برعاية فخامة رئيس الجمهوريّة اللبنانيّة

العماد ميشال عون

Under the High Patronage of His Excellency
The President of the Lebanese Republic

General Michel AOUN

MEDIA PARTNER

CLICKS
Center for Learning Innovations & Customized Knowledge Solutions

QAA
UK Quality Assured

IACQA 2018

المؤتمر العربي الدولي الثامن
لضمان جودة التعليم العالي

The Eighth International Arab Conference on
Quality Assurance in Higher Education

نيسان 14 - 11 | الجامعة اللّبنانيّة الدّولية | فرع البقاع
April 11 - 14 | Lebanese International University | Bekaa Campus

"Inspiring *Excellence* & Transforming Higher *Education*"

LEBANON | لبنان

http://soed.liu.edu.lb/

تحت رعاية فخامة رئيس الجمهورية اللبنانية

العماد ميشال عون

والأمين العام لاتحاد الجامعات العربية

كلمة الأمين العام للمؤتمر العربي الدولي

لضمان جودة التعليم العالي IACQA' 2018

رئيس المؤتمر

أ.د. بسام الحلو

بمناسبة افتتاح أعمال المؤتمر الثامن

الموافق 11-14/ 4/2018

بسم الله الرحمن الرحيم

فخامة رئيس الجمهورية اللبنانية العماد ميشال عون الأكرم.

معالي الدكتور عبد الرحيم مراد رئيس الجامعة اللبنانية الدولية.

سعادةَ الدكتور محمود أبو شعيرة رئيسَ مجلسِ إدارة شركة الزرقاء للتعليم والاستثمار.

معالي المهندس سمير الحباشنة رئيسَ مجلسِ أمناء جامعة الزرقاء.

الأستاذ الدكتور سلطان أبو عرابي أمين عام اتحاد الجامعات العربية.

الأستاذ الدكتور أنور كوثراني مدير المؤتمر.

أصحاب المعالي والفضيلة والعطوفة.

الأساتذة العلماء الأجلاء.

الحضور الكرام:

تحية من وطنكم الثاني الأردن وطن العطاء والمحبة، تحية من كل أردني عشق الوطن العربي كله، وتفانِ في مد يد العون لكل إخوته العرب أينما كانوا.

فخامة الرئيس الأكرم:

ترعى اليوم الجودة والإبداع والتميز، وأنتم رمز له؛ كيف لا ونحن في لبنان المجد والشموخ، لبنان الأرز، تلكم الدولة الصغيرة بحجمها، الكبيرة بحضورها على الساحة العربية والعالمية، هذا البلد المعطاء الذي نجح في إنجاز ديمقراطية قائمة على التعددية الديموغرافية وقبول الآخر رغم اختلاف التوجهات والأفكار فكان النموذج والمثال الذي يحتذى به. اسمحوا لي أن أتوجه إلى فخامة الرئيس بالشكر والتقدير على رعايته الكريمة للمؤتمر، وهذا ليس غريبا في بلد اعتاد عبر تاريخه الطويل أن يكون إنموذجا حيا للعلم المتكئ على التقنيات

الحديثة، كمفتاح للحصول على المعرفة ضمن ضوابط واستراتيجيات متقدمة مما شكل تحولا واضحا في سياسات التعليم بشكل عام، والتعليم العالي بشكل خاص.

الحضور البهي:

هذا يوم أضاء نهاره نور حضوركم، وازدان بكم كما تزدان السماء بنجومها، نلتقي بكم ونسعد بهذا اللقاء لنُنشد معكم نشيد المعرفة التي لا تنضب، فهذه المؤتمرات رحلة تميز وعطاء. فالتميز والجودة بداية الطريق لنسج خيوط الاختلاف والتفرد، فالاختلاف والتفرد يعني السعي الدؤوب نحو صنع المستقبل، فالعمل المتقن المدروس الذي يقوم على التخطيط الاستراتيجي، ويسير بخطوات واثقة يحملنا لنحلق عاليا في عالم مستقبلي محفوف بالبهاء. وهذه المؤتمرات أضحت إشراقات مستقبلية مضيئة ابتداء من المؤتمر الأول الذي عقد عام 2011 في رحاب جامعة الزرقاء في الأردن الحبيب منذ انطلاقته الأولى فكانت الجامعة محضن هذا المؤتمر، ومقر أمانته العامة، ووصولا إلى محطته الثامنة اليوم في ربوع الجامعة اللبنانية الدولية، هذا المؤتمر الذي استقطب علماء أجلاء من علماء الأمة تداعوا لمواكبة التطور المتنامي لإعداد جيل مستنير عبر تطوير معايير جودة التعليم العالي ليكون قادرا على الإبداع والتميز والتفرد.

سيداتي وسادتي:

ها نحن اليوم نتواصل عبر هذا المؤتمر لنفتح آفاقا جديدة لضمان جودة التعليم العالي، ويستفيد كل منا من تجارب الآخر في تطبيق أنظمة إدارة الجودة والمنهجيات التي استندت عليها؛ لتمهيد الطريق أمام شبابنا الواعد، ودفعهم للرقي والابتكار. وقد استطاع المؤتمر عبر شموعه السبع الماضية أن يضع أسساً لتطوير التعليم لضمان جودة مخرجاته، فهو أشبه ببناء ذاتي ليكون شبابنا_ وهم الهدف والغاية_ نجوما في سماء الإبداع والمعرفة لينافسوا عالميا، فالتعليم العالي رهن بسواعدكم وفكركم، فلتكن أحلامكم بحجم أوطاننا. وحكاية هذا المؤتمر حكاية نشأة وتطور واكتمال، وقد أنجزنا النشأة، وما زلنا في مرحلة التطور نأخذ من كل بئر غرفة، ومن كل نهر رشفة لنواصل المسير إلى أن نصل مرحلة الاكتمال. وما دمنا نستند على التكيف مع المستجدات المتلاحقة في مؤسسات التعليم العالي التي هي المحطة

الرئيسة لخلق جيل مفكر وعالم، فالأمل كبير في الوصول إلى مبتغانا، خاصة بعد أن أصبح هذا المؤتمر تظاهرة علمية كبرى على مستوى الوطن العربي بكل جامعاته لما فيه من أفكار رائدة تُبهر الجميع، وتظهر مدى حرصنا على جودة تعليمنا، وما وصلنا إليه من مؤشرات في فترة محدودة تدل على ذلك. وهذه المؤتمرات بأبحاثها تشكل سلسلة متواصلة ذات عُرى وثيقة نلمس من خلالها النقلة النوعية التي نسعى إليها، لنتبين ما تحقق من أحلامنا وما بات على وشك الحدوث والتحقق، وما نملك من أحلام جديدة لنقفز إلى عالم الإبداع المعرفي.

الحضور الأفاضل:

إن المؤتمر منذ انطلاقته الأولى شكّل منعطفا مهما في مسيرة التعليم العالي نحو بناء عالم معرفي يتجه بثقله نحو الجيل الواعد الطموح ليساير التطور العالمي ويواكبه، وأصبحنا ننتظر بشغف كل عام لنسعد بإبداع باحثينا، ونفخر بأفكارهم الرائدة في مجالات الجودة سواء على صعيد البحث العلمي، أو خدمة المجتمع، أو ما يرتبط بالبرامج الأكاديمية، فالجودة الشاملة للتعليم هدف أساس، وقد كانت نتائج المؤتمرات السابقة مشجعة ومحفزة للاستمرار والتطوير، إذ عكست جدية التوجهات، وعلمية الباحثين، وها نحن اليوم في رحاب لبنان المعطاء نستظل بأرزه، ونتفيأ ظلاله ليكون انعقاد هذا المؤتمر علامة فارقة تليق بالمكان وأهله.

العلماء الأجلاء:

لقد جئنا مؤمنين أشد الإيمان بالقيمة العظيمة لما ستقدمون من أبحاث وما تتضمن من نتائج ستنعكس إيجابا بإذن الله على التعليم، ومازال الأمل يحدونا لنرى تغيرا في الواقع التعليمي، ونخرج من مرحلة التنظير إلى العمل التطبيقي الإجرائي لنرى صدى ذلك وأثره على مجريات التعليم في مراحله كافة لتقديم بيئة علمية محفزة لطلبتنا؛ ليرسموا مستقبلا أفضل، وأكثر إشراقا مما سيكون له أثر على مصالح أوطاننا العليا ومكتسباتها، وإننا نتحمل مسؤولية تاريخية يتعلق بها تقديم النموذج الأفضل للتعليم في ظل النهج العلمي الأمثل، ونحن نملك القدرات والإمكانيات لفعل ذلك، فالأمل في قلوبنا ينبض عملا، والحلم في وجداننا يتشكل واقعا وعزيمتنا تقف في وجه التحديات لتحقيق كل ما نريد.

أيها الحفل البهي:

ما أجمل الدنيا بكم، وما أروع العمل معكم، فها هي مسيرة اللقاءات متتابعة نابضة بالحياة، عبقة أنداؤها، وقد جاوزت أصداؤها عنان السماء من حسن التنظيم لهذا المؤتمر، وتفاني القائمين عليه لإخراجه بحلة بهية يعجز اللسان عن الوفاء بحقهم، ووصف جهودهم لإنجاحه ليبقى نقشا في ذاكرة كل الحضور.

الشكر موصول لفخامة الرئيس العماد ميشال عون لرعايته الكريمة لهذا المؤتمر ولمعالي الوزير عبد الرحيم مراد وكذلك الشكر الموصول ولرئيس مجلس إدارة شركة الزرقاء للتعليم والاستثمار الدكتور محمود أبو شعيرة لدعمه المادي والمعنوي لهذا المؤتمر، وكذلك لأمين عام اتحاد الجامعات العربية الأستاذ الدكتور سلطان أبو عرابي ولمجلس الأمانة العامة للمؤتمر على جهوده التي بذلت خلال عام مضى.

وفي الختام يسعدني ويشرفني أن أنقل لكم تحيات جلالة الملك عبد الله الثاني بن الحسين المفدى وسمو عهده الأمين حفظهم الله وزادهم محبة وتوفيقا وتحيات كل الأردنيين من موطن العز والكرامة، عشتم وعاش لبنان.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الأمين العام للمؤتمر العربي الدولي لضمان الجودة

رئيس جامعة الزرقاء

أ.د. بسام الحلو

اللجنة العليا للمؤتمر IACQA'2018

معالي الوزير عبد الرحيم مراد، رئيس المؤتمر/ الجامعة اللبنانية الدولية
الأستاذ الدكتور بسام الحلو/ الأمين العام للمؤتمر – رئيس جامعة الزرقاء
الأستاذ الدكتور نضال محمود الرمحي/ نائب الأمين العام للمؤتمر – جامعة الزرقاء
الدكتور مجدي حمادي/ رئيس لجنة الأمناء/ الجامعة اللبنانية الدولية
الأستاذ الدكتور أنور كوثراني/ مدير المؤتمر/ الجامعة اللبنانية الدولية
الدكتور خالد الزيديين/ عضو مجلس الأمانة العامة للمؤتمر – جامعة الزرقاء
الدكتور رضا المواضية/ عضو مجلس الأمانة العامة للمؤتمر – جامعة الزرقاء
الدكتورة مرام السفاريني/ عضو مجلس الأمانة العامة للمؤتمر – جامعة الزرقاء

اللجنة التحضيرية العليا IACQA'2018

الأستاذ الدكتور بسام الحلو/ الأمين العام للمؤتمر – رئيس جامعة الزرقاء
الأستاذ الدكتور نضال الرمحي/ نائب الأمين العام للمؤتمر – جامعة الزرقاء
الأستاذ الدكتور أنور كوثراني/ مدير المؤتمر – الجامعة اللبنانية الدولية
الدكتور خالد الزيديين/ عضو مجلس الأمانة العامة للمؤتمر – جامعة الزرقاء
الدكتور رضا المواضية/ عضو مجلس الأمانة العامة للمؤتمر – جامعة الزرقاء
الدكتورة مرام السفاريني/ عضو مجلس الأمانة العامة للمؤتمر – جامعة الزرقاء
الآنسة سهير يحيى دراغمة/ الأمانة العامة للمؤتمر – جامعة الزرقاء
الدكتور سمير أبو ناصيف/ عضو تنفيذي
الدكتور علي طربيه/ عضو تنفيذي
الدكتور أحمد فرج/ عضو تنفيذي
الأستاذ باسم هزيمة/ مدير إداري – فرع البقاع
السيدة دينا شومان/ منسقة المؤتمر – الجامعة اللبنانية الدولية
الدكتور حسان خشفة/ منسق اللجنة العلمية – الجامعة اللبنانية الدولية
الدكتور هشام الحاج/ مدير قسم ضمان الجودة والفاعلية – المؤسسيّة والاعتماد

الأستاذ الدكتور بسام الحلو	الأمين العام للمؤتمر/ رئيس جامعة الزرقاء	المملكة الأردنية الهاشمية
الأستاذ الدكتور عبد الرحيم الحنيطي	مساعد الأمين العام لاتحاد الجامعات العربية	المملكة الأردنية الهاشمية
الأستاذ الدكتور نضال الرمحي	نائب الأمين العام للمؤتمر	المملكة الأردنية الهاشمية
ستة ممثلين عن الجامعات العربية على أن يكون أحدهم من الجامعة المستضيفة		
الدكتور عبدالرحمن إبراهيم	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا	جمهورية السودان
الأستاذ الدكتور علي حمية	جامعة الآداب والعلوم والتكنولوجيا في لبنان	الجمهورية اللبنانية
الدكتور فراس العزة	جامعة الزيتونة	المملكة الأردنية الهاشمية
الأستاذ الدكتور مروان درويش	جامعة القدس المفتوحة	فلسطين
الأستاذ الدكتور أنور كوثراني	الجامعة اللبنانية الدولية	الجمهورية اللبنانية
الأستاذ الدكتور شحاتة غريب شلقامي	جامعة أسيوط	جمهورية مصر العربية
ثلاثة من خبراء متخصصين في ضمان الجودة		
الأستاذ الدكتور زيد البشايرة	مساعد الرئيس لشؤون الجودة / هيئة الاعتماد الأردنية	المملكة الأردنية الهاشمية
الدكتورة منى راشد الزياني	الجامعة الخليجية	مملكة البحرين
الدكتور حسام أبو خضرا	جامعة روزفلت	الولايات المتحدة الأمريكية
ثلاثة أعضاء من هيئة تدريس جامعة الزرقاء		
الدكتور خالد الزيديين	جامعة الزرقاء	المملكة الأردنية الهاشمية
الدكتور رضا المواضية	جامعة الزرقاء	المملكة الأردنية الهاشمية
الدكتورة مرام السفاريني	جامعة الزرقاء	المملكة الأردنية الهاشمية

إبراهيم الزهيري، جامعة حلوان، مصر
إبراهيم العلي، جامعة تشرين، سوريا
أحلام الشكيري، جامعة طيبة، السعودية
أحمد فرج، الجامعة اللبنانية الدولية، لبنان
أحمد محي الدين، الجامعة اللبنانية الدولية، لبنان
أحمد منصور، هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها، الأردن
أحمد منير نجار، جامعة الكويت، الكويت
اخلاص حسن، جامعة الخرطوم، السودان
أسماء السباعي، جامعة حلوان، مصر
أسوان حمزة، جامعة عدن، اليمن
إلياس الشويري، الجمعية اللبنانية للسلامة العامة، لبنان
أمير عمر حسنين، جامعة الطائف، السعودية
إياد خنفر، جامعة الزرقاء، الاردن
أيمن فوزي خطاب، جامعة المنوفية، مصر
إيهاب عاطف، جامعة الزقازيق، مصر
باسم برقاوي، كلية الإمارات للتكنولوجيا، الإمارات
بسام زاهر، جامعة تشرين، سوريا
تيسير آندراوس، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن
جورج قاروني، لبنان
حاتم بصيص، جامعة البعث، سوريا
حسن بزي، الجامعة اللبنانية الدولية، لبنان
حسن الحاج حسين، الجامعة اللبنانية الدولية، لبنان
حسان خشفه، الجامعة اللبنانية الدولية، لبنان
حسن زرداني، جامعة القاضي عياض مراكش، المغرب
حسين المشهداني، مؤسسة التعليم الفني، العراق
حلمي علي يوسف، جامعة سبها، ليبيا
خالد الصرايرة، جامعة مؤتة، الأردن

خالد صلاح، جامعة الاسكندرية، مصر
دعاء أبو المعاطي، جامعة حلوان، مصر
ريهام محمد، المعهد العالي للفنون التطبيقية – جامعة الملك فيصل، مصر
زياد حازم عبد الجبار، جامعة بوليتكنيك – دهوك، العراق
سامي الخطيب، الجامعة اللبنانية الدولية، لبنان
سعيد بريقة، جامعة ام البواقي، الجزائر
سليمان عبدالله، جامعة السلطان قابوس، عُمان
سوسن بدرخان، جامعة عمان الأهلية، الأردن
السيد عبد المولى أبو خطوة، جامعة الإسكندرية، مصر
صبحي أبو النجا، جامعة المنوفية، مصر
صبري مشتهى، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين
صفاء أحمد شحاته، جامعة عين شمس، مصر
عادل الشركسي، جامعة بنغازي، ليبيا
عامر منى، الخبير الاستشاري، العراق
عايد الكناني، جامعة القاسم الخضراء، العراق
عبد الرحمن كرار، جامعة طيبة، السعودية
عبدالله الشبلي، هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها، الأردن
عبدالمطلب مصلح السرطاوي، الجامعة الأهلية، البحرين
عصام السنوسي، كلية صقر، ليبيا
علاء حاكم الناصر، جامعة بغداد، العراق
علي حلاوي، الجامعة اللبنانية الدولية، لبنان
علي غدار، الجامعة اللبنانية الدولية، لبنان
عليان الحولي، الجامعة الإسلامية في غزة، فلسطين
عواطف محمد بهيج، جامعة الزقازيق، مصر
فتح الله غانم، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين
فتحي حسن، جامعة الزقازيق، مصر
فراس العزة، جامعة الزيتونة، الأردن
فيصل أحمد عبدالفتاح، جامعة الدمام، السعودية
فيصل سعيد، UOFK-SUDAN، السودان
ليث القهيوي، جامعة الزرقاء، الأردن

محمد الحراحشة، جامعة آل البيت، الأردن
محمد الطائي، جامعة الموصل، العراق
محمد رجب، جامعة سلمان بن عبد العزيز، السعودية
محمد شبات، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين
محمود الحفناوي، جامعة الطـائف، السعودية
محمود الحافظ، جامعة الموصل، العراق
محمود خالد، الجامعة اللبنانية الدولية، لبنان
محند_سعيد اوكيل، جامعة الجزائر3، الجزائر
مدحت أبو النصر، جامعة حلوان، مصر
مروان درويش، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين
مروان شمّوط، جامعة الملك سعود، السعودية
مصطفى بعلي، جامعة المسيلة، الجزائر
ممدوح الجعفري، جامعة الأسكندرية، مصر
مي هيكل رياض، جامعة الزرقاء، الاردن
نجوى حرنان، جامعة عباس لغرور – خنشلة، الجزائر
نهى العاصي، جامعة قناة السويس، مصر
هشام الحاج، الجامعة اللبنانية الدولية، لبنان
هناء محمد حميدة، جامعة حلوان، مصر
هيام سالم، جامعة المنوفية، مصر
وائل الوتار، كلية طب الاسنان – جامعة الموصل، العراق
ياسر المهدي، جامعة السلطان قابوس وجامعة عين شمس، مصر
ياسر ميمون عباس، جامعة المنوفية، مصر
ياسين موسى، جامعة تكريت، العراق
يوسف درادكه، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، السعودية
Josetta McLaughlin, Roosevelt University, United States

صاحب الفخامة الرئيس العماد ميشال عون رئيس الجمهورية اللبنانية

أصحاب الدولة والمعالي والسيادة:

الاخوة والزملاء الأعزاء:

الضيوف الكرام:

تغزل لكم حروف المعرفة التي عبرت البحار من هذه الأرض إلى أقاصي الدنيا كلمات الترحيب في وطنكم الثاني لبنان، هذا الوطن الذي طالما كان موئلاً للعلم ومنبتاً للحضارة ونموذجاً للتعايش والانفتاح ومد جسور تلاقي الثقافات على أرضه وتفاعلها في سبيل خير الإنسانية والتقدم العلمي والنهضة الفكرية، وما الجامعة اللبنانية الدولية التي تفتح قلبها لاستقبالكم بالترحاب إلاّ امتداداً لتاريخ من ذلك الطموح الذي لا يفارقنا في سبيل العمل على تقدم الأمة ورفعة شأنها، فأهلاً بكم في رحاب هذه الجامعة متمنياً لكم طيب الإقامة، ولمؤتمركم الواعد النجاح في توحيد الرؤية العربية للتعليم الجامعي وتطويره بما يتلاءم مع متطلبات العصر وما يحمله من تطورات علمية هائلة.

أيها السيدات والسادة:

كانت كلمة "إقرأ" هي الأولى في التنزيل الكريم الذي هبط به الوحي على رسولنا العربي محمد صلى الله عليه وسلم للدلالة على أهمية القراءة بكل مفاهيمها توخياً للمعرفة التي هي قوة للإنسان، تلا ذلك الأمر الآلهي للرسول عليه الصلاة والسلام وللمؤمنين "وقل ربي زدني علماً" للتأكيد على أن العلم لا حدود له ولا بد للمتعلم والعالم أن يستمرا في طلب العلم، وقد التزم نبينا الكريم بتلك الأوامر الآلهية وطبقها بأكثر من طريقة بحكمته حين أمر بفك أسر كل مشرك يعلّم عشرة من أولاد المسلمين القراءة والكتابة.

من معين هذا الوحي ومن سمو ذلك السلوك النبوي ومن رصيد الثقافة العربية الغنية بالقيم استلهمنا إنطلاقة عملنا التي تمتد إلى أكثر من أربعة عقود، وكان استلهاماً ثم نية ثم إرادة فتصميم فتخطيط فعمل متقن التزاماً بالحديث الشريف:" إن الله يحب من أحدكم إذا عمل عملاً أن يتقنه."

والعمل أيها السادة إذا لم يكن يهدف لسعادة الإنسان، سيبقى حركة تدور في الهواء ولأن الإنسان عندنا هو الغاية، اخترنا التربية مجالاً للتنمية بالإنسان وللإنسان واعتبرنا أن أي بناء وطني أو قومي أو مجتمعي لا يكون متيناً إذا لم تكن مداميكه الإنسانية صلبة ومحصنة بالعلم والعمل باعتبار أن النصر عمل والعمل فكر والفكر فهم وإيمان وهكذا فإن كل شيء يبدأ بالإنسان.

أيها السادة:

لقد حتمت علينا مسؤوليتنا الوطنية والإنسانية أن نتطلع إلى أبناء مجتمعنا ونحن الجيل الذي تذوق مرارة الحرمان من فرص التعليم في بيئته في الريف نتيجة التهميش المزمن، وانتفضنا على هذا الواقع لرفع الغبن عن الأجيال الصاعدة التي من حقها أن يكون لها المقعد الدراسي في مكان ملائم تربوياً وعلمياً وصحياً، ولكي يكون هناك تكافؤ في فرص تلقي العلم والمعرفة للجميع من مبدأ أن التعليم حق للجميع، وبدأنا المسيرة فكان بناء الحجر أسهل مرحلة في مسيرتنا، وأتقنّا البناء فكانت مؤسساتنا مجهزة بأحدث الوسائل وكان اختيار المعلمين على مبدأ الكفاءة، وعملنا على تطوير قدرات الجسم التعليمي والوظيفي لمواكبة كل جديد ليتسنى له تربية جيل يجمع بين المعرفة وتكوين الذات من خلال النشاطات اللاصفية كالفنون والرياضة والمسرح والرحلات الترفيهية وسائر الأنشطة العلمية التي تسهم في صقل شخصيته ليطل على مجتمعه بثقة القادر على التأثير والتغيير نحو الأفضل.

واعتمدنا في خطتنا لتعميم المعرفة على مراعاة الأوضاع المادية لولي الأمر وتشجيع المتفوقين من خلال المنح المدرسية والجامعية معتبرين أن مجتمعنا التربوي هو ذاته مجتمعنا الأهلي ومن حقه علينا أن نأخذ بيده، ومن واجبنا اتجاهه أن نتلمس حاجاته ونعمل على تلبيتها وفقاً لامكاناتنا وقدراتنا.

ولقد كانت بداية انطلاقة مشروعنا التربوي التنموي بمدارس ليكتمل المشروع وتشمخ امبراطورية مؤسسات الغد الأفضل من الحضانة إلى الجامعة، كما سماها أحد الصحافيين، وكانت عيوننا شاخصة نحو المناطق النائية في البداية فكان باكورة مشاريعنا المدارس ثم دار الحنان للايتام والمعاهد المهنية المتعددة والمركز الثقافي العربي ومدينة البقاع الرياضية ، وتوجنا المشروع بالجامعة اللبنانية الدولية المنتشرة في كل محافظات لبنان بفروعها التسعة، وتطلعنا إلى وطننا العربي، فكانت فروع الجامعة في اليمن والسنغال وموريتانيا مقدمة لأول وحدة تربوية عربية ونطمح إلى الإنتشار في كل بلاد العرب وفي مقدمتها فلسطين الحبيبة. ورفعنا شعار النجاح أو النجاح في مسيرة عملنا وترجمنا هذا الشعار تفوقاً وتميزاً، حيث يحل طلاب مؤسساتنا في المراتب الأولى في الامتحانات الرسمية والنشاطات اللاصفية العلمية والرياضية والفنية، وتحتل الجامعة اللبنانية الدولية الدرجات الأولى في لبنان في الكولوكيوم في الصيدلة والتغذية والمختبر، وهذا يجعلنا نشعر أننا في الطريق الصحيح وما يؤكد قناعتنا أن الجامعات ليست أبراجاً عاجية، بل هي طلائع متقدمة تستكشف للشعب طريق الحياة وتفتح آفاق الإبداع أمام أبنائنا متى أتيحت لهم الظروف والفرص لذلك. وكل تلك النجاحات ما كانت لتنجز لولا جهود العاملين في هذه المؤسسات من إداريين ومعلمين وعاملين واحتضان من المجتمع الطيب الذي وجد في هذه المشاريع أجوبة عن أسئلة القلق التي كانت تساور كل أب أو أم على مستقبل ابنه أو ابنته، حيث كانت الجامعات حكراً على العواصم وكان ضيق اليد عند معظم الأهل والتقاليد الاجتماعية تحول دون التحاق الطالب أو الفتاة بالجامعة بعيداً عن أهله، فجئنا بالجامعة إلى قرب منازل الفتيات والشبان،قناعة منا أن التعلم للجميع مهما كانت اوضاعهم الاجتماعية . وباتت القرى والبلدات تزخر بالكفاءات من حملة الشهادات الجامعية، وأصبح للسهل الخصيب وجه آخر, ظهر في انتعاش الحركة الاقتصادية وتشجيع عودة المغتربين من خلال مدرسة المنهج الأجنبي التي تعنى بتعليم أولادهم وربطهم بالوطن الأم وترسيخ هويتهم العربية.

أيها السادة:

حين ارتفع شعار جودة التعليم ومعاييره خاصة في التعليم العالي، لم نر أن هناك فصلاً بين التعليم الجامعي والتعليم ما قبل الجامعي، فكان تركيزنا على اعتماد المعايير الدقيقة والصائبة على صعيد البنية الأساسية والمقررات التعليمية

والمدرسين والمربيات وأولينا اهتماماً خاصاً للأبحاث العلمية واستطاع طلاب جامعتنا اختراع غواصة هي الأولى التي تصنع بأيدي عربية، والعديد من الاختراعات التي أنتجها المناخ العلمي والأكاديمي المتميز في الجامعة، كما سجل تلاميذ المؤسسات العديد من الإبداعات العلمية. وفي طريق التحديث التربوي جهدنا للتحول من طرائق التدريس التلقينية إلى الطرائق الحديثة التي يستطيع التلميذ أن يكون فيها شريكاً في استنتاج المعلومة ثم إنتاجها، والقدرة على اكتساب المهارات والكفايات وصقل الشخصية المتزنة. إن جودة التعليم أيها السادة عملية تكاملية ضمن منظومة متناغمة من الإدارة إلى المناهج والمقررات والمعلم والتجهيز الذي لم نبخل به من مختبرات ومكتبات ونظم معلوماتية وكل ما يحتاجه العمل التربوي ليكون مميزاً، إضافة إلى التفاعل مع المجتمع وحسن توظيف الإمكانات المادية والبشرية وتكامل البنى الأساسية

.

السادة الكرام:

مجدداً أرحب بكم شاكراً فخامة رئيس الجمهورية العماد ميشال عون على رعايته هذا المؤتمر وشاكراً تشريفكم ومشاركتكم متمنياً لمؤتمركم كل التوفيق في خدمة أمتنا وشعبنا من أجل غدٍ أفضل.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركات

رئيس الجامعة اللبنانية الدولية
عبد الرحيم مراد

الزملاء الأعزاء,

برعاية وحضور فخامة رئيس الجمهورية العماد ميشال عون ، يسرّ الجامعة اللبنانية الدوليّة أن تدعوكم لحضور المؤتمر العربي الدولي الثامن لضمان جودة التعليم العالي في العالم العربي (IACQA' 2018) المزمع عقده بين 11 و14 نيسان/ أبريل 2018 في الجامعة اللبنانية الدولية، فرع البقاع، في الخيارة، لبنان. وتعدّ اللجنة المنظّمة عدّتها كي يأتي المؤتمر غنيّاً بالخبرات التعليمية وباعثاً بالنمو والعلاقات التي ستؤمن التعلّم المهني اللازم لمساعدة الأساتذة والباحثين على التميّز. ونحن نجهد لحشد أفضل العقول في التربية من أجل تقديم استراتيجيات مثبتة وعملية والسعي للتواصل بين الأعضاء والخبراء من أجل تعزيز الممارسات المرجوة. وهذا كلّه عبر برنامج غني ومتنوع يتضمن جلسات رئيسية وعامة وعروض شفهية بالإضافة إلى ورش عمل تتعلق بمسارات المؤتمر الأساسية. أخيراً، سيحظى الجميع بفرصة قضاء وقت ممتع في لبنان مستكشفين معالم سياحية بارزة ومستمتعين بأنشطة متنوعة. نتمنى تشريفنا بحضوركم ومشاركتم التي ستغني من دون شك المؤتمر وتقوده إلى النجاح.

مدير المؤتمر
الدكتور أنور كوثراني
عميد كلية التربية

الفهرس

مقدمة 1

الفهرس 7

الإمكانيات التصميمية للرسوم المعلوماتية " الإنفوجرافيك " فى تيسير المحتوى ودعم إستخدامات الحاسوب في التعليم 11

اثر مدة خدمة اعضاء هيئة التدريس على الاداء فى ضوء تطبيق معايير جودة التعليم/ دراسة ميدانية 27

المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية (أساس) جامعة بخت الرضا من وجهة نظرهم 41

تصور مقترح لاعتماد برنامج العلوم الموسيقية فى ضوء المعايير القومية الأكاديمية المرجعية لقطاع كليات التربية النوعية 53

المؤتمر العربي الدولي الثامن لضمان جودة التعليم العالي 63

نظم وآليات تطبيق إدارة الجودةالشاملة في التعليم العالي في ظل التنمية المستدامة 76

تأثير مقاومة التغيير التنظيمي على تبني نظام ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر الموظفين 87

تحديات وفرص استخدام اللغة العربية في البحث العلمي في مجال تقنية المعلومات من وجهة نظر الباحثين العرب 104

الجودة والاعتماد لتحقيق مستقبل أفضل بالتعليم العالي 114

بعض التجارب في مجال التقويم والاعتماد في التعليم العالي 120

الرؤية المعاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في عصر اقتصاد المعرفة 137

دراسة تحليلية لأدوات التحليل الاستراتيجي بالجامعات المصرية فى ضوء مدخل الرشاقة الاستراتيجية 164

تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية، في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة 183

واقع تطبيق معايير الجودة في مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الهيئة التدريسية 203

واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية الوسائط التعليمية الإلكترونية في أعمالهم الأكاديمية 221

تصور مقترح لمشروع منصة عربية مشتركة لمقررات إلكترونية مفتوحة واسعة الانتشار MOOCs لطلبة الجامعات عبر الوطن العربي في ضوء معايير الجودة 239

واقع تطبيق معايير جودة البيئة التعليمية بكلية فلسطين التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس 255

المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي 11-14 / 4 / 2018 م 275

تحقيق التميز المؤسسى بالجامعات المصرية 290

أثر برنامج يستند إلى إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي(TPACK) في مستوى الاستعداد للتعلم الذاتي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة القدس 300

الطالب الجامعي و الهدف من الدراسة 322
الإدارة والجودة من ثوابت النجاح في العملية التربوية والتعليمية 334
تنمية المهارات اللغوية لأطفال الحضانة باستخدام الوسائط المتعددة في ضوء جودة التعليم 350
التقييم الذاتي لميدان التعاون الدولي للجامعات الجزائرية 367
تقييم طلبة جامعة فلسطين التقنية – خضوري لمدى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي 384
تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري ودوره في خدمة المجتمع 395
متطلبات تحسين جودة العملية التعليمية في الكلية التقنية الادارية / بغداد 410
تنمية راس المال البشرى كلية الاقتصاد والعلوم السياسيه– جامعة ام درمان الاسلاميه– انموذجا 429
ممارسات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بتحسين جودة الخدمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية 444
نموذج مقترح لتقويم مجال المسؤولية المجتمعية ومؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير هيئات الاعتماد 467
الإدارة الإلكترونية مدخل لتحقيق بعض أبعاد الميزة التنافسية للجامعات 483
الحوسبة السحابية وتوظيفها في التعلم الالكتروني في ليبيا: تحديات ومقترحات 497
نماذج عن بعض التجارب العالمية في جودة التعليم العالي 514
دراسة تحليلية لمردود تطبيق نظم ضمان جودة التعليم والاعتماد بجامعة حلوان فى دعم خطط التطوير 528
تجارب التقييم الذاتي بجامعة قالمة 8–ماي–1945 الجزائر 541
أنموذج مقترح لمركز التقييم والاعتماد المدرسي بسلطنة عُمان في ضوء بعض التجارب العالمية 552
أثر استخدام التعليم الالكتروني كأداة لتحسين نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر 568
المعايير الأردنية و الإماراتية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة وثائقية مقارنة 585
التكوين والمرافقة البيداغوجية للأساتذة حديثي التوظيف وفق معايير ضمان الجودة 605
البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ومعايير الجودة 616
تشخيص واقع تطبيق التعليم الالكتروني في الجامعات الجزائرية دراسة حالة جامعة بسكرة 628
أثر الحصول على الاعتماد على جودة التعليم العالي (كلية الطب – جامعة المنوفية كمثال) 637
واقع تطبيق معايير ضمان الجودة في خدمة المجتمع بجامعة السلطان قابوس (دراسة حالة) 649
درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية 666

أثر القرارات الإدارية والمالية في ضمان جودة البحث العلمي 690

دراسة تقويمية لجودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس 701

أثر استخدام تصميم المادة الكترونيا في دافعية وتحصيل طلاب الصف السادس في مهارة الفهم والاستيعاب في المدرسة الكورية الفلسطينية الأساسية للبنين في محافظة الخليل 712

درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية وعلاقته بتوفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني 736

جامعـــة الزرقـــاء الأمانة العامة للمؤتمر المؤتمر العربي الدولي الثامن 756

تحسين ترتيب الجامعات العربية في التصنيف العالمي للجامعات 766

مدى تطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية 779

إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العراقية وموائمتها لسوق العمل (عينة استطلاعية لكليات القانون) 805

تقييم معايير الجودة في ميدان علاقة الجامعة بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي "دراسة تطبيقية لجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي الجزائر" 830

وعي طلبة كلية العلوم السياحية لأهمية التنوع الثقافي في قطاع السياحة 845

معايير جودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية 865

تطبيق آليات الحوكمة الجامعية ودورها في ضمان جودة التعليم العالي تجربة الدول العربية 876

تجربة جامعة المنيا في دعم كلياتها للحصول على الاعتماد 886

برامج التوأمة كمدخل لتطوير جودة الأداء في الجامعات العربية 898

جودة التعليم الجامعي الحكومي والاهلي 909

ضمان جودة التعليم الالكتروني (الافتراضي) في ظل الأوضاع الراهنة 934

مدى إسهام تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية في ضمان جودة التعليم العالي 952

التحديات التي تواجه الباحثين في برامج الدراسات العليا وحلول عمليّة مقترحة 966

ضمان جودة الخدمات التعليمية ودورها في تعزيز الولاء التنظيمي 984

استخدام اليات التعلم الاستراتيجي كمنهج لتحسين مبادئ جودة المؤسسات التعليمية دراسة تطبيقية لعينة من القيادات الجامعية الاهلية في العراق 996

مدى توافر معايير الجودة في مناهج كلية التربية جامعة البحر الأحمر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس 1013

معوقات تطبيق معايير جمعية تطوير كليات ادارة الاعمال (AACSB) دراسة حالة في الكلية التقنية الادارية / بغداد 1031

تفعيل دور لجان ضبط الجودة والنوعية في الكليات والأقسام ضمن منظومة التعليم العالي والبحث العلمي ومخرجاتها التعليمية 1054

تطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في قسم التربية الخاصة بجامعة نجران (CAEP) 1066

مدى توافر معايير الجودة في المباني والتجهيزات بكليات البنات بجامعة شقراء من وجهة نظر الطالبات 1081

الاهتمام بالعلم والمعرفة وتحقي جودتهما اساس تطور الجامعات العربية دراسة وفق المنظور الاسلامي 1092

قراءة في واقع التعليم المحاسبي في الجزائر – الواقع والمأمول 1111

اتجاهات أعضاء خلية ضمان الجودة بجامعة سطيف –الجزائر– نحو مدى تطبيق معايير ضمان جودة التكوين المعتمدة في المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي 1127

رؤية إستراتيجية مستقبلية لتحديث الجامعات العربية وتطويرها 1143

الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي 1151

المؤتمر العربي الدولي الثامن لضمان جودة التعليم العالي الجامعة اللبنانية الدولية– الخيارة، فرع البقاع– الجمهورية اللبنانية 1167

معايير مقترحة لجودة الإعداد التربوي لمعلمي اللغة العربية استناداً إلى بعض الاتجاهات المعاصرة في إعداد معلمي اللغات 1183

التفكير الاستراتيجي مدخل للجودة والتميز بجامعة حائل في ضوء رؤية المملكة 2030..... 1198

استخدام تعليمات ماكاغنيتيف (ادراكية) لتعزيز استراتيجيات الكتابة للمتعلمين في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (إفل) 1218

الإطار الوطني للمؤهلات وأثره على جودة البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي 1237

استراتيجيات تطوير الموارد البشرية وأثرها في تحقيق ضمان جودة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية (دراسة ميدانية) 1253

MECHANISMS FOR APPLYING QUALITY ASSURANCE STANDARDS IN HIGHER EDUCATION : E-LEARNING 1278

Impact of Quality Assurance on Academic Performance at Ishik University 1293

A useful tool in quality assurance in mutli-campus universities 1307

Equipping Pre-service Teachers with 21st Century Skills through Technology - Case study from Lebanon 1321

Health Promoting Schools, a Review of the Approach and its Challenges: The Need of a National Lebanese Survey 1330

Integrating Online Tools to Support University Education 1337

Management Styles in Multinational Corporations: The Case of Degreex 1346

" الإمكانيات التصميمية للرسوم المعلوماتية " الإنفوجرافيك " فى تيسير المحتوى ودعم إستخدامات الحاسوب في التعليم "

د.أحمد السعيد صقر
أستاذ مساعد ، مدير برنامج بكالوريوس الإعلام
كلية الخوارزمي الدولية – الامارات العربية المتحدة
Ahmed.sakr@khawarizmi.com

الكلمات المفتاحية : الإنفوجرافيك – تصميم الرسوم – تيسير المحتوى – الحاسوب

مقدمة :

التكنولوجيا بأشكالها من المطالب الأساسية من مطالب العصر وأصبح التقدم التكنولوجي يدخل في كل المجالات بغض النظر عن شكلها أو نوعها فكان للتعليم النصيب الوفير والكبير في التطور والتقدم حيث التربية نظام متكامل صمم لصنع الإنسان السوي فكان التفاعل كبير وفي تحسن وتطور مستمر.

ويعد الحاسب الآلي ناتجًا من نواتج التقدم العلمي والتقني المعاصر ، كما يعد في الوقت ذاته أحد الدعائم التي تقود هذا التقدم ، مما جعله في الآونة الأخيرة محور اهتمام المربين والمهتمين بالعملية التعلمية والتعليمية ، وقد اهتمت النظم التربوية بالحاسب الآلي ، ودعت إلى استخدامه سواء في الإدارة التربوية أو التدريس.

وقد تطورت أساليب استخدام الحاسب في التعليم وأصبح الاهتمام الآن منصبًا على تطوير الأساليب المتبعة في التدريس باستخدام الحاسب أو استحداث أساليب جديدة يمكن أن يسهم من خلالها الحاسب في تحقيق ودعم بعض أهداف المناهج الدراسية. إلا أن استخدامه في تدريس جميع المواد الدراسية ولا سيما في الرياضيات والعلوم وغيرها من المواد وهناك الكثير من البرمجيات التعليمية إضافة إلى أن بعض البرمجيات التعليمية العربية المتوفرة حاليا ولها خصائص علمية وتربوية كثيرة في تصميمها ، ومعمولة لتناسب طلابنا ومعلمينا ومناهجنا ، وقد يرجع ذلك إلى أن التطور في التعليم مستمر دون توقف و يجب هنا على القائمين بالمؤسسات التربوية مواكبة هذا التقدم من خلال توفير الخبرة والتخصصات من أجل جعل هذا التعلم صحيح وسليم ويؤدي الغرض المطلوب.

وقد شاع استخدام الحاسب في الآونة الأخيرة في مختلف ميادين الحياة وأثبت كفاءة عالية وفرت الجهد والوقت والتكاليف مما ساعد على التفكير في الاستفادة بإمكانياته في الميادين التربوية وقد أطلقت على الكمبيوتر عدة مسميات بالعربية منها الحاسب الآلي ، والحاسب الإلكتروني ، والحاسوب .

"الحاسوب يمكن أن يلعب دورا هاما وفعالا فى مجال التصميم و خاصة الوحدة الزخرفية من حيث التشكيل و الحذف و الإضافة و التوظيف ... الخ" [1]

والمستخدم للحاسوب يرى الدقة والإتقان وسرعة الإنجاز وتعدد الإمكانيات وسهولة استعماله كما أنه يقوم بتنفيذ أوامر الإنسان من كافة العمليات ولكنه يقوم فقط بالوظائف التي يرسمها له مسبقًا عند وضع البرنامج ويعتبر هذا الجهاز من أهم سمات العصر الحديث فكل شيء حولنا يمكن أن يدار من خلاله فهو يستخدم في جميع الهيئات والمؤسسات التعليمية فهو آلة في يد الإنسان فيمكن أن يحسن استخدامه أو يسيء استخدامه.

(1)– احمد وحيد مصطفى : الحاسبات الآلية ، مفاهيم وأساسيات ، مطابع روز اليوسف الجديدة ، 1999 ، ص 11

استخدم الكمبيوتر في الميدان التربوي لعدة أسباب ، منها أنه يعطي الفرصة للتلاميذ للتعلم وفق طبيعتهم النشطة للتعرف على التكنولوجيا السائدة في المجتمع في الحاضر والتطلع للمستقبل ، ومنها أن الكمبيوتر يسهم بإمكانياته الهائلة في تطوير الإدارة التعليمية وخاصة عمليات التسجيل والجداول الدراسية والامتحانات والنتائج وغيرها.

ومنها أن الكمبيوتر يسهم في تحسين العمليات التعليمية ذاتها عن طريق تفريد التعليم وبرمجة المواد التعليمية وتطوير نظم تقديمها.

وقد دلت الدراسات على زيادة التحصيل الدراسي عند التعلم بمعونة الكمبيوتر وأن التعلم عن طريقه يتكافأ مع الطرق الأخرى. وأنه يحسن التعليم لدى التلاميذ ذوى الخبرات المنخفضة والبطيئين في التعلم. كما دلت الدراسات على اختزال زمن التعلم بالكمبيوتر بالمقارنة بالزمن المستغرق في الطرق التقليدية وأنه يحسن الاتجاهات نحو استخدام الكمبيوتر في المواقف التعليمية وإذا كانت هذه بعض نتائج الدراسات العلمية فإن شركات الإنتاج وبعض رجال التعليم يرددون نفس النتائج تقريبًا ولكن بصيغ مختلفة ومن أمثلة ما يطرح في هذا المجال أن الكمبيوتر يساعد التلاميذ على الاكتشاف بأنفسهم والاستمتاع بالتعليم وعدم السلبية بما يقوم به التلميذ من تفاعل ونشاط ومشاركة وأنه يساعد في التنسيق بين اليد والعين ويعمل على التعلم الفردي وفق المعدل ويشجع على التفكير ألابتكاري.

ومن التخصصات التي تقوم أجهزة الحاسوب بدعمها بشكل كبير بحيث تمثل أدواتها الحديثة والتي تجعلها تواكب متطلبات العصر هي برامج وتخصصات التصميم بشكل عام وفنون التصميم المطبوع " الجرافيك" بشكل خاص – بل شديد الخصوصية – فأصبح الحاسوب جزء لا يمكن الاستغناء عنه في أعمال الجرافيك وبالتالي أيضا تكمل منتجات الجرافيك باختلاف أشكالها وأنواعها الحاسوب بقيم فنية وأدوات وامكانيات كبيرة وتساعد على خلق بيئة فنية ناجحة للعمل من خلالها على أي تطبيق.

وتعد الرسوم المعلوماتية أو ما أصطلح عليه بأسم الانفوجرافيك أحد الفروع الهامة في مجال الجرافيك بالتعاون مع امكانيات الحاسوب التي اهتمت بتيسير ادراك المعلومات والرسوم في العملية التعليمية .

ومن هنا كان اهتمامنا الرئيس بالجمع بين امكانيات الحاسوب كجهاز في العملية التعليمية والرسوم المعلوماتية كبرمجية تساعد في تيسير وصول المعلومة .

مشكلة البحث:

من التخصصات التي تقوم أجهزة الحاسوب بدعمها بشكل كبير بحيث تمثل أدواتها الحديثة والتي تجعلها تواكب متطلبات العصر هي برامج وتخصصات التصميم بشكل عام وفنون التصميم المطبوع " الجرافيك" بشكل خاص ، وكانت تيسير العملية التعليمية والحفاظ على الجودة والدقة المتناهية هي أهم أهداف الحاسوب فى العملية التعليمية.

وبما أن فن تصميم الرسوم المعلوماتية أو ما أصطلح عليه بتسمية " الإنفوجرافيك " هو أحد البرمجيات الحاسوبية والغرض الرئيسي منها تيسير العملية التعليمية وسهولة توصيل المعلومة للمتلقي ، ودمج الجمال في التصميم مع المعلومة الصحيحة لتوظيف عناصر الجذب في ادراك المحتوي.

ولما كان التخطيط والتوصيف الدقيق يعد هو اللبنة الأولى لتدريس أ ي محتوي جديد خاصة والسعي دوؤب لضما ن الجود ة والاعتماد الأكاديمي فى العملية التعليمية .

لذلك تولدت مشكلة بحثنا الراهن والتي يمكن صياغتها فى التساؤلات التالية

1- ما جدوي استخدام الحاسب في العملية التعليمية؟

2- ما أهمية إعداد تصميمات "انفوجرافيك" في تيسير ادراك المحتوي في العملية التعليمية ؟

فكان لابد لنا من دراسة سؤال ورقتنا البحثية هذه:

هـل يمكـن الإسـتفادة مـن الإمكانيـات التصـميمية للرسـوم المعلوماتيـة " الإنفوجرافيـك " فـي تيسـير المحتـوى ودعـم إستخدامات الحاسوب في التعليم ؟

أهمية البحث:

إذا كـان الفـن أحـد روافـد المعرفـة وأداتهـا البصـرية ، فـإن الحـواس هـي مـداخل المعرفـة التـي تـدعم الفكـر الوجـداني للإنسـان مـن خـلال التجـارب الحسـية البصـرية والتذوقيـة ، والتصـميم لـيس للمتعـة فقـط أو لإنتـاج صـور و أعمـال فنيـة , بـل لأداء وظـائف متعـددة فـي الحيـاة تهـدف للتواصـل بـين البشـر، ويحمـل مـن بـين إنتاجاتـه التشـكيلية رسـائل فنيـة وجماليـة ووظيفيـة , و يضـع مـن خلالهـا رؤى مسـتقبلية للحيـاة وحلـولاً مبتكـرة وإبداعيـة للمشـكلات المختلفـة ،وبـذلك يصـبح التصـميم مجـالاً خصـباً لتـدعيم الفكـر والتطلعـات المسـتقبلية مـن حيـث توليـد الأفكـار والتصـميم والتنفيـذ والبنـاء الشـكلى وتوليـف الخامـات المتنوعـة . ويعـد الحاسـب أحـد أهـم أدولـت تنفيـذ هـذا التوجـه ، وهـو أحـدث صـور الآلات المتطـورة فـى العمليـة التعليميـة بشـكل عـام ودارسـة التصـميم بشـكل خـاص لمـا لـه مـن قـدرة كبيـرة حيـث يسـاهم فـى تطـوير إمكانيـات الطـلاب وزيـادة قـدرتهم التصـميمية ، ممـا يتطلـب منـا تحديـد المعـالم الرئيسـية لتـدريس المحتـوي باسـتخدام الامكانيـات الهائلـة لهـذا الجهـاز مـع الإلمـام التـام بقـدرة برمجيـات التصـميم لانتـاج تصـميم معلومـاتي يسـاعد علـى تيسـير ادراك المحتـوي وزيـادة جاذبيـة الأعمـال التصـميمية ذات المحتـوي التعليمـي ، وجعـل الإنفوجرافيـك علـي رأس أولويـات دعـم اسـتخدام الحاسـوب فيـى العمليـة التعليمية .

وهـى تجربـة قـد تسـهم فـى وضـع تصـور مسـتقبلي لتحويـل المقـرارت الـي مجموعـة مـن التصـميمات الشـيقة والصـور سهلة التناول والإدراك باستخدام الإنفوجرافيك .

أهداف البحث:

1- التعرف على واقع وأهمية دارسة المحتوي والمعلومات باستخدام الحاسب.

2- وضع مقترحات وقيم جديدة لاستخدام الرسوم المعلوماتية في العملية التعليمية.

