجديدة، وبحيث تحدد أولويات البحوث حسب رسالة الجامعة وأهدافها.
- مشاركة هيئة التدريس والطلبة في القيام بالبحوث العلمية من خلال الدراسات العليا وبحوث الرتقية وأنشطة المؤتمرات وسواها.
- الاستثمار التجاري للأبحاث بحيث يتعاون أعضاء هيئة التدريس والكليات والأقسام مع المؤسسات الاقتصادية في إجراء البحوث واستثمارها في الإنتاج والخدمات.
- توفير المرافق والتجهيزات التي تلزم لإجراء البحوث العلمية، واستخدامها بكفاءة.

2. معيار علاقة المؤسسة بالمجتمع: ويشتمل على ثلاثة مكونات هي:

- سياسة المؤسسة بخصوص علاقتها بالمجتمع وبحيث تعتبر خدمة المجتمع من مسؤولياتها وتقدم منشآتها وخدماتها للمساعدة في تنمية المجتمع وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على القيام بأعمال خدمة المجتمع.
- التفاعل مع المجتمع بحيث تشترك مع مؤسساته في المشاريع التنموية، وتعمل على تطوير وتوسيع تفاعلها مع مؤسسات المجتمع، وتبادل الخدمات معه، وقيام أعضاء هيئة التدريس بنشاطات اجتماعية في مجال اختصاصهم.
- سمعة المؤسسة لدى المجتمع بحيث تكون سمعة حسنة تتضمن التقدير والاحترام والإقبال على الاستفادة العلمية من المؤسسة.

**الأنموذج المصري الصادر عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: المشاركة المجتمعية وتنمية البيئة:**

للمؤسسات التعليمية دور مهم في حماية البيئة وتنمية المجتمعات المحيطة بها وهي تحرص على تلبية احتياجات المجتمع المحيط من خلال ما تمارسه من أنشطة أو تقدمه من خدمات، كما تحرص على قياس رضاه عن تلك الخدمات، في إطار الممارسات التالية :

1. يتوفر لدى الكلية خطة لخدمة المجتمع وتنمية البيئة تواكب خطتها الإستراتيجية.
2. تراعي الكلية الاعتبارات التنظيمية لأنشطة خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
3. تتفاعل الكلية مع منظمات المجتمع بشكل إيجابي.
4. تتواكب الممارسات الفعلية لتنمية وحماية البيئة مع خطة المجتمع وتنمية البيئة.
5. يسهم الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالكلية في برامج خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
6. تتمتع الكلية برضا المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع المدني ذات العلاقة عن أدائها المؤسسي ومستوى الخريج.

**المبحث الخامس: ما التصور المقترح لتطوير الوظيفة الثالثة لكليات التربية الفلسطينية في ضوء معايير ضمان جودة كليات التربية بالجامعات العربية؟**

تعد كليات التربية من أهم المؤسسات التعليمية في أي مجتمع، معطاة لها الثقة والمسؤولية بتربية وإعداد الشباب الجامعي وظيفياً وعقلياً وجسمياً وخلقياً وروحياً واجتماعياً لإدارة شؤون الدولة والمجتمع الذي ينتمي إليه. وتعد كليات التربية من المؤسسات التعليمية الهامة في تنمية القوي البشرية المنتجة وذلك من خلال تزويد الأفراد بالقيم والاتجاهات والمعارف التي تمكنهم من الابتكار والمساهمة الإيجابية في صنع المستقبل. كما أن ارتباط دور كليات التربية بالوظيفة الثالثة يؤدي إلى تطوير المجتمع من خلال تمكينه من مواجهة ما يواجه المجتمع من مشكلات وتحديات؛ بواسطة أفراده الذين يعدهم إعداداً جيداً للحياة، من خلال المفاهيم، والمرور بالخبرات، واكتساب المهارات، وتكوين الاتجاهات الإيجابية الفاعلة والواعية للمجتمع، بما يحقق تقدمه وازدهاره في مجالات الحياة.

**أ. أهداف التصور المقترح لتطوير الوظيفة الثالثة لكليات التربية الفلسطينية في ضوء معايير ضمان جودة كليات التربية بالجامعات العربية:**

يهدف هذا التصور إلى تفعيل دور كليات التربية الفلسطينية في خدمة الوظيفة الثالثة من خلال التعرف على الاحتياجات والمشكلات التي تواجه المجتمع والمعوقات التي تواجهه والتغلب عليها. وتلبية احتياجات المجتمع وتقديم الحلول لهذه المشكلات. كما يسعى إلى تقديم التوصيات الإجرائية للتغلب على المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية الفلسطينية بهذا الدور. واقتراح مجموعة من الآليات اللازمة لتنفيذ هذه التوصيات وتشجيع الاتجاهات الإيجابية نحو خدمة المجتمع والانفتاح على مؤسسات المجتمع، وتشجيع الطلبة على الاتصال بالمجتمع المحلي، وزيادة التفاعل الإنساني والفكري في مجال خدمة المجتمع. والأهداف هنا تعني تلك التي تسعى كليات التربية الفلسطينية إلى تحقيقها، والتي يمكن تحويلها– عملياً– إلى وظائف وأدوار–، حيث تعمل الكلية في ظل متطلبات المجتمع الفلسطيني واحتياجاته التربوية.

**ب. فلسفة التصور المقترح لتطوير الوظيفة الثالثة لكليات التربية الفلسطينية في ضوء معايير ضمان جودة كليات التربية بالجامعات العربية:**

إن كليات التربية تمتلك المقومات البنيوية والوظيفية التي تمكنها من القيام بدور فاعل في خدمة مجتمعها وبيئتها المحيطة، فإذا كانت مقومات البنية الهيكلية مؤهلة لهذا الدور، فإن رسالة الوظيفة الثالثة لها ستكون واضحة في أهداف الكلية وخططها.وتقوم فلسفة التصور المقترح على تحويل الدور "المتوقع" إلى دور "واقع". وينطلق تفعيل هذا الدور في اعتقاد الباحثة من قاعدتين أساسيتين يتفرع من كل منهما مجموعة من المتطلبات هاتان القاعدتان هما: أعضاء هيئة تدريس مؤهلين لخدمة المجتمع المحلي، ومجتمع محلي– بما فيه من مؤسسات وجماعات وأفراد لديه الرغبة والاستعداد للتفاعل مع كليات التربية الفلسطينية والإفادة من دورها في خدمة الوظيفة الثالثة للمجتمع ومواجهة مشكلاته.

**ج. إستراتجية التصور المقترح لتطوير الوظيفة الثالثة لكليات التربية الفلسطينية في ضوء معايير ضمان جودة كليات التربية بالجامعات العربية:**

وضع خطة إستراتيجية لتطوير الوظيفة الثالثة لكليات التربية الفلسطينية تركز على:

- تحديد خطة للأولويات المجتمعية مشتملة على الاحتياجات الفعلية لخدمة مؤسسات المجتمع (ندوات، ورش عمل، استشارات تعليمية).
- مشاركة الأطراف المجتمعية المختلفة في مجلس الكلية كما تشارك بعض الجمعيات بالإضافة إلى مشاركة بعض المؤسسات الخاصة.
- قياس مستوى رضا الأطراف المجتمعية عن طريق عقد اللقاءات والندوات.

**د. ابعاد التصور المقترح لتطوير الوظيفة الثالثة لكليات التربية الفلسطينية في ضوء معايير ضمان جودة كليات التربية بالجامعات العربية:**

- المؤشرات التي تم اختيارها لقياس كل بعد:

البعد الأول: التعليم المستمر:

- التعليم المستمر متضمن في رسالة المؤسسة التعليمية.
- التعليم المستمر متضمن في سياسة وإستراتيجية المؤسسة التعليمية.
- وجود خطة لدى المؤسسة التعليمية للتعليم المستمر.
- وجود إجراءات لضمان الجودة لأنشطة وفعاليات التعليم المستمر.
- عدد برامج التعليم المستمر الفعلية في السنة الذي نفذت فيها هذه البرامج.
- عدد برامج التعليم المستمر المنفذة التي كان لها عائد كبير وفق نظام التعليم العالي.
- عدد الشراكات مع القطاعين العام والخاص والتي نفذت لهم برامج في السنة المحددة.
- نسبة برامج التعليم المستمر الدولية المنفذة في السنة المحددة.
- نسبة مشاريع التدريب للتعليم المستمر الممولة والتي نفذت في السنة المحددة.
- مجموع عدد الساعات الدراسية المعتمدة في النظام التعليمي.
- عدد الساعات الدراسية المعتمدة المسجلة.
- عدد المسجلين في برامج التعليم المستمر في السنة المحددة.
- نسبة الساعات الدراسية المعتمدة المسجلة في برامج التعليم المستمر إلى الساعات الدراسية المعتمدة المسجلة.
- نسبة شهادات اتمام البرنامج إلى المجموع الكلي للمسجلين.
- مستوى رضا الطلبة.
- مستوى رضا المستفيدين الرئيسين.

البعد الثاني: نقل التقنية والابتكار:

- نقل التقنية والابتكار متضمن في رسالة المؤسسة التعليمية.
- نقل التقنية والابتكار متضمن في سياسة واستراتيجية المؤسسة التعليمية.
- وجود خطة عمل لدى المؤسسة التعليمية لنقل التقنية والابتكار.
- عدد اتفاقيات دعم البحث العلمي والتطوير، والعقود والبرامج التعاونية مع الشركاء غير الأكاديميين.

- نسبة ميزانية المؤسسة التعليمية المتأتية من دخل البحث العلمي والتطوير والممولة وفق اتفاقيات.
- مشاريع تعاونية مع شركاء غير الأكاديميين.
- عدد عقود الاستشارات.
- نسبة طلبة مرحلة الدراسات العليا والباحثين بعد مرحلة الدكتوراه والممولين مباشرةً من المؤسسة التعليمية أو بالاشتراك مع القطاعين العام والخاص.
- عدد المختبرات والمباني المنشأة بتمويل مشترك الخاصة بالمؤسسة أو المشتركة.
- عدد الشركات المشاركة في دورات التنمية المهنية المستمرة.
- عدد موظفي المؤسسة التعليمية الذي لديهم وظائف مؤقتة خارج القطاع الأكاديمي.
- عدد الموظفين غير الأكاديميين المرتبطين بعقود مؤقتة مع المؤسسة التعليمية.
- عدد الرسائل العلمية لمرحلة الدراسات العليا أو المشاريع التي اشترك في الإشراف عليها مشرفون غير أكاديميين.
- عدد البحوث المنشورة بالاشتراك مع مؤلفين غير أكاديميين.
- عدد أعضاء هيئة التدريس المشاركين في هيئات وشبكات ومنظمات ومجالس مهنية.
- عدد المنظمات الخارجية أو الأفراد المشتركين في المجلس الاستشاري للمؤسسة التعليمية وممن يقومون في توجيهها والتحقق من فعاليتها، ومن هم أعضاء في مجالس المراجعة للمؤسسة التعليمية، أو معاهدها، أو مراكزها، أو برامجها التعليمية.
- عدد جوائز الابتكار المرموقة التي حصلت عليها المؤسسة التعليمية من جمعيات القطاع الخاص أو العام أوالوكالات والمنظمات الداعمة الوطنية والدولية.

البعد الثالث: المشاركة المجتمعية

- المشاركة المجتمعية متضمنة في رسالة المؤسسة التعليمية.
- المشاركة المجتمعية متضمنة في السياسة العامة للمؤسسة التعليمية أو إستراتيجيتها.
- وجود خطة عمل لدى المؤسسة التعليمية للمشاركة الاجتماعية.
- تخصيص جزء من الميزانية للمشاركة الاجتماعية.
- عدد الأكاديميين المنخرطين في مجالس استشارية تطوعية.
- عدد الفعاليات المتاحة للمجتمع/ للعامة.
- عدد المبادرات البحثية ذات الأثر المباشر على المجتمع.
- عدد الموظفين والطلبة المتفرغين لتقديم الخدمات والمرافق للمجتمع وتكلفتهم.
- عدد أفراد المجتمع الذين يحضرون إلى مرافق المؤسسة التعليمية أو يستخدموها.
- عدد المشاريع المتعلقة بالتواصل التعليمي.
- عدد أعضاء هيئة التدريس والطلبة المشتركين في أنشطة التواصل التعليمي.
- النسبة من ميزانية المؤسسة التعليمية المخصصة للتواصل التعليمي.
- عدد أفراد المجتمع المشتركين في أنشطة التواصل التعليمي.
- عدد الأنشطة التي تستهدف تحديداً الفئات المحرومة من الطلبة والمجتمع.
- عدد ممثلي المجتمع في مجالس المؤسسة التعليمية أو لجانها.
- قيمة المنح والتبرعات والعقود المتأتية من الشراكات.

**هـ.** متطلبات تفعيل دور الوظيفة الثالثة لكليات التربية الفلسطينية في ضوء معايير ضمان جودة كليات التربية بالجامعات العربية:

القاعدة الأولى: متطلبات استعدادات كليات التربية واتجاهها لتفعيل دورها في الوظيفة الثالثة:

يمكن طرح بعض التوصيات التي تمثل في مجملها متطلبات لتفعيل هذه القاعدة ومن أهمها:

- إعداد دورات تأهيلية وتدريبية لعضو هيئة التدريس بهدف إكسابه مهارات واتجاهات خدمة المجتمع.
- تفعيل دور مركز خدمة المجتمع بالجامعة وتدعيمه بالإمكانيات المادية والتنظيمية والإدارية لتيسير دوره في خدمة المجتمع.
- قيام الجامعة بتسويق خبرات أعضاء هيئة التدريس والمراكز الخدمية بها لدى قطاعات المجتمع التربوية والاجتماعية والثقافية.
- أن تتضمن قواعد الترقية العلمية والمهنية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس معايير خاصة بدورهم في خدمة المجتمع تثقيفاً وتدريباً.
- أن تعنى مراكز البحوث بالقضايا والمشكلات التربوية والاجتماعية الملحّة دراسة ونشراً وترويجاً لدى القطاعات المستفيدة من نتائجها.
- أن تعنى كليات التربية بتوجيه اهتمام أعضاء هيئة التدريس والباحثين للبحوث الجماعية المعنية بقضايا ومشكلات تربوية واجتماعية عامة تهم المجتمع كله والتي تحتاج لفرق بحثية لدراستها.
- تشجيع مشاركة أعضاء هيئة التدريس في مشاريع البحوث والمنح البحثية التي تطرحها بعض المؤسسات الوطنية.
- توجيه اهتمام الباحثين – في مرحلة الماجستير والدكتوراه– لبحوث علمية تعنى بقضايا المجتمع واحتياجاته التربوية والتعليمية.
- تطوير التقنية المختلفة ومحاولة تسهيل استفادة أفراد المجتمع منها.
- المشاركة في كافة ميادين الثقافة ونقلها للمجتمع.
- تقديم أفكار جديدة ومتطورة في كيفية إدارة المشاريع والأعمال المختلفة.
- العمل على إعداد البحوث التطبيقية وهي بحوث تستهدف حل مشكلة ما، أو تلبية حاجة المجتمع لخدمة أو سلعة تحددها ظروف وأوضاع معينة.

- اهتمام كليات التربية بالعمل على قياس مدى تطبيق الثلاثة أبعاد للوظيفة الثالثة على أرض الواقع.
- عمل كليات التربية على تعزيز الدور التكاملي لكافة أبعاد الوظيفة الثالثة.
- توعية أفراد المجتمع عن طريق عقد الندوات وتقديم المحاضرات.
- تعزيز قيم المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع.
- توظيف الإنتاج العلمي في خدمة المجتمع.

القاعدة الثانية: متطلبات تفعيل استعدادات المجتمع المحلي واتجاهه للتفاعل مع كليات التربية:

- لكي تؤدي كليات التربية دورها بفاعلية في خدمة مجتمعها، فإن الأمر لا يقتصر عليها وحدها إذ لابد من استعداد هذا المجتمع ومؤسساته وهيئاته وكذلك أفراده للتفاعل معها. فالمؤسسات الجامعية المعاصرة في ضوء الفكر الجامعي السائد أصبحت أكثر انخراطاً في أنشطة المجتمع وخبراته، وأصبحت أكثر انشغالاً بقضايا المجتمع ومشكلاته. ومن ثم أصبح المجتمع– من خلال مؤسساته وهيئاته ومنظماته غير الحكومية– يُسهم بنصيب ملحوظ في تمويل أنشطة الجامعة وفي البحوث والتجارب والأعمال الاستشارية لاسيما كليات التربية.
- وتفعيل هذه القاعدة الثانية (استعداد المجتمع للتفاعل) له متطلبات أهمها:
- قيام الإدارات والأجهزة الإعلامية بالجامعة بتبصير المجتمع بمختلف مؤسساته بالأنشطة والخبرات والإسهامات التي يمكن أن تقدمها الجامعة بمختلف كلياتها في خدمة المجتمع.
- اللجوء إلى تعيين أعضاء خارجيين في مجالس الكليات ومجالس الجامعات حتى يُسهم هؤلاء الأعضاء بتوثيق العلاقة بين الجامعة وكلياتها من ناحية ومؤسسات المجتمع وهيئاته من ناحية أخرى، ومن ثم ينقلون صورة المجتمع واحتياجاته إلى الجامعة.
- أن تلعب أجهزة الإعلام والاتصال الوطنية دورها في إشاعة ثقافة المشاركة وفي التركيز على مكانة الجامعة وعلمائها وباحثيها وإمكانياتها في خدمة قطاعات المجتمع المختلفة .
- تشجيع القيادات والإدارات العليا بالمؤسسات الإنتاجية والخدمية على اختلاف أنواعها وأنشطتها لحضور المؤتمرات والفعاليات الجامعية المختلفة.
- استحداث قنوات اتصال جامعية مهمتها التفاعل مع قطاعات المجتمع والترويج للجامعة وكلياتها كبيوت خبرة يمكن الاعتماد عليها.

**التوصيات:**

حتى يتسنى للمؤسسة التعليمية– كليات التربية الفلسطينية– على وجه الخصوص القيام بدورها الفاعل في خدمة الوظيفة الثالثة في المجتمع، فإن المقترحات والتوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير هذا الدور، هي:

1. التعامل مع النقص في الأدب النظري المتعلق بالوظيفة الثالثة من خلال كتابات متخصصة وبحوث منهجية في هذا المجال.
2. ضرورة تأهيل أعضاء هيئة التدريس لتفعيل دورهم في خدمة الوظيفة الثالثة من خلال تنظيم البرامج المناسبة من تدريب ورش عمل، ندوات، لقاءات، الضرورية للقيام بدورهم في خدمة المجتمع المحلي بشكل فاعل.
3. تطوير ثقافة الأفراد والمؤسسات حول الوظيفة الثالثة للجامعات بشكل عام ولكليات التربية الفلسطينية بشكل خاص.
4. مأسسة الوظيفة الثالثة من خلال تضمينها في خطة كليات التربية الفلسطينية وأهدافها وإجراءاتها وجوانب تقويم أدائها، لتكون في صلب استراتيجياتها اعتمادًا على دراسات وأبحاث للوقوف على احتياجات المجتمع وفئاته باستمرار.
5. تشجيع الباحثين من العاملين في كليات التربية على إجراء بحوث تطبيقية وتشجيع الطلبة على القيام بأبحاث ميدانية لدراسة قضايا خدمة المجتمع المحلي.
6. تضمين المواد التعليمية خاصة المقررات الدراسية مفاهيمًا حول الوظيفة الثالثة، من خلال ربطها بمحتوى المقرر حيثما أمكن ذلك.
7. عقد مؤتمر سنوي مشترك تشارك فيه كل كليات التربية الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم العالي يكون متخصصاً في مناقشة السياسات العامة لوظائف كليات التربية الفلسطينية بشكل عام والوظيفة الثالثة لها بشكل خاص، وعرض التجارب الناجحة لتقويمها وتطويرها وتعميمها، ما يحفز كليات التربية الفلسطينية على الإبداع والتسابق في هذا الإطار.

**المراجع:**


1. بركات، زياد (2009). استراتيجيات التنمية البشرية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة الفلسطينية للتربية، 2 (3)، 291–334.
2. بني سلامة، محمد تركي (2008). الجامعات وتنمية المجتمع المحلي. عبر الموقع الإلكتروني: http://www.assawsana.com/portal/ArticlesPrint.aspx?id=1394
3. الثبيتي، مليحان (2000)، الجامعات: نشأتها، مفهومها وظائفها دراسة وصفية تحليلية. المجلة التربوية، (54)، (14)– 209 260.
4. جرجس، نادي كمال (2011): البحوث والدراسات التربوية ودورها في خدمة المجتمع وتنميته، أبحاث ودراسات، المؤتمر العلمي، ابريل، الجامعة الإسلامية، غزة.

5. الجعد، نوال حمد (2002). دراسة تقويمية لوحدات خدمة المجتمع والتعليم المستمر في المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.
6. حراحشة، فواز (2009): دور جامعة اليرموك في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء.268- هيئة التدريس فيها مجلة علوم إنسانية، السنة السادسة، العدد 41، ص 241.
7. حلس، داود درويش (2009)، الإنفاق على البحث العلمي ودوره في جودة نوعية الإنتاج العلمي في الجامعات الفلسطينية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوي الثالث –دور التعليم العالي في التنمية الشاملة المنعقد في جامعة الأزهر: غزة.
8. الحيني، اميمة عبد القادر (2011)، دور الجامعة في خدمة المجتمع. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا، مصر.
9. الخميسي، سيد سلامة (2010) دراسات في التربية العربية وخدمة المجتمع العربي، دار الوفاء للطباعة: الإسكندرية.
10. الخطيب ، محمد (2002) دراسة حول تجربة مركز الاستشارات والبحوث بالجامعة في مجال التعليم المستمر وخدمة المجتمع.
11. الخميسي، سيد سلامة (2004): دور كليات التربية في خدمة المجتمع والبيئة بين النجاحات والإخفاقات وخيارات المستقبل، (دراسة حالة لكلية التربية– جامعة الملك سعود)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) كلية التربية– جامعة الملك سعود– الرياض، اللقاء السنوي الثالث عشر.
12. الدخيل، محمد عبد الرحمن (2001): تصور مقترح لدور كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية في مجال خدمة المجتمع، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع 30.
13. الرشيد، محمد أحمد (2005). دور الجامعة في خدمة المجتمع ومدى قيام الجامعات الأردنية بهذا الدور. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
14. الرماني، زيد (2001). خدمة المجتمع ودور الجامعات. متوافر عبر الموقع الإلكتروني:
http://www.suhuf.net.as/2001jaz/jun/23/er5.ht
15. رمضان، مصطفى محمود (2004). دور الجامعة في خدمة المجتمع والبيئة. المؤتمر القومي السنوي العاشر والعربي الثالث لمركز تطوير التعليم الجامعي، التعليم الجامعي العربي: آفاق الإصلاح والتطوير، في الفترة 18–2004/12/19، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
16. الرواشدة، علاء (2011) دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
17. الزين، عبد الله (2009)، ورقة عمل بعنوان "تمويل البحوث العلمية من طرف القطاع الخاص (الحقائق والعقبات)"، مقدمة للمنتدى الأول للمشاركة المجتمعية في مجال البحث العلمي في المملكة العربية السعودية الذي نظمته جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
18. عامر، طارق عبد الرءوف (2007): تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، مجلة البحث الإجرائي في التربية، المجلد الأول، العدد الرابع.
19. السعادات، خليل إبراهيم (2004). مدى تلبية برامج مركز التعليم المستمر وخدمة المجتمع بالكلية التقنية بالإحساء لحاجات المجتمع المحلي. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات: جامعة مؤتة، 19 (1)، 11–40.
20. عاشور، محمد علي (2004). تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك وجامعة العلوم والتكنولوجيا لدورهم في خدمة المجتمع. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات: جامعة مؤتة، 19 (1)، 67–94.
21. عودة، أحمد، وآخرون (2011)، دليل معايير الجودة في كليات التربية في الجامعات العربية، اتحاد الجامعات العربية، منشورات الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية، مناهج البحث في التربية وعلم النفس جامعة دمشق، دمشق: سوريا.
22. مجلس النشر العلمي. وزارة التعليم العالي. 2012 مؤتمر الوظيفة الثالثة للجامعات: مؤشرات: جامعة الكويت.
23. مرتجي، زكي رمزي (2011): دور كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في توجيه طلبة الدراسات العليا نحو قضايا خدمة المجتمع بمحافظة غزة الجامعة الإسلامية نموذجاً، أبحاث ودراسات المؤتمر العلمي، الجامعة الإسلامية غزة.
24. معروف، حسام عرفة (2012): دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أساتذتها، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر: غزة.
25. الملاح، منتهى أحمد (2010)، درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
26. وزارة التربية والتعليم العالي (2013)، الدليل الإحصائي لمؤسسات التعليم العالي السنوي الفلسطيني، رام الله، فلسطين.

**المراجع الأجنبية:**

27. Kabuki, H. Ferhan Odabasi (2010): "The Organization of the Facult Development Programs for Research Assistants: The Case of Education Faculties in Turkey", the Turkish Online Journal

of Educational Technology – TOJET July 2008 ISSN: 1303-6521. VOL7 Issue 3 Articles 6.

28. Olga- B. Bainetal (2011from centerally mandated to locally demanded service. The Russian case Higher Education - vol 35. P49-67.

29. Schumaker, A., Woods, S. (2011). The role of a college in a university-wide approach to community partnerships: The University of Nebraska at Omaha experience. Metropolitan Universities, 12(4), 66-79.

# معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج علم المكتبات والمعلومات في الجامعات العربية

أ.د. عبد الرازق مصطفى يونس
الجامعة الأردنية، الأردن
Younis-abdul@hotmail.com

**الملخص:** *تستلزم متطلبات ضمان الجودة لاعتماد **برامج علم المكتبات والمعلومات** في الجامعات العربية الالتزام بمعايير خاصة لهذه البرامج ووضع الإجراءات الخاصة لتقييم نوعية البرنامج الذي تقره الجامعة في المجال لضمان الاستمرار في رفع سويته، من خلال الالتزام بالمعايير المحددة لهذا الغرض، مما يوفر للجهات الرسمية **العربية** شروطاً لاعتماد البرنامج والمصادقة عليه، حتى يفي بالتزاماته للارتقاء بنوعية التعليم إلى المستوى المطلوب، وتزويد الخريجين بالكفايات المطلوبة في سوق العمل.*

*يقترح مشروع البحث **معايير** ضمان الجودة والاعتماد؛ كمتطلبات للاسترشاد بها لبرامج التخصص في المجال على مستوى البكالوريوس و**الماجستير** القائمة، و/أو المقترحة، لتؤكد للمجتمع الأكاديمي والتربوي والمؤسسات العلمية العربية المعنية، بأن لهذه البرامج؛ أهدافاً تربوية واضحة ومحددة، والشروط الضرورية واللازمة لاستمرارية العمل لتحقيق الأهداف الموضوعة فعلياً.*

*توفر هذه **المعايير** مؤشرات، وبُنيَة لتعزيز وتشجيع التَمَيُز في **برامج علم المكتبات والمعلومات** التي تطرحها الجامعات العربية من خلال تطوير **محكات** لتقييم الفاعلية التربوية لهذه البرامج، وتصف المعالم الأساسية للبرامج الأكاديمية التي تهدف إلى إعداد مهنيين في المجال، وهي مبنية على **مقاييس** نوعية، فضلا عن الكمية، لأغراض الاعتماد الخاص لهذه البرامج.*

**الكلمات المفتاحية:** *معايير أكاديمية، معايير جودة، معايير اعتماد، علم المكتبات، علم المعلومات، برامج الماجستير، جامعات عربية.*

**المقدمة:**

يشار إلى **معايير** ضمان الجودة والاعتماد للبرامج الأكاديمية في الجامعة إلى أنها متطلبات الحد الأدنى من معايير الجودة التي يشترط للبرامج الأكاديمية استيفاؤها من أجل إجازتها واعتمادها بطاقة استيعابية معينة، وأنه لا بد من التمييز بين معايير اعتماد البرنامج الأكاديمي، و**معايير جودة** البرنامج الأكاديمي ضمن **إدارة الجودة الشاملة** للمؤسسة التعليمية. إذ أن ضمان جودة التعليم هو فحص إجرائي نظامي للمؤسسة وبرامجها الأكاديمية لقياس المنهجية من حيث مناسبة الترتيبات المخططة لتحقيق أهدافها، والتطبيق من حيث توافق الممارسة الفعلية مع الترتيبات المخططة، والنتائج من حيث تحقيق الترتيبات، والإجراءات للنتائج المطلوبة.

تصف **معايير** ضمان الجودة والاعتماد هذه المتطلبات والمعالم الأساسية للبرامج الأكاديمية، بهدف إعداد مهنيين مؤهلين في مجال المكتبات والمعلومات. وهي مبنية في أساسها على مقاييس/ معايير نوعية، فضلا عن الكمية، لأغراض الاعتماد الخاص لبرامج "**علم المكتبات والمعلومات**" على مستوى البكالوريوس و**الماجستير** في الجامعات العربية. وعليه، فان التقييم المبني على المقاييس النوعية لهذه البرامج يعتمد في النهاية على ملاحظة وحكم مقيمين قديرين وخبراء في مجال علم المكتبات والمعلومات.

**أهمية الدراسة وأهدافها:**

تكمن أهمية هذه الدراسة في أن **معايير** ضمان الجودة والاعتماد في الجامعات العربية تقدم مؤشرات فضلا عن الوصف التفصيلي بِنِيةِ تعزيز وتشجيع التميز في برامج المكتبات والمعلومات، على مستوى البكالوريوس و**الماجستير**، القائمة، أو المقترحة في الجامعات العربية، من خلال تطوير محكات **(معايير)** لتقييم الفاعلية التربوية لهذه البرامج. ذلك أن متطلبات نظام التعليم العالي بمجمله، وظهور بيئة تنافسية للتعليم الأكاديمي على المستوى الجامعي عالمياً، قد غيرت من توجهات المعاهد التقليدية للتأكيد على "**المعايير الأكاديمية**" في الجامعات([7]). كما أن التغيرات الجوهرية التي حدثت في التعليم العالي منذ مطلع الألفية الثالثة، قد دفعت بالجهود الحثيثة لإعادة تصميم حالات الإطار العام في المجال للتأكيد على أهمية متطلبات ضمان الجودة والاعتماد، من خلال الالتزام بـ "**المعايير الأكاديمية**" على المستوى الوطني. **تهدف** هذه الدراسة إلى اشتقاق "**مقترح متطلبات معايير ضمان جودة**" لتدريس برامج في علم المكتبات والمعلومات في الجامعات العربية استنادا إلى ما تم تطويره من معايير أجنبية (الأمريكية بخاصة) وعربية منشورة، والأخذ بآراء أكاديميين متخصصين، إلى جانب خبرات الباحث الأكاديمية في مجالي التأهيل الأكاديمي و المعايير الموحدة.

**منهجية البحث:**

استخدم في هذه الدراسة "**المنهج المسحي**" المبني على جمع البيانات من الميدان واستطلاع الآراء. فقد تم استطلاع آراء خمسة من الأساتذة المختصين ذوي الخبرة في مجال "**المعايير الموحدة**" والبحث في الأدب المنشور؛ المطبوع والإلكتروني، إضافة إلى خبرات الباحث في المجال، وذلك من خلال **الإجابة عن:**

**سؤال الدراسة الرئيس:**

- **ما معايير ضمان الجودة التي يجب أن تتضمنها العناصر الأساسية: المناهج، وأعضاء هيئة التدريس، وشروط قبول الطلبة، والإدارة والتمويل، والمصادر التعليمية والتسهيلات المادية...، كمتطلبات لضمان اعتماد برامج علم المكتبات والمعلومات في الجامعات العربية؟**

**المعايير الموحدة:**

**المفهوم والتعريف:** المعايير هي **مقاييس ضبط** تسعى الجامعة لتحقيقها، والهدف الأساسي لأي قسم، أو برنامج في مجال تخصص علم المكتبات والمعلومات، هو تقديم مواد دراسية للطلبة تكسبهم المهارات المهنية والكفايات العلمية التي تؤهلهم لتقديم الخدمات المعلوماتية اللازمة للمستفيدين في مختلف التخصصات والتوجهات العلمية في الجامعات والمعاهد العلمية والبحثية، وغيرها ([4]). وعليه فإن **متطلبات ضمان الجودة من المعايير** التي يجب أن تتضمنها العناصر الأساسية في برامج علم المكتبات والمعلومات في الجامعات العربية لضمان اعتماد هذه البرامج هي الالتزام **بمعايير موحدة** كأساس تقوم عليه البرامج، وتقيس مدى جودتها والمواد والكفايات من جهة، وقدرات الخريجين العاملين من جهة أخرى. كما تسعى إلى توحيد وضبط محتوى المواد المقدمة في مختلف البرامج المعلوماتية (تخصص علم المكتبات والمعلومات) في الجامعات العربية، وانسجاماً مع الأهداف المرجوة منها. لذا فان المعايير الخاصة بالبرامج التي تقدمها أقسام علم المكتبات والمعلومات، بمختلف مسمياتها، في الجامعات العربية، هي التي يتم الاتفاق عليها واعتمادها من قبل الجامعات المعنية، و/أو هيئات اعتماد مؤسسات التعليم العالي في البلاد العربية، وتشرف على تطبيقها ومتابعتها.

**لماذا المعايير الموحدة؟:**

وضعت المعايير الموحدة من أجل الوفاء بمتطلبات الاعتماد الخاص لهذا التخصص؛ "**برامج علم المكتبات و المعلومات**"، لتؤكد للمجتمع الأكاديمي والتربوي والمؤسسات العلمية المعنية ولعامة المواطنين، على حد سواء، بأن لهذه البرامج ([11]).

أ. أهدافا تربوية واضحة ومحددة.

ب. الشروط الضرورية و اللازمة لتحقيق هذه الأهداف حسب المتوقع.

ت. استمرارية في العمل لتحقيق الأهداف الموضوعة بشكل فعلي.

بحيث يستطيع المحكمون من الخبراء الحكم على جودة البرامج، وأن القسم/البرنامج:

أ. قد استوفى، وسوف يستمر بالوفاء بشروط ومتطلبات معايير الاعتماد.

ب. قد استوفى العناصر المكونة للمناهج وأساليب التقويم، وأعضاء هيئة التدريس والمصادر ومتطلبات القبول، وأنها مناسبة لمستواه، ومهمته وأهدافه بشكل عام.

ت. يمكن الطلبة من استيفاء المتطلبات المعرفية والمهارات المقررة في البرامج.

وبحسب المعايير التي وضعتها "**هيئة المعايير الأكاديمية**" في الإمارات العربية المتحدة، ([10]) أن القسم/ البرنامج ملتزم بمعايير الأداء، وشاملاً كافة أوجه العمل في الجامعة، وأنه يتابع مبادئ التطوير وتحسين العملية التعليمية، ومثبتاً ذلك من خلال أداء الطلبة وتحصيلهم العلمي. ولتنفيذ هذه المعايير، كمتطلبات الجودة لغايات الاعتماد، بعد دراستها والتعديل عليها حسب الحاجة، لا بد من أن تتبناها **لجنة خاصة** تنبثق عن "وزارة التعليم العالي" في الدولة العربية، تسمى "**مجلس التعليم العالي**"، أو ما شابه، لاعتماد برامج دراسات علم المكتبات والمعلومات، على مستوى التعليم العالي؛ البكالوريوس و/أو الماجستير. ولأن هناك جهوداً دولية مكثفة لتطوير وصف واضح لـ "**معايير الانجازات الأكاديمية** ([8]). فلا بد من حَث الحكومات العربية لبذل الجهود المناسبة للتأكيد لعامة الناس على أهمية تطبيق "**المعايير الأكاديمية**"، ومدى مساهمتها في رفع سوية مخرجات التعليم في البرامج الأكاديمية.

**معايير ضمان الجودة كمتطلبات للاعتماد: عناصر المعايير الموحدة:**

بما أن الهدف الأساس لهذه الدراسة هو اشتقاق "**معايير ضمان جودة لاعتماد برامج في علم المكتبات والمعلومات في الجامعات العربية** استنادا إلى (تحليل محتوى) ما تم تطويره من معايير أجنبية (الأمريكية بخاصة)، وعربية منشورة، وتحليل آراء الأكاديميين المتخصصين، الذين تم استطلاع آراؤهم من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس، إلى جانب الأخذ من خبرات الباحث الأكاديمية في مجالي التأهيل الأكاديمي والمعايير الموحدة، فلقد خلصت الدراسة إلى وضع مقترح **معايير** الجودة كمتطلبات للاعتماد، كما يلي:

**أولاً: المناهج والخطط الدراسية:**

**أ. المناهج لبرامج الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس):**

يشترط بالمناهج لبرامج الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) أن تزود المواد الدراسية المطروحة الطلبة بالمعرفة العلمية اللازمة التي تمكنهم من الدخول في مجال المهنة لتقديم الخدمات الضرورية في مؤسسات المكتبات والمعلومات مما يستلزم تصميم البرامج بشكل شامل ومتكامل، وأن تتصف المواد التي تتضمنها الخطة الأكاديمية للبرامج بالشمولية، والعمق، والتسلسل المنطقي، وأن تزود الخريجين واختصاصيي المعلومات بالكفايات والمهارات الأساسية التالية ([5,6]).

1. أساسيات المهنة.
2. مصادر المعلومات.
3. تنظيم سجلات المعرفة والمعلومات.
4. معرفة ومهارات تقنية.

5. خدمات المراجع والمستفيدين.
6. البحث العلمي.
7. التعليم المستمر.
8. الإدارة.

وتقترح دراسة (تانلويت وتوامسوك،[9]). "**أنموذجاً للكفايات الأساسية**" في المناهج تتمحور حول:

- **المهارات المعرفية:** أساسيات المعرفة بالمهنة، مصادر المعلومات، الإدارة والتنظيم، والبحث ودراسات المستفيدين.
- **مهارات تتعلق بخدمات المستفيدين وإدارة مصادر المعلومات،** وتكنولوجيا المعلومات، والتسويق، والاتصال واللغة، والتحليل وحل المشكلات واتخاذ القرارات، والتخطيط وتدريب المستفيدين.
- **مهارات السمات الشخصية كالقيادة،** والدافعية للأداء والعمل وتقديم الخدمات، الشعور بالمسؤولية، المرونة وضبط النفس.

وبحسب ما اقترحه الأكاديميون المستطلعة آراؤهم، معززة بخبرات الباحث الأكاديمية، والاستنتاجات المستخلصة من الأدب المنشور، تقترح هذه الدراسة أن تشتمل المناهج على الكفايات والمهارات العلمية والعملية التالية:

1. **المهارات المعرفية:** كفايات تخصصية (مهنية و فنية)، وأساسيات المعرفة بالمهنة، ومصادر المعلومات، الإدارة والتنظيم، والبحث ودراسات المستفيدين.
2. **كفايات قيادية وإدارية.**
3. **كفايات لغوية:** إجادة اللغة العربية والانجليزية.
4. **كفايات ومهارات التفاعل والتعامل مع التكنولوجيا ونظم المعلومات.**
5. **كفايات إدارة المعرفة.**
6. **مهارات خدمات وتسويق المعلومات.**
7. **مهارات شخصية ومهارات الاتصال:** القدرة على التحليل وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

وتراعى المراجعة المستمرة للمناهج استجابة للتطورات العلمية والتكنولوجية في المجال. ويستخدم تقييم المناهج لتقدير مدى الاستمرار في أجراء التحسينات والتخطيط للمستقبل. ويجب أن يتم تقييم المناهج من قبل أعضاء هيئة التدريس في البرنامج، بالإضافة إلى إشراك الطلبة والخريجين السابقين والجهات المعنية بالتوظيف.

**ب. المناهج (الخطط الدراسية) لبرامج الدراسات العليا؛ درجة الماجستير:**

يُنظر لبرامج الدراسات العليا، لنيل درجة الماجستير، على أنها مجموعة من الخبرات المتقدمة التي تلي الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس). وبحسب المؤشرات التي حددتها "هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي" **في الأردن، (2009، 2010)** ([1,2])، فيجب أن:

- يتفق مستوى البرنامج وطبيعته مع رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها.
- تكون البرامج مستندة إلى أهداف تربوية مناسبة.
- تختلف في مستواها عن برامج دراسات الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس)، من حيث العمق والقدرات العقلية والإبداعية من جانب المدرس والطالب.

**ثانياً: أعضاء هيئة التدريس:** أعضاء الهيئة التدريسية في القسم هم:

- الأعضاء المتفرغين (المثبتين في الخدمة)، وغير المتفرغين، برتبة أستاذ وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد من الحاصلين على درجة الدكتوراه في علم المكتبات، و/أو المعلومات، و/أو التوثيق من **جامعة عربية عضو في اتحاد الجامعات العربية،** أو أجنبية **معتمدة** وبالعدد الكافي من ذوي الخبرة المميزة في المجال، المؤهلين أكاديمياً للتعيين في الجامعة الأم.
- يجب أن تتوافر في عضو الهيئة التدريسية الكفاءة والقدرات التدريسية والبحثية في مجالات التخصص والمعرفة التكنولوجية.
- ويشترط أن يكون عضو الهيئة التدريسية قد قام بعدد كاف من الدراسات والأبحاث المناسبة، وله مشاركة فاعلة في الجمعيات المهنية المتخصصة في المجال )([11]).
- متميزين في أدائهم التدريسي والبحثي والعلمي.
- لديهم إسهامات واضحة في تقدم المعرفة و تطورها.
- من القادرين على تحقيق أهداف البرامج.
- ومع مراعاة التنوع في مجالات التخصص للقيام بالواجبات الأساسية في التدريس والبحث، ولتقديم الخدمات المطلوبة للبرنامج؛ فيشترط في تعيين أعضاء الهيئة التدريسية غير المتفرغين مراعاة التوازن، وذلك لتعزيز القدرات التدريسية النوعية لأعضاء الهيئة التدريسية المتفرغين، وعلى وجه الخصوص لتدريس تخصصات غير ممثلة، أو متوافرة لدى أعضاء الهيئة التدريسية المتفرغين.

**ثالثاً: الطلبة ومعايير القبول:**

يجب على كل قسم، أو برنامج الالتزام بالشروط التالية ([11]):

الإعلان بوضوح عن شروط/ معايير القبول السارية في البرنامج، بالوسائل المختلفة.

- رسم سياسة القبول للطلبة بحسب الأنظمة والتعليمات النافذة في الجامعة التي يتبعها.
- توفير الوثائق الرسمية اللازمة للطلبة توضح فيها الخطة الدراسية للبرنامج، والمتطلبات الأساسية (عدد المواد الإلزامية والاختيارية، وغيرها..)، وعدد الساعات المعتمدة والتقديرات (الدرجات/ العلامات) لاستكمال شروط الحصول على الدرجة العلمية (الماجستير) للتخرج.

- **وفيما يتعلق بشروط** قبول الطلبة الراغبين بالالتحاق بالتخصص في برنامج علم المكتبات والمعلومات على مستوى **الماجستير** أن:
- يكونوا من الحاصلين على درجة البكالوريوس في أي مجال/ تخصص أكاديمي بتقدير لا يقل عن "جيد"، (أو أن لا يقل التقدير العام عن 3 نقاط من 4)، أو ما يعادلها ([10]) ، من **جامعة عربية عضو في اتحاد الجامعات العربية**. أو أجنبية **معتمدة**.
- وعلى الطلبة تقديم كشف بالمواد والعلامات لإثبات حصولهم على درجة البكالوريوس. (تعطى الأولوية للطلبة من المتخصصين في مجال علم المكتبات والمعلومات من خريجي ذات الجامعة).

**رابعاً: الإدارة والتمويل:** تعتبر "الوحدة الأكاديمية" التي تقوم على تدريس "علم المكتبات والمعلومات"، سواء أكانت "كلية" أو "قسم" تابعاً لكلية، وحدة أكاديمية متميزة وجزء لا يتجزأ من المؤسسة الأم (الجامعة) التي تتبعها. وبهذا، فلها من البنية الإدارية والدعم المالي والمصادر اللازمة لضمان تحقيق الأهداف والغايات التي تسعى إليها، كمثيلاتها في الجامعة. ولهذه "الوحدة الأكاديمية" أن تتمتع بالامتيازات التالية: ([5,6]).

- لأعضاء الهيئة التدريسية والموظفين والطلبة ذات الحقوق في التمثيل في المجالس المختلفة في الجامعة.
- تكوين علاقات إدارية مع الوحدات الإدارية الأخرى في الجامعة.
- الحصول على مخصصات الدعم المالي الكافي على نفس الأسس التي تمنح للوحدات الأكاديمية الأخرى المماثلة في الجامعة، مثل المنح المادية لدعم مشاريع الدراسات والأبحاث، والتنمية المهنية وحضور المؤتمرات، أو تمثيل الجامعة في المهمات الرسمية، والإجازات العلمية (التفرغ العلمي)، علاوة على المساعدات المالية للطلبة من الجامعة.
- لرئيس "القسم"، أو "عميد الكلية" مسمى وظيفي (Title)، ورتبة أكاديمية (Rank)، وسلطات (Authorities)، وراتب وامتيازات وظيفية (Salary and Fringe Benefits)، كتلك التي يتمتع بها أقرانه في الجامعة.
- تعيين جهاز إداري (سكرتاريا، وموظفين إداريين ...) لدعم رئيس القسم/العميد في القيام بالواجبات والمهام الإدارية المعهودة إليه، وللمساهمة في تحقيق مهمة "القسم/ الكلية" والأهداف والغايات.

**خامساً: المصادر التعليمية:**

تقترح هذه المعايير الخاصة لبرامج التخصص في "**علم المكتبات والمعلومات**" أن تلتزم الجامعة، كمتطلب لضمان الجودة لغايات الاعتماد، بتوفير أعداد كافية ومناسبة من:

- الكتب المطبوعة والالكترونية.
- المصادر والأعمال المرجعية.
- الدوريات والمجلات العلمية:
  - الاشتراك في إحدى خدمات الدوريات الإلكترونية المتاحة على شبكة المعلومات الدولية الانترنيت؛ (**Ebsco Host**) بحيث تشتمل على دوريات متخصصة في المجال، وموثقة في خدمة المعلومات العالمية المعروفة (ScienceDirect, & Academic Premier).
  - **خطط تصنيف نظام ديوي العشري** Dewey Decimal Classification*
  - **خطة تصنيف نظام مكتبة الكونغرس***:
  - **أعداد كافية من قوائم رؤوس الموضوعات: العربية والأجنبية***،
  - يراعي القسم إمكانية استخدام هذه النظم على شبكة الانترنيت، أو على الأقراص المتراصة (CD-ROM)، مثل ( Dewey on Disc)، أو من خلال الاشتراك في شبكة (OCLC)، أو الاستعاضة عنها بالاشتراك في خدمات الفهرسة والتصنيف المركزية (الموحدة).

**سادساً: التسهيلات التدريسية، أو التعليمية:** وهي:

- الأبنية والمختبرات، وقاعات للتدريس بمساحات واسعة مناسبة ليحقق البرنامج أهدافه وغاياته بفاعلية.
- **مختبر خاص** بالقسم لأغراض التدريب العملي (مختبر الحاسوب والتكنولوجيا، وإنتاج الوسائل التعليمية).

و**يشترط** أن تتوافر في **المختبر** الأجهزة والمواد التالية:

أ. عدد كافٍ، عشرين على الأقل، من محطات عمل حاسوبية (work stations)، أو جهاز لكل طالب، للتدريب على أعمال الحوسبة وتطبيقاتها في المكتبات ومراكز المعلومات، والبحث بالاتصال المباشر (Online Searching)، واستخدام قواعد البيانات الإلكترونية المنشورة على الإنترنت.

ب. الربط بشبكة **الإنترنت**: لغايات الاشتراك في نظم الفهرسة الموحدة مثل **الفهرس العربي الموحد** ( **Arab Union Catalog - AUC**)، و**مركز المكتبات المحوسبة بالاتصال المباشر** ( **On Line Computer Library Center – OCLC**).

ت. تزويد محطات العمل بالأثاث اللازم لها من مناضد ومقاعد والتوصيلات، الكهربائية المناسبة، والإضاءة والتكييف (تبريد وتدفئة).

ث. جهاز حاسوب (محطة عمل خاصة بالمدرس) مع جهاز عرض البيانات والشرائح (Data Show)، وشاشة ولوح أبيض (White Board)، وقلم مؤشر بالليزر، وأقلام خط عريض ملونة للشرح والتوضيح، وجهاز طابعة (Printer)، وماسح ضوئي (Scanner)، وغير ذلك...

**سابعاً: التسهيلات المادية:**

علاوة على كون **المختبر** من التسهيلات التدريسية، فهو إلى جانب المكتبة الرئيسية للجامعة، يعتبر من التسهيلات المادية كذلك، فمن

الضرورة بمكان إتاحتها (المكتبة) للإفادة من مصادرها المختلفة. وبحسب ما أوصى به "**المعيار العربي الموحد للمكتبات الجامعية العربية**" ([3]). فيجب:

- أن تكون **المكتبة الرئيسية للجامعة**، مكاناً خاصاً لتدريب الطلبة.
- أن يؤخذ بالاعتبار الدور التدريبي القوي في تصميم التسهيلات المكانية والأثاث والمعدات، والأجهزة، حيث **توفر** التسهيلات المادية الواجب على الجامعة تقديمها، جوا تعليميا فاعلا للطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية في القسم/الكلية، وتعزز الفاعلية الإدارية "للبرامج"، وتُحسِن فرص البحث والتدريس والتدريب اللازمة.

**الخلاصة:**

تبرز الأهداف الأساسية للمعاير الموحدة في أنها تقدم مؤشرات مبنية على مقاييس نوعية وكمية للارتقاء بأقسام علم المكتبات والمعلومات العربية من خلال تطوير محكات لتقييم الفاعلية التربوية لهذه الأقسام، ومن خلال تسهيل عملية تبادل المعلومات والخبرات بينها، وتوحيد المحتوى العلمي للمواد المقدمة في البرامج لتزويد الخريجين بالمهارات والكفايات العلمية اللازمة، ووضع أسس موحدة لتعيين أعضاء هيئة التدريس تتناسب مع المجالات العلمية للتخصص، ووضع أسس موحدة لقبول الطلبة ممن تتوافر فيهم المواصفات التي تجعل منهم مهنيين ناجحين في مجال العمل. وينظر إلى معايير اعتماد البرامج الأكاديمية (في الجامعة) على أنها متطلبات الحد الأدنى من معايير الجودة التي يشترط للبرامج الأكاديمية استيفاؤها من أجل إجازتها واعتمادها بطاقة استيعابية معينة، وأنه لا بد من التمييز بين **معايير اعتماد** البرنامج الأكاديمي، و**معايير جودة** البرنامج الأكاديمي ضمن **إدارة الجودة الشاملة** للمؤسسة التعليمية.

**التوصيات:**

بناءً على "**متطلبات ضمان الجودة لغايات الاعتماد**" التي طورتها هذه الدراسة، يُوصَى بما يلي:

- أن تتبنى هذه المتطلبات، بعد دراستها والتعديل عليها حسب الحاجة، "**لجنة خاصة**" تنبثق عن "**وزارة التعليم العالي**" في كل دولة عربية، تسمى "**لجنة اعتماد برامج التعليم العالي**"، أو "**هيئة الاعتماد الأكاديمي**"، لاعتماد برامج الدراسات العليا (الماجستير) في تخصص علم المكتبات والمعلومات.
- حَث الحكومات العربية لبذل الجهود المناسبة للتأكيد للمؤسسات العلمية والمعاهد الأكاديمية، ولعامة الناس، على أهمية تطبيق "**المعايير الأكاديمية**"، ومدى مساهمتها في رفع سوية مخرجات التعليم العالي في البرامج الأكاديمية.

**المصادر والمراجع:**


1. الأردن، هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي (2010). **دليل مؤسسات التعليم العالي لإجراء دراسة التقييم الذاتي**. عمان، الهيئة. 162 ص.
2. الأردن، هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي (2009). **دليل إجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي**. عمان، الهيئة. 92 ص.
3. شاهين، شريف كامل، (وآخرون)، (1434هـ/2013م). "**المعيار العربي الموحد للمكتبات الجامعية**". جدة: الإتحاد العربي للمكتبات والمعلومات. 132 ص.
4. يونس، عبد الرازق مصطفى، (وآخرون)، (1434هـ/2013م)، **المعيار العربي الموحد للمكتبات المدرسية ومراكز مصادر التعلم**. جدة: الإتحاد العربي للمكتبات والمعلومات. 80 ص.
5. American Library Association. (2008), **2008 Standards for Accreditation of Master's Programs in Library & Information Studies.** Adopted by the Council of the American Library Association January 15, 2008. (Accessed: July 1st, 2015) from http://www.ala.org/accreditedprograms/standards.
6. American Library Association. (2008), **Standards for Accreditation of Master's Programs in Library & Information Studies.** Adopted by the Council of the American Library Association January 15, 2008. (Accessed: July, 1st, 2015) from: http://www.ala.org/accreditedprograms/standards.
7. Dill, David, and Beerkens, M. (2013). "Designing the Framework Conditions for Assuring Standards: Lessons Learned About Professional, Market, and Governmental Regulation of Academic Quality". **Higher Education.** V. 65, Pp. 341-357.
8. Sadler, R. (2014). "The Futility of Attempting to Codify Academic Achievement Standards". **Higher Education,** V. 67, Pp. 273-288.
9. Tanloet, P. & Tuamsuk, K. (2011) "Core Competencies for Information Professionals of Thai Academic Libraries in the Next Decade (A. D. 2010-2019). **The International Information & Library Review,** 43,122-129.
10. United Arab Emirates - UAE, Ministry of Higher Education and Scientific Research, Commission for Academic Accreditation (2011 b). **Standards for Licensure and Accreditation**, Fifth ed. UAE, the Ministry. 65 p.
11. Younis, Abdul R. M. (2002)**. "**Standards for Library Education in Private Universities in Jordan" **International Information and Library Review.** Vol.34, no.4, pp 369-394.

# الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية وضرورة التكامل بين الجامعة والمؤسسة

الدكتور سكاك مراد
أستاذ محاضر
تسيير المؤسسات
sekkak_mourad@yahoo.fr

**الملخص:** *تعرف الحياة الاقتصادية الوطنية تغيرات سريعة على جميع الأصعدة، وتعرف الجامعة الجزائرية هي الأخرى حركية متسارعة. كما يكتسي موضوع الموارد البشرية أهمية إستراتجية في نجاح جميع الجهود المبذولة في ما يخص الإصلاحات المباشرة في كل الميادين الاقتصادية، الاجتماعية والسياسية وخاصة الموارد البشرية ذات الكفاءة العالية التي بإمكانها أن تخلق الفارق وتساهم في تقليص الفجوة بين جميع القطاعات وإيجاد التعاون بينها كما هو الحال بالنسبة للترابط بين الجامعة والمؤسسة.*

**الكلمات المفتاحية:** *الجامعة، المؤسسة، التكامل، الموارد البشرية.*

**المقدمة:**

تعرف الحياة الاقتصادية الوطنية تغيرات سريعة على جميع الأصعدة، معززة بفعل ظاهرة العولمة الاقتصادية التي أصبحت ضرورة حتمية بفعل انضمام الجزائر إلى المنظمة العالمية للتجارة واتفاق الشراكة مع الاتحاد الأوروبي وظهور ما يعرف بالتكتلات الجهوية وما تتيحه من ايجابيات في عمليات التفاوض الجماعي.

تعرف الجامعة الجزائرية هي الأخرى حركية سريعة بفعل تلك التغيرات في محاولة منها لإصلاح ذات بينها على مستوى الأنظمة المنتهجة في التكوين الجامعي للتكيف مع الوضع الجديد باعتبارها المصدر الأساسي في توفير متطلبات سوق العمل من يد عاملة بالكفاءة والنوعية اللازمة في الوقت المناسب لان مخرجات الجامعة تعتبر كمدخلات لسوق العمل.

يكتسي موضوع الموارد البشرية أهمية إستراتجية في نجاح جميع الجهود المبذولة في ما يخص الإصلاحات المباشرة في كل الميادين الاقتصادية، الاجتماعية والسياسية وخاصة الموارد البشرية ذات الكفاءة العالية التي بإمكانها أن تخلق الفارق الأساسي في تنافسية المؤسسات من جهة ونجاح برامج التغيير المنتهجة بإيجاد المرونة اللازمة من جهة أخرى لان باستعمال نفس النوع من الوسائل التكنولوجية النتائج تختلف من منظمة إلى أخرى.

**من خلال ذلك يمكن طرح الإشكالية الأساسية كيف يمكن مواجه العراقيل التي تواجه تطبيق النظام الجديد المنتهج على مستوى الجامعة الجزائرية عن طريق التكامل بين الجامعة والمؤسسة لتحقيق النجاح من خلال تأهيل المورد البشري؟**

لمعالجة هذه الإشكالية فقد ارتأيت تقسيم الموضوع إلى المباحث الجزئية التالية:

1. تشخيص المحيط الداخلي والخارجي وما يتيحه من فرص وتهديدات ونقاط قوة وضعف.
2. ما يتيحه نظام الإصلاح المنتهج من عناصر أساسية لمواجهة التغيرات السريعة التي تحدث من خلال المرونة الداخلية والخارجية التي يتيحها.
3. طرح أهم العراقيل التي تواجه نجاح هذا النظام داخلياً وخارجياً.
4. مقومات نجاح هذا النظام بالاعتماد على تأهيل المورد البشري.
5. وذلك على مستوى مؤسسات البحث العلمي والمؤسسات الاقتصادية على حد السواء.

## 1. التشخيص الاستراتيجي للمحيط

يتناول هذا المبحث التطرق إلى نقطتين أساسيتين وهما تحديد وضعية المؤسسة والجامعة في ظل التغيرات التي يعرفها كل مجال والتي بدون شك تيسيران في اتجاه واحد وهو البحث عن الجودة لمواكبة تلك التغيرات بما يحقق اكبر تنافسية.

إن نوع التشخيص الذي نتكلم عليه هو طبعاً التشخيص الاستراتيجي الذي يتناول بالدراسة البيئة الخارجية وما تتيحه من فرص وتهديدات والمحيط الداخلي وما يحتويه من نقاط ضعف وقوة وذلك بغرض بناء إستراتيجية شاملة تعتمد على المسببات الحقيقية للظواهر الملاحظة.

### 1.1. تقييم وضعية نظام التعليم العالي

بعد مضي العديد من سنوات على بدء تطبيق إصلاح التعليم العالي فأصبح يشمل جميع المؤسسات الجامعية [1]. لذلك كان من الضروري حصر النقائص المسجلة والعمل على تجاوزها والتعرف على الايجابيات والعمل على تعزيزها لضمان الجودة في التعليم العالي.

ويتضمن أيضا الإصلاحات الخاصة بالبحث العلمي والتطوير التكنولوجي من خلال البرنامج الخماسي المتضمن في القانون رقم 98-11 المؤرخ في 1998/08/22 والمتضمن القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي المعدل والمتمم بالقانون رقم 08-05 المؤرخ في 2008/02/23.

### 1.1.1. نظام ل م د

نظراً لما افرزه النظام الكلاسيكي للتعليم العالي من عدم التوازن ما بين متطلبات سوق العمل من وظائف ومهن حديثة ونوعية التكوين مما أدى إلى ظهور عدد كبير من البطالين الحملين للشاهدات الجامعية بسبب عدم المرونة، فقد ارتأت السلطات الحكومية في البلاد إلى البحث عن انتهاج نظام جديد يكون أكثر مرونة ويستجيب للمحيط العالمي وكان انتهاج نظام ال "ل م د" كاختيار استراتيجي في ذلك.

بالنظر إلى ما افرزه النظام الكلاسيكي خاصة في ما تعلق بالجمود في ما يخص نوعية التكوين الذي لا يتماشي ومتطلبات السوق من مهن ووظائف حديثة ونقص التكوين الميداني مما أدى إلى ظهور عدد هائل من طالبي العمل البطالين والحاملين لشهادات جامعية فقد جاء نظام الـ "ل م د" لمواجهة مثل هذه النقائص.

يعتمد مفهوم نظام "ل م د" أساساً على المرونة سرعة الاستجابة للتغيرات التي يعرفها المحيط الاقتصادي الاجتماعي لكل المؤسسات الجامعية وانطلاقاً من هذا المفهوم فقد تترك الحرية لكل مؤسسة جامعية في بناء واعتماد العروض التكوينية المناسبة لكل منطقة تنتمي إليها بما يلبي احتياجات محيطها. ومع ذلك فبناء عروض التكوين لا ينبغي أن ينبثق عن رؤية جزئية بل أن يكون يسير ضمن رسم إستراتيجية شاملة بتوجيهات من الوصاية تمثل أساس إستراتيجية حقيقية تعتمد على الكفاءات والقدرات البحثية والاختصاصات الإقليمية ومدى توفر للهياكل القاعدية.

أما بخصوص النقائص التي يمكن حصرها في مايلي:

- تزايد عدد عروض التكوين بشكل يتعدى الإمكانات البشرية والمادية للمؤسسات الجامعية.
- عدم التناسق بين الكفاءات التي تتوفر عليها المؤسسات الجامعية والمحيط الاجتماعي الاقتصادي.
- عدم التناسق بين البرامج التكوينية مع الأحجام الساعية ومتطلبات نظام ل م د.
- ولتجاوز هذه النقائص فيقترح ما يلي:
- وضع لجان متخصصة لتقييم البرامج.
- تصميم عروض التكوين يجب أن يكون بناءاً على القدرات الفعلية البشرية والمادية والكفاءات وأيضا بالنظر إلى احتياجات المحيط الاجتماعي الاقتصادي.
- الإشراك الفعلي للقطاع الاجتماعي الاقتصادي في إعداد عروض التكوين ذات الطابع المهني.
- تمديد مدة الخبرة في اعتماد عروض التكوين.
- التنسيق بين الخبرات الجهوية والوطنية.

### 2.1.1. قطاع البحث العلمي

تعتبر مؤسسات البحث العلمي خزانا للقدرات العلمية والبشرية ولهذا يمثل إدماج البحث العلمي في التطوير الاقتصادي والاجتماعي هدفاً ذا أولوية تتمركز حوله كافة جهود إعادة التنظيم والإصلاح فإذا كان من الضروري منح اهتمام خاص للبحث الأساسي الذي يهدف إلى تنمية المعرفة العلمية فانه ينبغي إعطاء مكانة مرموقة للبحث والتطوير بالنظر إلى متطلبات الظرف الاقتصادي والمنافسة الدولية.

يهدف البحث العلمي إلى تحقيق التنمية الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية والعلمية للبلاد كما جاء بها القانون رقم 08-05 المؤرخ في2008/02/23 المتضمن للقانون التوجيهي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي الذي يهدف إلى:

- التمنية الفلاحية والغابية والمساحات الريفية.
- تنمية الصيد البحري والتربية المائية.
- تطوير الهياكل القاعدية.
- تطوير صناعة الأغذية الزراعية وترقيتها.
- التنقيب في الأرض وباطنها والبحار والغلاف الجوي وتقدير مواردها.
- تطوير التشغيل وترقيته
- تطوير وترقية العمران والسكن والبناء.
- ترقية الصناعة والمناجم.
- إنتاج الطاقة وتخزينها وتوزيعها وترشيد استعمالها.
- تطوير وسائل النقل والاتصال.
- تطوير منظومة التربية والتعليم والتكوين وتحسين نوعيته.
- ترقية التسيير الراشد.
- تطوير الصحة وتنميتها.
- ترقية الشباب والرياضة.
- حماية التراث الثقافي والفني والتاريخي.
- حماية البيئة ومكافحة التصحر والمحافظة على الطبيعة والتوازن البيولوجي.
- الترقية الشاملة للمعارف.
- تطوير التكنولوجيات الفضائية.
- ترقية العلوم الاجتماعية والإنسانية و تطويرها.
- تنمية المدينة وترقيتها.

يعكس هذا القانون مدى اهتمام السلطات الوطنية للاهتمام بالبحث العلمي والباحث وجعل العلم والمعرفة في مركز عملية بناء الدولة لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للبلاد وما تنوع الأهداف المسطرة إلا دليلا على ذلك.

كما قد أعطى أهمية كبيرة لتطوير وتنمية الموارد البشرية باعتبارها مورداً استراتيجياً نادراً تساهم بصفة فعالة في تحقيق التنافسية المنشودة للاقتصاد الوطني من خلال تحسين الظروف البحثية والمادية للباحثين خلال الخماسي الممتد من 2008-2012.

وقد أدى التنظيم الجديد إلى زيادة ملموسة في عدد المنشورات الدولية ووثائق المؤتمرات والملتقيات والندوات والأيام الدراسية وساهم أيضا في رفع عدد رسائل الدكتوراه والماجستير المناقشة.

**2.1. وضعية المؤسسة الاقتصادية**

تعيش المؤسسات الجزائرية العديد من الاختلالات الهيكلية على المستوين الكلي والجزئي وهي كما يلي:

**1.2.1. على المستوى الكلي:**

إن ترقية دور المؤسسات وتحسين قدراتها التنافسية في السوق المحلية والدولية أصبح مرتبط بتنافسية الاقتصاد الوطني ككل، من خلال تكييفه للتماشي ومتطلبات الانفتاح الاقتصادي، ويتم ذلك من خلال اعتماد الإستراتيجيات الكفيلة بتهيئته للتعامل بمرونة وكفاءة مع التغيرات الجديدة وجعلها قادرة على التنافس بفعالية في الأسواق المحلية والدولية.

**أ. المحيط القانوني، الإداري والتنظيمي**

لقد أصبح تطوير المنظومة القانونية للاقتصاد الجزائري ضرورة حتمية حتى تواكب التطورات الحاصلة على المستوى العالمي وحتى تتكيف إجراءاتها وقوانينها مع أحكام وقوانين المنظمة العالمية للتجارة واتفاقيات الشراكة الاورو–جزائرية، وهو ما يسمح بتخفيض الآثار السلبية الناتجة عن الانضمام والشراكة على المؤسسات الوطنية ويتم ذلك من خلال تطوير منظومة قوانين مكملة للقوانين الحالية.

حيث أن الإجراءات الإدارية التي تعد من بين أهم المشاكل والصعوبات التي تعرقل نمو المؤسسات في الجزائر، لذا فإن معالجة هذه الوضعية تعد ضرورية ويتم ذلك من خلال ما يلي:

- التخفيف من حدة الإجراءات البيروقراطية، وذلك حتى تتمكن المؤسسات من التكيف مع التحولات العميقة التي يشهدها الاقتصاد الوطني.
- إعادة النظر في طرق التسيير الإداري، حتى تنتقل الإدارة الجزائرية من مجرد إدارة إدارية إلى إدارة اقتصادية تتصف ببساطة وسرعة إجراءاتها
- مراقبة طرق التنظيم والتسيير في هذه الهيئات والعمل على تحسينها.
- تكوين ورسكلة العاملين والموظفين في هذه الإدارات.
- وضع وتبني مخططات عمل وأنظمة تشاور مع الشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين.
- تشجيع إنشاء هيئات إدارية متخصصة في دعم نشاط المؤسسات.
- تفعيل دور الجماعات المحلية وهياكل الجودة والنوعية، من خلال اتخاذ التدابير التحفيزية واستغلال الإمكانيات المادية والبشرية.
- تسيير العقار بطريقة عقلانية، ووضعه في متناول المؤسسات.
- تقديم الدعم المالي لهذه المؤسسات بتسهيل استفادتها من القروض المصرفية ومنحها إعفاءات ضريبية وجمركية.
- إنشاء هيئات للإعلام والتحسيس بأهمية الجودة وتعزيز دور وسائل الإعلام الموجودة.

**ب- المحيط الجبائي والعقاري والجمركي**

لقد أصبحت مسألة العقار حاليا من أهم المسائل التي يجب إعطائها اهتماماً كبيراً، نظراً لأهميتها وتأثيرها على استثمارات القطاع الخاص، وذلك من خلال إعادة النظر في وضعية العقار والمناطق الصناعية ومناطق النشاط حتى تكون أكثر تكيفاً مع متطلبات المؤسسات من خلال:

- تحسين طرق توفير العقار الصناعي وتبني طرق جديدة لتسييره،
- إعادة تنظيم وتطهير العقار.
- إعادة النظر في التسيير المحلي للعقار.
- إعادة النظر في الطرق الحالية لتسيير المناطق الصناعية ومناطق النشاط.

كما أصبح من الضروري إعادة تأهيل الجهاز الضريبي وإعادة النظر في تركيبة الضرائب بجعلها أداة من أدوات السياسة المالية التي تساعد على تعبئة المدخرات المحلية وتوجيهها إلى مجالات استثمارية إنتاجية، ويتم ذلك من خلال تدخل الدولة لوضع سياسة جبائية ملائمة ومحفزة لنشاط المؤسسات، على أساس أن تحسين تنافسية هذه المؤسسات يتطلب تخفيف العبء الضريبي عليها، وهو ما يستدعي ضرورة:

- إجراء تخفيضات وإعفاءات تدريجية في معدلات مختلف أنواع الضرائب لتوسيع قدرات التمويل الذاتي.
- تخفيض الضريبة لصالح للمؤسسات خاصة تلك التي تنشط في قطاع التكنولوجيا المتقدمة أو المنتجة للسلع التي تدخل ضمن الإنتاج المعقد والنادر[2].
- إعادة تكوين ورسكلة العنصر البشري.
- الاعتماد على المعايير الدولية للمحاسبة وإدخال تحسينات على المخطط المحاسبي الوطني ليكون أكثر تكيفا مع الأنماط التمويلية الحديثة.

نظراً لارتباط المؤسسات بالأسواق الخارجية في توفير مدخلاتها، وتأثير الرسوم الجمركية والإجراءات الإدارية على نشاطها، فإنه لا بد من العمل على تخفيف هذه الإجراءات بغرض الارتقاء بتنافسية هذه المؤسسات وتحسين قدراتها التصديرية، ويتم ذلك من خلال:

- عصرنة إدارة الجمارك، بإعادة النظر في الإجراءات الجمركية وقانون الجمارك لجعله أكثر تماشياً مع قواعد التنظيم التجاري الجديد.

- تكييف القوانين والإجراءات الجمركية مع خصائص وطبيعة احتياجات المؤسسات.
- التخفيض من تكاليف الإدارة الجمركية، وتحسين محيط العمل وعلاقة الإدارة الجمركية بالمؤسسات بما يساعدها في تحسين قدراتها الاستيرادية والتصديرية،

**ج- المحيط المصرفي والمالي**

حيث أن تكييف النظام المالي والمصرفي وتفعيله عن طريق لامركزية القرار في منح القروض، ووضع سياسة قرض في إطار مفهوم يتسع إلى التأمين على المخاطر، والمشاركة في تحمل نسبة من المخاطرة، وتشجيع فتح بنوك خاصة، من شأنها خلق منافسة في قطاع المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، والذي سينعكس بدوره على بعث وتوسيع الاستثمارات الجديدة[3].

كما تتطلب ترقية وتنمية المؤسسات الصغيرة و المتوسطة إدخال إصلاحات على النظام المالي، خاصة من خلال:

- السماح للم ص م بالدخول إلى البورصة، من خلال منحها الفرصة بالتسعير في البورصة وإمكانية طرح أسهم وسندات لتنويع مصادر تمويلها[4].
- تطوير السوق المالي، حيث يجب العمل على تفعيل دور بورصة الجزائر والعمل على تنويع إصداراتها حتى يمكن تنويع فرص تمويل المؤسسات الصغيرة و المتوسطة واختيار الأنسب منها.
- تدعيم العلاقة والنشاط بين البنوك والأسواق المالية، وعصرنة سير السوق المالية بإدخال المعلوماتية في الأسواق المالية الابتدائية والثانوية وتطبيق المقاييس الدولية[5].
- إعادة النظر في الترتيبات الجبائية التي تطبق على عمليات السوق المالية وعلى مختلف المتدخلين فيها[6].
- إيجاد إطار قانوني وتشريعي واضح ومحدد يسمح للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة بالاستفادة من الادخار الوطني بطرحها لأسهم وسندات.
- تحسين طرق نشر المعلومات المتعلقة بعمل السوق المالي، لخلق الثقة لدى المستثمرين وتشجيعهم على الاستثمار في الأوراق المالية.

كما يتطلب هذا الجانب من التأهيل ضرورة إنشاء هيئات متخصصة في تمويل المؤسسات، حيث كانت من بين أهم الآليات التي ساعدت على نجاحها في العديد من الاقتصاديات.

**2.2.1. على المستوى الجزئي**

كما رأينا سابقا فان تأهيل المحيط الخارجي للمؤسسات يكتسي أهمية كبيرة بالنسبة للمؤسسات غير انه ومن اجل ضمان نجاح السياسات الخارجية لابد من مرافقة هذا التأهيل الخارجي بعمليات تأهيل داخلي بالنسبة لهذه المؤسسات والملاحظ عليه بأنها تواجه العديد من المشكلات التي أصبحت تمثل عائقاً حقيقياً نحو تقدمها ونموها كما أنها تتميز بنوع من الضعف على جميع المستويات أي في ما يخص الوظائف الأساسية المتعلقة بتسيير المؤسسة من إنتاج، تسيير الموارد البشرية، التسويق، البحث والتطوير وعدم مواكبة إدخال الطرق الحديثة في التسيير مما ينعكس سلباً في عدم قدرتها على تلبية الاحتياجات الضرورية للسوق الوطنية فكيف إذا وضعت في محك منافسة المؤسسات الخارجية التي تتميز بجودة عالية لمنتجاتها ومقدرة تنافسية على كافة المستويات.

حتى تتمكن هذه المؤسسات من التميز بالمرونة اللازمة للتأقلم والتكيف مع التحديات التي يفرضها المحيط الجديد الخاص بالشراكة مع الاتحاد الأوروبي من خلال تعظيم مكاسبها والتخفيف من انعكاساتها السلبية لابد عليها أن تعمل على رفع مقدرتها التنافسية عن طريق تحسين جودة منتوجاتها وتنافسيتها على المستوي الوطني والإقليمي والدولي ولن يكون لها ذلك إلا بالمرور على مجموعة من عمليات التجديد والتغيير عن طريق استراتجيات واضحة المعالم ومتماشية مع واقعها واستعمال الطرق الحديثة التي أثبتت فعاليتها.

في البداية لابد من التأكيد أن تأهيل المؤسسات على المستوى الجزئي لا يعتبر اختيار ولا كنه ضرورة حتمية يجب أن تخضع لها لتمكينها من مواكبة التغيرات العالمية السريعة وضمان استمراريتها.

إن التغييرات التي شهدها الاقتصاد الوطني في نهاية الثمانينات وخاصة في التسعينات والمتمثلة في عدم تدخل الدولة في إدارة هذه المؤسسات وإخضاعها لعمليات إعادة الهيكلة العضوية وترك المبادرة للأفراد في تسييرها[7].

**ا- تأهيل وظيفة الإنتاج**

أهم ما يميز المؤسسات هو امتلاكها لأجهزة إنتاج ما توقفت تكاليفها في الزيادة كما أن تطور التكنولوجيا والصعوبات التي تتلقاها هذه المؤسسات في مجال الجودة لابد أن تصطدم باستثمارات أكثر أهمية وذلك بالنضر إلى قدم الأجهزة الإنتاجية لها[8] وبصفة عامة فهناك أربع أهداف تحدد لهذه الوظيفة وهي:

- حجم المنتجات التي يجب إن يتناسب مع الأهداف التسويقية للمؤسسة.
- نوعية المنتجات والتي يجب أن تلبي حاجيات السوق.
- مدة الإنتاج التي يجب أن تكون وفق الطلب الاقتصادي للمؤسسة والسوق.
- تكاليف الإنتاج التي تعمل المؤسسات على تخفيضها مع احترام الأهداف المالية والتسويقية للمؤسسة.

من اجل تفادي كافة الأخطار من طرف المؤسسة وحسب الأنظمة الحديثة يجب أن يكون الإنتاج منظم، مخطط، مراقب والعمل على

إيجاد التناسب اللازم بين الإنتاجية والمرونة وعملية اختيار نوع الإنتاج ترتبط بالسوق وبالمنتوج في حد ذاته.

حتى تضمن نجاح كل إستراتجية لتأهيل وظيفة الإنتاج للمؤسسات لابد أن تأخذ بعين الاعتبار الركائز الأساسية التالية:

الملاحظ على معظم المؤسسات امتلاكها لوسائل إنتاج قديمة وتكنولوجية تجاوزها الزمن التي لم تعد قادرة على مواكبة التطور الكبير. ويوضح Pierre veltz و Philippe zarifian المجهودات التي يجب أن تبذلها المؤسسة التي تتطور في محيط تنافسي حيث يرى بان التطور الكبير والمكثف للمنافسة والمكانة الهامة التي تكتسيها طرق التميز من جودة ووقت وتنويع وابتكار تقود إلى تحقيق أهداف عملية الإنتاج[9]. من خلال ذلك فان ما يواجه المؤسسات في الوقت الراهن والمستقبلي هي عمليات التجديد والتغيير المستمر في مناهج الإنتاج وكذا على مستوى التكنولوجية الحديثة ويتطلب منها عمل أكثر في مجال امتلاك ملكات علمية متميزة ومؤهلة للقيام بها.

**ب- المناهج والسياسات**

وهي تكون من خلال إدارة الجودة الشاملة ذات الأهمية البالغة وتعتبر إستراتجية ممتازة بالنظر إلى مدى مساهمتها في تطوير الميزة التنافسية للمؤسسات واكتسابها إلى خصائص تميزها عن باقي المؤسسات لتواجه من خلال ذلك منافسيها في ظل انفتاح السوق الوطني على السوق الأوروبي المتميز بجودة عالية للمنتوجات وتضمن استمراريتها من خلال تحسين في القدرات التنافسية وزيادة الفعالية التنظيمية وتحقيق رضا الأفراد والعملاء وفي إعطاء المرونة اللازمة للتصدي للتغيرات السريعة التي تحدث داخلياً وخارجياً.

فإدارة الجودة الشاملة تساعد المؤسسة على تحسين مركزها التنافسي في السوق وبالتالي تعزيز قدرتها التنافسية وزيادة إنتاجية كل عناصر المؤسسة، كما تعطي المرونة اللازمة للمؤسسة في تعاملها مع المتغيرات البيئية لها (الفرص والمخاطر) لكي تكون هي الأفضل دائماً مع وجود أقل قدر ممكن من التقلبات في جودة المنتج أو الخدمة، وتكون الأسرع دائماً بتقديم أفضل الخدمات والمنتجات من خلال قنوات التوزيع المختلفة حتى تتمكن من الوصول للمستخدم النهائي، وتعمل على التخفيض المستمر في التكلفة من خلال تحسين الجودة وتخفيض معدل الفاقد والتالف في العمليات الإنتاجية.

وحتى تضمن المؤسسات الفعالية والمرونة الضرورتين لاستمرارها لابد أن تدعم ادارة الجودة الشاملة بكل الطرق والمناهج المتعلقة بالإدارة الإستراتيجية وبالمراقبة والتدقيق واليقظة والرصد الاستراتجي من اجل سرعة التكيف مع المحيط المتغير وإيجاد الحلول اللازمة في الوقت المناسب.

**ج – تسيير الموارد البشرية**

تعد التنافسية من أهم التحديات التي تواجهها منظمات الأعمال حالياً، ذلك أن درجة التنافس في السوق تعد من العوامل التي تحدد قدرة المؤسسة على مواجهة منافسيها وضمان استمراريتها في السوق، وقد دفعت حدة التنافس في السوق بمنظمات الأعمال إلى تطبيق أحدث الأساليب الإدارية لمواجهة هذه التنافسية، وذلك سعياً منها لتحقيق التميز في مجال نشاطها، ومن أهم المصادر التي تعتمد عليها المؤسسة لبناء وتطوير ميزة تنافسية تلك المرتكزة على جودة منتجاتها، كما تعد الموارد البشرية من بين العناصر الأساسية التي يركز عليها الباحثين في مجال التسيير لاكتساب ميزتها التنافسية نظراً لما يتضمنه هذا المورد من خصائص تميزه عن بقية العناصر المادية والرأسمالية حيث تولدت قناعة خاصة أمام الوضع الاقتصادي الراهن والمتميز بحرية تنقل البضائع والتكنولوجية التي من السهل الحصول عليها ويقتضي ذلك توفر الموارد المالية اللازمة، أما أهمية العامل البشري فهي تظهر في كيفية استعمال هاته التكنولوجية والوسائل الحديثة بكل تحكم وفعالية.

أهم ما يميز المؤسسات في هذا المجال هو عدم الاهتمام بالعمل البشري كمحرك فعلي للعملية الإنتاجية وكعامل أساسي في تحسين جودة المنتوجات وضعف تكوينه وكفاءته وهذا ناتج على:

1. اعتبار المؤسسات الجزائرية المنتمية للقطاع الخاص والتي تمثل أكثر من 90% من مجموع المؤسسات تعتبر كمؤسسات عائلية يعتمد التوظيف فيها على طرق غير موضوعية مبنية على معايير ذاتية.
2. باقي المؤسسات التي تنتمي للقطاع العام فهي نتجت أساسا عن إعادة الهيكلة العضوية في سنوات الثمانينات أين تمت تجزأت المؤسسات الوطنية الكبيرة إلى هذا النوع من المؤسسات واغلبها تعتمد على طرق تسيير قديمة.

لهذا يجب الاقتناع بمبدأ التغيير وبأهمية الرأسمال البشري وإعادة الاعتبار لوظيفة تسيير الموارد البشرية ككل وإدخال الطرق الحديثة في التسيير والرقابة.

**ج- وظيفة التسويق**

منذ زمن ليس بالبعيد كان اهتمام المؤسسات الوطنية بالتسويق ثانوي وإدخال هذا المفهوم الجديد في الهيكل التنظيمي للمؤسسات الوطنية واجهته مجموعة من العراقيل كامن السوق الناتج عن الاحتكار المطلق للدولة وغياب المنافسة.[10] وهذا ما يقودنا للقول بان هذه المؤسسات سوف تتلقى صعوبات كبيرة خاصة أمام المنافسة الخارجية.

لكن بدء الاهتمام بهذا المجال يظهر بعد الإصلاحات الاقتصادية أين بدء تثمين استعماله نظراً إلى المستجدات المتعلقة بالمحيط الغير أكيد وتخلي الدولة عن التدخل في المجال الاقتصادي وتفتح الأسواق، وأصبح من الضروري على المؤسسات إيجاد منافذ لمنتجاتها، هذه الأخيرة يفترض أن تلبي الأذواق المتنوعة للمستهلكين الذين أصبح لهم إمكانية الاختيار والمفاضلة بين السلع المتوفرة بجودة عالية

وبأسعار تنافسية وأصبح البحث ليس على تكييف المنتج على حسب ذوق المستهلك ولكن يجب أولا القيام بتحديد ذوق المستهلك ثم القيام بالإنتاج.

وأصبحت تتكون لدى المسريين فكرة حول مدى أهمية التسويق لبقاء المؤسسة في السوق وتبلورت المفاهيم الأساسية لهذا الموضوع لديهم مثل دراسات السوق، الإشهار، الترويج...الخ. لكن الإستراتجية التسويقية تبنى بالاعتماد على أربع محاور تعرف بالمزيج التسويقي وهي المنتج، السعر، التوزيع والاتصال.

إن معرفة الأسواق والزبائن والاحتياجات أصبحت أكثر من ضرورية لبقاء المؤسسات

وعلى حسب المعطيات المتاحة فانه يقترح على المؤسسات القيام بما يلي:

* البحث عن أسواق جديدة مع القيام بالدراسات العلمية اللازمة.
* تحسين نوعية منتجاتها و فهم كيفية عمل دورة حياة المنتج.
* ابتكار منتجات جديدة مع التركيز على حل المشكلات الأمامية المتمثلة في التموين والخلفية والمتمثلة في التوزيع.
* التدخل في تحديد الأسعار التي يجب أن تخضع إلى العوامل الداخلية والعوامل الخارجية مع تخفيض الأسعار عند الدخول إلى الأسواق الجديدة.
* إعادة تنظيم وظيفة التسويق وإعطائها المكانة اللائقة بها.
* تحسين طرق التسيير.
* تحسين نوعية التعبئة والتغليف وإعطاء الزبائن خدمات جديدة كالخدمة ما بعد البيع والمساعدة عند الشراء.

**2- أهمية الموارد البشرية في تنمية القدرات التنافسية وفي تحسين العلاقة بين الجامعة والمؤسسة:**

يكتسي العنصر البشري أهمية إستراتجية في تنمية القدرات التنافسية واستمرارها إذا ما تم الاهتمام به بشكل لائق وقد يلعب دوراً أساسياً في تطوير العلاقة بين الجامعة والمؤسسات.

**1.2- الأهمية الإستراتيجية للموارد البشرية**

تعتبر الإدارة المعاصرة أن المصدر الحقيقي لتكوين القدرات التنافسية واستمرارها هو "المورد البشري" الفعال، وأن ما يتاح لديها من موارد مادية، مالية، تقنية ومعلوماتية، وما قد تتميز به تلك الموارد من خصائص و "إن كانت شرطاً ضرورياً لإمكان الوصول إلى تلك القدرة التنافسية، إلا أنها ليست شرطاً كافياً لتكوين تلك القدرة لذلك لا بد من توفر العمل البشري "المتمثل في عمليات التصميم والإبداع الفكري، التخطيط والبرمجة، التنسيق والتنظيم، الإعداد والتهيئة، التطوير والتحديث، التنفيذ والإنجاز، وغيرها من العمليات التي هي من إنتاج العمل الإنساني وبدونها لا يتحقق أي نجاح مهما كانت الموارد المتاحة للمنظمة، لكن توافر هذا العنصر البشري أو تواجده ليس كافياً لضمان تحقيق الأهداف المتوخاة للمنظمة أو تحقيقها لقدرة تنافسية، بل وجب تنمية قدراته الفكرية وإطلاق الفرصة أمامه للإبداع والتطوير وتمكينه من مباشرة مسؤولياته حتى تثيره التحديات والمشكلات وتدفعه إلى الابتكار والتطوير، إذاً، ما تتمتع به تلك الموارد البشرية من مميزات وقدرات هي التي تصنع النجاح المستمر، ووضع تلك المبتكرات والاختراعات في حيز التنفيذ. والسؤال الذي يمكن طرحه هنا هو: ما هي الدواعي التي أدت إلى تغيير توجهات أو نظرة الإدارة العليا إلى العنصر البشري.

**1.1.2. <u>دواعي تغيير النظرة للعنصر البشري:</u>**

قبل سنوات قليلة كان الاهتمام بشؤون الموارد البشرية ينحصر في عدد قليل من المتخصصين الذين يعملون في قسم يطلق عليه "قسم أو إدارة الأفراد والموارد البشرية" يختصون بكافة المسائل الإجرائية المتصلة باستقطاب الأفراد وتنفيذ سياسات المؤسسة في أمور المفاضلة والاختيار بين المقدمين لشغل الوظائف، ثم إنهاء إجراءات التعيين وإسناد العمل لمن يقع عليه الاختيار، وكانت مهام إدارة الموارد البشرية تشمل متابعة الشؤون الوظيفية للعاملين من حيث احتساب الرواتب، ضبط الوقت، وتنفيذ إجراءات الإجازات على اختلاف أنواعها، مباشرة الرعاية الطبية والاجتماعية وتنفيذ نظم تقييم الأداء وأعمال التدريب والتنمية التي يشير بها المديرون المختصون، ثم متابعة إجراءات إنهاء الخدمة في نهاية التقاعد وغيرها من الإجراءات الروتينية[11].

فالإدارة العليا في معظم المؤسسات لم تولي المورد البشري الاهتمام المناسب ولم تهتم بتنمية قدراته الإبداعية وجعله الركيزة الأساسية لتحقيق التفوق التنافسي.

من ثم بدأ الاهتمام بإدارة الموارد البشرية الإستراتيجية حيث أصبحت إدارة الموارد البشرية بمثابة شريك استراتجي متساوي يجب أخذه في عين الاعتبار عند إعداد الخطة الإستراتجية[12].

**2.1.2. <u>أسس تنمية القدرات التنافسية للموارد البشرية:</u>**

باعتبار المورد البشري هو الذي يعمل على تفعيل واستثمار باقي الموارد المادية والتقنية الأخرى في المنظمة وأن نجاح المنظمة يعتمد بالدرجة الأولى على نوعية هذه الأخيرة "مواردها البشرية" فإنه من الضروري أن توجه جميع جهود المؤسسة في سبيل تطوير وتنمية هذا المورد من أجل الوصول به إلى حد الامتياز.

لكن قبل التعرض إلى المداخل التي تساهم في تطوير الموارد البشرية نستعرض مفهوم الموارد البشرية أو لِمَا وجب أن يتوفر في الموارد البشرية لكي تساهم في تحقيق التفوق التنافسي. أو لكي نقول عنها أنها متميزة.

إلى جانب هذا نذكر أهمية تهيئة الفرص للعاملين للمشاركة في اقتراح الاستراتيجيات وتطوير النظم وتأمين مناخ من الانفتاح الفكري

الذي يحفز العاملين على التفكير والإبداع والمساهمة بالأفكار في إثراء القاعدة المعرفية للمنظمة.[13]

**2.2.- المتطلبات الأساسية لنجاح الإصلاح**

كما رأينا سابقا تلعب إدارة الموارد البشرية دوراً جد هام في التفكير الاستراتجي وفي عملية التغيير لذلك فان دور هذه الوظيفة لا يمكن بأي حال من الأحوال تجاهله في تفعيل العلاقات التي تربط الجامعة بالمؤسسة أو بالعكس كما هو موضح في ما يلي:

**1.2.2- دور الموارد البشرية في تفعيل العلاقة جامعة/ مؤسسة**

أهم الأحداث التي عرفتها الجزائر خلال السنوات الأخيرة هو تنظيم الجلسات الوطنية للتعليم العالي وركزت على:

1. الإستراتيجية الصناعية والتي أكدت على ضرورة ترقية وتطوير الإمكانيات الصناعية.
2. جلسات التكوين المهني بحضور الفاعلين في مجال التكوين وفي المجال الاقتصادي.
3. الجلسات الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي.

حيث كان هناك إجماع على ضرورة إيجاد الحلول المثلى لمواجهة النقائص الملاحظة في إطار ترقية التكوين والبحث العلمي مع التركيز على تحسين قدرات الموارد البشرية في مواجهة التغيرات في جميع القطاعات المعنية.

**2.2.2- قطاع التعليم العالي والبحث العلمي**

يكون ذلك من خلال مجموعة من الإصلاحات التي يستوجب على كل قطاع أخذها بعين الاعتبار وأهمها ما يلي:

1. إيجاد التكيف اللازم لنظام التعليم والتكوين بما يتماشى والمتطلبات الأساسية الجديدة التي يعرفها السوق خاصة تلك منها ما تعلق بنوعية التكوين مع الأخذ بعين الاعتبار لظهور أنواع جديدة من المهن وطرق التسيير.
2. مواجهة العجز من حيث النوع والكم للتأطير داخل الجامعات للمسيرين أو التقنين أو الأساتذة والباحثين الدائمين.
3. دعم نظام الإصلاح المنتهج بالوسائل البشرية والوسائل المادية والمالية الضرورية.
4. تكثيف عدد تربصات الطلبة والباحثين داخل المؤسسات لتقريبهم من المحيط.

**3.2.2- بالنسبة لقطاع المؤسسات**

1. المساهمة الفعلية في تنمية مواردها البشرية من خلال انتهاج وتشجيع سياسة التكوين مدى الحياة.
2. المساهمة الفعلية في تكوين مسيري المستقبل من خلال فتح الأبواب لاستقبال الطلبة والباحثين وتسهيل احتكاكهم بالمحيط والمساهمة في عملية التأطير داخل الجامعة تدريس تاطير مرافقة ..الخ.
3. تدعيم سياسة البحث والتطوير داخل المؤسسات أو بلجوئها إلى مراكز البحث المتوفرة على مستوى المؤسسات الجامعية.
4. تدخل السلطات العمومية من خلال تحفيزات جبائية للمؤسسات التي تساهم في تكوين أفرادها لدى الجامعات وفي استقبال الطلبة في التربصات الميدانية.

**4.2.2- تجربة جامعة سطيف1**

ان المتصفح للبرنامج الاستراتيجي المسطر من طرف جامعة سطيف للفترة ما بعد سنة 2016 يتضح له جلياً انه يركز على محورين اساسين هما ادارة الجودة في التعلم العالي وايجاد الاليات الضرورية لتفعيل العلاقة بين الجامعة ومحيطها وذلك من خلال انشاء[14]:

1. خلية الجودة.
2. دار المقاولتية.
3. مكتب لربط بين الجامعة والمحيط.
4. العلاقة بين البحث العلمي واحتياجات المؤسسات S 2 B من خلال لقاءات دورية بين الطرفين.

**خاتمة:**

كان التصور في الماضي أن من يقدمون المساهمات المالية لتكوين الشركات ومنظمات الأعمال هم أصحاب رأس المال، ولكن الواقع الجديد يطرح حقيقة أخرى أهم، وهي أن من يملك المعرفة يملك المنظمة. إن رأس المال الفكري الذي يقدمه أصحاب المعرفة، فهم أصحاب رأس المال الحقيقي والأهم.

وبذلك حين تتعامل الإدارة مع الموارد البشرية يجب أن تنطلق من حقيقة أن العاملين ليسوا أجراء يعملون لقاء أجر ولا يمثلون عامل من عوامل الإنتاج، وإنما هم مصدر للأفكار والأداة الرئيسية للتغيير ولتحويل تحديات القدرات تنافسية بفضل المعرفة والقدرة الإبتكارية أو الإبداعية التي يمتلكونها، لذا يفترض بالمنظمة تنمية قدرات الأفراد وتحفيزهم على التطوير والإثراء في أدائهم، وذلك بهدف تفعيل مساهمات العنصر البشري في تحقيق الأهداف المتوخاة للمنظمة، فعلى هذه الأخيرة أن تدرك بأن اللعبة التنافسية ليست اختياراً، بل هي ضرورة حتمية تمليها عليها الظروف الجديدة، وعليها التعامل مع قواعد هذه اللعبة والتي تقوم أو تستند في الأساس على أهمية العنصر البشري.

إن تسيير الموارد البشرية في الوقت الراهن يمثل عامل مفتاح بالنسبة إلى الكفاءة التميزية للمؤسسة فهي تزرع لدى المشرفين روح المسؤولية وتلزم الأفراد بتبادل المعارف كما أن الدور الديناميكي لها يؤدي إلى جودة في المنظمة، تلبية رغبات الزبائن وأكثر من ذلك فهي

تسمح بالإبداع وبالتالي فهي تشكل رأس مال معنوي حقيقي يساهم في خلق القيمة الدائمة للمؤسسة.

مما سبق، فعلى المؤسسات الوطنية العمل من اجل إيجاد الطرق المناسبة في تسيير مواردها البشرية والحفاظ على الكفاءات المتوفرة لديها وتنميتها وتكوينها بما يضمن بقاءه وذلك في اطار التواصل الدائم مع قطاع البحث العلمي وعلى السلطات الوطنية أن تعمل على مساعدة هذه المؤسسات من خلال تهيئة المحيط الملائم وتدعم جهود الجامعة لتكون أساس هذا التغيير.

[1]الجلسات الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي يومي 20/19 ماي 2008.

[2]تقرير المجلي الوطني الاقتصادي والاجتماعي، جوان 2002، ص 92.

[3]عبد الرحمان بن عنتر، واقع مؤسساتنا الصغيرة والمتوسطة وآفاقها المستقبلية، ص 4.

[4]جبار محفوظ، دراسة تقييميه لتجارب الأسواق الناشئة، الندوة الأولى حول: دور البورصة في الاقتصاد الوطني، 7 ماي 2001، ص 12.

[5]برنامج الحكومة 2003.

[6]قانون المالية 1998.

[7]LASARY: (2002), Diagnostic et redressement d'entreprise, collection c'est facile, P10.

[8]Lionel collins, Gérard valin, (1986), Audit et contrôle interne édition DALLOZ P237.

[9]LASARY : (2002), Op.cit P58.

[10]. لطرش ذهبية، الملتقى الدولي: أثار وانعكاسات اتفاق الشراكة على الاقتصاد الجزائري، 13 و 2006/11/14 جامعة فرحات عباس سطيف.

[11]علي السلمي، (2002)، إدارة التميز: نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة، دار غريب، القاهرة، ص 12-14.

12جاري ديسلر، ترجمة د. محمد سيد احمد عبد المتعال مراجعة د. عبد المحسن عبد المحسن جودة، إدارة الموارد البشرية، دار المريخ للنشر 2003، الجزء الأول، ص 58.

[13] نفس المرجع السابق، ص 372.

[14] المخطط الاستراتيجي جامعة فرحات عباس على الرابط http://www.univ-setif.dz/externe/rectorat/Projet-Univ-UFAS1.pdf، تاريخ الزيارة 19/ 12/ 2016.

# عرض تقييمي لمؤشرات الجودة التعليمية في الجزائر من المدرسة إلى الجامعة

الدكتور مشطر حسين
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
ومسئول خلية الجودة بجامعة قالمة
جامعة قالمة 8 ماي 1945– الجزائر
machtarhocine@yahoo.fr
mechtar.hocine@univ-guelma.dz

الدكتورة حرقاس وسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة قالمة 8 ماي 1945– الجزائر
harkaspsy@hotmail.fr

**الملخص:** *نتناول في هذا المقال واقع الجودة الشاملة في المناهج الإصلاحية التي اعتمدتها المنظومة التعليمية الجزائرية في كل أطوارها الأولية والجامعية، وذلك من خلال استعراضنا لأهم المؤشرات البيداغوجية وأكبر التحديات التي واجهت الإصلاحات التربوية التي اعتبرتها الجزائر حسب مشروعها النظري، التأشيرة الآمنة للدخول الألفية الثالثة، والتصدي لأخطار العولمة.*

**الكلمات المفتاحية:** *الإصلاحات التربوية، ضمان الجودة في التعليم.*

**-المقدمة:**

في الواقع هناك ميل دولي من مختلف الهياكل والمؤسسات للتدخل في سياسات التعليم والتربية (البنك الدولي، صندوق النقد الدولي، اليونسكو، اليونيسيف،.....) فقد جاء في تقرير اليونسكو الحادي والعشرين حول التربية والتعليم تحت عنوان: *دور السياسات في الاختيارات والتوجهات التربوية*؛ ما يلي "يجب على الأنظمة التعليمية أن تستجيب لحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والأخلاقية والثقافية، كما يجب عليها رفع التحدي التكنولوجي كخطوة ضرورية نحو القرن الحادي والعشرين"[1]

والأكثر من هذا يؤكد التقرير على أن الخيارات التربوية،خيارات مجتمعية ودولية نظرا لتزايد الطلب على المدرسة، ويحدد التقرير خطوات إجرائية لإصلاح التعليم على الدول إتباعها مبنية على ما يلي:

- النقاش والحوار من اجل إصلاح وتجويد التعليم وقد ألحت اللجنة المعدة للتقرير على إشراك مختلف الجهات الفاعلة في وضع البرامج والمناهج التعليمية.
- اللامركزية.
- استثمار التكنولوجيا الحديثة.
- الإحصاء الشامل والدقيق لإمكانيات الدولة وحاجياتها.

هذه الوضعية دفعت بالمؤسسات التعليمية إلى محاولة التكيف مع الوضعية الجديدة المتشعبة حيث أصبحت تسعى إلى تطوير ضمان الجودة(*)، وأصبح ضمان الجودة منذ بعض السنوات الشغل الشاغل لمختلف الهياكل التعليمية من المدرسة إلي الجامعة، هذا الاهتمام تمليه عدة متطلبات من بينها أتساع وتزايد عدد المهن التي ظهرت خلال 10 سنوات الأخيرة، وعدد المهن المجهولة التي ستظهر خلال السنوات القادمة، أدي ذلك إلي فك الارتباط بين مفهوم الإنتاجية ومقياس إتقان المهنة، كما أدي إلى ربط مفهوم المردودية بمقياس القابلية للتكيف السريع مع المهام الطارئة والمتجددة، فبسبب الشرخ الذي حدث بين التعليم الذي يرتكز على معارف مجزأة بل وأكثرها نظرية وبين الوضعيات المهنية التي يجد فيها المتخرجون أنفسهم أمام واقع لا يطابق بالضرورة الوضعيات التعليمية، أدى بالمؤسسات الإنتاجية إلي لعب دور كبير في إعادة صياغة العلاقة بين المكتسبات المعرفية والأنشطة السوسيو مهنية، أو كيفية التحكم في السبل التي بمقدورها تحقيق جودة التعليم والرفع من مردوديته وفائدته الاجتماعية والتنموية ومساهمته في الازدهار الاقتصادي والرخاء البشري وكل ذلك في إطار مشروع تربوي وتنموي محدد وواضح من حيث معالم إخضاع التربية والتعليم إلى اقتصاد العولمة وقيم الفعالية والمر دودية، وهو ما دفع بالمؤسسات التربوية والتعليمية إلى مراجعة أدوارها وكذا مناهج عملها[2].

**أولاً– في مفهوم الجودة:**

مما لا ريب فيه أنه رغم الاتفاق على أهمية الجودة كآلية حاسمة في ظل التغيرات التي فرضها عصر التنافسية إلا انه لم يتم الاتفاق حول تعريف وتصور موحد للجودة، حيث إن الكثير من الباحثين تعرض للجودة من زوايا مختلفة ورؤى متباينة،فقد تعددت التعريفات التي أوردها المختصون والمهتمون بموضوع الجودة، واستهدفت هذه المحاولات وضع تعريف محددا يصفها بسبب تعدد جوانبها، ومن هنا

(*) نلاحظ أن الاهتمام بالجودة بشكل عام في الجزائر بدأ مع الدعوة لإصلاح التربية والتعليم بداء من سنة 2003/2002 رغم أن "لينش lynch و ويجينس Wiggins" قد جعلا عنوان الاديولوجية الجديدة للتربية في **الثمانينيات** في العالم هو "**دعوة لإصلاح جودة المدرسة**" وعليه جاء الملمح الأول والأكثر أهمية لهذه الايدولوجيا هو "تحسين جودة المدارس"، وبعد ذلك انبثق عن هذا المفهوم مفاهيم تتعلق **بضمان الجودة**، خاصة في مؤسسات التعليم العالي.

توصف "الجودة" بأنها مصطلح "مراوغ أو محير élusive concept".

ولا أدل على ذلك من تعريف "جانيس أركارو": "إن الجودة مفهوم فضفاض ومحير يصعب الإمساك به أو تحديده" [3].

وكثيراً ما تتباين وجهات نظر الباحثين ومداخلهم في التعامل مع الجودة ف "بول poule" 1985 رئيس الهيئة الاستشارية القومية البريطانية للجودة بادر بالقول بأن محاولة تعريف الجودة "تعد من المغامرات الأكثر صعوبة التي يمكن أن نشرع فيها"[4].

ولهذا تؤكد بعض الدراسات أن معني الجودة يعد غير واضح، وأنها قضية جدلية بسبب الحدود التي يتوقعها الباحث لجودة الموضوع المبحوث، والأكثر من ذلك نجد مفهوم الجودة مركز حول مجموعة من المفاهيم كإطار مؤسس للمجال الذي يستخدم فيه، له إسقاطات متعددة في المجال الخدماتي والسلعي (الصناعي) والإداري، والأكثر من ذلك أصبح يتداول حتى في المجال التعليمي التربوي، كما أن في غالب الأحيان يتم الخلط بين ***مفهوم الجودة*** ومفهوم مقارب لها أو مشتق ومتطور منها، وهو **مفهوم إدارة الجودة الشاملة total quality management** ولهذا سوف نبرز أهم تلك المعاني والمفاهيم التي يحملها مصطلح الجودة.

تعرف الجودة بأنها مفهوم يندرج ضمن ما يعرف بتكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفة ضمنا، أو هي مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل المستفيد.

ونظر آخرون إليها علي أنها درجة تطابق المنتج أو الخدمة للمواصفات المعرفة مسبقاً، فعرف "joran et Franck جيران وفرانك" 1964 الجودة بأنها: "المناسبة للاستعمال fitness for use وتطور مؤخرا إلي المطابقة للمواصفات"[5]

بينما عرفت الجمعية الأمريكية لرقابة الجودة (American (ASQC society for quality control سنة 1983 الجودة بأنها: "السمات والخصائص الكلية للسلعة أو الخدمة التي تطابق قدرتها على الوفاء بالمطلوب أو الحاجات الضمنية"[6].

وتعد الجودة أيضا صفة أو مستوي أو درجة تفوق، يمتلكها شيء ما، كما تعني درجة الامتياز لنوعية معينة من المنتج او الخدمة.

وفي المجال التعليمي، الجودة تعني الكفاءة Efficiency التي تعبر عن الفعالية Effectiveness في المحاور الثلاثة التالية:

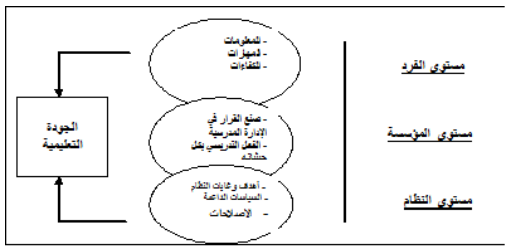
– **المحور الأكاديمي:** وهو تمسك المؤسسة بالمعايير والمستويات المهنية المطلوبة كأداء العمل بشكل صحيح، واستخدام الأساليب والأدوات العلمية، والتحسين والتطوير المستمر.

– **المحور الاجتماعي:** وهو تمسك المؤسسة بإرضاء حاجات القطاعات الهامة المكونة للمجتمع الذي توجد فيه وتخدمه.

– **المحور الفردي:** وهو الاستثمار في الفرد من اجل خلق التميز والتفوق بواسطة التعليم حيث تسمح مؤسسة التعليم (المدرسة) بالنمو الشخصي للطلبة وتنمية مواهبهم من خلال التركيز على حاجاتهم المتنوعة.

كما تعبر عن ايجابية النظام التعليمي وفق مدخل النظم فإذا نظرنا إلي التعليم على انه عملية بنائية تمثل نوعا من أنواع الاستثمار وله مدخلات وسيرورة (عمليات) ومخرجات، فان الجودة كمفهوم ينسحب على كل هذه العمليات وعلى كل مكوناتها ابتداء من الفرد مروراً بالمؤسسة وصولا إلي النظام.

والشكل التالي يوضح ذلك:




**شكل رقم (01) يوضح مستويات مفهوم الجودة التعليمية.**

## ثانياً: تطبيق الجودة التعليمية في المدارس النظامية بالجزائر:

نشير في البداية إلى أن الأمر كان متعلقا بالتنمية التي تعني الزيادة المطردة في مجالات الخيارات والفرص المتاحة للفرد في تخطيط وممارسة حياته، وتأهيله للقيام بأدوار داخل المجتمع من خلال ممارسة مجموعة من الوظائف المعرفية والوجدانية والحسية والحدسية، وهذا يعني بالأساس توفير الظروف المناسبة من الناحية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وخاصة التعليمية لتسهيل الاندماج في مجتمع يستعد للتفاعل مع العولمة، وتماشياً مع هذا السياق سعت الجزائر في إطار إصلاح نظامها التعليمي بكل مراحله، وبالاعتماد على نظام الجودة التعليمية باعتبارها السياسة العالمية الجديدة إلى إجراء عمليات تقويمية جذرية تمس: المناهج الدراسية باعتبارها تمثل مؤشر للجودة البيداغوجية وكذلك الجانب الإداري للتسيير من خلال اعتماد مشروع المؤسسة وفيما يلي بعض التفصيل حول هذه المجالات.

### مؤشرات الجودة البيداغوجية:

إن كل العمليات التقويمية التي خضعت لها المناهج التعليمية في سنوات الثمانينات وبداية التسعينات(*)، أجمعت على أن كل البرامج التعليمية، بل والمنظومة التربوية ككل، في حاجة ماسة إلى إصلاح شامل وجذري في كثير من المواقع، وفي انتظار انطلاق عملية الإصلاح الشامل، فقد تقرر كخطوة أولية البدء بتخفيف البرامج خلال

(*) نشير إلي أن منظومة التربية والتعليم في الجزائر في المدارس النظامية قد خضعت قبل هذا إلى عملية تقويمية شاملة والتي انبثق عنها ما يعرف بالمدرسة الأساسية– مدرسة التعليم بالأهداف– بعد صدور أمرية 16 ابريل 1976.

السنة الدراسية (1993 – 1994م) لجميع المستويات، وتجسدت عملية التخفيف هذه إما: بحذف مواضيع ومفاهيم ومصطلحات معينة من البرنامج الدراسي أو بتقديم توجيهات لتغيير طريقة وتناول موضوع ديداكتيكي ما، أو بإعادة التوزيع للمواضيع محل إشكالية.

هذا الإجراء التقني المتخذ على عجالة اعتمد بالأساس على تنصيب ورشات وطنية وولائية– على مستوي المقاطعات– في كل المواد التعليمية شارك فيها المعلم ولجميع المستويات الدراسية، تحت إشراف مفتشي التربية والتكوين للمواد وتم العمل فيها بتنظيم سلسة من الملتقيات الوطنية لمختلف المواد الدراسية، عرضت فيها مشاريع التخفيف للمناقشة والاعتماد والتعديل، ثم وضعت حيز التنفيذ في بداية السنة الدراسية 1995/1994 م.

هذه الخطوة الأولية المتخذة بقيت شعارا لعملية شكلية لم ترقى إلى مستوى الإصلاح الحقيقي لهذا بادرت الوزارة الوصية إلى إنشاء جهازا للتقويم أسمته "**جهاز تدارك الخلل**".

حيث جاء في التقرير المرفق للقانون التوجيهي للتربية، الصادر في 2008/01/23 ضرورة انتهاج أسلوب يتيح تشخيص نقائص التربية "فلا ينبغي، من الآن، الاكتفاء بتقديم نفس التربية للجميع، بل يجب أن نطمح إلى توفير أحسن التربية لكل واحد"[7]

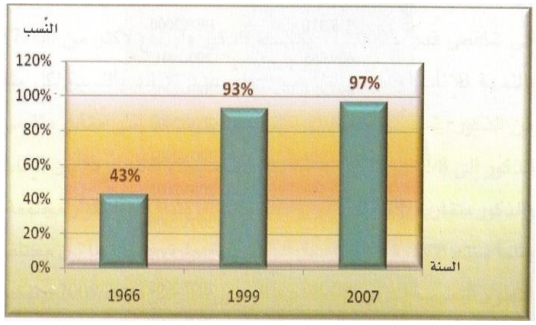
يسعى جهاز تدارك الخلل المكلف بتقويم المناهج التربوية الجديدة إلى الاعتماد على مسار التقويم الحديث للمناهج، من خلال مقارنة الوضعية المدركة بوضعية الانطلاق أي قبل تنفيذ الإصلاحات، والفارق بين الوضعيتين يعتبر مؤشر ايجابي على جودة المناهج او لا،وتم الاعتماد على احتساب المؤشرات البيداغوجية والمؤشرات المالية(*) التالية.

في إطار الإصلاحات التربوية التي استحدثتها وزارة التربية والتعليم الجزائرية، قامت هذه الأخيرة بضبط مجموعة من المؤشرات الدّالة على جودة التعليم والتي غايتها تنوير الرأي العام وكل القائمين على العملية التربوية بخصوص الوضع العام للمنظومة التربوية مقارنة مع وضعية الانطلاق وتمكينهم من اتخاذ التدابير الوجيهة لإنجاح تنفيذ الإصلاحات وضمان جودة مخرجاتها ونلخصها فيما يلي:[8]

**المؤشر 1:** يتعلق بالنسبة المئوية الخام للتسجيل في برامج الإيقاظ(*) خاصة المرحلة الطفولة المبكرة، في القطاعات العامة والخاصة، ونسبة تعميم التعليم التحضيري. علماً بأن التعليم التحضيري قد تقرر تعميمه في كافة أنحاء الوطن ابتداء من سنة 2008.

**المؤشر 2:** متصل بنسبة التلاميذ المسجلين في السنة الأولى من التعليم الابتدائي تابعوا برنامجاً خاصاً في سن الطفولة المبكرة. ونلاحظ أنها في ارتفاع مستمر وتزايد واضح وهذا في حد ذاته مؤشر إيجابي على النجاعة البيداغوجية للاصطلاحات التربوية.

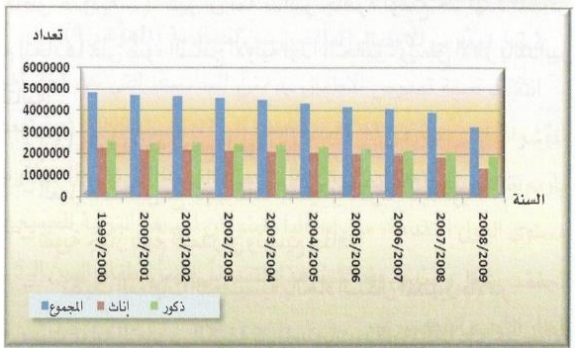
**المؤشر 3:** يخص نسبة القبول الصافية، أي عدد التلاميذ الجدد المسجلين في السنة الأولى ابتدائي والذين بلغوا السن القانونية للتّمدرس لمجمل عدد الأطفال المعنيين، وقدر عدد التلاميذ المسجلين في السنة الأولى ابتدائي سنة 1996 بـ 43% من مجموع الأطفال في نفس السن ومع الدخول المدرسي 2008 -2007 بلغت نسبة التمدرس في السنة الأولى ابتدائي نسبة 97% من مجموع الأطفال في نفس السن والشكل التالي يوضح:




**الشكل رقم (02) يوضح عدد التلاميذ الجدد المسجلين في السنة الأولى ابتدائي.**

يوضح الشكل رقم 2 التقدم الكبير للمدرسة الجزائرية من حيث القدرة الاستيعابية في تسجيل الأطفال للدراسة حيث ارتفعت النسبة بشكل كبير ما يدل على إيجابية هذا المؤشر وفي نفس الوقت يشجع القائمين على الإصلاح التعليمي على مواصلة هذه الإصلاحات.

**المؤشر 4:** يمثل نسبة التمدرس الصافية المرتبطة بالطور الابتدائي والمتوسط والثانوي، وكذلك نسبة تمدرس الإناث ونسبة تمدرس الذكور في هذه الأطوار التعليمية.




**الشكل رقم (3) يوضح: نسبة تمدرس الإناث والذكور في كل أطوار التعليم.**

**المصدر: إحصائيات وزارة التربية.**

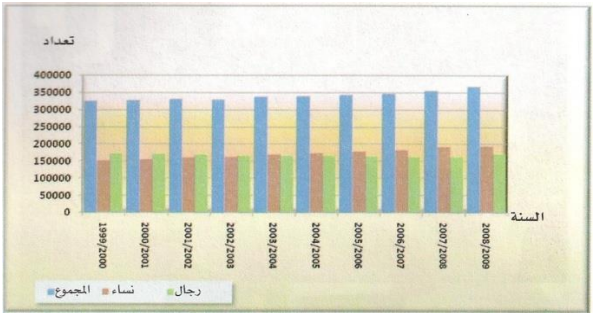
إن الملاحظ لهذه الإحصائيات سيكتشف بأن النسب تراجعت تدريجيا بسبب تقليص مدة التعليم الابتدائي بسنة واحدة من جهة وإلى تراجع

(*)المؤشرات المالية ترتبط بالنفقات العمومية الخاصة بكل طور من أطوار التعليم بالنسبة للدخل الوطني الخام، والنفقات لكل تلميذ حسب الدخل الفردي الخام، كما تشتمل تطور المنشآت القاعدية وتجهيزات المخابر.

(*)**برامج الإيقاظ:** هي مبنية على بيداغوجيا الإيقاظ أو النمو، بحيث تواكب وتدعم خطوات الطفل بكيفية تمكن من إيقاظ النشاط الذاتي للمتعلم وتحريك فضوله من اجل البحث والاكتشاف والتعبير.

نسبة المواليد من جهة أخرى.غير أنه ينبغي التذكير بأن عودة ارتفاع عدد التلاميذ في الابتدائي ستعرف تسارعاً من جديد ابتداءاً من سنة 2011 ليصل العدد إلى 4 ملايين تلميذ سنة 2025 وهذا حسب ما أفادت به وزارة التربية الوطنية.

**المؤشر 5:** يبين الفارق في عدد المعلمين والأساتذة الذي انتقل من 327,000 معلم وأستاذ في السنة الدراسية 1999–2000 إلى 366,000 معلم وأستاذ في السنة الدراسية 2008–2009، مع ملاحظة زيادة نسبة المعلمات عن المعلمين مما يؤدي إلى القول بأن سلك التعليم يتجه نحو التأنيث، كما يوضح الشكل رقم (4).