فروض البحث:

1- أن الإستفادة بالإمكانيات التصميمية للرسوم المعلوماتية "انفوجرافيك" من شأنه أن ييسر المحتوي التدريسي في العملية التعليمية.

2- إمكانية وضع مقترحات لتطوير فاعلية الإستعانة بالرسوم المعلوماتية في العملية التعليمية.

مصطلحات البحث:

الإنفوجرافيك (Info graphics)

يعـد "الانفـوجرافيكس" فـن مبتكـر وطريقـة خلاقـة لفهـم المحتـوى، إذ يضـم نـص يشـمل أرقـام وإحصـاءات حـول موضـوع بعينـه يـتم تنفيـذه وإخراجـه بإبـداع لتبسـيط وتوضـيح الرسـالة للأفـراد و إيصـال البيانـات المسـتهدفة للجمهـور. وتسـهم تصـاميم الإنفـوجرافيكس بشـكل فعـال فـي زيـادة وإثـراء المحتـوى علـى شـبكة الإنترنـت. وتعمـل شـركات أبحـاث السـوق علـى إبـراز نتـائج أبحاثهـا ودراسـتها عبـر (انفـوجرافيكس) ، فهـذا الفـن لا يعـد فقـط مجـرد أرقـام ورسـوم بيانيـة أو تصـاميم، إنمـا هـو مـواد ودراسـات بحثيـه معقـدة تـم تبسـيطها وتحليلهـا واخراجهـا برسـم بيـاني مبسـط لتسـهل علـى القارئ التمعن والنظر لجوهر الموضوع.

"ومع الانتشار المعلوماتي الكبير من خلال الثورة التكنولوجية الكبيرة او ما يسمى عصر المعلومات انتشر مصطلح الرسوم المعلوماتية أو ما يطلق عليه الانفوجرافكس infographics بشكل بارز في السنوات القليلة الما ضية وجاءت الكلمة انفوجرافكس نتاج لدمج كلمتين هما معلومات – Information– وكلمة رسوم – graphics – مما انتج مصطلح لتمثيل المعلومات والبيانات أو المعرفة المعقدة على

(1) خالد مصطفى : حوارات جرافيكية ، مطابع الأفاق المشرقة ،عمان ، الأردن ، الطبعة الأولى 2014 ، ص 15.

شكل رسومات إبداعية البيانية قادرة على نقل المعلومة بسرعة ووضوح لجذب المشاهدين" [1]

هناك العديد من المسميات لهذا الفن و الذي نفتقر له في العالم العربي بشكل عام . ومن هذه المسميات الرسوم المعلوماتية (انفوجرافيكس) (Info graphics) أو البيانات التصورية التفاعلية – Data Visualization أو يطلق عليها (التصاميم المعلوماتية) – Information Design .

ان التصاميم الإنفوجرافيكية مهمة جداً لأنها تعمل على تغيير طريقة الناس في التفكير من الناحية البيانية و المعلوماتية و القصصية منها وخاصة في الوقت الراهن , عندما نستخدم التصاميم الإنفوجرافيكية فأننا نزيد من المحتوى العلمي عبر شبكة الانترنت ونضيف شكل آخر لعرض المعلومات/البيانات بأسلوب جديد والتي تساعد على توصيل الأفكار المعقدة بطريقة واضحة وجميلة. في حين ان العالم بدأ اكثر تراكماً من الناحية المعلوماتية و هناك المزيد من البيانات و الرسوم البيانية , فان التصاميم الإنفوجرافيكية لها دور مهم و فعال في تبسيط هذه المعلومات و السهولة في قراءة هذه الكميات الهائلة من البيانات المعلوماتية.

والتي يسهل قراءتها وتمكينها لجعل هذه البيانات اكثر سلاسة في قراءتها ومعرفتها و المقدرة على تحليل هذه البيانات بأسلوب جميل و جذاب وملفت للنظر.

وسيتم الإستعانة فى هذه الدراسة بمصطلح الإنفوجرافيك للتعبير عن الرسوم المعلوماتية.

الإطار النظري

يعتبر الحاسب أحد أهم الإنجازات التكنولوجية الحديثة والتي يتيح استخدامها فتح آفاق جديدة للخلق والإبداع خاصة فى مجال التعليم والتصميم ، ويعد ثورة تكنولوجية يتفاعل الإنسان والآلة وبالتالي فدوره عظيم فى تنمية قدرة الطلاب والمصممين حيث يمد الطالب بمهارات تعليمية تتميز بالمرونة ومواكبة العصر من حيث الأداء الفني والإلمام بكل ما هو جديد والعمل تنمية مهارتهم التصميمية ، وإمدادهم بأدوات جديدة قد تؤدى الى نتائج سريعة ومبهرة .

الحاسوب:

يمكن أن نعرف الحاسب بأنه جهاز يعالج البيانات الرقمية أوتوماتيكياً وقابل لتكرار البرمجة ، فهو قادر على أن يستقبل البيانات الرقمية ، ثم يتناولها بطريقة ما تحددها التعليمات المبرمجة فيه ، فيخرج لنا بيانات رقمية أخرى مبينة على ما أدخلناه فيه من بيانات ، كما يستطيع أن يعالج البيانات اللفظية والموسيقى والرسوم من خلال البرامج الخاصة بها،وهو آلة تقوم بتنفيذ مجموعة من العمليات حسب قواعد معينة رسمت له سلفا ولا يحيد عنها فهو ينفذ الأوامر المعطاة له بحذافيرها بدقة و بسرعة كبيرة ، ويعد الحاسب الآلي ناتجا من نواتج التقدم العلمي والتقني المعاصر، كما يعد فى الوقت ذاته أحد أهم الدعامات التي تقود هذا التقدم مما جعله فى الآونة الأخيرة محور اهتمام الدارسين والمصممين والفنانين وكافة الفئات تقريبا من المهتمين بالعملية التعليمية .

وتظهر أهمية الحاسب في القدرة على توليد الأشكال والألوان و التأثيرات المختلفة و إمكانية تعديلها و تطويرها بسرعة و إتاحة معاينة التأثيرات اللونية بأقل جهد وبسرعة فائقة. كما يستطيع الفنان تخزين أعمالة الفنية و استرجاعها و تعديلها فى أي وقت يشاء فيستطيع تغيير الألوان أو تحريك الأشكال أو محوها أو أعادة ترتيبها بصورة متكررة دون أتلاف العمل الفني الأصلي ، كما يمكن الاحتفاظ بمراحل تطور العمل الفني .

- ان تأثير تكنولوجيا الحاسوب خاصة فى مجال الفن والتصميم كان تأثيرا كبيرا . فقد طرأت تطورات كثيرة فى شكل و إمكانيات الحاسوب ووسائل تخزين المعلومات و البيانات و البرمجة و شبكات الاتصال مما أتاح معالجة المعلومات ونقلها بدقة و بسرعة فى نفس الوقت وقد تسببت التغييرات السريعة لتلك التكنولوجيا من تطوير البرامج و اكتساب مهارات

عديدة التي قضت على الأسلوب التقليدي فى تنظيم المعلومات و الخبرات مما يتطلب من القائمون على توصيف المساقات الى تخطيط وتطوير مستمر للمناهج الدراسية وتزويد متعلمي الفن بنوع جديد من التعليم و التوجيه للارتقاء بقدراتهم و تطويرها وتنمية قدراتهم الابتكاريه والابداعيه كما يتطلب منا المرونة و التشجيع ،والاهتمام و التحمس لهذا الجهاز حتى نواكب هذا العصر.

- هناك علاقة قوية بين الحاسوب والإنتاج الفني بشكل عام والتصميم بشكل خاص وهى تجسد علاقة الفنان بالآلة وتظهر خلالها قدرته على الابتكار والإبداع ومدى خبراته و رؤيته للبدائل. فكلما اتسعت معرفة الطالب الفنان بلغة الحاسوب و إمكانياته و حدوده أدى ذلك إلى تنمية قدراته على الابتكار و الإبداع. فالحاسوب يمد الطالب بكل أبجديات لغة التصميم مما يجعلها تنافس أدوات التصميم التقليدية الأخرى ، كما يتعامل مع الأشكال من خلال البرامج الفنية المختلفة وذلك عن طريق الإضافة و الحذف و التكرار ، كما يجعل التعامل مع الأشكال تعامل مباشر على سطح الشاشة و إمكانية تغيير أماكن الأشكال وأحجامها بسهولة وبسرعة بالغة .
- أن استخدام الحاسوب يجعل متعلم للفن ودارس للتصميم فى أكثر الحالات متفاعلا مع عمله الفني بعد الحصول على وسيلة جديدة لإخراج عملة الفني بإمكانيات مستحدثة فالفنان سيبقى هو المبدع وسيبقى الحاسوب هو الوسيلة أو الأداة التي تساعده على تنفيذ أعمالة مهما تطورت هذه الآلة ، فالحاسوب لا يمكنه أن ينتج و يبتكر أفكار بل يقوم بتنفيذ ما يقدم إليه من أفكار.

إمكانيات الحاسوب فى التصميم :

1- إنتاج تصميمات بدقة و سهولة مع توفير الوقت والجهد.
2- تخزين العمل الفني بعناصره و سرعة استعادة الأعمال المخزنة مع أمكانية تغيير شكل و حجم عناصر العمل الفني، وإعادة العمل على نفس التصميم .
3- يساعد المصمم فى عمل صياغات متعددة فى تصميم اللوحة الواحدة .
4- يساعد الفنان على الخلق و الإبداع من خلال تعدد توزيع عناصر التصميم .
5- يستطيع الفنان أن يغير موقع الأشكال و الألوان لأي جزء من أجزاء اللوحة .
6- أمكانية محو أو تكرار أي جزء من أجزاء اللوحة بكل سهولة وسرعة .
7- يوفر أدوات تشكيلية كثيرة تساعد الفنان على أنتاج أعمالة الفنية بسهولة وبسرعة .
8- يتيح أمكانية خلط الألوان بدقة كبيرة و الحصول على درجات متعددة للون الواحد .
9- التحكم فى رسم الخطوط و الأشكال الهندسية بأنواعها بدقة و بسهولة .
10- أمكانية التحكم و التغيير فى اللون و الخامة والملامس التي يرغبها الفنان .
11- يتيح للمصمم استخدام مصادر الإضاءة و الظل و النور واختيار زاويتها .
12- يتيح للطالب وضع خلفيات متعددة تناسب العمل الفني وإمكانية دمجها لإنتاج خافية جديدة .
13- أمكانية تصوير الأشكال المجسمة من خلال البرامج الخاصة بالبعد الثالث و مشاهدة الصور فى الحال لإتاحة الفرصة للفنان للتعديل حسب رؤيتة لتوزيع عناصر اللوحة .
14- أمكانية تحريك الأشكال المجسمة و تدويرها فى شتى الاتجاهات لمشاهدة أوضاعها المختلفة لاختيار أفضل الحلول .

والرسوم المعلوماتية أو (الانفوجرافيكس) تمنحنا ملخصاً عن أفضل كيفية للحصول على معلوماتك من الاخرين. ما رأيك فى إعداد وتصميم وتنفيذ إنفوجرافيكس رائع. ولكن لتتضح لنا الرؤية أكثر ينبغي أن نعرف ما يسهم فى إدراك أهمية الانفوجرافيكس في التعليم .

- **معلومـــات وبيانـــات :** تمـنح الانفـوجرافيكس للقـارئ مجموعـة مـن المعلومـات وبالنهايـة نتيجـة وخلاصـة. وتتميـز الانفـوجرافيكس الناجحـة بسـهولة قراءتهـا محققـة بـذلك هـدفها الرامـي إلـى إيصـال الرسـالة الصـحيحة لجمهورهـا وتشـجيع مزيد من الأفراد على مشاركته.

- **تحسـين محركـات البحـث :** يمكـن كسـب الكثيـر مـن الفوائـد مـن خـلال تصـميم انفوجرافيـك مميـز إذ يمكـن مشـاركة الأفـراد لـه علـى الشـبكات الاجتماعيـة خاصـة الفيسـبوك وتـويتر وبالتـالي تفضـيل محتـواك وإعطـاءه الأولوية في محركات البحث العالمية.

- **التسـويق علـى مواقـع التواصـل الاجتمـاعي :** يمكـن للانفـوجرافيكس ان تكـون أداة قويـة للتسـويق تجـذب مزيـد من الزبائن والعملاء لأصحاب الشركات.

- يحـب الجميـع رؤيـة الجـرافيكس أكثـر مـن قـراءة نـص صـريح بـدون أيـة صـور، ولكـن بتـوفير هـذين العنصـرين ستكتمل عملية إيصال المعلومة مفيدة

الأجزاء الرئيسية التي يتكون منها الانفوجرافيكس ؟

- الاحصـاءات، المحتـوى، العنصـر البصـري ، ويمكـن تلخيصها كما يلي:

- تصميمات تقدم المعلومات العلمية والمنهجية المعقدة بسرعة وبشكل واضح.
- تصميمات تدمج النصوص والرسومات بهدف الكشف عن معلومات والأنماط أو الأتجاهات.
- تصميمات هي أسهل للفهم من النصوص وحدها.
- تصـميمات جميلـة وجذابـة للتعبيـر وايضـاح فكـرة معينـة (الاحداث / القصص .. إلخ).

دراسـة لأهـم بـرامج الحاسـوب فـي مجـال الرسـم والتصـميم لإنتاج الإنفوجرافيك:

برامج الرسم والتصميم:

هـي بـرامج مصـممة بشـكل أساسـي لمسـاعدة الفنـان والمتـذوق فـى إعـداد ومعالجـة الصـورة بشـكل فنـي ومتعـدد ، وهـى بشـكل عـام لهـا إمكانيـات تشـكيلية مختلفـة مثـل التلـوين ومعادلـة الكثافـة اللونيـة والقطـع والحـذف والإضـافة والتكبيـر والتصـغير والتكـرار .....الخ،وذلـك الـى جانـب عمليـات أخـرى تختلـف بـاختلاف البـرامج ، فمـن خـلال الاسـتفادة مـن إمكانيـات هـذه البـرامج يمكـن تنميـة المهـارات التصـميمية والتقنيـة للدارسـين بـل وإثـراء العمليـة التصـميمية ذاتهـا حيـث تضـيف هـذه الامكانـات المتعـددة مجـالات جديـدة للرؤيـة وآفـاق جديـدة للابتكـار ناهيـك عـن تنميـة القـدرة التصـميمية الرقميـة للدارسـين لمواكبـة التطـور التكنولـوجي والإعـداد الفنـى والنفسـي للطـلاب بـأنهم قـادرين علـى التعامـل مـع أحـدث تقنيـات العصـر بـدون رهبـة ، هـذا بالإضـافة الـى الإمكانيـات التقنيـة التـي تمكـن المصـمم مـن حفـظ وتعـديل واسـترجاع الصـور والتعامـل معهـا مـرة أخـرى أو عرضـها أو طباعتهـا بشـكل حجـم مناسـب وبجـوده عاليـة ، وفـى عرضـنا هـذا يجـب أن ننـوه بـأن هـذه اقتراحـات قابلـة للتطـوير لمواكبـة التطـور المتسـارع فـى هـذا المجـال، ومـن أهـم هـذه البـرامج المقترحة .

- **برنامج بينت برش Paintbrush:**

يوظـف للمسـاعدة فـى تصـميم صـور وأشـكال ملونـة ومعالجـة الصـور، وتغييـر ألـوان الأشـكال وأحجامهـا وتعـديلها والقـص منهـا عنـد الضـرورة ، والبرنـامج يمكـن اسـتخدام صـورة فـى بـرامج أخـرى ، ولـذلك يسـتخدم فـى عمليـة الـدمج بـين الصـور والتقـارير والخطـوط وللبرنـامج وظائف أخرى متعددة ويتميز بسهولة استخدامه للمبتدئين

- **برنامج كورل درو Corel Draw :**

وهـو برنـامج يحتـوى علـى واجهـة اسـتخدام يسـيرة وأدوات كثيـرة خاصـة بتصـميم وإنشـاء وتعـديل الرسـوم ، ويعتمـد علـى الرسـم بالعناصـر الأساسـية مثـل الـدوائر والمسـتطيلات والأشـكال الهندسـية المختلفـة بالإضـافة الـى المنحنيـات والـتحكم بهـا ، ويتميـز فـى اعتبـاره كـل عنصـر مسـتقل يمكـن الـتحكم بـه وتغييـر موقعـه ولونـه دون المسـاس ببـاقي العناصـر، والبرنـامج بـه العديـد مـن الأدوات تمكـن المصـمم بعـد الإلمـام بـه أن يرسـم كمـا يرسـم بيـده مـع إمكانيـات التحريك والنسخ والتدوير وتكرار العناصر وتلوينها .

- **برنامج أدوبى فوتو شوب Adobe Photoshop :**

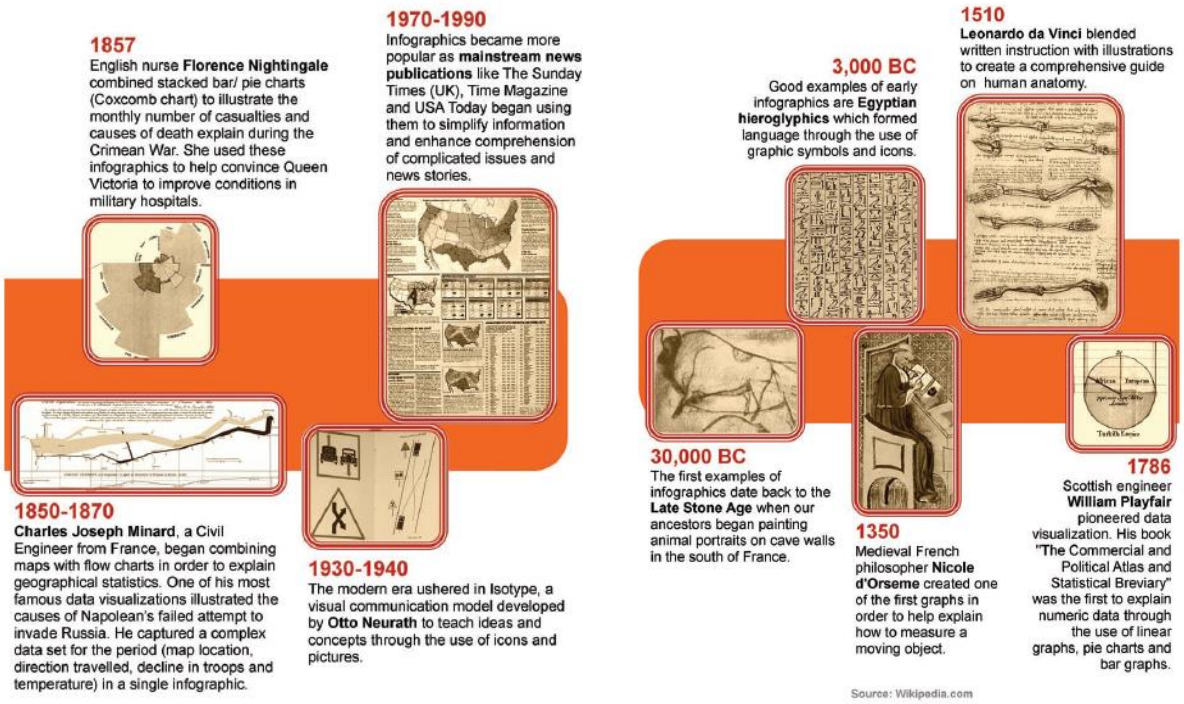
وهـو مـن أهـم البـرامج التـي تسـتخدم فـى التصـميم والواجـب التركيـز عليهـا مـع الطـلاب لإكسـابهم مهاراتـه المختلفـة

والمتعددة، ويستخدم في تنفيذ عمليات فنية دقيقة على الصور وإجراء تعديلات جوهرية عليها ويوفر المرونة اللازمة لتركيب الصور ودمجها ، والبرنامج يعمل من خلال طبقات يسهل التعامل مع كل طبقة منهم على حده ، ويضيف العديد من المؤثرات المختلفة والملامس على الصورة ، ومؤثرات البرنامج يصعب حصرها ويمكن من إدخال مختلف أنواع الصور للبرنامج والتعامل معها من مصادر مختلفة مثل الماسح الضوئي والكاميرات الرقمية والفيديو وجميع وحدات التخزين والإدخال، ويحتوى على الكثير من والفلاتر والمؤثرات الرقمية والتصميمية الهائلة ،وكذلك التطور اليومى "تقريبا" فى مفرداته وأدواته وإصداراته المتصاعدة مما قد يدعونا فى هذا البحث لجعل هذا البرنامج هو البرنامج الرئيسي لهذه الدراسة .

- **برنامج أدوبى أليستريتور AdobeIllustrator :**
- هو برنامج أنتجته شركة أدوبي لإعداد التصميمات من نوع الرسوميات الموجهة وتضم العديد من المزايا الجديدة والمحسنة، من بينها إمكانية تعدد ألواح الرسم ضمن الملف الواحد، وفرشاة الألوان المشابهة لتلك الموجودة في أدوبي فلاش.

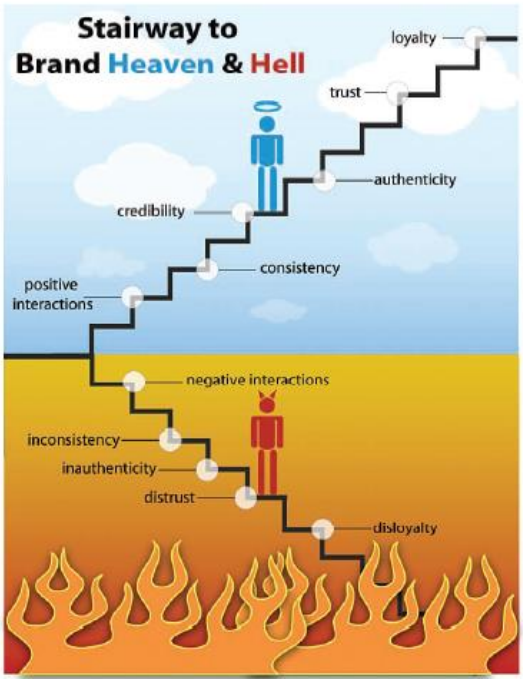
من أهم مميزاته:

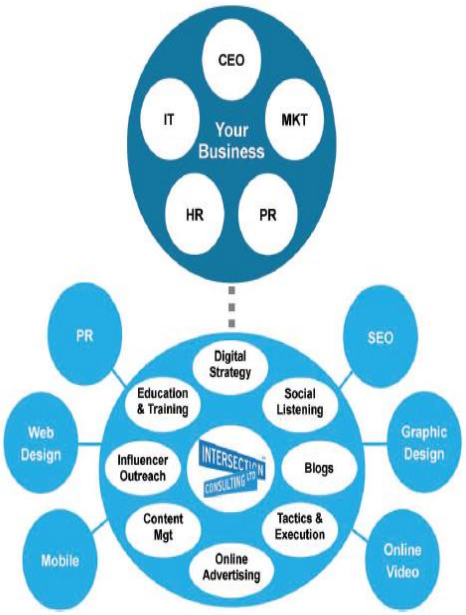
- باقات متقدمة لأدوات الرسم.
- صندوق أدوات وباقة إعدادات كبيرة جدا وأدوات متقدمة للطباعة باللمس.
- التعامل مع الخطوط بشكل أفضل.
- القدرة على إنشاء تصاميم لصفحات ويب واضحة وللهواتف النقالة أيضا.
- التلوين وإسقاط المنظور.
- القدرة على استيراد ملفات متعددة في نفس الوقت.
- القدرة على رسم مختلف التصاميم والأحجام تعتمد على جهاز معين لضبط الانتاج.
- تقديم الدعم الكامل للغة العربية
- متوافق مع الإصدارات المختلفة من نظام التشغيل Windows و نظام التشغيل Mac OS X



إستخدام الرسوم المعلوماتية في تبسيط دراسة التاريخ

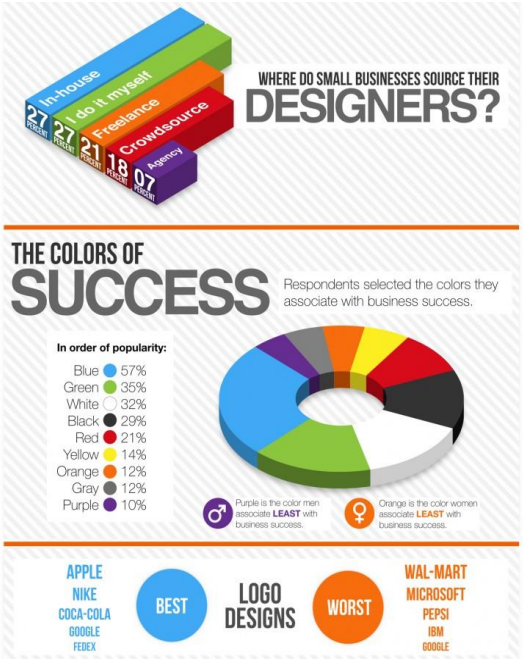
Mark Smiciklas: The power of infographics, Education Inc. Indianapolis, USA, 2012, P 8&9.



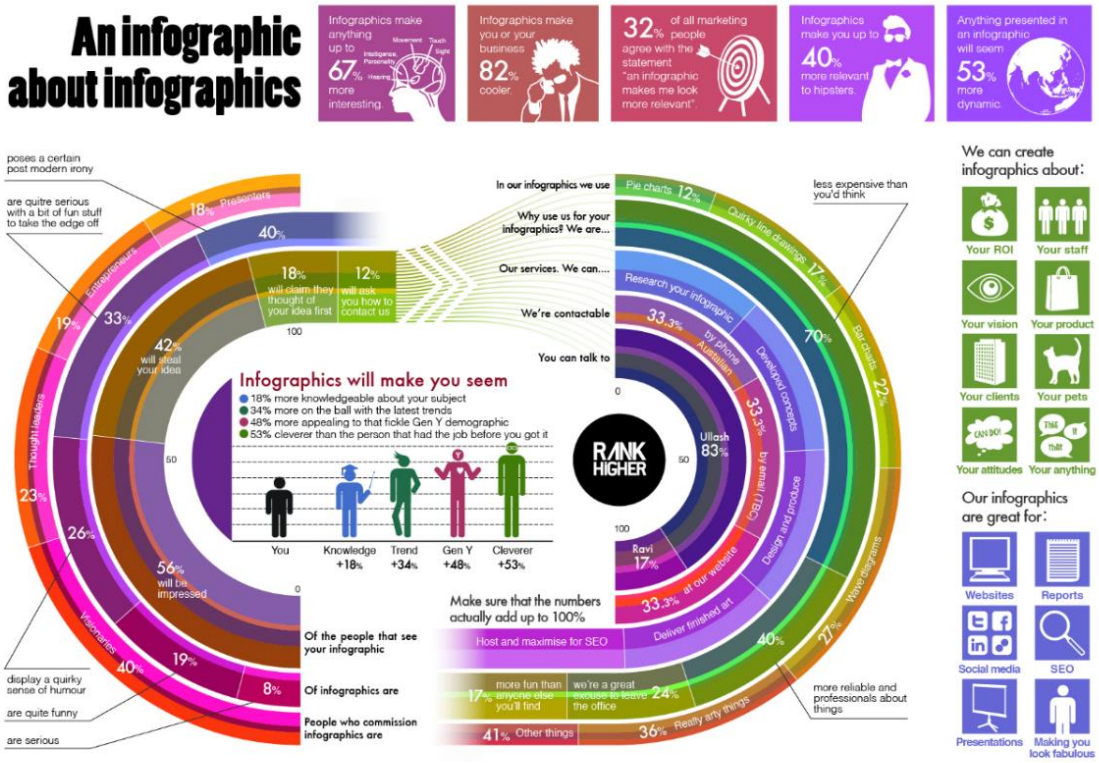


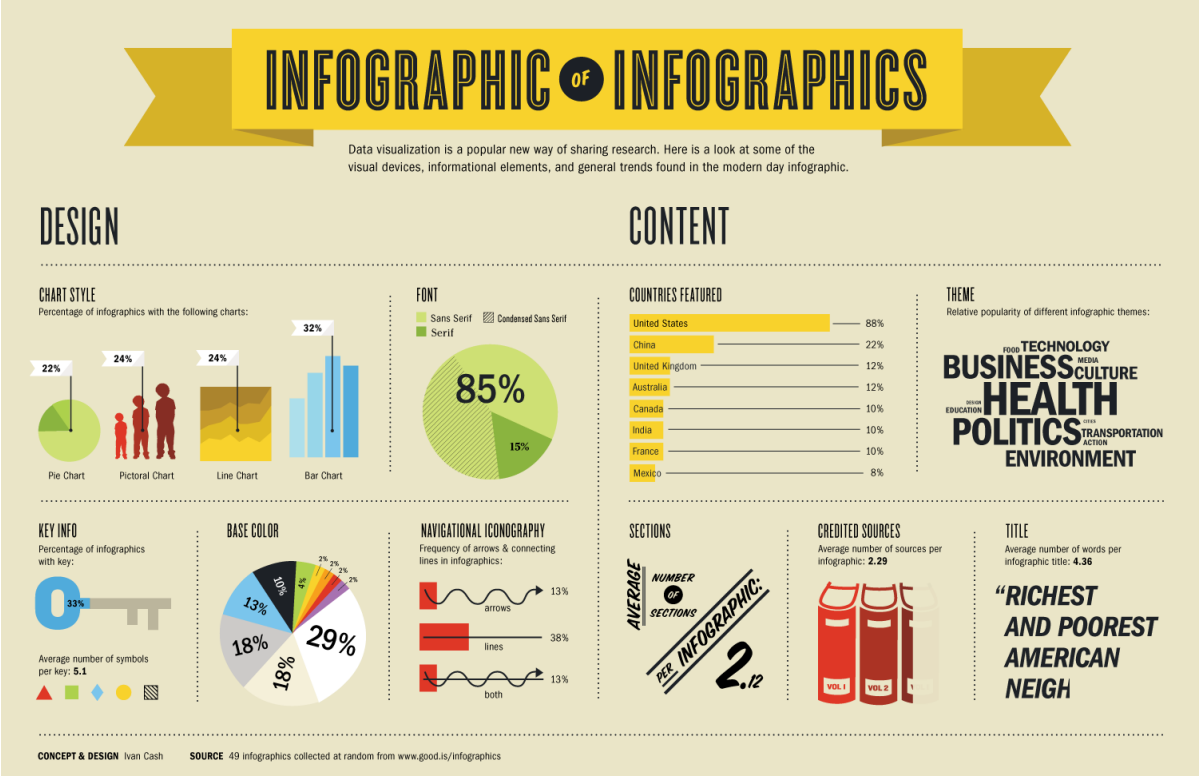
إستخدام الرسوم المعلوماتية في تبسيط دراسة إدارة الأعمال إستخدام الرسوم المعلوماتية في تبسيط دراسة الإجتماع

Mark Smiciklas: The power of infographics, Education Inc. Indianapolis, USA, 2012, P 36&51.



إنفوجرافيك يشرح أهمية ودور الإنفوجرافيك واستخداماته





إنفوجرافيك يشرح أهمية ودور الإنفوجرافيك واستخداماته

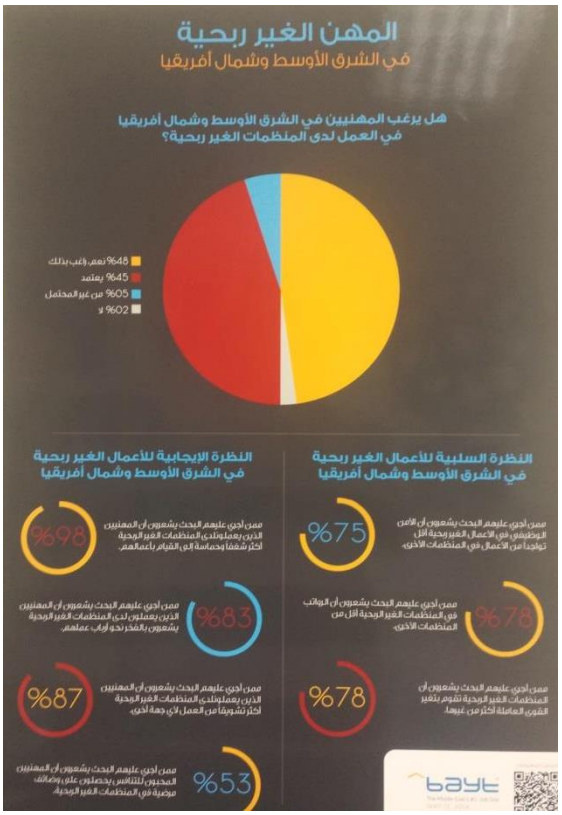
إنفوجرافيك وشرح أهمية ودور الإنفوجرافيك واستخداماته – إعداد الباحث

تجربة البحث:

في إطار قيام الباحث بتدريس مساق الرسوم المعلوماتية (انفوجرافيك) لطلاب وطالبات كلية المعلومات والإعلام والعلوم الإنسانية بجامعة عجمان بالامارات العربية المتحدة ، للفصل الدراسي الأول 2014/2013، طرح الباحث موضوع تيسير المحتوي على طلابه وطالباته وفتح لهم المجال لإختيار الموضوع، مع متابعة منه في التنفيذ ، ورغم محلية التفكير والارتباط بالبيئة والثقافة المحيطة إلا أنه كانت هناك نتائج مبشرة وجيدة نتناول بعضها.

إنفوجرافيك يشرح مميزات برج العرب.دبي

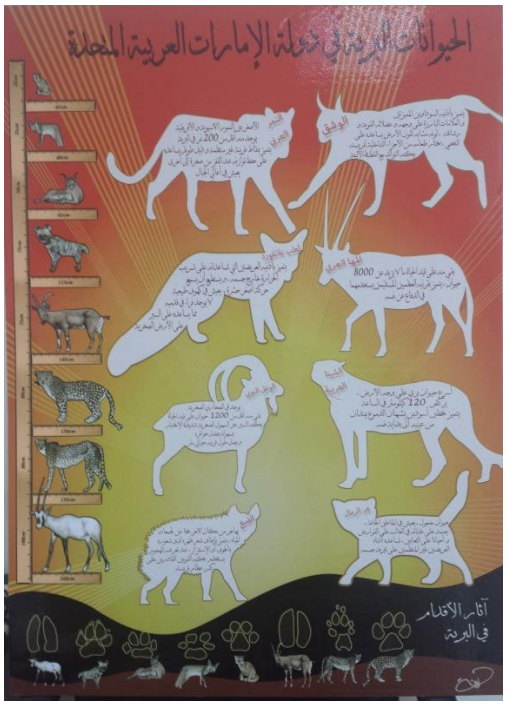
اعداد الطالبه/ ذكري عمر المهدي



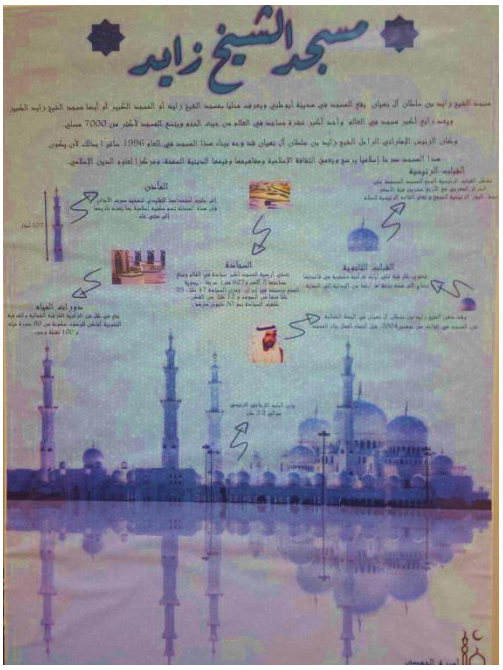
إنفوجرافيك يشرح المهن غير الربحية

اعداد الطالب/ عبد الله ليث عبد اللطيف

إنفوجرافيك عن دولة الإمارات
اعداد الطالبه/ ريم نبيل جمال مراد



إنفوجرافيك عن الحيوانات البرية في الإمارات
اعداد الطالبه/ سارة أحمد حسين



إنفوجرافيك عن مسجد الشيخ زايد في الإمارات
اعداد الطالبه/ رفيعه أحمد عبد الله

إنفوجرافيك عن مهنة الصقارة في الإمارات
اعداد الطالبه/ سامية راشد النعيمي

إنفوجرافيك عن إمارة عجمان في الإمارات
اعداد الطالبه/ ساره طارق يونس

إنفوجرافيك عن إمارات الدولة
اعداد الطالبه/ أسيل هيثم شاكر

النتائج والتوصيات:

أولا النتائج:

1. إن اســـتخدام الحاســـوب في التعليم أصـــبح واقعا ايجابيا يجب الإستفادة منه.
2. الإســـتفادة من البرمجيات الخاصـــة بالتصـــميم في العملية التعليمية يعطي زخما فنيا وإبهارا للعروض والدروس مما يزيد من قيمتها واستيعابها.
3. اســـتخدام الانفوجرافيك في اعداد ملصـــقات تعليمية ييسر عملية الإدراك ويكسبها معطيات جديدة .
4. أن برامج التصـــــميم على اختلافهـا تحتوي على امكانيات تصـميمية يمكن باسـتخدامها انتاج رسـوم معلوماتية من شأنها تيسير وتبسيط المحتوي .
5. إن نجاح الحاسـوب في التصـميم يعتمد على عدة عوامل أهمها :-

أ- توفر الأجهزة المؤهلة والبرامج الحديثة اللازمة للتدريس " أحدث إصدارات".

ب- كفاءة القائمين بالتدريس والمرونة في التعامل والإلمام الكامل ببرامج الحاســـوب في مجال إعداد التصميمات .

ج- توفير الحوافز والـداعم للطلاب في مجـال التصـميم بالحاسـوب مثل عرض أعمالهم وإنشـاء موقع خـاص بهم بـدعم أكـاديمي ، وتكريم الطلبـة المميزين.

6. أدى التعامل المباشـر مع الحاسـوب و البرنامج الى تحفيز الطلاب حتى "غير المتحمسين والمتخوفين " باسـتخدام المهارات المختلفة للبرامج وثقتهم بقدراتهم وكان من أثر ذلك الحصـــول على نتائج متميزة ، منها نتائج كان أصحابها أنفسهم لم يتوقعوها .
7. الالمام بمفردات العملية التصـــميمية أدت الى ارتباط الطلاب بالحاســـوب والبرامج وثقتهم بقدراتهم الفنية وسـعيهم الى التطوير والمشـاركة بمختلف المحافل والمواقع بتصميماتهم وفخرهم بها .
8. اجادة تصميم انفوجرافيك أدي الي إدراك شريحة كبيرة بتعظيم فرصـــتهم للتعـامـل مع العـالم الخـارجى ومجتمع سـوق العمل وثقة كبيرة بمسـتقبلهم المهني والاجتماعي.

ثانيا التوصيات :

1. الإستفادة من التصـميم بالحاسـوب لتنظيم العملية التعليمية وحصـــد نتائج ايجابية منها وخاصـــة فى عملية تيسير الإدراك وتبسيط المحتوي.
2. لابد أن تخضـــع عملية التصـــميم بالحاســـب الى التقييم والتقويم بـاســـتمرار لمواكبـة المتغيرات والتطورات السريعة فى هذا المجال.
3. الاستفادة القصوى من الإمكانيات الهائلة لبرمجيات الحاسب الآلي فى مساقات الفن لاستخدامه كوسيلة فعالة للخروج من المألوف في العملية التعليمية .
4. الاهتمام بأعضـــاء هيئات التدريس بالجامعات ورفع مســـتواهم الفني باســـتمرار لمواكبة أحدث التطورات من خلال عقد المؤتمرات وتنظيم الدورات التدريبية لهم .
5. التوصية بإنشاء وحدة خاصة للانفوجرافيك ومجهزه بأحدث برمجيات الحاســـوب فى الأماكن الأكاديمية لتنفيذ رسـوم معلوماتية لكل مفردات العلوم والمناهج وتقديمها الى المختصين .
6. تعزيز التعاون بين القائمين بالتصـــميم للانفوجرافيك وبين القـائمين بـالتـدريس للمحتوي المطلوب اعـداد تصميم انفوجرافيك له.

مراجع البحث:

أولاً : الكتب والنشرات :

1. إبراهيم الوكيل الفار: تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1998 .
2. أحمد وحيد مصطفى : الحاسبات الآلية مفاهيم وأساسيات، مطابع روز اليوسف الجديدة ، القاهرة ، 1999.
3. خالد مصطفى: حوارات جرافيكية، مطابع الأفاق المشرقة ،عمان، الأردن ، الطبعة الأولي 2014 .
4. شاكر عبد الحميد: الفنون البصرية وعبقرية الادراك, مكتبة الاسرة ، القاهرة ، 2008.
5. شاكر عبد الحميد: الخيال من الكهف إلى الواقع الأفتراضي,عالم المعرفة، القاهرة ، 2009.
6. علاء صادق: إعداد برامج الكمبيوتر للأغراض التعليمية،دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع،القاهرة، 1997.
7. فتح الباب عبد الحليم : الكمبيوتر والتعليم ، عالم الكتب ، القاهرة ، الطبعة الثانية ،1995 .
8. مجدي إبراهيم: الكمبيوتر والعملية التعليمية، ،مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة ، 1987.

ثانيا الرسائل العلمية والأبحاث المنشورة:

8- أبو الفتوح حلمي، أبو زيد عبد الباقي: "توظيف الحاسب الآلي والمعلوماتية في مناهج التعليم الفني بدولة البحرين". المؤتمر السادس عشر للحاسب الآلي والتعليم المنعقد في الرياض 21 – 26 ابريل 2000.
9- أحمد عبد المنعم : أثر استخدام الكمبيوتر لحل بعض المشكلات الفنية لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية الفنية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية الفنية،جامعة حلوان، مصر ،1994م.
11- ايمان حمدى: استخدام امكانيات الكمبيوتر كوسيلة تعليمية لتنمية الابداع الفني ، رسالة ماجستير ، كلية التربية الفنية،جامعة حلوان ، مصر ،1996م.
12- ايهاب محمد محمد على : اعداد برنامج كمبيوتر متعدد الوسائل لاثراء اللوحة الزخرفية لطلاب كلية التربية ، رسالة ماجستير ،كلية التربية الفنية،جامعة حلوان ، مصر ، 2003 م.
13- إيهاب الصيفي :"الكمبيوتر ومناهج التصميم بكلية التربية الفنية" ،المؤتمر العلمي التاسع بعنوان "قضايا تطوير التربية الفنية بين التعليم والتثقيف بالفن"،2006 م .
14- حاتم عبد الحميد: الحاسب الآلى "الكمبيوتر" وتفعيل العملية الابتكارية في تدريس التصميمات الزخرفية ، مجلة بحوث فى التربية الفنية والفنون ، المجلد الأول، العدد الأول، جامعة حلوان ، مصر ، 2000 م .
15- داليا عبد الحليم القاضي :" الاستعانة ببرنامج الكمبيوتر " فوتو شوب" في تطوير التصميمات الطباعية باستخدام الحروف العربية "، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية النوعية بالدقي ، جامعة القاهرة ،2001.
16- شحته حسني حسين:" دراسة للاتجاهات الفنية الحديثة في توظيف الوحدة الزخرفية كمدخل لتدريس التصميم باستخدام الكمبيوتر"،رسالة دكتوراة غير منشورة،كلية التربية النوعية ، جامعة عين شمس ،2003.
17- طارق إسماعيل محمد: (1999) وضع أسلوب تصميمي لتصميم الشكل يتوافق مع استخدام الكمبيوتر في مجال التصميم, رسالة دكتوراة(غير منشورة),جامعة حلوان,كلية الفنون التطبيقية.

ملخص البحث

تطورت أساليب استخدام الحاسب في التعليم وأصبح الاهتمام الآن منصبًا على تطوير الأساليب المتبعة في التدريس باستخدام الحاسب أو استحداث أساليب جديدة يمكن أن يسهم من خلالها الحاسب في تحقيق ودعم بعض أهداف المناهج الدراسية.

ومن التخصصات التي تقوم أجهزة الحاسوب بدعمها بشكل كبير بحيث تمثل أدواتها الحديثة والتي تجعلها تواكب متطلبات العصر هي برامج وتخصصات التصميم بشكل عام وفنون التصميم المطبوع " الجرافيك" بشكل خاص – بل شديد الخصوصية – فأصبح الحاسوب جزء لا يمكن الاستغناء عنه في أعمال الجرافيك وبالتالي أيضا تكمل منتجات الجرافيك باختلاف أشكالها وأنواعها الحاسوب بقيم فنية وأدوات وامكانيات كبيرة وتساعد على خلق بيئة فنية ناجحة للعمل من خلالها على أي تطبيق.

وتعد الرسوم المعلوماتية أو ما أصطلح عليه بأسم الانفوجرافيك أحد الفروع الهامة في مجال الجرافيك بالتعاون مع امكانيات الحاسوب التي اهتمت بتيسير ادراك المعلومات والرسوم في العملية التعليمية.

ومن هنا كان اهتمامنا الرئيس بالجمع بين امكانيات الحاسوب كجهاز في العملية التعليمية والرسوم المعلوماتية كبرمجية تساعد في تيسير وصول المعلومة . وفي إطار قيام الباحث بتدريس مساق الرسوم المعلوماتية (انفوجرافيك) لطلاب وطالبات كلية المعلومات والإعلام والعلوم الإنسانية بجامعة عجمان بالامارات العربية المتحدة ، للفصل الدراسي الأول 2014/2013، طرح الباحث موضوع تيسير المحتوي على طلابه وطالباته وفتح لهم المجال لإختيار الموضوع، مع متابعة منه في التنفيذ ، ورغم محلية التفكير والارتباط بالبيئة والثقافة المحيطة إلا أنه كانت هناك نتائج مبشرة وجيدة نتناول بعضها.

وقد خلص البحث الى الوصول الى مجموعة من النتائج منها أولا النتائج:

إن استخدام الحاسوب في التعليم أصبح واقعا ايجابيا يجب الإستفادة منه – الإستفادة من البرمجيات الخاصة بالتصميم في العملية التعليمية يعطي زخما فنيا وإبهارا للعروض والدروس مما يزيد من قيمتها واستيعابها– استخدام الانفوجرافيك في اعداد ملصقات تعليمية ييسر عملية الإدراك ويكسبها معطيات جديدة .

دراسة ميدانية اثر مدة خدمة اعضاء هيئة التدريس على الاداء فى ضوء تطبيق معايير جودة التعليم/

د.عدي علي الجبوري/ جامعة العلوم التطبيقية / مملكة البحرين
udai.al-juboori@asu.edu.bh

د.اديب حمدون/ جامعة العلوم التطبيقية // مملكة البحرين
adeeb.hamdoon@asu.edu.bh

الملخص

يهدف البحث الى تحليل العلاقة بين مدة خدمة اعضاء هيئة التدريس والاداء فى ضوء تطبيق معايير جودة التعليم باعتبار أن اعضاء هيئة التدريس يمثلون الأداة التي تدار بها الجامعات لتطور فاعليتها ومرونتها ووضعها التنافسي على نطاق العمل ككل. اهتم البحث بقياس أثر عامل مدة خدمة اعضاء هيئة التدريس باجراءات وتطبيقات الجودة وفق الإطار المعد من قبل هيئة ضمان الجودة في مملكة البحرين على ادائهم في جامعة العلوم التطبيقية (نموذجا) وتحديد نقاط القوة والضعف المرتبطة بهذا الأثر. لقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي Descriptive Approach Analytical لملائمته لطبيعة الدراسة، وحددت اربع محاور رئيسية لاجراء البحث شملت، التخطيط لتحقيق الأهداف، وبنية المقرر الدراسي، واساليب التعليم والتقييم، والبحث العلمي والتي مثلت أهم المؤشرات المرتبطة بجودة التعليم، الى جانب أربع فئات من مدد الخدمة الاكاديمية. وتم تصميم استبانة خاصة لدراسة العينة واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل نتائج عينة البحث، وتوصل البحث إلى عدد من الاستنتاجات كان أهمها اتفاق آراء العينة بمختلف فئاتها من حيث مدة خدمة على أثر هذه الاجراءات في دعم التخطيط لتحقيق الاهداف وعدالة التقييم لاعمال الطلبة وعلى العكس من ذلك ، اظهرت الدراسة أن مدة خدمة اعضاء هيئة التدريس وادائهم في ضوء تطبيق معايير جودة التعليم كأن له أثر ايجابي على صعيد بنية المقرر الدراسي، اما على صعيد البحث العلمي فقد اتفقت معظم الفئات على ان تطبيق اجراءات الجودة قاد الى استنزاف الوقت على حساب انجاز البحوث العلمية التخصصية لاعضاء هيئة التدريس.

الكلمات المفتاحية: جودة التعليم/ الإداء/ الجودة الشاملة/ التقييم.

1. مشكلة الدراسة:

إن التوسع الذي شهدته مملكة البحرين على صعيد التعليم العالي رافقه ظهور هيئة وطنية مستقلة لضمان جودة التعليم والتدريب BQA في المملكة عام 2008 هدفت إلى وضع معايير وأطر لقياس جودة الأداء للمؤسسات التعليمية والتدريبية، وتتمثل مشكلة الدراسة الأساسية هو ان هذه المعايير لم تلاحظ بعين الاعتبار عامل أعضاء الهيئة التدريسية وخاصة عامل مدة خدمة اعضاء هيئة التدريس وتأثره باجراءات وتطبيقات الجودة وفق الإطار المعد من قبل هيئة ضمان الجودة في مملكة البحرين خاصة وان معظم الجامعات لازالت تعتبر ناشئه. وهذا بدوره يثير التساؤل حول مدى تأثير هذه المعايير والأطر الخاصة بالجودة على اعضاء هيئة التدريس وعلاقة ذلك بالخبرة التي يمتلكونها في هذا المجال، وكيف ينعكس ذلك على أوجه انشطتهم الأكاديمية التي حددت بالتخطيط لتحقيق الأهداف، واعداد بنية المقرر الدراسي، واساليب التعليم والتقييم، و اعداد البحث العلمي.