**الشكل رقم (4) يوضح تطور عدد العلمين والمعلمات عبر أطوار التعليم.**
**المصدر: إحصائيات وزارة التربية.**

**المؤشر 6:** وهو متصل بعدد التلاميذ لكل معلم أو أستاذ في الأطوار التعليمية الثلاث. وتوضح إحصائيات وزارة التربية الوطنية أن هذا المؤشر سجل تحسّنا معتبرا حيث كان عدد التلاميذ للمعلم الواحد سنة 1962 (وهي سنة استقلال الجزائر) يتجاوز 39 تلميذ/ معلم وقفز العدد إلى 20 تلميذ/ المعلم في سنة 2008 وهذا مؤشر إيجابي على سير المنظومة التربوية في الطريق الصحيح لضمان جودة التعليم.

**المؤشر 7:** مرتبط بنسبة الانتقال وتكرار السنة الخامسة ابتدائي وهجران المدرسة في كل سنة دراسية، ونسبة التلاميذ الذين أنهوا دراستهم دون إعادة في الأطوار الثلاثة وهذا ما يصطلح عليه بالتسرب المدرسي. تؤكد وزارة التربية أن 90% من تلاميذ المرحلة الابتدائية يصلون إلى نهاية المرحلة الإلزامية. وتؤكد الدراسة التي أنجزتها الجمعية الدولية لتقييم المردود التربوي حول أسباب التسرب والإخفاق المدرسي أنها أي الأسباب خارجة عن المدرسة بنسبة 80% مما يحيلنا إلى نظرية (بورديو) حول مفهوم "إعادة الإنتاج" المدرسي المرتبط بالمتغيرات السوسيواقتصادية والثقافية. وعليه فإن هذا المؤشر جد إيجابي.

**المؤشر 8:** متصل بنسبة التلاميذ (بصرف النظر عن المستوى التعليمي) الذين يتحكمون في جملة من الكفاءات القاعدية المحددة على مستوى الوطني (تقويم المكتسبات).

**المؤشر 9:** يخص نسبة محو الأمية بين الأفراد الذين تتراوح أعمارهم مابين 15 و 24 سنة والتناسب العددي بين الجنسين.

**المؤشر 10:** يخص نسب النجاح في امتحانات الشهادات الرسمية، شهادة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، خاصة نسب النجاح في صفوف التلاميذ الذين تابعوا دراستهم في ظل الإصلاحات التربوية، حيث بلغت نسبة القبول في السنة الأولى متوسط أي النجاح في شهادة التعليم الابتدائي 92,63 % في دورة جوان 2008. وارتفعت نسبة الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي إلى 47,25 % سنة 2004 ثم إلى 64,44 % في سنة 2008، بينما بلغت نسبة النجاح في شهادة البكالوريا، ولأول مرة في تاريخ المنظومة التربوية الجزائرية تصل النسبة إلى 55,04 % في دورة جوان 2008، بعد أن كانت 34,46 % في دورة جوان 2001. واعتبرت الوزارة هذا المؤشر دافعاً قوياً لمواصلة الإصلاحات التربوية.

**المؤشر 11:** يخص هذا المؤشر آليات تقويم مردودية التلميذ في المسار الدراسي والتأكد من فعالية الممارسة البيداغوجية وبالتالي تحقيق الجودة المرغوبة. يعتبر التقويم جزء أساسي من عملية ضبط الجودة الشاملة للتعليم، وهدفت عمليات التقويم في المدرسة النظامية الجزائرية إلى الارتقاء بنوعية الممارسة التعليمية على كافة المستويات، حيث جاء في المنشور الوزاري الخاص بالتحضير التربوي للموسم الدراسي 2003 – 2004 "أن تقويم عمل التلميذ هو جزء من عملية التعليم والتعلم، فهو مدمج فيها وملازم لها وليس خارجا عنها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الإختلالات والتذبذبات التي تمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة، وبهذه الصفة، فإن استغلال أخطاء التلميذ ونقائصه في تصور طرائق التكفل بها،عنصر ايجابي وهام في تشخيص تلك النقائص واستدراكها"[9].

ومن الإجراءات الجديدة في ميدان التقويم:

– إجراء فحوص تشخيصية قبل انطلاق السنة الدراسية وتقوم الفرق البيداغوجية بتحليل نتائجها الدراسية.

– تحليل نتائج السنة الدراسية السابقة، بغرض تحديد المستوى التحصيلي الفعلي للتلميذ، الذي على أساس تحدد نقطة انطلاق المناهج الجديدة.

– مجلس التعليم على مستوى المؤسسة يقوم بإعداد مخطط سنوي للتقويم في ضوء التوزيعات السنوية المعدة من طرف مدرسي كل مادة والمتضمنة مخططات التقويم والمشاريع العلاجية البيداغوجية.

– المراقبة المستمرة والمنتظمة للتعلمات، ويكون ذلك على شكل استجوابات شفهية أو كتابية، عروض ووظائف منزلية، فروض محروسة واختبارات.

– وضع المتعلم في وضعيات إشكالية واقعية أو قريبة من الواقع، تستدعي توظيف مكتسباته قصد إيجاد حلول مناسبة لوضعية– مشكلة، التي تتدرج في التعقيد، وذلك في نهاية كل وحدة تعليمية[10]

**المؤشر 12:** يخص هذا المؤشر تطور عملية تكوين المدرسين في الطور الابتدائي والطور المتوسط وكذا الطور الثانوي، حيث قررت إصلاحات سنة 2003 تحديد المستوى التعليمي الأدنى للمعلمين في الأطوار الابتدائية والمتوسطة بشهادة الليسانس، وشهادة الماستر لمدرسي الطور الثانوي. ويتم التكوين الأولي على مستوى المدارس العليا التعليم والمعاهد الجامعية مع ضمان التكوين أثناء الخدمة للمعلمين في الميدان من غير المؤهلين، على أن تبلغ نسبة المعلمين الحائزين على شهادة التدرج الجامعي 88% في سنة 2015 بعد أن كانت 13% فقط قبل انطلاق الإصلاحات الأخيرة سنة 2003، وهذا ما كلف خزينة الدولة 46 مليار دينار جزائري بخصوص التكوين أثناء الخدمة في الفترة الممتدة بين سنة 2005 و 2015. ويعتبر ذلك مؤشر جد إيجابي على نجاعة الإصلاحات التعليمية وجودتها.

**مؤشرات الجودة في التسيير الإداري:**

ويتعلق باعتماد "مشروع المؤسسة le projet d' établissement" كطريقة في التسيير الإداري البيداغوجي وهو"المجموع المترابط للوسائل والطرق والأهداف التي تمكن المؤسسة من رفع مستوى أدائها وتحسين مرد وديتها انطلاقاً من داخلها، وباعتمادها على وسائلها الخاصة، وذلك بالارتكاز على التخطيط لعمليات ما قبل المشروع، تنفيذ وتحسين المشروع وما بعد التنفيذ أي الرقابة على مشروع المؤسسة[11].

وهذه هي المراحل الأساسية التي تعتمد عليها إستراتيجية "جوزيف جوران Joseph Jouran" في تطبيق الجودة الشاملة(*)، تهدف سياسة المشروع إلى الانتقال بالفعل التربوي إلى مستوى مرغوب، من الإنتاج وذلك بالانتقال بالمؤسسة التعليمية إلى فضاء أرحب في العلاقات والذهنيات والسلوكيات وإشراك كل الفاعلين الداخلين والخارجين،تنطلق فكرة مشروع المؤسسة من المبادئ التالية:

- التغيير ضروري ولا يأتي دوما من الأعلى.
- تثمين الكفاءة الموجودة في الميدان.
- التكامل ضروري بين العمل البيداغوجي والتسيير الإداري.
- التكامل بين التسيير العمودي والتسيير الأفقي.
- اعتماد منهجية عمل قائمة على إستراتيجية الأهداف والتقويم.
- خصوصيات كل مؤسسة الجغرافية، الثقافية، الاقتصادية والاجتماعية، تقتضي إعداد خطط خاصة نابعة من كل مؤسسة.

**أهداف مشروع المؤسسة الجزائري:**

يمكن تلخيص الأهداف التي تسعى سياسة مشروع المؤسسة إلى تحقيقها في النقاط التالية:

- ترجمة الأهداف الرسمية للتربية والتعليم إلى أنشطة وممارسات عملية.
- تحقيق الانسجام بين نشاطات التفكير والتنسيق والتطبيقات البيداغوجية والتربوية والثقافية.
- فسح المجال لمبادرات الجماعة التربوية من أجل تحسين نوع التعليم ومردوده في إطار الأهداف الوطنية.
- التكفل بحاجيات ومشاكل التلاميذ وتحسين ظروف التمدرس حسب طبيعة الميدان.
- الانتقال بالمؤسسة من وضعية التلقي والتنفيذ إلى وضعية التخطيط واتخاذ القرارات وتنفيذها بما يتلاءم واحتياجاتها.
- تغيير سلوكات وذهنيات التعامل لدى مختلف أطراف الجماعة التربوية والشركاء الاجتماعيين، بالاعتماد على روح الجماعة وفرق العمل.
- إعطاء الاستقلالية للمؤسسة لتتولى بنفسها وبالاشتراك مع شركائها، رسم الأهداف الإجرائية في خطط مضبوطة تراعي الخصوصيات والإمكانيات المتاحة، في إطار أهداف المنظومة التربوية[12].

## ثالثاً– ضمان الجودة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية:

لا بد للجامعة أن تساير التغييرات الجذرية التي أحدثت على مستوي التعليم النظامي في أطواره الثلاث، الابتدائي، المتوسط والثانوي، والذي بدأ سنة 2003، باعتماد مقاربة التعليم بالكفاءات وباعتبار مخرجاته هم مدخلات التعليم الجامعي، ومن اجل مواكبة التغير الحاصل، ووعياً بالمهام المنوطة بالجامعة على المستوى الداخلي من اجل ضمان التطور والتحكم في العلم والمعرفة وعلى المستوى الخارجي من اجل ضمان تواجدها، وبغية تطوير التبادلات الثقافية والحركية البشرية على جميع المستويات، ركزت الجامعة الجزائرية على إصلاح مناهجها التعليمية لتتجاوز النظام الكلاسيكي السائد وتبني الوضعية الجديدة المبنية على نظام "**ل م د l m d**"(*) حيث انخرطت الجامعة

(*)"جوزيف جوران" هو صاحب المقولة الشهيرة "الجودة لا تحدث بالصدفة بل يجب أن يكون هناك مخطط لها"، حيث قادته هذه الفكرة إلي وضع ما أطلق عليه بـ "خريطة الطريق لجودة التخطيط" التي ترتكز على ثلاث مراحل أساسية هي: التخطيط، التحسين والرقابة وتسمي كذلك بـ مثلث جوران للجودة joran quality triangl.

(*)نظام "ل م د l m d" système: هو ترجمة للحروف اللاتينية الثلاث المكونة للكلمة، L "الليسانس Licence" M "الماستر Master" D "دكتوراه Doctorat" وهو نظام يستجيب لعولمة المعارف ويهدف إلي:

– تنظيم عروض التكوين على شكل مسالك متنوعة للطالب، الذي يستفيد من المرافقة والتوجيه من الأستاذ الوصي.

الجزائرية منذ سبتمبر 2004 في السياق العالمي الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي، فقد تم تحديد "إستراتجية على المدى القصير والطويل لتطوير القطاع في مرحلة 2004–2013، تخص إستراتيجية وضع برنامج تطوير عام وعميق للتعليم العالي في المرحلة الأولى وضع هيكلة جديدة للتعليم مرفقة بتجديد البرامج البيداغوجية جديدة، هذا إلى جانب إعادة تنظيم التسيير البيداغوجي"، ولهذا فان إصلاح التعليم العالي يجب أن يكون شاملا في مفهومه، تساهمياً في خطوته، تطورياً في تنفيذه، وهذا يسمح للجامعة الجزائرية من تحسين التكوين من اجل الاستجابة للتطورات العالمية والسماح بإدماج المؤسسات الجامعية في محيطها الاجتماعي والاقتصادي وكذا تأسيس التكوين المستمر وتطوير ميكانزمات التكوين الفردي[13].

## 1- تأسيس التعليم العالي ونموذج التنظيم الجامعي:

يعتبر استقلال الجزائر هو بداية التعليم الجامعي بالنسبة للجزائريين، إذ لم يكن غداة الاستقلال إلا جامعة واحدة هي جامعة الجزائر، بنيت سنة 1877م، وأعيد تنظيمها سنة 1909، غير انه لم يتخرج منها أي جزائري إلا بعد الحرب العالمية الثانية، ولم يتخرج منها قبل الاستقلال إلا عدد محدود من الجزائريين وكان غالبيتهم في الآداب والحقوق.[14]

هذا الوضع الصعب الذي ورثته الجزائر من الحقبة الاستعمارية[*] أدى إلي عدة محاولات للإصلاح والتطوير ومع بداية تأسيس الدولة الوطنية مر التعليم العالي بمراحل متمايزة في إطار صيرورة التطور، مسايرة للتحول السياسي والاقتصادي والاجتماعي، كمايلي:

- **المرحلة الأولى:** وتمتد من الاستقلال سنة 1962 إلى سنة 1969، تتميز هذه المرحلة بفتح جامعات المدن الرئيسة، بسبب تزايد عدد الطلبة، مما سبب مشاكل على مستوى هياكل الاستقبال الجامعي التي أصبحت غير قادرة على الوفاء بالحاجات التعليمية المتزايدة، فبعد أن كانت جامعة الجزائر مختصة في تكوين أبناء المعمرين، فتحت سنة 1966 جامعة وهران، ثم تلتها جامعة قسنطينة سنة 1967.

وبخصوص النظام البيداغوجي الذي كان متبعا فهو موروث من الفرنسيين، إذ كانت الجامعة مقسمة إلى كليات وهي:

- كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
- كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية.
- كلية الطب.
- كلية العلوم الدقيقة.

وهذه الكليات مقسمة بدورها إلى عدد من الأقسام، تهتم بتدريس التخصصات المختلفة ونمط الدراسة مقسم إلي، مرحلة الليسانس وتدوم ثلاث سنوات بغالبية التخصصات، وهي عبارة عن نظام سنوي للشهادات المستقلة، التي تكون في مجموعها شهادة الليسانس، وشهادة الدراسات المعمقة وتدوم سنة واحدة يتم التركيز فيها على منهجية البحث، إلى جانب أطروحة مبسطة لتطبيق ما جاء بالدراسة النظرية، ثم شهادة الدكتوراه الدرجة الثالثة وتدوم سنتان على الأقل من البحث لانجاز أطروحة علمية، وأخيراً شهادة دكتواره الدولة، وقد تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات من البحث النظري أو التطبيقي، حسب تخصصات الباحثين واهتماماتهم.

- **المرحلة الثانية:** وتبتدئ من سنة 1970 سنة إحداث وزارة متخصصة للتعليم العالي والبحث العلمي، لمواجهة الطلب المتزايد على التعليم العالي، ووصفت هذه المرحلة بأنها مرحلة التفكير وإعادة النظر في محتوى التعليم الجامعي الموروث عن المستعمر الفرنسي، حيث تم مباشرة إصلاح التعليم العالي سنة 1971 حتى ينسجم ومتطلبات التنمية الشاملة، فتم إنشاء جامعة العلوم والتكنولوجيا– هواري بومدين– بالجزائر، وجامعة العلوم والتكنولوجيا– بوهران–، "من اجل استخلاف المساعدة التقنية الأجنبية، بإطارات وطنية".[15]

ومن هنا أصبح العليم العالي يتجه نحو الجزأرة ويحتل مكانة إستراتيجية هامة خاصة مع إيجاد المنظمة الوطنية للبحث العلمي سنة 1973، ووضع الخريطة الجامعية سنة 1984 التي هدفت إلى تخطيط التعليم الجامعي إلي أفق سنة 2000، وعلى المستوى البيداغوجي تم إدخال الأشغال الموجهة والتطبيقات الميدانية في البرامج الجامعية وأجريت عدة تعديلات على مراحل الدراسة، فمستوى الليسانس أو التدرج تدوم الدراسة فيه أربع سنوات من خلال اعتماد المقاييس السداسية ونظام الوحدات الدراسية، أما الماجستير أو ما بعد التدرج الأول فيدوم سنتين على الأقل، ويحتوى على جزأين، الأول مجموعة من المقاييس النظرية المعمقة في دراسة منهجية البحث، والجزء الثاني يتمثل في انجاز بحث يقدم في صورة أطروحة.

وبخصوص دكتوراه العلوم، أو مرحلة ما بعد التدرج الثانية فتدوم حوالي خمس سنوات من البحث العلمي.

- **المرحلة الثالثة:** ابتداء من سنة 1998، من خلال التوسع في التشريع، وكثرة الهياكل الجامعية ومجموعة أخري من الإجراءات تتمثل في:
- وضع القانون التوجيهي للتعليم العالي في 1998.
- إعادة تنظيم الجامعة في صورة كليات.

- تحسين النوعية البيداغوجية، الإعلام، التوجيه، مرافقة الطالب.
- تطوير التمهين في الدراسات العليا.
- تفضيل تعلم القدرات العرضية كالتمكن من اللغات الأجنبية، واستعمال الإعلام الآلي.
- الاستفادة من المبادلات ومعادلات الشهادات على المستوي الدولي.

(*) يذكر "مصطفي زايد" 1986، إن "المؤسسات الجامعية في الجزائر منذ البداية قد واجهت صراعاً مزدوجا تمثل الأول في فك الحصار الذي ضربه عليها الاستعمار الفرنسى وفتح أبوابها للاطار الذي وجدت نواته الأولى في المدارس الثانوية، وتمثل الثاني في محاولة تغيير العقليات التي كانت تعمل على إبقاء الجامعة ملحقاً هامشياً يسير وراء البحار".

– إنشاء ست (06) جذوع مشتركة يتم توجيه الطلبة الجدد إليها.
– إنشاء مراكز جامعية جديدة وتحويل وترقية بعضها إلى مصاف جامعات،وفي الإجمال بلغ سنة 1999 عدد الجامعات 17 جامعة و13 مركزا جامعي، و6 مدارس عليا للأساتذة و11 معهداً وطنياً للتعليم العالي و12 معهداً ومدرسة متخصصة[16].

ومع بداية الألفية الثانية ونتيجة للتحولات الكبرى الحاصلة في المجتمع المعولم، "لا يمكن للجزائر أن تبقي غبر مبالية، فدخلت في تفكير عميق حول نقاط القوة والضعف في نظام تعليمها العالي، مما أدي إلى تبني نظام "**ل م د**" حسب الترجمة الأوروبية له[17].

وفي سبتمبر 2004 اختيرت 10 جامعات لتكون قيادية وتجريبية في تطبيق هذا النظام، على أن يتم تقييمها من سنة إلى أخري، وبصدور المرسوم التنفيذي رقم 04–371 المؤرخ في 8 شوال 1425 الموافق ل21 نوفمبر 2004 الذي تضمن إحداث شهادة الليسانس "نظام جديد"(*).

والمنشور الوزاري رقم 06 المؤرخ في 09 افريل 2005، المتعلق بتوجيه وتسجيل حاملى شهادة الباكالوريا الجدد في النظام الجديد للتعليم العالي 2006/2005، أصبح هذا النظام ساري المفعول في الجامعات الجزائرية إلى يومنا هذا، وبخصوص نموذج التنظيم الجامعي المتبع في الجامعات الجزائرية فهو التنظيم النابليوني علما أنه لا يوجد نموذج واحد في العالم العربي للتنظيم الجامعي، ففي الغالب عبارة عن خليط من النماذج خاصة إذا علمنا أن المتخصصون يقسمون التعليم الجامعي إلى أربعة نماذج مختلفة تم توارثها عن القوى العظمى في نهاية القرن التاسع عشر كما يلي:

– **النموذج النابليوني:** وهو شديد التمركز، وهو خاص بدول جنوب أوروبا بما فيها دول المغرب العربي باستثناء ليبيا، لقد استعملت الدولة الجامعة "كأداة للحداثة عبر مراقبة مشددة لتمويل المؤسسات الجامعية وتعيين مسئوليها، وعبر تشريع يضمن توزيعاً عادلاً للموارد الوطنية على صعيد البلاد كلها".

– **النموذج الهامبولدي:** يخص ألمانيا ودول شمال أوروبا، وهو يجمع بين البحث العلمي والتعليم العالي، ويفوض للسلطات العمومية الجهوية أو الفدرالية ضمان الاستقلال الذاتي للتعليم العالي والبحث العلمي كشرط ضروري لجودة المعرفة.

– **النموذج البريطاني:** وهو يرمي إلى نفس هدف النموذج الهمبولدي وخاصة فكرة الاستقلال الذاتي مع تفويض توزيع الموارد المالية العمومية لمجموعة الجامعات.

– **النموذج الأمريكي الشمالي:** يتميز النموذج الأمريكي عن مثيليه الأوروبيين بالتركيز على الاستقلال الذاتي للتنظيم والتمويل"مبدأ المعرفة المفيدة" إضافة إلى تنمية علاقات وثيقة مع الاقتصاد[18] وفق مبدأ المعايير والمواصفات(*) المطلوب توافرها.

فالنظام الجامعي لا مركزي ومؤسسات التعليم العالي تحضي باستقلالية واسعة مما يجعلها مرنة جداً (استقلالية واسعة في تنظيم البرامج واختيار الطرق التعليمية وتوظيف الأساتذة) [19].

## 2– التحديات التي تواجه الجامعة الجزائرية خاصة والتعليم العالي عامة:

– ***تكثيف التعداد في التعليم العالي:*** إن الإقبال على مزاولة التعليم العالي يضمن تحسين مستوى العيش، في البلدان المتطورة وبالأخص في البلدان النامية، وكنتيجة مباشرة لهذا التوجه يلاحظ كثافة عدد طالبيه بشكل مطرد، ففي سنة 2007 كان هناك 2.8 مليون طالب متحرك على المستوى الدولي مقابل 1.8 مليون سنة 1999 وهذه الأعداد مقبلة على التصاعد مستقبلاً[20].

كما يلاحظ الطموحات التي يعبر عنها مسئولي التعليم العالي في الجزائر ببلوغ تعداد مليون طالب مع مطلع 2017–2018 فالسوق الكلي للطلبة بدافع البحث عن التأهيل والتكوين العالي على المستوى الوطني دفع الدولة إلى تخطيط سياسات واستراتيجيات تنافسية لتنمية جاذبية مؤسساتها لهؤلاء الطلبة، وفي هذا المجال يمكننا التأكيد على الرهان الجيوسياسي الهام للتعليم العالي في تكوين نخب عالمية[21].

والذي يصبح في بعض الأحيان ذا طابع انتقائي لأحسن الكفاءات، مما احدث عجزا في بعض الأنظمة للتكفل بهذه الطلبات، وهذا يوجب إعادة النظر في التنظيم، وفي كيفية التعامل وتسيير الحجم المتزايد لطالبي التعليم العالي حتى يتم ضمان مستويات نوعية ذات جودة مقبولة[22].

(*)التكوين في النظام الجديد في الجامعة الجزائرية حسب نظام "ل م د" يكون على شكل:

– **ميدان التكوين domaine de formation:** يغطي عدة فروع التي تعكس المجالات الواسعة لقدرات المؤسسات الجامعية مثلا ميدان علوم وتكنولوجيا يجمع الفروع ذات الطابع العلمي موجهة نحو التكنولوجيا، وميدان القانون يجمع فروع قانون العمل والقانون الدستور مثلا وميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية يجمع فروع علوم اجتماعية وعلوم إنسانية، والميدان يتفرع إلى شعب.

– **الشعبة filière:** هي جزء من ميدان تكويني، تبين خاصية التخصص الذي يتابعه الطالب داخل الميدان، وقد تكون **أحادية** الفرع مثل (الرياضيات والكمياء، البيولوجيا، القانون) أو **ثنائية** الفرع مثل (الرياضيات والإعلام الآلي، كمياء بيولوجية...) أو **متعددة الفروع** مثل (الالكترونيك والكتروتكنيك أو اوتوماتيك) والشعبة تتفرع إلى تخصصات لتحديد وبدقة المعارف والقدرات المكتسبة من طرف الطالب بهدف الانضمام إلى الحياة المهنية أو مزاولة دراسات معمقة.

– **التخصص spécialité:** جزء من الشعبة يبدأ من ليسانس سنة ثانية أو ماستر سنة ثانية لتحديد المسلك أو القدرات المكتسبة من طرف الطالب ويتعلق بمهنة أو غاية مهنية.

(*)يستخدم مصطلح **المعايير والمواصفات les normes et caractéristiques** المشتق أصلا من المجال الصناعي والإنتاجي في المجال الخدمي وخاصة التربوي والتعليمي بشكل كبير، لأن الجودة في التعليم تتطلب استيفاء مجموعة من المعايير والمواصفات الشاملة لكي توصف العملية التعليمية التعلمية بالجودة.

– ***تدفق المعرفة وتنويع التعليم والتكوين:*** إن مجتمعات المعرفة أدت إلـى إعـادة تقسـيم عـالمي للشـغل والمهـن لـم يعـد بإمكـان التكـوين الكلاسيكي في الجامعات أن يستجيب لها، هذا المطلب الجديد جعل مؤسسات التعليم العالي تقترح أنظمة إدماجية وبتخصصات متنوعة وبجودة عالية للتربية والتكوين من شأنها أن تلبى حاجيات عالم الشغل، كما أدي انتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى نشوء جامعات مقاولاتية ذات طبيعة تجارية افتراضية، وهذا ما يجعل التعليم العالي التقليدي موضع تساؤل، ففي سنة 1997 تنبأ "بيتر دروكر drucker" بأن (مؤسسات التعليم التقليدي التي نعرفها اليوم ستصبح في المستقبل القريب في عداد بقايا الماضي، وستعوض بعملية تعلم مشخصة تقوم بها الآلات)[23].

– **بطالة خرجي التعليم العالي:** بطالة خريجي التعليم العالي ظاهرة عالمية حدتها تختلف من بلد إلى بلد آخر غير أن الظاهرة عالمية، هذا المشكل يشهد أولا على صعوبة وضع توافق بين التكوين والتشغيل، غير أن في الواقع المسألة أكثر تعقيداً، فاللجوء إلى تحقيق ضمان الجودة يعتبر وسيلة فعالة يمكنها تقليص حدة الظاهرة، لأن العملية ذاتها والأدوات التي تستعملها تمكن من ترشيد مسارات إحداث تكوين وتشخيص الحاجيات، كما أنها تحث إلى أكثر حوكمة بين مؤسسات التعليم وأهم المستعملين، من ناحية أخرى فان ضمان الجودة يضع آليات متابعة مستقبل خرجي الجامعات وتطور نتائج التعليم والتقييم الاستراتيجي للتكوين سواء كان في إطار التقييم الذاتي المنجز من طرف المؤسسات نفسها أو من طرف هيئات تقييم خارجي[24].

– ***العولمة، التدويل وفتح التعليم العالي على القطاع الخاص:*** مع ظهور العولمة بكافة أبعادها أصبح التعليم العالي ملكاً تجارياً على الصعيد العالمي، وفي نفس السياق ومع فتح الأسواق، تم فتح قطاع التعليم العالي للقطاع الخاص، وأصبحت الحكومات تواجه نوعاً جديداً من الممولين يسعى إلى تحقيق أرباح، وتحولت بعض الجامعات الخاصة إلى "مصانع للشهادات" انطلاقاً من مبدأ المناهج المندمجة العابرة للحدود وهذا ما يطرح مشاكل جديدة في مجال التقنين والاعتراف ومعادلة الشهادات، لهذا فان ضمان الجودة والتقييم أصبحا أكثر من ضرورة[25].

## 3– ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

هي مسار تقييم مبرمج للتأكد من أن معايير التكوين والبحث والحوكمة والحياة الطلابية في المؤسسة الجامعية والهياكل والتكفل بالطلبة...الخ محترمة وتخضع للمتابعة والتنفيذ، ونفرق بين شكلين من أشكال ضمان الجودة، داخلي وخارجي.

### 1.3– ضمان الجودة الداخلية:

بهدف بلوغ المؤسسة الجامعية الجودة التي تصبو إليها فإنها تقوم بتفعيل مجموعة من الممارسات على مستوى أهم مقاطعها segments كالحوكمة والتكوين والبحث، لأن ضمان الجودة الداخلية تهدف بالضبط إلي قياس درجة بلوغ أو تحقيق هذه الممارسات لذلك على المؤسسة الجامعية المعنية ان:

- أن تقوم ببناء مرجع انطلاقا من الأهداف المسطرة في مخططها للتنمية أو التطوير.
- استحداث خلية الجودة[*] لتحقيق التقييم الداخلي الذي يدعى كذلك التقييم الذاتي أو النقد الذاتي.
- تنصيب مسئول لضمان لجودة "RAQ" ( responsable assurance qualité) هو الذي يحدد ويقترح ويقود الجودة داخل المؤسسة الجامعية.
- تحقيق تقييما ذاتيا للحصول على فحص لانجازاتها طبقا لمهامها، أن هذا الفحص يدون في تقرير التقييم الذاتي[26].

والذي يهدف إلى:

- قياس الفارق بين وضعية حقيقية والغاية المثالية حسب أهداف المؤسسة، حيث تكشف الوضعية الحقيقية عند تطبيق التقييم الذاتي.
- التقييم الذاتي هو مرحلة من إجراء التحسين المستمر من نوع PDCA (plan-do- check – act) (التخطيط، الفعل، الفحص أو المراجعة، التدخل أو التنفيذ) والذي يطلق عليه بـ دائرة الجودة والشكل التالي يوضح:

**شكل رقم (5) يوضح دائرة الجودة لـ"والتر شيوارت".**

ويمكن تناول هذه الدائرة بشكل من التفصيل على النحو التالي:

– ***الخطة*** plan: وفيها يتم اختيار وتحديد العملية التي سيتم تطويرها ويلي ذلك استعراض للوضع القائم وتحديد أين ومتى تحدث المشكلة وكيف يمكن قياس رضا العميل عن المخرجات،ثم يتم بعد ذلك تحليل

[*]على مؤسسات التعليم العالي أن تقوم بتنصيب خلايا للجودة على مستوى مختلف هياكلها التعليمية، على أن يكون لها ممثلين في مختلف الكليات والأقسام التدريسية، وهي تخضع لقانون أساسي خاص وهدفها تطبيق المرجعية الوطنية للجودة في التعليم العالي والتي تعرف اختصاراً بـ "RNAQES" référentiel national de qualité dans l enseignement supérieur والمعتمد من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية.

العملية وتحديد الأسباب المحتملة، ثم يتم اقتراح بالتطوير ووضع استراتيجيه لجمع البيانات المطلوبة لهذا التطوير.

– ***الفعل*** act: وفيه يتم تجريب التطوير المقترح على نطاق محدود في بيئة يمكن التحكم فيها والرقابة عليها.

– ***المراجعة*** check: وهنا يتم جمع وتحليل البيانات لتحديد ما إذا كان التطوير المقترح يلقي قبولا ورضا من جانب العميل أم لا.

– ***التنفيذ*** do: وهنا يتم تنفيذ التغييرات الفعالة المرتبطة بالعملية وذلك من خلال ربطها بعمليات النظام الجاري والشكل التالي يقدم توضيحا لهذا المدخل في إدارة الجودة الشاملة.

### 2.3– ضمان الجودة الخارجية:

هو مسار تقييم مسير كلياً من طرف هيئة خارجية، مستقلة عموماً، ويمكن أن يكون إرادياً كما يمكن أن يكون حتمياً، فالممارسة الدولية أثبتت أن التقييم الخارجي هو أولاً طوعياً ولكن يمكن أن يصبح حتمياً، في الحالة الأولي تقوم الجامعة باستدعاء هيئة خارجية مختصة(*) لإضفاء شفافية وموضوعية على نتائج ممارستها، أما في الحالة الثانية فالوزارة الوصية أو لجنة مستقلة أو وكالة تقييم خارجية تقوم بانجاز عملية التقييم/ الاعتماد في إطار السياسة القطاعية أو من اجل تكوين أو تأهيل مخبر بحث، أو تقييم مؤسساتي، وفي كلتا الحالتين يكون تقرير التقييم الذاتي ضرورياً[27].

### خلاصة:

الجودة ليست ترفا فكريا تصبوا إليه الجامعات والمؤسسات التعليمية والتربوية، بل هو منهجية طويلة الأمد، برؤية تكاملية بين مختلف المراحل التعليمية وذات خطي رصينة ولا مفر منها في عصر عولمة المعرفة، تتطلب إستراتيجية واضحة المعالم من طرف القائمين على الفعل التربوي، ولهذا فان المؤسسات التعليمية مطالبة اليوم وأكثر من أي وقت مضي على إجراء التقويم الذاتي من اجل تحسين نقاط القوة وتفادي نقاط الضعف ومعرفة الفرص المتاحة والمخاطر التي تحدق بها تمهيداً للتقويم الخارجي من طرف خبراء وهيئات دولية، لمعرفة خارطة التموقع وترتيب الجامعات والمدارس على المستوى المحلي والعربي والإفريقي والعالمي، وهذا ما تسعي إليه المنظومة التعليمية في الجزائر وبالأخص مؤسسات التعليم العالي من خلال تطبيق المرجعية الوطنية لضان الجودة.

### قائمة المراجع:


1. Jacques Delors(1996) : l’éducation un trésor est cache dedans, le vingt et unième rapport à L UNESCO de la commission internationale sur l’éducation pour siècle.
2. عبد الكريم حرزالله، كمال بداري (2008)، نظام ل م د "ليسانس، ماستر، دكتوراه "ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
3. جانيس اركارو، ترجمة سهير بسيوني (2000)، إصلاح التعليم– الجودة الشاملة في حجرة الدراسة، دار الأحمد للنشر القاهرة.
4. محمود عباس عابدين (2004)، علم اقتصاديات التعليم الحديث، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولي، القاهرة.
5. رعد حسن الصرن (2001)، معجزة الجودة الشاملة (كيف تتعلم أسرار الجودة الشاملة) الطبعة الأولي، دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة، دمشق.
6. زين الدين فريد عبد الفتاح (1997)، المنهج العلمي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العربية، مكتبة غريب القاهرة.
7. الجريدة الرسمية: قانون رقم08–04 الصادر في 2008/01/23، المتضمن تنظيم التربية والتعليم،2008، الجزائر.
8. أبو بكر بن بوزيد (2006)، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر.
9. وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 489 / و.ت / أ.ع المؤرخ في 03 مارس 2003، المتعلق بتحضير الدخول المدرسي2004/2003، الجزائر.
10. وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 2039 /و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 2005/03/13/ المتضمن تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ).
11. وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 489 / و.ت / أ.ع المؤرخ في 03 مارس 2003، المتعلق بتحضير الدخول المدرسي 2004/2003، الجزائر.
12. وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 94/184 المؤرخ في 1994/08/13 المتعلق بتنفيذ مشروع المؤسسة، الجزائر.
13. عبد الكريم حرزالله، كمال بداري (2008)، نظام ل م د "ليسانس، ماستر، دكتوراه "ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
14. بوفلجة غياث (2006)، التربية والتعليم بالجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، الجزائر.
15. حفيظ بوطالب جوطي (2012): جامعة المستقبل، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولي،المغرب.
16. عبد الكريم حرزالله، كمال بداري بوباكور فارس (2013)، ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي إعداد وإنجاح التقييم الذاتي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
17. M.F. green and K. Koch: the competition for international postsecondary education students, international higher education, n59.spring 2010.


(*)مثل"الوكالة الجامعية للفرنكوفونية" والتي تعرف اختصارا بـ "auf" agence universitaire de la francophonie والتي كانت محل ممارسة للتقييم الخارجي 2014/2013م على عدد من الجامعات من اجل ضمان الجودة الخارجية.

18. حفيظ بوطالب جوطي (2012): جامعة المستقبل، دار توبقال للنشر، الطبعة الاولي، المغرب.
19. عبد الكريم حرزالله، كمال بداري بوباكور فارس (2013): ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي إعداد وإنجاح التقييم الذاتي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
20. Peter drucker, je vous donne rendez-vous demain, la société post-business maxima, november 1992.

# إطار مفاهيمي حديث مقترح للإبداع والحكمة إستكشاف الدور التربوي

أ.د. مجدي عبد الكريم حبيب
أستاذ علم النفس التربوي، قسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة طنطا
magdyhbb@gmail.com

**الملخص:**

***أولاً – مقدمة البحث وأهميته:***

*يركز البحث على مواصفات جودة التعليم العالي بناءً على ما تضمنته مناظرة جامعة كامبردج في أبريل 2005 لمناقشة تطبيقات الإبداع والحكمة والمصداقية من أجل التربية، مع توضيح مصادر التوتر في العلاقة بين الإبداع والحكمة. وتبحث الدراسة عن مفاهيم تجمع وتركب وتدمج الإبداع والحكمة معاً بحيث يتم التعامل بنائياً مع الرؤى المتعددة والمتضادة، فيما يقوي التزامل بين فضائل الحكمة والإبداع فيقود إلى الإبداع الحكيم والحكمة المبدعة.*

***ثانياً – تحديد المشكلة:***

*يتساءل الباحث:*

*1. ماهي مصادر التوتر في العلاقة بين الإبداع والحكمة؟*

*2. كيف يكون الإبداع أكثر حكمة بصورة ملموسة، وما دور التضمينات الأخلاقية؟*

*3. ما الكفاءات الرئيسية التي تستلزم أبعاداً إبداعية معرفياً وأخلاقياً؟ وما هي التطبيقات التربوية بالتعليم العالي لإطار الكفاءات هذا؟*

*4. هل من نموذج يفسر كيفية تطبيق الإبداع والحكمة في التربية والتعليم العاي باستخدام تمكين الفضائل وصولاً إلى الإبداع الحكيم والحكمة المبدعة؟*

*5. ما هي معالم الإطار البنائي الجديد للإبداع والحكمة موضع الدراسة؟ وكيف يمكن توظيفه داخل العملية التربوية؟*

***ثالثاً – الهدف من البحث:***

**** أهداف نظرية:***

*1. تحديد مصادر التوتر بين الإبداع والحكمة.*

*2. تحديد مفهوم الكفاءة وما إذا كانت تستلزم أبعاداً إبداعية معرفياً وأخلاقياً.*

*3. التعرف على الاحتمالات المختلفة للتداخل بين مستويات الإبداع والحكمة وصولاً إلى الإبداع الحكيم والحكمة المبدعة.*

*4. الكشف عن الإطار البنائي الجديد المقترح للإبداع والحكمة في العلاقة بالمحاولة التربوية.*

*5. تحديد متطلبات الإبداع الحكيم.*

**** أهداف تطبيقية:***

*1. تحديد التطبيقات التربوية بالتعليم العالي لإطار الكفاءات.*

*2. وضع تصور لسياسة تربوية جديدة بالتعليم العالي تعتمد على تمكين حياة الطلاب من الفضائل تزيد من الإبداع والحكمة وتقوى التزامل بينهما لتقود إلى الإبداع الحكيم والحكمة المبدعة.*

*3. التعرف على ما يجب عمله مع الطلاب في الفصول الدراسية وقاعات المحاضرات عند تطوير المناهج والسياسة التعليمية وتقييم الممارسات من أجل تعزيز التعلم الذي يشمل كلاً من الإبداع والحكمة.*

*4. وضع تصور للتخطيط للمناهج من أجل إحداث الإبداع الحكيم والحكمة المبدعة في المؤسسة التعليمية، المنزل، مكان العمل، والمجتمع المحلي والعالمي.*

***رابعاً – الإطار النظري والمفاهيم المستخدمة في البحث:***

*1. مصادر التوتر بين الإبداع والحكمة.*

*2. إطار مفاهيمي من خمس كفاءات رئيسية تستلزم أبعاداً إبداعية معرفياً وأخلاقياً.*

*3. نموذج تمكين الفضائل المعززة للحكمة المبدعة والإبداع الحكيم.*

*4. إطار بنائي جديد للإبداع والحكمة في العلاقة بالمحاولة التربوية.*

**أولاً – مقدمة البحث وأهميته:**

يركز البحث على مواصفات ضمان جودة التعليم العالي بناءً على ما تناولته الندوة التي عقدت بجامعة كامبردج فيأبريل 2005، لمناقشة تطبيقات الإبداع والحكمة والمصداقية من أجل التربية والتعليم العالي– والتي حضرها أكثر من (200) باحث وصانعي القرار وأصحاب المهن– مجموعة أبحاث تدور حول **الإبداع والحكمة في التربية** من جميع الزوايا المختلفة، وإمتد فيها التفكير والممارسات حول موضوعات عديدة، منها:

- الفروق فى المصطلحات.
- الفروق العملية بين الإبداع والحكمة.
- دوافع الإبداع.
- تطبيقات هذه الأبحاث للمعلمين والمدارس التي يحدث فيها الإبداع.
- المفاهيم.
- وسائل تنمية الصور الحكيمة من الإبداع.
- السياقات الحالية والأكثر إتساعاً.
- الطرق التي يتبعها المجتمع لتنشئة ورعاية واحترام أشكال الحكمة/ المصداقية التي تتعلق أركانها بالبقاء العولمي على قيد الحياة.

ونسرد هناك فعاليات الندوة من الأبحاث التسعة المقدمة إضافة إلى رؤية كل من: كرافت، كلاكستون، جاردنر ,Craft, Claxton Gardner منفرداً، ثم بحثين اشترك فيها العلماء الثلاثة في بداية الندوة ونهايتها، على النحو الآتي:

| | |
|---|---|
| 1 – رعاية الإبداع، الحكمة، المصداقية في التربية: مناظرة جماعية. | (Craft, Gardner, Claxton) |
| 2 – التوترات في الإبداع والتربية: هل من تدخل للحكمة والمصداقية؟ | (Anna, Craft) |
| 3 – الحكمة: هل هي الإبداع المتقدم؟ | (Guy Claxton) |
| 4 – الإبداع، الحكمة، والمصداقية. | (Howard Gardner) |
| 5 – الحكمة المبدعة: التشابهات، التباينات، التكامل، والتطبيق. | (Dean Keith Simonton) |
| 6 – الإبداع والحكمة: هل هما متوافقين أم متعارضين؟ | (David Henry Feldman) |
| 7 – كيف هيئنا لنكون مبدعين؟ | (Jonathan Rowson) |
| 8 – التفكير الجيد: العقل الكفء والمبدع. | (Heln Haste) |
| 9 – الإبداع، الحكمة، والمصداقية: البيئات الملائمة للإنتاج الثقافي. | (Patrik Dillon) |
| 10– الإبداع الحكيم والحكمة المبدعة. | (Hans Henrik Knoop) |
| 11– الإبداع والحكمة. | (Christopher Bannerman) |
| 12– القيادة كأساس لتربية أطفالنا. | (Robert J. Sternberg) |
| 13– تحرير التربوي الحكيم: رعاية الحكم المهني في الممارسة التربوية. | (Dave Trotman) |
| 14– استنتاج الأفكار: التفكير الجيد – التربية من أجل الإبداع الحكيم. | (Craft, Gardner, Claxton) |

وقد اتفق (كرافت، جاردنر، كلاكستون، 2016، 24) على أن المخطط الإبداعي يأتي بفئة من الافتراضات التي تشجع وتؤكد وتوفر الانخراط الفردي والنجاح، وبطريقة قد تمتد لتقاوم الفعل الحكيم، وهذا بسبب التوتر الأول بين الإبداع والحكمة. أما المصدر الثاني للتوتر فينتج من أن الحل الحكيم للمشكلة قد يكون بعيداً عن الوضوح لأنه يتولد من التوازن بين الاهتمامات الذاتية المتنوعة، واهتمامات الآخرين إضافة إلى السياق الذي يعيش فيه الفرد (ستيرنبرج، 2003، 152). أما المصدر الثالث للتوتر فيأتي من الحيرة بين التشجيع الشديد للإبداع الذي يثير أسئلة ومآزق عقلية لاحتياجه إلى إطار العمل الأخلاقي، والتشجيع غير الحاسم لتنمية الإبداع بدون الحكمة مما يشكك فيه كمحاولة. ويكون التوتر الحقيقي– كما تشير (هاست 2016، 218)– بين إدارة التواصل (غير المحتاج إلى تجديد) والتغيير في نفس الوقت وهي مشكلة سواء بالنسبة للثقافة أو بالنسبة للفرد.

لذلك– فإن الدراسة الحالية ستبحث عن مفاهيم تجمع أو تركب أو تدمج الإبداع والحكمة معاً في تركيبة خصبة تجمع أفكاراً مشتركة وعدم التأكيد على الإبداع كتجديد– عبادة الجديد التي نقدتها كرافت– يفقد أمراً مهماً، خروجاً عن نموذج الحل التقليدي للمشكلة الذي يبحث عن رؤية منفردة – من المناظير المختلفة التي نواجهها في المجتمع المعاصر وإيجاد طرق للتعامل بنائياً مع مناظير متعددة متضادة تقترب من المشكلات والقضايا والتي يكون مطلوباً بداخلها مهارات معينة، مما يستلزم إعادة التفكير تماماً إلى حد بعيد بطريقة واقعية في الكفاءات العديدة التي قمنا بتدريسها وتعليمها في التعليم العالي.

وسيهتم البحث الحالي بالتطبيقات التربوية لهذه الرؤى المختلفة بحثاً عن إستراتيجيات واقتراحات تساعد طلاب التعليم العالي على عدم البحث عن الحل الوحيد المسيطر مع تحديد القيم والتبريرات التي

تشكل أساس كل وجهة نظر، وتمييز الحوار عن الصور الأكثر تقليدية للمناقشة، وتحقيق الموضوعية باتخاذ وجهة نظر كلية.

وسيضع الباحث تصوراً لإطار مفاهيمي تحدث فيه النوعيات السيكولوجية الأساسية– والطلاب الجيدين– بسهولة كل من الإبداع في مفهوميه (القصير والطويل المدى) وكذلك الحكمة، بحثاً في مقدار من الإسهام الفعلي للدوافع الإنسانية من خلال خلق سياسة تربوية جيدة في التعليم العالي تعتمد على تمكين حياة الطلاب من الفضائل، وتحقيق الحياة الهادفة المبهجة مما يجعل الفرد يتوقع مزيداً من الإبداع والحكمة، على أن يقوم هذا الإطار بتقوية التزامل بين فضائل الحكمة والإبداع فيقود إلى الإبداع الحكيم والحكمة المبدعة، على أن يقدم هذا الإطار الفهم الأكثر للإبداع والحكمة في التربية والتعليم العالي.

وأنهى (كنوب، 2016، 293) Knoop بحثه المعنون "الإبداع الحكيم والحكمة المبدعة" بالتأكيد على أن المستقبل الحكيم والمبدع سوف يحدثه فى أفضل صورة وضع إطار مفاهيمى للإبداع والحكمة كقيم معقده ومشتركة ومتبادلة، مشيراً إلى أن الحكمة بدون الإبداع تتضح فى تنبؤها بمستقبل فاتر، أما الإبداع فبدون الحكمة لا ينبئ كثيراً بمستقبل ما بصفة عامة. إننا فى حاجة إلى كل من الإبداع والحكمة. ويثق كنوب فى أننا نستطيع امتلاك كل من الإبداع والحكمة.

وتركز الدراسة الحالية على ما يلى:

1. التعرف على مصادر التوتر بين الإبداع والحكمة.
2. التعرف على الكفاءات الرئيسية التى تستلزم الأبعاد الإبداعية معرفياً وأخلاقياً.
3. عرض الأدب السيكولوجى الخاص بمفهوم الإبداع الحكيم والحكمة المبدعة.
4. التحقق مما إذا كان الجهد المبذول لتنمية الإبداع يقود إلى الحكمة.
5. الكشف عن كيف تقوى الحكمة الإبداع.
6. وضع توصيف لمكونات إطار بنائى جديد للإبداع والحكمة فى العلاقة بالمحاولة التربوية.

## ثانياً – تحديد المشكلة:

يتساءل الباحث:

1. ما هى مصادر التوتر فى العلاقة بين الإبداع والحكمة؟
2. كيف يكون الإبداع أكثر حكمة بصورة ملموسة؟
3. ما الكفاءات الرئيسية التى تستلزم أبعاداً إبداعية معرفياً وأخلاقياً؟ وما هى التطبيقات التربوية فى التعليم العالى لإطار الكفاءات هذا؟
4. هل من نموذج يفسر كيفية تطبيق الإبداع والحكمة فى التربية والتعليم العالى باستخدام تمكين الفضائل وصولاً إلى الإبداع الحكيم والحكمة المبدعة؟
5. ما هى معالم الإطار البنائى الجديد للإبداع والحكمة موضع الدراسة؟ وكيف يمكن توظيفه داخل العملية التربوية؟

## ثالثاً – الهدف من البحث:

*** أهداف نظرية:**

1. تحديد مصادر التوتر بين الإبداع والحكمة.
2. تحديد مفهوم الكفاءة وما إذا كانت تستلزم أبعاداً إبداعية معرفياً وأخلاقياً.
3. التعرف على الاحتمالات المختلفة للتداخل بين مستويات الإبداع والحكمة وصولاً إلى الإبداع الحكيم والحكمة المبدعة.
4. الكشف عن الإطار البنائى الجديد المقترح للإبداع والحكمة فى العلاقة بالمحاولة التربوية.
5. تحديد متطلبات الإبداع الحكيم.

*** أهداف تطبيقية:**

1. تحديد التطبيقات التربوية لإطار الكفاءات.
2. وضع تصور لسياسة تربوية جديدة تعتمد على تمكين حياة الطلاب من الفضائل تزيد من الإبداع والحكمة وتقوى التزامل بينهما لتقود إلى الإبداع الحكيم والحكمة المبدعة.
3. التعرف على ما يجب عمله مع الطلاب فى الفصول الدراسية عند تطوير المناهج والسياسة التعليمية وتقييم الممارسات من أجل تعزيز التعلم الذى يشمل كلاً من الإبداع والحكمة.
4. وضع تصور للتخطيط للمناهج من أجل أحداث الإبداع الحكيم والحكمة المبدعة فى المؤسسة التعليمية، المنزل، مكان العمل، والمجتمع المحلي والعالمي.

## رابعاً – المفاهيم المستخدمة فى البحث:

*** الإبداع:**

يعرف الإبداع بأنه القدرة على خلق أفكار وسلوكيات جديدة، وتوليد الاستخدامات المتنوعة والعديدة، على أن تتصف تلك الأفكار والسلوكيات بالتكيفية بحيث تكون الوظائف فى السياقات الملائمة ويعترف بها الآخرون. كما يتضمن الإبداع القدرة على صياغة المشكلات وحلها من أجل إنتاج حلولاً جديدة نسبياً وعالية الجودة. (Peterson and Seligman, 2004, 110; Runco, 2004; Sternberg and Lubart, 1995)

وعلى ذلك فإن الإبداع يخرج عن نموذج الحل التقليدى للمشكلة، الذى يبحث عن الرؤية المنفردة. كما أنه يضع فرضاً عن المردود المستقبلى، المنتج الناجح، التكيف المؤثر للمصادر المتاحة. ويأتى الحل الجديد للمشكلة بفئة من الافتراضات التى تشجع وتؤكد وتوفر الانخراط الفردى والجماعى. والإبداع بهذا المفهوم لا يحتاج أن يكون حكيماً، كما أن الجهد اللازم لتنمية الإبداع لا يقود بنفسه إلى الحكمة.

*** الحكمة:**

تعرف الحكمة بأنها مفهوم معقد ومتعدد الأوجه يبحث عن الوصول إلى منفعة مشتركة، من خلال التوازن بين الاهتمامات الذاتية المتنوعة (داخل الفرد) واهتمامات الآخرين (بين الأفراد) والاهتمامات الأكبر (خارج الفرد) للسياق الذى يعيش فيه الفرد مثل مدينة أو دولة أو بيئة فرد ما أو حتى الدين، من خلال غرس القيم من أجل توازن الاستجابات للسياق البيئى بين: التكيف مع البيئة الموجودة، تشكيلها واختيار بيئة جديدة.
(Sternberg, 2003, 1998a)

ومن الواضح أن الحكمة تستلزم كلاً من الإبداع والذكاء، لأن الحكمة ترتبط بالتفكير الاستبصارى بطريقة مبدعة (وبذلك فإن الحل الحكيم لمشكلة ما قد يكون بعيداً عن الوضوح)، ولأن الإبداع والذكاء يطبقان ليس فقط فى خدمة الحدود الخصوصية للفرد، لكن أيضاً حدود الأفراد الآخرين للاهتمامات الأكبر.

**خامساً – المحاور الأساسية للبحث:**

**المحور الأول** – مصادر التوتر بين الإبداع والحكمة.

**المحور الثاني** – إطار مفاهيمى من خمس كفاءات رئيسية تستلزم أبعاداً إبداعية معرفياً وأخلاقياً.

**المحور الثالث** – نموذج تمكين الفضائل المعززة للحكمة المبدعة والإبداع الحكيم.

**المحور الرابع** – إطار بنائى جديد للإبداع والحكمة فى العلاقة بالمحاولة التربوية.

**المحور الأول – مصادر التوتر بين الإبداع والحكمة:**

يذكر (أنا كرافت، هيوارد جاردنر، جاى كلاكستون، 2016، 24) Anna Craft, Howard Gardner, Guy Claxton أن التفسير المشترك للمخطط الإبداعى يأتى بفئة من الافتراضات التى تشجع وتؤكد وتوفر الانخراط الفردى والنجاح، وبطريقة قد تمتد لتقاوم الفعل الحكيم. مما يسبب **توتراً** بين الإبداع والحكمة.

"والحكمة ليست فقط تجاه الاهتمام الذاتى فى حده الأقصى لفرد ما، لكن أيضاً تجاه التوازن بين الاهتمامات الذاتية المتنوعة (داخل الشخص) وإهتمامات الآخرين (بين الأفراد) والجوانب الأخرى للسياق الذى يعيش فيه الفرد (خارج الفرد)، مثل مدينة أو دولة أو بيئة فرد ما أو حتى الدين. إن الحكمة تستلزم أيضاً الإبداع، وبذلك فإن الحل الحكيم لمشكلة ما قد يكون بعيداً عن الوضوح (Sternberg, 2003, 152) مما يسبب **توتراً آخر** بين الإبداع والحكمة. معنى ذلك أن نظرية التوازن عند ستيرنبرج الخاصة بالحكمة تصف الحكمة بلغة التوازن الناجح للإهتمامات. كما أنها تدرك "أن الحلول الحكيمة غالباً ما تكون حلولاً مبدعة". وتوضح أن الحكمة ترتبط بـ"التفكير الاستبصارى بطريقة مبدعة".

ومع ذلك أشار (ستيرنبرج، 2003، 158) "رغم أن التفكير الحكيم يكون بالضرورة– لدرجة ما– مبدعاً، إلا أن التفكير الإبداعي لا يحتاج أن يكون حكيماً". ولما كان مدخل الحكمة فى توليد الإبداع داخل الفصول الدراسية من خلال المعلمين والطلاب يبدو ذات قيمة محايدة– وفي حاجة إلى إطار العمل الأخلاقي– فإن التشجيع الشديد للإبداع فى التربية يثير **أسئلة ومآزق عقلية**.

وبالتأكيد يمكن إثبات أن تنمية الإبداع بدون الحكمة قد لا يخدم أو يفيد أو يصلح للأطفال وأسرهم وجماعاتهم والمجتمع الأكثر إتساعاً والتجمعات الثقافية التى ينتمون إليها– وهكذا فإن التشجيع غير الحاسم قد ينظر إليه كمحاولة مشكوك فيها، ومن هنا ينبثق **مصادر مختلفة للتوتر بين الإبداع والحكمة**.

ويتساءل (كرافت، جاردنر، كلاكستون، 2016، 28) هل يحتاج الإبداع– كما يتم رعايته وتنشئته داخل التربية والتعليم العالي– أن يكون أكثر حكمة بصورة ملموسة؟ وإذا كان كذلك، ماذا يعنى هذا، وما التطبيقات العملية التى تتبعه؟ وماذا يعنى ذلك– كمثال– عند رؤية ممارسة الفصل الدراسى كمحاولة تأملية مطلوبة علمياً؟ وماذا يجب عمله مع الطلاب فى الفصول الدراسية وطلاب التعليم العالى عند تطوير المناهج والسياسة التعليمية وتقييم الممارسات، من أجل تعزيز التعلم الذى يشمل كلاً من الإبداع والحكمة؟

وقد أدلى كرافت، جاردنر، كلاكستون بآرائهم المضطلعة بالإبداع والأخلاق والحكمة على الترتيب، على النحو الآتي:

- **جاردنر:** يركز على مسئوليات هؤلاء الذين يبدعون أو يجددون من أجل ضمان التطبيق الأخلاقى لعملهم، من خلال بحثه المعنون "الإبداع، الحكمة، المصداقية".
- **كلاكستون:** يسأل "ما هى الحكمة؟". وفى ذلك يتصف عمله بأنه أكثر ضمنياً وإكتمالاً حيث يخبرنا بأوجه الإبداع فى التفكير والسلوك الحكيم، من خلال بحثه المعنون "الحكمة: هل هى الإبداع المتقدم؟".
- **كرافت:** توجه الأمور الأخلاقية داخل سياق ثقافى. وأوضحت مناقشتها أن الأغراض أو النواتج المرغوبة من الإبداع يتم تطويقها (بجعلها جزء لا يتجزأ) ثقافياً بإحكـــام وأن الثقافـــات تختلف فى كيفية تشجيع الإبداع (أو عدم تشجيعه). خاصة أن المجتمعات الغربية الصناعية تحث على الاستمرارية بالفردية، وذلك من خلال بحثها المعنون "التوترات فى الإبداع والتربية: هل من تدخل للحكمة والمصداقية؟
(هاست، 2016، 217).

وكرد فعل لهذه الآراء، طرحت **هيلن هاست** Helen Haste **تساؤلين رئيسيين:**

- "إلى أى مدى يجب أن ندرك أن آراء كرافت، جاردنر، كلاكستون المضطلعين بالإبداع، الأخلاق، الحكمة على الترتيب تمثل وجهات نظر مختلفة بطريقة صحيحة ؟"
- "إلى أى مدى يفضل البحث عن التوفيق بين آراء العلماء الثلاثة المهتمين بالإبداع والأخلاق والحكمة؟".

وأثبتت (هاست، 2016، 216-234) Haste أن **مفهوم الكفاءة** Competence قد يكون طريقاً للتركيب الخصب. ومن الواضح والصريح فى تحليلات كرافت وكلاكستون- والمتضمن الأكثر عند جاردنر- وجود **أربعة أفكار مشتركة** هى: المرونة، التقويم الناقد، إتخاذ مناظير متعددة، واكتشاف إختيارات غير واضحة. وجميعها تؤدى إلى الحصول على الحد الأقصى من كل من: صناعة إدراكات الفرد (أى وضعها فى إطار)، الأخذ فى الاعتبار الإنسانية الأكبر والتضمينات الأخلاقية- والتى قد لا تكون دائماً واضحة، مثلما يبين كلاكستون فى الأوصاف المختصرة المرجوة. وترتبط هذه الأفكار بشئ ما قد يطلق عليه **التكيف التوليدى** وهو إستجابة إبداعية لإدارة الغموض وعدم التأكد المحتوم.

وفى أي مناقشة عن الإبداع- أو فى الحقيقة الكفاءة- يوجد فرض عن المردود المستقبلى، المنتج الناجح، التكيف المؤثر للمصادر المتاحة، والحل الجديد للمشكلة. ومن ناحية أخرى، فإن التأكيد على الإبداع كتجديد- عبادة الجديد التى نقدتها كرافت- يفقد أمراً مهماً. فالتركيز على التجديد يقودنا أن نسأل أولاً كيف يتعامل الأفراد مع الجدة وغير المألوف، التى تتطلب تضميناً بأن الجديد يحل محل القديم. وبالممارسة فإن **التوتر الحقيقى** يكون بين إدارة التواصل (غير المحتاج إلى تجديد) والتغيير فى نفس الوقت؛ وهذه مشكلة سواء بالنسبة للثقافة أو بالنسبة للفرد.

ولقد أصبح من الوضوح المتزايد أن نموذج الحل التقليدى للمشكلة الذى يبحث عن رؤية منفردة من المناظير المتعددة التى نواجهها فى المجتمع المعاصر- لا يعمل. ويجب علينا بدلاً من ذلك إيجاد طرق للتعامل بنائياً مع مناظير متعددة متضادة (لا تقبل المصالحة).

إن مصطلح الكفاءة يلمح بنفسه إلى توظيف "جيد بكفاية" مقارنة بالتجديد. وأيضاً- فى سياق التربية والتعليم العالي- فإن تضمين تحديد الكفاءات يعنى تفضيل إرشاد كل التربية، وليس فقط التربية من أجل الإبداع- الاستثناء- أو إحلال الدافع. إن الكفاءة ليست فقط تجمعاً من المهارات، إنها طريقة من الإقتراب من المشكلات والقضايا، والتى يكون مطلوباً بداخلها مهارات معينة. معنى ذلك أن الكفاءات العديدة التى قمنا بتدريسها وتعليمها تستلزم إعادة التفكير تماماً إلى حد بعيد (وليس فقط التعديل) بطريقة واقعية. (هاست، 2016، 218-219)

**المحور الثاني – إطار مفاهيمى من خمس كفاءات رئيسية تستلزم أبعاداً إبداعية معرفياً وأخلاقياً:**

أشارت هاست أن تربية طفل القرن الحادى والعشرين لا تحتاج ببساطة لإضافات قليلة- فى المهارات- بل مقدار أكثر من ذلك. إنها تتطلب المقدرة للتحول الإبداعى.

وإعتماداً على هذه الفكرة، قامت هاست بوضع إطار مفاهيمى من خمس كفاءات رئيسية، تثبت فيه أن كل كفاءة تستلزم أبعاداً إبداعية معرفياً وأخلاقياً:

**1 – الكفاءة الأولى – إدارة الغموض والتنوع (الاختلاف):**

إن فهم التنوع بصفة خاصة فى سياق المجتمع متعدد الثقافات يتضمن الإحتمال والتسامح وهو يتطلب عملاً معرفياً حقيقياً. فيجب أن يكون الفرد قادراً على أن يضع ذاته فى مكان ذلك الشخص حتى يرى وجهات نظر الآخرين. إن تحدى إدارة الغموض يكون أكثر إتساعاً، وفى بعض الطرق أكثر حدة بعمق (وربما أيضاً أكثر إبداعاً فى النهاية) لأنه يتعلق بعملية التفكير وليس محتوى التفكير.

والبحث عن الإجابة الصحيحة الوحيدة وتجنب عدم الترتيب (المتسم بالفوضى) والغموض يعقد مهمة المواجهة مع الحلول والاختيارات المتعددة، مواصلة التوقف عن المناقشة، والإزعاج العميق مع نسبيه الحقائق (الأخلاقية) أو المدخل الجمعى.

لكن فى مجالات حياتية عديدة- الدنيوى منها إضافة إلى الإبداعي- يأتى الحل الأكثر تأثيراً للمشكلة من خلال إدراك وإستخدام الحلول الممكنة المتعددة. وفي العالم متعدد الثقافة بلغة العرقية، ومتعدد الأبعاد بلغة المهمة والمتطلبات الاجتماعية التى ندركها فى الصفوف العريضة المتسعة فى حياتنا، فإن عدم القدرة على إدارة الغموض تعتبر عجزاً واضحاً.

وبذلك فإننا نركز فى هذه الكفاءة على الجوانب المعرفية- الإبداعية من إدارة الغموض والتنوع (الاختلاف)، لكن التضمينات الأخلاقية تكون أيضاً فى منتهى الأهمية.

**2 – الكفاءة الثانية – قبول القوة والمسئولية:**

تشير إلى القدرة على رؤية الذات كقوة نشطة فى العالم المعرفى والاجتماعى والأخلاقى للفرد واتخاذ المسئوليات التى تسير مع هذه القوة. إنها كفاءة تعتمد على تنمية معنى فعالية الذات، وتنمية المعتقد بأن الفرد يستطيع أن يكون لديه تأثير ما.

وهذه الكفاءة تعتبر بالدرجة الأولى كفاءة أخلاقية وتقع إبتكاريتها فى مقدرة الفرد على وضع نفسه على نحو ملائم فى علاقته ليس فقط بالمعضلات الأخلاقية والمسئوليات لكن أيضاً بالمجالات المناسبة أخلاقياً مثل اتفاقات الجماعة والقضايا السياسية- الاجتماعية. وهذه الكفاءة ليست أخلاقية كلية. فالمقدرة على مقابلة تحديات العالم

الاجتماعى والمادى تتطلب مراجعات أكثر معرفية للتنظيم الإبداعى والأشغال المواتية.

**3 – الكفاءة الثالثة – إيجاد الاتفاق ومساندته:**

وتتطلب مصادر التواصل التكنولوجى المتاح الآن. إن الكفاءة والإبداع تقع فى دائرة التنوع المهم الكبير للإتصالات، مع الحفاظ على مسار الصداقة العالمية الفعلية للفرد، كما تقع فى دمج إستخدام المصادر الثقافية.

ونجد الأرضية المشتركة فى كل العلاقات الجديدة والدائمة– الطويلة بواسطة تحديد الأسلوب الذى نسلكه للإقتراب من الرموز الثقافية المشتركة والمصادر.

**4 – الكفاءة الرابعة – إدارة الانفعال:**

يشير الأدب السيكولوجى فى الثقافة الغربية أن الانفعال Emotion والتفكير Reason يكونا مختلفين ونقيضين، بحيث أن واحداً منهما يطرح تهديداً للآخر (Haste, 1994).

ونطرح هنا ثلاث حالات:

أ. الانفعال يشوش التفكير والعقل. والكفاءة هنا تفصل التفكير عن الشعور Feeling، وتقمع الشعور أينما كان.

ب. الانفعال ينشط المعرفة Cognition طالما أن التفكير هو الاسمى والأعلى. وهذه قوة الإرادة. ولكن مازال التفكير والعقل هو المعلم أو السيد. والانفعال الجيد هنا هو الدافع الملائم الذى يمكن الفرد من نقله من خلال تفكيره داخل فعله وآدائه.

ج. يمنح الانفعال إمتيازاً فوق التفكير. إن وجهة نظر المعنى الأكثر إشتراكاً هو أنه إذا لم يشعر الفرد، فلن يفهم الآخرين أو يدرك إلتزاماته الأخلاقية تجاههم.

ونعلق هنا بأن الحدود بين الانفعال والمعرفـــة مصطنعة، وأن واحداً لا يمكن توظيفه دون الآخر (Damasio, 2003). وتقتنع هاست بأن الكفاءة هى إيجاد أسلوب لتكامل التفكير (العقل) مع الشعور (العاطفة) ليس بالإنكار والرفض، ولا بمنح الإمتياز الزائد لأى منهما.

**5 – الكفاءة الخامسة – الكفاءة التكنولوجية:**

تشير إلى ما هو أكثر من مهارات لوحة المفاتيح. فهى توازى إستبصارات بياجيه فى التكيف adaptation حيث أننا نستوعب assimilate أولاً أو نفهم جيداً معلومات جديدة داخل مخططات موجودة مع تحويلها لإعدادها– ومع مرور الوقت فقط يمكننا التوفيق والملاءمة accommodate مع تلك المخططات لنفهم وندرك جيداً المراد منها للمعلومات الجديدة. أن الكفاءة– والإبداع– تكمن فى الوصول بالتضمينات فى المعلومات الجديدة لأقصى حد بطريقة تكيفية. وهذا حقيقى بصفه خاصة فى ممارستنا الاجتماعية.

وتتمثل الكفاءة التكنولوجية في إستخدامات البريد الالكتروني والشخصى ودخول الإنترنت إضافة إلى التليفون المحمول. وكل هذا يحول الممارسات الاجتماعية. والكفاءة هنا هى القدرة على التكيف مع تطبيقات التغير التكنولوجى والقدرة على الاستجابة إبداعياً للفرص الجديدة للممارسات الاجتماعية. وأكثر من ذلك، فإن مراعاة التطبيقات الأخلاقية لجميع التكنولوجيا الجديدة أصبحت جزءاً متزايداً للحوار العام حول العلم والمجتمع.

(Jackson, et al., 2005, Willis and Wilsdon, 2004)

*** التطبيقات التربوية لإطار الكفاءات:**

إن الكفاءات– مثلما أوضحتها هاست– يشترك فيها عامة الجماهير إلى الحد الذى يتطابق مع أفكار كرافت، جاردنر، كلاكستون: المرونة، إكتشاف الإختيارات غير الواضحة، واتخاذ رؤى متعددة. والتقويم الناقد هو أيضاً عنصر ضرورى للكفاءة، لكنه مهمة حيوية بصفة خاصة لهؤلاء الذين يرغبون فى إعادة التفكير فى فروضهم الخطية من أجل تزويد صغار الأفراد بالحياة المعاصرة. كل هذا يمكن رؤيته كمكونات للتكيف التوليدى المبدع.

**والتساؤل الآن: ما هى التطبيقات** التربوية **من أجل التربية والتعليم العالى؟**

تقترح هاست ثلاثة مقترحات تعتبر تحديات لإطار العمل الثقافى الذى يحدث بداخله التربية، إطار العمل الثقافى الغربي.

**– الإقتراح الأول:**

يجب **إكتشاف** مجالات القلق التى نعززها بدون قصد أو بطريقة أخرى فى صغار الأفراد مثل: الخوف من الحلول المتعددة أو مفتوحة النهاية، الخوف من عدم وجود إجابة صحيحة وحيدة تعيد الطمأنينة أو التوكيد، لكن الاختيارات محتمله وعديدة.

**– الإقتراح الثانى:**

يجب إيجاد طرق تساعد صغار **الأفراد** على تعزيز إستخدام الحوار كوسائل لفهم المناظير والأوضاع المتعددة، وتدير وجهات النظر المتماثلة والمتنافرة بدون البحث عن الحل الوحيد المسيطر. لكن وفى نفس الوقت يجب أن نعلمهم الاستفهام عن القيم والتبريرات التى تشكل أساس كل وجهة نظر. ومن المهم تربوياً تمييز الحوار عن الصورة الأكثر تقليدية للمناقشة والتى ينمى فيها الفرد حجة ما مقنعة.

**– الإقتراح الثالث:**

يجب إيجاد **أسلوب** لتشجيع وجهة نظر عقلية لا تقيد أو تحصر مصادر الطلبة للمعرفة فى منظور معرفى ضيق جداً ولا تعرف الموضوعية كمعزل غير حقيقى للذات عن السياق. إن الموضوعية تستلزم إدراك الذاتية المحتومة للفرد فى موقف ما، ونتعامل معها فى سلوك تركيبى يسمح لنا باتخاذ وجهة نظر كلية لمداخلنا واستجاباتنا، والمصادر التى نحضرها هنا إلى الموقف.

**المحور الثالث – نموذج تمكين الفضائل المعززة للحكمة المبدعة والإبداع الحكيم:**

*** أفكار فى الإبداع والحكمة:**

إن هناك إجماعاً واضحاً على أن الإبداع يستلزم القدرة على خلق أفكـار وسلوكيات جديدة تتصف بالتكيفية– بمعنى– شيئاً ما جديداً بحيث تكون الوظائف فى السياقات الملائمة ويعترف بها الآخرون (Peterson and Seligman, 2004, 110) شاملاً القدرة على التعرف على حل وتناول المشكلات ومعالجتها (Runco, 2004).

ومن المفيد غالباً التمييز بين:

- الإبداع – القليل little c-creativity الذى لا يغير الثقافة فى أية طريقة مهمة.
- الإبداع – الكبير big C-creativity الذى يغير الثقافة.

ويكون الإبداع– الكبير، والإبداع– القليل أحياناً طرفين لتصنيفات مقسمة بدقة أكبر، ولو أن العلاقة الدقيقة بين هذه الأنواع من الإبداع لم تفهم جيداً (أنظر Feldman, 1980).

وأكثر من ذلك، يبدو أن هناك إجماعاً على أننا لا نعرف بكفاية عن دور العوامل الوراثية التى تكمن وراء الإبداع وأننا لا نعرف بكفاية عن كيفية إرتباط الإبداع بالمزايا والفضائل الشخصية الأخرى، مثل: الشجاعة، القيادة، الكمال، الوضوح، التفاؤل، الشهامة، والتدين (Piterson and Seligman, 2004, 123).

إن تعقيد الحكمة– كما فى حالة الإبداع– يتحدى ويوقف قدرتنا على تعريفها. ولا يمكن أن تصل إلى أكثر من الفهم الغامض للحكمة والإبداع. ويشير (هانز كنوب، 2016، 280) Hans Knoop أننا قد ولدنا جميعاً بالحكمة من النوع– القليل، كما هو الحال مع الإبداع القليل، إذا عرفت الحكمة بأنها درجة– على الأقل– من التفكير لأهمية الاستمرار ومتابعة البيئات المحيطة بنا.

- فالتكيف الإنسانى بواسطة وسائل التعلم والإبداع يحدث ليس فقط من خلال براعة المعالجة والاختيار للعالم الأكبر لكن أيضاً بوضوح من خلال التكيف المعرفي والهارموني (نشاط الأعضاء).
- إننا نعتمد نظرياً على البيئات التى تحيط بنا فتكون قابلة للحياة، والتى تحثنا على المحافظة عليها ومنع إتلافها.

ومن ثم فإن مفهوم الحكمة من النوع– القليل يمكن تطبيقه بإتساع مثل مفهوم الإبداع من النوع– القليل. وعلى وجه الخصوص، فهو يغطى ما يلي:

1. التحديد البيولوجى لميول أخلاقية نحو صلات نسبية وراثية وأخرى مع من يشاركون فى إيثار (حب الغير) تبادلي.
2. الدافع الإنسانى العام للتفاعل بشروط الحياة (شاملاً كل جوانب البيئة الصحية).
3. الاستمتاع الملازم للمتعلم (الذى يؤدى على الأرجح إلى حكمة أكبر) قبل البدء فى التفكير والتأمل.
4. غرس معايير ثقافة أخلاقية فى الفرد.

ويوضح الشكل التالى هذه الإمكانية المتسعة للمسئولية الإجتماعية والحكمة:

**شكل (1): العناصر الأساسية للإبداع الحكيم والحكمة المبدعة. (Knoop, 2006)**

إن الشرطين المهمين مسبقاً لهذه الحكمة– حتى تزدهر فائدة الإجمالى الأكبر– هما:

- أن الوحدة الكاملة الأكبر The large whole يمكن إدراكها والتسليم بها.
- أن تأثيرات الأفعال الفردية تكون واضحة الإقناع للفرد.

(كنوب، 2016، 265–296)

*** الإبداع والحكمة فى التربية، وتقديم مقترحين تربويين:**

يذكر برتراند راسل عالم الرياضيات أن الأفراد الحكماء مملوءين تماماً بالشكوك. ولقد فكر كثيرون بوضوح فى أن الشك هو إشارة مكافئة للجهل بنفس القدر كما هو إشارة صادقة مكافئة للحكمة (كنوب، 2016، 286).

وفي الحقيقة أن كثيرين ممن يقضون أفضل اللحظات فى الحياة– وهم الأكثر مرحاً وإبتهاجاً، والأكثر مخاطرة– مزودين ومملوئين بالشك وأشكال أخرى من عدم اليقين. إن عدم القدرة على الحياة مع الشكوك سيكون معطلاً لكل من: جودة التعلم وجودة الحياة المعاصرة بصورة أكثر إتساعاً.

ويقدم (كنوب، 2016، 286–293) مقترحين مختصرين ملائمين للتربويين لوضع إطار مفاهيمى للإبداع والحكمة.

**المقترح الأول:**

يوضح الإطار المحدد فى جدول (1) كيف أن فضائل معينة قد تخدم بكفاية كمخولين ومتمكنين من الفضائل الهادفة وهى الإبداع والحكمة.

**جدول (1) تمكين الفضائل التى تعزز الحكمة المبدعة والإبداع الحكيم.**

| فضيلة الحكمة / فضيلة الإبداع | | الفضيلة الهادفة: الحكمة من النوعين القليل والكبير (w – W) | |
|---|---|---|---|
| | | • الحكمة من النـوع القليل w<br>ترتبط بقابلية أكبر للتنبؤ والتنمية الموجهة. | • الحكمة مـن النوع الكبير W<br>ترتبط بعدم قابلية أكبر للتنبؤ والتنمية الموجهة. |
| الفضيلة الهادفة: الإبداع من النوعين القليل والكبير (c–C) | – مصطلح أكثر قصراً.<br>– متوجه نحو العملية.<br>– بنائى تكوينى.<br>– حقيقى جوهرى.<br>– يعتمد على الحدس.<br>• الإبداع (من النوع القليل c) | أمثلة<br>لتمكين الفضائل:<br>• حب الاستطلاع.<br>• الانخراط فى أنشطة العمل. | أمثلة<br>لتمكين الفضائل:<br>• الحساسية.<br>• الوعى.<br>• الطيبة. |
| | – مصطلح أكثر طولاً.<br>– متوجه نحو النتيجة.<br>– نهائى.<br>– عرض غير جوهرى.<br>– يعتمد على التأمل والتفكير.<br>– الإبداع.<br>• الإبداع (من النوع الكبير C) | أمثلة<br>لتمكين الفضائل:<br>• غرض أعلى.<br>• تعهد والتزام اجتماعى. | أمثلة<br>لتمكين الفضائل:<br>• التشجيع.<br>• المرونة.<br>• المسئولية الاجتماعية. |

وكل تمكين للفضيلة قد يكون ملائماً فى أرباع أخرى للدائرة، لكن من المهم ملاحظة وجود متمكنين لكل ربع:

- ففي الربع الأول الخاص بالإبداع من النوع– القليل، الحكمة من النوع– القليل يوجد: حب الاستطلاع، الانخراط فى أنشطة العمل.
- فى الربع الثانى الخاص بالإبداع من النوع– القليل، والحكمة من النوع– الكبير يوجد: الحساسية، الوعى، الطيبة.
- فى الربع الثالث الخاص بالإبداع من النوع – الكبير، والحكمة من النوع – القليل يوجد: غرض أعلى، التعهد بالالتزام الاجتماعى.
- فى الربع الرابع الخاص بالإبداع من النوع– الكبير، والحكمة من النوع – الكبير يوجد: التشجيع، المرونة، المسئولية الاجتماعية.

**والنقطة الرئيسية لهذا الإطار** هى أن النوعيات السيكولوجية الأساسية للتدريس – والطلاب الجيدين بقطاع التعليم العالي (الذين لديهم الحساسية، الوعى، المرونة، الانخراط والتركيز فى أنشطة ذات معنى وهدف والتى يشاركون فيها ببعض من المسئولية)– أى بالربعين الثانى والرابع قد يحدثون بسهولة كل من الإبداع (فى مفهوميه القصير والطويل المدى) وكذلك الحكمة (المتعلقة بالأحداث القابلة والأقل قابليه للتنبؤ).

**وأيضاً ما هو أكثر من هذه النقطة:**

يوضح هذا الإطار مقدار الإسهام الفعلى للدوافع الإنسانية على المستوى اليومي– بطريقة غير مباشرة– على كل من: الإبداع والحكمة. وبكلمات أخرى، من خلال خلق سياسة تربوية جيدة تعتمد على تمكين حياة الطلاب من الفضائل، من الضروري تحقيق الحياة الهادفة المبهجة (Csikszentmihalyi, 1993; Seligman, 2002) مما يجعل الفرد يتوقع مزيداً من كل من: الإبداع والحكمة. والسلاسل المتواصلة من الإبداع والحكمة ينبغى أن تقوى من التزامل بين هذه الفضائل، مما يؤدى على الأرجح إلى الإبداع الحكيم والحكمة المبدعة.

**المقترح الثاني:**

قام كنوب بدعوة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات لبحث مفاهيم مثيرة للاهتمام مثل: الدافع العام للتفاؤل بفرص الحياة، والاعتماد المتبادل (كل على الآخر) بين الإبداع والحكمة من خلال المناهج المصغرة التى سيقترحها أو تركيبة أخرى من دراسة مقررات علوم المعرفة والأنشطة مفتوحة النهاية.

وأوصى بمراعاة أداء ذلك فى مناخ يشمل ما يلى:

أ. الشمولية البيولوجية، الاجتماعية، الثقافية.

ب. التوقعات الإيجابية للإسهامات البارعة للطلاب.

ج. التبادلية الرائعة بين الأجيال.

والمحتوى الرئيسى للمناهج المصغرة يمكن التخطيط لها من خلال ما يلى:

1. المحاضرات المكتملة، القراءات الفردية والمناقشات الجماعية الباحثة عن الميل العام للتفاؤل بشأن فرص الحياة (شاملة الإبداع الإنسانى) مـن خلال النظر إلى الدليل المباشر وغير المباشر لكل من: الغيرية (حب الغير) التى يتمرس عليها طلاب التعليم العالى،

الغيرية الموجودة فى البيولوجى، الغيرية الموجودة فى علم النفس، الغيرية الموجودة فى العلوم الاجتماعية والثقافية.

2. مشاريع الطلاب والمناقشات المكتملة المعتمدة على الاستبصارات المكتسبة من المناقشة، القراءات، المحاضرات المذكورة آنفاً والتى تهدف إلى توليد الإجابات العميقة والحيوية الشخصية على أسئلة مثل:

- ما الذى يحدد كحكمة مبدعة وإبداع حكيم– وما الذى يعارض كبدائل مثل الحكمة المتمثلة، والإبداع غير الحكيم، والامتثال غير الحكيم؟
- ما الذى يمكن عمله لإحداث الإبداع الحكيم والحكمة المبدعة فى المدرسة، التعليم العالى، المنزل، مكان العمل، والمجتمع المحلى والعالمى؟
- كيف يستطيع الفرد إختيار موقف ما شخصى من هذه القضايا بطرق تسمح بإستمرارية تقدمه الإبداعى وتنمية حكمته؟
- أى أنواع من المجتمعات والثقافات تدعم الإبداع الحكيم والحكمة المبدعة وأى لا تدعم؟ وإعتماداً على هذه، أى أنواع من المجتمعات والثقافات يمكن إعتبارها متسامحة وأيها غير متسامحة من منظور بوبر (Popper, 1971) كمثال؟

**تعليـق:**

يشيد كنوب ويصفق لفكر كل من: أنا كرافت، جاى كلاكستون، وهيوارد جاردنر ومحاولاتهم للفهم الأكثر للإبداع والحكمة فى التربية. ومازال كنوب مقتنعاً بما يلى:

- أن المستقبل الحكيم والمبدع سوف يحدثه فى أفضل صورة وضع إطار مفاهيمي للإبداع والحكمة كقيم معقدة ومشتركة ومتبادلة.
- أن الحكمة بدون الإبداع تتضح فى تنبؤها بمستقبل فاتر.
- إن الإبداع بدون الحكمة لا ينبئ كثيراً بمستقبل ما بصفة عامة.
- إننا فى حاجه إلى كل من الإبداع والحكمة.
- إننا نستطيع إمتلاك كل من الإبداع والحكمة.

**المحور الرابع – إطار بنائي جديد للإبداع والحكمة فى العلاقة بالمحاولة التربوية:**

حاول (كرافت، جاردنر، كلاكستون، 2016، 379–388) وضع إطار بنائى جديد، ويدأ هذا الإطار فى تحويل الاهتمام الخاص بالإبداع إلى الإقتناع والاقتراب بدرجة أكبر من الحكمة. حيث اتفق أغلب المؤلفون على أن الحكمة توجد بالدرجة الأولى فى التصرف في الشئون الإنسانية المركبة، وأن مثل هذه الحكمة تستلزم دائماً إكتشاف إمكانيات جديدة ومبتكرة تحل الصراعات وتفكك التوتر.

وقد أتفقت البحوث التسعة التى تناولتها مناظره كامبردج عام 2005 على التفسير الآتى للإبداع والتى يتم التعامل معها داخل التربية (والتى كانت عاملاً مشتركاً بينها جميعاً) على النحو الآتي:

1. إن الإبداع لا يكون نتيجة جهود عنيفة مفاجئة عرضية وأنشطة مبهجة فقط.
2. يتطلب الإبداع اليومي– الحقيقى عملاً شاقاً مهيئاً مفعماً بمقاطع من الإحباط والتردد ويكون فى مجال محدد من الخبرة. لذلك فهو ليس بقدره عامة يمتلكها الجميع بالفعل.
3. إن الإبداع ليس فقط– ربما ليس كاملاً بالدرجة الأولى– نشاطاً منفرداً أو منعزلاً. فالإبداع سواء فى الفنون أو العلوم أو تصميم المنتج أو حقيقة فى المدرسة والتعليم العالى هو عملية جمعية بدرجة كبيرة كما هو عملية فردية حيث يتطلب تنمية أكثر قوة للاتجاهات والقدرات التى تمكن المجموعات من العمل الجيد.
4. الإبداع ليس بفكرة عامة أو محايدة ثقافياً، لكنه يعكس تركيبة من التأثيرات البيولوجية والاجتماعية والثقافية حيث تصطبغ المنتجات والإجراءات الإبداعية بالقيم والمعتقدات المختلفة لأوقاتهم، أماكنهم وتاريخهم ومجتمعهم ما يتطلب وعياً وإحساساً بسياقها المتفرد محلياً.
5. بدأ الإهتمام بإقناع الإبداع لنا بدرجة أكثر قرباً من الحكمة، فهو ليس مقصوراً على أنشطة مركزة جزئية من تجربة أو تصميم أو رسم ما لكننا نحتاج إلى الإبداع– الكبير فيما يتعلق بالشئون الإنسانية.
6. يحتاج الإبداع إلى التدريب بمسئولية لتكون له أساس أخلاقى.

وقام جاردنر بتحليل مفهوم العمل الجيد، مما جعل العلماء الثلاثة فى دراستهم للحكمة يسألون:

ما هو الإبداع الجيد– بواسطة الاستنتاج– كيف تعلم من أجل الإبداع الجيد؟" ويجيبون أنه بالرغم من عدم وجود إجابات واضحة لديهم، فإنهم يعتقدون أن التأملات فى البحوث المقدمة بالندوة تساعدهم فى إحراز المزيد من التقدم.

من هنا جاء الأدب السيكولوجى بمفهوم الإبداع الحكيم الذى يحتاج إلى متطلبات، منها:

1. الاستعداد والتهيؤ، لما هو تحت السطح للكشف عن مدى أوسع من إمكانيات الفعل، والكشف عن القيود التي يتضمنها الموقف والتى لا تبدو واضحة تماماً لدى الأشخاص الآخرين والعاديين.
2. يصاحب الإبداع الحكيم نوعين من الاستعدادات، هما:

- **التقمص الوجدانى:** وهو الميول والرغبات، والقدرة على النظر فيما وراء المظاهر الخارجية للأشخاص والوصول إلى الجوانب العميقة لسيكولوجياتهم.
- **الحدس:** هناك دليل تجريبى على أن الحدس ذات الخبرة يستطيع أن يعمل أفضل من التروى عند حل المشكلات واتخاذ القرارات فى بيئات أكثر تعقيداً. (Dijksterhuis, 2004)

3. إن الإبداع الحكيم قد يتطلب الصبر إضافة إلى الهدف والمعنى، الحدس إضافة إلى التروى، الإدراك الدقيق والتفصيلي – والذي من أسفل إلى أعلى– إضافة إلى التحليل المركزى، الحوار اللطيف إضافة إلى التروى المتقدم بحذر شديد.

وذكر العلماء الثلاثة أنه "حتى تقوى الحكمة الإبداع، يبدو أن الأفراد يحتاجون أن يكونوا متعلقين بفئة عميقة من القيم التى تعكس ذلك الإحساس أو الإدراك المنظومى.

ويؤكد (سيمونتون، 2016، 155–174) Simonton وآخرون فى التعبيرات المعرفية "أن الحكمة تتطلب منا أن نفكر بلغة صيغ إعادة التوازن والوحدات المتسعة بدرجة أبعد مفضلين ذلك على التطوير الكلى الإجمالى الجديد".

وعندما نفكر ماذا يعنى كل هذا تربوياً، فإننا فى حاجه إلى أن نذكر الاستخدام الذى وضعه مؤلفون كثيرون لفكرة الاستعدادات – مثلما أطلقت عليها هاست– الكفاءات. وإذا كان هدفنا التعليمى هو الطموح لمساعدة صغار الأفراد فى تطوير بعض المبادئ المفترضة للحكمة التى ناقشناها، بعد ذلك علينا النظر وراء نماذج التعليم التى تركز على نقل المعرفة والمهارة.

ومن الواضح أن تعليم صغار الأفراد حول الحكمة إنما هو مجرد خطوة صغيرة جداً فقط نحو مساعدتهم ليصبحوا حكماء. كما أن تنمية المهارات أو القدرات المكونة للحكمة هى أيضاً غير كافية، لأن القدرة على التفكير بحكمة بأيه حال تضمن الاستعداد لذلك. فإننا لدينا جميعاً المقدرة على التفكير والسلوك بطرق أفضل مقارنة بما تعودنا على أداءه.

إن أبحاثاً كثيرة تقدم أفكاراً حول ماذا يعنى أن تعلم أو تربـــى مـــن أجل الإبداع الحكيم، ويثبت (سيمونتون، 2016) أن الجهد لتنمية الإبداع سوف لا يقود بنفسه إلى الحكمة، حيث يقترح متشبثاً برأيه أن المهارات المعرفية الضرورية لتوليد استخدامات متنوعة وعديدة لأداة أو شئ ما هى فقط ضعيفة الارتباط مع التفكير المطلوب للحكمة الحقيقية.

ويؤكد (راوسون، 2016) Rowson بطريقة صائبة أن الاستعدادات لا يمكن تعليمها ببساطة، ويجب تشجيعها وإعطاء أمثلة لها. إن وظيفة المعلم وعضو هيئة التدريس بالجامعة – تصبح من وجهة نظره – هي إتاحة إمكانية مناسبة للفعل (الإنخراط الذى تقوى به الاستعدادات المكونة للإبداع الحكيم) وليكون نموذجاً لتلك الاستعدادات في حياته التعليمية الخاصة. كما يثبت راوسون أن الطلاب يجب تشجيعهم تدريجياً لقبول مسئولية البحث عن وخلق فرص متزايدة فى الطلب من أجل الإبداع الحكيم لأجلهم.

وفوق ذلك فإن كل من هاست وكنوب يقترح أن الطلاب بالتعليم العام وقطاع التعليم العالى يجب مساعدتهم ليصبحوا أكثر مألوفية مع– ولذلك أقل قلقاً عن– أنواع المآزق الإنسانية المعقدة التى يستخدم فيها الإبداع الحكيم. إنهما يؤكدان على أهمية ممارسة أنواع الحوار الذي يستطيع إستكشاف التعقيد والغموض، وأيضاً استجواب الافتراضات مقدماً.

إن خبرة (بانرمان، 2016) Bannerman بالعمل الفنى تقوده جيداً إلى التأكيد على الجانب الاجتماعى والصريح للإبداع الحكيم. وفى المؤسسات التعليمية يجب أن يعكس الإبداع العملية التعاونية والاجتماعية التى تكون غالباً فى الحياة الحقيقية. كما أنه ألقى الضوء على توازن البراعة، الخبرة، الحدس، والتفكير الشاق فى إحضار مشروع ما إبتكارى حتى يكون مثمراً ومتحققاً. كما أنه يلمح إلى أن قطاعى التعليم العام والتعليم العالى ينبغى أن تعطى الطلاب الفرص لتنمية السهولة والبراعة المتدفقة مع هذا التوازن الدقيق. كما يرى تروتمان Trotman أيضاً أن الفرص التربوية تنمى مثل هذه الاستعدادات المكونة مثل الحدس والتقمص الوجدانى.

**سادساً – نتائج البحث:**

إنطلاقاً من البحث فى جودة التعليم العالي، توصل البحث الحالى إلى أهمية ما يلي:

1. إستكشاف مصادر عدة حددت التوترات فى العلاقة بين الإبداع والحكمة.
2. تحديد مفاهيم تدمج الإبداع والحكمة فى تركيبه خصبة متمثلة فى الكفاءات الرئيسية التى تستلزم الأبعاد الإبداعية معرفياً وأخلاقياً.
3. معرفة قيمة الإبداع بدون الحكمة، كذلك معرفة قيمة الحكمة بدون الإبداع، والتأكيد على أننا فى حاجة إلى كليهما، ولدينا الثقة فى أننا نستطيع إمتلاكهما.
4. تقديم نموذج يفسر كيفية تطبيق الإبداع والحكمة فى التعليم العام والتعليم العالى باستخدام تمكين الفضائل وصولاً إلى الإبداع الحكيم والحكمة المبدعة.
5. تحديد معالم الإطار البنائى الجديد للإبداع والحكمة وكيفية توظيفه داخل العملية التعليمية.
6. الكشف عن متطلبات الإبداع الحكيم.
7. التعرف على ما يجب تضمينه فى نظام التعليم العالى لتطوير المناهج والسياسات التعليمية وتقييم الممارسات من أجل تعزيز التعلم الذى يشمل كلاً من الإبداع والحكمة.
8. معرفة أن الإبداع لا يحتاج أن يكون حكيماً، وأن الجهد اللازم لتنمية الإبداع لا يقود بنفسه إلى الحكمة، بينما أن الحكمة تستلزم كلاً من الإبداع والذكاء.
9. ضرورة إكتساب مكونات التكيف التوليدى (التقويم الناقد، المرونة، اتخاذ رؤى متعددة، اكتشاف الاختيارات غير الواضحة) لأنها استجابات إبداعية لإدارة الغموض (يتضمن الاحتمال والتسامح) وعدم التأكد المحتوم.

10. إن البحث عن الإجابة الصحيحة الوحيدة وتجنب الغموض يعقدان مهمة المواجهة مع الحلول والاختيارات المتعددة.
11. إعتبار التضمينات الأخلاقية فى منتهى الأهمية مثل الجوانب المعرفية– الإبداعية من إدارة الغموض والتنوع (الإختلاف) والتدريب على الإبداع بمسئولية، وضرورة التعلق بفئة عميقة من القيم تعكس الإدراك المنظومى حتى تقوى الحكمة الإبداع.
12. ضرورة تنمية الاستعدادات الخاصة بكل من: التقمص الوجدانى والحدس إضافة إلى التهيؤ، الصبر إضافة إلى الهدف والمعنى، الإدراك الدقيق والتفصيلي إضافة إلى التحليل المركزى، الحوار اللطيف إضافة إلى التروى المتقدم بحذر شديد كمتطلبات للإبداع الحكيم.

**سابعاً – توصيات البحث:**

فى ضوء الإطار النظرى للبحث، والنماذج والتصورات المستخدمة، والنتائج التى توصل إليها البحث يقدم الباحث التوصيات التالية للمسؤلين عن العملية التعليمية ومتخذى القرار:

1. وضع تصور لسياسة تربوية جيدة تعتمد على تمكين حياة الطلاب من الفضائل وتحقيق الحياة الهادفة المبهجة مما يزيد من الإبداع والحكمة ويقوى التزامل بينهما فيقود إلى الإبداع الحكيم والحكمة المبدعة.
2. توصيف الإطار البنائى المقترح بحيث يقدم فهماً أكثر للإبداع والحكم
3. جعل الإبداع أكثر حكمة بصورة ملموسة بتحديد ما يجب عمله مع الطلاب فى المؤسسات التعليمية.
4. تطوير المناهج والسياسة التعليمية وتقييم الممارسات من أجل تعزيز التعلم الذى يشمل كلاً من الإبداع والحكمة.
5. وجوبية التعامل مع الشكوك وأشكال عدم اليقين المختلفة بصورة إيجابية (لأن عدم القدرة على الحياة معها سيعطل كلاً من جودة التعلم وجودة الحياة المعاصرة)، من خلال التكيف التوليدى وهو استجابة إبداعية لإدارة الغموض وعدم التأكد المحتوم.
6. دعوة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات لبحث المفاهيم المثيرة للاهتمام فيما يخص الدافع العام للتفاؤل بفرص الحياة والاعتماد المتبادل بين الإبداع والحكمة من خلال المناهج بدراسة مقررات علوم المعرفة والأنشطة مفتوحة النهاية.
7. وضع محددات تخص: الحكمة المبدعة، الإبداع الحكيم، الحكمة الممتثلة، الإبداع غير الحكيم، الامتثال غير الحكيم.
8. التدريب على ضرورة جعل الإبداع أكثر مسئولية ليكون له أساس أخلاقي.
9. التدريب على تنمية الاستعداد أو التهيؤ لمدى أوسع من إمكانيات الفعل من خلال اكتساب الحدس والتقمص الوجدانى ومتطلبات الإبداع الحكيم.
10. التعلق بفئة من القيم تعكس الإحساس بتقوية الحكمة للإبداع والإدراك المنظومى.
11. تشجيع الاستعدادات وإعطاء أمثلة لها مع إتاحة الإمكانية المناسبة للفعل لأنها تمثل الإنخراط الذى تقوى به الاستعدادات المكونة للإبداع الحكيم.
12. ممارسة أنواع الحوار الذى يستطيع إستكشاف التعقيد والغموض.
13. تنمية العملية التعاونية، الاجتماعية التى تكون غالباً فى الحياة الحقيقية لأنها تعكس الإبداع، وإعطاء الطلاب الفرص لتنمية السهولة والبراعة المتدفقة، وإحداث التوازن بين البراعة والخبرة والحدس والتفكير الشاق فى إحضار المشاريع الابتكارية حتى تكون مثمرة ومتحققة.

**ثامناً – المراجع المستخدمة:**


1. بانرمان، ك. (2016): *الإبداع والحكمة*. فى كرافت، أ.؛ جاردنر، هـ.؛ كلاكستون، ج.: *الإبداع والحكمة والمصداقية، استكشاف الدور التربوى* (ترجمة مجدى عبد الكريم حبيب). القاهرة، المركز القومى للترجمة، 297–318.
2. تروتمان، د. (2016) : *تحرير التربوى الحكيم، رعاية الحكم المهنى فى الممارسة التربوية*. فى كرافت، أ.؛ جاردنر، هـ.؛ كلاكستون، ج.: *الإبداع، الحكمة والمصداقية، استكشاف الدور التربوى* (ترجمة مجدى عبد الكريم حبيب). القاهرة، المركز القومى للترجمة، 353–372.
3. جاردنر، هـ. (2016): *الإبداع، الحكمة والمصداقية*. فى كرافت، أ.؛ جاردنر، هـ.؛ كلاكستون، ج.: *الإبداع، الحكمة والمصداقية، استكشاف الدور التربوى* (ترجمة مجدى عبد الكريم حبيب). القاهرة، المركز القومى للترجمة، 115–152.
4. ديلون، ب. (2016): *الإبداع، الحكمة والمصداقية، البيئات الملائمة للإنتاج الثقافى*. فى كرافت، أ.؛ جاردنر، هـ.؛ كلاكستون، ج: *الإبداع، الحكمة والمصداقية، استكشاف الدور التربوى* (ترجمة مجدى عبد الكريم حبيب). القاهرة، المركز القومى للترجمة، 235–264.
5. راوسون، ج. (2016): *كيف هيئنا لنكون مبدعين؟*. فى كرافت، أ.؛ جاردنر، هـ.؛ كلاكستون، ج.: *الإبداع، الحكمة والمصداقية، استكشاف الدور التربوى* (ترجمة مجدى عبد الكريم حبيب). القاهرة، المركز القومى للترجمة، 191–214.
6. ستيرنبرج، ر. (2016): *القيادة كأساس لتربية أطفالنا*. فى كرافت، أ.؛ جاردنر، هـ.؛ كلاكستون، ج: *الإبداع، الحكمة والمصداقية،*

*استكشاف الدور التربوى* (ترجمة مجدى عبد الكريم حبيب). القاهرة، المركز القومى للترجمة، 319-352.

7. سيمونتون، د. (2016): *الحكمة المبدعة، التشابهات، التباينات، التكامل، والتطبيق*. فى كرافت، أ.؛ جاردنر، هـ.؛ كلاكستون، ج.: *الإبداع، الحكمة والمصداقية، استكشاف الدور التربوي* (ترجمة مجدى عبد الكريم حبيب). القاهرة، المركز القومى للترجمة، 155-174.
8. فيلدمان، د. (2016): *الإبداع والحكمة، هل هما متوافقين أم متعارضين؟*. في كرافت، أ.؛ جاردنر، هـ.؛ كلاكستون، ج.: *الإبداع، الحكمة والمصداقية، استكشاف الدور التربوى* (ترجمة مجدى عبد الكريم حبيب). القاهرة، المركز القومى للترجمة، 175-190.
9. كرافت، أ. (2016): *التوترات فى الإبداع والتربية، هل من تدخل للحكمة والمصداقية؟*. فى كرافت، أ.؛ جاردنر، هـ.؛ كلاكستون، ج: *الإبداع، الحكمة والمصداقية، استكشاف الدور التربوي* (ترجمة مجدى عبد الكريم حبيب). القاهرة، المركز القومى للترجمة، 45-86.
10. كرافت، أ.؛ جاردنر، هـ.؛ كلاكستون، ج. (2016): *رعاية الإبداع، الحكمة، المصداقية فى التربية- مناظرة جماعية*. فى كرافت، أ.؛ جاردنر، هـ.؛ كلاكستون، ج.: *الإبداع، الحكمة والمصداقية، استكشاف الدور التربوى* (ترجمة مجدى عبد الكريم حبيب). القاهرة، المركز القومي للترجمة، 15-42.
11. كلاكستون، ج. (2016): *الحكمة، هل هي الإبداع المتقدم؟*. فى كرافت، أ.؛ جاردنر، هـ.؛ كلاكستون، ج.: *الإبداع، الحكمة والمصداقية، استكشاف الدور التربوي* (ترجمة مجدى عبد الكريم حبيب). القاهرة، المركز القومى للترجمة، 87-114.
12. كلاكستون؛ ج.؛ كرافت، أ.؛ جاردنر، هـ. (2016): *استنتاج الأفكار، التفكير الجيد- التربية من أجل الإبداع الحكيم*. فى كرافت، أ.؛ جاردنر، هـ.؛ كلاكستون، ج.: *الإبداع، الحكمة والمصداقية، استكشاف الدور التربوي* (ترجمة مجدى عبد الكريم حبيب). القاهرة، المركز القومي للترجمة، 375-395.
13. كنوب، هـ(2016): *الإبداع الحكيم والحكمة المبدعة*. في كرافت، أ.؛ جاردنر، هـ.؛ كلاكستون، ج.: *الإبداع، الحكمة والمصداقية، استكشاف الدور التربوى* (ترجمة مجدى عبد الكريم حبيب). القاهرة، المركز القومى للترجمة، 265-296.
14. هاست، هـ. (2016): *التفكير الجيد، العقل الكفء والمبدع*. فى كرافت، أ.؛ جاردنر، هـ.؛ كلاكستون، ج.: *الإبداع، الحكمة والمصداقية، استكشاف الدور التربوى* (ترجمة مجدى عبد الكريم حبيب). القاهرة، المركز القومى للترجمة، 215-234.
15. Csikszentmihalyi, M. (1993). The evolving self. New York: Harper Collins.
16. Damasio, A. (2003). Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain. Orlando, FL: Harcourt.
17. Dijksterchuis, A. (2004). Think different: The merits of unconscious thought in preference development and decision making. J. Personality and Social Psychology 87: 586 – 98.
18. Feldman, D. (1980). Beyond intervals in cognitive development. Norwood, NJ: Ablex.
19. Haste, H. (1994). The sexual metaphor. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
20. Jackson, R., F. Barbagallo, and H. Haste. (2005). Strengths of public dialogue on science – related issues. Critical Review of International Social and Political Philosophy 8: 349 – 58.
21. Knoop, H.H. (2006). Kreativitet [Creativity]. Dansk Pxdagogisk Tidsskrift 1: 1-10.
22. Peterson, C, and M. E. P Seligman (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification Washington, DC: American psychological Association and Oxford Univ. Press.
23. Popper, K.R. (1971). The open society and its enemies Princeton. NJ: Princeton Univ. Press.
24. Seligman, M. E.P. (2002). Authentic Happiness. New York: Free Press.
25. Sternberg, R – J. (2003). Wisdom, intelligence and creativity synthesized. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.
26. Willis, J., and R. Wilsdon. (2004), See – through science: Why public engagement needs to move upstream. London: Demos.

# حوكمة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بتحسين وضع الجامعات الفلسطينية في التصنيفات

الدكتور ياسر عبدالله
أستاذ مساعد، جامعة الاستقلال، فلسطين

**الملخص:** *ساهمت العولمة ومن خلال التقدم السريع في وسائل الاتصال وثورة التكنولوجيا في مجالات متعددة في مقدمتها الانترنت، في خلق مناخ للتنافس سوء على مستوى محلي، أو إقليمي، او دولي، وفي مجالات العمل المؤسسي المختلفة الحكومي منها، والخاص وكذلك الأهلي، شملت المؤسسات الاقتصادية من شركات صناعية واستثمارية.إضافة الى تطور في المؤسسات التعليمية وظهور تصنيفات عالمية جعلت من الجامعات تتنافس حول تطبيق معايير الجودة والحوكمة من اجل ان تكون ضمن مراتب متقدمة في هذه التصنيفات.*

*ففي تصنيف شنغهاي للعام 2015 جاءت جامعات الولايات المتحدة في المرتبة الأولى تليها المانيا وبريطانيا والصين وكوريا وهولندا وغيرها من الجامعات الغربية، الا ان الجامعات العربية جاءت في اخر التصنيفات من حيث المراكز والحجم، وقد سبقتها دولة الكيان الصهيوني حيث جاءت ثلاث جامعة لها ضمن التصنيف.*

*وجاء هذا البحث ليسلط الضوء على قضية حوكمة الجامعات والتي اهملت من قبل اللجنة الوطنية للحوكمة والتي ركزت على الشركات الاقتصادية، علما بان الجامعات هي الأساس في تطوير القطاع الاقتصادي حيث ان مخرجات الجامعات سوف تنخرط في العمل في تلك الشركات ويعتمد جودة العمل في تلك الشركات على جودة مخرجات الجامعات من هنا يتوجب ان يتم وضع قوعد لحوكمة الجامعات يتم م خلالها ضبط الأداء في الجامعات سواء الإداري أو المالي والذي ينعكس على الأداء الأكاديمي، معتمدة على الشفافية والمساءلة وحق الحصول على المعلومات من قبل الجمهور إضافة الى استخدام الإدارة الالكترونية في تلك الجامعات سوف يساهم في تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات.*

*وتعتبر مبادئ الحوكمة التي تم وضعها من قبل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الدولية "OECD" والتي ركزت في وضع مبادئها على الشركات والمؤسسات الاقتصادية، تعتبر غير مكتملة من الناحية العملية لأنها اغفلت دور الجامعات، والبحث العلمي في تلك المبادئ. فالجامعات هي الركيزة التي يجب الاهتمام بها من اجل النهوض بالاقتصاد والتنمية من خلال فرض مبادئ حوكمة تعني بالجامعات وتضبط عملها وتجعلها منها وسيلة لدفع عجلة التنمية والاقتصاد في أي دولة في هذا الكون وعلى المؤسسات ذات العلاقة في الوطن العربي ان تجعل من الاهتمام بالبحث العلمي والجامعات أولوية لها لنهوض بواقع التعليم العربي.*

**كلمات مفتاحية:** *الحوكمة – مواقع التواصل– تصنيف شنغهاي.*

## 1. خلفية الدراسة

### مشكلة البحث:

الي أي مدى يمكن ان يساهم تطبيق **الحوكمة** المبنية على أساس الإدارة الالكترونية في الجامعات الفلسطينية على تقدمها في التصنيفات العالمية للجامعات ومنها تنصيف "شنغهاي"؟

وتتمثل مشكلة الدراسة في الصعوبة التي تعاني منها الجامعات العربية والفلسطينية منها في كيفية ان يكون الشخص قادر على تحفيز الاخرين للعمل للمصلحة العامة في تلك الجامعات وقد يعود ذلك لغياب الشفافية وانتشار المحسوبية وغياب المساءلة الاجتماعية في ظل هيمنة المركزية المطلقة في تلك الجامعات ما يطلق عليه مبادئ **الحوكمة** والتي تعاني من الالتزام بها الجامعات العربية بشكل عام والفلسطينية بشكل خاص.

### الأهمية:

تعتبر الدراسات العلمية التي عملت حول "**الحوكمة**" قليلة نسبيا في مجال البحث العلمي ورسائل الدكتوراه والماجستير، لا سيما "**الحوكمة**" وعلاقتها بالجامعات العربية والفلسطينية منها، إضافة الى ربط تلك الدراسات بتصنيفات العالمية للجامعات وتراجع الدول العربية فيها وعدم تحقيق أي منها مركز متقدم ضمن ال 500 جامعة وفق تصنيف "شنغهاي" وغيرها من التصنيفات، وجاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على مباديء "**الحوكمة**" وتطبيقها في الجامعات ومعرفة مدى تأثيرها على التصنيف العالمي للجامعات العربية.

### الأهداف:

1. التعرف الى أي مدى تطبق الجامعات الفلسطينية "**الحوكمة**".
2. التعرف الي أي مدى يؤثر تطبيق الحوكمة على تصنيفات الجامعات العربية.
3. الى أي مدى تساهم الإدارة الإلكترونية في ترسيخ مفهوم الحوكمة في الجامعات.
4. التعرف الى مدى وعي أصحاب القرار في الجامعات بأهمية الحوكمة في دعم البحث العلمي.

**المصطلحات:**

**1. التعريف الإجرائي لحوكمة الجامعات:**

يقصد بحوكمة الجامعات تلك المبادئ والقوانين والأنظمة التي تضبط العلاقة بين مجالس إدارة الجامعات والإدارات التنفيذية والأكاديمية بما يخدم جودة التعليم ومخرجاته والتي تنعكس على أداء المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية التي تعتمد بالدرجة الى الأولى على مخرجات الجامعات في مختلف التخصصات، والتركيز على أهمية البحث العلمي وجودته بما يخدم الجامعات في تحقيق تربيا متقدمة في التصنيفات الدولية للجامعات"

**2. تصنيف جامعة جياو جونغ شنغهاي ARWU:**

"وهو تصنيف من إصدار جامعة جياو تونغ شنغهاي الصينية ويعرف بالتصنيف الأكاديمي للجامعات العالمية، وقد صدر أول تصنيف عام 2003م من معهد التعليم العالي بالجامعة، وكان الهدف من إصداره معرفة موقع الجامعات الصينية بين الجامعات العالمية من حيث الأداء الأكاديمي والبحث العلمي، ويستند هذا التصنيف إلى معايير موضوعية جعلته مرجعاً تتنافس الجامعات العالمية على أن تحتل موقعاً بارزاً فيه وتشير إليه كأحد أهم التصنيفات العالمية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي، ويقوم هذا التصنيف على فحص 2000 جامعة في العالم من أصل قرابة 10000 جامعة مسجلة في اليونسكو امتلكت المؤهلات الأولية للمنافسة ، ويعتمد التصنيف على معدل الإنتاج العلمي للجامعة، وتقوم طريقة التصنيف على أساس أربعة معايير رئيسة (جودة التعليم- نوعية (جودة) أعضاء هيئة التدريس- الإنتاج البحثي- الإنجاز الأكاديمي مقارنة بحجم المؤسسة العلمية" (ويكيبديا: 2016).

**3. تصنيف "ويبومتركس" الاسباني:**

"بدأ هذا التصنيف سنة 2004 بتصنيف 16000 جامعة، يهدف هذا التصنيف بالدرجة الأولى إلى حث الجهات الأكاديمية في العالم لتقديم ما لديها من أنشطة علمية تعكس مستواها العلمي المتميز على الإنترنت وليس ترتيباً أو تصنيفاً للجامعات، بل ترتيباً لموقع الجامعة. (Ranking Web) ويتم عمل هذا التصنيف في شهر يناير ويوليو من كل سنة، ويعتمد على قياس أداء الجامعات من خلال مواقعها الإلكترونية ضمن المعايير التالية الحجم- الإشارة إلى الأبحاث- الأثر العام" (ويكيبديا: 2016).

**2. الفصل الثاني: الأدبيات والدراسات**

**مقدمة:**

شهدت السنوات الماضية اهتمام واضح من قبل المؤسسات التعليمية والخاصة والحكومية في موضوع الإدارة والحكومة الرشيدة، والدور الذي تلعبه في التحديث والإصلاح الى واجهة الاهتمام العالمي، في ظل تزايد الإدراك لعمق التأثير هذا الموضوع في مسيرة الإصلاح القانوني والمجتمعي والبنيوي في الدولة.

وقد أظهرت الاحداث المتسارعة التي حدثت في العالم وخاصة في الدولة العربية الحاجة إلى اجراء إصلاحات شاملة في الدولة العربية، هذا بشكل عام بما يتعلق بالحكومة الرشيدة وتطبيق مبادئ **الحوكمة** للشركات غير انها اغفلت تطبيقها على الجامعات مما انعكس سلبا على تتريب تلك الجامعات في التصنيفات العالمية، ويتوجب على تلك الجامعات أعادة النظر في تلك المباديء.

اما عند التحقق **بحوكمة** الجامعات العربية والفلسطينية كجزء منها فنحن بجاجة الى ذلك من اجل زيادة الاهتمام بالبحث العلمي واستقطاب الكفاءات والتخلص من العشائرية، الجغرافيا، والحزبية في التعينات والتوظيف في كوادر الجامعات خاصةً الأكاديميين والمهنين منهم.

وقد ظهر مفهوم "**الحوكمة**" أو "الحكمانية" كجزء من ثقافة دولية واجماع عالمي، وهذا المفهوم مؤسس على تعزيز مشاركة كافة أطراف المجتمع بالإضافة الى الحكومة في صنع السياسات العامة وتنفيذها للتعبير عن التفاعل أو المشاركة بين الدولة والمجتمع المدني والقطاع الخاص لتحقيق تنمية مستدامة. ويركز مفهوم **الحوكمة** والإدارة الرشيدة الى ممارسة الدولة عبر أداء سلطاتها المتمثلة بالسلطة السياسية والاقتصادية والإدارية لإدارة شؤون دولة ما على جميع المستويات وتشمل **الحوكمة** والإدارة الرشيدة كافة القطاعات في الدولة والمجتمع الحكومية والخاصة والأهلية. (عبدالله، 2009: ص، 12).

**المفاهيم:**

تساهم **الحوكمة** الى ترشيد ممارسات المديرين ومجلس إدارة الشركة او المؤسسة بما فيها الجامعات فهي ذات نظام إداري ومالي، وبالتالي ترشيد ممارسات المسؤولين الماليين والإداريين في الجامعات الامر الذي ينعكس إيجابا على المؤسسة "الجامعة" ويجعلها تسعى إلى التقدم إلى الامام من خلال استقطاب الموارد البشرية والكفاءات العلمية التي تخدم اهداف الجامعة في تحقيق تصنيف متقدم وفق تصنيف شنغهاي وغيرها من التصنيفات، وتلعب الإدارة الالكترونية الدور الهامة في ذلك لانها تضبط المعاملات والإجراءات بطريقة محوسبة يسهل الرقابة عليها ووضع أنظمة حماية للمعلومات بهدف حمايتها من السرقة والتلاعب.

"يقصد **بحوكمة** الشركات مجموعة الآليات والإجراءات والقوانين والنظم والقرارات اتي تضمن كل من الانضباط والشفافية والعدالة وبالتالي تهدف **الحوكمة** الى تحقيق الجودة والتميز في الأداء عن طريق تصرفات إدارة الوحدة الاقتصادية فيما يتعلق باستغلال الموارد الاقتصادية المتاحة لديها بما يحقق أفضل منفعة ممكنة لكافة الأطراف ذوي المصلحة وللمجتمع ككل" (علي، 2007: ص،17).

ويمكن تعريفها "بانها النظام بموجبه يتم توجيه الشركات والرقابة عليها وبالتالي فهي مجموعة من العلاقات بين الجهاز التنفيذي لإدارة شركة ما مع مجلس ادارتها والمساهمين فيها. (المصري، 2009).

ويقصد بها بالمفهوم الواسع "مجموعة القواعد والاجراءات التي يتم بموجبها إدارة الشركة والرقابة عليها عن طريق تنظيم العلاقات بين مجلس الإدارة والإدارة التنفيذية والمساهمين، أصحاب المصالح الاخرين وكذلك المسؤولية الاجتماعية والبيئية للشركة" (المصري، 2009).

والحكومة الالكترونية أو الإدارة الالكترونية في الواقع أصبحت نظام قديم في الدول المتقدمة في كافة مجالات الحياة الاقتصادية والتعليمية والخدماتية في حين ان الدول العربية لها محاولات خجولة في بعض الدول في هذا المجال لا ترتقي الى مستوى ان تسمى **حكومة** الكترونية.

وعرف السالمي (2008) الحكومة الالكترونية "بأنها وسيلة من الوسائل التي تستخدمها الحكومة الحقيقية "بمعناها القانوني والإداري" لتوصيل المعلومات والخدمات وتسويق السلع للمستفيدين منها عبر شبكة الانترنت وأجهزة الحاسوب وهذا لا يلغي دور الحكومة الحقيقية وانما تسنده وتدعم كفاءته عن طريق البعد عن الروتين والتعقيدات البيروقراطية واختصار المسافات وتوفير وقت وجهد ومال المستفيدين".