2. أهمية الدراسة:

تتثمل أهمية هذه الدراسة باعتبارها الاولى من نوعها التي تتناول بالتحليل دراسة العلاقة بين المعايير الوطنية لجودة التعليم العالي في مملكة البحرين وبين الطرف الآخر من المعادلة وهو أداء أعضاء هيئة التدريس، حيث أن تطبيق هذه المعايير يعتبر حديث العهد نسبيا، وبالتالي لانجد دراسات ترتبط بواقع تطبيق متطلبات الجودة التي حددتها هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب BQA في مملكة البحرين

في جامعات المملكة، إذ تقتصر الدراسات المتوفرة على أطر عامة فقط. كما تكمن أهمية هذه الدراسة في الوقوف على النقاط التي قد يصعب على أعضاء هيئة التدريس الإلمام بها خلال فترة خدمته الأولى وبالتالي يتيح الفرص لمتخذي القرار في الجامعة لتوجيه أنشطة تطوير اعضاء هيئة التدريس إليها، مما يسهم بتأهل الجامعة قيد الدراسة لتحقيق اعلى مستويات الجودة في العملية التعليمية، وأخيرا يسهم البحث بتوفير بيانات ذات دلالة لهيئة ضمان جودة التعليم والتدريب BQA في مملكة البحرين لتحسين معايير وأطر قياس جودة أداء المؤسسات التعليمية.

3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على اثر مدة خدمة اعضاء هيئة التدريس على الاداء فى ضوء تطبيق معايير جودة التعليم في مملكة البحرين من خلال تحليل هذه العلاقة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال الأهداف الفرعية التالية:

1. التعرف على مدى وضوح متطلبات ومعايير دليل هيئة ضمان جودة التعليم لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة قيد الدراسة.
2. اتجاهات تغير نظرة أعضاء هيئة التدريس إلى هذه المتطلبات مع تقدم عدد سنوات عملهم في الجامعة قيد الدراسة.

3. فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالية إحصائية لمدى مساهمة المعايير الوطنية لجودة التعليم في مملكة البحرين في تعزيز الأنشطة المرتبطة بالبحث العلمي تبعا لمتغير مدة خدمة اعضاء هيئة التدريس في المؤسسة.
- توجد فروق ذات دلالية إحصائية لمدى مساهمة المعايير الوطنية لجودة التعليم في مملكة البحرين في تعزيز الأنشطة المرتبطة بالتخطيط لتحقيق الاهداف تبعا لمتغير مدة خدمة اعضاء هيئة التدريس في المؤسسة.
- توجد فروق ذات دلالية إحصائية لمدى مساهمة المعايير الوطنية لجودة التعليم في مملكة البحرين في تعزيز الأنشطة المرتبطة بتطوير محتوى المقررات الدراسية تبعا لمتغير مدة خدمة اعضاء هيئة التدريس في المؤسسة.
- توجد فروق ذات دلالية إحصائية لمدى مساهمة المعايير الوطنية لجودة التعليم في مملكة البحرين في تعزيز الأنشطة المرتبطة بالتعليم والتعلم والتقييم تبعا لمتغير مدة خدمة اعضاء هيئة التدريس في المؤسسة.
- توجد فروق ذات دلالية إحصائية لمدى الالمام بالمعايير الوطنية لجودة التعليم في مملكة البحرين تبعا لمتغير مدة خدمة اعضاء هيئة التدريس في المؤسسة.

4. حدود الدراسة:

الحدود المكانية: جامعة العلوم التطبيقية في مملكة البحرين، بكلياتها الثلاثة، إدارة الاعمال، الحقوق وكلية الآداب والعلوم. الحدود الزمانية: العام 2017م.

5. المقدمة :

أن مصطلح الجودة في اللغة العربية مشتق من الفعل الثلاثي جاد، و جاد الشيء جُودة و جَودة أي صار جيدا، والتجويد مثله، ويقال هذا شيء جيد بين الجُودة والجَودة، وقد جاء جودة أو جاد أتى بالجيد من القول أو الفعل، ويقال: أجاد فلان في عمله أجود وجاد عمله بجود، جودة [10].

يشير مصطلح الجودة إلى رفع مستوى الأداء والاستمرار في ذلك، وهما أمران أساسيان للجامعات، والذي لا يمكن تحقيقه إلا من خلال تبني المؤسسات الجامعية لإدارة الجودة الشاملة سعيا لتجويد وتحسين الأداء الجامعي في ميادينه المختلفة[1]. فهي بحسب هودجاتس، نظام ادارة يعتمد على الموارد البشرية والذي يسعى إلى التحسين المستمر في خدمة العميل وبأقل كلفة[20]. فالجودة (كما ذكر جون أوكلاند John Oakland)[22] تمثل الوسيلة التي تدار بها المنظمة لتطور فاعليتها ومرونتها ووضعها التنافسي على نطاق العمل ككل. وكذلك المواد الخام لأن تكون أكثر فاعلية وكفاءة لتحقيق أهداف المنشأة. وهذا التخطيط للإدارة والتطوير سوف يرتبط بكل من سلوك الفرد والمؤسسة وادائهما الذي يحتل مكانة خاصة في أي مؤسسة باعتباره الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة التي تقوم بها. وبشكل يسمح كما يشير معهد

الجودة الفيدرالي الأمريكي بـ " أداء العمل الصحيح بشكل صحيح من المرة الأولى مع الاعتماد على تقييم المستفيد في معرفة مدى تحسين الأداء[9].

وبالتالي فان الجودة تسعى إلى إحداث تغييرات إيجابية جذرية داخل المنظمة، تشمل الفكر، و السلوك، والقيم، والمعتقدات التنظيمية، و المفاهيم الإدارية، ونمط القيادة الإدارية، وإجراءات العمل والأداء، وذلك بهدف التحسين والتطوير المستمر، للوصول إلى أعلى جودة في مخرجاتها، وبأقل تكلفة ممكنه، وصولاً إلى تحقيق أعلى درجة من الرضا لدى المستفيدين، عن طريق إشباع حاجاتهم ورغباتهم، وفق ما يتوقعونه[13].

ان التعاريف في عمومها تشير إلى ان الجودة مرتبطة باداء القائم بالعمل ومدى اجادته لتطبيق شروط محددة، كما انها تؤشر تأثير عدد سنوات عملهم في المؤسسة على ادائهم في تطبيق معايير الجودة والتفاعل معها باعتبارها موجها لسلوك العمل وتطبيق اجراءاته، وبالتالي فان هذه العلاقة التي تجمع بين إجراءات الجودة و مدة الخدمة ضمن المؤسسة من جهة واداء اعضاء هيئة التدريس من جهة ثانية ستكون محط اهتمام هذا البحث.

6. المفهوم العام للجودة الشاملة:

تعتبر الجودة الشاملة نتاج ثقافة المؤسسة ويجب أن تكون مدفوعة بها، والثقافة هي مجموعة الأفكار والقيم التي يعتنقها كل أفراد المؤسسة حيث تعبر المستويات العليا من الإدارة عن هذه القيم التي يعتنقها كل أفراد المؤسسة حيث تعبر المستويات العليا من الإدارة عن هذه القيم من خلال توجهاتهم وسلوكهم وبمرور الزمن تبدأ المستويات الأدنى في التأثر بهم ويقومون بسلوكيات مماثلة ومشابهة تصب جميعا في إنتاج منتج أو خدمة عالية الجودة .

وعرفها جابتوناكي بانها: " شكل تعاوني لإنجاز الأعمال بالاعتماد على الجهود المشتركة بين الادارة والعمال بهدف تحسين الجودة وزيادة الانتاج وبشكل مستمر[8]. فهي تشمل على تخطيط استراتيجي يهتم بتغيير بعض الإجراءات والسلوكيات الإدارية السائدة لتحل محلها ثقافة وسلوكيات الجودة التي تبرز ملامح شخصية المنظمة ورؤيتها المستقبلية وتوجهاتها وقيمها الشخصية و التنظيمية فهي ليست هدفاً محدداً بل إنها هدف متغير يسعى إلى التحسين والتطوير المستمر، وتؤكد على التزام الجميع بمبادئ الجودة كما تؤكد على أهمية اندماج هذه الفلسفة مع بنية المنظمة، وهي لا تعني الجودة التامة و لكنها تعني تحقيق أعلى جودة ممكنة و إيجاد بيئة عمل يسعى فيها الجميع إلى تحسين الجودة.

من ناحية أخرى فان الجودة تعني الالتزام بالمتطلبات التي يحددها العميل"، وهي "الإنتاج الكفء الذي يلبي احتياجات سوق العمل، أي أنها التطابق الفعلي مع المعياري" ISO 9000–2000، أما بهارت واكهلو Bharat Wakhlu فقد عرف الجودة الشاملة على أنها "التفوق لإسعاد المستهلكين عن طريق عمل المديرين والموظفين مع بعضهم البعض من أجل تحقيق أو تزويد جودة ذات قيمة للمستهلكين، من خلال تأدية العمل الصحيح بالشكل الصحيح ومن المرة الأولى، وفي كل وقت[4] .

فالجودة مجموعة قيم ومنهج عمل وأسلوب تفكير تعمل على توجيه سلوكيات متبنيها بمرور الزمن بهدف تحسين ادائهم وادخال التطوير والتحسين المستمر عليه. فهي ملازمة للكفاءة (Efficience)، والفعالية (Effectiveness) المحققة لأفضل وضع تنافسي للمؤسسة .

7. الجودة في التعليم :

ان الجودة في التعليم هي عملية استيفاء النظام التعليمي للمعايير والمستويات المتفق عليها لكفاءة النظام التعليمي وفاعليته بمختلف عناصره (المدخلات, العمليات, المخرجات, البيئة) بما يحقق أعلى مستوى من القيمة والكفاءة والفاعلية لكل من أهداف النظام وتوقعات طالبي الخدمة التعليمية(الطلبة , المجتمع)[3]. من هذا المنطلق أصبح الاهتمام بموضوع الجودة في المؤسسات التعليمية يحظى بأهمية بالغة لدى المعنيين لدوره الكبير في التحسين المستمر، وضمان تنافسية المؤسسات التعليمية. حيث تشير اليونسكو الى ان تطبيق الجودة الشاملة في جميع القطاعات وبخاصة قطاع التعليم العالي، من أهم المعايير للمنافسة في جذب رؤوس الأموال الاستثمارية محلياً وعالمياً، في ظل تنفيذ آليات اتفاقية التجارة العالمية (الجات)، ومن المتوقع أن تشتد

المنافسة في تطبيق نظام الجودة في قطاع التعليم العالي أكثر من القطاعات التجارية والصناعية، من أجل إعداد وتكوين القوى البشرية لجميع مجالات العمل والإنتاج، وإجراء البحوث والدراسات وتطبيق التكنولوجيا لخدمة المجتمع وتنمية[12].

ان الجودة في التعليم تمثل مجموعة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتحقيق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية[7]. في حين يركز كل من جومتين وداكر Jomtien & Dakar على خصائص التعلم في تعريفهما لجودة التعليم حيث أشارا الى إنها تمثل "إدخال خصائص التعلم المرغوبة من خلال عملية معالجة مستندة على التدريسيين الأكفاء الملمين بعلم أصول التدريس (Pedagogies) ومناهج تعليمية متكاملة ومناسبة في ظل نظام حوكمة عادل ومنصف[14].

ان عملية توظيف تدريسين أكفاء تعتبر جزءا من "عملية استراتيجية إدارية تستند على مجموعة من القيم تستمد طاقتها من المعلومات وبما يمكنها من توظيف إمكانات العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية استثمارا إبداعيا يضمن تحقيق التحسين المستمر للعملية التعليمية"[17]. وان جهود العاملين في مجال التعليم لـ "رفع وتحسين المنتج التعليمي بما يتناسب مع رغبات المستفيدين ومع قدراتهم وسماتهم المختلفة" هو ما يمكن وصفه بادارة الجودة الشاملة[11] .

فالجودة الشاملة في مجال التعليم تشمل الكفاءة والفعالية معا، وذلك لأنه إذا كانت الكفاءة تعني الاستخدام الأمثل للإمكانات التعليمية المتاحة (المدخلات) من أجل الحصول على نواتج ومخرجات تعليمية معينة، أو الحصول على مقدار محدد من المخرجات التعليمية باستخدام أدنى مقدار من المدخلات التعليمية (أقل تكلفة ممكنة)، فهذا يمثل أحد الأسس التي ترتكز عليها الجودة الشاملة، وهو تحقيق المواصفات المطلوبة بأفضل الطرائق وأقل تكلفة. وإذا كانت الفعالية في أبسط معانيها تعني تحقيق الأهداف، أو المخرجات المنشودة، فإن هذا أيضاً يمثل أساساً مهماً للجودة الشاملة، بل إنها تذهب إلى أبعد من هذا، حيث يعد التحسين المستمر في مراحل العمل المختلفة، وفي أهداف المؤسسة من أهم أسس الجودة، فإدارة الجودة الشاملة هي مسايرة لقول الرسول صلى الله عليه وسلم: إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه"

ان مجمل التعاريف تشير الى ان مفهوم الجودة الشاملة يتضمن مجموعة من الافكار التي تتمثل بـ:

- **فكرة تفوق الأداء:** بمعنى أن المؤسسة التي تسير في طريق الجودة الشاملة يجب أن تسعى لكي تكون الأفضل في المجتمع، من خلال توفير جودة خدمة ذات قيمة عالية بحيث تتجاوز الخدمات المقدمة من قبل المنافسين بالإضافة إلى المتابعة المستمرة نحو تحقيق هذا الهدف، الأمر الذي يجعلها قوية ومستجيبة لمتطلبات الزبائن وغيرها من العوامل البيئية.
- **فكرة إسعاد المستفيد:** والتي تتحقق من خلال تحقيق توقعات المستفيدين وبالتالي الوصول الى اسعادهم وفي نفس الوقت تسعى إلى كسب ميزة تنافسية داخل المجتمع.
- **فكرة القيمة:** حيث تعرّف القيمة على أنها النسبة بين الجودة والتكلفة أي أن القيمة تساوى الجودة على التكلفة، فالمستهلك يدرك أن جودة تلك الخدمة التي حصل عليها مقارنة مع سعرها حسب ما يراها هو نفسه يجب أن تكون أعلى من تلك القيمة المقدمة من قبل المنافسين.
- **فكرة عمل الأشياء الصحيحة من المرة الاولى:** وهي التركيز على القيام بالأعمال والنشاطات بدون عيوب أو أخطاء من المرة الأولى وبشكل دائم.

مما تقدم يتضح أن الجودة في التعليم بمظاهرها المختلفة تسعى إلى استثمار قدرات العاملين وتحسين أدائهم في هذا المجال بما يضمن تحقيق التحسين المستمر للعملية التعليمية، مما يؤشر لوجود علاقة بين عدد الاعوام التي يقضيها عضو هيئة التدريس في المؤسسة التعليمية على اداءه في ضوء تطبيق معايير جودة التعليم.

8. مفهوم الاداء:

يرتبط مفهوم الأداء بسلوك الفرد والمنظمة، ويحتل مكانة خاصة داخل أية مؤسسة باعتباره الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة بها، ويعرف الأداء على أنه " القيام بأعباء الوظيفة من مسؤوليات وواجبات وفقا للمعدل المفروض أداؤه من العامل الكفء المدرب." فهو تنفيذ الموظف لأعماله ومسؤولياته التي تكلفه بها المنظمة أو الجهة التي ترتبط بها وظيفته [2] .

ويقصد بمفهوم الأداء المخرجات أو الأهداف التي يسعى النظام إلى تحقيقها[5]، ومن ناحية أخرى فهو مفتاح تحقيق الأهداف بالطريقة الصحيحة بأقل تكلفة وفي الوقت المحدد، من خلال رصد سير العمل في مختلف المجالات والتأكد من نوعية الإنجاز في مختلف المراحل[24]. وهو لا يعبر عن ما يحققه الفرد فقط بل كيفية التحقيق كذلك، والأداء الجيد يجب أن يقابله السلوك المناسب والإستخدام الفعال للمعارف، المهارات والكفاءات[21]. بحيث يمكن الادارة من تحويل المدخلات الخاصة بالتنظيم إلى عدد من المخرجات بمواصفات محددة وبأقل تكلفة. **من خلال التعاريف السابقة يتضح ان الأداء بأنه عبارة عن النتائج التي يتم الحصول عليها من قبل المؤسسة في سعيها لتحقيق أهدافها والتي يساهم فيها كل من الأفراد والمؤسسة ككل من خلال المهام والأدوار المطلوبة والتي يجب أن تقابلها السلوكات، والجهود، والمهارات التي تساهم في الحصول على افضل اداء.**

9. علاقة الجودة بالأداء:

يعتبر السلوك الإنساني من العوامل المحددة للأداء الوظيفي، وهو يتحدد من خلال تفاعل طبيعة الفرد ونشأته والموقف الذي يوجد فيه. والأداء لا يظهر نتيجة لقوى أو ضغوط نابعة من داخل الفرد نفسه فقط، ولكن نتيجة عملية تفاعل وتوافق بين القوى الداخلية للفرد والقوى الخارجية المحيطة به. وقد بين جراي Gray أن اعتماد المنظمات لمعايير الجودة والمواصفات والمقاييس يعود بفوائد كثيرة على التنظيم والأفراد منها :

- رفع مستوى الأداء، وتغيير ثقافة المؤسسة إلى الأفضل.
- العمل على زيادة قدرة المؤسسة على التنافس، من خلال اتباع سياسات وإجراءات عمل على درجة كبيرة من الدقة والوضوح والموضوعية .
- إعطاء العاملين الشعور بالثقة، ورفع الروح المعنوية[16].

وحيث أن الجودة هي: " خلق ثقافة متميزة من الأداء من خلالها يعمل الجميع بأقصى جهد ممكن لتحقيق توقعات العملاء وأداء العمل بطريقة سليمة من أول مرة[25]. فهي تؤثر على الاشخاص من خلال توجهاتهم وسلوكهم بمرور الوقت بهدف تحسين الاداء، فبالتالي ستشكل اطارا خارجيا يلعب دورا في تحديد المسؤوليات والواجبات وبالتالي أداء الاشخاص في المؤسسة.

أن هذا الاطار سوف يتضمن مجموعة من العناصر والتي تعتبر بحد ذاتها عناصر مكونة للأداء كالمعرفة بمتطلبات الوظيفة ونوعية وكمية العمل والمثابرة والوثوق. **وبذلك فأن معايير جودة التعليم تشكل واحدة من المعايير الخارجية التي تؤثر على اعضاء هيئة التدريس من خلال توجيه سلوكهم بمرور الوقت وبالتالي التأثير في أدائهم. وبيان العلاقة بين الوقت الذي يقضيه عضو هيئة التدريس في المؤسسة ومدى تأثر أداءه في ضوء تطبيع معايير جودة التعليم سيكون موضوعا للدراسة التطبيقية لهذا البحث.**

10. الدراسة التطبيقية / متطلبات الدراسة التطبيقية:

اعتمد هذا البحث على تحديد مملكة البحرين مكانا لأجراء هذه الدراسة لوجود اطارا واضحا لجودة التعليم معد من قبل هيئة وطنية (تحمل اسم الهيئة الوطنية لضمان جودة التعليم والتدريب) تتركز مهمتُها الأساسية في ضمان جودة التعليم والتدريب، ويتم التحقق من ذلك من خلال مراجعات أداء المؤسسات التعليمية والتدريبية وفق معايير لقياس جودة أداء مؤسسات التعليم والتدريب.

1.10. متطلبات جودة التعليم العالي في مملكة البحرين:

تعتمد متطلبات الجودة في التعليم العالي في مملكة البحرين على تحقيق اربعة مؤشرات رئيسية تم اعدادها من قبل الهيئة الوطنية لضمان جودة التعليم والتدريب لمتابعه

تنفيذ اجراءات الجودة في مؤسسات التعليم العالي والتي يشمل هيكلها التنظيمي على وحدة مختصة في التعليم العالي تسمى "وحدة مراجعه التعليم العالي". تقوم بمراجعات دورية للبرامج المطروحة في مؤسسات التعليم العالي بعد ان يطلب من هذه المؤسسات إعداد وتقديم تقرير تقويم ذاتي تتم على ضوئه المراجعة. تغطي هذه المؤشرات الأربع البرنامج التعليمي، كفاءة البرنامج، المعايير الاكاديمية للخريجين، فاعلية إدارة الجودة:

المؤشر الاول: البرنامج التعليمي.

يتطلب تحقيق هذا المؤشر ان يظهر البرنامج التعليمي المطروح للطلبة ملاءمة للهدف من حيث تحقيق رسالة الجامعة والكلية والقسم العلمي الذي ينتمي اليه البرنامج، والجدوى من طرح البرنامج، والمنهج الدراسي، وطرائق التدريس المعتمدة في تنفيذ المنهج، واحتواء المنهج على مخرجات تعلم تحقق الهدف من طرح البرنامج، واتباع اساليب تقييم مناسبة للمنهج الدراسي. ويحتوي المؤشر الاول على ثمانية مؤشرات فرعية تقييس مدى تحقيق البرنامج للفقرات المذكرة انفا.

المؤشر الثاني: كفاءة البرنامج.

يتطلب تحقيق هذا المؤشر ان يكون البرنامج كفؤا من حيث عدد الطلبة المقبولين، ووجود سياسة قبول ملائمة لمتطلبات الدراسة في البرنامج، وكفاية المصادر المتاحة في البرنامج من حيث عدد التدريسين والقاعات الدراسية والمختبرات .... الخ، ووجود سياسة واليه في التوظيف، وتوفر البنى التحتية، ودغم الطلبة، وتدريب اعضاء هيئة التدريس والبحوث العلمية المنجزة من قبلهم. ويحتوي هذا المؤشر على ثلاثة عشر مؤشر فرعي لقياس تحقيق الفقرات المذكورة انفا.

المؤشر الثالث: المعايير الاكاديمية للخريجين.

يتطلب تحقيق هذا المؤشر ان يكون الخريجون مستوفون للمعايير الاكاديمية المتوافقة مع البرامج المماثلة في مملكة البحرين، وعلى المستويين الإقليمي والعالمي، إلى جانب توفر آلية للمقارنة المرجعية ومدى تنفيذها. ويحتوي هذا المؤشر على ثلاثة عشر مؤشر فرعي لقياس مدى تحقق متطلبات المؤشر الرئيسي.

المؤشر الرابع: فاعلية إدارة الجودة.

يتطلب هذا المؤشر بان تساهم الترتيبات المتخذة لإدارة البرنامج، بما فيها ترتيبات ضمان الجودة والتطوير المستمر في اعطاء ثقة في البرنامج. ويحتوي هذا المؤشر على عشرة مؤشرات فرعيه تقيس مدى تحقق متطلبات هذا المؤشر وفق ما مذكور انفا [19].

من هنا فأن هذه المؤشرات سوف تبلور سلوكيات العاملين في قطاع التعليم العالي بشكل محدد من ناحية، وتمثل أساسا لقياس مدى تأثيرها على أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال التعليم العالي والبحث العلمي من ناحية أخرى.

2.10. اختيار عينة البحث واجراءات الدراسة التطبيقية:

1.2.10 منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمد الباحثان في إعداد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي Descriptive Approach Analytical لملائمته لطبيعة الدراسة. وقد حاول الباحثان من خلال هذا المنهج التعرف على تأثير مدة خدمة أعضاء هيئة التدريس في المؤسسة على ادائهم في ضوء تطبيق معايير جودة التعليم المثقره من قبل BQA في مملكة البحرين.

2.2.10 مجتمع الدراسة وعينتها:

مثل أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم التطبيقية في مملكة البحرين مجتمع الدراسة، وتم توزيع أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانات باستخدام أسلوب التوزيع المباشر على العينة التي بلغ حجمها اثنا وأربعون (42) من أصل (75) عضوا من اعضاء هيئة التدريس من الجنسين توزعوا على كليات الجامعة المختلفة.

3.2.10 أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة من قسمين:

القسم الأول: يتضمن عددا من الأسئلة تهدف غلى تحديد الخصائص العامة لاعضاء هيئة التدريس مثل العمر، الجنس، الاختصاص، الرتبة الاكاديمية، وعدد السنوات التي قضاها في جامعة العلوم التطبيقية في مملكة البحرين، حيث جرى تبويبها تحت أربع فئات هي أقل من عام دراسي، أكثر من عام واحد واقل من أثنين، وأكثر من عامين وأقل من أربع أعوام، والفئة الرابعة هي التي تشمل من زادت فترة انضمامهم للجامعة عن الأربع سنوات. لقد شكل هذا القسم جزءا مهما من الاستبانة لفائدته في إجراء التحليلات المتعلقة ارتباط الاجابات وفترة خدمة عضو هيئة التدريس في الجامعة.

القسم الثاني: يتضمن مجموعة من العبارات المرتبطة التي تساعد على تحقيق أهداف الدراسة تألفت من اثنين وثلاثين (32) فقرة، شملت أربع أبعاد تعلق البعد الاول بالبحث العلمي وضم ستة مؤشرات، والثاني غطى "التخطيط لتحقيق الاهداف" وشمل على إحد عشر مؤشراً، والثالث ارتبط بالمقرر الدراسي ومحتواه وضم أربع مؤشرات، والرابع والأخير ركز على اساليب التعليم والتقييم وشمل على إحد عشر مؤشراً.

لقد تم عرض تصميم الاستبانة على عدد من المحكمين المختصين في مجال التعليم العالي، بمن فيهم اعضاء من مركز ضمان الجودة في جامعة العلوم التطبيقية في مملكة البحرين. وقد قام الباحثان بتعديل الصياغات بموجب ماورد من ملاحظات اينما تطلب ذلك. وقد تم اعتماد مقياس (ليكرت الخماسي) بدرجاته الخمس (اوافق بشدة، اوافق، الى حد ما– محايد، غير موافق، لا اوافق بشدة) وحدد في مقابلها الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي.

4.2.10 اختبار صدق الأداة:

Face Validityأعتمد أسلوب الصدق الظاهري للتحقق من صدق الأداة المستخدمة، وذلك من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المهتمين بهذا الجانب بمن فيهم بعض من منسقي البرامج الاكاديمية وأعضاء مركز ضمان الجودة في الجامعة لتحكيم الاستبانة من حيث وضوحها وصياغتها وملائمتها،كما جرى اختبارها من خلال دراسة استطلاعية، وقد أخذ الباحثان بالملاحظات التي وردت في هذا الصدد وأخراج الاستبانة بهيئتها النهائية.

11.النتائج البحثية والاستنتاجات:

تم تبويب المعلومات المُتحصلة من الإستبانة ومعالجتها احصائياً كما مبين في الجدول (رقم1) الذي يُظهر نتائج حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل فئة زمنية ضمن الأبعاد الأربعة التي حددت في البحث ومؤشراتها الفرعية، إلى جانب إظهار النسبة المئوية للإجابات من خلال الرسومات البيانية في الاشكال من (1) إلى (4).

جدول (رقم1): نتائج حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل فئة زمنية.

	العبارة	الفئة الأولى سنة فما دون		الفئة الثانية اكثر من 1 وأقل من 2		الفئة الثالثة اكثر من 2 وأقل من 4		الفئة الرابعة اكثر من 4 سنوات	
		MEAN	STDEV.	MEAN	STDEV.	MEAN	STDEV.	MEAN	STDEV.
البعد الأول: البحث العلمي	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في تحسين نوعية البحوث التي يتم اجراءها.	2.200	2.040	2.400	2.245	2.000	1.673	1.800	1.166
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في زيادة عدد البحوث المنجزة في السنة .	2.000	0.632	2.400	2.332	2.000	1.414	1.800	1.166
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في اختيارك للمجلة أو المؤتمر الذي تنشر فيه.	2.200	1.720	2.400	1.625	1.800	1.327	1.800	1.470
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في الحصول على دعم الجامعة لأجراء البحوث.	2.200	1.470	2.400	1.356	2.000	0.894	1.600	0.800

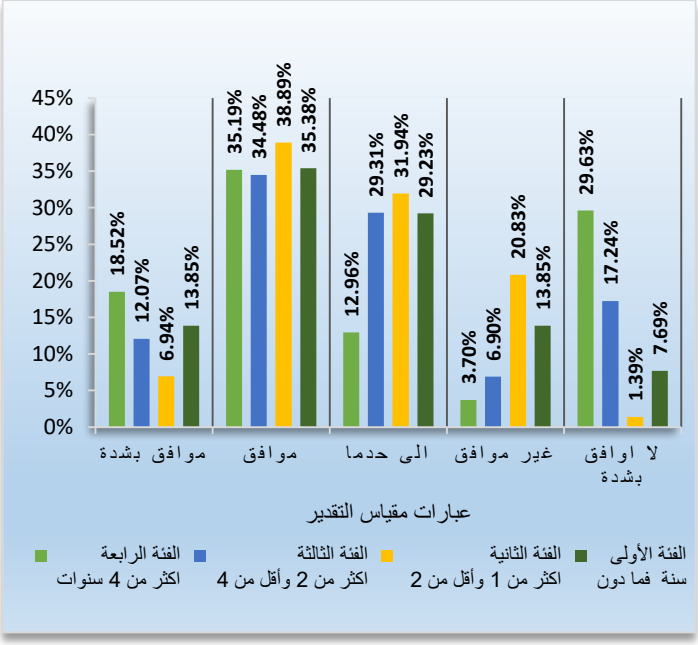
العبارة		الفئة الأولى سنة فما دون		الفئة الثانية اكثر من 1 وأقل من 2		الفئة الثالثة اكثر من 2 وأقل من 4		الفئة الرابعة اكثر من 4 سنوات	
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في تخصيص وقت كافي للبحث العلمي ضمن جدول الاعمال الاسبوعي.	2.200	0.980	2.400	2.245	1.800	1.166	2.000	1.673
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في وضع الخطة البحثية السنوية للقسم.	2.200	1.939	2.400	2.498	2.000	1.673	1.800	0.980
	متوسط(للمتوسطات) / الانحراف المعياري(لمجموع الانحرافات)	**2.167**	**0.508**	**2.400**	**0.412**	**1.933**	**0.275**	**1.8**	**0.291**
		MEAN	**STDEV.**	**MEAN**	**STDEV.**	**MEAN**	**STDEV.**	**MEAN**	**STDEV.**
البعد الثاني: التخطيط وتحقيق الأهداف.	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في تحقيق اهداف البرنامج.	2.200	1.833	2.400	3.007	2.000	1.789	1.800	1.720
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في ربط مخرجات المقررات بمخرجات التعليم للبرنامج	2.200	2.040	2.400	2.577	2.000	2.530	1.800	2.135
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في ربط مخرجات المقرر بأهدافه.	2.200	2.040	2.400	2.245	2.000	2.280	1.800	1.470
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في التخطيط لتحقيق اهداف المقرر.	2.200	2.040	2.200	1.939	2.000	2.757	1.800	1.166
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في تحديد معايير اختيار أعضاء هيئة التدريس الجدد	2.200	2.040	2.400	1.855	2.000	0.632	1.800	1.327
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في تنفيذ توصيات التحسين.	2.200	2.400	2.600	2.800	1.800	2.638	1.800	1.166
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في تخصيص وقت كافي لتطوير طرق التدريس .	2.200	1.720	2.400	2.245	2.000	1.414	1.800	1.720
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في تولي التدريس بحسب التخصص الدقيق للمدرس.	2.200	1.939	2.400	2.871	2.000	2.098	1.800	1.327
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في تحقيق الربط بين مدة خدمة المدرس في الجامعة ومجال تدريسه.	2.200	2.040	2.400	2.871	2.000	2.098	1.800	1.327
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في تحفيز أعضاء هيئة التدريس.	2.200	1.720	2.400	2.154	2.000	1.095	1.800	2.227
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في تطوير أعضاء هيئة التدريس.	2.200	2.227	2.400	1.855	2.000	1.673	1.800	2.135
	متوسط(للمتوسطات) / الانحراف المعياري(لمجموع الانحرافات)	**2.200**	**0.192**	**2.400**	**0.418**	**1.982**	**0.636**	**1.800**	**0.383**
		MEAN	**STDEV.**	**MEAN**	**STDEV.**	**MEAN**	**STDEV.**	**MEAN**	**STDEV.**
البعد الثالث: محتوى المقرر	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في زيادة عمق المحتوى الدراسي للبرنامج.	2.200	1.939	2.400	2.577	2.000	1.897	1.800	1.600
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في انتقاء المراجع والبحوث المناسبة للمنهج.	2.200	1.939	2.200	2.227	2.000	1.414	1.800	0.980
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في الربط بين البحوث الحديثة ومحتوى المقرر.	2.000	1.673	2.200	2.638	2.000	1.414	1.800	1.720
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في تحسين اختيار مشروع التخرج.	2.200	2.227	2.200	2.561	2.000	2.191	1.800	1.166
	متوسط(للمتوسطات) / الانحراف المعياري(لمجموع الانحرافات)	**2.150**	**0.196**	**2.250**	**0.161**	**2.000**	**0.332**	**1.800**	**0.304**
		MEAN	**STDEV.**	**MEAN**	**STDEV.**	**MEAN**	**STDEV.**	**MEAN**	**STDEV.**

	العبارة	الفئة الأولى سنة فما دون		الفئة الثانية اكثر من 1 وأقل من 2		الفئة الثالثة اكثر من 2 وأقل من 4		الفئة الرابعة اكثر من 4 سنوات	
البعد الرابع: التعليم والتعلم والتقييم	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في جعل مستويات تقييم الطلبة مناظرة لجامعات أخرى.	2.200	3.487	2.200	1.470	1.800	2.638	1.800	1.166
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في تحديد سياسات تقييم واضحة.	2.200	1.600	2.400	2.059	1.800	1.600	1.800	1.720
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في تحقيق عدالة التقييم.	2.200	2.135	2.200	1.720	2.000	2.191	1.800	1.600
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في تحسين طرق التعليم.	2.000	2.757	2.200	1.939	1.800	1.600	1.800	1.720
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في التخطيط لطرق تعليم الطلبة.	2.200	2.040	2.400	2.059	2.000	1.897	1.800	1.166
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في تجديد طرق التدريس.	2.200	1.600	2.400	2.728	1.800	1.833	1.800	1.166
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في تحديد معايير مناسبة للتقييم.	2.000	1.897	2.400	2.577	2.000	1.673	1.800	1.166
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في استخدام التعليم الإلكتروني.	2.200	1.939	2.400	2.871	1.800	1.600	1.800	1.939
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في قياس مدى تقدم الطلبة خلال الدراسة.	2.200	1.939	2.400	2.871	2.000	1.673	1.800	1.720
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في تحسين صياغة الأسئلة الامتحانيه.	2.000	2.449	2.200	2.315	1.800	1.600	1.600	1.855
	تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في تحسين إدارة وقت الامتحانات.	2.200	2.227	2.200	2.638	2.000	1.414	1.800	0.748
	متوسط(للمتوسطات) / الانحراف المعياري(لمجموع الانحرافات)	**2.145**	**0.523**	**2.309**	**0.457**	**1.891**	**0.331**	**1.782**	**0.364**

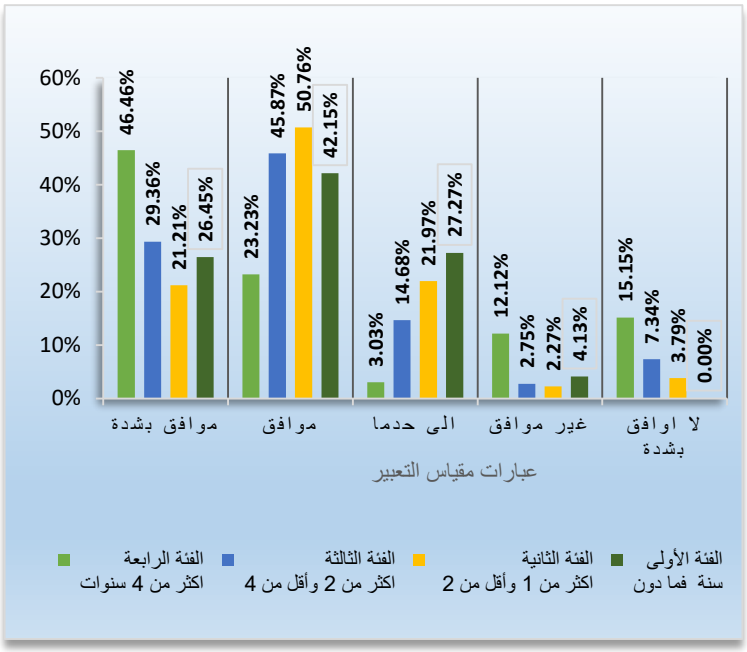
1.11. البعد الأول: البحث العلمي

تظهر النتائج المرتبطة ببعد البحث العلمي اقرارا بوجود تأثير ايجابي لمتطلبات جودة التعليم على البحث العلمي وبنسب تراوحت بين (53.71%) و (45.83%) لمجمل الفئات (شكل رقم1) في حين بقي مايقارب الـ 30% من الفئات الأولى والثانية والثالثة على الحياد، في حين نلاحظ ان (29.63%) من ذوي الخدمة التي تمتد لأكثر من 4 سنوات في المؤسسة لايمنحون موافقتهم لوجود تأثير ايجابي لمتطلبات جودة التعليم على البحث العلمي. كما بينت نتائج الانحراف المعياري (0.980) وجود تقارب إلى حد ما بين اجابات هذه الفئة حول "تخصيص وقت كافي للبحث العلمي ضمن جدول الاعمال الاسبوعي" و "وضع الخطة البحثية السنوية للقسم"، بينما تباينت الاجابات حول مؤشرات "زيادة عدد البحوث المنجزة في السنة" و "الحصول على دعم الجامعة لأجراء البحوث" حيث كانت قيمة الانحراف المعياري (1.166) و(1.470) على التوالي. وهو سيناريو متقارب مع نتائج الفئة الثالثة التي تمتد خدمتها بين عامين إلى أربعة اعوام وأن اختلفت النسب بعض الشيء. حيث مالت نسبة (46.55%) باتجاه وجود تأثير ايجابي لمتطلبات جودة التعليم بينما بقي (29.31%) على الحياد وذهب (24.14%) باتجاه معاكس، مع انحراف معياري في الاجابات بمقدار يقرب من (1.6) وتقارب حول مؤشر " الحصول على دعم الجامعة لأجراء البحوث"، وبالتالي نجد نزعة مشابهة في هذه الفئة للفئة الرابعة. **مما يدل على أن نظرة التاثير الايجابي لمتطلبات جودة التعليم على البحث العلمي تنخفض مع تقدم خدمة عضو هيئة التدريس في الجامعة.**

شكل (رقم1): نتائج حساب النسب المئوية لعبارات مقياس التغيير لكل فئة لبُعد البحث العلمي.



شكل(رقم2): نتائج حساب النسب المئوية لعبارات مقياس التغيير لكل فئة لبُعد التخطيط وتحقيق الأهداف.



2.11. البعد الثاني: التخطيط وتحقيق الأهداف.

تظهر النتائج المرتبطة ببعد التخطيط لتحقيق الاهداف تأثيراً كبيرا للمؤشرات المرتبطة بمتطلبات الجودة على اداء اعضاء هيئة التدريس وبنسب تراوحت بين(68.6%) إلى (75.23%) أشارت إلى موافقتها أو موافقتها بشدة (شكل رقم2)، في مجمل الفئات الاربعة. بنما أظهرت الفئة الاولى (سنة من الخدمة فما دون) ترددا بنسبة (27.27%)، وهي النسبة الأعلى من بين الفئات الأخرى، **مما يعكس تأثر هذا البعد بمدة الخدمة الجامعية التي يقضيها عضو هيئة التدريس في نفس المؤسسة.**

في حين اظهرت النتائج التفصيلية ان هنالك اختلاف في تحديد الاجابة حول مدى ان " تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في ربط مخرجات المقررات بمخرجات التعليم للبرنامج" حيث يظهر الانحراف المعياري ارتفاعا لدى مجمل الفئات (2.040–2.530) **مما يؤشر عدم وضوح الرؤية لدى الفئات الأربعة فيما يتعلق بفهم العلاقة بين مخرجات المقررات ومخرجات البرنامج وكيفية الربط بينهم، وهو ما انعكس بالفعل على واقع الممارسة التي غائب عنها وجود آلية واضحة للربط بين المستويات المختلفة للمخرجات التعليمية.**

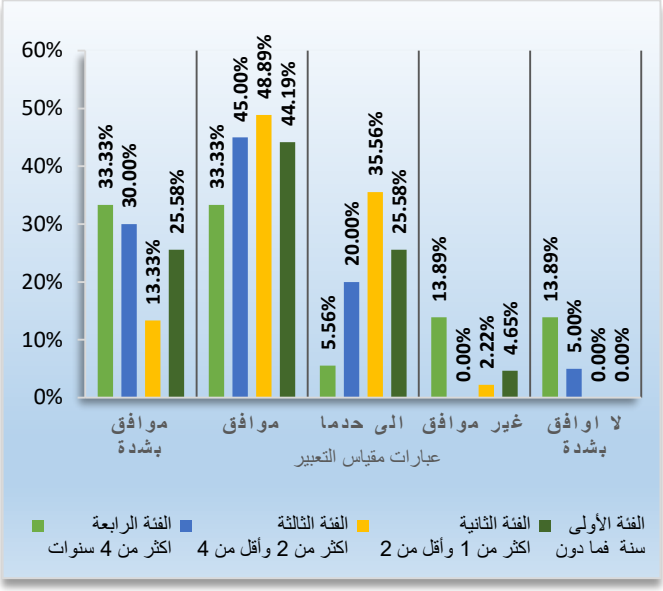
كما أكدت النتائج نزعة عدم الاتفاق لدى الفئة الرابعة ذات مدة الخدمة الاطول في الجامعة حول مدى مساهمة متطلبات جودة التعليم في " تحفيز أعضاء هيئة التدريس" وفي "تطوير اعضاء هيئة التدريس"، **مما دل على انه كلما زادت الفترة الزمنية للخدمة في الجامعة كلما تزعزعت ثقة أعضاء هيئة التدريس في الأثر الايجابي لمتطلبات جودة التعليمي على صعيد التطور الشخصي.**

3.11. البعد الثالث: محتوى المقرر الدراسي.

تظهر النتائج المرتبطة ببعد محتوى المقرر الدراسي تأثيراً كبيرا للمؤشرات المرتبطة بمتطلبات الجودة على اداء اعضاء هيئة التدريس كلما زادت فترة مكوثه في الجامعة وبنسب تراوحت بين(66.6%) إلى (75%) (شكل رقم3). في حين اظهرت النتائج التفصيلية ان أعلى تأثير لهذا البعد ظهر لدى الفئة التي تتراوح خدمتها بين سنتين إلى اربع سنوات (75%) تليها الفئة التي خدمتها سنة فأقل (69.79%) ثم الفئة التي مدة خدمتها أكثر من اربع سنوات (66.66%) واخيرا الفئة التي تتراوح خدمتها بين أكثر من سنة واقل من سنتين(62.22%). **بمعنى**

آخر ان التأثير يزداد في العموم مع زيادة فترة الخدمة في الجامعة.

شكل (رقم3): نتائج حساب النسب المئوية لعبارات مقياس التغيير لكل فئة لبُعد محتوى المقرر الدراسي.



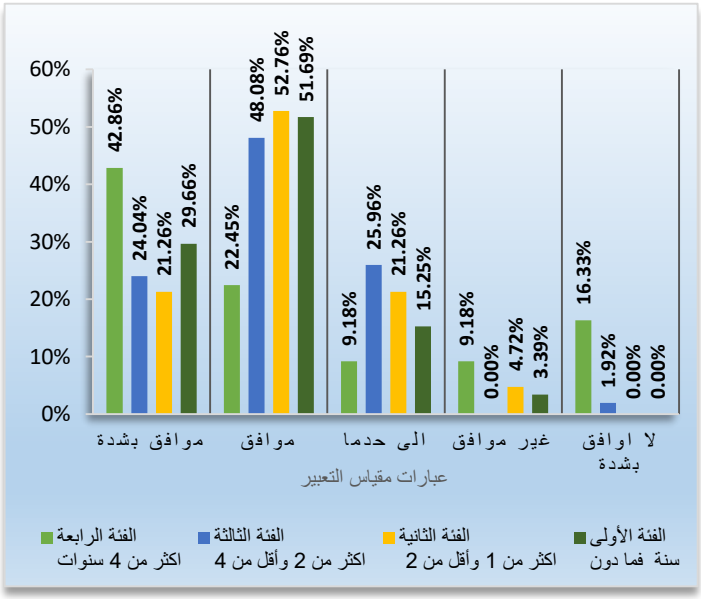
كما أبرزت النتائج تقارب رؤية الفئة الرابعة فيما يخص مدى مساهمت تطبيق اجراءات الجودة في " انتقاء المراجع والبحوث المناسبة للمنهج" على عكس باقي الفئات التي اظهرت اختلافا في تحديد موقفها من هذه النقطة تحديدا، والذي انعكس كقيمة) للانحراف المعياري، **وهذا** 2.227تراوحت بين (1.414) و(**يؤشر وضحا في الرؤية المتعلقة بادراك العلاقة بين متطلبات جودة التعليم وانتقاء المراجع والبحوث المناسبة لموضوع المقرر ومستواه كلما زادت فترة مكوث عضو هيئة التدريس في الجامعة.**

4.11. البعد الرابع: التعليم والتعلم والتقييم.

ان نتائج هذا البعد تظهر اتفاقا عاما بين الفئات الأربعة المختلفة على الأثر الكبير لمتطلبات جودة التعليم على اداء اعضاء هيئة التدريس وبنسب تراوحت بين(64.81) إلى (81.32%) (شكل رقم4). **مما دل على العموم بعدم تأثير مدى خدمة عضو هيئة التدريس في الجامعة على ادراك وفهم تأثير متطلبات جودة التعليم على أساليب التعليم والتعلم والتقييم.**

اما على الصعيد التفصيلي فنجد أن الفئة الأولى التي تمتد خدمتها لسنة فما دون كانت اجاباتها متابينة جدا (بانحراف معياري بلغ 3.487) فيما يتعلق بعبارة ان "تطبيق إجراءات الجودة ساهمت في جعل مستويات تقييم الطلبة مناظرة لجامعات أخرى"، في حين كانت التباينات تقل كلما ازدادت فترة خدمة اعضاء هيئة التدريس في الجامعة **مما يؤشر علاقة عكسية بين فترة الخدمة وأثر اجراءات الجودة على الاداء فيما يرتبط بهذا المؤشر تحديداً.**

شكل (رقم4): نتائج حساب النسب المئوية لعبارات مقياس التغيير لكل فئة لبُعد التعليم والتعلم والتقييم.



بينت النتائج انه مع أزدياد هذة المدة يزداد إدراك عضو هيئة التدريس للتاثير السلبي على أداءه في مجال البحث العلمي ولا يظهر هذا التاثير في اعضاء هيئة التدريس الحديثي التعيين، نظرا للوقت الذي يتطلبه إنجاز المتطلبات المتعلقة بجودة التعليم.

2- وجود فروقات ذات دلالة احصائية لتأثير مدة الخدمة على الانشطة المرتبطة بربط مخرجات التعلم للمقرر

12.الاستنتاجات النهائية:

توصل البحثان الى الاستنتاجات النهائية التالية بما يخص فرضيات البحث:

1- هنالك فروقات ذات دلاله احصائية المدى تأثير مدة خدمة اعضاء هيئة التدريس على البحث العلمي حيث

مع مخرجات التعلم للبرنامج حيث يتناسب الاثنان طرديا ويزداد ادراك عضو هيئة التريس لهذا الربط كلما قضى فترة اطول في خدمة الجامعة مما يعني تأثير عامل الخبرة في هذا الجانب على تحسين عملية التعليم في العموم.

3- كذلك يوجد فروقات ذات دلالة احصائية لتأثير مدة الخدمة على تصميم محتوى المقر ويزداد إدراك عضو هيئة التدريس في تصميم المقررات مع زيادة عدد سنوات الخدمة مما يؤكد تأثير عامل الخبرة في تحسين تصميم المقررات الدراسية وفقا لمتطلبات جودة التعليم التي حددتها BQA في مملكة البحرين.

4- و كما ذكرنا في (2) و(3) أعلاه فان عامل الخددمة يؤثر ايجابيا على إدراك وفهم تطبيق متطلبات الجودة في الجامعة. ومع ذلك فأن النتائج تظهر أن مع تقدم خبرة أعضاء هيئة التدريس في الخدمة ضمن المؤسسة يجدون صعوبات أكبر في تحقيق التوازن بين التطور الشخصي والبحث العلمي من جهة وبين تحقيق متطلبات معايير جودة التعليم التي حددتها هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب BQA في مملكة البحرين

مما ورد يتبين ان مدة خدمة عضو هيئة التدريس في الجامعة لها تاثير على أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة مما يطور الجامعة ويعمل على تقدمها ويوصي الباحثان بعمل المزيد من الدراسات في هذا الجانب وفيما يتعلق اذا ماكانت هناك فروق دلالية لتأثير عامل الجنس على تلبية متطلبات معايير جودة التعليم.

قائمة المراجع:

1. اشرف السعيد احمد، محمد،2007، الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي، جامعة المنصورة ، دار الجامعة الجديدة، مصر ،ص.103.
2. بن رزوق، عبد الكريم، الأداء الوظيفي، 10353-2012 April 28، http://www.oujdacity.net/national-article-61706-ar
3. الخميسي, سلامة،2007، معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحى النظم :رؤية منهجية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، القاء السنوي الرابع عشر "الجودة في التعليم العام"، القصيم، المملكة العربية السعودية،ص.5.
4. الدرادكة، مامون، طارق الشبلي، 2002، الجودة في المنظمات الحديثة ، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2002،ص.16.
5. عبد المحسن، توفيق محمد، 2005، إتجاهات حديثة في التقييم والتميز في الأداء ستة سيجما وبطاقة القياس المتوازن ، الزقازيق: دار الفكر العربي، مصر، ص.5.
6. عشيبة, فتحي درويش،1999، الجودة الشاملة وإمكانيات تطبيقها في التعليم الجامعي المصري – دراسة تحليلية في :تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة، المؤتمر السنوي لكلية التربية، جامعة حلوان، 27-26 مايو ، مصر.
7. عشيبة، فتحي،2000، الجودة الشاملة وإمكانيات تطبيقها في التعليم الجامعي المصري : دراسة تحليلية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد3،عمان ،ص.525.
8. علوان، قاسم نايف، إدارة الجودة الشاملة، 2009، دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان،ص.80.
9. غنيم، أحمد محمد، 2009، إدارة الجودة الشاملة،ط2، المكتبة العصرية، الإسكندرية،مصر ،ص.40.
10. قاموس ابن منظور،2003، لسان العرب، الجزء2، دار الحديث للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
11. مجيد، سوسن شاكر،2008 ، والزيادات، محمد عواد، الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي ، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية ، ص.92.
12. اليونسكو، قسم السياسات التربوية والتخطيط،1999، الموارد التدريبية في الإدارة التربوية على المستوى المحلي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض ،ص27-32.
13. Dettmann. P. E, 2004, Adminstrators, Faculty,and Staff/Support Staffs Perceptions of MBNQA Educational Criteria Implementation at the University of Wisconsin Stout, Doctorate Dissertation, Virginia: Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in, partial fulfillment,p.13.
14. EFA, 2005, Understanding education quality, Global Monitoring Report , USA, p.29.
15. G . Brambach, 1988, some ideas" issues and predictions about performance management, Public Personnel Management;Winter88, Vol. 17 Issue 4, p387.
16. Gray. E, 1995, Documenting Quality for ISO 9000 and other Industry Standards, Total McGraw – Hill Edition, New Delhi.
17. Hixon ,j. and K,lovelace), 1992, total quality management challenge to leadership , Academy of Management Review, Vol 50, No3, p.6.