### 2.1. الحوكمة

**ابعاد الحكومة الرشيدة:**

تعتبر الحوكمة من أبرز أسس الإدارة الرشيدة والشفافية والمساءلة وهي تعتمد في تطبيقها على أربع ابعاد هي (عبدالله، 2009: ص، 14):

- سيادة حكم القانون.
- تعزيز مفهوم الشفافية.
- الاستجابة والمشاركة والانصاف والفاعلية والكفاءة.
- المساءلة والرؤية الاستراتيجية.

وبحسب برنامج الأمم المتحدة الإنمائي فإن المنظومة العامة للحكم الرشيد والتي تعمل على تنمية بشرية مستدامة تتشكل من العناصر التالية (عبدالله، 2009: ص، 14):

1. مشاركة المجتمع بكافة الأطراف في صياغة السياسيات والخطط العامة والاولويات، وذلك من خلال مؤسسات القطاع الحكومي والخاص والأهلي.
2. وجود قواعد واسس مرجعية تشريعية وقانونية كافية تنظم نشاط السلطات والمؤسسات الحكومية ولتنظيم العلاقة بين المؤسسات الحكومية والمواطن والمجتمع.
3. توفير الشفافية في عمل السلطات والمؤسسات الحكومية ومأسسة مساءلتها وهذا يستوجب اجراء تسهيلات للحصول على المعلومات من اجل تيسر عملية المراقبة على أداء المؤسسات الحكومية ومساءلتها.
4. مقدرة الجهاز الحكومي على التكييف والاستجابة لمتطلبات مواطنية في إطار موارده المتاحة
5. توفر الحد الأدنى للتوافق الوطني على الأولويات والتوجهات والسياسات الوطنية بما يخدم مصلحة الموطن.
6. ضرورة ضمان أداء كفؤ وفعال لعمل أجهزة ومؤسسات الدولة، وعدم اهدار المال العام وتوظيفه في المصلحة العامة.
7. يتوجب ان نحد التوجهات الاستراتيجية للدولة من خلال عملية تخطيط منهجية وشاملة مرتبطة بالأهداف الوطنية العليا.

**مبادئ الحوكمة ومحدداتها**

يتصف نظام الحوكمة بخصائص مهمة، تنعكس إيجابيا على أهداف النظام وآليات تنفيذه، وتشكل مدخلا" في معرفة مبادئ نظام الحكومة وأخلاقياته، وتم إيجازها بما يأتي (شلبي ومنهل، 2008):

1. احترام حقوق المساهمين
2. تشجيع المساهمين على ممارسة حقوقهم.
3. توصيل المعلومات التي تساعد المساهمين على المشاركة الفاعلة في اجتماعات الشركة.
4. التصرف بأخلاقية وشرف إزاء الاختلاف الظاهر والكامن في المصالح.
5. المصارحة في كشف الحسابات والتقارير المالية.
6. التدقيق والتأكد من الأخطاء الناتجة عن القوائم المالية.
7. نظام واضح للرقابة المالية يتضمن استقلالية المراقبين (المدققين).
8. التأكد من المكافآت الممنوحة للإدارة العليا، ومدى مطابقتها للقوانين والتشريعات.
9. تدقيق طريقة تعيين الأشخاص في مجلس الإدارة، ومدى مطابقتها للقوانين والتشريعات.
10. التأكد من مدى كفاية الموارد المتوفرة للمديرين لتنفيذ واجباتهم.
11. تدقيق مواضع الخطأ والسهو الإداري وتشخيص أسبابها. (شبلي ومحمد منهل، 2008: ص).

**الحوكمة وتحسين مستوى الخدمات في المؤسسات العربية:**

تعاني الخدمة المدنية في المجتمعات العربية من الترهل والاحتراق الوظيفي واللامبالاة وغياب الانتماء للعمل لأسباب مختلفة، الفساد، غياب العدالة الاجتماعية في التوظيف والترقيات، غيب الشفافية وحجب المعلومات، هذا يؤثر من خلال المس بكيان البلد السياسي والاجتماعي والاقتصادي، وعند تحديد أولويات وتدابير السياسة الإصلاحية الهادفة الى تحسين الخدمات للمواطنين، فأننا نوضحها من خلال (عبد الله، 2009: ص، 51):

1. مراجعة نظم إدارة الموارد البشرية.
2. زيادة مرونة نظم إدارة الموارد البشرية بما في ذلك زيادة مرونة التوظيف في الخدمة المدنية بحيث لا تتعارض مع تماسك الحكومة وتعزيز النزاهة.
3. الدخول في حوار بين الشركاء الاجتماعيين في إصلاحات إدارة الموارد البشرية.
4. تدعيم التعيين والترقية بناء على كفاءات علمية واحتياجات مهنية.

5. العدالة في الأجور لضمان حياة كريمة لأصحاب الكفاءات العلمية في الجامعات.
6. ربط برامج الحد من التوظيف في القطاع العام مع السياسة العامة وبرامج واستراتيجيات التنمية.
7. مراجعة إطار العمل المتعلق بإدارة كبار الموظفين
8. مراجعة التداخل بين السياسة والخدمة المدنية بغرض تحسين أداء الخدمة وضمان وصولها الى كافة الأطراف بغض النظر عن توجهاتهم السياسية
9. مراجعة الأوضاع الأساسية للنزاهة في الخدمات العامة.
10. القوانين والضمانات الخاصة بالاستقلال والتعيين والأجور.
11. أجهزة الرقابة المالية والمراقبة الحسابية وقواعد الشراء
12. شفافية الإجراءات والعلاقة بالموطنين والتبسيط الإداري من خلال وضع ميثاق "شرف المهنة" أي اللوائح وإجراءات ومؤسسات خاصة لتعزيز النزاهة ومكافحة الفساد.
13. قواعد تعارض المصلحة وتشريعات مكافحة الفساد.
14. الوثائق والتوجيهات مثل مدونة السلوك.
15. تعزيز ثقافة النزاهة والشفافية والاعلاء من قيمتها خصوصا لدى الأطفال والشباب لضمان مستقبل وطني واعد من خلالهم.

**حوكمة الجامعات الفلسطينية**

ما زالت الجامعات الفلسطينية تعاني كما هي الجامعات العربية من المنافسة الحقيقية في التنصيفات الدولية للجامعات ومن أبرز تلك التصنيفات شنغهاي وتصنيف ويبمتركس وقد عانت الجامعات خلال السنوات الماضية من عجز في التطور والتقدم، ويعود ذلك الى عدت أسباب أهمها:

1. غياب الشفافية والمساءالة الاجتماعية.
2. انتشار ثقافة المحسوبية والواسطة في التعينات والترقيات في الجامعات.
3. اهمال حملة شهادة الدكتورة في كثير من الجامعات والتركيز على حملة الماجستير وذلك بهدف تخفف التكلفة "أي نها تحولت الى شركات تجارية".
4. انتشار الفئوية والحزبية والمناطقية في التعينات والتوظيف للهيئات التدريسية في الجامعات.
5. اهمال البحث العلمي وعدم الاهتمام بالباحثين.

وعلى سبيل المثال فان حصول جامعة بيرزيت على المركز الأول على مستوى الجامعات الفلسطينية ضمن التصنيف العالمي للجامعات "ويبومتركس" في تقرير صادر عن شهر 2016/1.

أما بالنسبة للترتيب العالمي لجامعة بيرزيت فحلت بالترتيب 2140 من بين أكثر من 24 ألف جامعة حول العالم، وهو ما يعني أن جامعة بيرزيت من أفضل 3% من الجامعات على المستوى العربي، وأفضل 10% عالمياً.

ويصدر موقع ويبومتركس" التابع للمركز الوطني للبحوث بمدريد– إسبانيا، هذا الترتيب كل ستة أشهر بهدف حث المؤسسات الأكاديمية في العالم لتقديم ما لديها من أنشطة علمية تعكس مستواها العلمي المتميز على الإنترنت.

ويعتمد التقييم على أربعة معايير مهنية في هذا الترتيب، وهي: الحجم، والملفات الإلكترونية، ورؤية الجامعة وأهدافها، والأبحاث العلمية التي تنشر على موقع الجامعة.

و "ويبومتركس" هو أكبر نظام لتقييم الجامعات العالمية، حيث يغطي أكثر من 25 ألف جامعة على مستوى العالم، ويصدر في إسبانيا عن المجلس العالي للبحث العلمي، ويرتبط بمعيار الأبحاث والملفات الفنية، كما يتم تحديثه بشكل دوري كل 6 أشهر.

ويتم تصنيف أفضل الجامعات على مستوى العالم على أساس نشاطات الجامعة التي تظهر على مواقعها الإلكترونية. "paltoday.ps،2016"

ويعني هذا ان الجامعات الفلسطينية ما زالت بحاجة الى نقل نوعية في أدائها وتطبيقها لمعايير حوكمة الجامعات حتى تتكمن من المنافسة دولياً والحصول على مواقع متقدمة في تلك التصنيفات، ولا يخفى على الجميع ان الاحتلال يعلب دوراً كبيرا في هذا التراجع فما زالت الإجراءات والانتهاكات الإسرائيلية تقف عائق امام الطلبة والجامعات والهيئات التدريسية، فالمعاناة من الاحتلال تشمل كافة مجالات الحياة، أضافة الى ذلك فانه وخلال السنوات العشر الأخير يعاني الشعب الفلسطيني من الانقسام والذي يعيق التواصل الجغرافي بين شقي الوطن، الضفة الغربية وقطاع غزة، وبالرغم من كل ذلك ما زالت الجامعات الفلسطينية صامدة على أرض الواقع وعقم السياسيات التعليمية أيضا يعد سبباً رئيسياً في تراجع الجامعات الفلسطينية في التصنيفات الدولية، فهناك مشكلة كبير وهي عدم موائمة مخرجات الجامعات الفلسطينية مع سوف العمل مما انعكس على نسبة البطالة في صفوف الخريجين حيث وصلت في العام الحالي نسبة بطالة الخريجين 64.3% في قطاع التعليم فقط وهذا عود الى التخصصات المكررة التي تمنحها وزارة التربية والتعليم للجامعات مما أثر سلباً علي بعض الجامعات وأكثر الجامعات التي تضررت من ذلك هي جامعة القدس بحكم موقعها الجغرافي الملاصق للجدار، فقد منحت وزارة التربية والتعليم تراخيص لجامعات أخرى بتدريس بعض التخصصات التي كانت تنفرد فيها جامعة القدس وبالتالي وضع الجامعة في أزمة مالية وتراجع في اعداد الطلبة في الجامعات بشكل كبير جداً.

وقد كتب البروفسور إبراهيم الابراشي عن ذلك "أن من الممكن أن تكون مؤشرات أو معايير التصنيف أكثر انصافا وموضوعية لو تم الأخذ بعين الاعتبارات خصوصية بعض الجامعات التي تقع في مناطق حروب أو خاضعة للاحتلال كما هو الحال مع الجامعات الفلسطينية، ففي كثير

من الحالات يكون النقص الحاصل في مؤشر أو أكثر من المؤشرات المعتَمَدة في التصنيف لا يعود لخلل في الجامعة أو في بلد الجامعة بل بظروف خارجية قاهرة وهو الاحتلال، وعندما تحافظ الجامعات الفلسطينية مثلا على حضورها واستمراريتها وتقوم بمهمتها بالرغم من معيقات الاحتلال وهي كثيرة كالحصار والاقتحامات المتكررة للجامعات ومنع تواصلها مع العالم الخارجي الخ، فهذا بحد ذاته يستحق التقدير والتنويه".

### 2.2. التصنيفات الأكاديمية الدولية للجامعات

تقف الجامعات العربية كل عام احتراما للجامعات الأوروبية والامريكية والغير عربية، احتراما لتلك الجامعات عندما تصدر جامعة "جايو توج شانغهاي" قائمة بأفضل (500) جامعة في شهر سبتمبر من كل عام، وتكون ماواحتراما لتلك الجامعات والتي تحترم البحث العلمي وتحترم الكفاءات العلمية وتقدر الهيئات التدريسية وتستقطب الكفاءات والعقول كي ترتقي بالتعليم في بلدانها.

**المعايير الدولية لتصنيف الجامعات**

وجاء في الموسوعة الحرة (ويكبيديا) ان المعايير المعتمدة لقياس كفاءة الجامعات وجودتها في هذا التصنيف هي أربعة:

- جودة التعليم وهو مؤشر لخريجي المؤسسة الذين حصلوا على جوائز نوبل وأوسمة "فيلدز" ويأخذ نسبة 10% من المجموع النهائي.
- جودة هيئة التدريس وهو مؤشر لأعضاء هيئة التدريس الذين حصلوا على جوائز نوبل وأوسمة فليدز ويأخذ نسبة 20%، وأيضاً في هذا المعيار مؤشر للباحثين الأكثر استشهاداً بهم في 21 تخصصاً علمياً ويأخذ نسبة 20%.
- مخرجات البحث وهو مؤشر للمقالات المنشورة في مجلتي Nature و Science ويأخذ 20%، أيضاً المقالات الواردة في دليل النشر العلمي الموسع ودليل النشر للعلوم الاجتماعية ودليل النشر للفنون والعلوم الإنسانية وتاخذ نسبة 20%.
- حجم المؤسسة وهو مؤشر للإنجاز الأكاديمي نسبة إلى المعايير أعلاه ويأخذ نسبة 10%.

**البحث العلمي في إسرائيل وصناعة القرار**

يلمح الدارس للتجربة البحثية الإسرائيلية وضوح عوامل رئيسية وقفت وراء النهضة العلمية والتقدم التقني، من أهمها: الموارد البشرية التي اعتمدت أساساً على موجات الهجرة، ورؤوس الأموال من الخارج، والسياسة العلمية، وارتباط عملية التطور الشامل بصورة وثيقة بالتطور العلمي الذي أدى إلى تطور مجالات الحياة الأخرى.

وقد لعب البحث العلمي دوراً فاعلاً في نجاح النموذج العصري للتجربة الإسرائيلية، ولولاه لما استطاعت إسرائيل في هذه السنين القليلة من عمر الشعوب أن تصل ما وصلت إليه، ولذلك فإن تتبع السيرة العلمية لها، أمر جدير بالدراسة، وفيه كثير من الدروس المستفادة.

**وفرة الباحثين**

تعتبر أنشطة البحث العلمي التي تجري في إطار المراكز والجامعات الإسرائيلية من أقوى الأنشطة البحثية في العالم، في ظل وجود عدد من الأسباب والعوامل، من أهمها:

1. كثرة عدد الباحثين والمختصين.
2. وفرة تكوين فرق بحثية متكاملة.
3. انشغال عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس في المجالات البحثية والتجارب العلمية.
4. عدم استحواذ الميزانيات الإدارية على النصيب الأوفر من المخصصات الجامعية.

فضلاً عن كون إسرائيل تتبوأ المركز الرابع في العالم في نشاط البحث العلمي، وتتقدم عليها فقط سويسرا والسويد والدانمارك من حيث عدد المقالات العلمية لكل مليون مواطن، حيث نشر العلماء الإسرائيليون 6309 بحوث في دوريات علمية أجنبية، ويقارب دورهم في النشاط العلمي العالمي عشرة أضعاف نسبتهم من سكان العالم.

أكثر من ذلك، فقد اعتنت إسرائيل بجملة من العوامل الإيجابية التي من شأنها الارتقاء بمستويات البحث العلمي، ومنها:

1. توسيع هامش الحرية الأكاديمية الكافية للباحثين.
2. التخلي قدر الإمكان عن مظاهر البيروقراطية والمشكلات الإدارية والتنظيمية.
3. محاربة الفساد المالي والإداري في مؤسسات البحث العلمي.
4. الإسراع الدائم في عملية نقل المعلومة التقنية من الدول المتقدمة إليها.
5. حراك دائم في مراكز البحوث الإسرائيلية، بحيث لا تبقى تحت قيادات قديمة مترهلة، غير مدركة لأبعاد التقدم العالمي في ميادين البحث العلمي، لا سيما في العلوم التكنولوجية.
6. مواصلة التدريب المستمر للباحثين الجدد، وعدم تهميشهم، ومن ثم تهجيرهم.

كما تؤشر المعطيات على أهمية الحرية الأكاديمية والبحث العلمي في إسرائيل، باعتبار أنه كلما اتسعت الحريات العامة، وزادت الممارسات الديمقراطية، وقلت التدخلات الرسمية للدولة في قضايا الجامعات، ورغم أن عدد الأفراد الإسرائيليين المشتغلين بأنشطة البحث العلمي غير معلوم بالدقة المطلوبة، فإن هناك على الأقل عشرات الآلاف من العلماء ممن يضمون بينهم شخصيات علمية متميزة، وكفاءات نادرة في أنشطة العلم والتكنولوجيا، يتوزعون بين قطاعات عديدة كالتعليم، والإنتاج، والخدمات.

ووفقاً لمجالات التخصص فهناك علماء في مجالات العلوم الطبيعية، والطبية، والهندسية والتكنولوجية، والزراعية، والاجتماعية.

كما باتت المؤسسات العلمية البحثية في إسرائيل تشكل نقطة لاستقطاب العلماء، لتسد الفجوات التكنولوجية فيها، وتختص معاهدها البحثية بالمجالات المتقدمة، وعلوم الصدارة التي أصبحت ضرورة لتحقيق النهضة التكنولوجية، وتطويع التطورات العلمية في خدمة الإنتاج والخدمات.

وقد اهتمت إسرائيل اهتماماً خاصاً في استقطاب العلماء والباحثين والأساتذة والمتخصصين، للمساهمة بتطوير البحوث والدراسات من جهة، ولتأسيس جيل إسرائيلي علمي من جهة أخرى. ولتحقيق ذلك توجه قادتها بدعوة كل العلماء اليهود بأن يهرعوا لإسرائيل ليضيفوا علمهم إلى عوامل أمنها وبقائها.

**المخصصات المالية**

وقد جاءت إسرائيل في المركز الخامس عالمياً من حيث الإنفاق على التعليم بالنسبة للناتج المحلي الإجمالي بإنفاق يبلغ 8.3% على التعليم من ناتجها المحلي، وإذا علمنا أن الناتج المحلي الإجمالي لها يصل 110 مليارات دولار، فإن نصيب البحث العلمي يصل في بعض الأحيان 5.3 مليارات دولار!

*"إسرائيل تنفق ضعف ما تنفقه الدول العربية مجتمعة على البحث العلمي والتطوير، وهي أعلى دولة في العالم من حيث نسبة الإنفاق على البحث العلمي من الناتج القومي"*

وقد احتلت إسرائيل المرتبة الأولى عالمياً من حيث نصيب الفرد من الإنفاق على البحث العلمي، وجاءت بعدها الولايات المتحدة، ثم اليابان، حيث تنفق 1272,8 دولارا سنوياً للفرد، متساوية في الصرف على البحث العلمي مع اليابان والولايات المتحدة وألمانيا وفرنسا، متقدمة على إسبانيا وتركيا.

**النفوذ السياسي**

وهنا ترى إسرائيل أن هذه المراكز البحثية يجب أن تكون مؤسسات مستقلة بهدف إجراء الأبحاث، وإنتاج معارف مستقلة متصلة بالسياسة، تسد فراغاً في غاية الأهمية بين العالم الأكاديمي من جهة، وبين عالم الحكم من جهة ثانية، لأن دافع الأبحاث في الجامعات يكون في أحيان كثيرة تلك النقاشات النظرية المنهجية والغامضة التي تمت بصلة بعيدة للمعضلات السياسية الحقيقية.

"تعتبر الأبحاث والدراسات المعمقة من أهم الركائز التي يعتمد عليها السياسيون ومتخذو القرارات في إسرائيل في رسم وتخطيط سياستهم، واتخاذ قراراتهم".

مع العلم أن انتشار هذه المؤسسات البحثية بأعداد كبيرة يشير إلى ثقافة ومجتمع وسياسات إسرائيل، أكثر مما يدل على مدى تأثير هذه المجموعة المنوعة في بيئة صنع السياسة والقرارات المحددة، ومما لا شك فيه أنها قادرة على المساهمة، وقد قدمت مساهمات قيمة في سياستها الخارجية والداخلية.

**مقارنة بحال الحكومات العربية والجامعات العربية**

تعتبر الأبحاث والدراسات المعمقة من أهم الركائز التي يعتمد عليها السياسيون ومتخذو القرارات في إسرائيل في رسم وتخطيط سياستهم، واتخاذ قراراتهم، انطلاقاً من قناعتهم بأن دراسة القضايا والمعضلات السياسية هي المحور الأول في رسم وبناء الإستراتيجيات في كافة المجالات، لما تمثله المعرفة والعلم عند متخذي القرارات.

استطاعت الدول المتقدمة أن توجد آليات وتعتمد على وسائل تمكنها من توفير الميزانيات اللازمة للإنفاق على البحث العلمي وتنويع مصادره، إضافة إلى الإنفاق عليه بسخاء من ميزانياتها، بينما في البلدان العربية تواجه المؤسسات البحثية والجامعية الكثير والكثير من المعوقات والتحديات، ومن أهمها انخفاض مستويات التمويل، وتدني إسهام القطاع الخاص في شؤون التعليم العالي والبحث العلمي، إذ إن نسبة تمويل البحث العلمي تكاد لا تصل إلى 1٪ في الموازنات العامة!

والناظر إلى واقع التمويل العربي للبحث العلمي، يجد أنه يختلف كثيرًا عن المعدل العالمي للإنفاق على البحث العلمي، ويتخلف كثيرًا عامًا بعد عام، حتى لو تقدم معدل الإنفاق العربي على البحث العلمي في الفترة من عام 1970م وحتى عام 2005م، إذ إن هذا التقدم حدث بشكل نسبي وضئيل جدًا مقارنة بالوضع العالمي المتسارع. فهذا الارتفاع الذي حدث خلال هذه الفترة الطويلة هو ببساطة شديدة عبارة عن ارتفاع نسبة الإنفاق على البحث العلمي قياسًا إلى الناتج المحلي من 0.31٪ عام 1970م إلى 0.67٪ عام 1990م. ومن ثم فلا تأثير لهذا الارتفاع الضئيل على الفجوة الكبيرة بين الأقطار العربية والمجموعات الدولية في هذا المجال.

وتختلف الأقطار العربية فيما بينها من حيث حجم الإنفاق على البحث العلمي. والملاحظ أن نسبة الإنفاق على البحث العلمي بالنسبة إلى الناتج المحلي الإجمالي لم تتعد 0.5٪ في الأقطار العربية كافة لعام 1992م، وهي نسبة ضئيلة عند مقارنتها بمثيلاتها في السويد وفرنسا حيث بلغت 2.9٪، و2.7٪ على التوالي

وتحتل إسرائيل المركز الثالث في العالم في صناعة التكنولوجيا المتقدمة بعد «وادي السيليكون» في كاليفورنيا وبوسطن، والمركز الخامس عشر بين الدول الأولى في العالم المنتجة للأبحاث والاختراعات. أما بالنسبة إلى عدد سكانها قياسًا إلى مساحتها فهي الأولى في العالم على صعيد إنتاج البحوث العلمية.

**المخصصات المالية الضعيفة في الدول النامية على البحث العلمي**

يعود قصور الجامعات في البحث العلمي إلى عدم تخصيص ميزانية مستقلة ومشجعة للبحوث العلمية، إضافة إلى أن الحصول على منحة بحثية يستغرق إجراءات طويلة ومعقدة مع قلة في الجهات المانحة. كما أن معظم الجامعات في الدول النامية تركز على عملية التدريس أكثر من تركيزها على البحوث العلمية لأسباب عدة. كما أن الدول المتقدمة ترصد الميزانيات الضخمة للبحوث العلمية لمعرفتها بالعوائد الضخمة

التي تغطي أضعاف ما أنفقته، في حين يتراجع الإنفاق على البحوث العلمية في الدول العربية بسبب النقص في التمويل الذي تنفق نسبة كبيرة منه على الأجور والمرتبات.

هذا، ولقد أنفق العالم في عام 1990م مبلغ 450 مليار دولار على البحث العلمي والتطوير، وكان إسهام الدول النامية أقل من 4٪.

**معوقات البحث العلمي في الوطن العربي:**

ان التأخر الذي تعيشه الدول العربية في مجال البحث العلمي والتطور التكنولوجي في كافة المجالات يعود الى مجموعة من المعوقات والتي نسردها على النحو الآتي **(حسين، 2007)**:

**1. غياب القطاع الخاص عن المساهمة**

يعد القطاع الحكومي الممول الرئيس لنظم البحث العلمي في الدول العربية، حيث يبلغ حوالي 80٪ من مجموع التمويل المخصص للبحوث والتطوير مقارنة بـ3٪ للقطاع الخاص، و7٪ من مصادر مختلفة. وذلك على عكس الدول المتقدمة وإسرائيل حيث تتراوح حصة القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي ما بين 70٪ في اليابان و52٪ في إسرائيل والولايات المتحدة الأمريكية.

ومن النماذج العربية الجيدة في دعم البحث العلمي، نموذج دولة الكويت، التي فرضت نسبة معينة من أرباح الشركات لدعم «مؤسسة الكويت للأبحاث العلمية» تقدم كمعونة من القطاع الخاص، كمورد إضافي لحركة البحث العلمي في جامعاتها ومراكزها البحثية.

**2. عدم وجود استراتيجية للتسويق**

من أسباب ضآلة حجم الإنفاق على البحث العلمي افتقار أغلب المؤسسات العلمية والجامعات العربية إلى أجهزة متخصصة بتسويق الأبحاث ونتائجها وفق خطة اقتصادية إلى الجهات المستفيدة مما يدل على ضعف التنسيق بين مراكز البحوث والقطاع الخاص. كذلك غياب المؤسسات الاستشارية المختصة بتوظيف نتائج البحث العلمي وتمويله من أجل تحويل تلك النتائج إلى مشروعات اقتصادية مربحة. إضافة إلى ضعف القطاعات الاقتصادية المنتجة واعتمادها على شراء المعرفة.

**3. غياب التعاون والتنسيق**

أشارت بعض الدراسات إلى أن المؤسسات البحثية العربية تعاني من مشكلات عديدة من بينها انفصام الصلة بين الجامعات وحقل الإنتاج، وابتعاد الجامعات عن إجراء البحوث المساهمة في حل المشكلات الوطنية، إضافة إلى عدم مشاركة المؤسسات الكبرى والشركات والأثرياء من الأفراد في نفقات البحث العلمي.

فمراكز البحوث والجامعات العربية تعاني من انفصال شبه كامل بينها وبين المجالات التطبيقية خارج أسوارها أو معاملها، فالبحوث التي تجري بين جدرانها من جانب أساتذتها إنما هي بحوث فردية لأساتذة يحاولون الإنتاج العلمي بغية الترقي، أو النشر، أو السمعة! وهي بحوث أضعف من أن تحل مشكلات المجتمع أو تعمل على تقدمه.

**4. ندرة الباحثين**

إن أنشطة البحث العلمي التي تجري في إطار المراكز والجامعات العربية من أضعف الأنشطة البحثية في العالم، بسبب قلة عدد الباحثين، وندرة تكوين فرق بحثية متكاملة، وانشغال عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس في العمل الإضافي. وكذلك استحواذ الميزانيات الإدارية على النصيب الأوفر من المخصصات الجامعية.

**5. انخفاض معدل الإنتاجية العلمية**

أن ما ينشر سنويًا من البحوث في الوطن العربي لا يتعدى 15 ألف بحث. ولما كان عدد أعضاء هيئة التدريس نحو 55 ألفاً، فإن معدل الإنتاجية هو في حدود 0.3 وهو وضع يرثى له من حيث الإمكانات العلمية والتكنولوجية في مجال الإنتاجية العربية، إذ يبلغ 10٪ من معدلات الإنتاجية في الدول المتقدمة.

وهذا من الأمور التي تجعل من الحكومات العربية غير مهتمة بدعم البحث العلمي بالشكل اللائق، ولعلك تسمع بعض المسؤولين يبررون إخفاقهم في دعم البحث العلمي بقلة إنتاج الباحثين، وضعف همتهم العلمية.

**6. نظرة المجتمع**

ينظر المجتمع العربي الحالي نظرة لا تليق بالبحث العلمي من حيث أولويته على كثير من الأنشطة والمجالات، وربما يتعلق ذلك بالتنشئة الاجتماعية التي أكسبت الجماهير العربية الحالية هذه النظرة السالبة نحو البحث العلمي، وأصبح الناس غير مدركين لخطورة تدهور البحث العلمي العربي، وتأخره عن ركب الحضارة.

إن المجتمعات في الدول المتقدمة تدعم المؤسسات البحثية ماديًا ومعنوياً، ولا يمكن أن تبخل عليها بالمال أو الإمكانات، أو حتى الدعم اللفظي، حتى إنه في كثير من الأحيان تنظم المسيرات والتجمعات مطالبة الحكومة بالإنفاق بسخاء لإجراء المزيد من البحوث العلمية في مجالات التنمية التي ينشدها الوطن

**2.3. الدراسات السابقة:**

قام الباحثان مسلم شبلي وحسين منهل بدارسة بعنوان "بناء منظور استراتيجي لنظام **الحوكمة** وقياس مستوى أداءه – دراسة استطلاعية في جامعة البصرة وقد تبين ان الشركات المحلية تعاني من ظاهرة الفساد الإداري والمالي، مما يقودها الى الخسارة والأفلاس، لذا أصبح من الضرورة البحث عن أدوات لمنع مثل هذه الظواهر، وأحد هذه الأدوات هو نظام **حوكمة** الشركات، وهو أداة رقابية ساهمت بتقليل الفساد بمختلف أنواعه، هدفت هذه الدراسة الى تطويع نظام **حوكمة** الشركات ليتلاءم مع المؤسسة الحكومية العراقية.

اعتمدت الدراسة فرضية مفادها (يعتمد مستوى أداء المنظور الاستراتيجي لنظام **الحوكمة** على مدى العمل طبقا" لأبعاد المنظور ذاته).

توصل البحث إلى مجموعة نتائج أهمها، إمكانية بناء منظور استراتيجي لنظام **الحوكمة** في المؤسسة العراقية. ومقارنة أبعاد المنظور مع ما هو قائم في جامعة البصرة لتأشير جوانب الأبعاد المتوفرة فعلاً في الجامعة. وتدقيق جوانب الأبعاد المتوفرة في جامعة البصرة مع الخصائص المؤشرة في المنظور الاستراتيجي لنظام **الحوكمة** للتأكد من استيفاء هذه الخصائص.

قامت بيان عمرو بدراسة بعنوان "مدى تطبيق معايير **الحوكمة** في دوائر ضريبة الدخل الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية وأثرها في زيادة كفاءة وفاعلية الأداء. وهدفت الدراسة الى تقييم مدى تطبيق معايير **الحوكمة** في دوائر ضريبة الدخل الفلسطينية وأثرها على كفاءة وفاعلية الأداء للعاملين، حيث اتبعت المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق اهداف البحث واعتمدت على مصادر ثانوية من الكتب والدوريات والأبحاث والمؤتمرات، واعتمدت على الاسبتان كأداة للبحث.

ومن خلال تحليل المتوسطات الحسابية أظهرت الدارسة ان هناك تطبيق بشكل متوسط لمعايير الحوكمة في دوائر الضريبة وهذا عائد الى عدم معرفة الكثير من المسؤولين في الدوائر الضريبية بالحوكمة واليات عملها كما بينت النتائج الى ان هناك علاقة ارتباط قوية بين الفاعلية والكفاءة من جهة ومعاير **الحوكمة** من جهة أخرى.

وقد اوصت الدارسة بضرورة الالتزام بمعايير "**الحوكمة**" وتوفير البيئة السياسية والاقتصادية المناسبة في دوائر ضريبة الدخل لتطبيقها، والعمل على توفير دليل عملي "للحوكمة" المؤسسية في مؤسسات القطاع العام يعزز الشفافية والنزاهة والعدالة والمسؤولية والالتزام الأخلاقي بالوظيفة. واوصت أيضا الى زيادة عدد الدورات التدريبية لدى موظفي ضريبة الدخل لتحسين الأداء خصوصا في مجال "**الحوكمة**" ولمهارات الأخرى.

وهدفت دراسة داودي. (2008) وهي بعنوان "الحوكمة وتحسين أداء المؤسسات" الى التعرف على العلاقة بين الفاعلية وخلق القيمة التي تشكل حوكمة المؤسسات والتعرف على ميكانيزمات الحوكمة خصوصا دور مجلس الإدارة وتأثيره على أداء المنشأة، وقد استعمل الباحث منهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج أهمها ان فاعلية نظم حوكمة الشركات التي هي المحصلة لتفاعل مختلف ميكانزمات الحوكمة من حيث قدرتها على الاستمرار في المدى الطويل.

وقدم الطراونة والعضايلة (2010) في دراستهما بعنوان "أثر تطبيق الشفافية على مستوى المساءلة الإدارية في الوزارات الأردنية والتي هدفت الى معرفة أثر تطبيق الشفافية على مستوى المساءلة الإدارية في الوزارات الأردنية والى تحقيق ذلك تم تطوير استبانة لجمع البيانات وتم توزيعها على عينة مكونة من 661 موظف من مجموع العاملين في مراكز 6 وزارات.

توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج اهما ان تصورات افراد العينة لكل درجة تطبيق الشفافية ومستوى المساءلة الإدارية جاءت بدرجة متوسطة لكل منها، وهناك اثر ذو دلالة إحصائية لدرجة تطبيق الشفافية بمجالاتها المختلفة مجتمعه ومنفردة على مستوى المساءلة الإدارية في الوزارات المبحوثة، كما ان شفافية القرارات هي اكثر مجالات الشفافية تأثير في مستوى المساءلة الإدارية تأثيراً، وقد اوصت الدراسة بضرورة العمل على تعزيز مفهوم الشفافية في الوزارات المبحوثة لما لها من دور إيجابي في تهيئة البيئة الملائمة لتحسين مستوى المساءلة الإدارية، وزيادة فاعليتها اعتمادا على الشفافية في مختلف مجالات العمل.

**شرح العلاقة بين تصنيف الجامعات "شنغهاي" وتطبيق الحوكمة في الجامعات الفلسطنية**

ويمكن ان تتقدم الجامعات الفلسطينية في حالة تبنت مبادئ **الحوكمة** فيها، فيهي مؤسسات تجمع ما بين الجانب الإداري والمالي وهي كأي شركة أو مؤسسة اقتصادية، غير ان الاستثمار في الجامعات يكون في المور البشري يكون بنسبة اعلى من غيرها سوء في الهيئات التدريسية أو الطواقم الفنية والإدارية المتخصصة، وبالاعتماد على الإدارة الالكترونية في أنظمتها حتى تضمن تطبيق الحد الأعلى من **الحوكمة** في الجامعات وذلك يكون من خلال مايلي:

1. العدالة في التوظيف.
2. احترام المؤهلات العلمية والكفاءات والعمل على استقطابها.
3. الشفافية في الموزنات والتعينات وربطها بالموقع الالكترونية حتى يستطيع المواطن مشاهدتها.
4. حق الحصول على المعلومات.
5. حق المساءلة الاجتماعية.
6. البعد عن التوظيف المناطقي والحزبي والطائفي.
7. وجوب الدعم الحكومي للجامعات وربطها في منظومة الكترونية تساهم في النهوض بالجامعات الفلسطينية والمنافسة على صعيد التصنيفات الدولية.

وأن تطبيق **الحوكمة** ومبادئها على الجامعات الفلسطينية يعني ان هناك تقدم سوف تشهده الجامعات خلال السنوات القادمة، اما إذا بقي الحال كما هو فان الفجوة العلمية في التصنيفات والابتكارات والاختراعات وكل شيء سوي تتوسع ما بين الجامعات الفلسطينية والتقدم السريع والهائل في الجامعات الغربية.

تصنيف **شنغهاي 2015**:

**جدول 1: ترتيب الدول ضمن ال 500 وفق تصنيف شنغهاي وضمن المئة جامعة من نفس التصنيف للعام 2015.**

| الدولة | عدد السكان | ضمن ال 100 | ضمن ال 500 | النسبة المئوية | انتاج الفرد من البحث العلمي درجة الترتيب لكل مليون نسمة |
|---|---|---|---|---|---|
| امريكا | 324,193,000 | 51 | 140 | %28 | 1:2.4 |
| المانيا | 81،459،000 | 4 | 36 | %7.2 | 1:2.25 |
| بريطانيا | 65،097،000 | 9 | 31 | %6.2 | 1:2.09 |
| الصين | 1378510000 | 0 | 31 | %6.2 | 1:44.4 |
| فرنسا | 242،513،64 | 3 | 22 | %4.4 | 1:11 |
| كندا | 35،985،751 | 4 | 20 | %4 | 1:1.8 |
| اليابان | 126،820،000 | 4 | 18 | %3.6 | 1:7 |
| هولندا | 16,969,900 | 4 | 11 | %2.2 | 1:1.45 |
| إسرائيل | 8،463،500 | 2 | 3 | %0.6 | 1:2.66 |
| السعودية | 32،248،200 | 0 | 3 | %0.6 | 1:10.66 |
| روسيا | 146،519،759 | 1 | 2 | %0.4 | 1:73 |
| ايران | 79502400 | 0 | 2 | %0.4 | 1:39 |
| مصر | 91,575,800 | 0 | 1 | %0.2 | 1:91 |
| فلسطين | 467،682،4 | 0 | 0 | %0 | 0:4.7 |

**مقارنة عدد السكان بالإنتاج العلمي:**

السعودية وكندا، المانيا ومصر، ايران واليابان. عدد سكان متقارب، وهذا يعني ان عدد السكان لا علاقة له بتقدم الدول علمياً، ولا يوجد علاقة بالدخل القومي لتلك الدول فالسعودية دولة نفطية وتملك الإمكانيات المالية ومع انا عدد سكانها مقاربة لعدد سكان كندا غير أن الفرق في تصنيف الجامعات الكندية يختلف نهائيا عنه في السعودية، وهذا مؤشرا على ان الأسباب تعود إلى أنظمة وسياسيات الدول اتجاه البحث العلمي والتصنيفات الدولية للجامعات. وإسرائيل وهي لا تتجاوز 5 مليون نسمة تقدمت على السعودية التي تملك المليارات وتتفوق عليها في عدد السكان بأربع اضعاف.

أي ان الاهتمام بالبحث العلمي أصبح ثقافة مجتمع ودولة انعكست على أداء المؤسسات والأفراد في تلك الدولة التي تهتم بالبحث العلمي وترتقي بجامعاتها من خلال استقطاب الكفاءات العلمية وتخصيص موازنات للبحث العلمي وتهتم بالباحثين وتقدر جهودهم، في حين ان الدول العربية ما زالت تعاني من ثقافة عدم القراءة وعدم تخصيص حصة للبحث العلمي في تلك الدول الامر الذي انعكس عى تصنيف جامعات تلك الدول بشكل سلبي وقد ظهر ذلك واضحا في الجدول رقم "1".

وان تطبيق الحوكمة ومبادئها في الجامعات العربية يعني ان هناك فرصة لتقدم في تلك التصنيفات الدولية وهذا يعني التخلص من المحسوبية والعشائرية والحزبية والاستقطاب على أساس الجغرافيا ومكان السكن، أضافة الى وجوب التخلص من تفضيل حملة شهادات الماجستير في التدريس على حملة الدكتوراه وذلك لان التكلفة المالية اقل وهناك أمور كثير بحاجة الى إعادة نظر في نظام التعليم في الجامعات العربية وفي فلسطين.

**توصيات:**

1. اعتماد قرار رئيس جامعة البلقاء التطبيقية الدكتور عبد الله الزعبي، تفعيل النص المتعلق بـ"اعتبار عضو هيئة التدريس الذي لم يقدم أبحاثا علمية ودراسات، منتهية خدمته"، بالترحاب، معتبرين أنها تشكل دفعة للأمام، للارتقاء بمستوى أساتذة الجامعة، ورفع سوية التعليم العالي وجودته ومخرجاته، ما يعني رفع تصنيف الجامعة وفق معايير التصنيف الدولية.
2. ان يتم اعتماد الجامعات من قبل اللجنة الوطنية للحوكمة فهي تعتمد على العلاقة بين مجالس إدارة الجامعات والجهات التنفيذية كما هي الشركات.
3. تعزيز مفهوم الشفافية في أنظمة الجامعات العربية والمساءلة الاجتماعية لما لها من دور إيجابي في تهيئة البيئة الملائمة لتحسين مستوى المساءلة الإدارية، وزيادة فاعليتها اعتمادا على الشفافية في مختلف مجالات العمل.
4. الالتزام بمعايير "الحوكمة" وتوفير البيئة السياسية والاقتصادية المناسبة في الجامعات لتطبيقها، والعمل على توفير دليل عملي "للحوكمة" المؤسسية تلك الجامعات.
5. إيجاد بنية أساسية للحكومة من خلال تطبيق إدارة الحكومة الالكترونية للجامعات.
6. توفر الموارد البشرية المؤهلة لتطبيق إدارة الحكومة الالكترونية تكنولوجيا وسيسيولوجيا وإدارياً.
7. رفع كفاءة العاملة من خلال برامج تدريبية تشمل الدورات وورشات العمل الداخلية والخارجية للاستفادة من تجارب الاخرين أي تبادل

الخبرات بين الجامعات الفلسطينية والعربية والدولية في تطبيق حوكمة الجامعات من خلال الإدارة الالكترونية.

8. التزام واضح وصريح من قبل الادارة العليا للجامعة ومجلس الجامعة بضمان العمل على وفق أبعاد المنظور الاستراتيجي لنظام الحوكمة موضوع الدراسة وخلق اليات توافق بين مجالس الجامعات والعاملين في الإدارات المختلفة الأكاديمية والإدارية.

**المراجع:**


1. بسيوني، (2004). **الجريمة المنظمة غبر الوظيفة وماهيتها ووسائل مكافحتها دولياً وعربياً**. دار الشروق للنشر. القاهرة.
2. الباز، شهيدة. (2004). **تجليات العولمة في الوطن العربي: دارسة منشودة في المرأة والعولمة**. نشره غير دورية، منشورات دار نور البحوث المرأة. القاهرة.
3. داودي، الطيب. (2008). **الحوكمة وتحسين أداء المؤسسات: قضايا اقتصادية وإدارية معاصرة في مطلع القرن الواحد والعشرين**. مكتبة المجتمع العربي للنشر. عمان.
4. حسين، ايمن. (2008). **البحث العلمي في فلسطين؛ واقع وتحديات**، جامعة النجاح، فلسطين.
5. خوري، سابا. (2005). **الحاكمية المؤسسية ودور أعضاء مجلس الإدارة المستقلين في الشركة**. مجلة البنوك في الأردن. عدد 90، مجلد 24.
6. خوري، سابا. (2005). **الحاكمية المؤسسية ودور أعضاء مجلس الإدارة المستقلين في الشركة**. مجلة البنوك في الأردن. عدد 90، مجلد 24.
7. السالمي، علاء. (2008). **الإدارة الالكترونية**. دار وائل للنشر. عمان
8. شبلي ومحمد منهل. (2008). **بناء منظور استراتيجي لنظام الحوكمة وقياس مستوى أداءه دراسة استطلاعية في جامعة البصرة**، جامعة البصرة، العراق.
9. الطراونة، رشا. وعلي العضايلة. (2010). **أثر الشفافية على مستوى المساءلة الإدارية في الوزارات الأردنية**. المجلة الأردنية في إدارة الاعمال، عدد1 . مجلد 6.
10. علي، عبد الوهاب، وشحاته شحاته. (2007). **مراجعة الحسابات وحوكمة الشركات**. الدار الجامعية للنشر. مصر.
11. عبد الله، عبد الله. (2009). الحوكمة والإدارة الرشيدة. شركة المطبوعات للتوزيع والنشر. لبنان.
12. المجذوب، محمد. (2003). القانون الدولي العام. منشورات الحلبي الحقوقية. بيروت.
13. المصري، وآخرون. "2009". قواعد حوكمة الشركات في فلسطين. اللجنة الوطنية للحوكمة، رام الله.
14. بنود مبادرة الإدارة الرشيدة لخدمة التنمية في الدول العربية: WWW.arabgov-initiative.org
15. مقدمة الشركات والحوكمة – International Finance Corporation

# Dimensions of Thinking/ Learning: Toward Teaching and Learning based Standards

Zidan, A. Ibrahim
Lecturer of Mathematical Instruction and Statistics
Department of Basics Sciences
Modern Academy for Computer Science and Management Technology – Maadi
abeerzidan10@yahoo.com

**Abstract:** *Aspiring scientific entities and Institutions to develop a general framework for qualifications standards in higher education, which in turn requires the preparation of curriculum based on specific criteria and benchmarks enable university teachers to assess learning outcomes and performance among college students. So the urgent need for a general framework includes designing courses and teaching techniques, strategies and criteria for performance assessment based on the constructivist thought, which represents the foundation of educational standards, which is called the* ***Standards - based Constructivism (SBC)****. For this purpose, this paper will discuss a presentation of the concept of education reform movements and the emergence of educational standards, and we show* ***Marzano's dimensions of thinking/ learning (DOL)*** *model, which is a comprehensive framework for learning, teaching and assessment based educational standards.*

## Introduction

***Education reform*** has been largely driven by the setting of academic standards for what students should know and be able to do. These standards can then be used to guide all other system components. The standards-based education (**SBE**) reform movement calls for clear, measurable standards for all school students. Rather than norm-referenced rankings, a standards-based system measures each student against the concrete standard. Curriculum, assessments, and professional development are aligned to the standards.

The Standards define what students should know and be able to do at each level. The Standards can be used as a reference point for planning teaching and learning programs, and for assessing student progress. Standards should help teachers set targets and monitor achievement and develop programs that support and improve student learning.

Standards-Based Education (**SBE)** became prominent in United States in the late 1980s and 1990s. This reform movement calls for clear, measurable standards for all students. A standards-based system measures each student against a concrete standard instead of against each other. Standards-based education began as ***Outcome Based Education***. Education reform model that has a student centered philosophy that focuses on measuring student "outcomes", also known as mastery education or performance-based education.

### Outcomes-based education

Standards are an evolution of the earlier OBE (outcomes-based education) which was largely rejected in the United States as unworkable in the 1990s, and is still being implemented by some and abandoned by other governments. In contrast, the more modest "standards" reform has been limited to the core goals of the OBE programs.

- the creation of curriculum frameworks which outline specific knowledge or skills which students must acquire,
- an emphasis on criterion-referenced assessments which are aligned to the frameworks, and
- The imposition of some high-stakes tests.

In the process of establishing standards for each individual curriculum area. In the intervening twenty years, K-12 public education has been immersed in wave of efforts to address the concerns raised in ***A Nation at Risk***, culminating in 2000 with the revision of the federal Elementary and Secondary Education Act (**ESEA**), re-christened the ***No Child Left Behind*** (**NCLB**) Act.

Education Week magazine's web edition nicely summarizes the areas in which standards have been developed:

- **Academic standards** describe what students should know and be able to do in the core academic subjects at each grade level.
- **Content standards** describe basic agreement about the body of education knowledge that all students should know.
- **Performance standards** describe what level of performance is good enough for students to be described as advanced, proficient, below basic, or by some other performance level.

A Nation at Risk developed a set of five major recommendations to address the issues raised in the report:

- Content – Strengthen graduation requirements and curriculum content
- Standards and Expectations – Adopt more rigorous and measurable standards and higher expectations
- Time devote significantly more time to instruction including longer school day and school year
- Teaching – Improve the preparation of teachers and make the profession more rewarding and respected.

- Leadership and Fiscal Support citizens hold educators and elected officials responsible for leadership to achieve the reforms and provide fiscal support and stability that is necessary.

**Core Goals of Standards-Based Education SBE programs**

- the creation of curriculum frameworks which outline specific knowledge or skills which students must acquire
- An emphasis on criterion-referenced assessments which are aligned to the frameworks
- The imposition of some high-stakes tests.

## Intention

The standards-based education movement grows out of the assumption that the only way to ensure that all students acquire specific knowledge and skills are to identify and teach to expected levels of performance for specific knowledge and skills.

## Some Issues in Standards-Based Education

- **Curriculum Standards versus Content Standards**

Clarifying the distinction between curriculum standards and content standards is a basic issue in *standards-based education*. Curriculum standards, sometimes referred to as *program standards*, are best described as the goals of classroom instruction. *Content standards*, also known as discipline standards, comprise the knowledge and skills specific to a given discipline.

- **Content Standards versus Lifelong Learning Standards**

Content standards are those that refer to knowledge and skills belonging to a particular discipline. For example, a standard such as "understands and applies basic principles of number sense" is a content standard because it applies only to mathematics. A standard such as "makes and carries out effective plans," however, is not specific to any content area. In fact, it is not even specific to academics; it is a skill that can be used in virtually all aspects of life. This kind of standard is a *lifelong learning* standard because it is specific to no one discipline and can be used in many situations throughout a person's lifetime.

- **Knowledge and Skills versus Performance**

Some theorists describe standards in terms of knowledge and skills; others describe standards in terms of performance on specific tasks.

- **The Role of Standards**

Standards-based education is a rapidly growing movement within the larger movement of educational reform. It is intimately tied to performance assessment. In brief, standards-based education calls for a clearer identification of what students should know and be able to do. The emphasis on clearer educational goals stems from the research finding that what students are taught in a specific subject and at a specific grade level varies greatly among schools, and even among classrooms within a school. The standards-based education movement grows out of the assumption that the only way to ensure that all students acquire specific knowledge and skills is to identify and teach to expected levels of performance for specific knowledge and skills.

- **Standards, Performance Assessment, and Dimensions of Learning**

We use the term standard to refer to knowledge and skills as opposed to instructional activities that should occur in the classroom. Thus, curriculum standards are not included in our standards. For us, the instructional implications of the Dimensions of Learning model represent de facto curriculum standards. Teachers assess students by asking them to complete performance tasks that require them to meet identified standards. Standards and performance tasks maintain a symbiotic relationship. They are two interdependent and necessary components of a comprehensive assessment system. You can't assess kids' performance unless you give them the tasks, and you can't assess their degree of achievement unless they actually perform the tasks. But first you must be clear about what you want kids to know and be able to do. Those standards become the target for creating the assessment.

We separate standards into two broad categories, content standards and lifelong learning standards. Content standards deal with the academic knowledge and skills belonging to a specific discipline. Lifelong learning standards deal with knowledge and skills that cut across all disciplines and are applicable to life outside the classroom.

- **Importance of Standards Based Instruction**

In order to ensure that the student is given clear and precise instructions, it becomes necessary to align instruction with standards. Standards ensure better accountability holding teachers and schools responsible for what goes on in the classrooms. The practice of aligning learning to standards also helps ensure that a higher level of learning is attained, guides teachers in the process of assessment and helps keep them on track.

Standards based instruction helps guide the planning, implementation, and assessment of student learning. The use of standards to streamline instruction ensures that teaching practices deliberately focus on agreed upon learning targets. Expectations for student learning are mapped out with each prescribed standard. Teachers follow standards based instruction to ensure that their students meet the demands

targeted. Following a standards-based model for classroom assessment and instruction is an approach teachers use to track student performance and plan focused instruction to meet the specific needs of students.

- **How does Standards-based Teaching impact Student Learning?**

Standards-based instruction guides the planning, implementation and assessment of student learning. The use of standards to streamline instruction ensures that teaching practices deliberately focus on agreed upon learning targets. Expectations for student learning are mapped out with each prescribed standard and the road map to mastery is clearly defined within the adopted curriculum. Teachers align classroom instructions and assessments with the standards, ensuring that their students will meet these high demands. This approach may be used by teachers to track student performance and plan focused instructions to meet the specific needs of students.

- **Differences Between Standards-Based and Norm-References Systems**

| ● NORM - REFERENCED | ● STANDARDS - BASED |
|---|---|
| ▪ Believe some students are naturally smarter than others<br>▪ Content subject matter varies with different groups of students<br>▪ Assessments compare what students know to what other students know<br>▪ No objective criteria to distribute resources so students who need the most often get the least<br>▪ Professional development tend to be one time workshop | ▪ Believe virtually all students can "get smart" through effort<br>▪ Subject matter is the same for all groups of students<br>▪ Assessments compare what students know to standards and benchmarks<br>▪ Resources are distributed as needed for all to meet standards so students who need more get more<br>▪ Professional development focuses on improving instruction so all students meet standard |

## Robert Marzano - Classroom Assessment and Grading

- Marzano, along with a few others are leading the nation in the standards based movement and grading.
- Marzano believes that every child can learn and be proficient with a system that measure specific performance based off of specific criteria.

## Marzano –Consequences of Performance Based System

- Students do not have to figure out the rules from teacher to teacher.
- To catch up or move ahead at an accelerated pace, students do not have to spend a specific amount of time in class. Rather, they must demonstrate competence in important content.
- There are fewer dropouts and more students completing graduation.

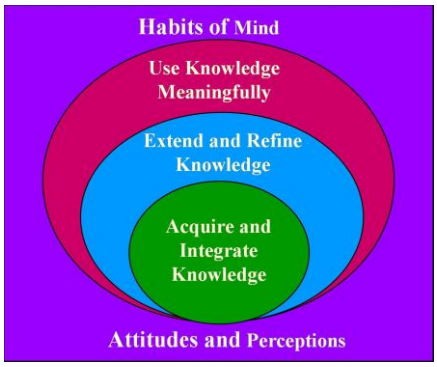
## Marzano recommendations for teaching and learning

- Research shows that good teaching begins with clear learning goals.
- Goals are the reason classroom activities are designed. Without clear goals, classroom activities are without direction.
- Explain that good teaching begins with clear learning goals from which teachers select appropriate instructional activities and assessments that help determine students' progress on the learning goals.
- Designing & teaching learning goals & objectives for curriculums.
- Standards based learning, formative and summative assessments, student self-evaluation, and prescriptive and corrective teaching will close learning gaps moving students to higher achievement.

## Introduction to Dimensions of Learning

The Dimensions of Learning Program was developed in the United States at McREL, the Mid-Continent Region Educational Laboratory, in Colorado, by Marzano and a team of researchers. The Program brings together what recent educational and psychological research has reported about the way students learn, into an integrated structure, incorporating a wide range of strategies, suitably packaged for use in schools. It grew out of an earlier project, ***Dimensions of Thinking*** (Marzano et al., 1988). The program is well documented, with a teacher's manual (Marzano et al., 1992a), an assessment manual (Marzano et al., 1993) and a training manual (Marzano et al., 1992b). Essentially, the ***Dimensions of Learning Program*** suggests that for effective learning to take place, the teacher and the learner must attend to thinking and learning in five different areas or dimensions. These five

dimensions are encapsulated in the Dimensions of Learning logo, which shows three circles inside a rectangle as shown in Figure 1.




***Dimensions of Learning*** provides a framework for organizing, describing, and developing research-based teaching strategies that engage students in the types of thinking involved in meaningful learning. Secondly, it offers a way of integrating the major instructional models by showing how they are connected and where the overlaps occur. And, perhaps most important, it Provides a process for planning and delivering curriculum and instruction that integrates much of The research on effective teaching and learning The *Dimensions of Learning* model assumes that five aspects of learning should be considered when making decisions about curriculum, instruction, and assessment:

## Dimensions of learning overview

**Dimension 1: Positive Attitudes and Perceptions toward Learning**
**Dimension 2: Acquiring and Integrating Knowledge**
**Dimension 3: Extending & Refining Knowledge**
**Dimension 4: Using Knowledge Meaningfully**
**Dimension 5: Productive Habits of the Mind**

**Dimension 1**: is the dimension of ***Positive Attitudes and Perceptions*** which recognizes that for students to learn, they must first believe that the learning is within their capability and that the material to be learnt is itself worthwhile. In addition, it indicates that for learning to be effective, students must feel safe, secure and valued in their learning environment.

**Dimension 2**: is the dimension in which students ***Acquire and Integrate Knowledge*****.** It recognizes that for learning to be meaningful, the newly acquired knowledge must be built into the already existing knowledge base for each of the students. It breaks knowledge into two types called ***declarative knowledge,*** that is knowledge of facts or knowledge about something and ***procedural knowledge*** or knowledge of how to perform some task. For declarative knowledge, the program provides strategies for constructing meaning, organizing the knowledge and for storing the knowledge. On the other hand, for procedural knowledge there are strategies for constructing models of the processes to be learnt, for shaping the skills or processes and for internalizing these
Skills or processes.

**Dimension 3**: is the dimension in which students ***Extend and Refine Knowledge*****.** In this dimension, there are a number of so-called complex reasoning processes which encourage students to examine their knowledge in different ways. This forces them to be engaged in their learning and reinforces their understanding. These complex reasoning processes include comparison, classification, induction, deduction, and error analysis, constructing support, abstraction and analyzing Perspectives. Constructing support involves building evidence to support an opinion or a claim.

**Dimension 4:** is ***Using Knowledge Meaningfully*****.** This dimension uses the complex reasoning processes of decision making, investigation, experimental inquiry, problem solving, invention and
Systems analyses, which like the Dimension 3 processes, further encourage the students to take apart and re-construct their knowledge.

**In Dimension 5**, titled ***Productive Habits of Mind***, students are encouraged to develop those mental habits which will enable them to become life-long learners. These mental habits include those of creative thinking, critical thinking and self-regulation. The program suggests a number of characteristics of creative thinkers. It is suggested that creative thinkers engage intensely in tasks even when answers are not readily apparent, push the limits of their knowledge, generate their own standards of evaluation and seek new ways of viewing situations. Critical thinking involves being accurate and seeking accuracy, seeking clarity, restraining impulsivity, taking a position when necessary and being sensitive to the needs of others. Self-regulation involves individuals being aware of their own thinking processes, planning and being aware of the resources necessary to complete a task. In many respects, Dimension 5 of the program sums up the aims of the Program.

## Implicit in the DOL framework are 5 basic assumptions.

1. Instruction must reflect the best of what we know about how learning occurs.
2. Learning involves a complex system of interactive processes that includes five types of thinking represented by the five dimensions of learning.
3. The curriculum should include the explicit teaching of attitudes, perceptions, and mental habits that facilitate learning.
4. A comprehensive approach to instruction includes at least two distinct types of instruction: one that is

more teacher directed, and another that is more student directed.

5. Assessment should focus on students' use of knowledge and complex reasoning processes rather than on their recall of information.