18. http://www.oujdacity.net/national-article-61706-ar
19. http://www.qqa.edu.bh/Ar/MediaCenter/DocLib ,NOV,2014.
20. Jean, Brihman, 2000, Meilleurs pratique de management, 3éme edition, édition d'organisation, paris.p.217
21. Armstrong, Michael, 2006, performance management key strategies and practical guidelines,3rd edition, Kogan page, London, p.2.
22. Pettigrew, A. M.,1987, Context and action in the transformation of the firm, Journal of Management Studies, Vol.24, No.6, p.649-670.
23. Tenner,Arthur R. and Detoro, Irving J., 1992, Total Quality Management: Three steps to continuous improvement, Addison-Wesley Pub (Sd); 1St Edition edition (January 1)
24. Viven, Martin, 2006, management project in human resources, training and development, Kogan page, London,p.151.
25. Gary B. Brumback, 1988, Some Ideas, Issues and Predictions about Performance Management, Public personnel management 17(4):387-402

المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية (أساس) جامعة بخت الرضا من وجهة نظرهم

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

الملخص: *تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب كلية التربية (أساس) بجامعة بخت الرضا من وجهة نظرهم، والكشف عمّا إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد العينة تُعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، قام الباحث بإعداد استبانة شملت بعض المشكلات الأكاديمية؛ خرجت في صورتها النهائية مكونة من (44) فقرة موزعة على خمسة مجالات رئيسة هي: المشكلات المرتبطة بالمقررات الدراسية، المشكلات المرتبطة بالأساتذة، المشكلات المرتبطة بالاختبارات، المشكلات المرتبطة بالطلاب، والمشكلات المرتبطة بالكلية والإدارة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: أن المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية (أساس) كانت بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق بين المتوسطات الحسابية لإستجابات الطلبة تُعزى إلى الجنس والتخصص و المستوى الدراسي، أخيرًا توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها: الاهتمام بالمشكلات الأكاديمية لدى الطلاب والسعي نحو إيجاد حلول لها، وإنشاء وحدات إرشادية نفسية واجتماعية في الكلية.*

الكلمات المفتاحية: *المشكلات الأكاديمية، كلية التربية أساس، جامعة بخت الرضا.*

المقدمة:

يولي المجتمع الإنساني أفراده اهتماماً متزايداً وذلك فيما يقدمه لهم من برامج تربوية وتأهيلية تهدف إلى رفع مستوى قدراتهم وإمكاناتهم المعرفية والعقلية والفكرية والوصول بها إلى أعلى طاقاتها الوظيفية0 إلا أن ظهور بعض المشكلات لأفراد المجتمع، وبالأخص فئة الطلاب تحدث إعاقة لتنفيذ تلك البرامج بفاعلية وكفاءة، وتعبر هذه المشكلات وخصوصاً المشكلات الأكاديمية عن عدم قدرة الطالب على التحصيل الدراسى وذلك إما لصعوبة المقررات الدراسية وعدم فهمها واستيعابها، أو لطريقة التدريس المتبعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وبالتالى يتأثر الطالب ويظهر ذلك في توافقه مع زملائه ومع البيئة الجامعية بشكل عام. ومن الأسباب الرئيسة للمشكلات الأكاديمية النقص في الإرشاد التربوى والنفسي والأكاديمى في الجامعات والكليات.

ويرى الغامدي (2001، 88) أن عملية الارتقاء بمستوى العملية التعليمية لابد ان تشمل المعلم لأنه يمثل أحد عناصرها، بل يعتبر حجر الزاوية فيها، وأي محاولة إصلاح أو تطوير التعليم لا تأخذ في الاعتبار وضع المعلم من حيث التأهيل والتدريب وتذليل المشكلات التي تواجهه أثناء الإعداد وبعده تعتبر محاولة ناقصة، حيث أن المعلم يعتبر أحد مدخلات العملية التربوية التي لا يمكن تحقيق أي إصلاح للتعليم بدونها.

الإطار النظري:

تمثل المرحلة الجامعية كما يشير العبدلي (2015، 134) نقطة تحول مهمة وأساسية في حياة الطلبة والطالبات حيث ينتقلون فيها من سن المراهقة إلى سن البلوغ والرشد، ومن هنا تأتي أهمية الحياة الجامعية في بناء شخصية الطالب المتكاملة في مختلف جوانبها المعرفية والمهارية والنفسية.

وهنا يؤكد الظفيري وبيان (2014، 71) أن الجامعات يتم في رحابها تفاعل بين شتى الاتجاهات الفكرية، فتصير الحياة الجامعية ضرباً من التفاعل الثقافي والفكري على أعلى مستوى، وعليه ينبغي أن يكون جهدها موجهاً نحو إعداد الطلاب لتحمل المسئولية، ومساعدتهم لمواجهة مشكلاتهم، وهذا ما يميز الجامعة عن باقي المؤسسات التربوية الأخرى.

ويرى البنا والربعي (2006، 506) أن مؤسسات التعليم العالي تكمن أهميتها في تشكيل أفراد المجتمع للقيام بالوظائف المهنية العالية التي يتطلبها المجتمع، حيث تسهم في تطوره وتنميته من خلال تأثيرها الفكري والعلمي، لأن من أهداف التعليم العالي الإعداد الأمثل للقوى البشرية اللازمة للعمل بكافة التخصصات التي يحتاجها المجتمع.

وهذه التخصصات بكليات التربية كما يشير يونس (2008، 196) تتمثل في إعداد المعلم المؤهل أكاديمياً و تربوياً وأخلاقياً ليقوم بالمسؤولية في إعداد الأجيال. والمعلم يعتبر حجر الزاوية في العملية التربوية، وهو يشكل أحد عناصرها لإحداث التغيير الشامل في سلوك

الطلاب، ولأهمية دوره فقد أولته النظم التربوية الحديثة اهتماماً بالغاً، تمثل في أساليب اختياره وبرامج إعداده وتدريبه.

ويضيف القو (2001، 226) إلى أن كليات التربية تحرص على تطوير برامجها لإعداد المعلمين قبل الخدمة وأثنائها، إيماناً منها بأهمية مرور المتعلم بخبرات عملية جديدة تصهر وتصقل قدراته بشكل فاعل لأن الإعداد العلمي يجب أن يصاحبه تزويدهم بالخبرات الميدانية التي تجعلهم قادرين على النهوض بامكاناتهم.

ولهذا يشير ابونمرة وغانم (2007، 188) إلى أهمية إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة وفي أثنائها، نظراً للدور الذي يقومون به فهم العامل الأساسي والمؤثر في العملية التعليمية، لذلك فإن تحديث أساليب إعدادهم وتدريبهم، يسهم في تغيير الوضع الراهن التقليدي لعمليات الإعداد والتدريب.

ويشير الحسين (2010، 53) إلى أن معرفة اتجاهات الطلاب في كليات التربية نحو مهنة التدريس مهمة لدورهم المستقبلي، الذي يتركز في التدريس، وذلك لأن المعلم – وهو حجر الزاوية – في العملية التعليمية، ويحتل المكانة الأولى بين العوامل والأسباب التي يتوقف عليها نجاح عملية التدريس، وبلوغ الغايات والأهداف المرجوة.

ويرى المجيدل والشريع (2012، 20) أن كليات التربية معنية بتهيئة الطالب المعلم للتكيف مع مهنته من خلال تزويده بالاتجاهات الإيجابية نحو المهنة، ولا سيما وأن الاتجاهات ورغم ثباتها النسبي، إلا أن تغييرها وتعديلها أمر قابل للتحقيق، كما أن النجاح المستقبلي للمعلم في مهنته مرتبط أساساً بالاتجاهات التي يحملها نحو مهنة المستقبل.

ويرى الكندري (1997، 629) أن تناول المشكلات التي يعاني منها الأفراد من الموضوعات المهمة في دراسات علم النفس، وذلك لأن تعريف الطلاب والطالبات بمشكلاتهم يجعلهم أكثر قدرة على إدراكها، ومن ثم معالجة وحل تلك المشكلات بأنفسهم كما تساعد المسؤولين عن العملية التعليمية من اتخاذ القرارات الخاصة بمواجهة تلك المشكلات، وهذا ما يمكنهم من الوصول بإمكانات وقدرات الطلبة إلى أقصى حدودها.

الدراسات السابقة:

ولأهمية المشكلات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة وفي ضوء مراجعة الباحث للدراسات السابقة في هذا المجال فقد وجد أن العديد من الباحثين قاموا بدراسات تتناول المشكلات الأكاديمية.

الدراسات العربية:

فقد هدفت دراسة الناجم (2002) إلى التعرف على المشكلات التي يشعر بوجودها وأهميتها طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل وفقاً للجنس والتخصص والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (319) طالب وطالبة، كانت نتائج الدلالة في بعض المشكلات لصالح الطلاب والبعض الآخر لصالح الطالبات، وبينت أيضاً نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص (علمي، أدبي) والمستوى الدراسي.

وأما دراسة البنا والربعي (2006م) فقد هدفت إلى التعرف على أكثر مشكلات طلبة جامعة الأقصى شيوعاً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم أداة للدراسة، وبلغ حجم عينة الدراسة (200) طالباً و طالبة، وبينت نتائج الدراسة أن ترتيب المشكلات بالنسبة لعينة البحث كلها كانت على النحو التالي: مشكلات الحياة والمباني الجامعية، مشكلات التعليم، مشكلات نفسية، مشكلات أخلاقية واجتماعية، وأخيراً المشكلات الجنسية، ولم تتضح فروق تعزى لمتغير التخصص، وبينت وجود فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

ودرس سليمان و ابورزيق (2007) المشكلات التي يواجهها طلاب كلية المعلمين في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة تتكون من (30) فقرة، مصنفة في ثلاثة محاور هي: الدراسي، الاقتصادي، الاجتماعي، وقد بلغت عينة الدراسة (200) طالب، ودلت النتائج أن محور المشكلات الاجتماعية جاء في المرتبة الأولى، ثم المحور الدراسي، وأخيراً المحور الاقتصادي، وكذلك بينت النتائج عدم وجود فروق في المشكلات تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

ودرست الدمياطي (2008) المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء، بهدف الوقوف على واقع تلك المشكلات وأسبابها، والتعرف على ترتيب المشكلات الأكاديمية للطالبات وعلاقتها ببعض المتغيرات (المستوى الدراسي، الكلية)، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الدراسة استبانة تم تصميمها من قبل الباحثة على عينة عشوائية بلغ عددها (384) طالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات الأكاديمية المتعلقة بالمقررات الدراسية احتلت المرتبة الأولى، وتلتها المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، ثم المشكلات المتعلقة بالمكتبة الجامعية، واحتلت المشكلات المتعلقة بالجداول الدراسية المرتبة الأخيرة.

وأما دراسة سليمان والصمادي (2008) استهدفت الكشف عن طبيعة المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، والفروق في طبيعة المشكلات من حيث التخصص، والمستوى الدراسي ، وبلغ حجم عينة الدراسة (500) طالب، وتم تطبيق قائمة تضم (43) مشكلة أكاديمية. ودلت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في طبيعة المشكلات الأكاديمية تعزى للمستوى الدراسي، وعدم وجود فرق ذي دلالة يعزى للتخصص (علمي، أدبي.

وهدفت دراسة عمرو وبنات ومخلوف (2010) إلى معرفة المشاكل الدراسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات، طور فريق البحث استبانة تضمنت (75) فقرة موزعة على سبعة أبعاد، بلغ حجم عينة الدراسة (1933) طالباً وطالبة، وأظهرت

النتائج شيوع المشاكل الدراسية لدى طلبة الجامعة بدرجة كبيرة، ثم المشاكل المتعلقة بالمقررات الدراسية ثم الامتحانات والارشاد الأكاديمي والمشكلات التي لها علاقة بالمدرسين، والتي تتعلق بالتوافق الاكاديمي ثم المتعلقة بنظام التعليم عن بعد وأخيراً المشاكل المتعلقة بالمهارات الدراسية لدى الطلبة، وبينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المشاكل الدراسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي ولصالح المستوى الثاني والثالث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة المشاكل الدراسية تعزى لمتغير الجنس.

وهدفت دارسة القضاة (2012) إلى الكشف عن أهم المشكلات التي تواجه طلاب كلية المعلمين من وجهة نظر الطلبة، تم إعداد أداة تتضمن مشكلات الطلاب وزعت إلى خمسة أبعاد، وتم تطبيق الأداة على عينة تضم (143) طالباً، توصلت الدراسة إلى أن ترتيب المشكلات بالنسبة لعينة الدراسة كانت على النحو التالي: مشكلات إدارية تنظيمية، مشكلات تربوية تعليمية، مشكلات جسمية صحية، مشكلات نفسية، وأخيراً المشكلات الاجتماعية، وظهرت فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير التخصص ولصالح ذوي التخصص العلمي على مشكلات إدارية تنظيمية، في حين لم تظهر الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

ودرس الخزاعلة (2013) المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة كلية العلوم والآداب بشرورة بجامعة نجران في ضوء بعض المتغيرات، بهدف التعرف على هذه المشكلات، قام الباحث بإعداد أداة الدراسة وتكونت من (41) فقرة موزعة على سبعة مجالات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها أن جميع المشكلات أتت بدرجة متوسطة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى الدراسي، عدم وجود فروق تعزى للتخصص (علمي، أدبي)، عدم وجود فروق تعزى للجنس (ذكر، أنثى).

ودرس بخيت و سالم (2016) المشكلات الأكاديمية لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر طالبات الكلية ومدرساتها، بهدف استقصاء تلك المشكلات، طبقت استبانة المشكلات الأكاديمية المصممة من (44) عبارة على عينة حجمها (90) من المدرسات و (229) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج هي: من وجهة نظر الطالبات تعد مشكلات العملية التعليمية وتنظيمها هي أكثر المشكلات حدوثاً، ويليها مشكلات توفر الخدمات المساندة وكفايتها، ثم مشكلات التوجيه والإرشاد الجامعي، ومشكلات دافعية الطالبة واهتمامها، وأخيراً المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الطالبات حسب المستوى الدراسي.

الدراسات الأجنبية:

كما أوضحت دراسة قام بها مكارمي (Makarmi, 2000) عن علاقة الإحباط والقلق بالمشكلات الدراسية والشخصية بين طلاب الجامعة الإيرانية والتي طبقت على نحو (1452) طالبا جامعيا لتقصي أثر دور القلق والإحباط في تكيف الطلاب مع أسرهم وأيضا في حياتهم الجامعية وتبين أن الطلاب المقيمين خارج السكن الجامعي لم يعانوا من قلق وشعور بالإحباط بصورة كبيرة وإنما تمثل تأثرهم في القلق بشأن وظيفتهم المستقبلية والزواج وأظهرت النتائج درجة من القلق والتوتر.

ودراسة شاركن (Sharkin, 1997) هدفت إلى الوقوف على المشاكل الدراسية التي تواجه الطلبة، وقد طبقت على عينة بلغت (215) طالباً من الذين يلجأون غلى مراكز الإرشاد النفسي والعلاجي، باستخدام استبانة مكونة من (33) فقرة، وبينت النتائج زيادة حجم المشاكل الدراسية لدى طلبة الجامعات.

وهدف دراسة ثامانيثيا (Thamanithya, 2013) لمعرفة العوامل المؤثرة على الأداء الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب، طبقت الدراسة على (228) طالباً بالمستوى الرابع جامعة بانكوك، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أهم العوامل المؤثرة على الأداء الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب هي: صعوبة المقررات الدراسية، كثافة المناهج، والمشكلات المتعلقة بعادات الاستكار.

تعليق على الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري وبناء أداتها، وهذه الدراسة تعتبر هي الأولى التي تناولت المشلات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية (أساس) بجامعة بخت الرضا، وتتفق مع الدراسات السابقة في التأكيد على أن طلاب الجامعات يعانون من مشكلات أكاديمية، وأوصت بتعاون جميع المؤسسات المعنية بالأمر للاهتمام ومعالجة تلك المشكلات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تحددت مشكلة الدراسة في التعرف على المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب كلية التربية (أساس) جامعة بخت الرضا من وجهة نظرهم، ومعرفة علاقة بعض المتغيرات بهذه المشكلات، و بالتحديد انحصرت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مشكلات طلاب كلية التربية (أساس) جامعة بخت الرضا من وجهة نظرهم؟.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير المشكلات الأكاديمية لدى الطلاب تعزى للجنس (ذكر، أنثى)؟.

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير المشكلات الأكاديمية لدى الطلاب تعزى للتخصص (علمي، أدبي)؟.

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير المشكلات الأكاديمية لدى الطلاب تعزى للمستوى الدراسي (الثاني، الثالث، الرابع)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية (أساس) جامعة بخت الرضا والتعرف على الفروق في تقدير المشكلات الأكاديمية لدى الطلاب تبعاً لمتغيرات: الجنس (ذكر، أنثى)، و التخصص (علمي، أدبي)، و المستوى الدراسي (الثاني، الثالث، الرابع).

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من النتائج التي ستسفر عنها فيما يتعلق بالمشكلات التي تواجه طلبة كلية التربية (أساس) جامعة بخت الرضا، بهدف تحديد طبيعة وماهية هذه المشكلات من خلال التركيز على عدة محاور من حيث الفروق بين الطلاب في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص والمستوى الدراسي.

حدود الدراسة: تتحدد هذه الدراسة بالحدود الموضوعية والزمانية والمكانية والبشرية كما يلي:

الحدود الموضوعية: يقتصر موضوع الدراسة على المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية (أساس) جامعة بخت الرضا.

الحدود الزمانية: يقتصر تطبيق الدراسة على العام الدراسي (2017/2016م).

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على كلية التربية أساس.

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على طلاب كلية التربية (أساس) المستويات (الثاني، الثالث، الرابع).

مصطلحات الدراسة:

كلية التربية (أساس): هي إحدى كليات جامعة بخت الرضا وتضم خمسة أقسام هي: (اللغة العربية والدراسات الإسلامية، اللغة الإنجليزية، العلوم الاجتماعية، الرياضيات والعلوم، العلوم التربوية والمناشط).

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

المشكلات الأكاديمية: هي "صعوبات يعانى منها الطلاب، تعوق دراستهم، وتؤدى إلى خفض مستوى تحصيلهم الدراسى. وتتمثل فى صعوبة متابعة المحاضرات، وعدم تحديد توصيف للمقررات الدراسية، وصعوبة الامتحانات، وطرق التدريس غير المناسبة، كثرة الواجبات أو المتطلبات للمقرر الواحد، وعدم وجود إرشاد أكاديمى" (العقيلي وأبوهاشم، 2009، 7)

ويعرف الباحث المشكلات الاكاديمية إجرائياً في الدراسة الحالية "بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في استبانة المشكلات الأكاديمية المطبقة في هذه الدراسة".

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك لمناسبته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية التربية (أساس) جامعة بخت الرضا المستويات (الثاني والثالث والرابع)، الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2017/2016م)، والذين يبلغ عددهم (632) طالباً وطالبة وتكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وبذلك فقد بلغت نسبة العينة إلى مجتمع الدراسة (14.24%)، موزعين تبعاً لمتغيرات الدراسة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (1) توزيع أفراد الدراسة تبعاً للمتغيرات موضع الدراسة.

المتغير	المستويات التصنيفية	العدد
النوع الاجتماعي	ذكر	36
	أنثى	54
	المجموع	90
التخصص	علمي	28
	أدبي	62
	المجموع	90
المستوى	الثاني	25
	الثالث	31
	الرابع	34
	المجموع	90

أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد استبانه بناءً على مجالات المشكلات الأكاديمية لطلاب كلية التربية (أساس) جامعة بخت الرضا، وذلك بعد اطلاعه على الأدب النظري و الدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة، كدراسة (الناجم، 2002)، و (البنا والربعي، 2006م)، و (سليمان و ابورزيق، 2007)، و (القضاة، 2012)، و (الظفيري و بيان، 2014)، و (بخيت و سالم، 2016)، وتم تحديد مجالاتها كما يلي: (المشكلات المرتبطة بالمقررات الدراسية، مشكلات مرتبة بالأساتذة، مشكلات مرتبطة بالاختبارات، مشكلات مرتبطة بالطلاب، مشكلات مرتبطة بالكلية والإدارة) وبعدد فقرات بلغ (57) فقرة، حيث وضعت ضمن مقياس ليكرت الخماسي.

الخصائص السيكومترية للأداة:

تم التأكد من صدق الأداة وثباتها كما يلي:

تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بخت الرضا، والطلب إليهم تحديد درجة مناسبة

الفقرات لمجالات استبانة المشكلات الأكاديمية لطلاب كلية التربية (أساس) جامعة بخت الرضا وتعديل ما يلزم واقتراح أي فقرات أخرى، حيث تم تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف فقرة واحدة، بحيث أصبح عدد فقرات الأداة (56) فقرة.

وبالنسبة للثبات تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) معامل ألفا كرونباخ لمجالات استبانة المشكلات الأكاديمية لطلاب كلية التربية أساس جامعة بخت الرضا.

م	المجال	معامل الفا
1	المقررات الدراسية	0.529
2	الأساتذة	0.838
3	الاختبارات	0.823
4	الطلاب	0.679
5	الكلية والإدارة	0.603
	الدرجة الكلية	0.918

ويلاحظ من الجدول (2) أن جميع قيم ألفا مقبولة لأغراض البحث العلمي، وبناء على ذلك تم حذف عدد (7) فقرات، وبذلك اصبحت أداة الدراسة تتكون من خمسة مجالات وهي: المقررات الدراسية (5) فقرات ، و الأساتذة (13) فقرة، والاختبارات (7) فقرات ، و الطلاب (15) فقرة، والكلية والإدارة (9) فقرات ، وبلغت قيمة ألفا للدرجة الكلية للاستبانة (0.918) واعتبرت هذه االقيمة مقبولة للدلالة على ثبات الأداة. وقام الباحث بإعداد الاستبانة في صورتها النهائية والتي تكونت من (49) فقرة.

متغيرات الدراسة: تتضمن الدراسة عدة متغيرات وهي: الجنس وله فئتان (ذكر، أنثى)، والتخصص وله فئتان (علمي، أدبي)، والمستوى الدراسي: وله ثلاث فئات (الثاني، الثالث، الرابع).

تحليل البيانات:

تم استخدام برنامج SPSS لإجراء إحصاءات وصفية متمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، وإحصاءات تحليلية مثل اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للإجابة عن السؤال الثاني والثالث، وتحليل التباين الآحادي والمقارنات البعدية للإجابة عن السؤال الرابع.

و لتحديد معايير الاستجابة على الأداة تم اتباع الخطوات الإحصائية الآتية:

تحديد المدى = أعلى درجة متوقعة للاستجابة – أقل درجة.

4 = 1 – 5

تحديد طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات = 4 ÷ 5 = 0.80

وبالتالي تكون الفئات كما هو مبين في جدول (3)

جدول (2) حدود فئات المقياس والتقدير اللفظي لها

حدود الفئة	التقدير اللفظي
1 – 1.80	قليلة جداً
1.81 – 2.60	قليلة
2.61 – 3.40	متوسطة
3.41 – 4.20	كبيرة
4.21 – 5.00	كبيرة جداً

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول:

ما مشكلات طلاب كلية التربية (أساس) جامعة بخت الرضا من وجهة نظرهم؟. وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات الاستبانة ولكل مجال من المجالات الخمس (مشكلات متعلقة بالمقررات الدراسية، مشكلات متعلقة بالاساتذة، مشكلات متعلقة بالاختبارات، مشكلات متعلقة بالطلاب، مشكلات متعلقة بالكلية والإدارة).

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).

جدول (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	المقررات الدراسية	3.437	0.897	كبيرة	2
2	الاساتذة	3.295	0.880	متوسطة	4
3	الاختبارات	3.149	0.869	متوسطة	5
4	الطلاب	3.305	0.744	متوسطة	3
5	الكلية والإدارة	3.495	0.857	كبيرة	1
الدرجة الكلية		3.336	0.849	متوسطة	***

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجالات الخمس (3.336) وهذه القيمة تشير إلى أن درجة المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية أساس جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب كانت بدرجة متوسطة، وكما اتضح أن مجال الكلية والإدارة جاء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.495) وبدرجة كبيرة، فمجال المقررات الدراسية جاء في المرتبة

الثانية وبمتوسط حسابي (3.437) وبدرجة كبيرة، ومجال الطلاب جاء في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (3.305) وبدرجة متوسطة، ومجال الأساتذة في المرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي (3.295) وبدرجة متوسطة، بينما جاء مجال الاختبارات في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.149) وبدرجة متوسطة.

ويرى الباحث أن المشكلات المتعلقة بالكلية والإدارة أتت في المرتبة الأولى ذلك لأن القاعات الدراسية غير مهيأة مع كثرة عدد الطلاب فيها وذلك يعود للعوامل الاقتصادية وعدم توفر الموارد المالية الكافية للكلية، وأما بالنسبة للمشكلات المتعلقة بالمقررات الدراسية وحلولها في المرتبة الثانية وذلك لكثرة تلك المقررات في الفصل الدراسي الواحد وطولها مع وجود تداخل كبير فيما بينها، مع وجود نقص في الكادر التدريسي في بعضها، و مع قلة المصادر والمراجع العلمية مما يجعل الطلاب غير قادرين على الاستذكار بالصورة المطلوبة، أما بالنسبة لمجال الطلاب أتى في المرتبة الثالثة لأن هذه المشاكل تخص الطلاب أنفسهم وهم الأقدر على حلها، أما مجال الأساتذة في المرتبة الرابعة فهذا يدل على التعامل الحسن من قبل أعضاء هيئة التدريس مع طلابهم، وأخيراً أتي مجال الاختبارات وذلك لأن الطلاب يكونون على أتم استعداد للجلوس لتلك الامتحانات والتي ربما تأتي غالباً مريحة بالنسبة للطلاب ولا يعانون من صعوبة فيها.

مجال المشكلات المتعلقة بالمقررات الدراسية: تضمن هذا المجال (5) فقرات بمجال المشكلات المتعلقة بالمقررات الدراسية، والجدول رقم (5) يبين نتيجة تحليل فقرات المجال.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالمقررات الدراسية حسب استجابات الطلبة.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	كثرة المقررات الدراسية في الفصل الدراسي الواحد	3.566	1.476	كبيرة	3
2	طول المقررات الدراسية	2.988	1.240	متوسطة	5
3	وجود نقص في الكادر التدريسي في بعض المقررات الدراسية	3.188	1.405	متوسطة	4
4	قلة المصادر والمراجع العلمية	3.688	1.540	كبيرة	2
5	وجود تداخل كبير بين بعض المقررات الدراسية	3.788	1.249	كبيرة	1
	الدرجة الكلية للمجال	3.444	1.415	كبيرة	***

يبين الجدول (5) فقرات مجال المقررات الدراسية في استبانة المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية أساس جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب مرتبة حسب وجود المشكلة بدرجة كبيرة، والتي جاء في مقدمتها "وجود تداخل كبير بين بعض المقررات الدراسية" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.788) تلتها "قلة المصادر والمراجع العلمية" بمتوسط حسابي (3.688) ثم "كثرة المقررات الدراسية في الفصل الدراسي الواحد" بمتوسط حسابي (3.566) في حين أتت عبارة "وجود نقص في الكادر التدريسي في بعض المقررات الدراسية" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.188)، وأخيراً "طول المقررات الدراسية" بمتوسط حسابي (3.566).

مجال المشكلات المتعلقة بالأساتذة: تضمن هذا المجال (13) فقرة تتعلق بمجال المشكلات المتعلقة بالأساتذة، والجدول رقم (6) يبين نتيجة تحليل فقرات المجال.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالاساتذة حسب استجابات الطلبة.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	الاستاذ لا يعطي الوقت الكافي لحل مشاكل الطلاب	3.611	1.387	كبيرة	4
2	عدم استخدام أسلوب التحفيز والتعزيز مع الطلاب	3.711	1.367	كبيرة	2
3	السرعة والاختصار في شرح المقرر الدراسي	3.588	1.429	كبيرة	5
4	تركيز التدريس على الحفظ فقط	3.233	1.382	متوسطة	7
5	المعاملة غير المتساوية للأساتذة مع الطلاب	2.900	1.406	متوسطة	11
6	قلة المعرفة باستراتيجيات التدريس الفاعلة	3.222	1.278	متوسطة	8

7	يتغيب الاساتذة عن المحاضرات بكثرة	2.777	1.380	متوسطة	13
8	ضعف العلاقة بين الأساتذة والطلاب	3.644	1.376	كبيرة	3
9	ضعف الكفاءة الأكاديمية لبعض الأساتذة	3.077	1.308	متوسطة	9
10	عدم السماح بتدوين المحاضرات أثناء الشرح	3.011	1.377	متوسطة	10
11	عدم الجدية في تصحيح إجابات الطلاب	2.844	1.364	متوسطة	12
12	عدم استخدام التقنيات الحديثة في الشرح	3.788	1.426	كبيرة	1
13	عدم مراعاة الأساتذة للفروق الفردية بين الطلاب	3.433	1.529	كبيرة	6
	الدرجة الكلية للمجال	3.295	1.421	متوسطة	

يبين الجدول (6) فقرات مجال المشكلات المتعلقة بالاساتذة في استبانة المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية أساس جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب مرتبة حسب وجود المشكلة بدرجة كبيرة، والتي جاء في مقدمتها "عدم استخدام التقنيات الحديثة في الشرح" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.788) تلتها "عدم استخدام أسلوب التحفيز والتعزيز مع الطلاب" بمتوسط حسابي (3.711) ثم "ضعف العلاقة بين الأساتذة والطلاب" بمتوسط حسابي (3.644) و "الاستاذ لا يعطي الوقت الكافي لحل مشاكل الطلاب" بمتوسط حسابي (3.611) في حين كانت أقل فقرة "يتغيب الاساتذة عن المحاضرات بكثرة" بمتوسط حسابي (2.777) ثم "عدم الجدية في تصحيح إجابات الطلاب" بمتوسط حسابي (2.844).

مجال المشكلات المتعلقة بالاختبارات: تضمن هذا المجال (7) فقرات تتعلق بمجال المشكلات المتعلقة بالاختبارات والجدول رقم (7) يبين نتيجة تحليل فقرات المجال.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالاختبارات حسب استجابات الطلبة.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	تقويم الطالب على أساس درجته في الاختبار فقط	3.411	1.314	كبيرة	1
2	عدد أيام اختبارات نهاية الفصل الدراسي قليلة	3.344	1.246	متوسطة	3
3	عدم مراعاة الاختبارات للفروق الفردية بين الطلاب	3.388	1.131	متوسطة	2
4	تركيز الاختبارات على أجزاء معينة من المقرر	3.233	1.390	متوسطة	4
5	وجود أكثر من اختبار في اليوم الواحد	2.555	1.484	قليلة	7
6	عدم تحديد وقت ثابت للاختبارات الفصلية	2.933	1.364	متوسطة	6
7	عدم وجود تقويم مستمر خلال الفصل الدراسي	3.177	1.473	متوسطة	5
	الدرجة الكلية للمجال	3.149	1.394	متوسطة	

يبين الجدول (7) فقرات مجال الاختبارات في استبانة المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية أساس جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب مرتبة حسب وجود المشكلة بدرجة أكبر، والتي جاء في مقدمتها "تقويم الطالب على أساس درجته في الاختبار فقط" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.411) تلتها "عدم مراعاة الاختبارات للفروق الفردية بين الطلاب" بمتوسط حسابي (3.388) ثم "عدد أيام اختبارات نهاية الفصل الدراسي قليلة" بمتوسط حسابي (3.344) في حين كانت أقل فقرة "وجود أكثر من اختبار في اليوم الواحد" بمتوسط حسابي (2.555) ثم "عدم تحديد وقت ثابت للاختبارات الفصلية" بمتوسط حسابي (2.933).

مجال المشكلات المتعلقة بالطلاب: تضمن هذا المجال (15) فقرة تتعلق بمجال المشكلات المتعلقة بالطلاب، والجدول رقم (8) يبين نتيجة تحليل فقرات المجال.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالطلاب حسب استجابات الطلبة.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	الالتحاق بالكلية بالدرجة التي أحرزها الطالب لا الرغبة	3.711	1.359	كبيرة	1
2	القلق المرتفع من الدراسة والاختبارات	3.700	1.284	كبيرة	2
3	تشتت الذهن أثناء الدراسة	3.677	1.178	كبيرة	3
4	عدم القدرة على تنظيم الوقت	3.322	1.396	متوسطة	7
5	نقص القدرة على التعبير	3.422	1.262	كبيرة	4
6	عدم إنجاز المتطلبات الدراسية	3.311	1.286	متوسطة	8
7	الارتباط بأعمال أخرى غير الدراسة	3.388	1.242	متوسطة	6
8	التأخر عن موعد بدء المحاضرات	3.300	1.417	متوسطة	9
9	كثرة الغياب عن المحاضرات بعذر أو بدون عذر	3.055	1.409	متوسطة	14
10	عدم الرغبة في التخصص	2.677	1.372	متوسطة	15
11	ضعف المستوى التحصيلي في المرحلة الثانوية	3.166	1.274	متوسطة	10
12	جهل الطلاب بأنظمة وقوانين الجامعة	3.133	1.470	متوسطة	13
13	بعد السكن عن الجامعة	3.144	1.434	متوسطة	12
14	ضعف الدافعية الدراسية	3.144	1.276	متوسطة	11
15	أجد صعوبة في استخدام المكتبة	3.422	1.543	كبيرة	5
	الدرجة الكلية للمجال	3.305	1.369	متوسطة	***

يبين الجدول (8) فقرات مجال المشكلات المتعلقة بالطلاب في استبانة المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية أساس جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب مرتبة حسب وجود المشكلة بدرجة كبيرة، والتي جاء في مقدمتها "الالتحاق بالكلية بالدرجة التي أحرزها الطالب لا الرغبة" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.711) وتلتها "القلق المرتفع من الدراسة والاختبارات" بمتوسط حسابي (3.700) ثم "تشتت الذهن أثناء الدراسة" بمتوسط حسابي (3.677) و "نقص القدرة على التعبير" بمتوسط حسابي (3.422) في حين كانت أقل فقرة "عدم الرغبة في التخصص" بمتوسط حسابي (2.677) ثم "كثرة الغياب عن المحاضرات بعذر أو بدون عذر" بمتوسط حسابي (3.055).

مجال المشكلات المتعلقة بالكلية والإدارة: تضمن هذا المجال (9) فقرات تتعلق بمجال المشكلات المتعلقة بالكلية والإدارة، والجدول رقم (9) يبين نتيجة تحليل فقرات المجال.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال المشكلات المتعلقة بالكلية والإدارة حسب استجابات الطلبة.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	القاعات الدراسية غير مهيأة	3.966	1.401	كبيرة	2
2	وجود المحاضرات المسائية	2.777	1.338	متوسطة	9
3	وجود فراغ زمني كبير بين المحاضرات	3.433	1.366	كبيرة	6
4	التوقيت غير المناسب لبعض المحاضرات	3.777	1.296	كبيرة	3
5	كثرة عدد الطلاب في قاعات المحاضرات	3.488	1.455	كبيرة	5
6	أنظمة الكلية	3.166	1.470	كبيرة	7

	صارمة وقاسية على الطلاب				
7	عدم تنوير الطلاب بمتطلبات المرحلة الجامعية	3.122	1.420	كبيرة	8
8	عدم أخذ شكاوى الطلاب بجدية من المسؤولين في الكلية	3.655	1.446	كبيرة	4
9	عدم وجود أجهزة حاسوب بالكلية	4.066	1.467	كبيرة	1
	الدرجة الكلية للمجال	3.495	1.456		

يبين الجدول (9) فقرات مجال المشكلات المتعلقة بالكلية والإدارة في استبانة المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية أساس جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب مرتبة حسب وجود المشكلة بدرجة كبيرة، والتي جاء في مقدمتها "عدم وجود أجهزة حاسوب بالكلية" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.066) تلتلها " القاعات الدراسية غير مهيأة " بمتوسط حسابي (3.966) ثم "التوقيت غير المناسب لبعض المحاضرات" بمتوسط حسابي (3.777) في حين كانت أقل فقرة "وجود المحاضرات المسائية " بمتوسط حسابي (2.777).

نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير المشكلات الأكاديمية لدى الطلاب تعزى للجنس (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 أساس جامعة بخت الرضا على استبانة المشكلات الأكاديمية لطلاب كلية التربية أساس تعزى للجنس (ذكر، أنثى) والجدول (10) يبين نتائج اختبار (ت).

جدول (10) نتائج اختبار (ت)"لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في متوسطات استجابات طلاب كلية التربية أساس بجامعة بخت الرضا على استبانة المشكلات الأكاديمية تعزى إلى الجنس (ذكر/أنثى).

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	Sig
المقررات الدراسية	ذكر	36	17.44	4.33	0.439	0.927
	أنثى	54	17.01	4.61	0.445	
الاساتذة	ذكر	36	42.52	11.38	0.213	0.844
	أنثى	54	43.05	11.58	0.214	
الاختبارات	ذكر	36	21.52	5.72	0.655	0.523
	أنثى	54	22.38	6.34	0.669	
الطلاب	ذكر	36	49.16	10.08	0.284	0.358
	أنثى	54	49.85	11.91	0.293	
الكلية والإدارة	ذكر	36	31.94	7.27	0.488	0.536
	أنثى	54	31.12	8.05	0.499	
الدرجة الكلية	ذكر	36	162.6	32.01	0.099	0.288
	أنثى	54	163.4	37.24	0.102	

يتضح من الجدول رقم (10) أنه لا توجد فروق في متوسطات استجابات طلاب كلية التربية أساس جامعة بخت الرضا على استبانة المشكلات الأكاديمية تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى)، وذلك لأن الدلالة الإحصائية لكل الأبعاد والدرجة الكلية (0.927، 0.844، 0.523، 0.358، 0.536 والدرجة الكلية 0.288) أكبر من (0.05)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث إلى أن المشاكل الأكاديمية لا تتأثر بجنس الطالب وأن الطلبة على اختلاف جنسهم يعيشون نفس الظروف الاجتماعية والنفسية ويتعرضون لنفس المشاكل، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل (عمرو وبنات ومخلوف، 2010)، و (الخزاعلة، 2013م).

نتائج السؤال الثالث:

هل توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير المشكلات الأكاديمية لدى الطلاب تعزى للتخصص (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 أساس جامعة بخت الرضا على استبانة المشكلات الأكاديمية لطلاب كلية التربية أساس تعزى للتخصص (علمي، أدبي) والجدول (11) يبين نتائج اختبار (ت).

جدول (11) نتائج اختبار (ت)"لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في متوسطات استجابات طلاب كلية التربية أساس بجامعة بخت الرضا على استبانة المشكلات الأكاديمية تعزى إلى الجنس (ذكر/أنثى).

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	Sig
المقررات الدراسية	علمي	28	17.07	3.66	0.166	0.020
	أدبي	62	17.24	4.84	0.184	
الاساتذة	علمي	28	38.64	8.58	2.402	0.004
	أدبي	62	44.74	12.77	2.728	
الاختبارات	علمي	28	20.14	5.13	2.206	0.087
	أدبي	62	22.90	6.32	2.192	
الطلاب	علمي	28	45.32	9.46	2.501	0.263
	أدبي	62	51.50	11.41	2.684	
الكلية والإدارة	علمي	28	27.46	7.11	3.497	0.547
	أدبي	62	33.25	7.34	3.541	

الدرجة الكلية	علمي	28	148.6	28.12	2.723	0.085
	أدبي	62	169.6	36.12	2.991	

يتضح من الجدول رقم (11) أنه توجد فروق في متوسطات استجابات طلاب كلية التربية أساس جامعة بخت الرضا على استبانة المشكلات الأكاديمية تعزى إلى متغير التخصص (علمي، أدبي)، في مجالي المشكلات المتعلقة بالمقررات الدراسية والأساتذة، بينما لا توجد فروق في بقية المجالات الآخرى والدرجة الكلية للاستبانة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود فروق بين الطلاب تعزى للتخصص علمي، أدبي، في مجالي المقررات الدراسية والأساتذة لطبيعة المقررات الدراسية لكل تخصص لأن التخصصات العلمية تختلف عن التخصصات الأدبية، وكذلك اختلاف أعضاء هيئة التدريس لكل تخصص، أما عدم وجود فروق في المجالات الأخرى (الاختبارات، والطلاب، والكلية والإدارة) لأنهم كل الطلاب علمي وأدبي يخضعون لقوانين موحدة في الكلية والاختبارات تشمل جميع الطلاب، وعموماً بحساب الدرجة الكلية للأداة وبعدم وجود فروق عليها بين العلمي والأدبي، نجد هذه الدراسة اتفقت مع دراسة (البنا والربعي، 2006) و (والخزاعلة، 2013)، واختلفت مع دراسة (الناجم، 2002) و (البنا والربعي، 2006) و (القضاة، 2012).

نتائج السؤال الرابع:

هل توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير المشكلات الأكاديمية لدى الطلاب تعزى للمستوى الدراسي (الثاني، الثالث، الرابع)؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث تحليل التباين الآحادي للكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات استجابات طلاب كلية التربية مبروكة جامعة بخت الرضا على استبانة المشكلات الاكاديمية تعزى للمستوى الدراسي (الثاني، الثالث، الرابع) والجدول (12) يبين نتائج تحليل التباين الآحادري.

جدول (3) نتائج تحليل التباين الآحادري لدلالة الفروق في متوسطات استجابات طلاب كلية التربية أساس بجامعة بخت الرضا على استبانة المشكلات الاكاديمية تعزى إلى المستوى الدراسي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المقررات الدراسية	بين المجموعات	49.265	2	24.633	0.230	0.297
	داخل المجموعات	1742.52	87	20.029		
	المجموع	1791.78	89			
الأساتذة	بين المجموعات	1052.13	2	526.06	4.314	0.016
	داخل المجموعات	10609.6	87	121.95		
	المجموع	11661.8	88			
الاختبارات	بين المجموعات	757.732	18	42.096	1.177	0.304
	داخل المجموعات	2540.09	71	35.776		
	المجموع	3297.82	89			
الطلاب	بين المجموعات	196.811	2	98.406	0.786	0.459
	داخل المجموعات	10899.1	87	125.27		
	المجموع	11095.9	18			
الكلية والإدارة	بين المجموعات	537.548	2	268.77	4.903	0.010
	داخل المجموعات	4768.77	87	54.813		
	المجموع	5306.32	89			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	6810.55	2	3405.2	2.888	0.061
	داخل المجموعات	102574	87	1179.0		
	المجموع	109355	89			

يتضح من الجدول رقم (12) أنه لا توجد فروق في متوسطات استجابات طلاب كلية التربية أساس جامعة بخت الرضا على استبانة المشكلات الأكاديمية تعزى إلى المستوى الدراسي (الثاني، الثالث، الرابع)، وذلك في مجالات المقررات الدراسية والاختبارات والطلاب والدرجة الكلية للاستبانة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي الأساتذة والكلية والإدارة.

ولتحديد الأوساط الحسابية التي بين أوساطها فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي الاساتذة والكلية والإدارة تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13) نتائج اختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية بين الأوساط الحسابية للمشكلات الأكاديمية بين الطلبة وفقاً للمستوى الدراسي في مجال الأساتذة

المستوى	العدد	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
الثاني	25	41.64	41.64
الثالث	31		47.41
الرابع	34	39.55	
Sig		0.770	0.139

جدول (14) نتائج اختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية بين الأوساط الحسابية للمشكلات الأكاديمية بين الطلبة وفقاً للمستوى الدراسي في مجال الكلية والإدارة.

المستوى	العدد	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
الثاني	25	30.80	30.80
الثالث	31		34.67
الرابع	34	29.00	
Sig		0.648	0.138

يلاحظ من جدول (13) و (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي الأساتذة والكلية والإدارة تعزى للمستوى الدراسي ولصالح المستوى الثالث، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طلاب الصف الثالث هم في السنة قبل الأخيرة ولديهم الرغبة العالية في إنهاء الدراسة الجامعية في السنة الرابعة مما يجعلهم عرضة لبعض المشكلات.

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

1. الاهتمام بالمشكلات الأكاديمية وضرورة عقد لقاءات لمسؤولي الكلية ورؤساء الأقسام مع الطلاب للتعرف على المشكلات التي تواجههم ووضع الحلول المناسبة لها.
2. إيجاد وحدات إرشادية نفسية واجتماعية في الكلية تنبع من إحتياجات الطلبة وتستثمر طاقاتهم وإمكاناتهم، وتقدم خدماتها للطلاب وتنمي لديهم الاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة، والاستذكار وتنظيم الوقت.
3. ضرورة إدراك الطلاب للوائح والقوانين التي تنظم عمل الكلية.
4. مراعاة الدقة في اختيار أعضاء هيئة التدريس من حيث التخصص، والخبرات والمهارة في التعامل مع الطلاب.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو نمرة، محمد خميس و غانم، عمر بسام، (2007). *المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية المتدربين أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظر الأطراف المتعاونة*، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد (10)، 185- 217.

البنا، أنور و الربعي، عائد، (2006). *مشكلات طلبة جامعة الأقصى بغزة من وجهة نظر الطلبة*. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 14(2)، 505- 537.

الحسين، أحمد محمد، (2010). اتجاهات طلاب جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية نحو مهنة التدريس، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، عدد (35)، 53 – 84.

الخزاعلة، عبد الله عقلة، (2013). *المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة كلية العلوم والآداب بشرورة بجامعة نجران في ضوء بعض المتغيرات*. مجلة العلوم التربوية ،العدد (2).

الدمياطي، سلطانة إبراهيم، (2008). *المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء*. ندوة التعليم العالي للفتاة – الأبعاد والتطلعات، جامعة طيبة،95- 134.

الظفيري، نواف و بيان، محمد سعد الدين، (2014). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة كليات التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظر الطلبة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 12(1)، 70 -90.

العبدلي، حسام عبد الملك (2015). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات كلية التربية للبنات في الجامعة العرافية من وجهة نظرهن وسبل التغلب عليها، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العراق، عدد (44)،132 – 160.

العقيلي، عبد المحسن و ابو هاشم، السيد، (2009). *المشكلات الأكاديمية لدى طلاب الكليات الانسانية بجامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات*. بحث مقدم لكلية التربية، جامعة الملك سعود، إدارة النشر العلمي والتوزيع، الرياض.

الغامدي، حمدان، (2001)، *المشكلات التي تواجه الطلاب والدارسين بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات*، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 13(1)، 87 – 128.

القضاة، محمد فرحان. (2012). *مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات*.

مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 24(2)، 311 – 338.

القو، عبد المنعم محمد، (2001). *دراسة لأهم مشكلات الطلاب والطالبات المعلمات المتخصصين في الدراسات الإسلامية والمعلمين والمعلمات المتعاونات ببرنامج التربية العملية بجامعة الملك فيصل*. حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد (17)، 225 – 272.

الكندري، أحمد مبارك، (1997). *بعض المشكلات التي يعاني منها طلبة وطالبات كلية التربية الاساسية في الكويت*. حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد (14)،629 – 659.

المجيدل، عبد الله و الشريع، سعد، (2012). *اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم، دراسة ميدانية مقارنة بين كلية التربية جامعة الكويت وكلية التربية بالحسكة – جامعة الفرات نموذجاً*، مجلة جامعة دمشق، 28(4)، 17 –57.

الناجم، سعد، (2002)، المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، 3(1)، 137 – 176.

بخيت، صلاح الدين و سالم، هبة الله، (2016). *المشكلات الأكاديمية لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر طالبات الكلية ومدرساتها*. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 9(26)، 33– 58

سليمان، شاهر و أبورزيق، ناصر، (2007). *مشكلات طلاب كلية المعلمين بتبوك بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة التربية وعلم النفس، عدد (28)،55 – 72

سليمان، شاهر و الصمادي، عبد الله، (2008). المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيري التخصص والمستوى الدراسي، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (109)،

عمرو، نعمان و بنات، بسام و مخلوف، شادية. (2010). *المشاكل الدراسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات*. المجلة التربوية، جامعة عين شمس، 1–38.

يونس، كمال خليل. (2008). *المشكلات التي تواجه طلبة برنامج التربية في منطقة الخليل التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في اثناء تطبيق التربية العملية*. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، 1(2)، 193– 218.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Makarmi , A. (2000) Relation of depression and anxiety to personal and academic problem among Iranian college students . *Psychology Rep*, 87 (2) p 693-698

Sharkin, B. (1997), Increasing Severity of Presenting Problems in College Counseling Centers, *journal of Counseling and Development*, 75(4), 275-284.

Thamanithya, Ramiah Nena, (2013), A study of Students perception of the factors A affecting their Academic performance; A case study at Bangkok University, School of Humanities, Bangkok University, *Research Conference*, 3-14.

تصور مقترح لاعتماد برنامج العلوم الموسيقية في ضوء المعايير القومية الأكاديمية المرجعية لقطاع كليات التربية النوعية

Imagine a proposal for the adoption of musical science program in the light of national academic benchmarks sector colleges of education quality

أ.م.د / إيهاب عاطف عزت
منسق وحدة الدعم الفني والتاهيل للاعتماد بمركز ادارة الجودة وأستاذ مساعد بكلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق – جمهورية مصر العربية
Dr_ehab22@yahoo.com – eaezzat@zdu.edu.eg

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الوضع الحالى لبرنامج العلوم الموسيقية بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق والتعرف ايضا على معوقات التقدم للاعتماد كمؤشر لضمان السعى نحو تأهيل كل برامج الكلية للاعتماد فى الخطة المستقبلية. والسعى نحو أن تكون مخرجات التعلم المستهدفة من البرنامج تتفق مع الرسالة والمعايير الأكاديمية، وتوفير الموارد والإمكانيات والإدارة التى تمكن برنامج العلوم الموسيقية من تحقيق واستمرارية الفاعلية التعليمية.