## The Standards and Dimensions of Learning

The content standards and five categories of lifelong learning standards are highly compatible with Dimensions of Learning. In fact, as mentioned earlier, some are taken directly from the Dimensions of Learning framework. The framework assumes that ***five aspects of thinking*** are basic to every effective learning situation:

Dimension 1: Positive attitudes and perceptions about learning
Dimension 2: ***Thinking*** needed to acquire and integrate new knowledge
Dimension 3: ***Thinking*** needed to extend and refine knowledge
Dimension 4: ***Thinking*** needed to use knowledge meaningfully
Dimension 5: Use of effective ***habits of mind***

## REFERENCES:


1. Brown, John (1995). ***Observing Dimensions of Learning in Classrooms and School*s**. Alexandria Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
2. John Lea (2015). ***Enhancing Learning and Teaching in Higher Education Engaging with the Dimensions of Practice***. Open University Press
3. Marzano, Robert J.; Pickering, Debra; McTighe, Jay (1993). ***Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model***. Alexandria Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
4. Marzano, R.J, et.al. (1990).***Dimensions of learning: an integrative instructional framework.*** U. S, Virginia, Alexandria Association for supervision and curriculum development.
5. Marzano, R.J. (1991). Fostering Thinking Across the Curriculum Through Knowledge Restruction, **Journal of Reading**, V34, N7.
6. Marzano, R.J. (1996).Eight question about implementing standards – based education" Practical Assessment, ***Research and Evaluation***, V5, N6.
7. Marzano, R.J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Preseason, B.Z., Rankin, S. C., and Suhor,C. (1988). ***Dimensions of Thinking: A framework for curriculum and instruction*** Alexandria Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
8. Marzano, R.J., Kendal, J. (1995): ***The systematic Identification and Articulation of Content Standard Benchmarks***. S.Washington D. c. Aurora Co.
9. National Council of Teach of Mathematics (2000). ***Principle and standards***. Reston, Va,: Author, U.S.A.
10. Robert J. Marzano and Mark W. Haystead (2011). ***Making standards useful in the classroom***. Alexandria Va.: Association for Supervision and Curriculum Development
11. Robert Marzano, Debra J. Pickering (1997). ***Dimensions of Learning Teacher Manual***. Virginia, Alexandria Association for supervision and curriculum development.
12. Robert Marzano, Debra J. Pickering (1993). ***Dimensions of Learning Trainers Manual***. Virginia, Alexandria Association for supervision and curriculum development
13. Robert T. Marzano John S. Kendall (2007). ***The new taxonomy of educational objectives***. Corwin Press
14. Zidan, A.I. (2004). Looking through Criteria and standards… Teacher of Mathematics at University … Preparation, Contents and professional development…Preparation of teacher at the information world, ***Annual Conference of Tanta University.***
15. Zidan, A.I. (2005). Challenges …Quality... Mathematics' Vocational Education and Training, Education Reform and Applications Technology, ***International Annual Conference of Tanta University***
16. Zidan, A.I. (2005). Teaching Habits of Mind as Approach to Mathematical Lifelong Learning, ***Egyptian society for mathematics Education*** **(ESME)**, Bnha University
17. Zidan, A.I. (2006).Instructional Scaffolding To Enhance Mathematical Learning,,, Theory & Practice. ***Egyptian society for mathematics Education*** **(ESME)**, July, Bnha University.
18. Zidan, A.I. (2008). ***Using Marzano's Dimensions of Thinking\ Learning for Attainment some Mathematics Process Standards for Preparatory Stage***. PhD, Curriculum and Instruction in Mathematics, Tanta University.

# Quality Assurance on the Level of Self-Directed Learning Readiness among Lebanese Students in Schools and University: The Case of International School of Choueifat - SABIS® and the Lebanese International University

Anwar Kawtharani, Samir AbouNassif, Fatima Mahfouz
Lebanese International University (LIU)
Beirut, Lebanon

**Abstract:** *Today, since educators are preparing students for an unpredictable world, self-directed learning has become an important characteristic for 21st century learners. Whether they are in elementary schools and universities or simply partaking in individual training, educators and learners alike recognize the development of self-direction in learning as a major purpose of education. The aim of this study was to examine the level of self-directed learning readiness among Lebanese students in schools and universities, specifically the International School of Choueifat - SABIS® as well as the Lebanese International University. The study employed descriptive quantitative methodology to answer research questions. The sample contained 516 participants, divided as 45 high school students, 189 sophomores, 106 juniors, 115 seniors, 23 teaching diploma students and 44 MBA/MA students. They were selected using stratified random sampling technique. Between March and April 2016, data from the selected participants was collected using an online questionnaire on Google Documents and analyzed using SPSS software, version 21. The results revealed the high level of self-directed learning readiness amongst ISC and LIU participants. Statistically, it showed how age and education level has significant impact on the level of self-directed learning readiness while the major the learners chose had no statistical significance. The researchers recommends continuous assessment for learners' self-directed learning levels and further studies in determining other factors that might affect self-directed learning as well as assisting learners to build self-directed learning skills and abilities as it seems the best preparation for the lifelong learning the world now requires.*

**Keywords:** *Self-directed learning, level of self-directed learning readiness, lifelong learning.*

## Chapter 1: Introduction

### Background of the Study

Change is the constant factor in our day to day life. The same statement can be said in education. Recently, its rapidity is coupled with a continuous creation of new technology as well as an ever-widening access to knowledge. This makes the acquisition of the newest information or the latest learning skills not only beneficial, but also necessary for any adult planning to be successful personally and vocationally. Even though society and technology have changed, Guthrie et al. (2008) argue that formal education did not significantly change in the last 200 years. Thus, there has been a demand for a more flexible non-formal education that adapts to the need of creating a life-long adult learner. Right in the heart of adult education research is self-directed learning. Its origins found in Descartes, Socrates, and more recently Frank Lloyd Wright and Malcolm X's writings, it is considered a type of learning in which a person takes responsibility for his or her own education (Brockett and Hiemstra, 1991).

Garrison (1997) discussed the popularity of the self-directed learning method amongst adults as it allows them to choose what to learn and how to learn it while enjoying the learning process. Far from being a fad, self-directed learning is a "basic human competence-the ability to learn on one's own" (Knowles, 1975). As a matter of fact, it was Knowles (1975) who expected self-directed learning to become necessary in the survival of the human race living in the advanced world. In addition, Guglielmino (2008) explained self-directed learning as a natural, innate, and basic characteristic of human beings that arises when encountering challenges and varies depending on the situation. More recently, Cohen (2012) specified that self-directed learning is considered as an effective approach of learning at the university level since students need to take control of their learning and be able to conduct it anytime, anywhere. This is especially true for the twenty-first century student who needs that self-directed quality in a world where knowledge is always changing. Several countries have included self-directed learning as part of their mission statement or considered it as an educational goal (Guglielmino, 2008). Lebanon is no different. Self-directed learning is one of the goals mentioned in the National Teaching and Learning Strategic Plan which Lebanon is currently implementing. This five-year plan started in 2012 and is meant to be fully implemented by 2017. The main objective of this plan is to transform education in the Lebanese schools in order to meet the social, economic and personal needs of the 21st century learner (Ministry of Education and Higher Education, 2012). Thus, to be able to facilitate students' self-directed learning, it is vital to examine their level of readiness as well as the most important component that make up self-directed learning.

### Organization of the Study

This research study is divided into five chapters preceded by an abstract. Chapter one includes

background of the study, context of the study, statement of the problem, purpose of the study, research questions, significance of the study, delimitations, limitations, and assumptions of the study. Chapter two displays a review of related literature about self-directed learning, its history and definition, the traits of a self-directed learner, the benefits and correlations of self-directed learning as well as its limitation, the perspectives on self-directed learning and how to measure it. Chapter three explains the methodology of the study including research design, population and sample, the instrument used and the procedure. Chapter four offers statistical and analytical visual displays of the results of the research. Chapter five discusses the research questions while drawing conclusions from the study, and providing recommendations and further directions for future anticipated research.

**Context of the Study**

The first section (Historical Background of LIU) offers a brief historical background about LIU and its mission and vision across the nine campuses. The second section (Historical Background of International School of Choueifat - ISC) describes the background of the school while focusing on the school's history and achievements, its mission statement, the SABIS® Educational System and the Student Life Organization (SLO). The third section (Overview of Lebanon's National Teaching and Learning Strategic Plan – TLSP) highlights the national vision for teaching and learning in Lebanese schools and universities and how self-directed learning is an integral part of the TLSP.

**Overview of Lebanon's National Teaching and Learning Strategic Plan – TLSP.**

In 2012, Lebanon's Ministry of Education and Higher Education (MEHE) released a national strategic plan that discusses Lebanon's vision and goals when it comes to teaching and learning in the digital age. This plan was part of the Lebanon's Education Reform Strategy and Action Plan (LERSAP), announced in October 2011. Based on six main pillars - infrastructure, curriculum, instruction, assessment, professional development, and management and leadership - this TLSP was set to serve as a five-year roadmap - from 2012 till 2017 - to ensure the implementation and integration of ICT within the Lebanese general education system (Ministry of Education and Higher Education, 2012). At the same time, by 2017, the Center for Educational Research and Development (CERD) will have adjusted Lebanon's national curriculum from a knowledge-based to a competency-based one (Ministry of Education and Higher Education, 2012). The newly revised curriculum outlines certain key digital competencies that are essential for academic and professional success. These competencies, or 21st century digital age skills, include self-direction under life and career competencies (Ministry of Education and Higher Education, 2012, p. 38). In addition, problem-based learning is one of the learner- centered approaches the MEHE is intending to apply as part of the innovative teaching practices that will be implemented. One main characteristic of problem-based learning is self-directed learning where learners should be independent and are highly encouraged to make their own decision depending on the evidence they are given. (University of Maastricht, 2007)

**Statement of the Problem**

Students at all levels are expected to acquire a thirst of knowledge in order to become life-long learners. To reach this goal, they should take control of their own learning. In other words, learners are required to possess certain attitudes, abilities and personality traits necessary for self-directed learning (Wiley, 1983). Thus, it is important for any educational institution to take note of its learners' individual differences in order to satisfy their learners' needs and to encourage them to direct their own learning. However, Klunklin et al. (2010) stated that to facilitate the self-directed learning process amongst educational institutions, it is critical to examine the level of self-directed learning readiness these students possess. This is necessary because self-directed learning is not meant to be forced on every student. As a matter of fact, Yuan et al. (2012) mentioned that self-directed learning can lead to anxiety and frustration amongst students. As a result, it is essential to examine self-directed learning readiness amongst high school baccalaureate graduate as well as university students so that educational institutions can strive to maximize learning opportunities while creating an educational environment that will foster students'self-directed learning abilities.

**Purpose of the Study**

Based on the above, this study sought to examine the level of self-directed learning readiness amongst high school baccalaureate graduates, university students in general and across different majors. Then, the researchers will compare the levels of self-directed readiness of these students in order to add to the knowledge base available to the respective institutions' educators who can then plan instruction tailored to students' self-directed learning readiness.

**Research Questions**

1. What is the level of self-directed learning readiness amongst participants according to age, education level and university major?
2. Does age affect the level of self-directed learning readiness amongst ISC and LIU students?

3. Does the education level affect the level of self-directed learning readiness amongst ISC and LIU students?
4. Does the major affect the level of self-directed learning readiness amongst LIU students?

**Significance of the Study**

It is important to examine the level of self-directed learning readiness learners possess as it is a vital part in any research that discusses the theme of the life-long learner. However, in the multitude of research on self-directed learning readiness, researchers have mainly focused on college students, primarily nursing (Esterhuizen, 2007; Klunklin et al., 2010; Smedley, 2007; Yuan et al., 2012) and engineering students (Litzinger et al., 2005). Thus, this research is important to be conducted in Lebanon for several reasons. First, this research aims to find the level of self-directed learning readiness amongst Lebanese high school baccalaureate students. Second, it will also help determine the level of self-directed learning readiness among Lebanese university students across different majors. Third, it will help Lebanese educators compare the level of readiness between a soon-to-be high school graduate and a university student. In addition, it will provide universities with insight as to whether there is a difference in the level of self-directed learning readiness within university students according to their major or their years of study. Finally, it will provide Lebanese schools and universities empirical evidence on their students' attitudes, skills and personality characteristics necessary to become a self-directed learner. This will in turn help Lebanese educators who can use this research to design learning strategies personalized to students' self-directed readiness.

## Chapter 2: Literature Review

**Purpose of the Review**

In order to reach their full potential as learners, it is necessary that students possess good self-directed learning skills (Williamson, 2007). It is also crucial that students take their own decisions when it comes to their own learning. This can be achieved by students constantly observing their learning progress, recognizing areas of discrepancy and making an effort towards self-improvement. The purpose of this study is to examine the level of self-directed learning readiness amongst high school baccalaureate graduates, university students in general and across different majors. Keeping this in mind, this chapter presents a summary of literature related to self-directed learning. Specifically, the literature review includes the following topics: (1) history and definition of self-directed learning, (2) traits of self-directed learners, (3) benefits and correlations of self-directed learning, (4) limitations of self-directed learning, (5) perspectives on self-directed learning, (6) measuring self-directed learning, and (7) a summary.

**History and Definition of Self-Directed Learning**

Self-directed learning is not a new concept in the field of adult education (Grow, 1991). As a matter of fact, the origins of self-directed learning can be traced back to John Dewey who proposed that each person is born with an unlimited potential for growth and development, that education facilitated this growth and development, and that the teacher should guide the learning process instead of interfering or stopping it (Dewey, 1938). Houle (1961) later introduced the term self-directed learning when doing research on the motivation of learners. The concept became popular with Knowles's (1975) Adult Learning Theory and Tough's (1979) research on adult learning. To better explore this concept, it is critical to look back into its history.

**History.**

The self-directed learning concept was constantly present throughout history. For example, Greek philosophers such as Socrates, Plato, and Aristotle's education depended on self-study. Other historical figures whose self-study habits played a major role in their lives include Alexander the Great, Caesar, Erasmus, and Descartes. The lack of any type of formal education in Colonial America required many people to learn on their own. However, the earliest documented efforts of understanding self-directed learning were of the American Craik (1840) and the British Smiles (1859). Craik (1840) recognized and wrote about the self-education efforts of several people while Smiles (1859) published a book entitled Self-Help that commended the value of personal development.

Self-directed learning however has become a major researched topic in more recent studies. Houle (1961) laid out the groundwork through observing and classifying 22 adult learners into three categories based on motives for involvement in learning:

1. Goal-oriented, who join in mainly to achieve some end goal.
2. Activity-oriented, who take part for social or friendship reasons.
3. Learning-oriented, who see learning as an end in itself.

This latter group helped in identifying the self-directed learner in later research. One such research was made by tough (1979), a Canadian researchers who tried to analyze self-directed teaching activities and wrote his findings in a book: The Adult's Learning Projects. During this same time period, andragogy, or adult education, became a popular term in North America thanks to Knowles. His 1975 publication, Self-directed Learning, provided us with

the basic definition of self-directed learning and acted as a guide for many subsequent research.

**Definition.**

Self-directed learning has been defined in numerous ways through various literatures. The most common definition is that of Knowles (1975, p.18):

*"Self-directed learning is a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes."*

Moreover, he claimed that the process of learning is enriched only when individuals choose to control their own learning as opposed to those who passively wait to be taught. As a matter of fact, Knowles (1975) compared two types of learning (table 2): teacher-directed learning known as pedagogy and self-directed learning known as andragogy. According to Knowles, there are five clear characteristics for a self-directed learner. First, a self-directed learner has an independent personality and is able to set his own learning goal as opposed to a teacher-directed learner who waits for a teacher to guide his learning. Second, a self-directed learner uses his or her experience in learning while teacher-directed learner uses a textbook and teacher-prepared material. Third, the self-directed learner's readiness stems from his or her life experience, i.e. the tasks or problems he or she encounters. However, a teacher-directed learner relies on his maturation level to be ready for learning. Fourth, self-directed learners prefer learning through problem-solving techniques. On the other hand, teacher-directed learners favor subject-centered learning, in other words, specified courses, with syllabus and content units in sequence. Finally, and most importantly, self-directed learners are self-motivated. They learn for the incentive of self-esteem, desire to achieve, and the satisfaction of knowledge. On the contrary, teacher-directed learners expect external rewards for their learning such as grades, degrees, and awards.

**Table 2: A Comparison of Assumptions and Process of Teacher-Directed Learning and Self-Directed Learning.**

| **Assumptions** | | | **Process Elements** | | |
|---|---|---|---|---|---|
| About | Teacher-Directed Learning | Self-Directed Learning | Elements | Teacher-Directed Learning | Self-Directed Learning |
| Concept of the learner | Dependent Personality | Increasingly self-directed organism | Climate | Formal<br>Authority-oriented<br>Competitive<br>Judgmental | Informal<br>Mutually respectful<br>Consensual<br>Collaborative<br>Supportive |
| Role of learner's experience | To be built on more than used | A rich resource for learning | Planning | Primarily by Teacher | By participative decision making |
| Readiness to learn | Varies with level of maturation | Develops from life tasks and problems | Diagnosis of needs | Primarily by Teacher | By mutual assessment |
| Orientation to learning | Subject-centered | Task- or problem-centered | Setting goals | Primarily by teacher | By mutual negotiation |
| Motivation | External rewards and punishments | Internal incentives, curiosity | Designing a learning plan | Content units<br>Course syllabus<br>Logical Sequence | Learning projects<br>Learning contracts<br>Sequenced in terms of Readiness |
| | | | Learning activities | Transmittal techniques<br>Assigned Readings | Inquiry projects<br>Independent study<br>Experiential techniques |
| | | | Evaluation | Primarily by teacher | By mutual assessment of self-collected evidence |

**Source:** Song and Hill, 2007, p.60.

Knowles' definition is used by many authors forming the basis of self-directed learning definitions. One author who based his work on Knowles's definition is Iwasiw (1987) who described the concept of self-directed learning as a form of study in which individuals are responsible for five characteristics:

1. Recognizing their own learning needs.
2. Defining their learning objectives.
3. Deciding how to evaluate learning outcomes.
4. Identifying and pursuing learning resources and strategies.
5. Evaluating the end product of learning.

Another definition based on Knowles's literature is that of Spencer and Jordan (1999, p.128) who defined the concept as: "when students take the initiative for their own learning, designing needs, formulating goals, identifying resources, implementing appropriate activities and evaluating outcomes." Likewise, Merriam and Caffarella (1999) described self-directed learning as a process "in which people take the primary initiative for planning, carrying out, and evaluating their own learning experiences" (p. 293).

Peters (1989) provided another definition of self-directed learning as:

*"A process in which the learner makes a decision to learn in order to achieve a goal, formulates a plan to reach the goal, and takes action toward the goal…Self-direction means that the learner has control over the process of goal setting, planning, and action"* (p. 43).

An interesting notion in the previous definition is the idea of effective control or, in other words, the balance of control between the learner and the provider of education, i.e. teacher. Once the teacher controls the process of learning, it can no longer be viewed as self-directed.

According to Gibbons (1994, p. 5), three stages are required for the practice of self-directed learning.

1. Stage 1: 'Learning how to learn from the teacher'. Here, the teacher carefully delivers the content and carefully manages the learner's studies. This way the student learns the subject matter, how to detect, organize and recall what has been taught.
2. Stage 2: 'Learning how to teach a course to oneself'. During this stage, the teacher is still guiding the process of learning. However, students are empowered in this stage to pursue their own course outcomes independently, to develop a personal learning style, to work with others, take action and evaluate oneself.
3. Stage 3: 'Learning to direct one's own learning'. In this final stage, a learner is able to take control of his own education by deciding on what is important to learn, setting his own goals, and choosing how to pursue these. It is in this stage that a student becomes a life-long learner.

For the purpose of this study, it is helpful to establish a single definition of self-directed learning. Using the term self-direction itself in learning, we can say that "learning is a combination of forces both within and outside the individual that stress the learner accepting ever-increasing responsibilities for decisions associated with the learning process" (Brockett and Hiemstra, 1991, p. 9). This definition recognizes internal and external forces taking place at the same time in the process of learning. What makes this definition different from that of Knowles and Peters is the stress put on the learner to accept the responsibility and take control of his or her own learning. However, to be responsible for one's own learning means that the person needs to possess certain characteristics that help any self-directed learner.

**Traits of Self-Directed Learners**

Guglielmino (1977) researched self-directed learning from a different perspective. She believed that the self-directed learning process is built on certain characteristics found in a self-directed learner in terms of attitude towards the concept and abilities to be self-directed in learning. She claimed that these characteristics "ultimately determine whether self-directed learning will take place in a given situation" (p.34). In addition, Brockett and Hiemstra (1991) discussed the concept and its evolution over the years. They pointed out that a learner's self-direction "centers on a learner's desire or preference for assuming responsibility for learning" (p. 24). Furthermore, Gibbons (1994, p. 115) proclaimed nine skills necessary to be considered a self-directed learner: self-awareness, planning, management, study, practice, action, evaluation, interaction, and attitude. Areglado et al. (1996, p.18) similarly identified a set of four competencies required in a self-directed learner:

1. The skill to identify learning needs with the help of others such as peers or teachers.
2. The skill to turn learning needs to learning objectives.
3. The skill to recognize effective learning strategies and resources to reach objectives.
4. The skill to use appropriate abilities and behaviors.

There are several other characteristics that Guglielmino found desirable in a self-directed learner. A highly self-directed learner . . .

*" is one who exhibits initiative, independence, and persistence in learning; one who accepts responsibility for his or her own learning and views problems as challenges, not obstacles; one who is capable of self-discipline and has a high degree of curiosity; one who has a strong desire to learn or change and is self-confident; one who is able to use basic study skills, organize his or her time, set an appropriate pace for learning, and to develop a plan for completing work; one who enjoys learning and has a tendency to be goal-oriented"* (Guglielmino, 1977, p. 73).

**Benefits and Correlations of Self-Directed Learning**

According to Deci and Ryan (2002), autonomy, competence, and relatedness are needed for any person to achieve the ideal motivation level which in turn will lead to a high level of self-directedness. The best way to attain all three is to include certain self-

directed approaches in educational settings and in the workplace. In fact, Pink (2009) assessed the outcomes of self-directed learning methodologies in terms of performance in educational settings that encourage individual choice and responsibility. He stated, "The secret to high performance and satisfaction - at work, at school, and at home - is the deeply human need to direct our own lives, to learn and create new things, and to do better by ourselves and our worlds" (Pink, 2009, p.10). General researchers' results of the topic showed the existence of positive connections between high levels of readiness for self-directed learning with life satisfaction, academic performance, as well as a workplace performance.

**Self-Directed Learning Readiness and Life Satisfaction.**

Life satisfaction is a condition where an individual experiences an overall psychological well-being or feels content in life as a whole (Santrock, 2002). Several studies have found a high correlation between life satisfaction and self-directed learning. For example, a study done by Diener, Wolsic and Fujita (1995) found that family and friends' support provides life satisfaction to students, which in turn assists them in their learning. Furthermore, good health is a crucial factor that helps students in their learning. Without it, students are not able to reach the desired learning goals (Hendry and Ginns, 2009). Thus, adult learners who have high life satisfaction have the ability to improve their self-directedness in their learning (Boyer, 2003; Brockett, 1987).

**Table 3: Perspectives on Self-Directed Learning**

| Perspectives | Description | Models | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Candy (1991) | Brockett and Hiemstra (1991) | Garrison (1997) |
| Personal Attribute | Moral, emotional, and intellectual management | Personal autonomy Self-management | Goal orientation (personal attribute) | Self-management (Use of resources) Motivation |
| Process | Learner autonomy over instruction | Learner control Autodidaxy | Process orientation (learner control) | Self-monitoring |
| Context | Social context: role of institutions and policies | Self-direction is context-bound | Environment where learning takes place | |

**Source:** Song and Hill, 2007, p.28.

**Candy's Four-Dimensional Model.**

According to Candy (1991, p.22-23), self-direction refers to four related yet distinct singularities:

1. *"Self-direction as a personal attribute (personal autonomy)*
2. *Self-direction as the willingness and capacity to conduct one's own education, (self-management).*
3. *Self-direction as a mode of organizing instruction in formal settings (learner-control).*
4. *Self-direction as the individual, non-instructional pursuit of learning opportunities in the 'natural societal setting' (autodidaxy)".*

Thus, Candy suggested a model of two interrelating domains of self-directed learning: the level of autodidaxy and the institutional control of learning. According to Candy, one important aspect of self-directed learning is the level of control that an institution sets for its learners. On one side, the teacher has complete control over the content that is to be studied, how it is presented, and what are the learning outcomes expected. On the other side, the learner is the one with total control over his or her learning experience.

The other dimension of self-directed learning is the level of autodidaxy a learner has when it comes to his or her learning outside the formal institutional setting. The range of the autodidactic domain symbolizes the amount of support learners need in making choices about their learning experience (Candy, 1991). On one end of this continuum, the learner decides what is to be learned, when learning would happen, how activities would occur, where they would be conducted, and how learning outcomes would be assessed. On the other end of this continuum is a learner who needs clear instructions by a teacher who decided what is to be learned, when, where and how the activities would take place, and how to evaluate learning outcomes.

It is important to note that the dimensions previously discussed in Candy's (1991) model are not linear in nature. As a matter of fact, the two dimensions interrelate in a "laminated or layered" manner. Figure 1 shows the connection between the level of autodidaxy and the institutional control of learning. "Both ownership and control are vested in the learner from the outset, and the only question is the amount and type of assistance obtained" (p. 18).

**Brockett and Hiemstra's Personal Responsibility Orientation Model (PRO).**

Brockett and Hiemstra (1991) produced their own model of self-directed learning called Personal Responsibility Orientation (PRO) (Figure 2). This model illustrates the learner's responsibility in the teaching-learning process and in one's own beliefs and decisions. "Learners have choices about the directions they pursue as learners. Along with this goes a responsibility for accepting the consequences of one's thoughts and actions as a learner" (p. 28). According to Brockett and Hiemstra, people usually have control over their reaction to a situation, even if they do not have control over the actual conditions that created the situation. Thus, personal responsibility is regarded as the "cornerstone of self-direction in learning" (p. 27).

The PRO model shows self-directed learning and learner self-direction as two dimensions. The model actually depends on process orientation as well as personal orientation and personal responsibility to act as the link between these dimensions. Process orientation refers to the external aspects that contribute to self-directed learning such as preparation, implementation, and evaluation while personal orientation refers to the internal features that "predispose one toward accepting responsibility for one's thoughts and actions as a learner" (Brockett and Hiemstra, 1991, p. 29). Personal responsibility acts as the link between the external and internal characteristics. Brockett and Hiemstra put emphasis on the importance of the social aspects of learning as individuals do not learn well in isolation.

**Garrison's Three-Dimensional Model.**

Garrison's (1997) model of self-directed learning (Figure 3) "integrates self-management (contextual control), self-monitoring (cognitive responsibility), and motivational (entering and task) dimensions" (p. 18). First, Garrison claims that the learner "does not construct meaning in isolation from the shared world" (p. 23). Rather, learning occurs through a cooperative liaison between the learner and the teacher. Thus, self-management in Garrison's model emphasizes certain aspects such as goal setting, use of resources, and external support for learning.

Second, learners can "plan and modify thinking according to the learning task/goal" (Garrison, p. 24). Therefore, self-monitoring, or the ability to monitor both cognitive and metacognitive processes, becomes an important part of learning, and students do have the ability to create their own learning strategies and to think about what they are thinking (Garrison, 1997; Merriam and Caffarella, 1999). According to Garrison, to encourage self-monitoring, learners assimilate external feedback with their own self-reflection as a form of collective validation of learning.

The third factor in Garrison's model is motivation. It "plays a significant role in the initiation and maintenance of effort toward learning and the achievement of cognitive goals" (Garrison, 1997, p. 26). Motivation has two dimensions in this model: entering motivation and task motivation. Entering motivation is what induces the learner to partake in the learning process while task motivation is what keeps the learner on task and persevering in the learning process. All in all, self-directed learning "encourages students to approach learning in a deep and meaningful manner." (Garrison, 1997, p. 30)

To summarize, the models previously discussed here have been valuable in extending our thinking about self-directed learning as they examined certain learners' attributes, the process and learner control, the context where learning takes place the as well as the interaction between the three.

**Measuring Self-Directed Learning**

Developing self-directed learning skills is becoming one of the principal goals of adult education in the last few decades. Research around the topic has increased internationally, and new programmes, methods and resources for making the practice of self-directed learning easier have been introduced to support educators as well as learners. Thus, it has become important to find an instrument that can be used by educators and learners alike and that helps both parties determine the level of self-directedness in learning. Williamson (2007) has developed such an instrument called: self-rating scale of self-directed learning (SRSSDL).

**Research Questions**

1. What is the level of self-directed learning readiness amongst participants according to age, education level and university major?
2. Does age affect the level of self-directed learning readiness amongst ISC and LIU students?
3. Does the education level affect the level of self-directed learning readiness amongst ISC and LIU students?
4. Does the major affect the level of self-directed learning readiness amongst LIU students?

## Chapter 3: Methodology

As described in chapter 1, the purpose of this this study is to examine the level of self-directed learning readiness amongst ISC high school soon-to-be baccalaureate graduates, and LIU university students in general and across different majors. The researchers will then be analyzing the levels of self-directed learning readiness of these students in order to add to the knowledge base available to the respective institutions' educators who can then plan instruction tailored to students' self-directed learning readiness, a quality much needed in the 21st century as described in chapter 2.

This study is concerned with the 4 following questions:

1. What is the level of self-directed learning readiness amongst participants according to age, education level and university major?
2. Does age affect the level of self-directed learning readiness amongst ISC and LIU students?
3. Does the education level affect the level of self-directed learning readiness amongst ISC and LIU students?
4. Does the major affect the level of self-directed learning readiness amongst LIU students?

To answer these questions, chapter 3 details the methodology of the research covering: (1) design of the study, (2) population and sample, (3) development and validation of data collection tool, its administration, and (4) statistical techniques used for data analysis.

**Design of the Study**

This study is classified as descriptive quantitative. The researchers used a survey design to gather the quantitative data for this study. Once the data was collected, it was analyzed and quantified using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) software-version 21. The SDL survey used is set up as a Likert scale. According to Suskie (1996), a rating survey instrument increases familiarity for most people, and allows the researchers to evaluate and compare the responses. In other words, the comparative data obtained through a Likert scale adds to the researchers' ability for quantitative examinations.

Due to the nature and length of the study, observations and personal interviews would not have provided the honesty that the anonymous survey allowed especially that the researcher is an academic coordinator and a grade 12 English teacher at ISC and a student at LIU. In addition, observations, interviews, or focus groups would add the potential for bias and inconsistency in the administration of the survey instrument, and the data collected would not have provided the concrete data needed for statistical analysis.

According to Ackroyd and Hughes (1981) and Popper (2004), quantitative research has the following substantial advantages:

1. It is considered practical.
2. Large amounts of information can be obtained from a large number of people in a short period of time and in a reasonably cost effective way.
3. It can be done by the researchers or by any number of people with limited affect to its validity and reliability.
4. The results of the questionnaires can generally be quickly and easily computed by either a researchers or through the use of a software package.
5. The results can be analysed more 'scientifically' and factually than other forms of research.
6. When data has been quantified, it can be used to compare and contrast other research and may be used to measure change.
7. Positivists believe that quantitative data can be used to create new theories and / or test existing hypotheses.

For these reasons, the researchers chose a descriptive quantitative research design, and employed an electronic questionnaire survey instrument prepared on Google documents to examine the level of self-directed learning readiness amongst ISC high school baccalaureate graduates, and LIU university students in general and across different majors.

As for the survey, it is ideal for use in education. Survey research is used to collect information about certain groups to "learn about their characteristics, opinions, attitudes, or previous experiences" (Leedy and Ormrod, 2005). Gay et al. (2009) explain the questionnaire, or survey, as "an instrument to collect data that describes one or more characteristics of a specific population". Although it is descriptive research, survey research may function as a stimulus for more in depth critical research. Many correlational and causal-comparative studies contain survey research as part of the data collection process (Mertler and Charles, 2008). Researchers choose survey research because it offers a flexible design and is suitable for gathering a large amount of data from many diverse types and sizes of populations (McMillan and Schumacher, 2006). In addition, survey research is idyllic for working with large and/or geographically dispersed populations when other methods of research are not always achievable (Rubin and Babbie, 2008).

**Participants**

The target population for this research consisted of students who are in Grade 12 at ISC as well as all LIU students across Lebanon from March 10, 2016 till April 16, 2016. The final sample contained 516 participants, divided as 45 out of the 62 ISC high school students, 189 sophomores, 106 juniors, 115 seniors, 23 teaching diploma students and 44 MBA/MA students. The researchers selected the sample for the study using the stratified random sampling technique. Gay (1987) contends that stratified random sampling is an appropriate methodology in order to make proportionate, and therefore meaningful, comparisons between sub-groups in the population. Robson (2002) tells us that sampling theory supports stratified random sampling as an efficient choice because the means of the stratified samples are likely to be closer to the mean of the population overall. Besides, Leary (1995)

indicates that a stratified random sample will typically reflect the characteristics of the population as a whole.

**Instrument**

In the present study, the researchers employed the Williamson Scale of Self-Directed Learning. This is a questionnaire survey measuring the level of self-directed learning. It is based on a 2007 developmental and descriptive qualitative research approach done by Williamson who wanted to achieve the following study objectives: developing a self-rating scale of self-directed learning, testing the scale, and establishing its reliability and construct validity. The study comprised two parts: Part 1 included the use of the Delphi technique to develop and to determine content validity of the SRSSDL. Part 2 involved testing and establishing reliability and construct validity of the SRSSDL. To understand this questionnaire better, let's look into its structure, how it is scored, its limitation, reliability, and validity.

All the statements of the SSDL are positively stated. For each statement, the 'always' response has a rate of 5 and the 'never' response has a rate of 1. Accordingly, the maximum score anyone can get on the SSDL is 300, and the minimum possible score is 60. A score sheet was created to understand responses better. An example of this score sheet is provided in Table 4.

**Table 4*:* Example of Scoring Sheet.**

| Score | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Items 1.1-1.12 | 3 | 4 | 3 | 5 | 0 | |
| Total | 15 | 16 | 9 | 10 | 0 | Total Score = 50 |

| Score | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Items 2.1-2.12 | | | | | | |
| Total | | | | | | Total Score = |

| Score | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Items 3.1-3.12 | | | | | | |
| Total | | | | | | Total Score = |
| Score | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| Items 4.1-4.12 | | | | | | |
| Total | | | | | | Total Score = |

| Score | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Items 5.1-5.12 | | | | | | |
| Total | | | | | | Total Score = |

Add all total scores

□ + □ + □ + □ + □ = □

Source: Williamson, 2007, p.82-83.

The scoring range in Table 5 shows the participants' level of self-direction in learning, and this is based on each participant's scores and the equivalent interpretation.

**Table 5: Scoring Range.**

| Scoring Range | Level of self-directed learning | Interpretation |
|---|---|---|
| 60-140 | Low | Guidance is needed from the teacher. Any specific changes necessary for improvement must be identified, and a possible re-structuring of the methods of learning identified. |
| 141-220 | Moderate | This is half way to becoming a self-directed learner. Areas for improvement must be identified and evaluated, and a strategy adopted with teacher guidance when necessary. |

| | | |
|---|---|---|
| 221-300 | High | This indicates effective self-directed learning. The goal is to maintain progress by identifying strengths and methods for consolidation of the students' effective self-directed learning. |

**Source:** Williamson, 2007, p.72.

**Procedures**

**Data collection.**

The researchers obtained approval from the ISC director on January, 25, 2016 for conducting the research at the school and collecting data from grade 12 students after presenting a formal written request (Appendix B). The questionnaire was sent to him by e-mail for his review. The researchers also obtained approval from the Center for Research in Education (CRE) at LIU to conduct research on LIU students. This was given by the Director of the CRE, Dr. Hassan Khachfe, on Thursday, March, 10, 2016 (Appendix C).

The researchers distributed the questionnaire to ISC Grade 12 students as well as LIU students through a web link on Google Documents Drive. The questionnaire outlined the purpose of the survey, process of filling and collection with assurance of anonymity and confidentiality of information they will provide (Appendix A). The distribution to participants happened in two groups: First, ISC Grade 12 students received invitations via email, Facebook messages as well as students sent the link to each other on Whats App starting Tuesday, March, 15, 2016. This was due to them having their Term 2 school finals, and not all students were available at the same time. Also the spring vacation was about to start right after the finals which presented a 4-days short window of opportunity to ask students for participation. Thus, a few students volunteered to share the link with each other. As for LIU students, Dr. Kawtharani sent an e-mail to all deans of schools on the evening of Monday, March, 21, 2016 asking them to send the link to all their students and their kind participation.

The sample's responses were monitored and recorded. The researchers sent a first gentle reminder to ISC and LIU participants through Facebook message on Tuesday, March 22, 2016 and Saturday, March, 26, 2016 because the response rate was very low. During the week, before the closing of submissions for the completed questionnaires, it became evident that the response rate was lower than expected, so, the researchers sent a second gentle reminder to all participants to share the link through social media on March 26. Then, Dr. Anwar sent a second kind reminder for participation on April 4. That's when participation picked up. The questionnaire was stopped on April 15, 2016 after 516 participants filled the questionnaire. The number of participants is divided as 45 high school students, 189 sophomores, 106 juniors, 115 seniors, 23 teaching diploma students and 44 MBA/MA students.

## Chapter 4: Results

Chapter 4 exhibits the results of the study. The results of the survey show the descriptive statistics, displaying the description of the demographic data. It also shows the validity of the scales, and the inferential statistics, which examine the relationship between the demographic information and the five comprehensive characteristics of self-directed learning.

This is the glossary of some of the terms that will be used in the statistical analysis:

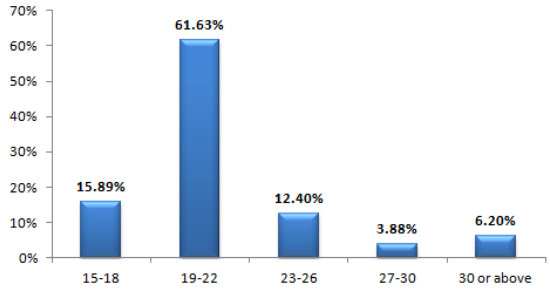
a. **Mean:** The most common expression for the mean of a statistical distribution with a discrete random variable is the mathematical average of all the terms. To calculate it, we add up the values of all the terms and then divide by the number of terms.
b. **Standard deviation:** A measure of the dispersion or spread of values of a variable (e.g. salary of employees in banks) around a population mean value.
c. **CV or coefficient of variation:** It's an indicator to study exactly the dispersion or the concentration around the mean, when this indicator approaches to 100% we can say that we have a strong dispersion and when it approaches to 0% we can say that we have a strong concentration.

$$CV = \frac{Standard\ deviation}{Mean}$$

### I. Descriptive Statistics

### I.1. Demographic Information

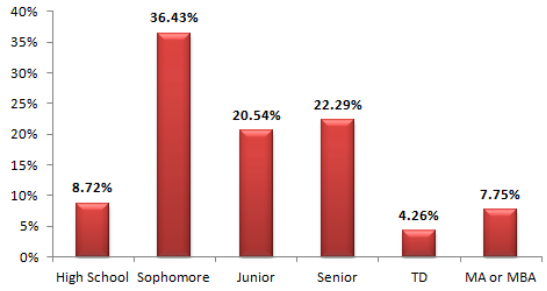
**Graph1 : Age of the Respondents.**




Graph 1 shows the age of the respondents. 61.63% of the respondents are aged between 19 and 22 years old, 15.89% of the respondents are aged between 15 and 18, 12.40% of them are aged between 23 and 26, while 6.20% are 30 years old and above, and 3.88% of them are between 27 and 30 years old. Hence,

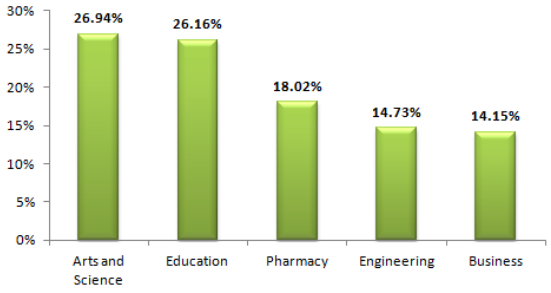
most of the respondents are aged between 19 and 22 years old. This is explainable as most of the respondents are university students.

**Graph2 : Educational Level of the Respondents.**



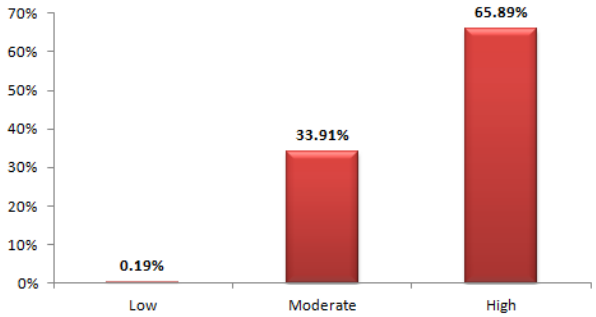

Graph 2 shows the educational level of the respondents. It indicates that 36.43% of the respondents are Sophomore University students, 22.29% of them are senior university students, 20.54% of them are junior university students, 8.72% of them are high school students, while 7.75% of them are MA/MBA students and only 4.26% of them are TD students. Most of the respondents are sophomore.

**Graph 3: The University Major of the Respondents.**



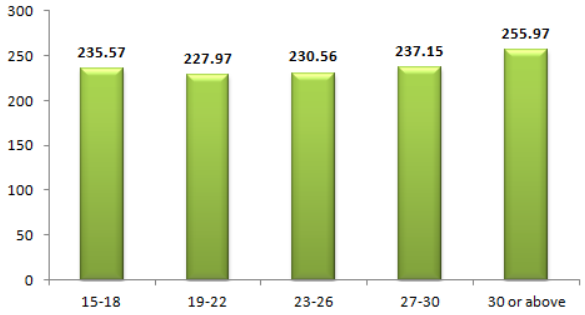

Graph 3 shows the university major of the respondents. It indicates that 26.94% of the respondents are majoring in Arts and Science, 26.16% of them have an Education major, 18.02% of them have a pharmacy major, 14.73% of them are majoring in engineering, and 14.15% are majoring in business. Most of the respondents are majoring in arts and science.

**Graph 4: Bar Chart of the Level of Self-Directed Learning Readiness of All Participants.**




Graph 4 shows the percentage of the participants in each of the three categories of the level of self-directed learning: low (60-140), moderate (141-220) and high (221-300). Almost 66% of participants scored high in their level of self-directed learning while almost 34% had a moderate level of SDL, and finally only 0.19% scored low in their level of SDL. This clearly indicates the moderate to high level of ISC and LIU learners.

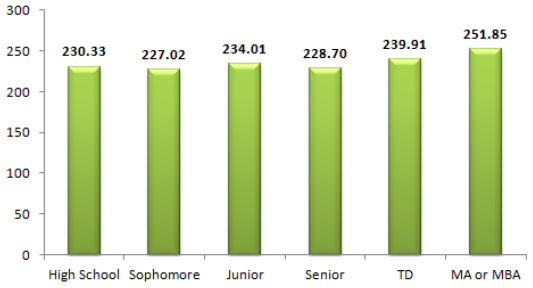
**Graph 5: Results According to Demographic Information (Age).**




Sig = 0.000 < α → Age has an effect on level of self-directed learning.

Graph 5 shows that age group 30 or above has the highest level of self-directed learning with a score of 256 out of 300. The next best scoring age group is the 27-30 group at 237, followed by the 15-18 group at 236, then the 23-36 group at a score of 231 and finally the 19-22 group at 228. It is important to mention that all scores are in the 221 and above area which is considered a high score according to table 5.

**Graph 6: Results According to Demographic Information (Education Level).**

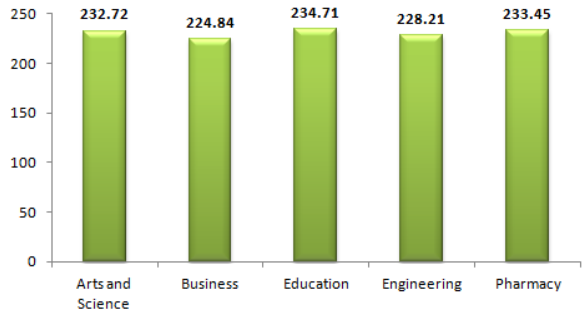



Sig = 0.000 < α → Education level has an effect on level of self-directed learning.

Graph 6 indicates similar results to graph 5. The highest level of self-directed learning readiness is for the MA/MBA group with a score of 252. This is followed by the TD group with a score of 240. Next comes the Junior education level with a score of 234 followed by the High School group at 230. The last two groups are the Seniors and Sophomores with scores of 229 and 227 respectively. It is worthy to note that all scores are in the 221 and above area here

as well which is considered a high score according to table 5.

**Graph 7: Results According to Demographic Information (University Major).**




Sig = 0.105 > α → University major doesn't have any effect on level of self-directed learning.

Graph 7 shows us the level of self-directed learning readiness according to university major. The highest level of 235 belongs to the school of education. Next is a close tie between the school of pharmacy with a level of 233.45 and the school of arts and science with a level of 232.72. Then comes the school of engineering with a level of 228, and last but not least is the school of business with a level of 225. Likewise, the level of self-directed learning readiness is above 221 in this component which belongs to the high level category according to table 5.

## Chapter 5: Conclusions and Recommendations

Chapter 5 includes the discussion of the results of the research, which is based on the statistical results of the conducted quantitative study. It evaluates and scrutinizes the research questions in order to build conclusions about the outcomes of the study.

### Conclusions to Research Questions

Research Question 1: What is the level of self-directed learning readiness amongst participants according to age, education level and university major?

Whether it is according to age, education level and/or university major, the level of self-directed learning readiness has been between 221 and 300. This is statistically proven in graphs 5, 6 and 7. According to table 5, the scoring range table, which shows the participants' level of self-direction in learning, any score between 221 and 300 indicates effective self-directed learning. The goal now is to maintain progress by identifying strengths and methods for consolidation of the students' effective self-directed learning.

### Recommendations

1. Since self-direction is the basis of learning, be it formal or non-formal, it is highly recommended for both ISC and LIU to put an action plan for the school and university whereby they apply a yearly continuous assessment of the students' self-directed learning readiness. This is important so the administrators can keep track of their students' levels of self-directed learning, know where the gaps are, and provide the right tools and support to help students become independent learners.
2. When a continuous assessment of the students' self-directed learning is in place, this means that the educators themselves should also assess their level of self-directed learning. This is important so that they can better understand the concept and thus be able to apply it for their learners. Educators, in this context, have the added responsibility of developing learners' full potential in effective self-directed learning. In other words, professional development should take place in both institutions so that educators can use effective teaching strategies in order to improve their learners' self-directed learning.
3. It is highly effective to use the questionnaire as a self-assessment tool of the level of self-directed learning with the score submitted to the institution the learner will be joining. This way, the learner will know in what area he/she needs support and the institution will know, individually and/or collectively, which component to improve out of the five: awareness, learning strategies, learning activities, evaluation or interpersonal skills. Each of the five components' 12 items gives clear indication for the learner and the school or university what is expected from the participant. Thus, if the score is low in a certain item or a certain component, both learners and educators can start improving this weak area whether it is awareness, learning strategies, learning activities, evaluation or interpersonal skills. The ultimate goal here is to obtain knowledge of learners' levels of self- directedness as it will benefit both learners and educators. Firstly, students responding to the questionnaire items as a self-assessment will not only reveal their own levels of self-directedness in learning, but will also have the opportunity to develop an insight into self-directed learning and a better understanding of the concept, which is crucial for developing of self-directed, independent and lifelong learning. Secondly, teachers, having identified learners' levels of self-directedness and deficits in learning, will be better able to guide students from their positions of learning dependence to independence, considering each student's individual learning needs, which depends on their answers to the questionnaire.

### Directions for Further Study

1. It is highly recommended that ISC creates a new study in more levels that the grade 12. This study can be conducted in all the high school levels from

grade 9 to grade 12 not only in Lebanon but neighboring Arab countries. It will indicate the level of difficulty the lower grades have in understanding a number of specific items, thus allowing the school to work on them in order to improve the level of self-directed learning of these students. It is also beneficial for ISC to compare the level of self-directed learning amongst the 4 schools it has in Lebanon: Choueifat, SIS-Adma, Sabis-Koura and Sabis Mtein. Later on, it can roll this study out in the Middle East Region and even all the 65 schools it owns across the continents. This will provide empirical data that can be used to determine the level of self-directed learning readiness and any other areas that might affect it such as culture.

2. The same can be applied to LIU. It is recommended that LIU conducts a similar study amongst all the 9 Lebanese campuses to compare the results and find out each campus's areas of weakness as well as any other factors that might affect the level of self-directed learning such as geographical location. It can also be interesting to do the same research amongst the overseas campuses LIU has.
3. Besides looking into any other factors that might affect the level of self-directed learning such as geographical location in the same country, or different cultures between different countries, any further studies should also take into consideration the cause-effect relationship of self-directed learning on academic achievement since it is the number one concern for any learner whether it is at school or university.

## References


1. Abou Nassif, S. E-mail to the University Council. February 17, 2013. BMED Colloquium Results.
2. ACAPS. (2012). Qualitative and quantitative research techniques for humanitarian needs assessment. Retrieved on March 3, 2016 from http://www.acaps.org/img/documents/q-qualitative-and-quantitative-research.pdf.
3. Ackroyd, S. and Hughes, J. A. (1981). Data Collection in Context. New York: Longman
4. Areglado, R.J., Bradley, R.C., and Lane, P. (1996). Learning for life: Creating classrooms for self-directed learning. California: Corwin Press.
5. Barth, R. (1997). The principal learner: A work in progress. Cambridge, MA: International Network of Principals' Centers, Harvard Graduate School of Education.
6. Boyer, N. R. (2003). The learning contract process: scaffolds for building social, self-directed learning. *Quarterly Review of Distance Education, 4*, 369-383.
7. Brockett, R. G., and Hiemstra, R. (1991). Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice. London: Routledge.
8. Brockett. R. G. (1987). Life satisfaction and learner self- direction: enhancing the quality of life during later years. *Educational Gerontology, 13*, 225-237.
9. Brookfield, S.D. (1986). Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices. Milton Keynes: Open University Press.
10. Burnard, P., and Morrison, P. (1992). Students' and lecturers' preferred teaching strategies. *International Journal of Nursing Studies, 29*, 345-353.
11. Candy, P. C. (1991). Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass.
12. Cohen, M. T. (2012). The importance of self-regulated for college student learning. *College Student Journal, 46(4)*, 892-902.
13. Couper, M. P. (2000). Web-based surveys: A review of issues and approaches. *Public Opinion Quarterly, 64 (4)*, 464–494.
14. Craik, G.L. (1840). Pursuit of Knowledge under Difficulties: Its Pleasures and Rewards. New York: Harper and Brothers.
15. Darbyshire, P. (1993). In defence of pedagogy: A critique of the notion of andragogy. *Nurse Education Today, 13(5)*, 328-335.
16. De Vaus, D.A. (1991). Surveys in social research. Sydney, Australia: Allen and Unwin.
17. Deci, E. and Ryan, R. (2002). The handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester.
18. Dewey, J. (1938). Experience and education. London: Collier Macmillian.
19. Diener, E., Wolsic, B., and Fujita, F. (1995). Physical attractiveness and subjective wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 120-129.
20. Esterhuizen, P. (2007). Review: The self-directed learning readiness of first year bachelor nursing students. *Journal of Research in Nursing, 12(4)*, 387-388.
21. Gabrielle, D.M., Guglielmino, L.M., and Guglielmino, P.J. (2006). Developing self-directed learning readiness of future leaders in a military college through instructional innovation, *International Journal of Self-Directed Learning, 3(1)*, 24-35.
22. Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly, 48 (1)*, 18-33.
23. Garrison, D.R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *In Adult Education Quarterly, 48(1)*, 16-18.

24. Garton, L., Haythornthwaite, C., and Wellman, B. (1999). Studying on-line social networks. In S.Jones (Ed.), Doing Internet Research: Critical Issues and Methods for Examining the Net (pp. 75–105). Thousand Oaks, CA: Sage.
25. Gay, L.R. (1987). Educational Research: Competencies for Analysis and Application. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
26. Gay, L.R., Mills, G.E., and Airasian, P. (2009). Educational Research (9th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
27. Gibbons, M. (1994). The self-directed learning sourcebook: Ideas, methods, and materials for teaching SDL. Melbourne: Hawker Brownlow Education.
28. Grow, G.O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly, 41*(3), 125-149
29. Guglielmino, L. M. (2008). Why self-directed learning? *International Journal of Self-Directed Learning, 5(1),* 1-14. Retrieved on January 10, 2016 from http://www.sdlglobal.com/IJSDL/IJSDL5.1-2008.pdf
30. Guglielmino, L.M. (1977). Development of Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS). Unpublished Doctorial dissertation, University of Georgia.
31. Guglielmino, P.J., Guglielmino, L.M., and Long, H.B. (1987). Self-directed learning and performance in the workplace. *Higher Education, 16*, 303-17.
32. Guthrie, J.W., Hart, C.C., Ray, J.R., Candoli, I.C. and Hack, W.G. (2008). Modern School Business Administration. Boston, London and Tokyo: Pearson Education.
33. Harrison, R. (1978). How to design and conduct self-directed learning experiences. *Group and Organization Studies, 3(2),* 149-167.
34. Hendry, G. D. and Ginns, P. (2009). Readiness for self-directed learning: Validation of a new scale with medical students. *Medical Teacher Journal, 31,* 918-920.
35. Hewitt-Taylor, J. (2001). Self-Directed Learning: Views of teachers and students. *Journal of Advanced Nursing, 36(4),* 496-504.
36. Hewitt-Taylor, J. (2002). Teachers' and Students' Views on Self-Directed Learning. *Nursing Standard, 17(1),* 33-38.
37. Houle, C.O. (1961). The inquiring mind: A study of the adult who continue to learn. Medison: University of Wisconsin Press.
38. International School of Choueifat: About Sabis. (2016). Retrieved on February 8, 2016 from http://iscchoueifat.sabis.net/the-world-of-sabis/about-sabis#Locator
39. International School of Choueifat: History and Achievements. (2016). Retrieved on February 8, 2016 from http://iscchoueifat.sabis.net/about-isc-choueifat/history-achievements#Locator
40. International School of Choueifat: Mission. (2016). Retrieved on February 8, 2016 from http://iscchoueifat.sabis.net/about-isc-choueifat/mission-statement#Locator
41. International School of Choueifat: SABIS® Educational System. (2016). Retrieved on February 8, 2016 from http://iscchoueifat.sabis.net/the-world-of-sabis/the-sabis-educational-system#Locator
42. International School of Choueifat: SLO. (2016). Retrieved on February 8, 2016 from http://iscchoueifat.sabis.net/the-world-of-sabis/the-sabis-student-life-organization#Locator
43. Iwasiw, C.L. (1987). The role of the teacher in self-directed learning. *Nurse Education Today, 7(5),* 222-227.
44. Jenkins, D. and Smith, T. (1994) Applying Delphi methodology in family therapy research. *Contemporary Family Therapy, 16,* 411-430
45. Kell, C. and Van-Deursen, R. (2002) Student learning preferences reflect curricular change. *Medical Teacher, 24*, 1, 32-40.
46. Klunklin, A., Viseskul, N., Sripusanapan, A., and Turale, S. (2010). Readiness for self-directed learning among nursing students in Thailand. *Nursing and Health Sciences, 12(2),* 177- 181.
47. Knowles, M. S. (1975). Self-Directed Learning. New York: Association Press.
48. Knowles, M.S. (1980). The modern practice of adult education. Chicago: Association Press.
49. Knowles, M.S. (1983). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Cambridge: Prentice Hall.
50. Leary, M. R. (1995). Introduction to Behavioral Research Methods, 2nd Edition. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
51. Lebanese International University: History. (2014). Retrieved on January 18, 2016 from http://www.liu.edu.lb/lb/About/History-about.php
52. Lebanese International University: Mission. (2014). Retrieved on January 18, 2016 from http://www.liu.edu.lb/lb/About/mission-about.php
53. Lebanese International University: Prospective. (2014). Retrieved on January 18, 2016 from http://www.liu.edu.lb/lb/Students/Prospective-students.php
54. Lebanese International University: Vision. (2014). Retrieved on January 18, 2016 from http://www.liu.edu.lb/lb/About/vision-about.php
55. Leedy, P. D., and Ormrod, J. E. (2005). Practical research: Planning and design (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
56. Litzinger, T., Wise, J. C., and Lee, S. C. (2005). Self-directed learning readiness among engineering undergraduate students. *Journal of*

*Engineering Education, 94(2),* 215- 221. Retrieved on January 30, 2016 from

57. McMillan, J.H. and Schumacher S. (2006). Research in education: Evidence-based inquiry (6th ed.). Boston: Pearson Education.
58. Merriam, S.B. and Caffarella, R.S. (1999). Learning in Adulthood: A comprehensive guide (2nd edition). San Fransisco: Jossey Bass Publisher.
59. Mertler, C.A. and Charles, C.M. (2008). Introduction to educational research (6th edition). Boston: Pearson Education.
60. Ministry of Education and Higher Education. (2012). Teaching and learning in the digital age: Lebanon's National Educational Technology Strategic Plan. Retrieved on February 1, 2016 from http://www.mehe.gov.lb/uploads/file/tlsp.pdf
61. Moss, J. and Hendry, G. (2002). Use of electronic surveys in course evaluation. *British Journal of Educational Technology, 33(5),* 583-592.
62. Nolan. J, Nolan. M. (1997). Self-directed and student-centered learning in nurse education. *British Journal of Nursing, 6 (2),* 103 -107.
63. Norman, G.R. (1999). The adult learner: A mythical species? *Academic Medicine. 74, 8,* 886-889.
64. Nunnally, J.C. (1978). Psychometric Theory. McGraw-Hill, New York, NY.
65. OECD: Recognition of non-formal and informal Learning – Home (n.d.). Retrieved on January 9, 2016 from http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm
66. Peters, J. M. (1989). Self-direction and problem solving: Theory and method. University of Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
67. Pink, D. (2009). DRiVE: The surprising truth about what motivates us. New York, NY: Riverhead Books.
68. Polit, D.F. and Hungler, B.P. (1999). Nursing research: Principles and methods. Philadelphia, PA: Lippincott.
69. Popper, K. (2004). The Logic of Scientific Discovery. London and New York: Routledge.
70. Portney, L.G. and Watkins, M. (2008). Foundations of clinical research: Applications to practice, 3rd ed. New Jersey: Prentice-Hall.
71. Regehr, G., Hodges, B., Tiberius, R. and Lofchy, J. (1996). Measuring self-assessment skills: an innovative relative ranking model. *Academic Medicine, 71, (10 SuppI),* 177-184.
72. Roberts, D.G. (1986). A study of the use of the Self-Directed learning Readiness Scale as related to selected organizational variables (Doctoral dissertation, George Washington University, 1986), *Dissertation Abstracts International, 47:* 1218A.
73. Robson, C. (2002). Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner Researches, 2nd edition. Blackwell: Oxford
74. Rubin, A. and Babbie E.R. (2008). Research methods for social work. (6th ed.). Belmont: Thomson Brooks/Cole.
75. Santrock, J. W. (2002). Life span development. New York: Mcgraw-Hill Inc.
76. Sharkey, S.B. and Sharples, A.Y. (2001). An approach to consensus building using the Delphi technique: Developing a learning resource in mental health. *Nurse Education Today, 21, 5,* 398-408.
77. Slaughter, R. (2009). Experience in the doctor of pharmacy program at Wayne State University increases students' readiness for self-directed learning. Poster session presented at the annual conference of the American Association of Colleges of Pharmacy, Boston, MA.
78. Smedley, A. (2007). The self-directed learning readiness of first year bachelor of nursing students. *Journal of Research in Nursing, 12 (4),* 373–385.
79. Smiles, S. (1859). Self Help. London, UK: John Murray.
80. Song, L. and Hill, J. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning, 6(1),* 27-42.
81. Suskie, L.A. (1996). Questionnaire survey research that works. Tallahassee, FL.: Association for Institutional Research.
82. Taylor, B. (1995). Self-Directed learning: Revisiting an idea most appropriate for middle school students. Paper presented at the Combined Meeting of the Great Lakes and Southeast International Reading Association, Nashville, TN, Nov 11-15.
83. Taylor, H. (2000). Does Internet research work? Comparing electronic survey results with telephone survey. International Journal of Market Research, *42 (1),* 51–63.
84. Tooley, J. (2012). From village school to global brand. London: Profile Books Ltd.
85. Tough, A. (1979). The adult learning project. CA: San Diego.
86. Tuten, T. L. (1997). Electronic methods of collecting survey data: A Review of 'E-Research'.
87. University of Maastricht. (2007). Problem-based learning. Retrieved on February 3, 2016 from http://www.fys.unimaas.nl/pbl.html
88. Wiley, K. (1983). Effects of a self-directed learning project and preference for structure on self-directed learning readiness. *Nursing Research, 32 (3),* 181-185.