وسعت الدراسة للإجابة على التساؤلات الآتية:

– ما هى أهم النقاط التى تحتاج تحسين والقوة لبرنامج العلوم الموسيقية ؟

– ما هى المتطلبات اللازمة لإعداد خطة تنفيذية لاعتماد برنامج العلوم الموسيقية ؟

– ما هى الإجراءات والآليات اللازمة للتقدم لاعتماد برنامج العلوم الموسيقية ؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم الاعتماد على تحليل الوضع الراهن لبرنامج العلوم الموسيقية بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق ، وتوصلت الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات التي انطلقت منها وتم اقتراح مجموعة من التوصيات يأمل الباحث أن تؤخذ بعين الاعتبار.

الكلمات المفتاحية : اعتماد البرامج – برنامج العلوم الموسيقية – المعايير القومية الأكاديمية المرجعية لقطاع كليات التربية النوعية.

المقدمة (Introduction):

إذا كان هدف تطبيق نظم الجودة والاعتماد هو الارتقاء بتطوير مؤسسات التعليم العالى ومساعدتها على تطبيق معايير الجودة. فإن ذلك يؤدى إلى إحداث نقله نوعية فى جودة التعليم المصرى. ويعتبر برنامج العلوم الموسيقية من أهم العلوم التطبيقية التى تسهم فى تحقيق أهداف التربية لتطوير العقل البشرى. وأصبح الاهتمام بنظم ومعايير الجودة والاعتماد للمؤسسات التعليمية والبرامج والمقررات من القضايا الملحة فى الوقت الحاضر. واستجابة للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد والتي أعلنت عن معايير قومية للجودة تتمشى مع المستويات الدولية. وتساعد على بناء نظام تعليمي يستوفى المقاييس العالمية ويتيح للخريج سات التعليم العالى تسعى حالياً جاهدة لتطبيق معايير الجودة ومنها كليات التربية النوعية ببرامجها المختلفة. وبما أن العلوم الموسيقية مرتبطة بالعلوم الأخرى وتشهد تحديات الألفية الثالثة، ومنافسات فرص للعمل فى المجال المحلى والقومي والدولى . وان جميع مؤسعلى المستوى المحلى والدولي. ولمواجهة تحديات هذا القرن نجد أن الأهداف الحديثة الاعتماد البرامجى لإعداد خريج قادر على المنافسة والحصول على المكان المناسب فى سوق العمل. وتأهيلهم ليؤدوا وظائفهم بمهارات عالية تتناسب مع ظروف السوق المحلية والعالمية. ومما سبق دعى الباحث الى وضع تصور مقترح لاعتماد برنامج العلوم الموسيقية فى ضوء المعايير القومية الأكاديمية المرجعية لقطاع كليات التربية النوعية.

مشكلة الدراسة :

يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية:

– ما هى أهم النقاط التى تحتاج إلى تحسين ونقاط القوة لبرنامج العلوم الموسيقية ؟

– ما هى المتطلبات اللازمة لإعداد خطة تنفيذية لاعتماد برنامج العلوم الموسيقية ؟

– ما هى NARS لبرنامج العلوم الموسيقية فى قطاع كليات التربية النوعية؟

– ما هى الإجراءات والآليات اللازمة للتقدم لاعتماد برنامج العلوم الموسيقية ؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تتلخص فيما يلي:

– الوقوف على الوضع الحالى لبرنامج العلوم الموسيقية .

– تبنى NARS لقطاع كليات التربية النوعية الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد .

– وضع خطة تنفيذية لتحقيق محورى التقويم والاعتماد لإدارة البرنامج.

– الاهتمام باتفاق مخرجات التعلم المستهدفة من برنامج العلوم الموسيقية مع الرسالة والمعايير الأكاديمي، وأن يكون الطالب في مقدمة الاهتمام.

– توفير الموارد والإمكانيات والإدارة التى تمكن من تحقيق واستمرارية الفاعلية التعليمية.

– التقدم للاعتماد البرنامج من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

وترجع أهمية الدراسة إلي:

– المساهمة فى تحقيق معايير الجودة والاعتماد لبرنامج العلوم الموسيقية .

– إعداد دراسة ذاتية لبرنامج العلوم الموسيقية .

– إعداد خطة تنفيذية لبرنامج العلوم الموسيقية .

– الاعتراف بخريج برنامج العلوم الموسيقية على المستوى المحلى والدولي.

– مواكبة الاتجاه العالمي لتطبيق معايير الجودة وكسب ثقة المجتمع، وزيادة قدرات الخريج التنافسية محليا ودوليا.

حدود الدراسة:

– برنامج العلوم الموسيقية بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.

– الدراسة الذاتية للعام الجامعى 2016/2015، 2015/2014.

– NARS لبرنامج العلوم الموسيقية فى قطاع كليات التربية النوعية الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

– تقييم الجودة لبرنامج العلوم الموسيقية .

أدوات البحث:

– نموذج التقرير السنوى لأداء برنامج العلوم الموسيقية .

– نموذج الخطة التنفيذية لتطوير وتعزيز برنامج العلوم الموسيقية .

– تحليلSoWAT

– NARS لقطاع كليات التربية النوعية الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد .

– فحص وثائق وإجراء المقابلات والملاحظات.

– الأسلوب الإحصائي.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة علي المنهج الوصفى التحليلي لتحقيق أهدافه.

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

البرنامج التعليمي:

هو مجموعة من المقررات والأنشطة التعليمية التي تحددها المؤسسة لتحقيق جدارات الخريج المطلوبة لحصول الطالب على درجة علمية في تخصص معين.

الاعتماد:

هو الاعتراف الذى تمنحه الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد للمؤسسة التعليمية إذا تمكنت من إثبات أن لديها الكفاءة فى القدرة المؤسسية، وتحقق الفاعلية التعليمية، أو تمنحه للبرنامج التعليمى وذلك وفقاً للمعايير القومية أو أى معايير أخرى ولكن معتمدة من قبل الهيئة، ويكون لدى المؤسسة أو البرنامج من الأنظمة المتطورة التى تضمن التحسين والتعزيز المستمر للجودة.

برنامج العلوم الموسيقية:

يعرف بأنه تنظيم بنائى للأنشطة التعليمية، أى أن البرنامج التعليمى تنظيم لأنشطة التعلم فى المجالات الموسيقية، ويقوم على أهداف محددة سلفاُ فى إطار كيان كبير هو المنهج.

الاعتماد:

هو عملية الاعتراف بالمؤسسة التعليمية محلياً ودولياً والتي تعكس بوضوح نجاحها في تطبيق استراتيجيات وإجراءات فعالة لتحسين الجودة في عملياتها ومخرجاتها بما يقابل أو يفوق توقعات المستفيدين ويحقق مستويات عالية من رضائهم.

المعايير القومية الأكاديمية القياسية (NARS):

المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية المختلفة والتي أعدتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، بالاستعانة بخبراء متخصصين وممثلين لمختلف قطاعات المستفيدين. وتمثل تلك المعايير الحد الأدنى المطلوب تحقيقه للاعتماد.

المعايير المعتمدة (ARS):

المعايير الأكاديمية القياسية والتي تتبناها المؤسسة وتعتمد من الهيئة بشرط أن يكون مستواها أعلى من الحد الأدنى للمعايير الأكاديمية القومية القياسية.

معايير التقويم والاعتماد:

المعايير المعدة من قبل الهيئة لتقويم وإعتماد مؤسسات التعليم العالي أو البرامج التعليمية فى هذه المؤسسات، والتى تم تصميمها ومراجعتها عن طريق فريق من الخبراء المتخصصين من القيادات الأكاديمية وممثلى مختلف قطاعات المستفيدين. وتتمحور معايير التقويم والاعتماد للبرنامج التعليمى فى كل من إدارة البرنامج، والفاعلية التعليمية للبرنامج. وتعتبر معايير التقويم والاعتماد الأداة الرئيسية التي يتم الاستعانة بها في مرحلة التقويم والاعتماد.

إدارة البرنامج:

يمثل المحور الأول لتقويم واعتماد البرنامج التعليمى . ويشير الى قدرة البرنامج على الأداء بكفاءة من خلال توافر رسالة واضحة وأهداف

محددة، وقيادة أكاديمية وإدارية واعية وتنظيم واضح وملائم، وموارد مالية وتسهيلات مادية داعمة كافية وملائمة.

الفاعلية التعليمية للبرنامج:

تمثل المحور الثانى لتقويم واعتماد البرنامج التعليمى، ويقصد به فاعلية عملية التعليم والتعلم فى البرنامج وفقا للمعايير الأكاديمية المتبناه والتى تحقق رسالة وأهداف البرنامج المخططة ويقابل توقعات المستفيدين النهائيين. ويتطلب ذلك تبنى معايير أكاديمية محددة ومعتمدة، وتصميماً جيداً للبرنامج ومقرراته الدراسية على النحو الذى يحقق نتائج التعلم المستهدفة من البرنامج، وإتباع سياسات وأساليب فعالة للتعليم والتعلم، وإتباع سياسات موضوعية ومعلنة لقبول الطلاب مع تقديم الإرشاد المناسب وكافة أشكال الدعم الأخرى للطلاب، والتقويم المستمر لمخرجات التعلم، واستخدام أعضاء هيئة تدريس ذوى جدارات عالية، وتوافر خطط هادفة للتعزيز والتطوير.

التقويم الذاتى للبرنامج:

تقويم الأداء الكلى للبرنامج التعليمى عن طريق المسئولين عن إدارة البرنامج من القيادات الأكاديمية والإدارية، وذلك للكشف عن مجالات القوة والضعف فى إدارة هذا البرنامج وفى فاعليته التعليمية.

الدراسة الذاتية للبرنامج:

أحد الوسائل الأساسية للتقويم الذاتى للبرنامج التعليمى، وتعتمد أساسا على توصيف وتشخيص الوضع الراهن فى للبرنامج، وتحديد مجالات القوة والضعف فى إمكانياته وإدارته وتصميمه وعملياته التعليمية، ومصادر التعلم التى يستخدمها وغيرها. إضافة إلى ذلك فان هذه الدراسة لابد وأن تتضمن تحديد دقيق لمجالات التحسين والتطوير الممكنة، ومقترحات ووسائل ومسئوليات التعزيز والتطوير.

معايير تقويم واعتماد البرنامج:

مجموعة من المعايير المعدة من قبل الهيئة وتتعلق بالمحورين الأساسيين لتقويم واعتماد البرامج التعليمية فى مؤسسات التعليم العالى وهما إدارة البرنامج، والفعالية التعليمية للبرنامج.

مؤشرات وعناصر وخصائص التقويم والاعتماد:

كل معيار من معايير التقويم والاعتماد المحددة من قبل الهيئة يتضمن مجموعة من المؤشرات التي تعبر عن المعيار المقصود، وكل مؤشر يتضمن مجموعة من العناصر ذات العلاقة، وكل عنصر يتضمن مجموعة من الخصائص المطلوب قياسها أثناء عملية التقويم والاعتماد للبرنامج.

السمات المميزة للبرنامج:

الصفات التى ينفرد بها البرنامج وتميزه عن غيره من البرامج المناظرة من ناحية، وعن البرامج الأخرى فى نفس المؤسسة من ناحية أخرى . ويطلق على مثل هذه الصفات المميزات التنافسية.

إدارة الجودة فى البرنامج:

تتعلق بالآليات والإجراءات والقواعد والأنشطة التى تستخدم لضمان تحقيق مستويات عالية من الجودة فى البرنامج.

معايير التقويم الاعتماد للبرنامج:

1- إدارة البرنامج:

- رسالة وأهداف البرنامج.
- القيادة والتنظيم.
- الموارد المالية والمادية الداعمة .

2- الفاعلية التعليمية:

- المعايير الأكاديمية
- تصميم البرنامج
- التعليم والتعلم
- الطلاب
- أعضاء هيئة التدريس
- تقويم مخرجات التعلم
- التعزيز والتطوير

الدراسة التجريبية:

رؤية كلية التربية النوعية:

تتحدد رؤية الكلية فى أنها مؤسسة تربوية أكاديمية نوعية تعمل على ترقية المعرفة التربوية وتطبيقاتها لخدمة المجتمع وتحسين عملية التعليم والتعلم وفقا لمعايير الجودة، بما يحقق تنمية بشرية مجتمعية شاملة ومستدامة للمجتمع المصري وبما يخدم سوق العمل ويكون له مردود اجتماعي وتنموي واقتصادي بحيث تكون الكلية بيت الخبرة الأول فى التخصصات النوعية والتربوية.

رسالة كلية التربية النوعية:

تتحدد رسالة الكلية فى إعداد المعلم النوعي المبدع وأخصائي الأنشطة التعليمية المبتكر القادر علي التنافس فى سوق العمل والارتقاء بالبحث العلمى وتقديم الخدمات البحثية والتدريبية والاستشارية المتخصصة في مجال عمل الكلية لمؤسسات المجتمع المختلفة وفتح المجال لاستكمال الدراسات العليا لبرامج الكلية المختلفة بما يسهم في حل مشكلات المجتمع وتنميته واتخاذ الإجراءات المطلوبة لتكوين الكوادر التربوية النوعية المختلفة وتطوير التعليم والبحث العلمى علي كافة المستويات بالتعاون مع كليات الجامعة ووزارة التربية والتعليم والمدارس العامة والخاصة والوزارات والهيئات الاخري المتصلة بتخصصات الكلية.

ويتحدد دور خريج كلية التربية النوعية في ضوء روح العصر، ومكانة المهنة، ورؤية الكلية ورسالتها، ودوره في كونه معلما، ومربيا داخل المدرسة، ومسئولا تجاه المهنة، وملتزما تجاه المجتمع، فالخريج يقوم بتنمية القدرات العقلية لطلابه، ومهارتهم الذهنية، واتجاهاتهم وقيمهم

الاجتماعية، والثقافية والمشاركة الإيجابية، والسلوك التعاوني الجمعي، والمشاركة الطوعية، وقيم التسامح، وتقدير الحرية الفردية، واحترام الرأي الآخر ، كما أنه مطالب بإكسابهم المهارات النفس حركية اللازمة، وزيادة دافعيتهم للتعلم، وحب الاستطلاع، وتنمية العادات الصحية السليمة. وإن الخريج يعمل على نشر ثقافة المواطنة، وتفعيل مناخ الثقة المتبادلة وقيم الحوار والمشاركة في تطوير منظومة المنهج، وأساليب التدريس واستراتيجياته وأدوات وأساليب التقويم، مع توظيف الأنشطة الصفية واللاصفية في خدمة البناء العلمي والخلقي والاجتماعي لدى طلابه . وتتحدد المسئولية المهنية للخريج من خلال فهمه لآليات تدعيم العمل النقابي، وتحقيق الترابط بين كافة مستويات هذا العمل والجهات التنفيذية، وقيامه بالدفاع عن مهنة التعليم، والالتزام بمعاييرها، والمشاركة في وضع تصورات ورؤى مستقبلية لتطوير سياسات إعداد المعلم وتجديد قدراته المهنية. والمشاركة في المواجهة الواعية الإيجابية لمشكلات المجتمع، وتوظيفه للمهارت الذهنية، واعتزازه بالهوية المصرية، وبالانتماء العربي، والوعي الكامل بمقومات كل هوية، وأهمية المحافظة عليها، وتدعيم التماسك الوطني، والتلاحم العربي تأتي كلها ضمن مسئوليات الخريج تجاه المجتمعين المصري والعربي.

يعمل خريج برامج كليات التربية النوعية في العديد من المؤسسات، ومنها ما يلي:

- المدارس الحكومية والخاصة على اختلاف أنواعها، مراحلها في الداخل والخارج .
- الجامعات والمؤسسات التعليمية الحكومية والأكاديميات المهنية والجمعيات الأهلية .
- المؤسسات الموسيقية والمتاحف والمعارض والمؤسسات الإعلامية والصحفية ودور النشر .
- الأعمال الحرة .
- مراكز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات .
- مراكز المعلومات ودعم إتخاذ القرار .
- مراكز التدريب.
- المكتبات .
- وحدات الدعم الفني بوزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي .
- المراكز البحثية وفقا للتخصص.
- مؤسسات أخرى .

أولا :المواصفات العامة لخريج كليات التربية النوعية

إلى جانب المواصفات المرتبطة بالتخصص، يجب أن يكون خريج كليات التربية النوعية قاد ر على أن:

- .يصمم خطة للتدريس، وبيئات تربوية تناسب تنوع المتعلمين.
- يطبق طرق التدريس، موظفا تكنولوجيا التعليم، مراعيا خصائص المتعلمين وأنماط تعليمهم وتعلمهم.
- يستخدم أساليب وأدوات مناسبة لتقويم الجوانب المختلفة لعمليتي التعليم والتعلم.
- يتعامل بمهنية مع ذوى الاحتياجات الخاصة القابلين للدمج التعليمى.
- ينمى ذاته مهنيا، ويبنى علاقات مهنية متنوعة.
- يدرك وحدة المعرفة والعلاقات التكاملية بين مجالات العلوم بفروعها المختلفة.
- يوظف آليات الإرشاد والتوجيه التربوي والنفسي، وريادة الأعمال في ممارساته المهنية.
- يتواصل بفاعلية مستخدم قدراته الشخصية ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- يتفهم المستجدات ذات العلاقة بتخصصه.
- يتواصل بلغة عربية سليمة وبإحدى اللغات الأجنبية.
- يلتزم بقيم المجتمع وبأخلاقيات مهنة التعليم وآدابها في تعاملاته مع المتعلمين والمعنيين.
- يعي مقومات الهوية الثقافية للأمة.
- يشارك في تنمية قيم الانتماء الوطني، والديمقراطية، والتسامح وقبول الآخر .
- يدرك دوره فى تنمية المجتمع ودور التعليم فى استدامتها.
- يشارك في حل المشكلات المهنية والمجتمعية باستخدام الأساليب العلمية.
- يشارك في أنشطة خدمة المجتمع، والتطوير التربوي؛ بما يحقق الجودة والتميز .

المعارف والمفاهيم:

يجب أن يكون الخريج قد اكتسب المعارف والمفاهيم التالية:

- أسس الإدارة التربوية والتخطيط، وتصميم البيئات التعليمية /التعلمية .
- المنهج الدراسي مكوناته، وبناؤه، وتقويمه، وتطويره .
- نظريات التعليم والتعلم وخصائص مراحل نمو المتعلمين .
- استراتيجيات التعليم والتعلم.
- أسس تكنولوجيا التعليم وتطبيقاتها.
- التقويم التربوي ونظرياته.
- التربية الخاصة ومجالاتها واستراتيجياته.
- أساليب التنمية المهنية والتعلم الذاتي ونظرياته.
- مصادر ومتطلبات العلاقات المهنية في مجال التعليم.
- أخلاقيات مهنة التعليم، والتشريعات المنظمة لها، وحقوق المعلم وواجباته.
- نظريات الإرشاد التربوي والنفسي، وريادة الأعمال

- الأبعاد المجتمعية السياسية، والثقافية، والتاريخية، والفلسفية المرتبطة بالمجتمع والتعليم.
- مقومات بناء الشخصية وتعزيز الهوية الثقافية.
- استراتيجيات التفكير ومنهجيات البحث والاستقصاء
- متطلبات العمل الفريقي والمشاركة المجتمعية.
- مداخل ونظم الجودة والاعتماد .
- أهمية اللغة العربية وخصائصها المميزة.
- التطورات العلمية والتكنولوجية والمجتمعية ذات العلاقة بالتخصص.
- مجالات التكامل بين فروع العلوم
- الفنون والوسائط الثقافية وتطبيقاتها) لخريج شعب التعليم الأساسي.

المهارات المهنية:

يجب أن يكون الخريج قادر على أن:

- يخطط للدرس في ضوء نواتج التعلم المستهدفة .
- يصمم ويدير بيئات تربوية مناسبة للتعليم والتعلم.
- يدير الصف مراعيا الفروق الفردية بين المتعلمين، ومحققا نواتج التعلم .
- يوظف تكنولوجيا التعليم في عمليتي التعليم والتعلم .
- يستخدم استراتيجيات متنوعة للتعليم والتعلم والأنشطة الصفية واللا صفية.
- .يستخدم أساليب التقويم التربوي وأدواته.
- يستخدم استراتيجيات وأنشطة مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة
- يستخدم مهارات التعلم الذاتي في نموه المهني طوال الحياة .
- يستخدم آليات بناء العلاقات المهنية مع المعنيين بالتعليم والمجتمع .
- يوظف أسس الإرشاد التربوي والنفسي وريادة الأعمال
- يوظف خبراته الميدانية في تحسين المناخ المدرسي .
- يستخدم اللغة العربية الفصيحة فى المواقف التعليمية.
- يوظف الفنون والوسائط فى مجال تخصصه لخريج شعب التعليم الأساسي.

المهارات الذهنية:

يجب أن يكون الخريج قادر على أن:

- يقدم أفكارا جديدة للقضايا المتضمنة بالمحتوى الدراسي.
- يحلل نتائج تقويم المتعلمين؛ من أجل التحسين والتطوير .
- يقوّم أداءه وأداء الآخرين .
- يتفهم السياسات والنظم التعليمية
- يختار المناسب من بين البدائل في المواقف الحياتية المختلفة.

المهارات العامة والانتقالية:

يجب أن يكون الخريج قادر على أن:

- يعمل بكفاءة ضمن فريق
- يستخدم قدراته الشخصية والوسائط التكنولوجية؛ للتواصل والبحث عن المعلومات.
- يتعامل بإيجابية مع ضغوط مهنة التعليم.
- يتواصل بلغة أجنبية.
- يشارك في بحث القضايا العامة للمجتمع، مقترحا حلولا لها.

يعمل خريج برامج كليات التربية النوعية في العديد من المؤسسات، ومنها ما يلي:

- المدارس الحكومية والخاصة على اختلاف أنواعها، مراحلها في الداخل والخارج .
- الجامعات والمؤسسات التعليمية الحكومية والأكاديميات المهنية والجمعيات الأهلية .
- المؤسسات الموسيقية والمتاحف والمعارض ، والمؤسسات الإعلامية والصحفية ودور النشر .
- الأعمال الحرة الحرفية.
- مراكز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات .
- مراكز المعلومات ودعم اتخاذ القرار .
- مراكز التدريب.
- المكتبات .
- وحدات الدعم الفني بوزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي .
- المراكز البحثية وفقا للتخصص.
- مؤسسات أخرى .

برنامج العلوم الموسيقية:

برنامج إعداد معلم التربية الموسيقية:

1- معايير خريج برنامج إعداد معلم التربية الموسيقية لكلية التربية النوعية:

- مواصفات خريج برنامج إعداد معلم التربية الموسيقية:

- يجب أن يكون خريج برنامج إعداد معلم التربية الموسيقية قادر على أن:
- يوظف أسس بناء العمل الموسيقى والغنائى العربى والغربى فى أداء الأعمال الموسيقية المختلفة.
- يوظف معارفه بالعلوم والآلات الموسيقية والشعر فى أداء عروض موسيقية عربية وغربية.

- يشارك فى إعداد الحفلات الموسيقية العربية والغربية الفردية والجماعية في ضوء الموارد المتاحة.
- يوظف معارفه بالعلوم الموسيقية فى الارتقاء بفكره وبإبداعه الموسيقى.

ويشتق من المواصفات السابقة ما يلي:

المعارف والمفاهيم:

يجب أن يكون خريج برنامج إعداد معلم التربية الموسيقية قد اكتسب ما يلي:

- المصطلحات والمفاهيم الأساسية المرتبطة بقواعد الموسيقى العربية والغربية.
- تاريخ الموسيقى العربية والغربية وقواعدهما، وأساليب التأليف المختلفة .
- أساسيات وقواعد التوزيع والأداء العزفى والغنائى، والعروض الموسيقي فى الأعمال الفنية المختلفة.
- أسس تحليل المقطوعات والأعمال الموسيقية العربية والغربية
- أسس علم الإيقاع والضروب العربية المختلفة والعروض الشعرى والموسيقى
- أسس الارتجال الموسيقى
- أسس أداء الإيقاع الحركى
- أسس علم الصوت وقواعده
- أسس العلوم ذات العلاقة بالتخصص

المهارات المهنية:

يجب أن يكون خريج برنامج إعداد معلم التربية الموسيقية قادر على أن:

- يقرا النوتة الموسيقية ويدونها
- يعزف على الآلات الموسيقية المختلفة فردياً وجماعي.
- يقود الكورال.
- يغنى القوالب الموسيقية العربية والغربية فرديا وجماعيا.

2- رؤية برنامج العلوم الموسيقية:

انطلاقا من رؤية الكلية ورسالتها وقيمتها الأساسية تتحدد رؤية قسم التربية الموسيقية بالكلية في إعداد عدة برامج لخريج نوعي متخصص ومتميز في التعليم العام وان يجيد العزف علي بعض الآلات الموسيقية والغناء وقادر علي استخدام التكنولوجيا الحديثة بمجالات الموسيقي المختلفة ويجيد اللغات الأجنبية للعمل في مدارس اللغات لسد احتياجات سوق العمل علي المستوي القومي.

3- رسالة برنامج العلوم الموسيقية:

تتحدد رسالة قسم التربية الموسيقية في إعداد المعلم النوعي ليقوم بتدريس العلوم والفنون الموسيقية المختلفة في مجال التعليم ولديه الوعي بمشكلات البيئة وأخلاقيات المجتمع وقادر علي أجراء البحوث العلمية والميدانية في مجالات التربية الموسيقية وعلوم الموسيقي ومؤهل للعمل في قصور الثقافة ومراكز الشباب والهيئات والمؤسسات التي تدخل الموسيقي في نطاقها بل وتمتد الرسالة إلي التعاون مع الهيئات الموسيقية لمناقشة وخدمة قضايا التربية الموسيقية .

4- البيانات الوصفية للبرنامج العلوم الموسيقية:

أولا- بيانات عن المؤسسة:

- اسم المؤسسة: كلية التربية النوعية
- نوع المؤسسة:كلية
- اسم الجامعة/الأكاديمية التابعة لها المؤسسة الزقازيق
- نوع الجامعة/الأكاديمية:حكومية
- الموقع الجغرافي: -المحافظة: الشرقية

-المدينة: الزقازيق

- تاريخ التأسيس:/1991
- مدة الدراسة بالبرنامج: 4 سنوات
- لغة الدراسة: العربية
- عميد الكلية : الأستاذ الدكتور/ صلاح شريف عبد الوهاب ورد

ثانياً- بيانات عن البرنامج الأ كاديمى:

(أ) بيانات عامة:

- عدد البرامج في المؤسسة:.10
- اسم البرنامج المتقدم للاعتماد:.العلوم الموسيقية
- تاريخ التطبيق الفعلى للبرنامج: 1991
- نوع البرنامج:المرحلة الجامعية الأولى
- المدير الأكاديمى للبرنامج: الاستاذ الدكتور/ عميد الكلية.
- منسق البرنامج الاستاذ الدكتور/ رئيس القسم.
- عدد الطلاب المقيدين في البرنامج :
- ذكور 13 إناث 183 إجمالي 196
- عدد أعضاء هيئة التدريس المشاركين في البرنامج:
- دائم 11 منتدب - معار- إجمالي 11
- توزيع أعضاء هيئة التدريس وفقا لدرجاتهم العلمية:
- إجمالى 11
- مدرس 8 أستاذ مساعد 2 أستاذ 1 أستاذ متفرغ
- أستاذ غير متفرغ - إجمالي 11
- عدد أعضاء الهيئة المعاونة:إجمالى 19
- نسبة أعضاء هيئة التدريس للطلاب: 10:1
- نسبة أعضاء الهيئة المعاونة للطلاب: 18:1
- عدد العاملين بالجهاز الإدا ري:إجمالى 3

(ب) بيانات تتعلق بالعملية التعليمية:

- عدد المقررات الدراسية 72 مقرر
- نظام الدراسة في البرنامج:الفصل الدراسي

- نمط التعليم: مختلط
- نسبة الناجحين إلى إجمالى الطلاب في العام الدراسي الأخير: 85 %

الخطة التنفيذية لتطوير وتعزيز برنامج العلوم الموسيقية:

الخطة التنفيذية لتطوير وتعزيز برنامج العلوم الموسيقية

مجالات التطوير والتعزيز	مقترحات التطوير والتعزيز	أنشطة و مهام المعالجة والتحسين لنقاط الضعف	آليات التنفيذ	التوقيت	مسئولية التنفيذ	مؤشرات المتابعة وتقييم الاداء
1- مجالات القوة:						
1-1 الدعم القوى والمستمر من ادارة الكلية	توفير الدعم المالى والمعنوى للمعنيين بالبرنامج (الالات – معدات – شهادات تقدير..)	-	مخاطبات لادارة الكلية بمتطلبات البرنامج	طوال العام	ادارة الكلية	استكمال معظم احتياجات البرنامج من الالات والمعدات واجهزة الكمبيوتر
2-1 توافر كوادر شابة من أ.هـ.ت ومعاونيهم	بعض أ.هـ.ت ومعاونيهم شباب ما بين 24: 40 سنة تؤدى كل المهام المنوطة بها على اكمل وجه	-	الخطة الخمسية لتعيين معيدين	طوال العام	أ.هـ.ت	96% من أ.هـ.ت ومعاونيهم منتظمين ومنضبطين فى اداء العمل
3-1 تبادل الخبرات التدريسية بين أ.هـ.ت والجامعات المصرية المختلفة	- انتداب بعض أ.هـ.ت الى الجامعات المصرية (جنوب الوادى- المنيا – اسيوط – بورسعيد – المنصورة)	-	الانتداب	طوال العام	أ.هـ.ت	التطوير المستمر للممارسات والتميز على مستوى برامج الكلية
4-1 توافر أ.هـ.ت ذو خبرات فى مجال الجودة والمراجعة الداخلية بالكلية والجامعة	اكثر من 25% من من أ.هـ.ت لديعم خبرة فى الجودة والمراجعة الداخلية بالكلية والجامعة	-	الخصول على تدريبات فى الجودة والانتداب لاجراء المراجعة	طوال العام	أ.هـ.ت	البدء فى تاهيل البرنامج للاعتماد
5-1 تولى بعض أ.هـ.ت قيادة وحدة الدعم الفنى والتاهيل للاعتماد بمركز الجودة بالجامعة	تولى بعض أ.هـ.ت مناصب قيادية فى الارتقاء بجودة البرنامج والكلية وكليات ومعاهد الجامعة	-	التعيين	طوال العام	أ.هـ.ت	ارتفاع مستوى اداء أ.هـ.ت فى تطبيق معايير الجودة بالبرنامج
6-1 تولى بعض أ.هـ.ت قيادة وحدة الجودة، وحدة التقويم والقياس بالكلية	تولى بعض أ.هـ.ت مناصب قيادية فى الارتقاء بجودة البرنامج والكلية	-	التعيين	طوال العام	أ.هـ.ت	ارتفاع مستوى اداء أ.هـ.ت فى تطبيق معايير الجودة بالبرنامج وبالكلية
7-1 تولى بعض أ.هـ.ت رئاسة القسم ووكالة الكلية	تولى بعض أ.هـ.ت مناصب قيادية للارتقاء بجودة البرنامج والكلية	-	التعيين	طوال العام	أ.هـ.ت	ادارة البرنامج بنجاح والتواصل الجيد مع ادارة الكلية
8-1 توافر بنية اساسية مجهزة طبقا لمعايير الهيئة	- تتوافر اللمعامل والقاعات الدراسية والمكاتب الادارية المجهزة	-	لجنة مشتريات	طوال العام	ادارة الكلية	تمتلك معامل وقاعات ومكاتب ومرافق مجهزة
9-1 توافر معايير الامن والسلامة ببنية البرنامج طبقا لمعايير الهيئة	توافر اسهم ولوحات ارشادية، بانارات تعريفية، طفايات حريق...) للحفاظ على سلامة وامن المعنيين بالبرنامج طبقا لمعايير	-	لجنة الازمات بالكلية	طوال العام	ادارة الكلية	تتوافرجميع الارشادات والوسائل من مخارج ومداخل وتعليمات وواجبات واختصصات كل المعنيين بالبرنامج

	الهيئة					
1-10 توافر اليات التعامل مع الشكاوى والمقترحات ومتابعتها	يتوافر صندوق لتلقى الشكاوى والمقترحات وتوجد لجنة لمتابعتها	-	لجنة التظلمات بالبرنامج	طوال العام	ادارة البرنامج	قلة المشكلات التى تواجة المعنيين وتعدد المقترحات وتطبيق المتاح منها مثل تركيب كاميرات وشاشة لمتابعة العملية التعليمية والتواصل والاعلان الجيد
1-11 توافر ملفات الجودة والادلة والشواهد المدعمة	توجد ملفات جودة متميزة تشمل جميع معايير الجودة وتوصيفات ومقررات البرنامج والمقررات الدراسية...	-	لجان الجودة بالبرنامج	طوال العام	ادارة البرنامج	توجد مكتبة بالبرنامج تشامل على ملفات لمعايير الجودة متميزة وطبقا لاحدث نماذج صادرة عن الهيئة
1-12 استخدام استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة	يستخدم أ.هـ.ت استراتبجات تدريس متنوعة وحديثة(التعلم الفردى – الذاتى - النشط - ..	-	طبقا للجدول وتوصيف المقرر	طوال العام	أ.هـ.ت	ارتفاع مستوى اداء الطلاب وانعكاسة على نسبة النجاح
1-13 التواصل الفعال مع المعنيين	يتاح سياسة الباب المفتوح بمعايير وتوقيتات محددة وموقع على الفيس بوك والواتس اب مفعلة للتواصل مع المعنيين.	-	بمتابعة الخطابات وعقد المقابلات الفردية والجماعية والاجتماعات والاحتفالات والتواصل الالكترونى بتبرع وتطوع من أ.هـ.ت	طوال العام	ادارة البرنامج والكلية	العلاقات الجيدة جدا بين المعنيين وزيادة عدد الاحتفالات والقاءات مع المعنيين (الموجهين- الطلاب- خبراء فى التخصص - ...
1- 14 النشر الدولى لبعض أ.هـ.ت	-تم نشر بعض الابحات فى مؤتمرات دولية فى مجال التخصص والجودة.	-	على نفقة أ.هـ.ت	طوال العام	أ.هـ.ت	نشر عدد 3 ابحاث فى مختلف المجالات بمؤتمرات دولية
1-15 توافر خطة تدريبية وبحثية	-توجد وحدة تدريب مفعلة بالبرنامج. وتوجد خطة بحثية متوافقة مع خطة الجامعة	-	وحدة التدريب بالبرنامج	طوال العام	ادارة البرنامج	ارلفاع مستوى اداء القائمين على البرنامج وتقدم المستوى
1-16 المشاركة الفعالة فى الانشطة المتعددة مع المجتمع المحلى والاقليمى والدولى	-يشارك عظم أ.هـ.ت فى فعاليات الانشطة المجتمعية للجمعيات والنقابات ودار الابرا وفرق الموسيقة العربية...	-	عقد سيمنارات وحفلات ولقاءات دورية مع المعنيين	طوال العام	أ.هـ.ت	توطيد العلاقة مع المجامع المحيط والاشتراك فى الانشطة الثقافية والاجتماعية والاحتفلات والمهرجانات على جميع المستويات
2- مجالات الضعف:						
2-1 عدم توافر فنيين متخصصين	-	توفير فنيين متخصصين بالبرنامج	مخاطبات ادارة الكلية لتوفير فنيين متخصصين بالبرنامج	طوال العام	ادارة الكلية	-تدريب الاداريين وتاهيلهم كفنيين -لنتداب او تعيين فنيين
2-2 قلة توافر الخدمات المعاونة	-	توفير الخدمات المعاونة	مخاطبات ادرة الكلية لتوفير الخدمات المعاونة	طوال العام	ادارة الكلية	- تعيين خدمات معاونة -نظافة جميع القاعات والمكاتب والمرافق
2-3 قلة الصيانة الدورية للالات والمعدات والاجهزة	-	اجراء الصيانة الدورية للالات والمعدات والاجهزة	مخاطبات ادارة الكلية لاجراء الصيانة الدورية للالات والمعدات والاجهزة	طوال العام	ادارة البرنامج والكلية	-تتم الصيانة بشكل دورى للالات والمعدات والاجهزة -ارتفاع اداء العمل على تلك المعدات والاجهزة
2-4 زيادة اقبال الطلاب الجددعلى البرنامج فى مرحلة البكالوريوس	-	وضع اليات ومعايير لاختبارات القدرات الجدد	الخصول على تدريبات فى الجودة والانتداب لاجراء المراجعة	طوال العام	ادارة البرنامج والكلية	تطبيق معايير محددة عند اختبار القدرات للطلاب الجدد وتقنينهم
2-5 قله اقبال الطلاب الوافدين على البرنامج فى مرحلة البكالوريوس	-	عقد مؤتمرات بالكلية زيادة التواصل	التنسيق مع ادارة الكلية لعقد مؤامر سنوى للكلية ويتم	بداية العام الدراسـ	ادارة البرنامج	- الدعاية والاعلان بوسائل جديدة مثل المجلة العلمية للكلية – زيادة الاعتمام بوسائل

		الالكتروني مع الكليات والمعاهد المناظرة على المستوى الاقليمى والدولى	دعوة كل المعنيين بث كل الممارسات المتميزة للبرنامج على مواقع التواصل الالكترونية	ى	والكلية	التواصل الالكترونية - التبادل العلمى, الابحاث المشتركة -زيادة المنح الطلابية للدول الاخرى
2-6 قلة تحديث صفحة البرنامج على الموقع الالكترونى للكلية	-	تحديث صفحة البرنامج باستمرار على الموقع الالكترونى للكلية	مخاطبة مسؤل الموقع الالكترونى للكلية لتحديث صفحة البرنامج وامداده بكل المعلومات والبيانات اللازمة باستمرار	طوال العام	ادارة البرنامج والكلية	نشر كافة البيانات والمعلومات ونتائج الطلاب وتوصيف البرامج والمقررات..... على الموقع الالكترونى
2-7 ندرة توافر شبكة الانترنت فى القاعات ومكاتب ا.هـ.ت	-	توفير شبكة الانترنت فى القاعات ومكاتب ا.هـ.ت	مخاطبات ادرة الكلية لتوفير شبكة الانترنت فى القاعات ومكاتب ا.هـ.ت	طوال العام	ادارة البرنامج والكلية	التواصل الجيد والاتصال بشبكة الانترنت من داخل القاعات والمكاتب بالبرنامج

– **الممارسات المتميزة لبرنامج العلوم الموسيقية**:

توافر كاميرات متابعة لسير العملية التعليمية بتبرعات من أ.هـ.ت بالبرنامج .

توافر شاشة عرض لتفعيل الاعلان والاعلام لكافة البيانات والمعلومات والنشرات والمخاطبات.... بتبرعات من أ.هـ.ت بالبرنامج .

توافر العديد من وسائل التواصل الالكترونية الفعالة ومنها(واتس اب – فيس بوك – فيبر– خط ساخن...) بتبرعات من أ.هـ.ت بالبرنامج.

توافر وتنوع التخصصات النادرة مثل(النای – الابوا – عناء عالمى–.....).

التبرعات المادية القوية من أ.هـ.ت لدعم البرنامج وتطويره وتميزه عن غيره من البرامج الاخرى.

المشاركة الفعالة فى الانشطة المجتمعية على المستوى المحلى والاقليمى والدولى.

توظيف معظم خريجى البرنامج طبقا لسوق العمل.

المستخلص:

– تم تبنى معايير NARS للبرنامج العلوم الموسيقية .

– ثبت وجود العديد من نقاط القوة وتسعى المؤسسة الى تطويرها لضمان استمراريتها.

– ثبت وجود نقاط تحتاج الى تحسين فى البرنامج وثم وضع خطط تحسين للتغلب عليها بدعم الادارة العليا.

– ثبت وجود العديد من الممارسات المتميزة لبرنامج العلوم الموسيقية ، وتميزهما عن البرامج المماثلة داخل الكلية وايضا عن الكليات الاخرى المماثلة.

– ثبت التحقق من بعض معايير الجودة للمحورين ادارة وفاعلية برنامج العلوم الموسيقية .

التوصيات:

– زيادة الوعي نحو اهمية الاعتماد البرامجى للكليات التطبيقية.

– الاهتمام بالتطوير المستمر والتنمية المهنية المستدامة لجميع المعنيين بالبرامج التعليمية فى الكليات المختلفة.

– وضع رؤية نحو تحقيق معايير الجودة والاعتماد للمؤسسات التعليمية.

– زيادة الاهتمام بالمخرج التعليمى بما يتناسب مع سوق العمل.

قائمة المراجع:

- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2011): وثيقة تطوير برامج إعدا المعلم فى مصر ، القاهرة.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2010): دراسة مرجعية بعنوان، معايير تقويم واعتماد كليات التربية بمصر ، مستويات:المؤسسة والخريجين والبرامج، القاهرة.
- إبراهيم محمد نصحى (2009): المؤتمر الدولي الاول "الاعتماد الاكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي "الواقع والمأمول"– كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة من8 –9 ابريل
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2009): المستويات المعيارية – الاقتصاد المنزلى – التعليم قبل الجامعى– ورقة الكترونية
- عمار حلمى أبو الفتوح– إسماعيل صبرى (2009): مدى وعى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بمعايير الجودة فى التعليم الجامعى – مؤتمر تحسين برامج

الدراسات العليا فى مؤسسات التعليم العالى"– جامعة المنوفية 25–26 فبراير.

- وزارة التعليم العالي (2008): برنامج إقامة نظم داخلية لضمان الجودة في كليات التربية النوعية وكليات رياض الأطفال، بمشاركة برنامج تطوير التعليم والمجلس الأعلى. للجامعات.

- اللجنة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2008): المعايير الأكاديمية المرجعية لتعليم الاقتصاد المنزلى.

- نصير محمد على (2008): نحو تطوير إعداد المعلم النوعى بتوفير معايير الجودة فى مواجهة قضايا العولمة – المؤتمر العلمى الثالث – تطوير التعليم الواعى فى مصر والوطن العربى لمواجهة متطلبات سوق العمل فى عصر العولمة – رؤية مستقبلية – كلية التربية– جامعة المنصورة 9–10–ابريل.

- أبو دقة سناء إبراهيم ، عرفة لبيب (2007): الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم "تجارب عربية وعالمية". ورقة عمل مقدمة لورشة العمل بعنوان "العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي: برامج تدريب وإعداد المعلمين".

- القانون رقم ٨٢ لسنة (2006): بانشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

- وزارة التعليم العالي (2005): مشروع ضمان الجودة والاعتماد ، دليل الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي –جمهورية مصر العربية، ديسمبر.

- شعبان عماد الدين (2004). الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الاكاديمى فى الجامعات فى ضوء المعايير الدولية – كلية التربية البدنية بالرياض .

- Idaho State Department of Education. (2010):"Idaho Standards for Initial Certification of Professional School Personnel", Idaho State Board of Education, USA.

- The University of North Carolina, School of Education (UNC SOE) (2010). Standards for Special Education Teachers: Carolina, USA

- The Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, (2009), "Regulations for Educator Licensure and Preparation Program Approval", the Board of Elementary and Secondary Education, USA.

- National Council for Accreditation of Teacher Education (2007): "Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions", USA.

- http://www.naqaae.org

الجامعة اللبنانية الدولية:

فرع البقاع_ جمهورية لبنان:

المؤتمر العربي الدولي الثامن لضمان جودة التعليم العالي:

مشاركة بمداخلة مشتركة:

المحور الأول: آليات تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي:

- **آليات تطوير معايير الجودة للدراسات العليا والبحث العلمي:**

عنوان المداخلة: آليات تطوير معايير الجودة في البحث العلمي:

الأستاذ الدكتور: سعدي حيدرة **الباحثة:** بوقصة إيمان

أستاذ محاضر قسم "أ" بجامعة العربي التبسي_تبسة.

السيرة الذاتية: مشاركتين في ندوة بتونس جامعة كوبن هاقن وقرطاج،ومشاركة في ملتقى دولي في الجزائر العاصمة، وملتقى الأنشطة الرياضية والوقاية من المخدرات بالبويرة، والعديد من المشاركات في انتظار الرد، وقيد الانجاز

التخصص: قانون خاص.

البريد الإلكتروني: saadiheidera@hotmail.com **البريد الإلكتروني:**bouguessaimene1@gmail.com

رقم الهاتف: +213 0661379520 +213 0671117292

الوظيفة والرتبة العلمية: باحثة دكتوراه LMD، **أستاذ (ة) مكلف(ة)** بجامعة العربي التبسي.

المؤسسة المستخدمة: جامعة العربي التبسي_ تبسة.

عنوان المداخلة: آليات تطوير معايير الجودة في البحث العلمي:

ملخص:

نتيجة للتغيير السريع في المبادئ الاقتصادية والتقنية والاجتماعية، أدى إلى ضرورة الأخذ بنظام الجودة ومدى فعالية هذه الجودة، ومجتمعاتنا العربية تشهد في الوقت الحالي كثيرا من التغيرات الملحوظة في شتى المجالات التي تفرض على مؤسساتها العلمية تغير أساليبها، خاصة التقليدية منها وتبني الآليات الحديثة لتحقيق الفعالية.

والتعليم العالي ما هو إلا انعكاس لمدى نجاعة هذه الآليات في تحقيق أهدافها، وبذلك الارتقاء بالبحث العلمي أولا، والجودة في مختلف مجالاته ثانيا، كما أن زيادة الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي مع تدني الجودة والموارد، أدى إلى انخفاض مستوى السمعة العلمية للعديد من الجامعات العربية، من بينها الجامعات الجزائرية خاصة في ظل تفشي ظاهرة السرقة العلمية، قبل صدور القرار رقم 933 المؤرخ في جويلية 2016.

وبالتالي، كان لازما على المشرع النهوض بوضع مجموعة من التدابير والآليات التي يساعد تطبيقها على إعادة قيمة البحث العلمي ورفع مستواه إلى الحد المنشود، ذلك لا يكون إلا من خلال إعتماد معايير تساهم في دعم تحقيق جودة البحث العلمي والرسائل الجامعية أساسا.

الكلمات المفتاحية: الجودة، البحث العلمي، الأمانة العلمية، الاقتباس، الإبداع والتجديد، الأصالة.

Abstract:

As a result of the rapid change in the economic, technical and social principles, the quality system and the effectiveness of this quality have become necessary. Our Arab societies are witnessing many changes in the various fields that require their scientific institutions to change their methods, especially the traditional ones.

And higher education is a reflection of the effectiveness of these mechanisms in achieving their objectives, and thus improve the scientific research first, and quality in different areas. Secondly, increasing the enrollment in institutions of higher education with low quality and resources, led to the low level of scientific reputation of many Arab universities, Including the Algerian universities, especially in view of the widespread phenomenon of scientific theft, before the issuance of Resolution No. 933 of July 2016.

Therefore, it was necessary for the legislator to promote the development of a set of measures and mechanisms whose application helps to restore the value of scientific research and raise its level to the desired extent, only through the adoption of criteria that contribute to support the quality of scientific research and theses mainly.

Keywords: Quality, Scientific Research, Scientific Secretariat, Citation, Creativity, Innovation, Originality.

مقدمة:

تعد البحوث العلمية المرآة العاكسة لمستوى وطبيعة التطور الحاصل لأي دولة، ومن السبل الكفيلة لضمان جودة منتجاتها وتعزيزها، والبحث عن منتجات جديدة، وهذا ما يرتبط بالبحث العلمي وجودته بفضل ما ينتج من أفكار وما يتحقق من اكتشافات.

فالبحث العلمي في المؤسسات الجامعية مطلبا أساسيا للتمييز في أي حقل من حقول الدراسات المتخصصة في مجلات العلوم المختلفة، لقد أصبح أحد معايير تقييم الجامعات وتصنيفها على المستوى العالمي معيار البحث العلمي وما تسوقه الجامعات من إبتكارات في كافة الدول المتقدمة والنامية، فتمييز في البحث العلمي يعد المؤشر الحقيقي لتقدم ورقي الدول، فلم يعد البحث العلمي ترفا أكاديميا تقوم به المؤسسات الجامعية للوصول إلى الإبداع والتميز المؤسسي، بل أصبح ضرورة ملحة لتحقيق التنمية المستدامة، وذلك لما له القدرة على حل العديد من المشكلات وفق أسس علمية.

الإشكالية: كيف يمكن تجسيد الجودة البحثية في الرسائل الجامعية؟وماهي الآليات التي يمكن من خلالها تطوير البحث العلمي؟

ونظرا لطبيعة الموضوع والأهداف المرتبطة به، سيتم دراسته من خلال المحاور الآتية:

المحور الأول: معايير الجودة في الرسائل الجامعية:

المحور الثاني: أهمية تطبيق نظام الجودة وفقا لمنظمة ISO:

المحور الثالث: آليات تطوير معايير جودة البحث العلمي:

المحور الأول: معايير الجودة في الرسائل الجامعية:

مفهوم معايير الجودة وفق منظمة ISO:

وتقوم منظمة الآيزو ISO بمهمة تطوير المواصفات في المجالات كافة باستثناء المواصفات الفنية للمنتجات الخاصة بالصناعات الكهربائية والهندسية الإليكترونية التي هي من مسؤولية منظمة أخرى تأسست عام 1906، وهي اللجنة العالمية للإليكترونيات التقنية (EIC).

كما لم تكن معايير الجودة ترفا فكريا أو ترفيهيا لتزيد عبئا على الباحث بقدر ما تكون حاجة تطبيقية أكثر منها نظرية، لتستقيم أمور البحث وتسهل على الباحث اكتشاف بحثه والدخول فيه بيسر منهجي يضمن سلامة التسلسل البحثي المفضي إلى النتائج المراد الوصول إليها من أقرب طريق، ولا تكمن الجودة في البحث واختياره، بل هناك معايير تتعلق بالطالب الباحث لابد من إدراكها أولا ثم التطرق إلى ما يتعلق بجودة البحث، وأيضا ما يتعلق بالمشرف[1].

أولا: المعايير المتعلقة بالباحث:

هناك مجموعة معايير أخلاقية وعلمية يجب أن تتوفر في الباحث نذكر منها:

1_ محبة الطالب للأستاذ المشرف، قبل كل إعتبار وذلك من باب تعزيز الثقة المتبادلة والاقتناع بأن أستاذه سيصل به إلى بر الأمان، إضافة الإتصال المستمر بالمشرف ليطلع على كل جديد في حركة البحث.

2_ أن يتمتع الباحث بقدرة نقدية، وذلك بالعمل على تدريب نفسه على السماع والمناقشة والتحليل وعدم التسليم بكل ما يقرأ، وأن يكون الشك حافزا عنده إلى اليقين.

3_ معرفة نوافذ الدخول والخروج إلى الموضوع ومنه استثمار كل ما يصب في مصلحة الإشكالية المطروحة.