89. Williams, B. (2004). Self-direction in a problem based learning programme. *Nurse Education Today, 24, 4*, 277-285.
90. Williamson, S.N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Researcher, 2007, 14, 2*, 66-83.
91. Wlodkowski, R.J. (2008). Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults, 3rd Ed. San Francisco, Ca: Jossey-bass.
92. Wright, K. B. (2005). Researching internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer-Mediated Communication, 10,* Retrieved on March 3, 2016 from http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x/full.
93. Yauch, C. A. and Steudel, H. J. (2003). Complementary use of qualitative and quantitative cultural assessment methods. *Organizational Research Methods, Vol. 6, No. 4*, 465-481.
94. Yuan, H. B., Williams, B. A., Fang, J. B., and Pang, D. (2012). Chinese baccalaureate nursing students' readiness for self-directed learning. *Nurse Education Today*, 32*(4)*, 427-431.

# Quality Management in Higher Education Institutions (Role of Quality Units)

Assem Mohamed Elsayad
The British University in Egypt
assem.elsyad@bue.edu.eg

**Abstract**: *Governments have realized the importance of higher education and have started to look at it as an investment which has a considerable contribution to national prosperity, as a consequence the output of the higher education represented by graduating students is a matter of concern to governments who are keen to get people qualified to the work market, people who have appropriate skills of communication, ability to use information technology, learn how to learn and are well prepared to update themselves, this can only be achieved if students have gone through sufficient quality in education to produce the desired outcome, the importance of quality in higher education has been realized across the Arab world and many higher education institutions have established procedures to meet either national or international quality standards and have established quality assurance units within its structure to follow on the implementation of these procedures. This paper will briefly speak about quality assurance in higher education, establishing quality system within higher education institution focusing more on the importance and the role of quality assurance units in higher education institutions.*

**Key words**: *Quality Management, Higher Education Quality Assurance, Quality Assurance Units, Accreditation.*

## Introduction:

The term quality was described in the quality vocabulary of ISO 8402 as "the totality of features and characteristics of a product or service that bear on its ability to satisfy stated or implied needs", it is not easy to define quality in higher education or to determine how it can be recognized or measured however the British Quality Assurance Agency (QAA) attempted to define academic quality as follows: Academic quality is a way of describing how well the learning opportunities available to students help them to achieve their award. It is about making sure that appropriate and effective teaching, support, assessment and learning opportunities are provided for them". Many researchers may not accept the above as a definition of quality and as no one has too much to add, we can get out of this dilemma by paying more attention to the entire process that the institution is following, talking about the processes will raise a question which is how such processes can be created, developed and being continuously improved and who will be responsible for these, and here it comes to Quality Units which are the focus of this paper.

## Quality Assurance:

We can think about Quality Assurance as a coin that has two sides, internal quality assurance and external quality assurance which involves quality assurance agencies. There are two different approaches regarding where to focus more regarding quality assurance: One approach focusing on internal quality assurance, this approach considers external quality assurance as an auditor that aims to improve the internal quality assurance. The second approach focusing on external quality assurance and in this case, internal quality assurance will be considered as supportive to the external quality assurance. This paper will focus more on internal quality assurance, how and by whom it can be developed, monitored and enhanced.

## Internal Quality Assurance in a Higher Education Institution:

Any higher education institution wishes to create a quality assurance system should show explicit commitment to develop an environment which realizes the importance of quality, such institution should have a specific policy associated with certain procedures for assuring quality and standards of its programs and awards. Achieving this requires the institution to think about developing a serious strategy for the continuous enhancement of quality. The strategy, the policy and procedures should be well known, publicly available and have a formal status; also specific roles for all concerned parties within the institution including the students should be also included.

## Quality Management:

Activities of a modern university have been expanded to cover not only learning but also research and entrepreneurial activities; this expansion requires a development of Quality Management (QM) which will help the institution to build a quality culture where quality is recognized as a shared responsibility. Quality Management has three spheres as shown in the following diagram:

**Diagram 1: Activities of Quality Management.**

Quality Planning: the initial stage of selecting applicable procedures or standards.
Quality Control: Ensures that selected procedures and standards are followed.
Quality Assurance: Continuous process of evaluating the quality system of higher education.

## Quality Assurance System:

It is the combination of the organizational responsibilities, procedures and processes that the institution has set to move forward with quality assurance, such system should be under continuous monitoring and development as an ongoing process, quality assurance and accreditation agencies require the institution to have procedures to ensure that an ongoing process is in place and this is what is used to be called quality improvement.

## Establishing Quality Management System:

- **Planning:**

Before establishing any system, a planning phase should be followed, for a quality management system in a higher education institution, the planning phase means selecting applicable procedures and standards for quality assurance. A higher education institution should start by determining whether it will follow the national or the international standards for quality assurance keeping in mind the importance of making sure that what is selected can be implemented. Any higher education institution should refer to quality standards or to guidelines set by different quality assurance agencies or networks which can be one of the following:
National quality assurance agencies who have the power to assure the quality of a national institution's system, institutions who meet the requirements of a national agencies can award degrees that are more nationally recognized. Examples of national quality assurance agencies are National Authority for Quality Assurance and Accreditation for Education (NAQAAE) in Egypt, the Quality Assurance Agency (QAA) in the UK. Networks of quality assurance agencies that share best practice, ideas and have very loose inter-agency agreements. They don't have set minimum standards. Examples of networks are: Arab Network for Quality Assurance in Higher Education ANQAHE and INQAAHE (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education) Accreditation Agencies who provide a badge or stamp that an institution or program have met the required standards for their badge – program has met minimum standards. Examples of Accreditation Agencies are: Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB International) – business and British Psychological Society (psychology).

- **Setting Strategy:**

The strategy and its associated procedures for assuring quality and standards should have formal status and publicly available, the strategy should include certain procedures for the continuous enhancement of the quality and should indicate specific rules for different parties within the institution.

- **Putting the Structure:**

The institution should develop appropriate structures to make sure the created quality culture will be developed and monitored, quality assurance units should be included in the institution's management structure, and specific roles for these units should be clearly stated and made available.

## Quality Assurance Units:

Many quality assurance and accreditation agencies encourage higher education institutions to establish quality assurance committee or unit, establishing this unit will benefit the institution by the following:

- It will provide a central contact point for all institutional audits, accreditation and academic review.
- It will create an institutional memory from one accreditation review to the next.
- It will help in spreading the quality culture across the institution.
- It will coordinate the implementation of the recommended quality improvement measures.

## Quality Assurance units' structure:

Once the institution has determined which quality standards will be followed and has created its strategy and all associated procedures for implementing and continuously developing the process, it should establish quality assurance unit or units. An institution can have either one centralized quality assurance unit or internal quality assurance units within its programs or to have both. While setting the structure of these units the institution should make sure it involves expert staff (Shouldn't be all members) who can achieve what the institution demands and who have the ability of spreading the quality culture across the institution. The institution

should agree on the qualifications of staff working in these units, set clear responsibilities for the unit and include it within its formal structure. Talking about the structure may raise a question about whether it is better to establish a central quality assurance unit which reports directly to the management board or to establish individual units for quality assurance within different programs inside the institution, I will not try to give an answer or to recommend specific form of the unit, I will rather take the central quality assurance unit (as this is the form I have experienced) and will try to list its advantages and disadvantages through the following table:

**Table 1: Advantages and Disadvantages for Central Quality Unit**.

| The case of central quality assurance unit | |
|---|---|
| **Advantages** | **Disadvantages** |
| Consistency of messages to students and staff | Ownership moves away from academic |
| Reducing duplication in activities | Requires more resourcing and training |
| More guarantee for equal treatment for all students | More work to ensure local understanding within different programs |
| One set of procedures and systems | |
| Higher ability to address and monitor institutional issues | |
| Easier to be monitored | |

Looking at the above table we can conclude that having a central independent unit for quality assurance will provide more robust system, however the institution should think about the disadvantages and how to minimize any possible negative impact. Some possible solutions to minimize the negative impact of the disadvantages listed in the above table can be: The unit can be connected to academic staff to discuss issues related to teaching and to involve them into the quality assurance process, this can be done through a committee which mainly focus on teaching process where academic staff members and quality unit representatives can be together involved. Establishing this will allow academics to have a great contribution in the quality enhancement process. The issue of resourcing and training can be also sorted internally within the institution, providing more resources or training to a unit which will follow on improving the quality process within the institution shouldn't be a problem as the benefit gained by having this unit should encourage the institution to provide this unit with all required resources and training. Creating a local understanding within different programs inside the institution is a very important point, it can also be sorted through having staff members inside the programs who are working closely with the quality assurance unit, the unit itself is also responsible for providing staff in different programs with information they need to achieve quality by creating guidelines, standard operating procedures and by running regular sessions which can help in putting the whole institution on the track of quality.

## The Role of Quality Assurance Units:

The role can be simply described as implementing the strategy that the institution set with all its associated procedures to meet the demanded quality standards. This is a very simple description of the role which involves many processes under it including all actions and procedures the unit should take to provide the four benefits listed previously. Whether the institution is accredited by a quality assurance agency or not the quality assurance unit should act as an internal reviewer for the quality processes across the institution. Quality assurance units will also play a vital role if the institution started to think about accreditation.

## The Role of the Institution:

The role of the institution is not only to establish the unit but it also should continue supporting the unit and monitoring its performance. Quality assurance units can be supported by being given authority to monitor the implementation of different processes related to quality standards, being provided with the required training to raise the skills of its staff members and by using the outcome of these units to improve the process as appropriate.

**Examples of implementing Quality Management Systems, the model of the Quality and Validation department at the British University in Egypt:**

- **Overview:**

The British University in Egypt (BUE) started to operate on September 2005 running three faculties. Before it started to operate BUE searched for a UK partner to validate the running programs and this required the University to establish a quality management system which follows the UK quality standards. As an Egyptian University BUE had also to follow the Egyptian quality standards and regulations.

- **Unit structure:**

The quality assurance unit inside BUE is under direct management by the University Registrar who used to be an academic who should have wide experience with quality assurance of higher education and is aware about quality standards in higher education, the University Registrar is reporting directly to the University Board. This structure assures the independency of the unit which facilitates its role in assuring quality.

➢ **Unit responsibilities:**

The unit is generally responsible for setting regulations, developing standard procedures for different processes running inside the University, monitoring the implementation of these procedures to make sure it is implemented correctly and consistently and to provide support with any accreditation process. Detailed responsibilities can be but not limited to the following:

- Creating policy and procedures for quality assurance: the unit is responsible for creating policies which are aligned to the University policy and achieve its strategic plan, all polices are created following certain process which put it in a formal status and are subject to continuous development as the University grows up.
- Having standard procedures and definitive regulations that are publicly available to both staff and students is one of the main roles for the quality unit.
- Approval and periodic reviews of programs: BUE has a formal cycle for approving and reviewing programs running inside the University, the quality unit is responsible of making sure the process is followed and all running programs are approved via the process, the unit is also responsible for collecting documents related to programs review and to keep record of all program improvements.
- Assessment of students: the unit is responsible for developing regulations and procedures to assure that the assessment of the students is based on published criteria which are applied consistently. The unit is also responsible for investigating in any complaints raised by students regarding the process of assessment.
- Students' records: The unit is controlling the information system which holds all the student's academic data, all degrees are awarded based on the information recorded on the information system and all awards are issued by the quality unit.

Quality unit in the British University in Egypt has become after ten years of continuous development supported by the University a central point for all regulations, processes and procedures across the University which is currently running 9 faculties and is providing support to all programs to follow the quality cycle within certain procedures. The unit is also the main point of communication between the University and other partners validating different programs. The unit also provides support to all programs for accreditation purpose.

## Conclusion:

Quality management in higher education shouldn't be a subject of argument for institutions, all higher education institutions should think about the term "Quality", creates a quality culture within the institution. Following a quality system and meeting quality standards will not only improve the image of the institution but it will also create an institution which provides the country and the nation with graduates who will act as pillars for the nation prosperity. Quality can be achieved; it needs first an honest willing to achieve it, proper planning and a continuous effort of monitoring and evaluating the processes, once achieved the institution will not only gain accreditation but also a reputation and recognition, the more recognized institutions we have the more skilled graduates we will get, graduates who can think, create, produce and lead.

## References:


1. Mantz Yorke, (2000), Developing a quality culture in higher education, Tertiary Education and Management, 6:1, 19-39.
2. Robert E. Cuthbert (1988), Quality and management in higher education, Studies in Higher Education, 13:1, 59-68.
3. Laura Schindler, Sarah Puls, Heather Welzant & Linda Crawford, (2015), Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature, Higher Learning Research Communications, 5:3, 3-13.
4. European Association for Quality Assurance in Higher Education, (2009), Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Helsinki.
5. Fred Harcleroad, (2011), Quality Assurance in Higher Education in the Twenty-First Century, Council for Higher Education Accreditation, Washington DC.
6. Prof. Dionyssis Kladis, (2008), European Standards and Guidelines for Internal Quality Assurance, conference on self-evaluation of higher education institutions, Serbia, 10-11 July 2008.
7. Carmel Marock, (2000), Quality Assurance in Higher Education: The Role and Approach of Professional Bodies, Council of Higher Education, South Africa.
8. Peter Materu, (2007), Higher Education Quality Assurance in Sub-Saharan Africa, the International Bank for Reconstruction and Development, Washington DC.
9. The National Tempus office of Lebanon, Quality assurance in Higher Education, Basic Concepts. http://www.tempus-lb.org/sites/default/files/leaflet2_Quality_Assurance.pdf.

# LIU Class Attendance Mobile System

Ali Bazzi[1], Samih Abdul-Nabi[1]✉, Majd Ghareeb[1], Bassam Hussein[2], Hassan M. Khachfe[3]
[1]Department of Computer and Communication Engineering
[2]Department of Industrial Engineering
[3]Center for Quality Assurance, Institutional Assessment, & Scientific Research
Lebanese International University, Beirut, Lebanon
✉ samih.abdulnabi@liu.edu.lb

**Abstract:** *The LIU mobile class attendance system (LIMAS) is designed to automatically record the class attendance and prevent students from using their mobile phones in class. The instructor part of the system uses the Raspberry pi 3 to host a web server and an application that records students' attendance based on their connectivity to an access point operated by the Raspberry pi. The student part of the system is an application that is downloaded to the student's mobile in advance. The application connects to the instructor's access point preventing the students from using the Wi-Fi connection and at the same time blocks mobile 3G and 4G connections. The Raspberry pi is fully operated by an application that resides on the instructor's mobile.*

**Keywords:** *Class attendance, Mobil, Raspberry Pi, WI-FI, 3G, 4G.*

## 1- Introduction

At the Lebanese International University (LIU), as at the majority of universities across the globe, instructors take students' attendance manually at the beginning of each class. This method is time-consuming especially when the number of students is large. Nowadays, students use their smartphones and connect to the internet via 3G or 4G or reachable WI-FI access points. LIMAS is an efficient and simple way to take attendance in classrooms and block the usage of the internet on smartphones at the same time. The main focus of this project is taking attendance automatically with minimal effort and at the same time, preventing students from using Internet on their smartphones by blocking all possible means of communications.

The students will need to download the mobile based attendance application (android application) before attending class for the first time. Similarly, each instructor is equipped with a Raspberry pi 3 which will act as an access point and a web server. The students will connect to the access point through the application and the access point will record attendance automatically.

The main reason behind this approach is to save time during lectures, prevent students from connecting to the internet and stay up-to-date with latest technological innovations and breakthroughs. This will enable the instructor to have a better control and management of the class in an efficient and effective manner.

This paper highlights the successful piloting of LIMAS. The contribution of this application is twofold; first the application takes attendance automatically with almost no or minor intervention from the instructor. Second, the application prevents students from connecting to the internet by linking attendance to internet use.

Few universities across the globe have implemented an automatic attendance system. Missouri University of Science developed an application that tracks classroom attendance using a smartphone camera [1]. At the beginning of the semester, the instructor will sweep a camera across the room, mainly using his smart phone, taking a few seconds of video of all the students in class. That initial video is stored and then compared to subsequent class videos; recording attendance automatically. Kassim et al. and Lin et al. proposed a web-based student attendance system based on Radio Frequency Identification (RFID) [2], [3]. In addition to facilitating attendance management, the system offers higher management the capability to monitor student's progress. Authors Shoewu and Idowu proposed the use of biometrics to record attendance [4]. Alternatively, an attendance system is proposed for online study where attendance is based on the smart phone connectivity of the students to assist to lectures broadcasted online [5].

## 2- Issues at stake

Attendance at LIU is mandatory for all students and those that miss a lecture are marked as absent. When a student reaches the maximum allowed absences for a course, he is automatically withdrawn from that course and from all co-requisite courses. Class capacity at LIU varies depending on the course contents and some sections reaches up to 60 or 70 students. Manual attendance at the beginning of each lecture become to be a waste of time and an automated system becomes a necessity.

## 3- Proposed Solution

LIMAS is proposed as a solution for fast attending check list creation. It uses the smartphones of both the faculty and the students in addition to a portable device, a Raspberry Pi 3 carried by the faculty. The Raspberry Pi 3 acts as an access point and web server

both used to record attendance. LIU students are requested to download, beforehand, the mobile attendance application from the LIU web site. In class, the students run the application and logon using their ID after connecting to the access point. The access point will manage the connection and record the attendance. At the end of the class, an MS Excel file is created. The file contains the ID of each student, campus, section and shows the percentage of connectivity during the lecture time. Based on this percentage, the instructor decides whether the student was present or absent. The Raspberry pi is fully operated by an application that resides on the instructor's Mobile phone. The general view of the system is shown in Figure 1.

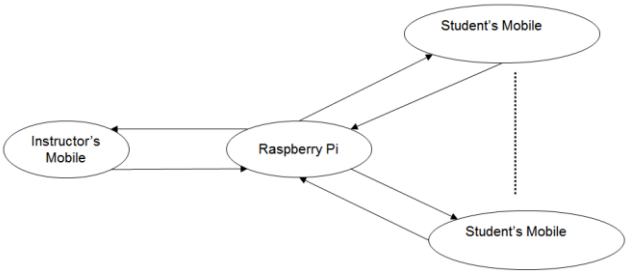



**Figure 1: Global view of the system.**

### 3.3. Tool description

The system is divided into the following modules:

- Android software application: An android application that should be installed on the faculty and students smart phone. The application allows faculty to create and manage sections while allows students to attend these sections. The faculty has to fill in the names along with associated IDs of the students in each of his classes. This is available through the university management system as files that can be directly uploaded into the application database.
- Raspberry Pi 3 hardware: The faculty has a Raspberry Pi 3 device that offers connectivity to students and register attendance.

This system automates attendance and eliminates the use of paper needed for attendance marking and monitoring student attendance. The sequence diagram of the system is shown in Figure 2.

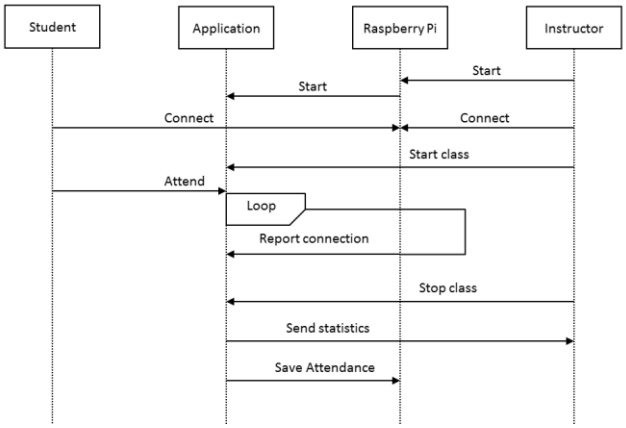



**Figure 2: Sequence diagram of the system.**

As we can see in the sequence diagram, the instructor or faculty starts the Raspberry Pi at the beginning of the lecture allowing students to connect. An application on the Raspberry Pi is started to record students' connectivity in a file. Student's application enters in an infinite loop where connectivity is monitored and recorded on the Raspberry Pi every 15 seconds. At the end of the lecture, the instructor stops the application which in turn sends statistics to the faculty smart phone and save the attendance sheet on the Raspberry Pi.

### 3.3. Implementation and Features

A one-time initial installation is required for both instructors and students. The application can be downloaded from the LIU web site. The main interface is shown in the screenshot depicted in Figure 3.

**Figure 3: Main page screenshot of the application.**

## Access Point Implementation

The service set identifier SSID of the access point is viewed on the students' mobiles as shows in Figure 4 and indicates the course (CENG375, as an example) that is about to start. When the instructor enters to class, he or she updates the SSID according to the lecture to be given and sets it to visible. Students previously connected to the access point are automatically connected. During first time usage, the students need to select the access point and manually connect to it. No password is required for such a connection.

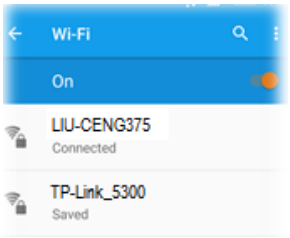



**Figure 4: WI-FI connections.**

### Student's Access

The student is requested to complete the post installation of the application before the starting of the semester. The application can be downloaded from the university management system (UMS) accessible to LIU students only

To complete the installation, the student should enter the ID and campus, the registered courses and the sections. As per LIU rules, a student can be registered in more than one campus; something that has been taken into consideration and consequently supported in the system.

In class, the student is prompted to:

- Select the SSID of the instructor that corresponds to the course.
- Click attend.

While running, the application prevents the student from using the two possible internet connections available of a mobile phone; WI-FI and the 3G/4G connection. Figure 5 shows an example of student's configured page. Note that at the end of the semester, the student has the possibility to reset courses and redo the post installation procedure preparing for the next semester.

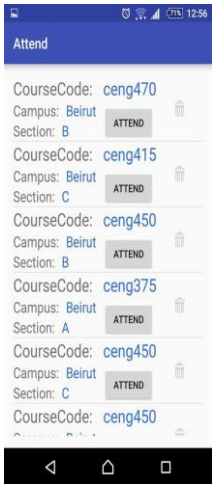



**Figure 5: List of registered courses as shown on the student's application.**

### Instructor's Access

When entering the class, the instructor starts the Raspberry pi which automatically starts the application and enables the access point. The post installation procedure of the instructor requires entering the sections he is teaching. If the instructor is teaching multiple sections, sections will be appended with the section letter and potentially the campus code.

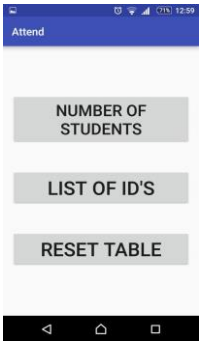



**Figure 6: Instructor's statistical page.**

At the beginning of each class, the instructor selects the SSID assigned to the class and enables the access point. Students are then able to connect. This is the only action required to start the automated process. The application on the Raspberry pi continuously monitors the connection (every 30 seconds) and accumulates the total percentage of time each student were present in class. The instructor's application presents the following options shown in Figure 6:

1. Show the number of connected students.
2. List the IDs of the students.
3. Reset the table to delete attendances.

At the end of the lecture, the instructor stops the access point. The Raspberry application automatically saves the attendance file in a worksheet Excel format. No further action is required from the instructor.

### 3.3. Statistics

The system was tested in a class of 27 students among which 19 had Android based smartphones. Three minutes were enough for the 19 students to download, install and complete the post installation process. When the access point was ready, instructor application showed 19 students connected. We randomly asked few students to disconnect and reconnect WI-FI. The final list generated by the Raspberry pi in shown in Figure 7. It is important here to mention the complaint of the students when trying the application when it comes to internet connectivity.

| | A | B | C |
|---|---|---|---|
| 1 | CENG375-A | 2016-Summer | Beirut |
| 2 | | August 23, 2016 | |
| 3 | 11431817 | 96.67% | Present |
| 4 | 21330012 | 100.00% | Present |
| 5 | 11330229 | 96.67% | Present |
| 6 | 11431630 | 73.33% | Absent |
| 7 | 11210129 | 96.67% | Present |
| 8 | 11431110 | 100.00% | Present |
| 9 | 11432742 | 100.00% | Present |
| 10 | 11430423 | 66.67% | Absent |
| 11 | 11131980 | 93.33% | Present |
| 12 | 11431896 | 93.33% | Present |
| 13 | 11231060 | 100.00% | Present |
| 14 | 61410003 | 100.00% | Present |
| 15 | 11510324 | 100.00% | Present |
| 16 | 11132106 | 100.00% | Present |
| 17 | 11430461 | 100.00% | Present |
| 18 | 11432322 | 100.00% | Present |
| 19 | 11330700 | 96.67% | Present |
| 20 | 11431611 | 96.67% | Present |
| 21 | 11430408 | 96.67% | Present |
| 22 | | | |

**Figure 7: Attendance sheet screenshot generated by the system.**

## 4- Conclusion and Future Enhancements

Mobile based attendance systems are intended to provide a better management experience in classes and lectures. Our mobile based attendance is a new system that records attendance automatically with minimal effort and time loss. In addition, it blocks the usage of internet connections in classes which is a major advantage over other similar systems.

Instructors no longer need to call every name in their respective sections. Furthermore, they have the ability to assess the presence of each student based on the percentage of connectivity to the access point during the lecture.

Students are no longer able to use the internet connection in class unless they disconnect from the access point or stop the application. Either action affects their percentage of connectivity and might result in an absence. Students will not get distracted by social media notifications chatting application. This might force to get interested in the lecture contents and potentially improve their understanding of the material.

The application still needs to be implemented on IOS so it can be used on Apple smart phones. Moreover and similar to what was done by Joshi et al. for online education, the application can be enhanced to other educational activities as file transfer to broadcast lecture's materials and assignments and worn students who reached a high level of absences.

## References


1. "http://news.mst.edu/2015/02/smartphone-app-tracks-students-class-attendance-automatically/," [Online].
2. Kassim, Murizah, Hasbullah Mazlan, Norliza Zaini, and Muhammad Khidhir Salleh, "Web-based student attendance system using RFID technology," in Control and System Graduate Research Colloquium (ICSGRC), 2012.
3. Lim, T.S., Sim, S.C. and Mansor, M.M., "RFID based attendance system," in IEEE Symposium on Industrial Electronics & Applications (ISIEA), 2009.
4. Shoewu, O., and O. A. Idowu, "Development of attendance management system using biometrics," *The Pacific Journal of Science and Technology*, vol. 13, no. 1, pp. 300-307, 2012.
5. Joshi, R., Shete, V.V. and Somani, S.B., "Android Based Smart Learning and Attendance Management System," *International Journal of Advanced Research in Computer and Communication Engineering*, vol. 4, no. 6, pp. 256-260, 2015.

# An automated System for Course Coordination across Multi-Campus Universities

Majd Ghareeb[1✉], Ali Bazzi[1], Mohamad Raad[1], Samih Abdul-Nabi[1], Bassam Hussein[2], Hassan M. Khachfe[3]
[1]Department of Computer and Communication Engineering
[2]Department of Industrial Engineering
[3]Center for Quality Assurance, Institutional Assessment, & Scientific Research
Lebanese International University, Beirut, Lebanon
✉majd.ghareeb@liu.edu.lb

**Abstract:** *An important benefit of the rapid technology evolution is the ability to apply and make use of it in the educational process. The objective of this paper is to present a system that has been designed and developed to help in coordinating courses that are common among many universities, many campuses or many sections within the same university. The proposed system provides automatic and interactive web application that allows different faculty members (instructors, coordinators and/or chairperson) to easily communicate among each others in order to track and manage the teaching process of the common courses. This will insure that the quality of the content and the different course activates, such as, quizzes, exams, projects, etc. are progressing smoothly and efficiently following the approved course syllabus. Each faculty fellow will have his/her own tasks like setting the coordinator, the course activities, following these activities and setting the weekly progress during the academic semester. By testing this system at the Lebanese International University, it proved its efficiency, ease of use and high saving in time and instructors' effort, compared to the current traditional followed process that depends on email exchanging.*

**Keywords:** *Course coordination, engineering education, education management, quality improvement.*

## 1. Introduction

The tremendous development of information and communication technologies nowadays helped their integration in a lot of our daily life activities. Educational institutions such as schools, academic institutions and universities are of the most evident candidates to absorb these technologies and adopt them in their development strategies. Currently, almost all the universities across the globe depend on online communication through the web, in which each university seeks to provide and improve the best environment for their employees, instructors and students. The Lebanese International University (LIU) in its turn has its own University Management System (UMS) to manage the admission of the students, the course registrations, the schedules, the course evaluations and many other activities to facilitate the academic experience of students and instructors. LIU, like many other world-spread universities, has many campuses over several cities in the home country and even abroad.

Currently, LIU has 9 campuses all around Lebanon with 5 different schools and many majors offered by each school. In order to keep equal opportunity for all students in the different campuses, the school of engineering at LIU follows a course coordinating strategy that imposes a common syllabus and course activities (exams, quizzes, projects, labs, etc) for all sections of the same course around all campuses. This strategy enriches the course by allowing different experienced instructors' contribution and insuring the consistency in topics covered in different classes. Moreover, it helps to enforce the alignment with the Accreditation Board for Engineering and Technology, Inc. (ABET) norms. ABET is recognized as the worldwide leader in assuring quality and stimulating innovation in applied science, computing, engineering, and engineering technology education [1,2].

However, the current followed process for coordination is done through emailing or personal discussion (Whatsapp chatting, mobile calls, etc). With the increasing number of students and sections, this mission is becoming cumbersome and time consuming. Furthermore, some information could be missed because of diversity in communicating means and the increasing number of instructors teaching the same course.

Based on this fact and considering the importance of managing the coordination task, we came with the idea of implementing the LIU Course Coordination System (CCS) that is presented in this paper. This system is based on designing and developing a web application that allows instructors to communicate easily between each other in order to coordinate a course. The server side of the application will be hosted on LIU servers and hence would benefit from the access rights for all users, instructors, coordinators and chairpersons [3]. The different activities such as exams, quizzes, projects, experiments, chapters, slides, etc. are all managed through different web pages. All these missions are supported via an uploading service to organize course content and elements for future access. Besides, an online discussion will be available for each user to insure the fast communication. The proposed solution is a continuity of some currently implemented solution at LIU [4, 5].

After this introduction, the article will continue with a presentation of the existing coordination system listing some important issues at stake in section 2. Section 3 in its turn will be dedicated to the overview of the system design and implementation of the pages and missions. A conclusion will follow finally in section 4.

## 2. Existing Systems and Problem Statement

The spreading of LIU campuses across the country makes it difficult to coordinate and manage course activities especially that syllabus and exams are common in time and contents across all the sections of every course. The difficulty rises from the impossibility of holding regular meeting between faculties teaching the same course across all campuses to discuss course progress and adjustments. Email usage or internet conferencing are not convenient for all instructors due to the offline usage of emails and the dispersion of the teaching slots from 8:00AM to 8:00PM.

Moreover, managing the course activities and progress will be hard to accomplish when an instructor is multi-tasking in teaching and coordinating different courses. When an email is sent by a specific instructor and other reply, this instructor may be overwhelmed with the increasing number of emails and groups related to each course. Managing the intensity, amount and frequency of such communication becomes very difficult and may lead to things "falling in the cracks".

Furthermore, emailing could not be considered as an automatic and a direct way of course coordination since there is no specific place for recording history about each course activities and missions to come back later and investigate during semester. Searching one hundred or even thousands of emails to find the grading tool of a course, the syllabus updates, the progress of each instructors, etc. will soon become a nightmare for each instructor.

Some web-sites such as Moodle are available for organizing activities and exams for educational institution and personnel. Nevertheless, such websites are not easy to be customized according to each course requirements and the database for activities and resources will not be hosted on the university servers, which could rises privacy and authority legal issues [6].

All these issues increase the need of an automatic online web based application that is dedicated to each university management system and that can help to arrange the activities and tasks of each course to be accessed via all the engaged instructors at any time during the semester. This web based application will facilitate the process of coordinating and managing courses.

## 3. Course Coordination System Design and Implementation

The three main users of our proposed system are instructor, coordinator and chairperson as illustrated in Figure 1. The course coordination process will start each academic semester by assigning a coordinator for each course. Each course will have a single coordinator; however, several courses could be coordinated by the same instructor. The system currently does not limit the number of coordinated courses per instructor but an option has been already added to it for limiting this number by the chairperson. Coordinator will be responsible to set the topics, tasks and activities of the course assigned to him or her with due dates. These activities are usually following the course syllabus that is built using the automated process proposed and detailed by Hussein et al. [5]. Then, each instructor will be able to update his/her own page with the dates and the necessary elements at the respective deadlines and milestones. In its turn, the coordinator will follow up and track any delay or miss in any of the requirements for a remote section. CCS is supposed to use the UMS credential for accessing the system, which should insure the ease of use and the security of the system. On the other hand, although CCS is designed to be used at LIU, but the system is designed and developed with variety of features allowing the system to be easily customized for university campuses outside the country.

### 3.1. Requirements and Specification Analysis

The requirements of each user and the privileges provided by the system to answer these requirements are presented and detailed in the following sub-sections.

- Instructors:
  - Check the syllabus of the course for the current semester prepared by the coordinator.
  - View the activities added by the coordinator of the course without having the permission to change them.

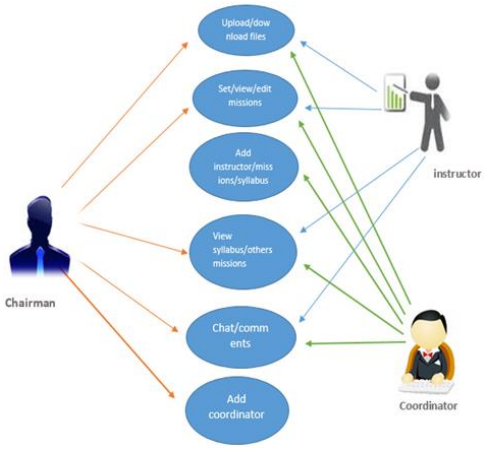



**Figure 1: Use case diagram for the main three roles.**

- Enter and edit activities grades for each assigned course.
- Check the activities of other instructors who teach the same course and filter the results by campus, by instructor or by specific activity to check their progress and compare it to his or her own.
- Upload files on the website by adding a description for each file and download files uploaded by other instructors.
- Discuss with other instructors who teach the same course from a chat window specified for each course.
- Add a comment on the course in order to improve it and check other instructors comment.
- Post on the events page or add comment on other's posts.

- Coordinators:

Besides the functionalities provided to the instructor, the coordinator of a course in CCS has the following requirements:

- Add and edit the activities of the course for the current semester according to the type of course (Lab, board writing, slides, etc).
- Add the syllabus of the course.
- Add and edit the instructor assigned to the course in the current semester.
- Delete the conversation between instructors, the syllabus, and the comments of the course.

- Chairperson and Dean:
  - Chairperson is an instructor and could be a coordinator as well. A chair can do all the above activities.
  - Besides, he or she will be able to add and edit coordinators to courses in the department.

### 3.2. CCS Sitemap Diagram

As illustrated in Figure 2, the CSS sitemap starts with the main page that will allow users to login to the system. According to the credential of logging in, the role of user will be decided (instructors, coordinators, chairperson). The main page for the three types of users is the instructor page since all of them are usually instructors. Nonetheless, coordinators (and chairperson in his/her turn) will have an added button(s) on the top right corner that leads to the corresponding page as depicted in Figure 3. The user will then be asked to choose a semester with an academic year and a course. This choice means the ability of the system to save old coordination records from past semesters so coordinator may need to go back to these versions during the process of developing the materials of a course. The sitemap will continue after that with the access and the pages of the three main users to meet the requirements and specifications mentioned above.

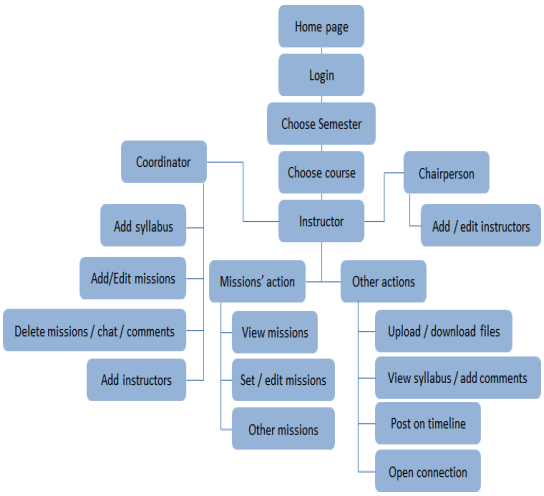



**Figure 2: CCS sitemap diagram.**

### 3.3. Implementation Tools and Summery

Multi software and applications are used to implement the CCS web application:

- Php MyAdmin and MYSQL to create the database [6].
- Php for server side programming [7].
- HTML5, JavaScript and CSS for web pages design and implementation [8].

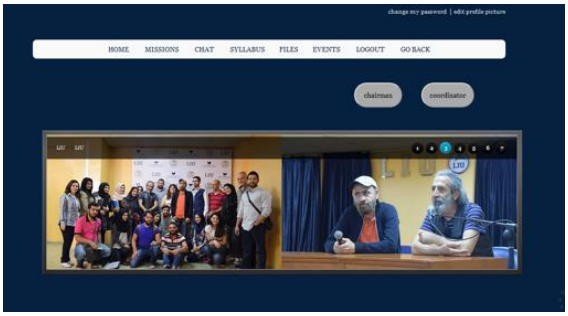



**Figure 3: Instructor main page with accessibilities to chairperson and coordinators.**

- Coordinator Part Implementation:

When the instructor logs in and is also a coordinator for specific courses, he or she will have the ability to access the coordinator page. The page will display all coordinated courses, and he or she must choose a course to reach the page shown in Figure 4.

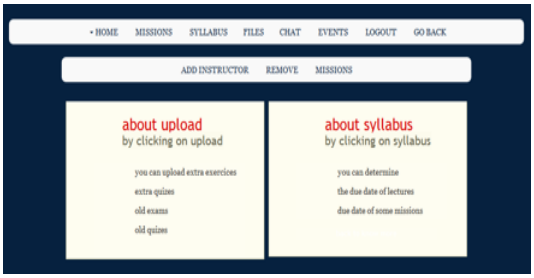



**Figure 4: Coordinator page.**

The coordinator is also an instructor, so in addition to the pages that the instructor can access as we will explain later, the coordinator can add the activities of the course by choosing a course type, and the number of each activity, then adding the due date of each activity as shown in Figure 5. If the missions are already added then when clicking on add missions the coordinator is immediately redirected to edit added missions page. The coordinator is also able to add instructors to the pool of each course from the offering list of that course. He or she is also able to create the course syllabus following the ABET accreditation as explained in [4]. Coordinators have the permission to delete instructors, conversations, syllabus and comments on the course. By deleting an instructor here, we mean removing access rights to the coordination website of the corresponding course and not removing the instructor completely from the database. This latter mission is the responsibility of the UMS of the university and not our system.

- Instructor Part Implementation:

The logged in user will be directed to the main page of the instructor irrespective of the assigned role since even chairs and coordinators are usually instructors. By selecting a course taught by the instructor, he or she will be redirected to the page containing information and activities items of the chosen course in a given specific semester. The options are: view, set, edit and show others activities and filter the results (by campus, instructor or by specific mission). If a mission wasn't yet added by the coordinator, an alert message will appear. On the other hand, for a created mission, the instructor can set a date for completion (Figure 6). This date will be compared with the due date already set by the coordinator, and delayed missions will be highlighted.

Instructors can do many other activities such as viewing others progress as shown in Figure 7, viewing syllabus created by the coordinator, uploading or downloading files with adding a description for each file to help others using it. Evidently, as an instructor, user will not be able to delete, update or modify the syllabus, neither the missions decided by the coordinator. However, the CCS system allows different interactive and online discussing method to help instructors contribute in the development of a course or of the curriculum in general. Figure 8, in its part (a), illustrates the main timeline page of the system where instructors can discuss, post a remark or information and comment the posts of other instructors. In Figure 8, part (b), the chatting window that is dedicated for each course is shown. Hence, only instructors teaching this course will be able to participate and answer the concerns of each other (not as common as the timeline page).

- Chairperson Part Implementation:

When the instructor is logged in and his or her position is a chairperson as saved in database, he or she will have the ability to access the chairperson page. This page allows adding and editing a coordinator for all courses in the department that he is chairperson for (Figure 9**Error! Reference source not found.**).

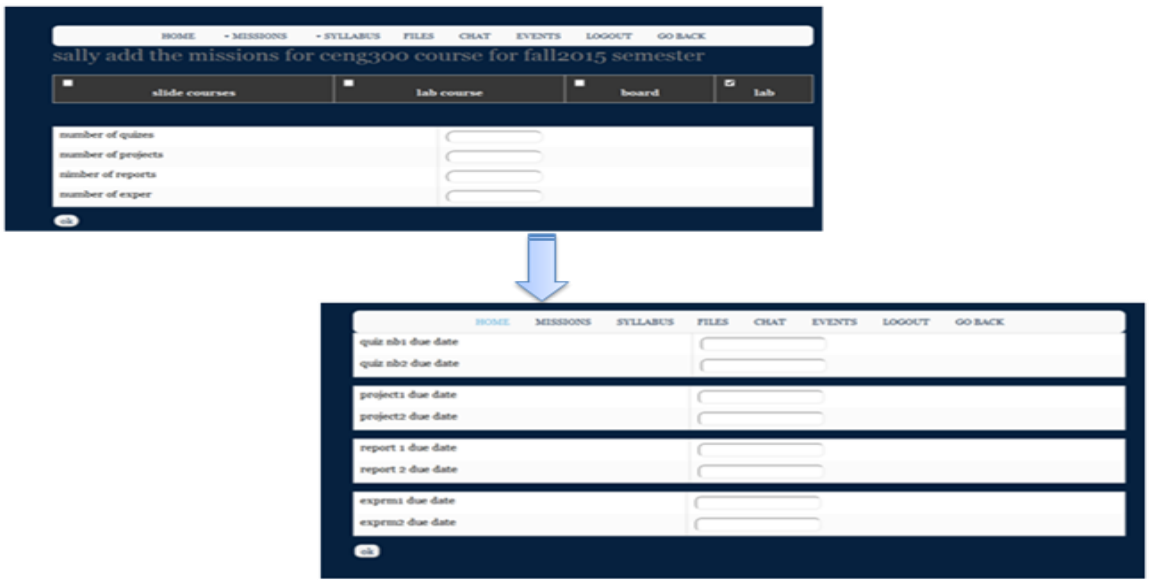



**Figure 5: Coordinator mission creation page.**

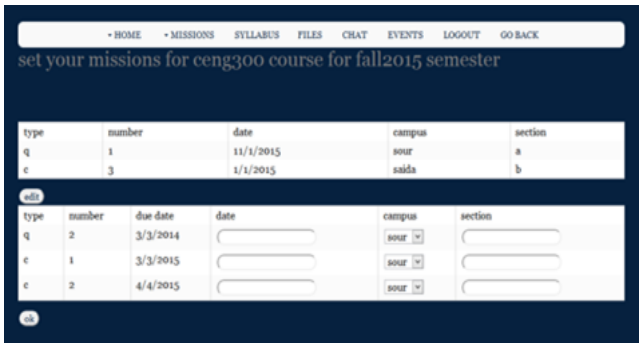



**Figure 6: Set mission completing date by instructor.**

**Figure 7: Show others missions.**

**Figure 8: Different chatting and discussion services of CCS.**

## 4. Conclusion and Future Enhancements

With the rapid integration of internet technologies in different domains including education, many benefits have been introduced to the good of instructors and students simultaneously. An important issue that could be addressed via web communication is the fast and interactive coordination of common courses having multiple sections and different campuses of the same university. The main aim of our proposed application was to develop an efficient and interactive web system that can help different instructors of the same course to easily and directly communicate among each other during the academic semester. LIU Course Coordination System helps to save the time and effort spent by instructors sending emails, files and making calls to investigate the weekly progress of each of them for every assigned course. The system allows the coordinator who is usually assigned by the chair, to decide the tasks, activities and missions of the course (quizzes, exams, syllabi, projects, labs, experiments, etc) and create a corresponding page for each course that he is coordinating. On the other hand, instructors will be able to see the content specified in this page and set the timing and materials they have covered each week. This system is also providing an online chatting among different users about each activity, which reduces a lot of email spamming for each idea that needs discussion.

The CCS web application needs to be integrated in the LIU database and to be used by all the schools and departments in the university. Another improvement on the system is to work on creating a dynamic specification for each mission (exam, quiz, experiment, etc.), so the system can choose from an already prepared template instead of the need to create the activities for each course separately.

## References

1. Accreditation Board for Engineering and Technology. [Online]. http://www.abet.org/
2. Felder, Richard M., and Rebecca Brent, "*Designing and teaching courses to satisfy the ABET engineering criteria*," *Journal of Engineering Education* , vol. 92, no. 1, pp. 7-25, 2003.
3. Lebanese International University. [Online]. http://www.liu.edu.lb/lb/index.php
4. Haj-Ali, Amin, Adnan Harb, Samih Abdul-Nabi, Hisham Elhage, and Bassam Hussein, "*Automated Tools for Multi-campus University Course Assessment*," in *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association*, 2013, pp. 1-6.
5. Bassam Hussein, Zaher Merhi, Amin Haj-Ali, Samih Abdul-Nabi, "*A Web-Based University Courses Syllabi Generator*," *Journal of Computer Engineering and Intelligent Systems*, vol. 6, no. 11, pp. 15-21, 2015.

6. Kumar, Sheo, Anil Kumar Gankotiya, and Kamlesh Dutta, "*A comparative study of moodle with other e-learning systems," in 3rd International Conference on Electronics Computer Technology (ICECT)*, vol. 5, 2011, pp. 414-418.
7. Hector Garcia-Molina, Jeffrey D. Ullman, and Jennifer Widom, "*Database Systems: The Complete Book*, 2nd ed., Upper Saddle River, Ed. New Jersy, USA: Prentice Hall Press, 2008.
8. Robert W. Sebesta, *Programming the World Wide Web* , Fourth, Ed. USA: Addison-Wesley Publishing Company, 2007.
9. Robin Nixon, *Learning PHP, MySQL, JavaScript, CSS & HTML5*, 3rd ed.: O'Reilly, 2014.

# Challenges of Implementation of ISO 9001:2015 in the Lebanese Higher Education Institutions

Samir Abou-Nassif[1], Mohamad Chamas[2], Mona Aridi[1], Bassam Hussein[1]✉, Hassan M. Khachfe[1]
[1]Lebanese International University, Beirut, Lebanon
[2]Lebanese Standards Institution (LIBNOR), Beirut, Lebanon
✉bassam.hussein@liu.edu.lb

**Abstract:** *Over the past six decades, the International Organization for Standardization (ISO) has been promoting and advocating quality management and its practices in most of the technology and business fields. Recently, it has been expanding its activities into other topics related to social and environmental policy. ISO 9001 is one of the most well-known and widely implemented international standards of quality. Since its first inception in 1987, ISO 9001 has been modified four times in order to cover a wider variety of sectors. Through its evolution till 2015, ISO 9001 has been considered as a standard that may be suitable to meet higher educational organizations needs and requirements. Consequently, a significant number of higher education institutions induced the confidence of their stakeholders by implementing ISO 9001 into their systems. However, the contribution of the Lebanese educational institutions is still limited and exclusive to a small number of universities. The aim of this paper is to investigate the challenges of implementing ISO 9001:2015 into the Lebanese higher education institutions, shed the light on the importance of having its compliance to the quality management system requirements, and propose a solution to address these challenges.*

**Keywords:** *ISO 9001:2015; higher education institutions; quality management systems; standards.*

## 1. Introduction

In the beginning of 1940s, many countries started focusing on quality, safety, and effectiveness of products, services, and systems across the globe. In the late 1940s, 65 delegates from 25 countries established the world largest developer of international standards in London [1]. Since its foundation in 1947, the International Organization for Standardization (ISO) has published more than 21,000 international standards covering nearly all aspects of business and technology. In practice, ISO 9001 was one of the most commonly used international standard, which played a significant role in raising the quality of the products and the reducing the costs of the production [2].

The growing enrolment rates, the changing society structure, the different types of programs delivery, and the large-scale of job descriptions contribute to making ISO 9001 very significant. Besides, many studies pointed to the importance of quality in the higher education institutions to facilitate faculty-staff functions, enhance better teamwork among departments, and ensure customer's satisfaction [3]. Moreover, some studies highlighted the obstacles to implementing ISO 9001 which have been mainly identified as being related to internal institutional issues [4]. Other studies showed that the clauses stated by ISO 9001 are not recognized well by the human resources within the organization itself. Actually, dealing with a wide variety of customers is one of the most important challenges that face the higher educational institutions [5]. Even the vocational education is facing the same obstacles in implementing ISO 9001 as a part of its quality management system [6]. Arguably, this has been contributed to the lack of awareness of the part-timers, the staff, and even the faculty members [7 ].

The ISO 9001 standard provides a set of generic requirements for implementing a Quality Management System (QMS) regardless the organization's activities [8]. However, education has its own specifications in quality and hence the requirements of ISO 9001 need to be interpreted in the field of education. In that manner, Reavill suggested a comprehensive model that defined the customers in the educational field by asking who pays for and benefits from education. His model categorized the customers into internal and external customers linked by one of the three processes: teaching, learning, and research [9].

Looking at the quality-related concerns raised by the higher education institutions from all over the world, one question comes to mind: To what extent is ISO 9001:2015 applicable to the educational institutions in Lebanon? What are the main challenges facing the implementation of ISO 9001:2015 into the Lebanese educational system?

## 2. Research Design

This study was designed to investigate the challenging factors behind the non-implementation of the international standard ISO 9001 into higher educational organizations. To do so, we based our observations on two types of data: quantitative and qualitative.

The quantitative output of data analysis is the findings of a question-based survey distributed to a number of private universities in Lebanon (Annex). A survey has been diffused to the universities participating in the mirror committees of the

international Project committee – ISO PC 288 established by the international organization for standardization, that is taking charge of studying new international standards for the quality in educational organization. The survey was distributed over 45 Lebanese universities, in which 10 of them filled up the surveys. Before we go over the findings of the study, we shall take into account that the response of the universities was limited to 22%, which is considered basically a low rate to rely on.

Our qualitative assessment was done on two levels; the first level is based on significant consultancy experience in ISO 9001 implementation (through the meetings of technical committees, where they studied the elaboration of a new standard that specify requirement for the implementation of quality in educational organization). The second level is the prioritization of the obtained challenges through the General Directorate of the Higher Education in Lebanon, as a governmental and presumably an objective party (validation of the first level).

Besides, we referred to the guidelines published by the International Organization for Standardization and some references related to the international standards ISO 9001 current version (2015) and the previous one (2008) which are in the forms of books, articles, conference papers and handbooks.

## 3. Questionnaire Design and Sections

We built our questionnaire to measure the response of the Lebanese private universities to seven factors. The seven criteria considered in our study were raised during the meetings and the discussions of the ISO PC 288 – the international project committee for educational organizations management systems and the NL ISO PC 288 – the same committee granted by the Lebanese Conformity Mark NL; as frequent factors that could affect the implementation of ISO 9001 in higher education institutions.

### 3.1. Lack of Awareness:

It is related to the requirements of this standard and the process of its implementation.

### 3.2. Resistance to Change:

In higher education institutions the resistance of change is stronger than other organizations because it includes intensively educated people who may not accept easily to be criticized in their style of work and they consider themselves as references to others.

### 3.3. Terminology used in ISO 9001:

This criterion was discussed as major challenges for the implementation of ISO 9001 into universities. So, it was critical to investigate the Lebanese situation in order to check if it is really the reason or not. Noting that the ISO 9001 is suitable for implementation in any kind of organization, but the terminology used is more applicable to business industries.

### 3.4. Existence of Accreditation:

It is a little bit confusing for some universities which thought that the implementation of an accreditation system will replace the implementation of a quality management system requirements as outlined and detailed by the ISO 9001 standard.

### 3.5. Commitment of top Management:

In case of universities, the top management is the decision maker whether it was a board of directors, president, rector, director, dean, or other top management personnel. Without top management commitment, a quality management system could not be easily implemented.

### 3.6. Time Management:

Usually universities staff, teacher, professors, deans and other personnel are always overloaded with their educational duties and tasks. Although multi-tasking is a part of their daily work, it represents a real challenge. Hence, the best way to address and tackle this issue is to assign the job of implementing quality management system to a new dedicated team of employees who are well trained and prepared for that mission.

### 3.7. Resources Availability:

In this context, resources may be human and financial.

The rate of significance varies from a scale of 1 to 5 (1 as being not important and 5 as being extremely important). In the next section, we compare the percentage of the grades scored per each criterion to the discussion done through the ISO PC 288 in order to measure the alignment between the factors raised worldwide and those raised on the Lebanese scale.

## 4. Findings

### 4.1. The Question-Based Survey:

The seven criteria considered in our study were raised during the meetings of the ISO PC 288 and the NL ISO PC 288 as frequent factors that could affect the implementation of the quality into higher educational institutions. The ratings of the seven criteria are summarized in Table 1.

**Table 1: Rates and percentages of the challengeing factors (by the Lebanese private universities).**

| GRADE | Extremely disagree (1) | | Slightly disagree (2) | | Nor agree neither disagree (3) | | Slightly agree (4) | | Extremely agree (5) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Rates** | **%** | **Rates** | **%** | **Rates** | **%** | **Rates** | **%** | **Rates** | **%** |
| **Lack of awareness on ISO 9001** | 33 | 330 | | | 2 | 20 | 44 | **440** | 11 | **110** |
| **Resistance of change** | 22 | 220 | 11 | 110 | 2 | 20 | 44 | **440** | 11 | **110** |
| **Terminology used in ISO 9001** | 22 | 220 | 22 | 220 | 2 | 20 | 44 | **440** | | |
| **Existence of accreditation system** | 11 | 110 | 11 | 110 | | | 44 | **440** | 44 | **440** |
| **Commitment of Top management** | 22 | 220 | 11 | 110 | 1 | 10 | 11 | **110** | 55 | **550** |
| **Time management** | 11 | 110 | | | 3 | 30 | 55 | **550** | 11 | **110** |
| **Resources availability** | 11 | 110 | 11 | 110 | 3 | 30 | 22 | **220** | 33 | **330** |

Among the seven criteria, the **commitment of top management** recorded the highest score. It received 50% as the most critical factor that stands between the educational institutions and the decision to implement ISO 9001. Consequently, the top management of universities shall be convinced of the benefits of implementing quality standards into their existing structure.

**The existence of the accreditation** came into second place on the scale of the criticality of the challenges facing the implementation of ISO 9001 in higher education institutions. Surprisingly, most of universities mix up between accreditation and certification. Consequently, training should be conducted to universities explaining the benefits and differences of each one. And here, Lebanese Standards Institution (LIBNOR) plays a crucial role in resolving this issue.

**Time management** is considered as the third ranking factor threatening the implementation of ISO 9001 in the educational institutions. Referring to the results, we notice that 60 % of the respondents agreed that dedicating time and serious commitment to follow up with quality standards is a challenging factor scoring 4 to 5 on the scale of importance. This raises the need to recruit new employees who will be assigned with the job of implementing the quality management system.

**The lack of awareness and the resistance to change** represent the fourth and the fifth challenging factors respectively in which 50% of the universities scored each of them as important to extremely important factors. Looking at these two criteria, we notice that the lack of awareness leads to the resistance to change and hence they are interconnected. Actually, the resistance to change is predictable in the educational institutions, since it deals higher educated people who do not accept easily to be criticized in their style of work and they consider themselves as references to others. The only way to get over this obstacle is to raise a special level of awareness into the universities making the faculty members a part of it, which will help in spreading the quality culture smoothly within the educational institution.

**The terminology used in ISO 9001:2015** received 40% as an important factor. Most of the universities see that the ISO 9001 is designed to better fit business and technology organizations rather than the educational sector. This factor can be handled by either updating the current standards or launching another standard related to quality management system into higher educational organization.

**The availability of resources** recorded the lowest score. This makes sense, because, logically speaking; most of the private universities have the available financial and human resources.

### 4.2. The Meetings' Discussions:

As we explained in the previous section, in order to reduce the error that might take place through our survey and to make sure the results are not biased (especially with the limited contribution of universities due to response rate 22%); we re-evaluated the factors from another perspective. The ranking of the seven criteria from the higher educational directorate's point of view are summarized in Table 2.

Comparing the results in tables 1 and 2, we notice that there is a reasonable match between the recommendations from the discussions and the responses from the universities. Both studies listed the existence of accreditation, the commitment of the top management, and the time management in the same order of importance.