4_ أن يجيد الطباعة وذلك لتسهيل عملية البحث.

5_ رغبة الباحث في العلم مقرونة بالاندفاع، والاندفاع مقرون بالمحبة، والمحبة مقترنة بالعمل المؤدي إلى الشعور بلذة الاكتشاف.

6_ أن يكون متفرغا للبحث، بمعنى أن يعطي جزءا من وقته لبحثه، وأن يكون هاجسا يلاحقه في وعيه ولا وعيه، في حله وترحاله، وفي معظم أوقاته.

7_ أن لا ينجر الباحث وراء التخمين وإطلاق رأيه جزافا.

8_ ألا يأخذ بكل الآراء التي يقتبسها أو يقرأها ويتركها دون مناقشة أو تدخل منه.

9_ عدم التسليم برأي، أو تبني رأي وفق هواه، فعليه ألا يحذف رأيا يخالف مذهبه وتوجهه.

10_ ألا يكثر من الاقتباس خاصة الحرفي.

11_ عدم الامتثال لشك أو التردد في فكرة أو رأي معين.

12_ أن ينطلق من الشك العلمي إلى اليقين، وبذلك لا بد أن تنتهي دراسته بحل لمشكلة الدراسة، وبالتالي يكون لبحثه أهمية، وذو قيمة وجودة.

13_ عدم التسرع في فهم المواضيع، دون التأكد من قصد المؤلف صاحب المرجع الذي أقتبس منه.

14_ ألا يسلم باقتباس منقول من منقول، بمعنى ألا يلجأ إلى نص مأخوذ من كتاب والتسليم به دون التحقق منه في المصدر والكتاب الأصلي.

15_ مواصلة البحث البيبليوغرافي[2] والحرص على توفير الأدوات الأساسية للبحث، فإن لم تتوفر هذه الشروط في طالب الدراسات العليا، على الأستاذ المشرف أن يوجهه لذلك وإلا فإنه يعتذر عن قبوله للإشراف عليه مهما كان الطالب باحثا، نظرا لأهمية أبجديات البحث في تسهيل عملية البحث من جهة والتحصيل المعرفي والعلمي من جهة أخرى وبالتالي إعطاء منتوج متميز ذو جودة وقيمة.

ثانيا: معايير تتعلق بالبحث:

حتى تكون للبحث قيمته العلمية لا بد من أن يتوفر هو أيضا على معايير مرتبطة به أساسا من خلالها يمكن تقديمه، ورؤية مدى جودته وأصالته من جهة أو مدى تدنيه وتكراره من جهة أخرى، هذه المعايير سوف نتطرق لها من خلال هذا العنصر.

1_ إختيار الموضوع:

لعل هناك إجماع ينعقد داخل الوطن وخارجه، وأيا كان التخصص أو الشعبة، وأيا كان المجال المعرفي، أن أصعب مرحلة يواجهها الباحث هي مرحلة الإختيار، حيث يجد الباحث نفسه أمام مفترق طرق وكم هائل من الإختيارات لا يمكنه المفاضلة بينها، وتنتابه الحيرة والشك حول أي المواضيع أحق بالدراسة، وكم من باحث أدرك بعد سنة أو أكثر من البحث سوء إختياره فأضطر إلى ضبط عنوان بحثه أو تغيير الموضوع من أصله.

وكم من باحث أيضا أدرك للأسف متأخرا ساعة المناقشة أن عنوان بحثه يحتوي على مشكلة ما كان يجب الحسم فيها قبل المناقشة. وبالتالي، حتى يتفادى الباحث الوقوع في مثل هذا النوع من المشاكل، حري أن يحسن إختيار موضوعه وأن يكون كثير البحث والتنقيب، وأيضا كثير اللجوء إلى الاستشارة لأن التواضع وتقبل أراء الغير من سمات الباحث الناجح، لأن الأخذ بآراء ذوي الخبرة من أهل الإختصاص حتما سوف يضفي جودة للبحث.

2_ ضبط الموضوع: (عنوان الأطروحة أو المذكرة):

تعتبر هذه المرحلة أيضا صعبة حيث يمر بها كل باحث، فتجده يقلب صياغة عنوان بحثه كل مرة بشكل وبمباني لفظية مغايرة، وهذا أمر طبيعي، إلى غاية أن يهتدي إلى العنوان الذي استقر عليه بعد موافقة الأستاذ المشرف، وحتى يتفادى الباحث إنتقادات قد توجه إليه ساعة المناقشة وعليه مراعاة خصائص أو مواصفات العنوان، وتتمثل في:

* أن يكون العنوان قصير.

* أن يكون العنوان واضحا ودالا.

* أن يكون العنوان محددا.

* أن لا يكون في شكل سؤال.

* أن لا يكون العنوان عاما مطلقا مرنا.

* أن يكون مشوقا وملفتا للقارئ[3].

3_ وضوح الإشكالية:

يواجه كل باحث عقبة كبيرة وهو ينجز بحثه تتعلق أساسا بصياغة وتصميم الإشكالية، فليس من السهل وضع إشكالية بحث خاصة إذا تعلق الأمر بأطروحات الدكتوراه ورسائل الماجستير، فالإشكالية تتغير من مرحلة إلى أخرى، حسب التقدم في البحث فيعمل الباحث على ضبطها كل مرة حتى تتجلى في شكلها النهائي بالمواصفات العلمية، والإشكالية تتميز بعدة خصائص يجب على الباحث مراعاتها وهي كالتالي:

_ أن تكون الإشكالية واضحة.

_ أن تكون مختصرة.

_ أن تكون لها علاقة مباشرة بموضوع البحث، وذات صلة بعنوانه.

_ أن تتم الإجابة على الإشكالية على مدار صفحات البحث كله [4].

4_ العمل التكاملي للفريق:

معنى ذلك أن يتم التنسيق ضمن فريق عمل، مشرف أو أكثر على توزيع مجموعة من المواضيع على طلاب الدراسات العليا، بحيث تكون متقاربة يحتاجها كل منها إلى الأخرى، ضمن تسلسل منهجي يكون بإشراف أستاذ واحد أو مجموعة أساتذة تصب في غرض تكميلي، يؤدي إلى رصد ظاهرة علمية واحدة أو أكثر وفي ميدان واحد بتناوله من جهات متعددة.

5_أهمية الموضوع:

الأهمية نوعان، أهمية علمية وأهمية عملية، وتفرضها الحاجة والرغبة وحب البحث اقتناعا بالوصول إلى نتائج واضحة مفيدة، فليس الهدف من الرسائل العلمية نيل الشهادة فحسب، فلا جدوى منها إن لم تسد حاجة المجتمع العملي[5].

6_لغة الباحث:

تعتبر لغة الباحث من أهم أدوات البحث وسلاحه، فغالبا ما يظهر أسلوب الباحث ومنهجه ويطغيان على قالب الرسالة ومضمونها.

* **من حيث الشكل:** حيث يظهر من خلال شكل الرسالة وحجمها وتبويبها، كذلك التوازن في الأبواب والفصول بعدد الصفحات والمباحث والمطالب وغير ذلك من عناوين فرعية، الأمر الذي يساعد القارئ حتما للدخول في أبواب البحث ووضوح مسالكه.

* **من حيث المضمون:** قد تطغى لغة الباحث على مضمون الرسالة بحيث تعكس شخصية صاحبها، ومدى جديته ومقدرته وثقافته وإطلاعه، ومدى إفادته من خلال حسن إيصال المعلومة للمتلقي والقارئ، دون المساس بالمعنى الأصلي للفكرة، وبالتالي فهمه لموضوعه، بحيث يمكنه أن يؤثر في القارئ والمتعلم لأن بحثه لم يعد ملكا له بل لقارئه[6].

7_ الأمانة العلمية:

تعد الأمانة العلمية سمة في الباحث النزيه، وهي من أخلاقيات البحث العلمي، وشروطه ومقوماته في مرحلة الكتابة وصياغة البحث صياغة علمية وموضوعية معتبرة، أو معتمدة حيث تعطي البحث قيمة علمية وفنية وجمالية فيتم نسبة الأفكار والآراء والمراجع والمصادر والأحكام إلى أصحابها دون غيرهم بدقة ووضوح وأمانة، ونزاهة وموضوعية، لذا يشترط في هذه المرحلة من إنجاز البحث وكتابته والإنتهاء منه وتحريره بأسلوب رصين ومقبول مجموعة من الشروط أهما:

* الدقة العلمية الكاملة والموضوعية في إسناد المصادر المعتمدة لأصحابها.

* الرجوع المباشر للمصادر محل البحث والتأكد من نسبة الآراء المعتمدة في البحث.

* الإلتزام بقواعد وأساليب الاقتباس بموضوعية.

* ضرورة الحرص الكامل على الموضوعية في البحث والترجيح بين الآراء وتجنب الخلط بين الآراء[7].

8_ الإبداع والتجديد:

إن الهدف من البحوث والدراسات هو التجديد والإبتكار في مواضيع البحث والإضافة إلى ما هو موجود من آراء، لأن البحث يعني التدقيق والضبط والفحص والتأكد والتحليل والتعليل والتأصيل والشرح، والمقارنة والنقد الموضوعي والملاحظة الواعية، كما هو سائد وعام ومقارنة كل هذه الأشياء من مختلف الأنواع كالنصوص والآراء والأحكام، والاختلافات وحجمها ونقدها ومعرفة مدى اختلافها وأسباب هذا الاختلاف، مما يظهر شخصية الباحث ويبرز فكرته وتوجهه وجهده وأعماله، وقد يوصله إلى الاستنباط واستخراج أساليب وطرق وأفكار جديدة ومعلومات من خلال الدراسة والنقد والتحليل فهو:

* إما أن يصحح الفرضيات والمسلمات ويدققها ويصوبها من خلال الدراسة والبحث والترجيح.

* اكتشاف آراء جديدة وأحكام ومعلومات نتيجة المقارنة والبحث والتعليل.

* إظهار أدلة جديدة وأساليب مبتكرة للفهم والمعرفة غير ما هو مألوف ومعروف.

* إعادة ضبط وترتيب الموضوعات والآراء المبعثرة والمفرقة والمتناقضة وجعلها متناسقة ومترابطة وفق أساس صحيحة وسليمة وموضوعية يسهل تداولها.

* إزالة الخلل والتعارض والتناقض الموجود بين مختلف المواضيع والأحكام والآراء المبعثرة والمفرقة والمتناقضة وجعلها متناسقة ومترابطة وفق أسس صحيحة وسليمة وموضوعية يسهل تداولها.

* إزالة الخلل والتعارض والتناقض الموجود بين مختلف المواضيع والأحكام والآراء وإعادة تركيب الموضوع من جديد وتركيبه وفق أساليب منطقية ومنهجية وموضوعية معينة تجعله متناسقا ومترابطا وشيئا واحدا لا تعارض فيه.

* دحض الأباطيل والأخطاء والنقائص والتعارض السائد في بعض الآراء وإظهارها والكشف عنها وإعلانها لتجنها في الأبحاث والدراسات[8].

ثالثا: معايير تتعلق بالأستاذ المشرف:

من حق كل طالب أن يختار مشرفا مناسبا، والمقصود بكلمة "مناسب" جملة أمور يمكن إثباتها كمعايير أولية لتتم عملية الإحترام والحب المتبادلين لإزكاء روح الرغبة والتشجيع، منها:

1_سمة المشرف وأمانته: لأن الطالب أو الباحث لا يتعلم من مشرفه العلم فقط، بل سلوكه وطريقة عيشه أحيانا وتصرفاته، والأمانة العلمية هي الأساس خاصة فيما يتعلق فيما بعد بجودة البحث العلمي.

2_تجانس تخصصه مع تخصص الباحث: وذلك حتى يتسنى للمشرف أن يفيد الباحث بعلم وافر، وحسن توجيهه، وبالتالي يجب أن يكون لدى المشرف فضول علمي، كما لدى الباحث للخوض في البحث مع شغف التوصل إلى نتائج مرضية.

3_الوقت: قضية الوقت أصعب عائق بين المشرف والباحث أو الطالب، فعلى الباحث أن يتفهم مشاغل المشرف، ومن ناحية أخرى أن يتفهم حسن توجيهه، فإذا أعطى المشرف ملاحظاته في جلسة واحدة وفي دفعة واحدة، تصبح المعلومات عبئا على الطالب ومدعاة خوف أحيانا، أو العكس حسب طبيعة كل طالب.

4_الإطلاع الدائم والتوصل بكل جديد يطرأ على البحث: على المشرف أن يعيش هاجس الإشراف وأن تغنيه الهموم العلمية وتطوير البحث العلمي، وأن يرسم ملامح الشخصية العلمية في نفس الباحث أو الطالب، كونه يحضره لأن يكون أستاذا مستقبليا ومؤتمنا على المسيرة الأكاديمية، من هنا على المشرف أن يكون كثير الإطلاع، وإذا عثر عن مرجع أو فكرة تخص موضوع معين من المواضيع التي يشرف عليها أن يدونها.

5_قراءة ما يكتبه الطالب: من الضروري أن يقرأ المشرف ما يكتبه الطالب أو الباحث، وأن يزوده بالملاحظات الضرورية، والتوجيه السليم، ويمكن التحذير هنا من عدم ترك الطالب على هواه دونما توجيه من المشرف أو انتباهه ليتكل على أعضاء اللجنة، دون أن يكلف خاطره أو يتعب نفسه بالقراءة، وإلا كان من حقه أن يرفض الإشراف من بداية الطريق.

3_ معايير ضمان الجودة الشاملة في بحوث التعليم العالي والبحث العلمي:

تعتمد هذه المعايير على تطوير قدرات جميع المنتسبين للبحث العلمي خاصة الأساتذة والطلبة، ودعم تدريبهم وتطوير مهاراتهم، تقوم هذه المعايير أساسا على:

- التكيف مع متطلبات الجودة من خلال وضع تعريف محدد وواضح ومنسق للجودة.
- وصف نظام تحقيق الجودة على أنه الوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء الجيد.
- منع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الصحيح من المرة الأولى.
- تقويم الجودة من خلال قياس دقيق بناء على المعايير الموضوعية والكيفية والكمية.

ومنه لا بد من ضمان مجموعة من المضامين أهمها:

1_ إعطاء أهمية أكبر للبحث العلمي، وتشجيع الإنتاج العلمي المستمر والبحث العلمي، خاصة في مجال الدراسات العليا.

2_ التعاون في العمل، وفقا للأسلوب الجماعي، ومقدار ما يمتلكه العنصر البشري في المؤسسة من قدرات ومواهب وخبرات، وتطوير وتحديث المقاييس.

المحور الثاني:

أهمية تطبيق نظام الجودة وفقا لمنظمة ISO: من خلال تطبيق نظام الجودة الشاملة يمكن تحقيق مجموعة من الفوائد، وبالتالي لا بد من التطرق إلى أهمية هذا النظام:

الفوائد المتحققة من الحصول على شهادة الآيزو:

1. نظام الآيزو بحد ذاته عبارة عن أداة أو وسيلة لتصحيح الأخطاء وضمان عدم تكرارها.
2. نظام يحدد المسؤوليات الإدارية والصلاحيات وعدم إلقاء التبعات على الآخرين والمحاسبة على الأخطاء.
3. يؤسس أسلوب إحصائي يمكن المؤسسة من تقييم وفهم نظم المعلومات داخل المؤسسة تساعد على اتخاذ القرارات الصائبة.
4. نظام رقابة وتفتيش للتأكد من مدى تحقيق شروط الجودة لتلبية رغبات العملاء والمستهلكين.
5. تمكين المؤسسة من التعرف على مدى قوتها وضعفها.

6. يحتوي النظام على التدابير اللازمة للتقييم.
7. يحتوي النظام على أسس التحسين المستمر.
8. يقدم النظام رؤية تصبح محل تقدير من الجهات الخارجية.
9. تقليل الوقت اللازم لإنهاء مهمة العميل.
10. ثقة العملاء ورضاهم.
11. تقليل الاجتماعات غير الضرورية.
12. الإقلال من عمليات المراقبة.
13. الاستفادة المثلى من الموارد المتاحة

_ أهمية نظام الآيزو:

تكمن أهمية نظام الآيزو ضمن أربعة مرتكزات رئيسية هي:

يمكن تلخيص معظم فوائد الحصول على شهادة الآيزو ضمن أربعة مرتكزات رئيسية هي:

1. **جودة المنتج أو الخدمة:** وهذا يتم من خلال المراجعة الدورية لطرق وأساليب الإنتاج وتحسينها وتطويرها باستمرار ومن ثم توثيقها والعمل بموجبها.
2. **المنافسة:** إن حصول الشركة أو الجهة على شهادة الآيزو يحفزها على الإبقاء على مستوى عالي من الجودة وخاصة في وجه الجهات المنافسة التي لم تؤهل للحصول على مثل هذه الشهادة وتنتج أصنافا مشابه لأصنافها.
3. **خدمة الزبائن:** في كثير من الحالات وخاصة في أسواق التصدير فان الجهة المستوردة تطلب أن يكون المصدر حاصلا على شهادة الآيزو.
4. **الإنتاجية والربحية:** وهذا يتم عن طريق زيادة فعالية المؤسسة من خلال جودة المنتج وقدرتها على المنافسة ويؤدي بالتالي إلى زيادة حجم المبيعات وتحقيق الأرباح أو توسيع نطاق الخدمة وجودتها.

الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة:

1. تطبيق نظام الجودة الشاملة متطلب أساسي للحصول على بعض الشهادات الدولية مثل الآيزو.
2. نظام الجودة يؤدي إلى تقليل التكلفة وزيادة الربحية.(لأننا نسعى لعمل الأشياء الصحيحة بشكل صحيح).
3. تقليل الوقت اللازم لإنجاز المهمات، مما أدى إلى التوفير وحسن إدارة الوقت وفي نفس الوقت إرضاء العميل.
4. يمكن الإدارة من معرفة احتياجات العملاء والوفاء بها.
5. تحقيق الميزة تنافسية في السوق.
6. المساهمة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات بسهولة.
7. الترابط والتنسيق بين إدارات المنشأة أو المؤسسة ككل.
8. التغلب على العقبات التي تعوق أداء الموظف من تقديم منتج ذات جودة عالية.
9. تنمية الشعور بروح عمل الفريق الواحد والاعتماد المتبادل للخبرات والانتماء لبيئة العمل.
10. توفير مزيد من الوضوح للعاملين وكذلك توفير المعلومات المرتدة لهم وبناء الثقة بين أفراد المنظمة ككل.
11. زيادة ارتباط العاملين بالمؤسسة وبمنتجاتها وأهدافها.
12. إحراز معدلات أعلى من التفوق والكفاءة عن طريق زيادة الوعي بالجودة في جميع إدارات المنظمة.
13. تحسين سمعة المؤسسة ونظر العملاء والعاملين.

المحور الثالث: آليات تطوير معايير جودة البحث العلمي:

سوف نتطرق من خلال هذا المحور إلى متطلبات تطبيق نظام الجودة في البحوث العلمية، ثم إلى معوقات التطبيق، وفي الأخير نخلص إلى إستراتيجية أو المعايير الناجعة لتطبيق نظام الجودة خاصة في التعليم العالي والبحث العلمي.

أولا: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العديد من الدول المتقدمة مثل أمريكا والعديد من الدول الأوروبية وبعض الدول النامية وما تلى هذا التطبيق من نجاحات التي تبنت ذلك الأسلوب على مستوى تحسين المنتجات وزيادة الطلب عليها خاصة في المجال الاقتصادي والصناعي والتكنولوجي، كل هذا كان دافعا لتطبيق هذا البرنامج في المؤسسات التعليمية أهمها التعليم العالي والبحث العلمي، ولا بد من توفير العديد من المتطلبات منها[9]:

1_ دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام إدارة الجودة الشاملة.

2_ ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، وتطوير الجودة لدى المؤسسات الجامعية.

3_ تنمية الموارد البشرية وتحديث المناهج، خاصة لدي الباحثين والمشرفين لإحداث التجديد المطلوب.

4_ التعرف على احتياجات الطلاب التابعيين للمؤسسات الجامعية مع إخضاعها لمعايير قياس الجودة.

5_ إمكانية تفويض الصلاحيات أي تعزيز العمل الجماعي والتعاون لنهوض بالبحث العلمي بعيدا عن المركزية في اتخاذ القرارات.

إن متطلبات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي تشمل ما يلي:

- تحديد المسؤول عن إدارة الجودة وتقييم البحوث وفق معايير ثابتة.
- تحديد إجراءات المراقبة من قبل الإدارة.
- تحديد كيفية تصحيح الإخفاق في تنفيذ الإجراءات.

وهذه الإجراءات تشمل: التسجيل، تقديم المشورة، وتحديد المنهج، ومراجعة العمل، عمليات التقويم، عوامل الإختيار[10].

- إتباع أنماط ومقاييس عالمية في تقييم العمل خاصة في مجال البحث العلمي[11].

ثانيا: معوقات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي:

رغم كل مميزات هذا النظام إلا أنه قد يتعارض مع قطاع التعليم العالي خاصة في العديد من النقاط أهمها:

1. عدم ملائمة الثقافة السائدة في المؤسسات الجامعية، من تنظيم وما يتفق مع متطلبات تطبيق الجودة: القيادة، الهياكل، التحسين والتطوير المستمر، الإبتكار,
2. عدم ملائمة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية السائدة بالجامعة لمتطلبات تطبيق نظام الجودة خاصة من خلال: منهج التعليم المتبعة في الوقت الراهن، مستوى وأداء الأساتذة من باحثين وأيضا مشرفين، أدوات البحث العلمي ونظام البحث العلمي، إضافة إلى الإمكانات العلمية وتمويل التعليم الجامعي.

3. المركزية في اتخاذ القرار خاصة أن نظام الجودة لا بد لنجاحه من تطبيق نظام لا مركزي يسمح بحقل واسع من الحرية والإبتكار في العمل بعيدا عن التعقيدات الإدارية.
4. نقص الكفاءات والمؤهلين لتطبيق هذا النظام في مجال البحث العلمي والتعليم العالي.
5. عدم الربط بين ما تنتجه الجامعات من تخصصات وقطاعات سوق العمل.
6. تبني طرق الجودة لا بد من التوافق مع خصوصية المؤسسات التعليم العالي، ولا بد من تقبل التغيير لا مقاومته سواء من الباحثين أو الإدارة.

ثالثا: المعايير الناجحة لتطبيق نظام الجودة في البحث العلمي:

لتجنب التدهور المستمر للوضع في نوعية التعليم والتكوين الجامعي في الجزائر، وعدم قرة مؤسسات التعليم العالي على توفير متطلبات التنمية، تؤثر على الاقتصاد بل وعلى الدولة ككل وما له من عواقب وخيمة تظهر إلى الوجود في المستقبل، والإصلاح الشامل من أهم المسائل الملحة منه إعتماد نظام الجودة في التعليم العالي، ولا بد من تطبيق التوجه الإستراتيجي التالي[12]:

_ إنشاء وحدة للجودة في كل جامعة ومركز جامعي، ولا بد من إعتماد معايير محددة لجودة التعليم العالي، هذه المعايير قد تختلف من بلد إلى بلد وجميعها متفق على أهداف الاعتماد وهي:

- المساهمة إلى جانب آليات أخرى في تعزيز النوعية في التعليم العالي.
- التأكد من أن الطلبة والباحثين لديهم القدرة على الوصول إلى المعلومات التي تبين كيفية حصول الطلبة على شهاداتهم بموجب معايير أكاديمية نوعية.
- خلق معايير لتقييم الداخلي في المؤسسات.
- التأكد من أنه لدى وجود أي نقص في الإلتزام بمعايير الجودة تتخذ إجراءات لتحسين الوضع.
- تدعيم اللامركزية كي يتم تحقيق فعالية أكبر في البحث العلمي.
- التركيز على النوعية على حساب الكمية، وتدعيم جودة الطلاب بإعتبار أن المجتمع لا ينمو ولا يتطور إلا إذا كانت الجامعات ينتج عنها طلاب ذوي قدرات وكفاءات نوعية عالية مطلوبة[13].

خاتمة:

من خلال العرض السابق يمكن القول بأن البحث العلمي، ليس معناه إنتاج أطروحة وجمع معلومات عن موضوع معين وفق منهج معين، هذا المفهوم ليس بالمعنى الحقيقي الذي تسعى كافة الجهود لتحقيقه، وهو جودة البحث العلمي، بإتباع معايير ترفع وتعزز من قيمته.

النتائج:

توصلنا إلى النتائج التالية:

* معايير الجودة لا تتعلق بالبحث العلمي نفسه فحسب إنما تمتد بأثرها لتشمل القائمين عليه.

* الباحث والجودة وجهان لعملة واحدة، فمتى توفرت شروط الباحث الجيد في الطالب كان إنتاجه ذو قيمة وبالتالي ذو جودة والعكس، بحيث أن معايير الجودة منها ما هو موضوعي ومنها ما هو شخصي ولا يمكن بأي حال من الأحوال تحقق أحدها في غنى عن الأخر.

* يلعب المشرف دورا أساسيا في تحقيق جودة البحث العلمي، لأن الأصل أنه الجيل الأكبر وبطبيعة الحال فهو قدوة الباحث التابع له والطلبة أيضا، أين يحاول تقليده لا إراديا متى صلح الأصل استقام الفرع والعكس ليس بالضرورة صحيح وإنما له تأثير حتمي على البحث العلمي.

التوصيات:

لا بد من التركيز في نهاية الدراسة على النقاط التالية:

* ضرورة تحسيس الطلبة والباحثين بقيمة وأهمية وعظمة دورهم في النهوض بالبحث العلمي وما لذلك من نتائج وأثار إيجابية أو سلبية.
* الابتعاد عن الغرور والصفات التي تتناقض مع العلم بحيث من الضروري تقبل الآراء المختلفة والنقد البناء للوصول في الأخير إلى بحث متميز وسليم.
* تكليف الأشخاص الجادين للإشراف ليس فقط صفة مشرف وإنما تأدية دوره في المتابعة بكل جدية وأمانة وشفافية.

قائمة المراجع:

- **رياض عثمان**، معايير الجودة البحثية في الرسائل الجامعية، دار الكتب العلمية، بيروت.
- **عمار بوضياف**، المرجع في كتابة البحوث القانونية،(طريقة كتابة: أطروحة الدكتوراه ومذكرة ماجستير و مذكرة ماستر ومقالات قانونية)، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2014.
- **باوني محمد**، محاضرات في منهجية البحث العلمي في العلوم القانونية، مكتبة إقرأ، قسنطينة، الجزائر، 2011.
- **مأمون وطارق آل الشبلي**، الدراكة، الجودة في المنظمات الحديثة، دار الصفاء للنشر، عمان، 2002.
- **مصطفى أحمد ومحمد الأنصاري**، برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي، المركز العربي لتدريب لدول الخليج، قطر، 2002.
- **عقيلي عمر وصفي**، المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، دار وائل، عمان، 2001.
- **راضية بوزيان**، متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ومعوقاتها، قسم علم الاجتماع، مجلة التواصل، جامعة عنابة، ديسمبر 2012، عدد 32.

الهوامش:

---

1) رياض عثمان، معايير الجودة البحثية في الرسائل الجامعية، دار الكتب العلمية، بيروت، ص 14.
2) رياض عثمان، مرجع سابق، ص 15، 16.
3) عمار بوضياف، المرجع في كتابة البحوث القانونية، أطروحة الدكتوراه، مذكرة ماجستير، مذكرة ماستر، مقالات قانونية، ط01، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2014، ص 72، 78.
4) عمار بوضياف، مرجع سابق، ص 114، 116.
5) رياض عثمان، مرجع سابق، ص 19، 20.
6) رياض عثمان، مرجع سابق، ص 18.
7) باوني محمد، محاضرات في منهجية البحث العلمي في العلوم القانونية، ط 01، مكتبة إقرأ، قسنطينة، الجزائر، 2011، ص 74، 75.
8) باوني محمد، مرجع سابق، ص 75.
9) مصطفى أحمد ومحمد الأنصاري، برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي، المركز العربي لتدريب لدول الخليج، قطر، 2002، ص 50، 57.
10) عقيلي عمر وصفي، المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، ، دار وائل، عمان، 2001، ص 58.
11) راضية بوزيان، متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ومعوقاتها، قسم علم الاجتماع، مجلة التواصل، جامعة عنابة، ديسمبر 2012، عدد 32، ص 30.
12) راضية بوزيان، مرجع سابق، ص32.
13) راضية بوزيان، مرجع سابق، ص 32.

نظم وآليات تطبيق إدارة الجودةالشاملة في التعليم العالي في ظل التنمية المستدامة.

الدكتور إلياس سالم
كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير
جامعة المسيلة – الجزائر
salemilyes@yahoo.fr

الأستاذة أم السعد سراي
كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير
جامعة المسيلة – الجزائر
serai28@yahoo.fr

الملخص

يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على أهمية تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي، ودورها في الارتقاء بالمستوى الأكاديمي لكل من الطلاب و أعضاء هيئة التدريس و الإداريين، وكذا توفير المناخ التنظيمي الملائم للتطوير وتحقيق التنمية المستدامة، من خلال إحداث تطوير نوعي للتعليم الجامعي بما يتلاءم والمستجدات التربوية ،التعليمية ، الإدارية و التنموية؛ و قد توصلنا إلى أنه يمكن تحقيق جودة التعليم العالي من خلال: أسلوب التعلم العملي و بحوث العمل، التقويم الذاتي، الاعتماد الأكاديمي و المهني و الدراسة الذاتية.

الكلمات المفتاحية: *الجودة- إدارة الجودة الشاملة- التعليم العالي- الجامعة- التنمية المستدامة.*

Abstract

The aim of this research paper is to highlight the importance of implementing the TQM approach in the higher education sector and its role in improving the academic level of students, teachers and administrators, as well as proving the appropriate organizational climate for development and achieving sustainable development through qualitative development of university education.

We have concluded that the quality of higher education can be achieved through: practical learning methods, work research,self-assessment, academic and professional accreditation, and self-study.

Key words*: quality, total quality management, higher education, university, sustainable development*

مقدمة:

يشهد العالم منذ بداية القرن الحادي و العشرين العديد من التغيرات التي فرضتها العولمة والمعلوماتية، والمتمثلة في بناء مجتمعات المعرفة، والتنافسية، والقيمة المضافة، وحماية الملكية الفكرية، وتنامي الفرص لمن يمتلك المهارات والقدرات الابتكارية وغيرها.

وأمام هذا التحدي الكبير الذي أصبح يواجه العالم في ظل متغيرات العولمة،والذي أدى إلى زيادة المنافسة العالمية لم تعد المنظمات تهتم بالمنافسة المحلية فحسب وإنما كان عليها التنبه بخطر المنافسة الدولية، الأمر الذي اقتضى أن تهتم بموضوع البيئة والتقييس وتضعه في سلم الأولويات من خلال تطوير مؤسساتها والارتقاء بأدائها العام وتحسين مواردها لكي تلعب الدور المرجو منها في ظل المتغيرات العالمية على جميع الأصعدة وعليها السعي إلى تحقيق التنمية المستدامة.

وباعتبار أن الجامعة أحد أهم الأطراف الفاعلة في تحقيق التنمية من خلال القيمة المضافة المنشأة على مستواها وتفاعلها الإيجابي مع البيئة التي تعمل بها. فهي تسعى لتحقيق التكيف الإيجابي مع تغيرات المحيط ومواجهة تزايد حدة المنافسة التي تواجهها من خلال بذل المزيد من الجهد الإداري المتميز بما يكفل استمرارها وتفوقها، ويعد التجديد المستمر في الأساليب والتقنيات الإدارية من أفضل الحلول لمواجهة التحديات الجديدة بدلا من تجاهلها أو محاولة تجنبها ويتم ذلك من خلال العمل على تغيير آليات التسيير التقليدية واستبدالها بنماذج وآليات التسيير الحديثة عن طريق المعارف وذلك في إطار استراتيجي، وبما أن إدارة الجودة من أكفأ الأدوات التنافسية، فإن الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة على مستوى المنظمة ككل يعد سبيل رئيسي للتأهيل التنافسي.

من خلال ما تقدم تتبلور الإشكالية التي سنحاول الإجابة عليها من خلال الدراسة و التي يمكن صياغتها على النحو التالي:

كيف تساهم إدارة الجودة الشاملة في تفعيل الأداء الجيد والمتميز في التعليم العالي مما يساهم في تحقيق التنمية المستدامة؟.

أهمية البحث

يكتسي هذا البحث أهمية بالغة على اعتبار أن إدارة الجودة الشاملة من أهم مداخل التطوير التنظيمي خاصة في التعليم من خلال ما تمنحه من أهمية لكل من الطالب و عضو هيئة التدريس (كزبائن) إضافة إلى تهيئة الثقافة التنظيمية الملائمة للتطوير و التحسين المستمر.

أهداف البحث

نهدف من خلال هذا البحث إلى التعرف على :

– مفهومي الجودة و إدارة الجودة الشاملة.

– إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: الماهية و الأهمية، آليات تحقيقها و متطلبات تطبيقها.

– أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي على التنمية المستدامة.

تقسيمات البحث

سنحاول الإجابة على إشكالية بحثنا هذا من خلال تحليل العناصر التالية:

– مفاهيم عامة حول الجودة وإدارة الجودة الشاملة

– إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

– أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي على التنمية المستدامة

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي سواء على المستوى المحلي أو الدولي، و التي لا يسع ذكرها جميعا في هذا المقام، حيث سنقتصر على ذكر بعضها، وذلك فيما يلي:

*دراسة جعفر عبد الله موسى إدريس وآخرون (2012)، والتي كانت تحت عنوان: "إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية – دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة"، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المفاهيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، بالإضافة إلى كيفية تحقيق الجودة في خدمات التعليم والعالي وكيفية الحفاظ عليها ثم الحصول على الاعتمادية وتحديد المعايير للتقييم الذاتي و الخارجي في الجامعة؛ وقد استعملت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها أن هناك وعيا لدى أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، بالإضافة إلى أن هناك قصورا في قاعات التدريس و المكتبات المتخصصة والبيئة الجامعية المتميزة، وأن الخدمات لا تلبي احتياجات المجتمع المحلي ككل.

* دراسة صليحة رقاد (2013–2014) و الموسومة بعنوان: "تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية– آفاقه ومعوقاته"، حيث تهدف هذه الدراسة إلى دراسة معوقات وآفاق تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن هناك مجموعة من عوامل النجاح ذات أهمية متفاوتة من وجهة نظر مسئولي ضمان الجودة، مما يتعين على صانعي القرار الأخذ بها لنجاح تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، بالإضافة إلى وجود جملة من المعوقات التي تحد من تطبيق نظام ضمان الجودة والمتعلقة بالجانب القيادي لدى الأطراف ذوي العلاقة من وزارة وصية وإدارة المؤسسات الجامعية.

* دراسة هالة عبد لقادر صبري (2009) حول موضوع: "جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي– تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن" ، حيث هدفت الدراسة إلى تقديم تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن وتحليل معايير الاعتماد والجودة التي تخضع لها هذه الجامعات، إضافة إلى تسليط الضوء على عدد من التحديات الراهنة والمستقبلية التي يواجهها هذا القطاع، كما تهدف هذه الدراسة إلى تحليل معايير الجودة المعتمدة في بعض الدول المتقدمة بغية تطوير المعايير الأردنية ومقارنتها بالمعايير العالمية لتحقيق الجودة و التميز في التعليم العالي.

* دراسة سعيد بن علي العضاضي (2012)، تحت عنوان: "معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي– دراسة ميدانية)، و التي كانت تهدف إلى تحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؛ وتوصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من المعوقات التي من شأنها أن تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي أبرزها: ضعف إدراك مفهوم التعلم مدى الحياة، ضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية، ضعف إمكانيات المكتبات وكذا زيادة العبء التدريسي.

التعليق على الدراسات السابقة

–هناك الكثير من الدراسات التي تناولت وباهتمام موضوع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

– الكثير من الدراسات توصلت إلى أنه يمكن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي مع تسجيل الكثير من المعوقات البيئية و الثقافية و التقنية.

– تكاد تجمع مختلف الدراسات السابقة على أهمية تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة على تحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي.

– تختلف دراستنا الحالية عن الكثير من الدراسات السابقة في كونها تناولت كيفية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي بما يساهم في تحقيق التنمية المستدامة.

المنهج المتبع

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال محاولة جمع البيانات والمعلومات عن الظاهرة موضوع الدراسة وتصنيفها وتدوينها وتبويبها ومحاولة تفسيرها وتحليلها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، ومعرفة تأثير هذه العناصر على إحداث الظاهرة محل الدراسة، ثم استخلاص النتائج ومعرفة كيفية ضبط والتحكم في هذه العناصر.

المبحث الأول: مفاهيم عامة حول الجودة وإدارة الجودة الشاملة

المطلب الأول:مفهوم الجودة وإدارة الجودة الشاملة

1- تعريف الجودة:

تعد الجودة (النوعية) القاسم المشترك لاهتمامات المدراء والمختصين من مهندسين واقتصاديين وإداريين،ولقد احتل هذا المفهوم الاهتمام بهدف تحسين الإنتاجية بعد أن اتضح أنها تمثل العامل الرئيسي في نجاح المنظمات، واختلفت الآراء والمفاهيم التي أوردها الباحثون والمهتمون بموضوع الجودة ومن أهمها ما يلي:

تعريف 1: « الجودة تعني خصائص المنتجات التي تلبي احتياجات ورضا الزبائن وهي تختلف باختلاف نوع المنتجات والخدمات وطرق استخدامها وفي هذا السياق كلما زادت الجودة زاد رضا الزبائن وبالتالي يزداد دخل وربح المؤسسات المنتجة »(1).

تعريف 2: وعرفت الجمعية الأمريكية لضبط الجودة "ASQC" والمنظمة الأوربية لضبط الجودة "EOQC" الجودة بأنها « المجموع الكلي للمزايا والخصائص التي تؤثر في قدرة المنتج أو الخدمة على تلبية حاجات معينة »(2).

تعريف 3: «عرفت الجودة على أنها مدى المطابقة مع المتطلبات conformance to Requirements فكلما كانت مواصفات المنتج مطابقة لمتطلبات العميل كلما كان هذا المنتج ذا نوعية جيدة »(3).

تعريف 4: عرفت من خلال قاموس اكسفورد الأمريكي على أنها: « درجة أو مستوى التميز أو التفوق " A degree or level excellence" »(4).

ومن مجمل هذه التعاريف يمكن الوصول إلى التعريف الشامل التالي:

« الجودة هي حالة ديناميكية متغيرة ترتبط بالمنتجات والخدمات و الأفراد والعمليات والبيئة وتقوم على تلبية توقعات الزبائن أو حتى تجاوزها ».

2- تعريف إدارة الجودة الشاملة:

عرفت إدارة الجودة الشاملة بطرائق مختلفة مثل البحث عن التميز أو خلق المواقف وضبطها لغرض تجنب العيوب ما أمكن وبلوغ المستوى العالي من رضا الزبون عن طريق زيادة كفاءة وفعالية منظمات الأعمال.

وفيما يأتي تعاريف تناولت المصطلح:

يعرفها هورنجرين hornegren: بأنها القيام بالنشاط الصحيح منذ اللحظة الأولى لأدائه مع تحسين مستويات الأداء بالاعتماد على رضا المستهلك(5).

ويعرفها وليم إدوارد ديمنجEdward deming : بأنها طريقة الإدارة المنظمة، تهدف إلى تحقيق التعاون والمشاركة المستمرة من العاملين بالمنظمة من أجل تحسين السلعة أو الخدمة والأنشطة التي تحقق رضا العملاء وسعادة العاملين ومتطلبات المجتمع(6).

يعرف جوزيف جوران joseph juran : إدارة الجودة الشاملة بأنها عملية إدارية تقوم بها المنظمة بشكل تعاوني لإنجاز الأعمال من خلال الاستفادة من القدرات الخاصة بكل من الإدارة والعاملين لتحسين الجودة وزيادة الإنتاجية بشكل مستمر عن طريق فرق العمل وبالاسترشاد بالمعلومات الدقيقة للتخلص من كل أعمال الهدر في المنظمة(7).

يعرفهاMohanty and lakhe: بأنها مدخل لتحسين فعالية ومرونة منظمة الأعمال ككل وهي في الواقع طريقة للتنظيم وتحقيق المشاركة من قبل جميع العاملين في المنظمات، جميع الأقسام وجميع الأنشطة في جميع المستويات الإدارية في منظمة الأعمال(8).

يعرفها oakland: بأنها طريقة للتخطيط والتنظيم، تعتمد على كل فرد عامل في المنظمة عند كل مستوى من المستويات الإدارية، ولكي تكون المنظمة فاعلة حقا ينبغي أن يعمل كل جزء في المنظمة مع الأجزاء الأخرى باتجاه تحقيق الأهداف ذاتها وإدراك أن كل فرد في المنظمة يؤثر ويتأثر بعمل الأفراد الآخرين والأنشطة الأخرى في المنظمة(9).

من خلال التعريفات يمكن أن ننظر إلى إدارة الجودة الشاملة على أنها العملية التي تشترك فيها الإدارة العليا مع جميع العاملين في المنظمة في ضمان تحسين جودة المنتوج وبيئة العمل

باستمرار عند جميع المراحل والمستويات، انسجاما مع هدفها في تحسين رضا الزبائن والعاملين.

لذا يمكن القول بأن المبادئ الأساسية التي تعتمدها إدارة الجودة الشاملة هي:

- رضا الزبون تجاه المنتجات التي تقوم بإنتاجها الشركة.
- التحسين المستمر في جميع أنشطة الشركة.
- اعتماد المشاركة الجماعية وفريق العمل في أداء المهام المختلفة.

وبصفة عامة فإن إدارة الجودة تهدف إلى تحقيق الجودة في أربعة مكونات رئيسية لأية منظمة وهي:

- جودة الموارد البشرية (العاملين بالمنظمة)؛
- جودة التكنولوجيا المستخدمة؛
- جودة البيئة الداخلية للمنظمة؛
- جودة البيئة الخارجية.

المطلب الثاني: مبادئ إدارة الجودة الشاملة:

لقد تناول العديد من الباحثين مبادئ إدارة الجودة الشاملة وهي في المجمل كالآتي(10):

1- التخطيط الاستراتيجي: إن فلسفة إدارة الجودة الشاملة تجعل التخطيط بمثابة القلب النابض لبقائها في عالم الأعمال، فالتخطيط لإدارة الجودة الشاملة استراتيجيا يكون مشتقا من تخطيط استراتيجية الأعمال، بوصفها عملية مهيكلة أساسية لتعريف رسالة المنظمة وأهدافها الاستراتيجية وتحديد الوسائل المهمة لتحقيق هذه الأهداف، والخطة الاستراتيجية يجب أن توفر قابلية دعم للميزة التنافسية للمنظمة من خلال التجديد والابتكار.

2- إسناد الإدارة العليا: إن الإسناد للإدارة العليا أهمية تذهب إلى أبعد من مجرد تخصيص الموارد اللازمة، إذ تضع كل منظمة مجموعة أسبقيات، فإذا كانت الإدارة العليا غير قادرة على إظهار التزامها طويل الأمد لتحقيق هذه الأسبقيات فلن تنجح في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة.

3- التركيز على الزبون: تعد القيم المادية والمعنوية التي تقدمها المنظمة للزبون الأساس المهم لتلبية متطلبات إدارة الجودة الشاملة، لأنها تمكن الإدارة العليا من صياغة القرارات المهمة التي تركز على متطلبات الزبون من السلع والخدمات المقدمة له وعلى المدى البعيد وعليه فإن حصول المنظمة على الحكم النهائي على منتجاتها المقدمة إلى الزبائن سيشكل عنصرا مهما لها لأنها ستوضح مدى نجاح مدراء هذه المنظمة في إنجاز الأعمال الصحيحة وبطريقة جيدة وملبية في الوقت ذاته حاجات المستهلك.

إذا التزام الإدارة العليا بتحقيق رضا الزبون هو النجاح الحقيقي للأعمال التي تقوم بها مقارنة بالأعمال التي يقوم بها المنافسون.

4- التحسين المستمر: إن أساس فلسفة التحسين المستمر ينصب على جعل كل مظهر من مظاهر العمليات محسنا بدقة، وفي ضوء نطاق الواجبات اليومية للأفراد المسؤولين عنها، ففلسفة التحسين المستمر للعمليات والجودة تتميز بتحقيق هدفين أساسين هما:

– هدف عام: لنيل الجودة جميعا بصورة تجعل التحسين يبدو سهلا في كل قسم من أقسام المنظمة ويكون مرتبطا بالفعاليات والإمكانيات التنظيمية جميعها عندما يتسلم الزبون السلعة أو الخدمة.

– هدف خاص: التركيز الكبير على العمليات والتي تجعل العمل المنجز كاملا.

5- التدريب والتعليم: في حالة تبين مفهوم إدارة الجودة الشاملة، يجب على المنظمة أن توفر التدريب الملائم للجميع كل في مجال تخصصه وأن يكون التعليم بصورة مستمرة، وكذلك يتطلب من الإدارة أن تشجع أفرادها وترفع من مهاراتهم التقنية فالتعليم والتدريب يرفع من مستوى قابليتهم على أداء تلك الوظائف وبهذا لا تظهر لنا إلا أخطاء قليلة جدا وتضمن جودة خالية من العيوب.

6- اندماج العاملين ومشاركتهم: إن منهج إدارة الجودة الشاملة يتطلب مشاركة الجميع على أساس أن المشاركة تعد من أهم المرتكزات لنجاح هذا النموذج ولكن غالبا ما يساء تقدير المشاركة التي تعد من أهم العناصر التي تساعد في أمرين:

- تزيد من إمكانية تصميم خطة أفضل.
- تحسين كفاءة صنع القرارات من خلال مشاركة العقول المفكرة.

7- **التركيز على العملية:** تقوم هذه الاستراتيجية على تنظيم الأجهزة والمعدات وقوة العمل حول عملية تقليل فرص الضياع والذي ينعكس على العملية بشكل إيجابي ويجعلها بشكل مرن وقابلة للاستجابة لرغبات الزبائن المتغيرة، وبالتالي تحقق للمنظمة زيادة في الإنتاجية والارتقاء في مستوى الجودة.

المبحث الثاني: إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

المطلب الأول:مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

1- تعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

استخدم مفهوم إدارة الجودة الشاملة في العديد من المجالات منها الصناعة، الصحة، السياحة وحتى التعليم، فتعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم مستمد من مفهوم إدارة الجودة الشاملة عموما إلا أن الأولى تطبق في النظام التعليمي وتأخذ خصوصيته بعين الاعتبار، لذلك يمثل تعريف إدارة الجودة الشاملة إطارا مرجعيا لتعريف الجودة في المجال التعليمي، فالمدخلات هم الطلبة، والعمليات ما يدور في داخل الجامعة والمخرجات هم الطلبة المتخرجون.

وقد تناول العديد من الاقتصاديين والكتاب مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وسنستعرض بعضاً من هذه المفاهيم كالآتي:

عرفت جودة التعليم العالي وفق ما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم الذي أقيم في باريس في أكتوبر 1998 والذي نص على أن "الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته (المناهج الدراسية , البرامج التعليمية ,البحوث العلمية, الطلاب, المباني, التعليم الذاتي الداخلي"(11) .

كما ويرى بعض الدارسين أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم تعنى "إيجابية النظام التعليمي، بمعنى أننا إذا نظرنا على أنه استثمار قومي له مدخلاته ومخرجاته، فإن جودته تعني أن تكون هذه المخرجات جيدة ومتفقة مع أهداف النظام، من حيث احتياجات المجتمع ككل في تطوره ونموه واحتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء هذا المجتمع"(12).

أما إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي فهي "إحدى الطرائق الإدارية الهادفة إلى تحقيق الفاعلية والمرونة والقدرة التنافسية للجامعة شاملةً الهيكل التنظيمي برمته كل قسم وكل نشاط وكل فرد وفي مجمل المستويات الإدارية والأكاديمية"(13).

وهي أيضا " ترجمة احتياجات ورغبات وتوقعات "الدارسين"خريجي الجامعة كمخرجات لنظام التعليم في الجامعات الى خصائص ومعايير محددة في الخريج وتكون أساسا لتصميم برامج مع التطوير المستمر"(14).

كما حدد هرفي HARVEY & GREEN خمسة مفاهيم للجودة(15):

–المفهوم الأول: أن الجودة تعني تحقيق الدقة و الإتقان من خلال التحسين المستمر، باستخدام إدارة الجودة الشاملة، من أجل تكوين فلسفة عن العمل و الناس والعلاقات الإنسانية في إطار قاسم مشترك من القيم.

– المفهوم الثاني للجودة يمكن اعتبار الجودة نوعا من الأداء الفريد، يتحقق فقط في ظروف محدودة، وفي نوعية من معينة من الطلاب، وهذا المفهوم للجودة ينطبق أكثر على التعليم العالي الذي تقدمه بعض المؤسسات التعليمية الخاصة ذات الشهرة الكبيرة، مثل جامعة هارفارد HARVARD وجامعة كامبريدج CAMBRIDGE حيث تكثر طلبات الالتحاق فيها، بينما الأماكن محدودة للأذكياء فقط.

– المفهوم الثالث للجودة يرى أنها القدرة على تغيير الطلاب باستمرار، وإضافة قيم جديدة إلى معارفهم وتطورهم الشخصي، وهذا المفهوم للجودة يتفق أكثر مع الاهتمام الحالي بتقديم التعليم العالي للعامة من الناس.

– المفهوم الرابع للجودة يرى أنها القدرة على تقدير قيمة المال، بحيث يصبح مسؤولية شعبية، وهذا المفهوم للجودة صار شائعا منذ أن أصبحت الهيئات العامة وهيئات التمويل أقل قبولا لمسؤولية الجامعات عن ضمان الجودة.

– المفهوم الخامس للجودة يؤكد على أنها شيء ما يناسب غرضا منتجا أو خدمة مطلوب تقديمها أو تحقيقها، خاصة عندما يتحدد هذا الغرض أو المنتج، فإذا كان التعلم يفي بالغرض، فيقال أنه جيد بشرط أن يتوافق مع المستويات المقبولة للجودة و التكامل.

أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

إن مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقه لم يعد يقتصر على المؤسسات والمنظمات التي تهدف للربح المادي فقط، بل إن رغبة المؤسسات والمرافق العامة لتحقيق جودة مخرجاتها لا تقل عن رغبة تلك المؤسسات الهادفة للربح، خاصة المعاهد والجامعات، إذ أن تحقيق الأهداف بصورة جيدة ومرضية هو في حد ذاته نجاح ومفخرة لمن قام به بغض النظر عن الربح أو عدمه، فالمنظمات ومنها الجامعات ومراكز المعلومات ومؤسسات التعليم العالي المختلفة تواجه موجة من التحديات متمثلة في انخفاض الإنتاجية، وزيادة التكاليف، ونقص الموارد المالية، وتبني أساليب غير فعالة لتحقيق الأهداف المنشودة، وكذلك تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين، فمواجهة هذه التحديات والتغلب عليها أمر في غاية الأهمية، لا لتتمكن هذه المنظمات من المنافسة، بل لتتمكن من البقاء، لذلك كان لا بد من التطبيق السليم والشامل لمفهوم إدارة الجودة لتحسين مستويات الجودة وتمكين المنظمة من التميز، وذلك عن طريق تحقيق عدد من الفوائد أهمها زيادة الإنتاجية وتخفيض تكلفة الأداء وتحسين مستوى جودة المنتج أو الخدمة التي تقدمها للمستفيد.

فالجامعات تسعى حالياً في جميع بلاد العالم إلى التجديد والتطوير والتحديث بسبب تعدد المؤثرات وتنوعها في البيئة المحيطة. وتأخذ بآليات متنوعة ومتعددة لتحقيق هذا التحول.

2- أهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

تهدف إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي إلى(16):

–ضبط وتطوير النظام الإداري بالجامعة نتيجة لتوصيف الأدوار والمسئوليات المحددة لكل فرد في النظام الجامعي وحسب قدراته ومستواه؛

–الارتقاء بمستوي الطلاب الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي والنفسي والتربوي باعتبارهم أحد مخرجات النظام الجامعي؛

–تحسين كفايات المشرفين الأكاديميين ورفع مستوي الأداء لجميع الإداريين من خلال التدريب المستمر؛

– توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في النظام الجامعي؛

–تطوير الهيكلية الإدارية للجامعة بطريقة تسهل عملية التعلم بعيدا عن البيروقراطية وتسمح بالمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية؛.

–رفع مستوي الوعي لدي الطلاب اتجاه عملية التعليم وأهدافه مع توفير فرص ملائمة للتعلم الذاتي بصورة أكثر فاعلية؛

–النظرة الشمولية لعملية التعليم من كافة جوانبها والابتعاد عن التجزئة بين عناصر التعليم الجامعي مع الأخذ بعين الاعتبار عمليات التدريب المستمر لكافة المعنيين والمشاركين من أجل التطوير والتحسين للوصول إلى مخرجات تعليمية ملائمة ذات صبغة تنافسية؛

–زيادة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العلمي بالمؤسسات التعليمية لما تقدمه من خدمة مختلفة للطلاب والمجتمع من خلال المساهمة في تنمية المجتمع المحلي.

المطلب الثاني: آليات ومتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

1– آليات تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

إن توفير بيئة تعليمية للتعليم العالي مرتفع الجودة ليس بالأمر اليسير على كافة الأطراف المعنية، ولكن هناك وسائل مساعدة ومساندة لتحقيق هذه الجودة ومن أهمها(17):

- **أسلوب التعلم العملي وبحوث العمل:** وفي هذا الأسلوب لابد من تشجيع التعلم عن طريق العمل التعاوني والبحوث العلمية؛ بحيث توسع دائرة إجراء البحوث حول موضوعات التدريس التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس، ويشاركهم العاملون بالمؤسسات التعليمية، وعلى النوع الثاني وهو التعليم العملي بحيث من الواجب على الأكاديمي أو الأستاذ الجامعي أن يكون مطلعاً وخبيرا، ويكون قادرا على العمل كمعلم ومربي، فالخبرة وحدها لا تكف، كما أن الدراسة الأكاديمية لا تكف أما تزاوجهما فهو الحل المناسب؛
- **التقويم الذاتي:** وهو يعني التعرف ما إذا كانت المؤسسة أو الجامعة واضحة الأغراض، وما إذا كانت طرق التدريس والتعليم القائمة متماشية ومتوافقة ومتطلبات العصر، وهل تعكس الفعاليات والأنشطة طموحات سوق العمل، وكثير من القطاعات لا تعير هذ النوع من التقويم الأهمية التي يستحقها ربما لأسباب مادية أو معنوية أو كليهما معا؛
- **مراجعة النظير:** وهو يعتبر مكملا لأسلوب التقويم الذاتي؛ وهو التواصل بين المؤسسات والجامعات المتناظرة في التعليم العالي ومحاولة الاستفادة المتبادلة والأخذ بالمشورات والنصائح والاستشارات ويمكن تطبيقه من خلال تعيين مستشارين مدربين؛
- **الاعتماد بنوعيه الأكاديمي والمهني:** وهو الأكثر استخداما في الوقت الحاضر، ذلك أن مواكبة التعليم العالي وتفاعله مع عصر الانتاج والاقتصاد والتقنية فرض على المسؤولين عن تطويره مسؤولية البحث عن وسائل مناسبة لتحسين جودته وزيادة فاعلية العمليات التعليمية، واعتبر الاعتماد الأكاديمي الخيار الأمثل للحكم على الجودة الشاملة من عدمها. وتركز مقاييس الاعتماد على مدى استقامة البرامج، والأمانة الادارية والمالية، والكفاءة الادارية العلمية، والقدرة على مواكبة الجديد، ومواكبة المناهج الدراسية مع متطلبات المجتمع، وغيرها مما هو متواصل مع المجتمع وفائدة الطالب؛
- **الدراسة الذاتية:** وعادة ما تجرى الدراسات الذاتية على أساس أنها تقع ضمن متطلبات الاعتماد الأكاديمي لبرامج المؤسسة.

2– متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب أرضية معينة في كافة البنى التنظيمية والإدارية والاجتماعية داخل المنظمة وخارجها، بحيث توفر المناخ المناسب لإمكانية التطبيق، لذا لابد من توفر جملة من العناصر وهي(18):

- دعم الإدارة العليا: إن دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى دعم ومؤازرة من الإدارة العليا لتحقيق الأهداف المرجوة.
- التمهيد قبل التطبيق: زرع التوعية والقناعة لدى جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي لتعزيز الثقة بإدارة الجودة الشاملة مما يسهل عملية تطبيقها والالتزام بها من قبل العاملين بمؤسسات التعليم العالي.

- توحيد العمليات: إن توحيد العمليات يرفع من مستوى جودة الأداء ويجعله يتم بطريقة أسهل ويعمل على تقليل التكاليف من خلال جعل العمل يتم بأسلوب واحد مما يرفع من درجة المهارة عموماً داخل مؤسسات التعليم العالي.
- شمولية واستمرارية المتابعة: من خلال لجنة تنفيذ وضبط النوعية وأقسام مؤسسات التعليم العالي المختلفة لمتابعة وجمع المعلومات من أجل التقييم لتتم معالجة الانحرافات عن معايير التطوير.
- سياسة إشراك العاملين: إشراك جميع العاملين في جميع مجالات العمل وخاصةً في اتخاذ القرارات وحل المشاكل وعمليات التحسين.
- تغيير اتجاهات جميع العاملين بما يتلاءم مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة للوصول إلى ترابط وتكامل عال بين جميع العاملين بروح الفريق.
- المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية: المحافظة على قضايا البيئة والمجتمع من خلال تقديم خدمات لا تضر بالبيئة وبالصحة العامة.

المطلب الثالث: أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي على التنمية المستدامة

1- مفهوم التنمية المستدامة:

ورد مفهوم التنمية المستدامة لأول مرة وبشكل مؤسس في تقرير اللجنة العالمية للبيئة والتنمية عام 1987 لرئيسة وزراء النرويج Brundtland في تقرير مصيرنا المشترك كالتالي: **"هي التنمية التي تلبي حاجات الحاضر دون المساومة على قدرة الأجيال المقبلة في تلبية حاجياتهم"**(19).

فالتنمية المستدامة من خلال هذا السياق تحتوي على مفهومين أساسين:

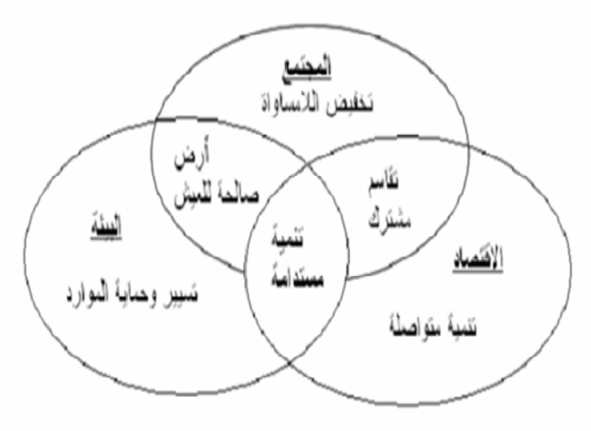
- مفهوم الحاجات وخاصة الحاجات الأساسية لفقراء العالم، والتي ينبغي أن تعطى الأولوية المطلقة.
- فكرة القيود التي تفرضها حالة التكنولوجيا والتنظيم الاجتماعي على قدرة البيئة للاستجابة لحاجات الحاضر والمستقبل.

كماعرفهاBARDINETClaude عام 1997 بأنها "نتيجة الجهود المبذولة للحد من الظواهر المؤثرة على البيئة بشكل فعال(20)".

2- أبعاد التنمية المستدامة:

إن التنمية المستدامة هي تنمية لا تركز على الجانب الاقتصادي فقط، بل تشمل أيضا الجوانب الاجتماعية والبيئية، فهي تنمية بثلاثة أبعاد مترابطة و متكاملة تتمثل في البعد الاقتصادي،البعد الاجتماعي والبعد البيئي، و التي يجب التركيز عليها جميعها بنفس المستوى و الأهمية، والشكل الموالي يبين هذه الأبعاد الثلاثة.

الشكل رقم(01)أبعاد التنمية المستدامة



المصدر: صالح صالحي. التنمية الشاملة المستدامة والكفاءة الاستخدامية للثروة البترولية في الجزائر. المؤتمر الدولي العلمي: التنمية المستدامة والكفاءة الاستخدامية للموارد المتاحة، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة سطيف، الجزائر، ص.872.

وتعبر الأبعاد الثلاثة للتنمية المستدامة عن طبيعة المفهوم متعدد الاختصاصات بشكل واضح، وحيث أن هذه الأبعاد الثلاثة لها تكامل فيما بينها. حيث

3- أهداف التنمية المستدامة:

أن التنمية المستدامة تحتوي على مفهوم أساسي ألا وهو تلبية الحاجات الأساسية، وهي الماء والغذاء والمأوى والطاقة والصحة والدخل بالإضافة إلى التعليم. فهناك ارتباط وثيق بين التعليم والتنمية المستدامة، فضمان الاتاحة الكافية للتعليم للجميع من أجل حياة صحية منتجة يعتبر من أهم مبادئ التنمية المستدامة حيث أن الارتقاء بقطاع التعليم وما يعكسه من تحسين للأوضاع بالمجتمع يساهم في نجاح واستدامة الخطط التنموية بشكل واضح وسليم.

تسعى التنمية المستدامة من خلال آلياتها ومحتواها إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي يمكن تلخيصها فيما يلي(21) :

– تحقيق نوعية حياة أفضل للسكان: فالتنمية المستدامة من خلال عمليات التخطيط وتنفيذ السياسات التنموية، تحاول تحسين نوعية حياة السكان والمجتمع اقتصاديا واجتماعيا ونفسيا وروحيا، عن طريق التركيز على الجوانب النوعية لا الكمية للنمو.

– احترام البيئة الطبيعية: التنمية المستدامة تركز على العلاقة بين نشاطات الإنسان والبيئة. وتتعامل مع النظم الطبيعية ومحتواها على أنها أساس حياة البشر، وتعمل على تطوير هذه العلاقة لتصبح علاقة تكامل وانسجام.

– تعزيز وعي السكان بالمشكلات البيئية القائمة: وذلك بتنمية إحساسهم بالمسؤولية تجاه بيئتهم، وحثهم على المشاركة الفاعلة في إيجاد حلول مناسبة لها. من خلال مشاركتهم في إعداد وتنفيذ ومتابعة وتقييم برامج ومشاريع التنمية المستديمة.

– تحقيق استغلال واستخدام عقلاني للموارد: فالتنمية المستدامة تحول دون استنزاف أو تدمير الموارد الطبيعية والتي تعتبرها موارد محدودة، وتعمل على استخدامها وتوظيفها بشكل عقلاني.

– ربط التكنولوجيا الحديثة بأهداف المجتمع: تحاول توعية السكان بأهمية التقنيات المختلفة في المجال التنموي، وكيفية استخدام المتاح والجديد منها في تحسين نوعية حياة المجتمع وتحقيق أهدافه المنشودة، دون أن ينجم عن ذلك مخاطر وآثار بيئية سالبة، أو على الأقل أن تكون هذه المخاطر والآثار مسيطراً عليها وذلك بوجود حلول مناسبة لها.

– إحداث تغيير مستمر ومناسب في حاجات وأولويات المجتمع.

4– مبادئ التنمية المستدامة:

بالإضافة إلى أهداف التنمية المستدامة، و من أجل تحقيق تنمية مستدامة حقيقية يجب أن تكون مبنية على المبادئ التالية(22):

المبدأ الأول: الاندماج بين الجانبين البيئي والاقتصادي

إن المحافظة على البيئة و التفاعل السليم معها يتماشى و أهداف التنمية الاقتصادية المتمثلة في رفع مستوى المعيشة الذي لا يمكن تحقيقه إلا عبر الاستغلال المنظم و الرشيد لمصادر الثروة و الموارد المتاحة.

المبدأ الثاني: حماية التنوع البيولوجي والحفاظ على الموارد الطبيعية

يتمثل هذا المبدأ في حماية الكائنات الحية النباتية و الحيوانية من الانقراض بالإضافة إلى منع استنزاف الموارد الطبيعية و تشجيع استخدام الطاقات الجديدة و المتجددة. فعندما يتعلق الأمر بحماية البيئة، فإن الوقاية تكون أرخص كثيرا و أكثر فعالية من العلاج، و تسعى معظم البلدان الآن إلى تقييم و تخفيف الضرر المحتمل من الاستثمارات الجديدة في البنية التحتية و أصبحت معظم الدول تضع في الحسبان التكاليف و المنافع النسبية عند تصميم استراتيجيها المتعلقة بالطاقة.

المبدأ الثالث: الحذر، الوقاية والتخطيط

قبل بداية أي مشروع تقوم المؤسسة بدراسة آثاره على البيئة و على المدى الطويل، فإذا ترقبت آثارا سلبية فهي تحاول تعديله أو إلغاءه نهائيا إذا كان من الصعب التخلص منها.

المبدأ الرابع: الشراكة والمشاركة

تكون الشراكة عن طريق توقيع و تطبيق الاتفاقيات العالمية و البروتوكولات الخاصة بحماية البيئة في ظل التنمية المستدامة. إذن يجب على الحكومات الاعتماد على الارتباطات الثلاثية التي تشمل: الحكومة، القطاع الخاص، منظمات المجتمع المدني و غيرها و تنفيذ تدابير متضافرة للتصدي لبعض قضايا البيئة.

أما المشاركة فتكون بمساهمة الجميع في كافة المستويات، فعند التصدي للمشكلات البيئية لبلد ما تكون فرص النجاح قوية بدرجة كبيرة خصوصا إذا شارك المواطنون المحليون، و مثل هذه المشاركة ضرورية للأسباب الآتية:

– قدرة المواطنين على المستوى المحلي على تحديد الأولويات؛

– أعضاء المجتمعات المحلية يعرفون حلولا ممكنة على المستوى المحلي؛

– أعضاء المجتمعات المحلية يعملون غالبا على مراقبة مشاريع البيئة؛

– إن مشاركة المواطنين يمكن أن تساعد على بناء قواعد جماهيرية تؤيد التغيير.

المبدأ الخامس: التعليم، التكوين والتوعية

و يكون هذا عن طريق الحملات التحسيسية بالإضافة إلى إدماج البيئة في البرامج التكوينية و التعليمية في كافة المستويات.

لذلك نجد أن عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة (2005–2014)، الذي تقوم اليونسكو فيه بدور الوكالة الرائدة يسعى إلى إدماج مبادئ التنمية المستدامة وقيمها وممارساتها في جميع جوانب التعليم والتعلّم بهدف معالجة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والبيئية التي نواجهها في القرن الحادي والعشرين(23).

وأشار Schmidt إلى ضرورة مراعاة مجموعة خصائص بغية تعزيز إسهامات التعليم في تحقيق التنمية المستدامة كما يأتي(24):

– إن دور التعليم في تحقيق التنمية المستدامة يرتكز بشكل رئيس على أربعة أعمدة أساسية تتمثل بـ: (التعلم من اجل المعرفة، التعلم من اجل العيش، التعلم من اجل العمل، التعلم من اجل نقل المعرفة)؛

– يتعامل مصطلح التنمية المستدامة في التعليم مع تحقيق عالم عادل وسلمي يضمن استدامة الموارد الثقافية والاجتماعية والاقتصادية؛

– تشجع التنمية المستدامة في مجال التعليم على تشخيص احتياجات الأفراد للتعلم والتعليم والمضي قدماً نحو صياغة أهدافهم وتوفير المصادر الملائمة لتحقيق هذه الأهداف وتطبيق استراتيجياتهم فضلاً عن القيام بتقييم نتائج العملية التعليمية برمتها؛

– إن التنمية المستدامة في مجال التعليم تنظر إلى أن تحقيق الأهداف على المستوى المحلي لها العديد من التأثيرات الدولية في غالبية الأحيان؛

– إن للتعليم دور هام في تحقيق التنمية المستدامة وذلك من خلال إيجاد الحلول لجميع المشاكل الدولية والمحلية على السواء؛

– يعمل التعليم على ترسيخ مفهوم التنمية المستدامة في عقول الشعوب والأفراد الأمر الذي ينعكس على تحقيق مفهوم جودة الحياة؛

– يركز التعليم على استخدام مختلف التقنيات التعليمية فضلاً عن تركيزه على مبدأ العمل الجماعي وتحسين جودة الحياة بغية تحقيق مفهوم التنمية المستدامة.

الخاتمة

في ضوء التحليل النظري لهذا البحث يتضح أن لإدارة التعليم العالي في ظل الجودة الشاملة مفهوما ومبادئ تختلف عن غيرها، فمؤسسات التعليم العالي الحالية والكلاسيكية لا تمارس إدارة تتناسب مع الجودة الشاملة، وبشكل أعم فان هناك فروقا أساسية بين إدارة تقليدية سائدة وإدارة تقوم على أساس الجودة الشاملة، فمن أجل تحسين جودة التعليم العالي ومخرجاته التعليمية وتخريج

طلبة مؤهلين يتمتعون بمواصفات الجودة الشاملة والذي تسعى الجامعات العربية بشكل عام والجامعات الجزائرية بشكل خاص لتحقيقه، يتطلب استعدادا وقبولا من جميع المستفيدين، وهذا الأخير يتطلب تغيير اتجاهات جميع العاملين بالقطاع بما يتلاءم مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة للوصول إلى ترابط وتكامل عال بين جميع العاملين بروح الفريق، مع الحرص والتأكيد على التحسين المستمر للجودة. فتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ينعكس ايجابا على مخرجات هذا النظام، وبالتالي زيادة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العلمي بالمؤسسات التعليمية لما تقدمه من خدمات للطلاب والمجتمع من خلال المساهمة في تنمية المجتمع المحلي من خلال تحسين جودة الحياة وبالتالي تحقيق مفهوم التنمية المستدامة..

و يمكن أن نجمل أهم **النتائج** التي تم التوصل إليها فيما يلي:

– يمكن تطبيق إدارة الجودة الشاملة على المؤسسات التي تهدف للربح، كما يمكن تطبيقه على المؤسسات غير الهادفة للربح.

– يساعد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي على زيادة الإنتاجية، تقليل التكاليف، تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية وتمكينها من تحقيق التميز.

– الارتقاء بمستوى الطلاب و أعضاء هيئة التدريس و الإداريين ورفع مستويات أدائهم من خلال التحسين المستمر.

– توجد العديد من الأساليب المساعدة على تحقيق جودة التعليم العالي، منها: أسلوب التعلم العملي و بحوث العمل، التقويم الذاتي، مراجعة النظير... و غيرها.

– إن تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة يمكننا من تحقيق أهداف التعليم في رفع المستوى التعليمي لمخرجات مؤسسات التعليم العالي، وكذا تحقيق التنمية المستدامة عن طريق التعلم من خلال المرتكزات الأربعة : التعلم من أجل المعرفة، التعلم من أجل العيش، التعلم من أجل العمل، التعلم من أجل نقل المعرفة.

التوصيات:

– ضرورة الاهتمام بالمداخل الإدارية الحديثة – على غرار مدخل إدارة الجودة الشاملة– و تطبيقها، لما لها من أثر كبير على تطوير الأداء و زيادة الإنتاجية ، وتحقيق الفعالية التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي من خلال تحقيق مخرجات ذات جودة عالية.

– نوصي بضرورة تطوير المناهج التعليمية في المؤسسات التعليمية عموما و مؤسسات التعليم العالي خصوصا لما لها من قدرة على ترسيخ مفاهيم التنمية المستدامة ، و تحقيقها و كذا تحقيق أهداف التنمية على المستوى المحلي، بالإضافة إلى قدرتها على إيجاد الحلول للمشاكل المحلية و الدولية على السواء.

قائمة الهوامش:

1- محمد عبد العال النعيمي وآخرون: إدارة الجودة المعاصرة، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية، 2009، عمان، ،ص.31.

2- محمد عبد الوهاب العزاوي: أنظمة إدارة الجودة والبيئة، دار وائل للنشر والتوزيع،الطبعة الاولى،عمان، 2002،ص.18.

3- محفوظ احمد جودة: إدارة الجودة الشاملة مفاهيم و تطبيقات، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية،عمان، 2006،ص.19.

4- مؤيد عبد الحسين الفضل: إدارة الجودة الشاملة، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، الطبعة الاولى،عمان، 2000،ص.24.

5- قاسم نايف علوان: إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الإيزو 2000:9001، دار الثقافة، بيروت، 2005، ص.80.

6- مدحت أبو النعر: أساسيات إدارة الجودة الشاملة، دار الفجر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، 2008، ص –ص. 64-65.

7- المرجع نفسه، ص- ص 64-65.

8- عواطف إبراهيم الحداد: إدارة الجودة الشاملة. دار الفكر، الأردن، الطبعة الأولى، 209، ص 20.

9- المرجع نفسه، ص 20.

10- يوسف حجيم الطائي: نظم إدارة الجودة،دار اليازوردي للنشر، عمان الأردن،2008، ص - ص. 197-201.

11- http://www.giem.info/article/details/IDconsulter le: 03/03/2015,07:00.

12- حساني إسماعيل: استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم على عينة من المعلمين بولاية الوادي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تخصص القياس في علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا، جامعة البليدة2، الجزائر، 2014،ص,12. نقلا عن: نظام إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مجال العمل التربوي في دول الخليج العربي، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، قطر،23-26يونيو2002.

13- المشهراوي: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، مجلة الجودة في التعليم العالي،العدد(1)، المجلد (1) ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين، 2004، ص-ص.146-147.

14- www //faculty.ksu.edu.sa/dr.mmalharbi.consulter le: 04/03/2015,17:00

15- جعفر عبد الله موسى إدريس و آخرون: إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية – دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة، مجلة أماراباك، مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية للعلوم والتكنولوجيا، العدد السابع، المجلد الثالث، 2012، ص49.

16- محمد بن محمد الحربي: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية،، المملكة العربية السعودية، 1429،ص.27.

17-https://alhadidi.files.**word**press.com.consulter le: 04/03/2015,21:17.

18-محمد بن محمد الحربي، مرجع سابق، ص- ص.34-35.

19-عماد الدين شعبان علي حسن: الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.13.

20-تقرير اللجنة العالمية للبيئة والتنمية: مستقبلنا المشترك، ترجمة: محمد كامل عارف، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،1987، ص.69.

21-Ouvrage collectif sous la direction de Gabriel Wakerman, ***Le développement durable***, Ellipses édition marketing , 2008,p.31.

22-عثمان محمد غنيم، ماجدة أبو زنط: التنمية المستديمة- فلسفتها وأساليب تخطيطها وأدوات قياسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2007،ص- ص.28-29.

23-Jean Luc Bourdages: Le Développement Durable, Edition Bibliothèque du parlement, CANADA, Juillet 1997, p-p. 7-11.

24- http://www.unesco.org .consulter le: 05/03/2015,07:00.

a. أكرم احمد رضا الطويل ، احمد عوني احمد عمر أغا: 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" جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة "، 11-13أكتوبر2010نقلا عن:

- Schmidt, H.G.,2010, " Sustainability in Higher Education An explorative approach on sustainable behavior in two universities" , Ph.DThesis, Rotterdam University.

قائمة المراجع :

1- أبو النعر مدحت، (2008)، *أساسيات إدارة الجودة الشاملة*، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة،.

2- جودة محفوظ احمد، (2006)، *إدارة الجودة الشاملة مفاهيم و تطبيقات*، الطبعة الثانية، دار وائل للنشر والتوزيع ،عمان.

3- الحربي محمد بن محمد،(1429)، *متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي*، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، المملكة العربية السعودية.

4- الحداد عواطف إبراهيم، (2009)، *إدارة الجودة الشاملة*، دار الفكر، الأردن،.

5- الطويل أكرم احمد رضا ، احمد عوني احمد عمر أغا: (11-13أكتوبر2010)، *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" جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة .

6- الطائي يوسف حجيم، (2008)، *نظم إدارة الجودة*، دار اليازوري للنشر، عمان، الأردن.

7- النعيمي محمد عبد العال ، وآخرون، (2009)، *إدارة الجودة المعاصرة*، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية،عمان.

8- العزاوي محمد عبد الوهاب، (2002)، *أنظمة إدارة الجودة والبيئة*، دار وائل للنشر والتوزيع،الطبعة الأولى،عمان.

9- علوان قاسم نايف (2005)، *إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الإيزو 9001:2000*، دار الثقافة، بيروت.

10- علي حسن عماد الدين شعبان، *الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية*، الرياض، المملكة العربية السعودية.

11- الفضل مؤيد عبد الحسين، (2000)، *إدارة الجودة الشاملة*، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ،عمان.

12- غنيم عثمان محمد ، أبو زنط ماجدة (2007)، التنمية المستديمة- فلسفتها وأساليب تخطيطها وأدوات قياسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

رسائل جامعية ، مقالات و تقارير:

1- حساني إسماعيل، (2014)، *استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم على عينة من المعلمين بولاية الوادي*، رسالة ماجستير في تخصص القياس في علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا، جامعة البليدة2، الجزائر.

2-موسى إدريس جعفر عبد الله و آخرون، (2012). *إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية – دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة*، مجلة أمارباك، مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد الثالث، العدد السابع.

3 -المشهراوي، (2004)، *إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي*، مجلة الجودة في التعليم العالي،المجلد (1)، العدد(1)، ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

4-العضاضي سعيد بن علي، (2012)، *معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الخامس، العدد التاسع.

5-صبري هالة عبد القادر، (2009)، *جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي – تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الثاني، العدد الرابع، 2009.

6-تقرير اللجنة العالمية للبيئة والتنمية، (1987) ، *مستقبلنا المشترك*، ترجمة: محمد كامل عارف، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

7-رقاد صليحة (2013-2014)، *تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية –آفاقه ومعوقاته*، أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية و التجارية وعلوم التسيير، جامعة سطيف1، الجزائر.

باللغة الأجنبية:

1- Jean Luc Bourdages, (1997), *Le Développement Durable,* Edition Bibliothèque du parlement, CANADA,.

2- Ouvrage collectif sous la direction de Gabriel Wakerman, (2008), *Le développement durable*, Ellipses édition marketing ,.

مواقع إلكترونية:

1- **http://www.unesco.org .consulter le: 05/03/2015,07:00.**

2- http://www.giem.info/article/details/IDconsulter le: 03/03/2015,07:00.

3- www //faculty.ksu.edu.sa/dr.mmalharbi.consulter le: 04/03/2015,17:00

4- https://alhadidi.files.**word**press.com.consulter le 04/03/2015,21:1

تأثير مقاومة التغيير التنظيمي على تبني نظام ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر الموظفين
– دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة1–

أ.د. يحياوي الهام	أ.د. بوكميش لعلى	د. بوحديد ليلى
جامعة باتنة1، الجزائر	جامعة أدرار، الجزائر	جامعة باتنة1، الجزائر

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ماهية نظام ضمان جودة التعليم العالي، والتطرق إلى مفهوم مقاومة التغيير التنظيمي وأسبابه، وإبراز تأثير مقاومة التغيير التنظيمي على تبني نظام ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر الموظفين بالجامعة.

وقد قمنا بدراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة1، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لكونه الأنسب لدراسة الموضوع، ونظرا لقلة مجتمع الدراسة والمتكون من 61 موظفا فقد تم القيام بمسح شامل لهم.

ولجمع البيانات الميدانية تم تصميم استمارة استبيان وتوزيعها على عناصر مجتمع الدراسة وتم استرجاع 53 استمارة صالحة للتحليل الإحصائي، وعليه بلغت نسبة الاسترجاع 86.88% وهي نسبة مقبولة في البحوث العلمية.

ولقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها:

– أن كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة1 تتوفر على المعايير الخاصة بنظام ضمان جودة التعليم العالي بدرجة متوسطة،

– وأن تطبيق هذه المعايير يتفاوت من معيار إلى آخر،

– هناك علاقة ارتباط ضعيفة بين المتغير المستقل المتمثل في مقاومة التغيير التنظيمي والمتغير التابع المتمثل في نظام ضمان جودة التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: نظام ضمان جودة التعليم العالي، مقاومة التغيير التنظيمي، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة1.

The impact of resistance to organizational change on the adoption of quality assurance system for higher education through the staff's point of view:
A case study of the Faculty of Economic Sciences, Commerce and Management Sciences at the University of Banta 1.

Abstract:

This study aimed to identify the concept of ensuring the quality of higher education and the concept of resistance to organizational change, and examine the impact of resistance to organizational change on the adoption of quality assurance system for higher education through the staff's point of view.

We have studied the case of the Faculty of Economic Sciences, Commerce and Management Sciences at the University of Banta 1, based on the analytical descriptive method because it is appropriate to study this subject. Due to lack of staff consisting of 61 people, a comprehensive survey was conducted.

In order to collect the field data, a questionnaire was designed and distributed to the elements of the study community, and 53 valid questionnaires were retrieved. Accordingly, the rate of responses recovery was 86.88%, which is acceptable in scientific research.

The study reached a number of results, the most important of which are:

– The Faculty of Economic, Commercial and Management Sciences at the University of Banta 1 meets the standards of the quality assurance system of higher education,

–The application of these standards varies from one criterion to another,

– There is a weak correlation between the independent variable of resistance to organizational change and the dependent variable of the quality assurance system of higher education.

Keywords: Quality Assurance System of Higher Education, Resistance to Organizational Change, Faculty of Economic and Commercial Sciences and Management Sciences at the university of Batna1.

المقدمة:

يشهد العالم اليوم تغيرات سريعة وتحديات كبيرة في مختلف المجالات لاسيما في ظل العولمة والمعلوماتية والمنافسة الشديدة، هذه التغيرات فرضت على المؤسسات القيام بين الحين والآخر بالعديد من الإجراءات لتحديث أنظمتها بهدف إدارة المواقف والظروف بفعالية وكفاءة وعلى النحو الأفضل.

ونظرا لإدراك المؤسسات أن التغيير هو الاختيار الأمثل لأي مؤسسة بحكم ارتباطها مع البيئة الداخلية والخارجية، فإنها تسعى للبحث عن أفضل السبل والوسائل للتعامل مع هذه البيئات، حيث تجعلها قادرة على التكيف والبقاء وتحقيق التميز. ولما كان هذا المفهوم سببا مباشرا في تفوق مؤسسة دون غيرها في المجال الاقتصادي بدأ الاهتمام به في مجالات أخرى كقطاع التعليم العالي.

لقد شهد التعليم العالي تغييرات كثيرة من خلال الإصلاحات التي عرفها هذا القطاع سواء من حيث الكم أو النوع، حيث عرف توسعا كبيرا في عدد الجامعات وزيادة المقاعد البيداغوجية هذا من ناحية الكم، أما من حيث النوع فيسعى القطاع إلى الارتقاء بمخرجاته إلى مستوى عال من الجودة، ومن هنا تكمن ضرورة توجه التعليم العالي نحو ضمان جودة مخرجاته ليس فقط من حيث الكم (عدد حاملي الشهادات، الأبحاث...)، بل نوعية هذه المخرجات (رأس المال البشري المؤهل، أبحاث تخدم المجتمع). ومن أجل ذلك لابد من تطبيق مواصفات نظام ضمان الجودة على مؤسسات التعليم العالي.

ويعتبر نظام ضمان جودة التعليم العالي مدخلا من مداخل التغيير التي تتبناها الجامعات من أجل إحداث بعض التغييرات في برامجها وأنظمتها بما يتناسب مع أهدافها وتطلعاتها. بالرغم من الفوائد المترتبة عن تبني نظام ضمان جودة التعليم العالي، إلا أن العديد من الجامعات تعاني من صعوبات كثيرة في تبني هذا النظام رغم جهودها المعتبرة في إحداث التغيير في كافة أرجائها من خلال تبنيها هذا النظام. وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود تحليل كاف لمشاكل العنصر البشري وتطلعاته واتجاهاته وهذا ما قد يعيق إحداث التغيير.

إن مقاومة التغيير التنظيمي ستكون محتملة إذا لم تكن أكيدة من قبل الأطراف التي لم تشارك في إعداده أو التي تضررت مصالحها بسببه أو التي تطمح بأن يكون أكثر شمولية وأعمق تأثيرا. وهذا ما يستدعي المسؤولين عن التغيير التنظيمي البحث عن أهم الوسائل وكيفية استعمالها والاستفادة منها للحد من هذه المقاومة.

بناءا على ما سبق، جاءت هذه الدراسة لتحاول الوقوف على آثار مقاومة التغيير التنظيمي على تبني نظام ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر الإداريين في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة1.

إشكالية الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للتعرف على ماهية مقاومة التغيير التنظيمي وتأثيره على تبني نظام ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر الإداريين في الجامعات الجزائرية، وهذا ما يمكن أن نلخصه في مشكلة الدراسة من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

كيف تؤثر مقاومة التغيير التنظيمي على تبني نظام ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر الموظفين الإداريين في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة1؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة على الإشكالية المطروحة، تم صياغة الفرضية الرئيسية التالية:

- تؤثر أسباب مقاومة التغيير التنظيمي على عملية تبني نظام ضمان الجودة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة1.

وتتدرج تحت هذه الفرضية الرئيسية الفرضيات الفرعية التالية:

- تؤثر الأسباب التنظيمية لمقاومة التغيير التنظيمي على عملية تبني نظام ضمان الجودة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة1.
- تؤثر الأسباب الشخصية لمقاومة التغيير التنظيمي على عملية تبني نظام ضمان الجودة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة1.
- تؤثر الأسباب التنسيقية لمقاومة التغيير التنظيمي على عملية تبني نظام ضمان الجودة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة1.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من خلال التعرف على نظام ضمان جودة التعليم العالي والذي يعتبر مدخلا حديثا نسبيا للتغيير والإصلاح في التعليم العالي، والتطرق إلى دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة1، لإبراز أسباب مقاومة الإداريين لتبني نظام ضمان الجودة كمشروع تغييري، ودراستها بطريقة علمية وميدانية قد يؤدي إلى تطوير العملية التعليمية والارتقاء بها، وبخلاف ذلك، فان الإخفاق في تحديد هذه الأسباب قد يكون أحد العوامل التي تعيق سير عملها.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمها:

- التعرف على ماهية نظام ضمان جودة التعليم العالي.
- التطرق إلى مفهوم مقاومة التغيير التنظيمي وأسبابه.
- إبراز تأثير مقاومة التغيير التنظيمي على تبني نظام ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر الإداريين من خلال التطرق إلى دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة1.

منهج وخطة الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي في الإجابة على أسئلة الدراسة، حيث تم الرجوع في الجانب النظري إلى مصادر المعلومات الثانوية من كتب ومجلات علمية باللغتين العربية والأجنبية، بالإضافة إلى المواقع الالكترونية. أما في الجانب التطبيقي، فقد تم استخدام أداة الاستبيان بهدف التعرف على تأثير مقاومة التغيير التنظيمي على تبني نظام ضمان جودة التعليم العالي في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة1 من وجهة نظر الإداريين، وتم معالجة البيانات عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, version 20).

وبناءا على ما سبق، تم تقسيم الدراسة إلى المحاور التالية:

أولا: ضمان جودة التعليم العالي

سنتطرق إلى ضمان جودة التعليم العالي من خلال ما يلي:

1- ضمان جودة التعليم العالي وأهدافه:

تتمثل جودة التعليم في خصائص الخدمة التعليمية المقدمة لإرضاء المستفيد بنوعيه الداخلي (المدير، الهيئة التدريسية، العامل) والخارجي سواء المباشر (الطالب) أو غير المباشر (ولي الأمر) والمجتمع.[1]ويعتبر ضمان جودة التعليم العالي"أسلوبا لوصف جميع الأنظمة والموارد والمعلومات المستخدمة من قبل الجامعات ومعاهد التعليم العالي للحفاظ على مستوى المعايير والجودة وتحسينه. ويتضمن ذلك التدريس وكيفية تعلم الطلاب والمنح الدراسية والبحوث".[2] ويتطلب تحسين جودة التعليم العالي توفر نظام الجودة، حيث يعرف نظام ضمان الجودة بأنه نظام عالمي موحد لمعايير الجودة المتفق عليها عالميا ليكون وثيقة دولية لضمان جودة الإدارة، والمقصود بهذا النظام في التعليم العالي جودة عناصر العملية التعليمية المكونة من: الطالب، الهيئة التدريسية، المادة التعليمية (برامج، كتب، طرق تدريس)، مكان التعلم (قاعات، مخابر، مراكز حاسوب)، الإدارة (تشريعات، سياسات)، هياكل تنظيمية وتقنيات تمويل، جودة التقييم الذي يلبي احتياجات سوق العمل. [3] كما يعرف بأنه 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 حدوث فرص التعليم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعتبر ملائمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية. [4]

ويتضح من خلال مراجعة مسيرة حركة نظم الجودة في التعليم، أنه لتأسيس نظم وبرامج جودة قوية، يجب على المؤسسات التعليمية أن تبدأ أولا في تنفيذ برامج أولية لضمان الجودة بغية إرساء قاعدة متينة لبناء نظام الجودة الشاملة. وللإشارة، فإن الدول المطبقة لنظام ضمان الجودة في التعليم العالي لها هيئات لضمان الجودة في التعليم العالي، وهي تمثل أعضاء مشاركة في الشبكة العالمية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي وذلك بهدف التأكيد أن جودة الخريجين والشهادات التي يحصلون عليها ذات مستويات مقبولة عالميا.

ومن أهم أهداف نظام ضمان جودة التعليم العالي نذكر: [5]

- إيجاد نظام شامل لضبط الجودة في الجامعات والذي يمكنها من تصحيح ومراجعة وتطوير منظومة التعليم (مدخلات، عمليات، مخرجات).
- إيجاد مجموعة موحدة من الهياكل التنظيمية التي تركز على جودة التعليم في الجامعات والتي تؤدي إلى مزيد من الضبط والنظام فيها.
- الارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي بصورة مستمرة.
- تجاوز الآثار الناجمة عن غياب التنافسية في الأسواق العالمية للمتخرجين.
- السيطرة على المشكلات التي تواجه العمليات الإدارية والحد من تأثيرها.

2- معايير ضمان جودة التعليم العالي:

تتمثل المعايير الأساسية لضمان جودة التعليم العالي فيما يأتي:

- الطلبة: الطلبة هم بؤرة الاهتمام في التعليم الجامعي، فالاهتمام بهم يعد ركيزة أساسية في توجيههم نحو مستقبل يلبي رغباتهم وحاجاتهم بما يواكب التطورات العصرية. وإن العناية والاهتمام بإعداد الخريج الكفء لا تقتصر فقط على تأهيله علميا في تخصصه بل أيضا في تنمية قدراته على التفكير والتصور والتحليل والنقد واستخلاص النتائج لتسهيل اندماجهم في سوق العمل بعد التخرج ومشاركتهم في اتخاذ القرارات الخاصة بهم. كما يجب الاهتمام بالطلبة المتفوقين وزيادة مخصصات المنح لهم. وتقع المسؤولية على عاتق الأستاذ فيما يتعلق بتحقيق وتنمية وتكامل شخصية الطالب بكل أبعادها.

- الهيئة التدريسية: إن أهم ما يتعلق بهذا العنصر ضرورة تنمية مستوى وقدرات الهيئة التدريسية بعد التأكد من اختيار الكفاءات القادرة على التواصل مع الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي، فتنمية الهيئة التدريسية مهنيا يفيد في تحسين اتخاذ القرار العلمي والمهني السليم. كما يجب وضع دورات تدريبية مستمرة لإعادة تأهيل الهيئة التدريسية وتطوير طرق التدريس وتشجيعه على انجاز الأبحاث العلمية والمشاركة في المؤتمرات، كما ينبغي على الهيئة التدريسية التحلي بالأخلاق السامية. كما تتحدد أدوار الهيئة التدريسية في جودة الخدمة التعليمية بعمل ما يأتي: التدريس، التقويم، الإرشاد والتوجيه، التأليف والترجمة، التطوير المهني، العمل الإداري، خدمة المجتمع.[6]

- البرامج الأكاديمية: تتطلب البرامج الأكاديمية مراجعتها وتطويرها لتواكب متطلبات سوق العمل مع تحديث المراجع وطرق التدريس

باستخدام البرمجيات والأنشطة العلمية والمشاريع واستحداث مقاييس جديدة تتلاءم مع الواقع العملي لاكتساب الخبرات والقدرات والكفاءات اللازمة، إضافة إلى تطوير المخابر العلمية بالتجهيزات الضرورية لدعم الجانب النظري للتدريس.

– الإدارة: يجب أن تتميز إدارة الجامعة بالالتزام نحو تطبيق نظام ضمان الجودة بها، فهي كمنظومة قيم مبنية على الإخلاص في العمل والشفافية والعدالة، كما ينبغي قيام الإدارة الجامعية بدور فعال في تطوير وظائف الجامعة للسعي نحو التميز والإبداع من خلال قيادة قادرة على التطوير تمنح صلاحيات أوسع وتعزز القدرة على اتخاذ القرارات وتنمي كفاءات الاتصال والتفاوض وحل المشكلات. إضافة إلى تطوير أنظمة معلومات وأنظمة للتحفيز والتدريب والإبداع والقدرة على بناء شراكة فعالة مع المحيط الخارجي وخاصة المستفيدين من المخرجات الجامعية. وتعطى الأولوية في الخدمة للطلبة والعمل على تحقيق رغباتهم وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة.

– المرافق: يجب تزويد الجامعة بالمرافق والهياكل البيداغوجية لتحسين مستوى معارف الطلبة بما يتناسب مع طبيعة التعليم، فيجب توفر شروط السلامة والصحة (إضاءة، تهوية، تكييف،..الخ) في قاعات التدريس والمدرجات مع مراعاة مدى ملائمته للأغراض المخصصة لها. إضافة إلى ضرورة مراعاة توفر التقنيات الحديثة والأفضل كالحواسب وأجهزة العرض وغيرها، وكذلك توفير مكتبات مدعمة بأنظمة إلكترونية للبحث عن المعلومات فيها. [7]

3– أهمية معايير ضمان جودة التعليم العالي:

تتطلب عملية تطبيق نظام ضمان الجودة بالجامعة الالتزام بمتطلبات المعايير اللازمة لتقييم جودة التعليم، ويمكن تحديد أهمية هذه المعايير في النقاط الآتية: [8]

– تقديم لغة مشتركة وهدفا مشتركا لمتابعة وتسجيل تحصيل الطلاب المدرسين.

– وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء التربوي في كل جوانبه.

– وجود الكثير من البيانات والمعلومات التشخيصية لمراجعة البرنامج التدريسي وتقديمه بشكل متكامل للهيئة التدريسية.

– تمكين الهيئة التدريسية من تحديد مستويات تحصيل الطلبة في الوقت الراهن، والتخطيط للتعليم المستقبلي بشكل متقن، والتأكيد على النواحي الإيجابية لتحصيل الطلاب.

– إعادة التأكيد على أهمية إصدار الهيئة التدريسية للأحكام عند تقييم الطلبة.

– إبراز قدرة الهيئة التدريسية نحو أساليب التعلم المطورة وخرائط التقدم الرأسية.

– تشجيع الهيئة التدريسية على استخدام المحتوى والعمليات بشكل أوسع في تخطيطهم وتدريسهم.

– توفير سبل لمحاسبة المجتمع للمؤسسة التعليمية.

– اكتساب الهيئة التدريسية لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعليم الطلاب.

– حصول الطلاب على تغذية راجعة وفرص للتخطيط، واعتبار ذلك مؤشرا لتقدمهم.

4– معوقات تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات العربية:

تواجه الجامعات العربية العديد من المعوقات التي تعترض تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي، أهمها: [9]

– اختلاف مفهوم الجودة مابين أصحاب المصلحة: يختلف مفهوم الجودة ما بين أصحاب المصلحة، حيث تعده الحكومة بأنه المساءلة أو التحسين المستمر، هادفة إلى إظهار برامجها الأكاديمية بالمنظر الرصين، ومن جهة أخرى، فإن الجودة بالنسبة للجامعات هو تقديم تعليم ضمن المعايير التي وضعتها الحكومة وإقناع الجمهور بأن الجامعة تقدم أفضل الخدمات التعليمية.

– فجوة التنفيذ: يمكن تعريف فجوة التنفيذ بأنها الفرق ما بين النتائج المخطط لها ونتائج عملية التنفيذ، وهذه الفجوة موجودة في أي نظام لضمان الجودة مهما كانت درجة انضباطه، ولكن سعتها تختلف من نظام إلى آخر، كما أن تقدير فجوة التنفيذ صعب جدا في القطاع التعليمي، ومن الصعب التفريق بين فجوة التنفيذ وبين عدم الإمتثال للمعايير.

– فقدان الاستقلالية الأكاديمية: إن تطبيق معايير ضمان الجودة بشكل إلزامي سيؤدي إلى فقدان معايير ضمان الجودة لجوهرها الأساسي والذي يعني بالتحسين المستمر، مما سيؤدي إلى التحول إلى الامتثال من أجل تطبيق المعايير، وبالتالي فقدان الإبداع الأكاديمي داخل الجامعات، ولذلك لابد من إيجاد آليات مناسبة لتطبيق معايير الجودة في القطاع التعليمي.

ثانيا: مفهوم مقاومة التغيير التنظيمي وأسبابه

سنتطرق في هذا المحور إلى ما يلي:

1–تعريف التغيير التنظيمي:

لقد وردت عدة تعاريف للتغيير التنظيمي، أهمها:

يعرف التغيير التنظيمي بأنه "عبارة عن تغيير موجه ومقصود وهادف وواع، يسعى لتحقيق التكييف البيئي الداخلي والخارجي، بما يضمن الانتقال إلى حالة تنظيمية أكثر قدرة على حل المشكلات".[10]

وعرف أيضا بأنه"عملية مدروسة ومخططة لفترة زمنية طويلة عادة، وينصب على الخطط والسياسات أو الهيكل التنظيمي أو السلوك التنظيمي أو الثقافة التنظيمية وتكنولوجيا الأداء وإجراءات وطرق وظروف العمل وغيرها، وذلك بغرض تحقيق المواءمة والتكيف مع التغيرات في البيئة الداخلية والخارجية للبقاء والاستمرار والتطوير والتميز". [11]

بناءا على التعريفين السابقين، يمكن تعريف التغيير التنظيمي على أنه عملية تحولية للانتقال من الحالة الراهنة باستعمال الموارد المتاحة إلى حالة أفضل بغية التكيف مع تغيرات البيئة للبقاء والاستمرار.

2- تعريف مقاومة التغيير التنظيمي:

لقد وردت عدة تعاريف لمقاومة التغيير التنظيمي، أهمها:

تعرف مقاومة التغيير التنظيمي بأنها:" امتناع الموظفين عن التغيير أو عدم الامتثال له بالدرجة المناسبة والركون إلى المحافظة على الوضع القائم". [12]

كما تعرف بأنها:"صدور ردود أفعال سلبية من قبل الفرد للإبقاء على الأوضاع الراهنة التي تعود عليها وارتاح لها، ولكونه يتصور أن التغيير سيسلبه بعض المزايا المكتسبة والمتوقعة".[13]

مما سبق، يمكن القول بأن مقاومة التغيير التنظيمي هي سلوك يقوم به الفرد بسبب إحساسه بنقص أو عجز عن القيام بالبرنامج التغييري المطلوب لاعتقاده أن هذا التغيير سيؤثر عليه سلبا.

3- أسباب مقاومة التغيير التنظيمي:

غالبا ما يقاوم التغيير التنظيمي من قبل الأفراد والجماعات، مما يؤدي إلى تعطيل أو منع هذا التغيير لعدة أسباب تتمثل فيما يلي: [14]

- أسباب تنظيمية موضوعية: تعني تلك الأسباب النابعة من خوف الموظفين من ألا يقابل التغيير المقترح الاستعداد التنظيمي المناسب لتحقيقه.

- أسباب تنظيمية سياسية: يقصد بها تلك الأسباب الناتجة من الاختلالات التنظيمية الممكن أن يحدثها التغيير في المراكز الوظيفية ومراكز القوة في المؤسسة.

- أسباب إجرائية فنية: للتغيير التنظيمي مجموعة من الخطوات والتعليمات والمتطلبات الفنية اللازمة لتحقيقه. ولإنجاحه على الوجه المطلوب، فان ذلك يتطلب وضوحا في الإجراءات والتعليمات لكل المشاركين في عملية تنفيذه، وأن يكون كل عضو من الأعضاء المتأثرين والمنفذين على بينة بما هو مطلوب منهم، وان إدراك الموظفين لكيفية تحقيق عمليات التغيير التنظيمي مطلب أساسي وغياب ذلك يجعل الموظفين يقاومون التغيير.

- أسباب شخصية اجتماعية: يميل الإنسان بطبعه إلى حب الاجتماع، وبناء العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وذلك لما تحققه من إشباع لبعض حاجاته، لذا فان تهديد التغيير التنظيمي لقيم الجماعة وللعلاقات الاجتماعية القائمة بين الموظفين ستقابله مقاومة قوية من قبل أعضاء الجماعة بقصد الإبقاء على تماسك الجماعة وترابطها، وبالتالي المحافظة على العلاقات الاجتماعية والإنسانية ثابتة ومستقرة.