As expected, the lack of awareness and the resistance to change scored the same grade (45% each). However the slight difference was tracked over the two criteria; the terminology used in ISO 9001 and the resources available. Moreover, the

higher educational directorate office nominated the terminology used in ISO 9001 to be in the fourth place, whereas the resulted of the survey offered it the sixth place. Similarly, the resource availability received more attention in the directorate office (the fifth place), whereas experimentally, it took the last place on the order of importance. This slight difference refers to the insufficient sample taken under study (10 universities out of 45).

**Table 2: Rates and percentages of the challenging factors (by the directorate's office).**

| | Percentage of grades | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Criteria** | **Extremely disagree (1)** | **Slightly disagree (2)** | **Nor agree neither disagree (3)** | **Slightly agree (4)** | **Extremely agree (5)** |
| Lack of awareness on ISO 9001 | 36% | | 18% | 36% | 9% |
| Resistance of change | 18% | 9% | 27% | 36% | 9% |
| Terminology used in ISO 9001 | 18 | 18% | 18% | 55% | |
| Existence of accreditation system | 9% | 9% | | 36% | 55% |
| Commitment of Top management | 27% | 9% | 9% | 9% | 55% |
| Time management | 9% | | 36% | 55% | 9% |
| Resources availability | 9% | 9% | 36% | 18% | 27% |

## 5. Conclusion and Future Enhancements

Improving the performance of higher educational institutions in Lebanon is a serious matter that should be handled as a priority. Despite criticism, ISO standards establish a good base for adopting an educational organization management system (MESO). Consequently, certification against ISO 9001 followed by ISO 21001, when it becomes available, may be considered as a hybrid two step model for getting a higher education institution certified for both its administrative and academic processes, respectively. Quality certification has been traditionally different from academic accreditation; would ISO 21001 cover both? Moreover, to what extent are the Lebanese universities ready for such implementation?

## References


1. (n.d.). Retrieved October 7, 2016, from International Organization for Standardization (ISO):http://www.iso.org/iso/home/about/the_iso_story.htm.
2. Mangula, M. S. (n.d.). Effect of Quality Management Systems (ISO 9001) Certification on Organizational Performance in Tanzania: A CAse of Manufacturing Industries in Morogoro. *International Journal of Technology Enhancement and Emerging Engineering Research, 9* (1), 14-19.
3. Zabadi, A. M. (2013). Implementing Total Quality Management (TQM) on the Higher Education Institutions - A Conceptual Model. *Journal of Finance and Economics, 1* (1), 42-60.
4. Kasperaviciute, R. (2012). Approach of Higher Education Institutions to ISO 9001 Standard: Motives, Issues and Benefits of Implementation. (A. P. Patapas, Ed.) *Public Policy and Administartion Research Journal, 11* (4), 672-689.
5. Quinn, G. Lemay, P. Larsen, and D.Jahnson. (2009, February). Service Quality in Higher Education. *Total Quality Management, 20* (2), 139-152.
6. Th. L. Bevans-Gonzales and A. T. Nair. (2004). The Strenths and Weaknesses of ISO 9000 in Vocational Education . *Journal of Vocational Education and Training , 56* (2), 163-180.
7. A. M. Kagumba, and G. E. George. (2013). Quality Assurance on Organizational Performance: Case of Kenyatta University. *European Journal of Business and Management, 5* (2), 265-270.
8. M. Rebelo, G. Santos, and R. Silva. (2014). A Methodology to Develop the Intergartion of the Environement System with Other Standardized Management Systems. *Computational Water, Energy, and Environemental Engineering, 3*, 170-181.
9. M. A. Pereira, and M. T. Da Silva. (2003). A Key Question for Higher Education: Who are the Customers? *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Production and Operations Management Society*, 1-16. Atlanta.

# Preliminary Observations to Raise the Quality of Education of Teaching in Our Universities Iraqi Body

Hashim Almousawi
IUC, Basra, Iraq
hashimmousawi@gmail.com

Wadah. Aljaism
IUC, Sydney, Australia
wadaha@yahoo.com

Abdulhadi Alhassani
IUC, Basra, Iraq
alicne@hotmail.com

**Abstract:** *Trying all academic authorities several years ago to work on the assessment of the educational process in Iraqi universities and is interested in quality and adopt new educational programs, and evaluation of existing ones, in an attempt to see the need to develop or modify its course, or turn it into the path of another, or acting to stop work according to the national considerations and multiple Academies. Also, all universities began through these efforts, the establishment of units for quality and quality in all Iraqi universities with the aim of helping to achieve the goals of a high quality and the adoption of existing programs in the ministry. In this article we will not pick up a modest body of work quality, and rely on the ministry's instructions and units established in the universities, but I will talk about private proposals oldest Perhaps it is possible to utilize them in raising the quality of higher education in our university in particular. These Proposals re represented in the research body.*

**Key words:** *Iraqi higher educational institutions, quality systems, outputs.*

## Introduction

It is very important that you select each university education and their own national philosophy clearly, so that they are consistent with the philosophy of the community in which they live, and the philosophy of the nation that belongs to her community. This must be done through the whole definition of a clear definition and specific, and then select a group of private and public targets them. This is important because the university is engaged in front of the community in the performance of the role expected of them in the field of higher education for their new generation, and contributing to the educational upbringing in harmony with the top tasks in the community. Under the influence of the idea that those who do not complete university education is a failing human or is not qualified to enter university and the impact of the mentioned idea that education is a weapon, on our new generation's mind (male and female). The mentioned idea is so dangerous on our new generation so we have to secure them by educate and sustain them by this education for their future because they need it indeed. It may help in determining the need of the society to carry out awareness and guidance for parents, and students since the beginning of the secondary level that is necessary to a section of the students to the professional disciplines needed by the community, and may not desired by the students and parents because of the effects varied. It notes that the number of those who enrolled in the academic staff in universities and especially in the last decade will be in deep need of preparing an educational entrepreneur, useful to them in achieving the educational goals of the university in which they work. There are also some of the old members of the faculty, who are accustomed to education, which some may be inappropriate for the new generations of students who have been educated in schools in accordance with modern educational theories.

Based on the foregoing, it is important that the university between now and the then, and in collaboration with professors of colleges of education where or at other universities nationwide to hold workshops for teachers at the university who do not have to prepare an educational appropriately and it is through the style of teaching is suitable for those teachers who may have physical barriers to attend such workshops as they see themselves as they are qualified academically appropriately and there is no need for such workshops and training and they are forgetting that they cannot achieve the task of teaching at universities, according to the style of trial and error.

**Know the university's philosophy.**

Good educational standards, a university known knowledge of uncertainty four basic issues:

- Goals that seek to achieve.
- Their ability to achieve those goals successfully.
- What are the overall objectives, and own that must be maintained over time, which must be developed between the period and the other, or those that can be erased and stop working after a time-out stage.
- What are the changes that can be made to the University in this regard, and that the role required of them. All of the above is not permitted to be limited to the knowledge of the leadership and administrative staff at the university, but action is needed on both sides of the university circulated to the other two:

  A- Academic and administrative body of the university, as it is very important to know, and aware of teachers and staff at the university objectives of the university and their ability to contribute to achieve the goals that must be developed to work on and so on. Show this

importance if we know that a lot of academics and staff had been educated in a variety of instruction in institutions often have different goals and thus each seeks to achieve its own goals, is believed to be sound, it's important to be transferred for emerging.

B- The total students. Students are the basic material of which is the university environment, they come up in the community one closed in the province specific example and open to a large extent with the rest of the world universities from different environments and have ideas and aspirations and concepts of variety, and therefore, the most important duties of the university to which they provide to and become a part of it has to deal with them clearly and transparently and to publish its goals, including properly and involve them in a variety of activities leading to the understanding of those goals and so appreciated by the largest possible number of students then comprehend on it and working on the publication on these goals in the university environment and beyond [1-2].

**Determine the needs of the community at the level all over the country and then at the local level of academic disciplines offered by the university**.

It is important to each university to determine the needs of the community served by the one whom academically and educationally so as to contribute to making the graduates of the academy disciplines active substance in the community, able to serve what they got from the university Knowledge. It is important in that area to assess the universities some sort of educational integration with each other to serve the community in which they exist, many academic disciplines need to coordinate between universities and between the ministry which is responsible for the universities, which usually taking care of the higher education, so that graduates in all allocates able to fill the needs of the local community, and that there is not much unemployment in those disciplines. Here you will face this task willingness of citizens in the community of their children to get a college education and family impact of competition, or the impact of widespread habit, and that represent in the end the public secondary means immediately transition to a university institution. This topic serves to resort states to set up various technical colleges and a university technical schools so that lead to the graduates of the colleges of technology in the future and is gradually replacing the craft trades workers and technicians are not qualified academically [3-4].

**University teacher preparation numbers educationally**

It is important that the universities provide educational workshops in cooperation with the various schools, and after finding out the needs that teachers are trying to collect, or feel the deans of faculties through various means of assessment followed the university that a number of teachers needed. That makes it imperative for universities need to classify teachers into working groups according to the need of each group to the set of information, theories, and training. And so that it is through these workshops provide a suitable educational base of faculty members at the university concerned, care of everything that lead to make the educational process to be successful in the university process. This leads to the provision to provide five key issues to a member of the university faculty, are:

- Targets the university to know that it works.
  It's important that the teacher knows the objectives of the university private and public works where, and seeks to find a consensus among them, and among its goals, as well as between the goals of the community, noting that the university teacher that contributes to a clear contribution to the achievement of the objectives of his alma mater.
- Know the different teaching methods.
  This knowledge is the task of the teacher to be able to choose suitable for mainstream course materials studied by the way, so they can prepare a study plan in accordance with the principles developed by the university.
- Knowledge of methods of adult education and the factors that affect them.
  It is important for teachers in universities to learn the methods of adult diverse education and choose those most suited to students who teach them at the university, taking into account that there are many factors that affect the education of university students from such trends of each student toward university education of private and public ability of the student and the level of the social and economic level of the student which might affect the readiness of the students for their education and motivation.
- To know the diverse methods of evaluation and the method of implementation.
  It is necessary for each university teacher to have to learn by methods calendar subjects studied, and tools that can be used in the evaluation and dissemination of how the different tests. The knowledge of the various techniques teacher pay to choose from to suit the material to be considered and the goals it seeks to achieve in each of the different materials.

- Providing various educational texts enable students to obtain the required knowledge of the form of specific targets educational ways.

Consequently, a university teacher that tries to provide educational texts studied in a clear manner or with examples and graphics and discussions multi according to the needs of education text to be taught, and this work needs of the teacher who wants to follow this method thinking creative which is differentiated teachers undergraduates each other [5-7].

**That the university teacher's self-assessment of its performance teaching.**

What is affected by university students received information and educational and moral values varied by many factors including: Practices, educational and styles performed by university teacher in the classroom. Accordingly, the improvement of educational practices and methods performed by university teacher in the university classroom will certainly improve what university students learn in any region university as the university teaching in the content of scientific similar to an end what with the school teaching in the upper stage in terms of being the skill and ability are available varying degrees in every human being and the university teacher in particular, every university teacher can develop his skill teaching and his ability to continue to follow the longest skill as possible, taking into account the fact that teaching is a profession chosen by the teacher since the beginning of his university and is difficult for him to change after spending a period of time reasonable - as well as it is important for the teacher of university that does between now and then to conduct a self-evaluation of education for his performance in the courses that did not at all, then at least a semester of each school year what makes him able to avoid everything that he feels it is not appropriate and to achieve this task this requires the university teacher to know two things are important:

The first self-assessment requirements and the second self-assessment ways.

A - Self-assessment requirements and represent:

- the development of educational information for teachers of university and this is done through readings carried out by the methods of teaching, and his ways and methods of dissemination of curricula, examinations and others also can be done by attending teacher workshops that previously mentioned and which is supposed to university prepared periodically calls for the presence of all members teaching the body may be appropriate to impose their presence on everyone to keep the awkwardness of who can feel it.
- the development of knowledge of university teachers in the field of general psychology and educational, it is also through special readings and so that from his reading knowledge of mental conditions for students, and changes in it between now and the time in accordance with the political, social and differing economic circumstances experienced by the community and these clearly show in Iraq by what passed on the community of wars and variety of arbitrarily practices. It is important that the university teacher knows that students are exposed to cases of psychological tough directly or indirectly, almost daily, especially if they travel long distances to get to their universities as in blogger universities in central and southern Iraq, and that these distances most likely subjected to develop a sudden military checkpoints in several places in one way. On these barriers they are facing violent situations which may cause psychological damages, as a result of these accumulations it may lead to negative effects on the learning process of the students and therefore it is important for the teacher to be able to absorb some of the actions of students and addressed in a positive way.
- Development of social knowledge for the university teacher and this has to be done through a right conclusion in the principles of sociology readings so that it is leading him to be able to find out the effects of the current social situation experienced by the students which contributes to enable him at the end to deal with it positively.

B - Methods of self-assessment.

It is important for any teacher who seeks a success and development needs to perform self-evaluation to find out his strength and weakening to find out the right ways which lead to assess his psychological and academicals behavior and the most important of those ways are:

- Choose the appropriate test method for measuring scored, in teaching materials studied. In this method it is necessary to university teachers to note that its tests should not be limited to the conservation and recall, but must include the students' abilities to think, analysis, synthesis and that disparity between the material and the other is not even among the credits and other.
- Conducting interviews with a number of students' grades who taught them or the work of a questionnaire to them. The goal is to get answers to specific questions such as: adjust the grade and way of explanation and discussion method in the classroom management and other questions. And that the teacher can put a paper questionnaire with the aid of one of his colleagues in the same department or establish relationships with colleges of education departments in other universities in the same province, where there are so personal format or through the university administration.

- Invite some colleagues educators or from the same section of the qualified and experienced to attend a lecture or more for him to try and find out the strengths and weaknesses of the display and then discuss what colleagues noticed scientific and educational and purposeful way. In summary, the educational process is developed and developing process, not rigid at a certain point you may know her university teacher in his study years ago and learned through trial and error hence, it has to constantly develop the educational, psychological and social information from order to harmonize the different requirements for students and undergraduates who renewed constantly. Also, the university should seek to involve them in achieving the goals set by the No surveillance door and evaluation based on the reward and punishment but of the evaluation section, which seeks to modify the behavior and corrected so that it becomes the closest thing to good conduct intended meant in the context of achieving the objectives of the university. There is no doubt that this applies to the university teacher is also applicable in many aspects of it to the employee's administrative university and the student with the modifications required by each employee of the university site as well as the meaning of each. How can the Iraqi higher education institutions from raising its shares in the category?

  ➢ How our college raises its shares in the category. International rankings of universities has become an obsession haunts those in charge of higher education in the Arab countries, and varied their ways of dealing with this concern and because the occurrence of universities in the late arranged according to these classifications may represent a kind of administrative failure and scientific delays and it is known that famous classifications (Chinese and English, and Spanish) set specific standards for the university ranking, revolve around the scientific standards of educational quality, product quality ones, and scientific quality of research, and the global reputation of the university, and interact with international universities. Although these standards are good, the quantitative data and information provided by the various classifications may not reflect the reality of the university setting, objective evaluation makes these ratings only part of the truth, but not the whole truth. So introduce in this article, six important means to create a reality raises the importance of the educational institution, regardless of its location from the map of the world rankings, a personal vision based on a realistic and experiences forms a real stretch effectiveness of the lower grades in the educational institution to their highest level.

Figure 1 shows the methodology for ranking the world ranking.

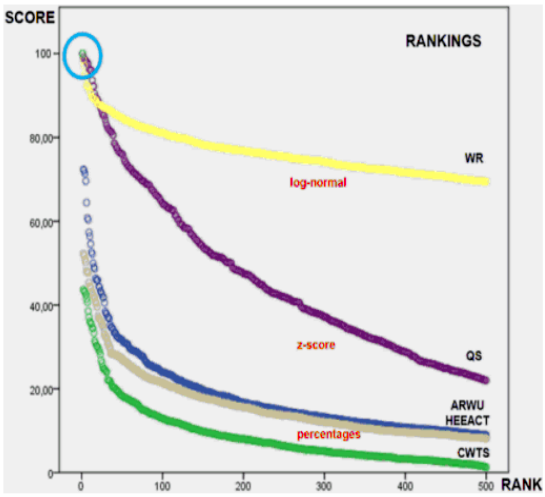



**Figure 1: Score versus Rank for all Universities (8).**

➢ Develop a system for evaluating student research in the lower grades.

Student research is another side to the problem of abstracts, the student who are studying on a week or two weeks with books, it is impossible to spend time to learn the basics of scientific research, and with the knowledge that just deliver search ensures his assigned class, becomes the easiest and fastest solution to deal with people or centers to write research. The result is more nutrition for this corrupt regime and more than doubled in the scientific level of the student. This problem is not monitored and get lost that appear in the image of the large amount of applicants for postgraduate studies, of those who are different levels and qualify for scientific research and their knowledge of the basic origins, as well as scientific outcome in their field, and therefore oral and written tests are working for admission to the postgraduate level to filter applicants according to scientific level in the basic information of specialization to reduce number of admissions to a large extent. It is possible solutions subdue students to intensive courses in the basics of scientific research, and give their research time to implement, review and assessment and then displayed at the end of it to detect plagiarism with the appropriate deterrence programs to stop this phenomenon.

➢ The interest in Arabic teaching.

Not a solution could be circulated to all disciplines, medical and scientific specialties purely dominated by the English language, but there is an exaggeration in the trend towards education in English language or other in the majors did not need it, and signs of success in reducing the dominance of other languages and

won the national language that there is a trend in Morocco to teaching forensic Arab language after being transferred from the French Unhindered, especially as the terms do not represent more than 5%, and this applies to many disciplines. And teaching the Arabic-ordered hurt in the national identity development, and establish the capital of a human is talking about the flag reached the Alamo and increase confidence in their knowledge to the sciences gained, especially with the large number of speakers, and being the official language of the United Nations and increase its impact if hired to surround the modern knowledge of Science and technology and indigenization also tell us Germany, Japan, Russia, Singapore, Malaysia and Hong Kong experience was transferred technology is not physically a productive but should also extend to the cognitive aspect that represents the language is an important aspect of it.

- work to meet the requirements of the labor market

The University cannot achieve its role in a positive education without considering and amending the labor market requirements of the curriculum accordingly and raise the ability of students to practical Innovation and practical training to link what the student gained theoretically and what is in actual fact the result is the development of higher education and upgrade its output and manufacturing a new substance to him that includes creativity and leadership in the different disciplines and the ability to add to. The work of the universities under the labor market benefit the most from the direction of one hand may fit defects in higher education in its current form to the development of the Queen of analysis and property of critical thinking among students to go beyond the universities idea of providing information to the idea of researchers and professionals qualified for the job market industry on the other hand contribute to the progress of classified because meet the specifications of the labor market increases the employability of its graduates to a large extent and get graduates to work one of the important things in the rankings. Figure 2 shows the current Iraqi universities ranking globally.

| ranking | World Rank | University | Det. | Presence Rank* | Impact Rank* | Openness Rank* | Excellence Rank* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2272 | Babylon University | | 1534 | 2436 | 3562 | 3204 |
| 2 | 2504 | University of Baghdad | | 2740 | 6015 | 3093 | 2524 |
| 3 | 3338 | University of Technology Iraq | | 5084 | 9987 | 3188 | 3008 |
| 4 | 3517 | Diyala University | | 5183 | 2546 | 2185 | 5824 |
| 5 | 4205 | University of Basrah | | 17748 | 12926 | 3663 | 2703 |
| 6 | 4938 | Kerbala University/ University of Karbala | | 1563 | 13004 | 3971 | 4172 |
| 7 | 5082 | Tikrit University | | 5455 | 15933 | 3478 | 3529 |
| 8 | 5103 | Koya University | | 1393 | 14852 | 3545 | 4172 |
| 9 | 5423 | Kufa University / University of Kufa | | 3188 | 11370 | 3758 | 4952 |
| 10 | 5877 | University of Duhok | | 6812 | 11414 | 3059 | 5269 |
| 11 | 6518 | Soran University | | 8966 | 8585 | 3837 | 5824 |
| 12 | 7821 | University of Sulaimani | | 12650 | 17357 | 3524 | 4060 |
| 13 | 8848 | Al Nahrain University | | 6160 | 15755 | 4121 | 3887 |
| 14 | 11096 | Al Qadisiyah University | | 4621 | 15107 | 4121 | 4952 |
| 15 | 11343 | Ahlulbait University Karbala Iraq | | 4905 | 11942 | 4121 | 5824 |
| 16 | 11580 | (1) University of Raparin | | 18004 | 9456 | 4121 | 5824 |
| 17 | 12366 | Kirkurk University | | 11616 | 16637 | 4121 | 4512 |
| 18 | 12625 | University of Mustansiriyah | | 8016 | 12863 | 4121 | 5824 |
| 19 | 12741 | Kurdistan Board of Medical Specialties | | 20480 | 10515 | 4121 | 5824 |
| 20 | 13104 | University of Anbar | | 2919 | 14758 | 4121 | 5824 |
| 21 | 13592 | Salahaddin University Erbil | | 9656 | 18328 | 3642 | 5824 |

**Figure 2: Current Iraqi Universities Ranking (9).**

- Go out into the community and meet its needs illustrates the global Spaniard assessment to classify universities (WeboMatrix) does not consider the scientific impact only to universities, but take into account other issues such as technology transfer to industry of social, cultural and environmental roles played by the university in her community it is more beneficial than isolation to community service issues and work to resolve problems in a scientific manner not science useless if confined to the university walls which is charged with raising awareness about different social issues in a scientific manner simplified reach segments of society in all their participation in the events of all kinds and successful models so convoys awareness about epidemics and infectious diseases and means of prevention and seminars development of national consciousness and political culture and literacy programs illiteracy, training courses and workshops in various fields, which are not limited to university students and volunteer activities of government and private institutions in the service of the environment and in favor of the marginalized and needy groups in society. Figure 3 shows the best ranking university in Iraq, Babylon University, which has the world ranking of 2272.

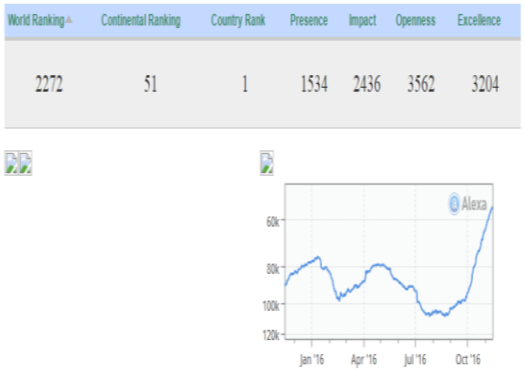



**Figure 3: The best ranking university in Iraq Babylon University and their performance (10).**

- To take advantage of technological means and informatics the students need to acquire technological skills influential positively on his education and prepare his ways excellence as the opening up of faculty members of the Informatics Commission significantly improves their performance in addition to use technology effectively and educational tool in university education provides informatics latest versions in different scientific fields to contribute to the quality of research and her grandmother and barely devoid Arab countries far from major digital library represents an important scientific means, such as knowledge of Bank of Egypt digital Saudi Arabia, the library and the national Library Qatar national Library of the Kingdom of Morocco and the whole scientific knowledge fortunes, if properly exploited by universities would be responsible to the promotion of scientific publishing and quality of research published by faculty members and private [11-13].

## Conclusions

Review the reconstruction and renewal process of education in Iraq is very important to be achieved. The survey has indeed highlighted the common concerns of Iraqis from different backgrounds to the urgent need of revitalizing and renewing the education system in order to meet the social-economic and cultural requirements of the reconstruction process of their country. All consider that education is a key element for the promotion of national peace and harmony, and that it is vital to renew the rich 'educational capital' of Iraq, with its broadly developed network of institutions of secondary and higher education. There are ample human resources (teachers, educators, civil servants, support staff, civil society partners), which given the opportunity to upgrade themselves through appropriate learning facilities, and the provision of innovative materials, methodologies, pedagogy and curriculum reflecting the national cultural identity and the messages of tolerance, democracy and civic education, can contribute more effectively to this national endeavour. The following requirements are very important to be achieved, and they are:

- Establishing a National Framework for Education.
- Decentralization of Decision-Making.
- Capacity-building for Education Planning and Management.
- Renewal of Outdated Curricula and Textbooks.
- Need for a Comprehensive Program for Teacher Education.
- Renewal of Curricula and Textbooks.
- Upgrading Teacher Skills.
- Improvement of Educational Supervision.

## References

1. Heather Fry, Steven Ketteridge, Stephanie Marshall, "*A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic practice*", 2015, UK and USA.
2. John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, 2011
3. Dave Boothroyd, "*Ethical subjects in contemporary culture*" 2013, Australia.
4. A. Bame Nsamenang, Thérèse Mungah Tchombé, "*Handbook of African Educational Theories and Practices: A Generative Teacher education curriculum*, 2011, Cameroon.
5. Manuel Castells, Gustavo Cardoso, "*The Network Society: From Knowledge to Policy*", 2006 Johns Hopkins University.
6. James H. Stronge, "*Qualities of Effective Teachers*', 2007, USA.
7. Gerald D. Bailey, "Teacher Self-assessment: *A Means for Improving Classroom Instruction*", 1981, National Education Association.
8. http://www.webometrics.info/en/Methodology.
9. http://www.webometrics.info/en/aw/Iraq.
10. http://www.webometrics.info/en/detalles/uobabylon.edu.iq
11. James H. Stronge, Holly B. Richard, Nancy Catano, "*Qualities of Effective Principals*", 2008, USA.
12. James H. Stronge, Jennifer L. Hindman,"*The Teacher Quality Index: A Protocol for Teacher Selection*", 2006, USA.
13. Pamela D. Tucker, James H. Stronge, "*Linking Teacher Evaluation and Student Learning*", 2005, USA.

# Students Learning Outcomes Assessment Software for AMAIUB Programs

Noaman Mohammad Noaman
PhD AMA International University Bahrain
College of Engineering Department of Informatics Engineering
nmnoaman@amaiu.edu.bh

**Abstract:** *The Internal Quality Assurance System in higher education institutions is meant to promote and develop all teaching and learning operations. In order to achieve their goal, there must be an institutional system for the assessment of all academic programs. This assessment system is used to improve the academic programs, students' performance and play an important factor in periodical reviews of the programs. A novel assessment method for courses offered by AMA International University Bahrain (AMAIUB) programs is implemented using Excel program in this paper. This proposed method can be considered as a direct assessment method because it based on the student performance in prelim, midterm, final examinations, and project given to the students during the course. This software shows the calculations of specified CILO's (Course Intending Learning Outcomes) and PILO's (Program Intending Learning Outcomes) for the course is done automatically and give us the student's achievements during all course activities.*

**Keywords:** *Student learning outcomes, Direct Assessment, PILO'S, CILO'S, Student's achievement.*

## 1. Introduction

Over the past decade institutions of higher education have focused increased attention on the assessment of student learning outcomes. While assessment as a tool for improving student learning and educational programs offers great promise, existing processes for presenting outcomes assessment and collecting and summarizing student achievement are somewhat limited [1]. In a 2008 report, Eduventures found that 76% of institutions surveyed identified difficulty in collecting and analyzing outcomes data as a "top five challenge" in implementing comprehensive assessment programs [2]. There is a need for a more systematic process and an easier method for linking course level activities and assignments with program and institutional-level learning outcomes [3]. Some institutions are experimenting with the use of ePortfolio systems to collect and organize student learning artifacts over the course of their tenure with an institution, and others use dedicated electronic outcomes assessment systems to collect and report on student achievement toward course, program and institutional objectives [1]. Therefore, there is a need for a systematic and automated approach to link course level activities and assignments with program goals and institutional mission for assessment.

Student learning outcomes statements clearly state the expected knowledge, skills, attitudes, competencies, and habits of mind that students are expected to acquire at an institution of higher education. Student learning outcomes statements should be [4]:

- Specialized to the university.
- Clearly expressed and understandable.
- Updated regularly to reflect current global, societal, or disciplinary needs.
- Receptive to feedback or comments on the quality and utility of the information provided.

Obviously, each student learning outcomes assessment system to be applied in AMAIUB is based on different points, such as; mission of AMA International University Bahrain, learning outcomes of the program (PILO's), university support, considers as one of the academic staff members responsibilities, and stakeholders feedback.

The assessment system is used to enhance the academic programs and pave the way to periodical reviews of the programs. So that, there is a relationship between assessment systems, the periodic reviews of the academic programs and the University's Quality Assurance System. This relationship can be illustrated in the Fig.1 [5].

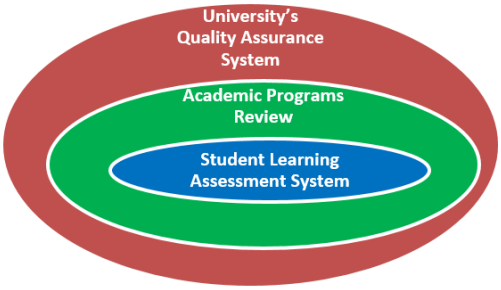



**Fig. 1: Student learning outcomes assessment system relationships areas.**

Student learning outcomes assessment system have been integrated in most, if not all, specialized and institutional accreditation agencies' standards as a tool to measure the students' attainment of a declared set of learning outcomes and as a mechanism for continuous improvement [6].

The assessment system is used to enhance the academic programs, performance of students and play an important factor in periodical reviews of the programs. Therefore, a proposed assessment method for courses in programs offered by AMA International University Bahrain is implemented using Excel

program in this paper. The main objectives of the proposed method are:

- Ensure the quality of University academic programs
- Satisfy the accreditation agencies requirements
- Fulfill the ongoing improvement of academic programs of the university
- Demonstrates how course-level assessment data can be utilized for program-level outcomes assessment.
- Developed to integrate assessment data to provide reporting of program and course-level assessment with minimal additional effort from faculty members.

The proposed assessment program builds on many Excel sheets such as examination grade distribution for prelim, midterm, final term examination and project. The examination grades sheet can handle **10** × **10** questions per each examination.

## 2. Conceptual Framework

The assessment is a broad term for a series of processes to measure students learning outcomes and their skills development. It can provide information about students learning to help them in order to improve their performance. Also faculty members can measure the efficiency and effectiveness of their teaching through assessment process.

There are many assessment tools used to measure academic achievements of the students at different phases and times and under various conditions. These tools proved how students 'achievement to the learning aims. Therefore, there is a need for a systematic and automated approach to link course level activities with program goals and institutional mission for assessment [7]. Learning outcomes assessment requires aggregation of course activities from a range of courses over a period of time, then matching these activities to specific learning objectives for a specific degree program. This process is outlined in Fig.2 which shows the linking program-level learning outcomes to course-level assessment activities.

Theoretically, the process starts with the development of program-level learning outcomes, which clearly articulate the mission of the academic program and institution and the consequences of program participation and learning for both the learner and the greater society or discipline. Course selection and curriculum design then focus on constructing a learning experience that supports the predetermined learning outcomes. The design of individual courses and assessment activities follow, the point where faculty make choices regarding course content (what is taught in each course) along with how they will assess student comprehension and mastery. Ideally, this work should begin with program-level outcomes in mind, asking how course-level activities contribute to achievement of program-level learning outcomes. Next, sources of artifacts used to assess student progress toward program-level learning outcomes should be collected, organized and archived. These assessment artifacts could include written papers and projects, quizzes and exams, homework assignments along with the notes and grades assigned by their various professors in their individual courses.

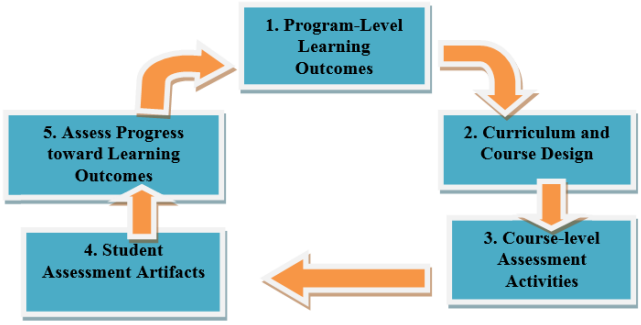



**Fig. 2: Linking program-level learning outcomes to course-level assessment activities.**

## 3. Design and Implementation of the Proposed Assessment Program

The proposed assessment program was written in Excel, it consists from many sheets; Assessment summary, Examinations sheets (prelim, midterm, and final), Student's achievements in examinations, students outcomes, grade distribution, CILO's evaluation, and report sheet. The program is standard program can handle 50 students and deal with 10 × 10 questions for each examination type.

### 3.1. Grade Distribution

The grading system applied in proposed assessment program is shown in Fig.3. It has seen that 100% is the marking for each type of examination (prelim, midterm, final) through the course. For each period of examination the grade is combination of theory examination which represents 90% of the grade and student participation in this period which represents 10% of the grade. Many courses in the AMAIUB programs included laboratory, so that the grades calculation in this case is 60% for the theory examinations part and 40% to the laboratory examinations part. Evidently from Fig.1 there are two way for this calculation in the proposed method. First one for grade calculation that integrate the theory part (60%) with student's participation and laboratory part (40%)with student's participation, which equivalent to the grad calculated in grading module, i.e., by it the statistical curve for grades distributions can be obtained directly. The second way is calculation of the grade in the same manner as in the first way but without student's participation grades, this means the total grade is out of 90% but it will be normalized to 100% in order to give as the direct assessment percentage achievement of course CILO's.

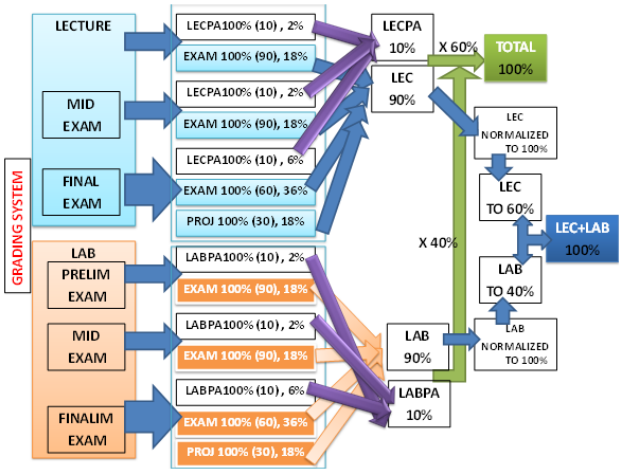



**Fig. 3: Grading system applied in proposed assessment program.**

### 3.2. Assessment Summary Sheet

The main idea of this sheet is to give us summery of CILO's achievements through prelim, midterm, final, and project examinations for both lectures and laboratory course examinations. This sheet accept course information's (course code, course name, program and college, section, instructor, number of registered students, and the course included lab or not), course plan, course intended learning outcomes, and course level. Also, the sheet enable us to know information about tested or not tested CILO's, and average percentage of CILO's achievement for this course.

### 3.3. Grades Distribution and Analysis Sheet

This sheet introducing course grades summary in all examination periods, student's achievement in the course, tables and diagrams of percentage achievement of CILO's in course examination prelim periods, midterm, final examination period, and project. There are two diagrams represent what skills measured in theory part and laboratory part of the course, and also the resultant diagram illustrates the total measurements of the skills through the all course (theory part and laboratory part).

### 3.4. Examinations Sheets

These sheets are specified to prelim, midterm, and final written examinations for theory part and laboratory part. Table of specification can be obtained in each examination period for theory and laboratory part. By these sheets grads distribution of examination paper and their specific skills are inputted. These sheets enable as to:

- Handle $10 \times 10$ questions for theory and Lab examinations.
- Each question needs to specify the marks and the type of skills (knowledge and understanding, subject specific skills, thinking skills, and general and transferable skills) that based on bloom taxonomy.
- Evaluate table of specification for each examination (theory and Lab) which illustrated the marks and skill for each question in examination paper.
- Determine the summation for the learning skills ($A_1$, $A_2$,…, $D_2$) for each question, these information are transferred to student's achievements in examinations sheets.
- Find the summation for the learning skills ($A_1$, $A_2$,…, $D_2$) for all question in order to use it in evaluation final grads sheet.

### 3.5. Student's Achievement in Examinations Sheets

The purposes of these sheets are to input the student's achievements in different examinations (prelim, midterm, final, and project) for theory and laboratory, the instructor inputted the student's achievements for each question in examination paper. It illustrates the student's achievements in prelim, midterm, final and project examination theory and laboratory.

### 3.6. Attendance and Participation Sheets

These sheets are used for determination student's participations, attendance, and the resultant grade for attendance and participation respectively. It represents a 10% of the grading rate of the course, and evaluated for each type of examinations (prelim, midterm, final, and project).

### 3.7. Students Outcome Evaluation Sheet

This sheet is used to evaluation the student's outcomes (PILO's) through the course. It receives final values of course intended learning outcomes (CILO's) which evaluated in grade distribution and analysis sheet to determine PILO's of the course. The program courses are defined in to different categories; general courses, mathematics courses, tool courses, and specialization courses. This process is done by select the course code from these categories, then evaluation of PILO's are calculated automatically depending on the mapping of CILO's vs. PILO's stored before.

### 3.8. Rubric Sheet

This sheet is used to specify the number of students in each rating score rankings of university ladder rating grades. The results of this sheet are feeds to course report sheet in order to determine the statistical curve of the course.

### 3.9. Course Report Sheet

The aim of this sheet is to give us the final conclusions about the student's performance and their achievements through the course. It represents distribution of grades depending on university ladder rating grades with statistical chart, alignment of course ILO's with assessment schedules, and achievement of stated course outcomes with their percentages.

## 4. Results

A control system is a course in Informatics/ Mechatronics engineering program is considered as a sample to test this program in order to investigate the performance of the proposed assessment program. This course included 15 students, all information about examination papers periods for theory and laboratory are inputted through examinations sheets and students' performance in examinations periods for theory and laboratory are inputted through student's achievements in the examinations sheets.

The analysis of course assessment are obtained automatically without any calculation from the faculty member such as assessment summery sheet shown in Fig. 4 which give us a summary of CILO's tested in the course and its achievement percentage. Fig.5 shows the students grades achievements in the examinations periods through the course. The analysis for achievements of course CILO's and analysis for achievements through different examination periods is illustrated in Fig.6. It has seen that the course skills achievements is 74.26% as shown in Fig.6a and Fig.6b while Fig.6c shows the percentage achievements of each sub-skills in the course. The percentage achievements in course theory examination, laboratory examination and total achievements in both theory and laboratory for prelim examination, midterm examination, final examination, and project are shown in Fig.6d-e-f, Fig.6g-h-i, Fig.6j-k-l, and Fig.6.m-n-o respectively. The students outcomes (PILO's) shown in Fig.7. Fig.8describe the number of students in each rating score rankings of university ladder rating grades,and Fig.9 shows course report which included students grades distribution with statistical chart, alignment of course ILO's with assessment schedules, achievements of stated course outcomes, and percentage of CILO's achievements through the course.

## 5. Conclusions

Assessment methods (also called techniques or instruments) include both direct and indirect approaches. This method allow instructor to collect the evidence of student learning or achievement directly from students and the various work they submit (assignment, exam, and etc.). Program assessment is defined as the systematic and ongoing method of gathering, analyzing and using information from various sources about program and measuring program outcomes in order to improve student learning. Applying the proposed assessment method which can be considered as novel method to give us the following advantages such as: accurate grading because it takes in consideration theory grades (60%) and laboratory grades (40%) in the grade processing, this means it is suitable for courses with or without laboratory, ability to process up to 50 students with $10 \times 10$ questions for lecture and Lab examinations, automatically in evaluation CILO's and PILO's,calculating number of students in each rating score rankings of university ladder rating grades, presents histogram and statistical curve for students achievements directly, eliminate needing to use table of specification for each examination period, and making all cells which are not authorized by the instructor are protected. So it is possible to design a new assessment system to measuring the learning outcomes of any program in any university by applying the same principles of this method.

## References


1. Steven F. Tello, Luvai M. (2010), "Using a Learning Management System to Facilitate Learning Outcomes Assessment".
2. Eduventures, Inc. (2008) "Challenges and opportunities in postsecondary outcomes assessment benchmarking institutional progress". Boston: Eduventures, Inc.
3. Maki, P. (2010), "*Assessing for Learning: Building a Sustainable Commitment Across the Institution*", Sterling, VA: Stylus Publications.
4. Academic Student Learning Outcomes Assessment Management System TracDat v5, Purdue University, 2016.
5. Students Learning Outcomes Assessment Systems (SLOAS), Office of Academic Evaluation/Qatar University.
6. Shaikha Jabor Al-Thania, Ali Abdelmoneimb, Khaled Daoudc, Adel Cherifd & Dalal Moukarzele (2014),"*A perspective on student learning outcome assessment at Qatar University*", Quality in Higher Education, 20:3, 255-271.
7. Sandi O., F. Simone Tiu (2003), "*Writing Measurable Learning Outcomes*", 3rd Annual Texas A & M Assessment Conference.

**AMA INTERNATIONAL UNIVERSITY BAHRAIN**
**COLLEGE OF ENGINEERING**
**MECHATRONICS / INFORMATICS ENGINEERING DEPARTMENT**

| | |
|---|---|
| Course Code : | ENGG614 |
| Course Title : | Control Systems |
| Section No. : | BSME / BSIE |
| Instructor Name : | Dr. Noaman M. Noaman |
| Semester : | 2nd Tri |
| Academic Year : | 2015-2016 |
| Number of Students : | 15 SECTION : IC |

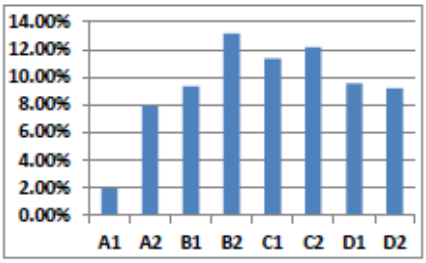
WITH LAB 1

| Course Learning Outcomes ( CILO's) | | | | THEORY PRE | THEORY MID | THEORY FNL | THEORY PROJ | THEORY AVG | THEORY TESTED | LAB PRE | LAB MID | LAB FNL | LAB PROJ | LAB AVG | LAB TESTED |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| KNOWLEDGE & UNDERSTANDING | A's | A1 | A.1 Define closed-loop and open-loop control system, Electrical and Mechanical Model and PID controller. | 0.28 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.07 | YES | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.78 | 0.20 | YES |
| | | A2 | A.2 Discuss the time response of second order control systems; Recall the different block diagram reduction Rules | 0.29 | 0.73 | 0.76 | 0.74 | 0.63 | YES | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | NO |
| SUBJECT-SPECIFIC SKILLS | B's | B1 | B.1 Evaluate differential equations used in electrical and mechanical models; | 0.85 | 0.89 | 0.76 | 0.00 | 0.62 | YES | 0.98 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.24 | YES |
| | | B2 | B.2 Demonstrate mastery in block diagram simplification | 0.69 | 0.00 | 0.75 | 0.83 | 0.57 | YES | 0.00 | 1.00 | 0.94 | 0.82 | 0.69 | YES |
| THINGING SKILLS | C's | C1 | C1. Analyze transient and steady state response for first and second order systems, and root-locus analysis for control | 0.87 | 0.87 | 0.78 | 0.77 | 0.82 | YES | 1.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.25 | YES |
| | | C2 | C2. Design a PD, PI, and PID controllers for simple and | 0.00 | 0.80 | 0.85 | 0.00 | 0.41 | YES | 0.00 | 0.99 | 1.03 | 0.78 | 0.70 | YES |
| GENERAL & TRANSFERABLE SKILLS | D's | D1 | D.1 Create and organize a stimulus-response relationship of simple to complex systems | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.79 | 0.20 | YES | 0.97 | 1.08 | 0.95 | 0.83 | 0.96 | YES |
| | | D2 | D.2 Performs simulatoins and observe safety procedures while performing laboratory experiments | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.79 | 0.20 | YES | 1.01 | 1.06 | 0.99 | 0.79 | 0.96 | YES |
| | | | THEORY AVERAGE 100% | | | | | 3.52 | | | | | | 4.003 | LAB AVERAGE 100% |
| | | | THEORY AVERAGE 60% | | | | | 2.111773 | | | | | 1.601 | | LAB AVERAGE 40% |
| | | | | | | | | | | | | | | 3.71277 | |
| | | | ACHEVEMENTS OF THE COURSE | | | | | | | | | | | 74.26% | |

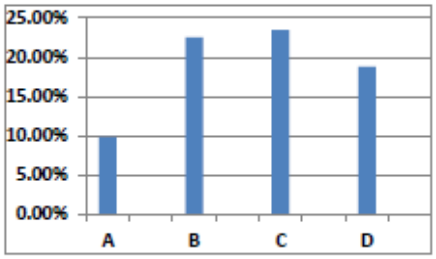
**Fig. 4. Course achievements summery.**

| | | STUDENTS ACHEVEMENTS | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| | STUDENT ID | BH13500560 | BH14500444 | BH14500345 | BH14500112 | BH12500074 | BH14500400 | BH14500599 | BH14500138 | BH14500309 | BH14500185 | BH13500878 | BH14500333 | BH12500273 | BH14500172 | BH13500636 |
| PRELIM THEORY / 100 | 100 | 74 | 41 | 90 | 39 | 24 | 26 | 45 | 91 | 67 | 68 | 38 | 79 | 73 | 100 | 43 |
| MIDTERM THEORY / 100 | 100 | 56 | 41 | 91 | 98 | 64 | 59 | 40 | 73 | 46 | 81 | 54 | 61 | 88 | 88 | 48 |
| FINAL TERM THEORY / 100 | 100 | 92 | 38 | 77 | 99 | 83 | 83 | 78 | 76 | 53 | 87 | 84 | 80 | 79 | 90 | 68 |
| PROJECT THEORY / 100 | 100 | 81 | 100 | 71 | 78 | 79 | 81 | 58 | 68 | 60 | 82 | 78 | 86 | 88 | 80 | 84 |
| LAB PRELIM THEORY / 100 | 100 | 99 | 100 | 81 | 52 | 72 | 82 | 38 | 72 | 86 | 94 | 83 | 76 | 75 | 83 | 95 |
| LAB MIDTERM THEORY / 100 | 100 | 98 | 100 | 85 | 92 | 76 | 79 | 38 | 80 | 78 | 82 | 77 | 82 | 84 | 94 | 95 |
| LAB FINAL TERM THEORY / 100 | 100 | 100 | 54 | 91 | 96 | 72 | 77 | 81 | 63 | 74 | 74 | 69 | 79 | 77 | 78 | 90 |
| LAB PROJECT THEORY / 100 | 100 | 64 | 100 | 74 | 76 | 94 | 79 | 66 | 90 | 60 | 68 | 94 | 86 | 75 | 81 | 93 |
| TOTAL DIRECT FINAL/ 100 P | | 84.28 | 63.60 | 82.48 | 82.52 | 70.84 | 71.36 | 60.20 | 75.52 | 63.24 | 79.96 | 71.92 | 78.48 | 79.88 | 86.88 | 74.36 |
| O/P AFTER CHAKING THERE IS LAB OR NOT/100 -P | | 83.55 | 63.86 | 81.62 | 82.24 | 70.72 | 71.65 | 61.38 | 75.44 | 64.88 | 79.32 | 72.94 | 77.77 | 79.76 | 85.01 | 74.56 |

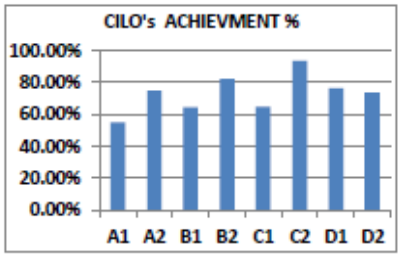
**Fig. 5. Course grades distributions.**




**(a)**




**(b)**




**(c)**

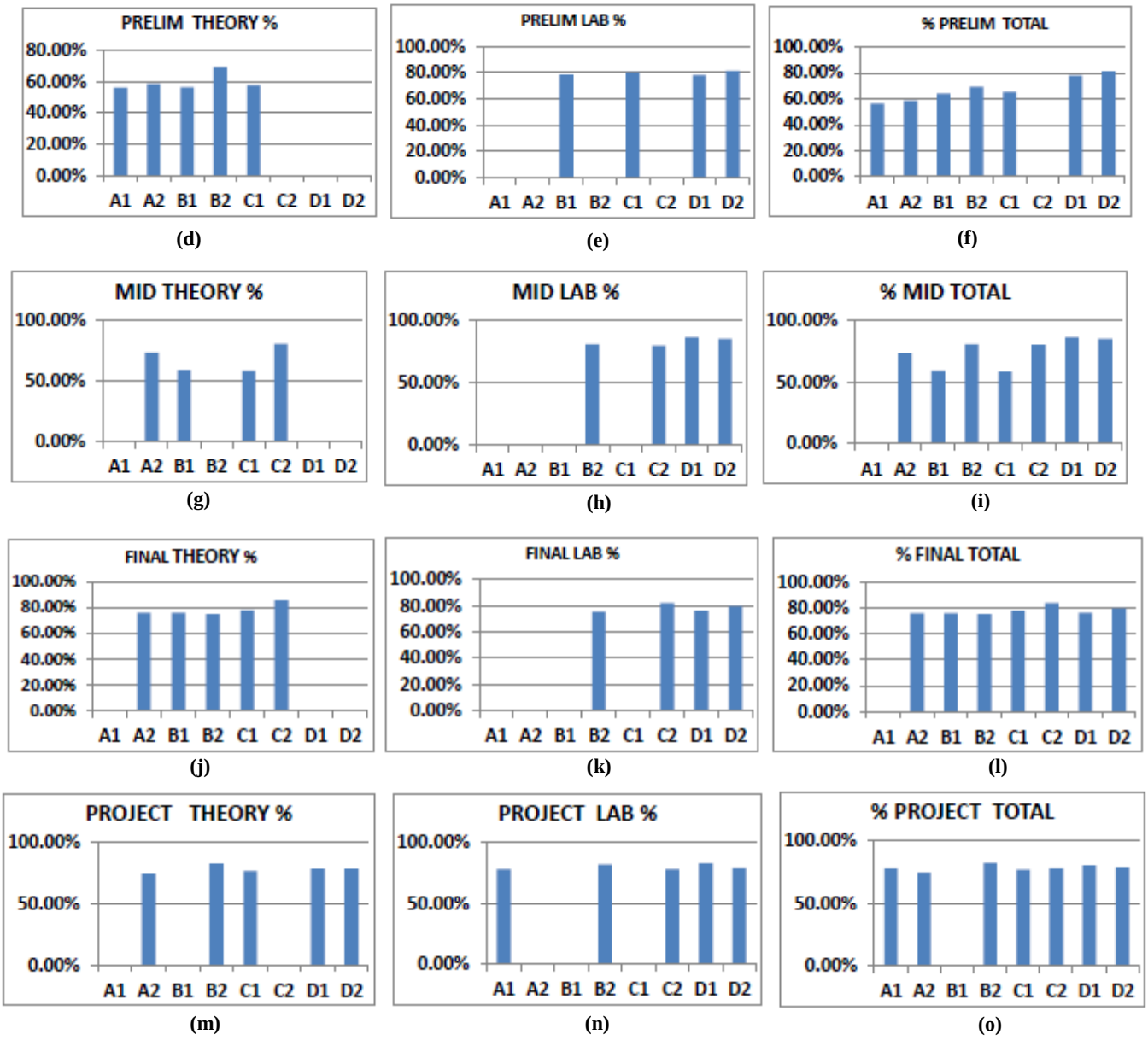



**Fig. 6. CILO's analysis.**

| COURSE CILO's | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 | D1 | D2 |
| 0.09622 | 0.3936 | 0.467733 | 0.6584 | 0.56733 | 0.607333 | 0.4773 | 0.460084 |

| GENERAL COURSES | MATH COURSES | TOOL COURSES | SPECILIZATION COURSES |
|---|---|---|---|
| | | | MECH624 |

| | STUDENTS OUTCOMES | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | SOa | SOb | SOc | SOd | SOe | SOf | SOg | SOh | SOi | SOj | SOk |
| A1 | 0.09622 | | | | | | | | | | |
| A2 | 0.3936 | | | | | | | | | | |
| B1 | 0.46773 | | | | | | | | | | 0.46773 |
| B2 | | | | | | | | | | | 0.6584 |
| C1 | 0.56733 | 0.56733 | | | | | | | | | 0.56733 |
| C2 | 0.60733 | 0.60733 | | | | | | | | | 0.60733 |
| D1 | 0.47733 | 0.491 | | | | | | | | | 0.47733 |
| D2 | | 0.46008 | | | | | | | | | 0.46008 |
| | 0.43493 | 0.53144 | | | | | | | | | 0.5397 |

**Fig. 7. Student's outcomes achievements (PILO's).**

| RUBRICS | |
|---|---|
| Course Code : | ENGG614 |
| Course Title : | Control Systems |
| Section No. : | BSME / BSIE |
| Instructor Name : | Dr. Noaman M. Noaman |
| Semester : | 2nd Tri |
| Academic Year : | 2015-2016 |
| Number of Students : | 15.00 |

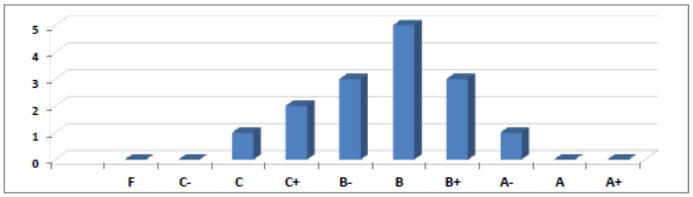
| Grades Distribution | Number of Students | Percentage | Level | Rubrics |
|---|---|---|---|---|
| < 50 | 0 | 0.00% | F | |
| 50 - 56 | 0 | 0.00% | C- | |
| 57 - 62 | 1 | 6.67% | C | |
| 63 - 68 | 2 | 13.33% | C+ | |
| 69 - 74 | 3 | 20.00% | B- | |
| 75 - 80 | 5 | 33.33% | B | |
| 81 - 85 | 3 | 20.00% | B+ | |
| 86 - 90 | 1 | 6.67% | A- | |
| 91 - 95 | 0 | 0.00% | A | |
| 96 - 100 | 0 | 0.00% | A+ | |

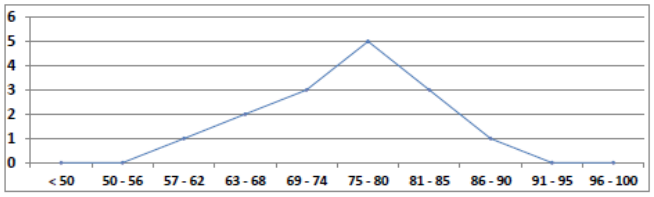
**Fig. 8. Rubrics sheet.**

## COURSE REPORT

## DISTRIBUTION OF GRADES WITH STATISTICAL CHART:

| GRADES DISTRIBUTION | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| < 50 | 50 - 56 | 57 - 62 | 63 - 68 | 69 - 74 | 75 - 80 | 81 - 85 | 86 - 90 | 91 - 95 | 96 - 100 |
| F | C- | C | C+ | B- | B | B+ | A- | A | A+ |
| 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 5 | 3 | 1 | 0 | 0 |
| 0.00% | 0.00% | 6.67% | 13.33% | 20.00% | 33.33% | 20.00% | 6.67% | 0.00% | 0.00% |




ALIGNMENT OF COURSE ILOs WITH ASSESSMENT SCHEDULES

| | COURSE CILO's | SUMAATIVE ASSESSMENT | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | PRE Exam | MID Exam | FINAL Exam | PRE LAB Exam | MID LAB Exam | FINALLAB Exam |
| 1 | A1 | √ | | | | | |
| 2 | A2 | √ | √ | √ | | | |
| 6 | B1 | √ | √ | √ | √ | | |
| 7 | B2 | √ | | √ | | √ | √ |
| 11 | C1 | √ | √ | √ | √ | | |
| 12 | C2 | | √ | √ | | √ | √ |
| 16 | D1 | | | | √ | √ | √ |
| 17 | D2 | | | | √ | √ | √ |

| | EXMINATION | PARTESIPATION | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | QUIZES | HOME WORK | ASSIGNMENTS | CLASS DISCUSSION | OTHERS |
| 1 | PRELIM EXAM | √ | √ | √ | √ | |
| 2 | MID TERM EXAM | √ | √ | √ | √ | |
| 3 | FINAL TERM EXAM | √ | √ | √ | √ | |

**ACHIEVEMENT OF STATED COURSE OUTCOMES**

| No. | COURSE ILOs | ASSESSMENT METHODS USED | | Tested | Not-Tested | % of Achievements |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Percentage | Achieved | | | |
| Knowledge & Understanding | | 64.98% | Achieved | | | |
| 1 | A1 | | | TESTED | | 54.98% |
| 2 | A2 | | | TESTED | | 74.97% |
| Subject-Specific Skills | | 73.41% | Achieved | | | |
| 3 | B1 | | | TESTED | | 64.51% |
| 4 | B2 | | | TESTED | | 82.30% |
| Thinking Skills | | 79.14% | Achieved | | | |
| 5 | C1 | | | TESTED | | 64.84% |
| 6 | C2 | | | TESTED | | 93.44% |
| General and transferable skills | | 74.99% | Achieved | | | |
| 7 | D1 | | | TESTED | | 76.37% |
| 8 | D2 | | | TESTED | | 73.61% |

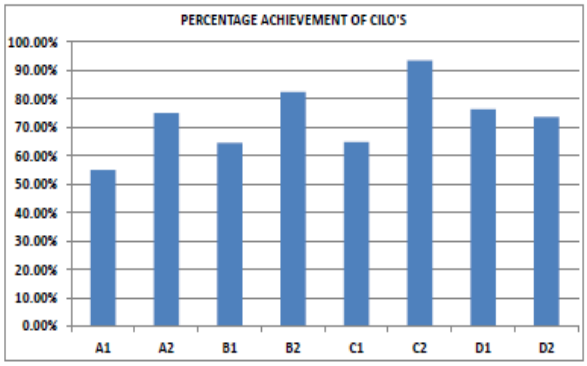



**Fig. 9. Course report sheet results.**

# Proceeding of

## The Seventh International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education IACQA'2017

**Assiut University**

**Arab Republic of Egypt**

**20-22/22017**

Under the Patronage of

His Highness the Minister of Higher Education of Egypt,

Assiut Governor

Assiut University President

General Secretary of the Association of Arab Universities

Tiger
شركة تايجر للدعاية والاعلان
CEMEX
Building a better future

# Proceeding of

## The Seventh International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education IACQA'2017

**Assiut University**

**Arab Republic of Egypt**

**20-22/22017**

## Editorial Board


Prof. Mahmoud H. Al-Wadi

Prof. Esam M. Zanaty

Prof. Chehata G. Cholkami

Dr. Nidal M. AlRamahi

Dr. Ismail Y. Yamin



Designed by

Suhair Y. Daraghmeh

Zarqa University- Jordan