- أسباب شخصية اقتصادية: إن خوف الموظفين من إلغاء وظيفتهم بسبب التقنية الجديدة، وما يمكن أن يترتب عليها من تسريح للعاملين من وظائفهم، إما لعدم ملاءمتهم للمتطلبات التقنية الجديدة، أو لعجزهم عن التكيف مع خصائص العمل الجديد ومستلزماته، يجعلهم يناهضون أي جهود للتغيير.

- أسباب شخصية عاطفية: للفرد دوافع معينة تحرك سلوكه باتجاهات محددة، وإذا ما وجد ما يهدد مستقبله فانه يندفع تلقائيا لمقاومته. وتخوف الموظفون من المجهول وارتياحهم للمألوف يجعلهم يرفضون التغيير. والتغيير التنظيمي عادة يجلب أوضاعا جديدة غير مألوفة، مما يثير مشاعر الخوف والقلق لدى الأفراد.

- أسباب قيمية فنية: إن لكل مؤسسة قيما وعادات وسلوكيات وممارسات تنشأ وتتطور مع الزمن، حتى تصبح معتقدات ومسلمات لأفراد المؤسسة يصعب تغييرها، ومن المؤكد أن التغيير يرافقه إدخال تقنيات جديدة للمؤسسة، الأمر الذي يعني إحداث تغيير في قيمها ومسلماتها. إذ يمكن القول أن التغيير الذي لا يوافق قيم ومعتقدات المؤسسة سيرفضه أفرادها.

- أسباب فكرية معرفية: من الصفات العائقة لعملية التغيير التنظيمي والناتجة من الجهل والتخلف والانغلاق الفكري، وعدم القدرة على التعامل مع الأفكار والتقنيات الحديثة، وقلة الدوافع للانجاز، والعاملون يرفضون التغيير، انطلاقا من الاعتقاد بأن قبولهم لهذا التغيير يعني إقرارهم بأن ما كانوا يقومون به كان خاطئا وغير صحيح.

- أسباب تنسيقية: إن عدم إدراك أهمية التغيير قد تعود إلى ضعف مستويات الاتصال والتنسيق بين القائمين على التغيير التنظيمي والمنفذين. فضعف الاتصال سيساعد على إيجاد أرض خصبة لمقاومة التغيير التنظيمي، مستندة على سوء الفهم والإدراك، ومحدودية الثقة بين المستويات العليا والوسطى والدنيا.

4- أشكال مقاومة التغيير التنظيمي:

تتخذ مقاومة الموظفين للتغيير التنظيمي أشكالا وصورا عديدة، وهي تتوقف على شخصية الموظف ومدى إدراكه لأهمية التغيير والمخاطر والأضرار التي تلحق بمصالحه، حاجاته ومكتسباته وغيرها، ومن الأشكال الشائعة في مقاومة التغيير التنظيمي ما يلي: [15]

- رفض الموظفين أي فكرة جديدة أو رأي جديد، وتحفظهم اتجاه التغيير التنظيمي.

- انزعاج الموظفين من قرارات المؤسسة بشأن قرار التغيير التنظيمي، والذي قد يتطور إلى حد الإضراب عن العمل.

- محاولة إقناع إدارة المؤسسة بأن الوضعية الحالية هي الأفضل، وإصرار الموظفين على عدم عدالة التغيير وإضراره بمصالحهم.

- إثارة سيناريوهات ونتائج سلبية للمقترحات المقدمة، حتى وان كانت هذه النتائج عديمة الصلة بالتغيير التنظيمي.

- محاولة التقليل من أهمية التغيير التنظيمي والحاجة إليه.

- اقتراح حلول بديلة من طرف الموظفين.

– تقليل التزام الموظفين مع زيادة معدلات الغياب والتأخير، أو قد تصل إلى حد التخريب.

– زيادة الميل نحو الاتحاد وأنشطة النقابات، وتأخير سرعة التغيير من خلال عدة أساليب.

5- علاقة مقاومة التغيير بتبني نظام ضمان الجودة في التعليم العالي

يوضح الجدول الموالي، وهو كما يلي: [16]

الجدول رقم (01): مقارنة بين الآثار السلبية والايجابية لمقاومة التغيير التنظيمي على تبني نظام ضمان جودة التعليم العالي

الآثار السلبية	الآثار الايجابية
– يواجه تبني نظام ضمان جودة التعليم العالي مخاطر كثيرة في تنفيذه تتمثل غالبا في رفض تطبيقه ومقاومة تبنيه باعتباره مدخلا للتغيير التنظيمي. فكثيرا ما يلقى تبني هذا النظام ردود أفعال سلبية، فهناك من يعد هذا النظام تهديدا شخصيا ومهنيا له.	– يشتمل تبني نظام ضمان جودة التعليم العالي على أخطاء يتغافل عنها قادة النظام، فتؤدي المقاومة إلى لفت انتباههم إلى وجود تلك الأخطاء، وبالتالي مراجعة هذا النظام قبل تبنيه وتصحيح تلك الأخطاء مما يزيد فاعلية تطبيقه. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فان المقاومة تجبر الإدارة على توضيح الهدف من تبني نظام ضمان الجودة والنتائج المتوقعة منه بشكل أدق، وهذا يفيد في حالة عدم وضوح خطة تبني هذا النظام والأهداف المرجوة من تطبيقه.
– تتسبب مقاومة التغيير التنظيمي في الجامعة بالعديد من المخاطر على رأسها رفض تبني نظام ضمان جودة التعليم العالي وإجراءاته أو سياساته، وكذا عدم الامتثال لأوامره، وبث روح التمرد والإحباط داخل الجامعة، هذا ما يؤدي إلى تأخير تنفيذه أو إعاقته أو منعه بدافع إفشال تبني هذا النظام، وهذا يكلف بدون شك الجامعة كثيرا ويشكل خطرا كبيرا في تقدمها ونجاحها وتحقيق برامجها التطويرية.	– تساعد المقاومة في الكشف عن مدى فعالية عمليات الاتصال داخل الجامعة وعن مدى توافر المعلومات الواجب توافرها، لأن المقاومة تنتج غالبا عند نقص المعلومات الواجب أن يدركها الأفراد عن طبيعة هذا النظام ومكوناته وأهدافه. وعليه نقص المعلومات يعني ضعف عملية الاتصال وعلى هذا الأساس تنطلق إدارة الجامعة في مراجعة الخلل وتصحيحه.

المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على: سوفي نبيل، **دراسة تحليلية لاتجاهات الموظفين نحو التغيير التنظيمي**، رسالة ماجستير في علوم التسيير، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2011، ص 116.

من خلال الجدول السابق، نلاحظ أن مقاومة التغيير التنظيمي تأثر على تبني نظام ضمان جودة التعليم العالي، حيث تتراوح بين الآثار السلبية والايجابية، ويبقى على الجامعة معرفة هذه الآثار كل على حدا، إذ يجب التنبؤ بالآثار السلبية قبل حدوثها ووضع الحلول المناسبة لها حتى لا تعيق عملية تبني النظام. في حين أن المعرفة البعدية للآثار الايجابية تسمح بضبط وتعديل الأمور التي كشفتها المقاومة.

ثالثا: دراسة ميدانية لتأثير مقاومة التغيير على تبني نظام ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر الإداريين في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة1 في الجزائر

سنقدم كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة1 ثم الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، المعالجة الإحصائية، اختبار الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية، تحليل علاقة الارتباط بين أسباب مقاومة التغيير وتبني نظام ضمان جودة التعليم العالي، النتائج ومناقشتها.

1 - تقديم كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة1:

كان أول ظهور لكلية الاقتصاد والتسيير عام 1979م وكان مقرها ثانوية تم فيها استقبال معهد العلوم الاقتصادية وقسمي العلوم القانونية واللغة والأدب العربي سنة 1985 م، وأعيدت هيكلة المركز الجامعي بمعاهده الستة إلى معاهد وطنية للتعليم العالي لكل منها استقلاليته المالية والإدارية مع وجود هيئات تنسيقية وكان معهد العلوم الاقتصادية أحد هذه المعاهد بعد إعادة تنظيم الجامعة الجزائرية تنظيما إداريا كانت كلية الاقتصاد والتسيير أحد الكليات السبع التي تتكون منها جامعة باتنة1وكان مقرها مجمع بن بعطوش.

وتطبيقا للمادة الثانية من المرسوم التنفيذي 98-253 المؤرخ في 24 ربيع الثاني عام 1419 هـ الموافق ل 17 ماي 1998م أنشئ بجامعة الحاج لخضر كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

في سنة 2002 م تم نقل مقرها من كلية العرقوب إلى مقرها الجديد والذي يسمى الحاج لخضر.

كانت الكلية تحوي التخصصات التالية: قسم الاقتصاد، قسم التسيير وقسم التجارة إلى غاية السنة الجامعية 2005/2004 بعدها شرعت كلية الاقتصاد والتسيير في تطبيق نظام LMD بداية السنة الجامعية 2006/2005 طبقا لتوصيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، حيث يهدف هذا النظام الجديد إلى تحسين نوعية التعليم ويعتمد نظام LMD على ثلاث مراحل تكوينية تتوج كل واحدة منها بشهادة جامعية. (17)

أما عن قائمة التكوينات المعلنة للسنة الجامعية 2006/2005، فقد شملت الكلية بفروعها:

-اقتصاد: تخصص اقتصاد مصرفي وبنوك.

-علوم مالية ومحاسبة: تخصص مالية، محاسبة.

-علوم تجارية: تخصص تسويق.

- تسيير: تخصص تسيير المؤسسات.

أما منذ السنة الجامعية 2009/2008 إلى غاية اليوم، فان مجالات التكوين كانت على النحو التالي:

-علوم اقتصادية: تخصص التحليل الاقتصادي، تخصص التأمينات.

-علوم مالية ومحاسبة: تخصص الخبرة المحاسبية.

-علوم تجارية: تخصص التجارة الدولية.

-علوم التسيير: تخصص تسيير الموارد البشرية.

2- الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

2-1- مجتمع الدراسة:

نظرا لمحدودية مجتمع الدراسة الذي يتكون من 61 إداري في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة 1. فقد تم الاعتماد على طريقة المسح الشامل من خلال تعميم الاستبيان على جميع الإداريين للإجابة على الأسئلة التي تضمنها، وتم استرجاع 53 استمارة صالحة للتحليل الإحصائي، أي نسبة الإجابة بلغت 86.88%، ولقد كانت فترة الدراسة خلال الفترة الممتدة من 22 ماي 2016 إلى 30 ماي 2016.

2-2- أدوات جمع البيانات وأدوات التحليل الإحصائي:

- أدوات جمع البيانات:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على الملاحظة والمقابلة، وتم الاعتماد بشكل أساسي على الاستمارة، والتي تم تقسيمها إلى جزئين هما:

- الجزء الأول: يغطي الأسئلة المتعلقة بالمعلومات الشخصية للمجيبين (الجنس، السن، الخبرة)؛

- الجزء الثاني: يغطي الأسئلة المتعلقة بتأثير مقاومة التغيير التنظيمي على تبني نظام ضمان جودة التعليم العالي، وينقسم بدوره إلى قسمين:

القسم الأول: يحتوي على 15 عبارة خاصة بأسباب مقاومة التغيير التنظيمي.

القسم الثاني: يحتوي على 15 عبارة خاصة بواقع نظام ضمان جودة التعليم العالي.

وقد تم بناء الجزء الثاني من الاستمارة على شكل مقياس "ليكرت" الخماسي وذلك من أجل تقييم متغيرات الجزء الثاني، والذي يتكون من خمس درجات تتراوح بين 1 و5، حيث تشير الدرجة 1 إلى عدم الموافقة المطلقة ورضا منخفض جدا، 2 إلى عدم الموافقة ورضا منخفض، 3 إلى الحياد ورضا متوسط، 4 إلى الموافقة ورضا كبير و5 إلى الموافقة المطلقة ورضا كبير جدا.

كما تم تقسيم السلم إلى ثلاثة مجالات لتحديد درجة التقييم، كما يلي:

- ✓ من 1 إلى أقل من 2.5 يمثل درجة الموافقة والرضا متدنية؛
- ✓ من 2.5 إلى أقل من 3.5 يمثل درجة الموافقة والرضا متوسطة؛
- ✓ من 3.5 إلى 5 يمثل درجة الموافقة والرضا عالية.

وتم الاستعانة باختبار ألفاكرونباخ للتحقق من ثبات أداة التقييم، وتكون القيمة المتحصل عليها ذات دلالة إحصائية عالية إذا كانت أعلى من القيمة التي تقبل عندها درجة الاعتمادية البالغة 60%، ويوضح الملحق رقم (1) أن قيمة ألفا كرونباخ لجميع العبارات تساوي 0.66 (66%)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عالية، تشير إلى وجود ترابط بين عبارات الاستمارة.

- أساليب التحليل الإحصائي:

تم الاعتماد في معالجة البيانات على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, version 20)، وتم توظيف الأساليب الإحصائية التالية:

- ✓ التكرارات والنسب المئوية، لوصف خصائص مجتمع الدراسة؛
- ✓ المتوسطات الحسابية، لتحليل البيانات المتعلقة بتقييم المبحوثين لتأثير مقاومة التغيير على تبني نظام ضمان جودة التعليم العالي؛
- ✓ الانحرافات المعيارية، لتقييم درجة تشتت قيم استجابة المبحوثين عن المتوسط الحسابي؛
- ✓ الانحدار والارتباط لاختبار صحة الفرضيات.

3- المعالجة الإحصائية للبيانات الميدانية:

ستتم المعالجة الإحصائية من خلال التطرق إلى وصف خصائص عينة الدراسة والتحليل الوصفي لإجابات أفرادها.

3-1- وصف خصائص مجتمع الدراسة:

لقد تم استخدام الجزء الأول لتوضيح الخصائص الديمغرافية والشخصية لعناصر مجتمع الدراسة، والمتمثلة في: الجنس، السن، الخبرة.

- **الجنس:** يوضح الملحق رقم (2)، توزيع عناصر مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس، حيث نلاحظ من خلاله، أن أغلبية المبحوثين هم من فئة الإناث، حيث بلغ عددهم 32 فرد وبنسبة مقدارها 60.4%، في حين قدر عدد الذكور ب 21 فرد واحد وبنسبة مقدارها 39.6 %.

- **السن:** يوضح الملحق رقم (3)، توزيع عناصر مجتمع الدراسة حسب متغير السن، حيث نلاحظ من خلاله، أن أغلبية المبحوثين تتراوح أعمارهم من 31 سنة إلى 40 سنة، حيث بلغ عددهم 23 فرد، بنسبة مئوية تقدر بـ 43.4%، وهو ما يعني انتساب أكثرهم إلى الفئة المتوسطة بين الفئة الشبابية وفئة المسنين، ثم تليها الفئة العمرية الأقل من 31 سنة والفئة التي تتراوح أعمارهم بين 41-50 سنة بنسب متساوية أي بنسبة 24.5% والتي شملت 13 فردا. في حين لم يشكل الأفراد الذين هم من الفئة العمرية أكثر من 50 سنة سوى 4 أفراد بنسبة مئوية تقدر بـ 7.5 %.

- **الخبرة:** الملحق رقم (4)، توزيع عناصر مجتمع الدراسة حسب متغير الخبرة، حيث نلاحظ من خلاله، أن أغلبية المبحوثين لهم خبرة تفوق 10 سنوات بنسبة 43.4 %والتي تمثل 23 فردا، تليها الفئة مابين 6-10 سنوات بنسبة 32.1% والتي تمثل 17فردا، وأخيرا الفئة التي تقل عن 5 سنوات بنسبة 24.5 % والتي تمثل 13 فردا.

3-2- التحليل الوصفي لإجابات المبحوثين:

3-2-1- تحليل البيانات المتعلقة بتقييم المبحوثين لأسباب مقاومة التغيير:

نستعرض فيما يلي، إجابات المبحوثين لأسباب مقاومة التغيير والمتمثلة في كل من الأسباب التنظيمية، الأسباب الشخصية والتنسيقية، على التوالي.

- **تحليل إجابات المبحوثين حول الأسباب التنظيمية لمقاومة التغيير:**

يوضح الملحق رقم (5)، اتجاهات المبحوثين حول الأسباب التنظيمية لمقاومة التغيير، حيث نلاحظ من خلاله، أن اتجاهات المبحوثين نحو كل العبارات كانت ضمن الموافقة المتوسطة، وكان أعلى متوسط حسابي للعبارة الأولى وهي أن الموظفين الإداريين يتخوفون من الاختلال الذي قد يحدثه البرنامج الجديد في المراكز الوظيفية الذي بلغ 3.59 وانحراف معياري قدر بـ 1.219، تم تليها العبارة الرابعة والتي تتمثل في اعتقاد الموظفين أن البرنامج الجديد غير ملائم لاحتياجات الكلية بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.36 وانحراف معياري يساوي 1.128، ثم تليها العبارة الخامسة والتي تتمثل في أن الإداريين يتخوفون من البرنامج الجديد بسبب البرامج التغييرية الفاشلة السابقة بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.28 وانحراف معياري يساوي 1.277، تم تليها العبارة الثانية والتي تتمثل في اعتقاد الإداريين أن أن استعداد الكلية لتطبيق البرنامج الجديد ضعيف بمتوسط حسابي يقدر بـ 2.96 وانحراف معياري يساوي 1.126، أما أدنى متوسط حسابي فقدر بـ 2.85 وانحراف معياري يساوي 1.364 وهو المتعلق بالعبارة الثالثة الخاصة باعتقاد الإداريين أن الكلية لا تتوفر على المهارات والكفاءات اللازمة لتطبيق البرنامج الجديد.

أما بالنسبة للمتوسط الحسابي العام فقد قدر بـ 3.39، مما يعكس درجة موافقة متوسطة على الأسباب التنظيمية لمقاومة التغيير، وبإجماع المبحوثين كما يدل عليه تدني الانحراف المعياري الذي قدر بـ 1.229.

- **تحليل إجابات المبحوثين حول الأسباب الشخصية لمقاومة التغيير:**

يوضح الملحق رقم (6)، اتجاهات المبحوثين حول الأسباب الشخصية لمقاومة التغيير، حيث نلاحظ من خلاله، أن اتجاهاتهم نحو كل العبارات كانت ضمن الموافقة المتوسطة، وكان أعلى متوسط حسابي للعبارة الرابعة وهي أن الموظفين الإداريين لا يتقبلون البرنامج التغييري الجديد لأنهم يرتاحون للبرامج القديمة ويرفضون تغييرها الذي بلغ 3.83 وانحراف معياري قدر بـ 1.205، تم تليها العبارة الثانية والتي تتمثل في أن الإداريين لا يتقبلون البرنامج التغييري الجديد تخوفا من المجهول بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.66 وانحراف معياري يساوي 0.999، ثم تليها العبارة الخامسة والتي تتمثل في أن الإداريين لا يتقبلون البرنامج التغييري الجديد خوفا أن يخل بالعلاقات الاجتماعية القائمة بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.52 وانحراف معياري يساوي1.277، تم تليها العبارة الثالثة والتي تتمثل في أن الإداريين لا يتقبلون البرنامج التغييري الجديد خوفا من أن يفقدهم وظيفتهم بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.02 وانحراف معياري يساوي 1.563، أما أدنى متوسط حسابي فقدر بـ 2.91 وانحراف معياري يساوي 1.596 وهو المتعلق بالعبارة الأولى الخاصة بأن الإداريين لا يتقبلون البرنامج التغييري الجديد خوفا على مصالحهم.

أما بالنسبة للمتوسط الحسابي العام فقد قدر بـ 3.40، مما يعكس درجة موافقة متوسطة على الأسباب الشخصية لمقاومة التغيير، وبإجماع المبحوثين كما يدل عليه تدني الانحراف المعياري الذي قدر بـ 1.329.

- **تحليل إجابات المبحوثين حول الأسباب التنسيقية لمقاومة التغيير:**

يوضح الملحق رقم (7)، اتجاهات أفراد المبحوثين حول الأسباب التنسيقية لمقاومة التغيير، حيث نلاحظ من خلاله، أن اتجاهاتهم نحو كل العبارات كانت ضمن الموافقة المتوسطة، وكان

أعلى متوسط حسابي للعبارة الثانية وهي أن الموظفين الإداريين يرفضون تغيير البرنامج الحالي بسبب غموض إجراءات وأهداف البرنامج التغييري الجديد الذي بلغ 3.76 وانحراف معياري قدر بـ 1.239، تم تليها العبارة الأولى والتي تتمثل في أن الإداريين يرفضون تغيير البرنامج الحالي لأنهم لا يدركون أهمية البرنامج التغييري الجديد بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.66 وانحراف معياري يساوي 1.364، ثم تليها العبارة الخامسة والتي تتمثل في أن الإداريين يرفضون تغيير البرنامج الحالي بسبب عدم إشراكهم في إعداد البرنامج الجديد بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.58 وانحراف معياري يساوي1.336، تم تليها العبارة الرابعة والتي تتمثل في أن الإداريين يرفضون تغيير البرنامج الحالي بسبب عدم التدرج في تنفيذ البرنامج التغييري الجديد بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.17 وانحراف معياري يساوي 1.167، أما أدنى متوسط حسابي فقدر بـ 2.82 وانحراف معياري يساوي 1.278 وهو المتعلق بالعبارة الثالثة الخاصة بأن الإداريين يرفضون تغيير البرنامج الحالي بسبب ضعف الاتصال والتنسيق بين أطراف البرنامج التغييري.

أما بالنسبة للمتوسط الحسابي العام فقد قدر بـ 3.34، مما يعكس درجة موافقة متوسطة على الأسباب التنسيقية لمقاومة التغيير، وبإجماع المبحوثين كما يدل عليه تدني الانحراف المعياري الذي قدر بـ 1.277.

3-2-2- تحليل إجابات المبحوثين المتعلقة بتقييم الموظفين لمدى تبني معايير نظام ضمان الجودة في الكلية:

نستعرض فيما يلي، إجابات المبحوثين لمدى تبني معايير نظام ضمان الجودة في الكلية وفق كل من معيار: الطلبة، الهيئة التدريسية، الإدارة، البحث العلمي والبرامج على التوالي.

- تحليل إجابات المبحوثين لمدى تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار الطلبة:

يوضح الملحق رقم (8)، اتجاهات المبحوثين لمدى تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار الطلبة، حيث نلاحظ من خلاله، أن اتجاهاتهم نحو كل العبارات كانت ضمن الموافقة المتوسطة، وكان أعلى متوسط حسابي للعبارة الأولى وهي أن تكوين الطالب في الكلية يستوفي احتياجات سوق العمل الذي بلغ 3.60 وانحراف معياري قدر بـ 1.213، تم تليها العبارة الثالثة والتي تتمثل في أن الكلية تنجح في إعداد الإطارات المناسبة من الخريجين بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.15 وانحراف معياري يساوي 1.144، أما أدنى متوسط حسابي فقدر بـ 2.90 وانحراف معياري يساوي 1.142 وهو المتعلق بالعبارة الثانية الخاصة بأن الطالب في الكلية له القدرة على الفهم والتحليل وتفهم المعلومات التي تقدم إليه وتطبيقاته العملية.

أما بالنسبة للمتوسط الحسابي العام فقد قدر بـ 3.18، مما يعكس درجة موافقة متوسطة على تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار الطلبة، وبإجماع المبحوثين كما يدل عليه تدني الانحراف المعياري الذي قدر بـ 1.166.

- تحليل إجابات المبحوثين لمدى تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار الهيئة التدريسية

يوضح الملحق رقم (9)، اتجاهات المبحوثين لمدى تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار الهيئة التدريسية، حيث نلاحظ من خلاله، أن اتجاهاتهم نحو كل العبارات كانت ضمن الموافقة المتوسطة، وكان أعلى متوسط حسابي للعبارة الثانية وهي أن الهيئة التدريسية تتسم في الكلية بالقدرة على استخدام الطرق المناسبة لتوصيل المعلومة للطالب الذي بلغ 3.40 وانحراف معياري قدر بـ 1.149، تم تليها العبارة الأولى والتي تتمثل في أن الهيئة التدريسية في الكلية تتميز بكفاءات استخدام الأساليب الحديثة في مجال التدريس بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.38 وانحراف معياري يساوي 1.197، أما أدنى متوسط حسابي فقدر بـ 3.09 وانحراف معياري يساوي 1.043 وهو المتعلق بالعبارة الثالثة الخاصة بأن الهيئة التدريسية في الكلية تدير وقت التعلم بكفاءة ويحد من الوقت الفاقد.

أما بالنسبة للمتوسط الحسابي العام فقد قدر بـ 3.29، مما يعكس درجة موافقة متوسطة على تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار الهيئة التدريسية، وبإجماع المبحوثين كما يدل عليه تدني الانحراف المعياري الذي قدر بـ 1.129.

- تحليل إجابات المبحوثين لمدى تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار الإدارة:

يوضح الملحق رقم (10)، اتجاهات المبحوثين لمدى تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار الإدارة، حيث نلاحظ من خلاله، أن اتجاهاتهم نحو كل العبارات كانت ضمن الموافقة العالية، وكان أعلى متوسط حسابي للعبارة الثانية وهي أن الكلية تحقق التنسيق بين الأقسام والتخصصات المختلفة الذي بلغ 3.92 وانحراف معياري قدر بـ 1.158، تم تليها العبارة الأولى والتي تتمثل في أن الكلية تعتمد على منهج المشاركة في اتخاذ القرارات التي تتعلق بالعمل بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.79 وانحراف معياري يساوي 1.246، أما أدنى متوسط حسابي فقدر بـ 3.77 وانحراف معياري يساوي 1.012 وهو المتعلق بالعبارة الثالثة الخاصة بأن الكلية تتميز بسهولة الاتصال بين مختلف الأطراف.

أما بالنسبة للمتوسط الحسابي العام فقد قدر بـ 3.82، مما يعكس درجة موافقة عالية على تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار الإدارة، وبإجماع المبحوثين كما يدل عليه تدني الانحراف المعياري الذي قدر بـ 1.138.

- تحليل إجابات المبحوثين لمدى تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار البحث العلمي:

يوضح الملحق رقم (11)، اتجاهات المبحوثين لمدى تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار البحث العلمي، حيث نلاحظ من خلاله، أن اتجاهاتهم نحو كل العبارات كانت ضمن الموافقة العالية، وكان أعلى متوسط حسابي للعبارة الثالثة وهي أن الكلية تخصص ميزانية كافية في تقديم الدعم للأساتذة من أجل القيام بالأبحاث العلمية الذي بلغ 3.66 وانحراف معياري قدر بـ 1.208، تم تليها العبارة الثانية والتي تتمثل في أن الكلية تنشر تقارير سنوية حول أدائها في البحث العلمي بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.60 وانحراف معياري يساوي 1.080، أما أدنى متوسط حسابي فقدر بـ 3.06 وانحراف معياري يساوي 1.151 وهو المتعلق بالعبارة الأولى الخاصة بأن البحوث العلمية التي يقوم بها الأساتذة وطلبة الدراسات العليا تتوافق مع المعايير العالمية.

أما بالنسبة للمتوسط الحسابي العام فقد قدر بـ 3.54، مما يعكس درجة موافقة عالية على تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار البحث العلمي، وبإجماع المبحوثين كما يدل عليه تدني الانحراف المعياري الذي قدر بـ 1.146.

- تحليل إجابات لمدى تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار البرنامج الأكاديمي:

يوضح الملحق رقم (12)، اتجاهات المبحوثين لمدى تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار البرنامج الأكاديمي، حيث نلاحظ من خلاله، أن اتجاهاتهم نحو كل العبارات كانت ضمن الموافقة المتوسطة، وكان أعلى متوسط حسابي للعبارة الأولى وهي أن البرامج التعليمية في الكلية تتسم بالعمق والتوسع والشمولية الذي بلغ 3.06 وانحراف معياري قدر بـ 1.200، تم تليها العبارة الثالثة والتي تتمثل في المناهج الدراسية المتبعة في الكلية تدرس جانبا من الواقع العملي بمتوسط حسابي يقدر بـ 2.65 وانحراف معياري يساوي 1.354، أما أدنى متوسط حسابي فقدر بـ 2.62 وانحراف معياري يساوي 1.105 وهو المتعلق بالعبارة الثانية الخاصة بأن البرامج التعليمية في الكلية تساير البرامج الأخرى المطبقة في الدول المتقدمة.

أما بالنسبة للمتوسط الحسابي العام فقد قدر بـ 2.77، مما يعكس درجة موافقة متوسطة على تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار البرنامج الأكاديمي، وبإجماع المبحوثين كما يدل عليه تدني الانحراف المعياري الذي قدر بـ .1.219

4- اختبار الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية:

- اختبار الفرضية الرئيسية:

من أجل اختبار الفرضية الرئيسية نحتاج إلى وضع فرضيتين فرعيتين هما: الفرضية الصفرية والفرضية البديلة، على اعتبار أن الفرضية الصفرية خاضعة للاختبار أي أنها قد تكون غير صحيحة، مما يتطلب وضع الفرضية البديلة.

H0: لا تؤثر أسباب مقاومة التغيير التنظيمي على تبني نظام ضمان الجودة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة 1.

H1: تؤثر أسباب مقاومة التغيير التنظيمي على تبني نظام ضمان الجودة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة 1.

يوضح الملحق رقم (13) نموذج الانحدار للفرضية الرئيسية، حيث نلاحظ من خلاله أن قيمة f المحسوبة تقدر ب 1.505 وقيمة مستوى المعنوية المقابلة لها بلغت (0.225)، وهي غير معنوية إحصائيا لأنها أكبر من 0.05، وهذا يعني رفض الفرضية الرئيسية البديلة وقبول الفرضية الصفرية القائلة" لا تؤثر أسباب مقاومة التغيير التنظيمي على تبني نظام ضمان الجودة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة 1".

- اختبار الفرضية الفرعية الأولى:

من أجل اختبار الفرضية الفرعية الأولى نحتاج إلى وضع فرضيتين فرعيتين هما: الفرضية الصفرية والفرضية البديلة وهما كالآتي:

H0: لا تؤثر الأسباب التنظيمية على تبني نظام ضمان الجودة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة 1.

H1: تؤثر الأسباب التنظيمية على تبني نظام ضمان الجودة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة 1.

يوضح الملحق رقم (14) نموذج الانحدار لاختبار الفرضيات الفرعية، حيث نلاحظ من خلاله أن قيمة معامل الانحدار بالنسبة لمتغير الأسباب التنظيمية بلغت (1.37-) وقيمة T تقدر ب 1.225-، وبلغت قيمة مستوى المعنوية SIG (0.226) وهي أكبر من قيمة مستوى المعنوية المعتمدة (0.05)، وهذا يعني رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية القائلة "لا تؤثر الأسباب التنظيمية على تبني نظام ضمان الجودة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة 1".

- اختبار الفرضية الفرعية الثانية:

من أجل اختبار الفرضية الفرعية الثانية نحتاج إلى وضع فرضيتين فرعيتين هما: الفرضية الصفرية والفرضية البديلة وهما كالآتي:

H0: لا تؤثر الأسباب الشخصية على تبني نظام ضمان الجودة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة 1.

H1: تؤثر الأسباب الشخصية على تبني نظام ضمان الجودة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة 1.

يوضح الملحق رقم (14) نموذج الانحدار لاختبار الفرضيات الفرعية، حيث نلاحظ من خلاله أن قيمة معامل الانحدار بالنسبة لمتغير الأسباب الشخصية بلغت (0.092−) وقيمة T تقدر ب 0.786−، وبلغت قيمة مستوى المعنوية SIG (0.436) وهي أكبر من قيمة مستوى المعنوية المعتمدة (0.05)، وهذا يعني رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية القائلة "لا تؤثر الأسباب الشخصية على تبني نظام ضمان الجودة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة 1".

- اختبار الفرضية الفرعية الثالثة:

من أجل اختبار الفرضية الفرعية الثالثة نحتاج إلى وضع فرضيتين فرعيتين هما: الفرضية الصفرية والفرضية البديلة وهما كالآتي:

H0: لا تؤثر الأسباب التنسيقية على تبني نظام ضمان الجودة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة 1.

H1: تؤثر الأسباب التنسيقية بالسلب على تبني نظام ضمان الجودة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة 1.

يوضح الملحق رقم (14) نموذج الانحدار لاختبار الفرضيات الفرعية، حيث نلاحظ من خلاله أن قيمة معامل الانحدار بالنسبة لمتغير الأسباب التنسيقية بلغت (0.037) وقيمة T تقدر ب 0.285، وبلغت قيمة مستوى المعنوية SIG (0.777) وهي أكبر من قيمة مستوى المعنوية المعتمدة (0.05)، وهذا يعني رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية القائلة " لا تؤثر الأسباب التنسيقية على تبني نظام ضمان الجودة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة 1".

5- تحليل علاقة الارتباط بين أسباب مقاومة التغيير وتبني نظام ضمان جودة التعليم العالي:

للتعرف على مدى وجود علاقة بين أسباب مقاومة التغيير وتبني نظام ضمان جودة التعليم العالي، ومن أجل اختبار قدرة النموذج على التفسير تم استخدام كل من معامل الارتباط (R) ومعامل التحديد (R^2) ومعامل التحديد المعدل (R^{-2})، الذي يقدم تفسير أدق وأقرب للصحة نظرا لوجود أكثر من متغير مستقل.

يوضح الملحق رقم (15) ملخص نموذج الانحدار، حيث نلاحظ من خلاله أن معامل الارتباط بين المتغيرين قدر بـ (0.290)، مما يؤكد على وجود علاقة ارتباط ضعيفة بين كل من المتغيرات المستقلة والمتغير التابع. وقد بلغت قيمة معامل التحديد (R^2) (0.084)، وهذا يعني أن المتغير المستقل (مقاومة التغيير التنظيمي) يفسر ما نسبته 8% من التباين في المتغير التابع والمتمثل في نظام ضمان جودة التعليم العالي، أما النسبة المتبقية فتعود إلى عوامل أخرى غير مدروسة.

6- النتائج ومناقشتها:

تم التوصل من خلال الدراسة الميدانية التي خصت بها كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة 1، إلى النتائج التالية:

- نتائج مستمدة من وصف خصائص المبحوثين(مجتمع الدراسة): تتمثل فيما يلي:

- ✓ هيمنة جنس الإناث على جنس الذكور، إذ بلغت نسبتهم 60.4%، في حين بلغت نسبة جنس الذكور 39.6 %. وهذا راجع لاستقطاب الإدارات العمومية العنصر النسوي بشكل كبير.
- ✓ انتساب نسبة كبيرة من المبحوثين للفئة المتوسطة بين الفئة الشبابية وفئة المسنين تقدر بـ 43.4%، حيث تتراوح أعمارهم 31 سنة إلى 40 سنة. وهو ما يعني تميز أكثرهم بنشاط وحيوية الشباب والنضج الفكري والحرص على العمل، وهذا يعود بالنفع على الكلية.
- ✓ تمتع نسبة كبيرة من المبحوثين بالخبرة تقدر بـ 43.4 %، حيث تفوق خبرتهم 10 سنوات. وهو ما يؤكد كفاءة ومهارة أفراد عينة الدراسة لأداء المهام الموكلة إليهم بفاعلية.

- نتائج مستمدة من تحليل نتائج إجابات المبحوثين: تتمثل فيما يلي:

- ✓ درجة موافقة متوسطة للمبحوثين على الأسباب التنظيمية لمقاومة التغيير بمتوسط حسابي قدر بـ 3.39، وهذا يعكس وعي المبحوثين بوجود أسباب أخرى لمقاومة التغيير.
- ✓ درجة موافقة متوسطة للمبحوثين على الأسباب الشخصية لمقاومة التغيير بمتوسط حسابي قدر بـ 3.40، وهذا يعكس وعي المبحوثين بوجود أسباب أخرى لمقاومة التغيير.
- ✓ درجة موافقة متوسطة للمبحوثين على الأسباب التنسيقية لمقاومة التغيير بمتوسط حسابي قدر بـ 3.34، وهذا يعكس وعي المبحوثين بوجود أسباب أخرى لمقاومة التغيير.
- ✓ درجة موافقة متوسطة للمبحوثين على تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار الطلبة بمتوسط حسابي قدر بـ 3.18، وهذا يعكس كون المبحوثين يرون عدم أهمية معيار الطلبة لضمان جودة التعليم العالي.
- ✓ درجة موافقة متوسطة للمبحوثين على تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار الهيئة التدريسية بمتوسط حسابي قدر بـ 3.29، وهذا يعكس كون المبحوثين يرون عدم أهمية معيار الهيئة التدريسية لضمان جودة التعليم العالي.
- ✓ درجة موافقة عالية للمبحوثين على تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار الإدارة بمتوسط حسابي قدر بـ

3.82، وهذا يعكس وعي المبحوثين بالدور الفعال للإدارة في ضمان جودة التعليم العالي.

- ✓ درجة موافقة عالية للمبحوثين على تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار البحث العلمي بمتوسط حسابي قدر بـ 3.54، وهذا يعكس وعي المبحوثين بالدور الفعال للبحث العلمي في ضمان جودة التعليم العالي.
- ✓ درجة موافقة متوسطة للمبحوثين على تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار البرنامج الأكاديمي بمتوسط حسابي قدر بـ 2.77، وهذا يعكس كون المبحوثين يرون عدم أهمية معيار البرنامج الأكاديمي لضمان جودة التعليم العالي.

النتائج والمقترحات:

من خلال الدراسة الميدانية، توصلنا إلى **النتائج** التالية:

- أكبر نسبة من عناصر مجتمع الدراسة (المبحوثين) هي من جنس الإناث، وينتسبون للفئة المتوسطة بين الفئة الشبابية وفئة المسنين وهم يتمتعون بالخبرة الكافية، وهو ما يؤكد كفاءة ومهارة الموظفين لأداء المهام الموكلة إليهم بفاعلية.
- إن أهم أسباب مقاومة التغيير التنظيمي حسب إجابات المبحوثين هي:
  - ✓ التخوف من الاختلال في المراكز الوظيفية التي قد يحدثها البرنامج الجديد.
  - ✓ الخوف من المجهول.
  - ✓ الارتياح للبرامج القديمة ورفض تغييرها.
  - ✓ عدم إدراك أهمية البرنامج التغييري الجديد.
  - ✓ غموض إجراءات وأهداف البرنامج التغييري.
  - ✓ عدم إشراك الأفراد في إعداد البرنامج الجديد.
- تتوفر كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة1 على المعايير الخاصة بنظام ضمان جودة التعليم العالي بدرجة متوسطة، وهذه المعايير متفاوتة من معيار إلى أخر.
- تم إثبات أن الفرضية الرئيسية القائلة: "تؤثر أسباب مقاومة التغيير التنظيمي على عملية تبني نظام ضمان الجودة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة1" بأنها **خاطئة**.
- تم إثبات أن الفرضية الفرعية الأولى القائلة: "تؤثر الأسباب التنظيمية لمقاومة التغيير التنظيمي على عملية تبني نظام ضمان الجودة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة1" بأنها **خاطئة**.
- تم إثبات أن الفرضية الفرعية الثانية القائلة: "تؤثر الأسباب الشخصية لمقاومة التغيير التنظيمي على عملية تبني نظام ضمان الجودة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة1" بأنها **خاطئة**.
- تم إثبات أن الفرضية الفرعية الثالثة القائلة: " تؤثر الأسباب التنسيقية لمقاومة التغيير التنظيمي على عملية تبني نظام ضمان الجودة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة1" بأنها **خاطئة**.
- وجود علاقة ارتباط ضعيفة بين المتغير المستقل المتمثل في مقاومة التغيير التنظيمي والمتغير التابع المتمثل في نظام ضمان جودة التعليم العالي.

بناءا على ما تم التوصل إليه من نتائج من الدراسة الميدانية، يمكن تقديم **التوصيات** التالية:

– ضرورة دراسة وتشخيص نواحي النقص في تطبيق معايير نظام ضمان جودة التعليم العالي.

– ضرورة تحلي الإدارة الجامعية بالقوة والعزم لمواجهة المعوقات الممكنة في تطبيق مفاهيم ضمان جودة التعليم العالي.

– ضرورة تحلي الإدارة الجامعية بالمرونة وقابلية التجديد في برامجها وأهدافها وتنظيمها لاستيعاب أي تغير جديد.

– ضرورة توفير المعلومات الكاملة والصحيحة عن التغيير من حيث طريقة تطبيقه وأهدافه من خلال الاجتماعات والمناقشات الهادفة.

– ضرورة إشراك الأفراد في الإعداد والتخطيط لعملية التغيير وإعطائهم الفرصة لإبداء أرائهم وطرح مقترحاتهم ومناقشتها.

– عقد دورات تدريبية حول التغيير التنظيمي وأهميته وأهدافه وكيفية تنفيذه.

– التأكد من الأسباب التي تقف وراء مقاومة الأفراد للتغيير، ومن أن الاستراتيجيات التي تم الاتفاق عليها تعمل على الحد والتقليل من مقاومة التغيير، وتسهل عملية التغيير.

– ضرورة توفر إطارات (كوادر) إدارية فنية على درجة عالية من المهارة والقدرة على التعامل مع مقاومة التغيير.

الملاحق:

الملحق رقم (01): نتائج اختبار ألفا كرونباخ لتقييم ثبات أداة التقييم

عدد العبارات	درجة معامل ألفا كرونباخ
30	0.66

المصدر: تم إعداده اعتمادا على برنامج SPSS.

الملحق رقم (02): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسب المئوية
ذكر	21	% 39.6
أنثى	32	%60.4
المجموع	**53**	**%100**

المصدر: تم إعداده اعتمادا على برنامج SPSS.

الملحق رقم (03): توزيع عناصر مجتمع الدراسة حسب متغير السن

العمر	التكرار	النسب المئوية
أقل من 31 سنة	13	%24.5
من 31 سنة إلى 40 سنة	23	%43.4
من 41 سنة إلى 50 سنة	13	%24.5
أكثر من 50 سنة	4	%7.5
المجموع	**53**	**%100**

المصدر: تم إعداده اعتمادا على برنامج SPSS.

الملحق رقم (04): توزيع عناصر مجتمع الدراسة حسب متغير الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسب المئوية
أقل من 5 سنوات	13	%24.5
من 6الى 10سنوات	17	%32.1
أكثر من 10 سنوات	23	%43.4
المجموع	**53**	**%100**

المصدر: تم إعداده اعتمادا على برنامج SPSS.

الملحق رقم (05): المتوسطات الحسابية والانحرافات للعبارات المتعلقة بالأسباب التنظيمية لمقاومة التغيير التنظيمي

الأسباب التنظيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
يتخوف الإداريون من الاختلال الذي قد يحدثه البرنامج الجديد في المراكز الوظيفية.	3.59	1.219	1	**عالية**
يعتقد الإداريون أن استعداد الكلية لتطبيق البرنامج الجديد ضعيف.	2.96	1.126	4	**متوسطة**
يعتقد الإداريون أن الكلية لا تتوفر على المهارات والكفاءات اللازمة لتطبيق البرنامج الجديد.	2.85	1.364	5	**متوسطة**
يعتقد الإداريون أن البرنامج الجديد غير ملائم لاحتياجات الكلية.	3.36	1.128	2	**متوسطة**
يتخوف الإداريون من البرنامج الجديد بسبب البرامج التغييرية الفاشلة السابقة.	3.28	1.277	3	**متوسطة**

الإجمالي	3.39	1.229	-	متوسطة

المصدر: تم إعداده اعتمادا على برنامج SPSS.

الملحق رقم (06): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات المتعلقة بالأسباب الشخصية لمقاومة التغيير التنظيمي

الأسباب الشخصية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
لا يتقبل الإداريون البرنامج التغييري الجديد خوفا على مصالحهم.	2.91	1.596	5	متوسط
لا يتقبل الإداريون البرنامج التغييري الجديد تخوفا من المجهول.	3.66	0.999	2	عالية
لا يتقبل الإداريون البرنامج التغييري الجديد خوفا من أن يفقدهم وظيفتهم.	3.02	1.563	4	متوسط
لا يتقبل الإداريون البرنامج التغييري الجديد لأنهم يرتاحون للبرامج القديمة ويرفضون تغييرها.	3.83	1.205	1	عالية
لا يتقبل الإداريون البرنامج التغييري الجديد خوفا أن يخل بالعلاقات الاجتماعية القائمة.	3.52	1.278	3	عالية
الإجمالي	**3.40**	**1.329**	-	متوسطة

المصدر: تم إعداده اعتمادا على برنامج SPSS.

الملحق رقم (07): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات المتعلقة بالأسباب التنسيقية لمقاومة التغيير التنظيمي

الأسباب التنسيقية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
يرفض الإداريون تغيير البرنامج الحالي لأنهم لا يدركون أهمية البرنامج التغييري الجديد.	3.66	1.364	2	عالية
يرفض الإداريون تغيير البرنامج الحالي بسبب غموض إجراءات وأهداف البرنامج التغييري الجديد.	3.76	1.239	1	عالية
يرفض الإداريون تغيير البرنامج الحالي بسبب ضعف الاتصال والتنسيق بين أطراف البرنامج التغييري .	2.82	1.278	5	متوسطة
يرفض الإداريون تغيير البرنامج الحالي بسبب عدم التدرج في تنفيذ البرنامج التغييري الجديد.	3.17	1.167	4	متوسطة
يرفض الإداريون تغيير البرنامج الحالي بسبب عدم إشراكهم في إعداد البرنامج الجديد.	3.58	1.336	3	عالية
الإجمالي	**3.34**	**1.277**	-	متوسطة

المصدر: تم إعداده اعتمادا على برنامج SPSS.

الملحق رقم (08): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار الطلبة

الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
يستوفي تكوين الطالب في الكلية احتياجات سوق العمل.	3.60	1.213	1	عالية
الطالب في الكلية له القدرة على الفهم والتحليل وتفهم المعلومات التي تقدم إليه وتطبيقاته العملية.	2.90	1.142	3	متوسطة
تنجح الكلية في إعداد الإطارات المناسبة من الخريجين.	3.15	1.144	2	متوسطة
الإجمالي	**3.18**	**1.166**	-	متوسطة

المصدر: تم إعداده اعتمادا على برنامج SPSS.

الملحق رقم(09): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمدى تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار الهيئة التدريسية

الهيئة التدريسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
تتميز الهيئة التدريسية في الكلية بكفاءات استخدام الأساليب الحديثة في مجال التدريس.	3.38	1.197	2	متوسطة
تتسم الهيئة التدريسية في الكلية بالقدرة على استخدام الطرق المناسبة لتوصيل المعلومة للطالب.	3.40	1.149	1	متوسطة
تدير الهيئة التدريسية في الكلية وقت التعلم بكفاءة ويحد من الوقت الفاقد.	3.09	1.043	3	متوسطة
الإجمالي	**3.29**	**1.129**	-	متوسطة

المصدر: تم إعداده اعتمادا على برنامج SPSS.

الملحق رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمدى تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار الإدارة

الإدارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
تعتمد الكلية على منهج المشاركة في اتخاذ القرارات التي تتعلق بالعمل.	3.79	1.246	2	عالية
تحقق الكلية التنسيق بين الأقسام والتخصصات المختلفة.	3.92	1.158	1	عالية
تتميز الكلية بسهولة الاتصال بين مختلف الأطراف.	3.77	1.012	3	عالية
الإجمالي	**3.82**	**1.138**	-	عالية

المصدر: تم إعداده اعتمادا على برنامج SPSS.

الملحق رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار البحث العلمي

البحث العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
البحوث العلمية التي يقوم بها الأساتذة وطلبة الدراسات العليا تتوافق مع المعايير العالمية.	3.06	1.151	3	متوسطة
تنشر الكلية تقارير سنوية حول أدائها في البحث العلمي.	3.60	1.080	2	عالية
تخصص الكلية ميزانية كافية في تقديم الدعم للأساتذة من أجل القيام بالأبحاث العلمية.	3.66	1.208	1	عالية
الإجمالي	**3.54**	**1.146**	-	عالية

المصدر: تم إعداده اعتمادا على برنامج SPSS.

الملحق رقم (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات لمدى تطبيق معايير نظام ضمان الجودة وفق معيار البرنامج الأكاديمي

البرنامج الأكاديمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
تتسم البرامج التعليمية في الكلية بالعمق والتوسع والشمولية.	3.06	1.200	1	متوسطة
تساير البرامج التعليمية في الكلية البرامج الأخرى المطبقة في الدول المتقدمة.	2.62	1.105	3	متوسطة
تدرس المناهج الدراسية المتبعة في الكلية جانبا من الواقع العملي.	2.65	1.354	2	متوسطة
الإجمالي	**2.77**	**1.219**	-	متوسطة

المصدر: تم إعداده اعتمادا على برنامج SPSS.

الملحق رقم (13): نموذج الانحدار لاختبار الفرضية الرئيسية

النموذج	مجموع مربع التباين	درجات الحرية	متوسط مربع التباين	قيمة F المحسوبة	Sig مستوى الدلالة
الانحدار	1.374	3	0.458	1.505	0.225
البواقي	14.915	49	0.304	–	–
المجموع	**16.289**	**52**	–	–	–

المصدر: تم إعداده اعتمادا على برنامج SPSS.

الملحق رقم (14): نموذج الانحدار لاختبار الفرضيات الفرعية

المتغير	Bمعاملات الانحدار	الخطأ المعياري	BETA	T	Sig مستوى الدلالة
ثابت	3.926	0.450	–	8.733	0.000
الأسباب التنظيمية	−1.37	0.112	−2.17	−1.225	0.226
الأسباب الشخصية	−0.092	0.117	−1.29	−0.786	0.436
الأسباب التنسيقية	0.037	0.130	0.044	0.285	0.777

المصدر: تم إعداده اعتمادا على برنامج SPSS.

الملحق رقم (15): ملخص نموذج الانحدار

معامل الارتباط(R)	معامل التحديد(R^2)	معامل التحديد المعدل (R^{-2})	الخطأ المعياري للتقدير
0.290	0.084	0.028	0.552

المصدر: تم إعداده اعتمادا على برنامج SPSS.

الهوامش والمراجع:

(1) الفاعوري رفعت، **ضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي،** مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، جامعة الطفيلة التقنية، الطفيلة، الأردن، 2007.

(2) قراقيش جهاد، علي الجبر، **معوقات تطبيق معايير الجودة في الجامعات الخاصة الأردنية،** المؤتمر العلمي الدولي الثالث حول الجودة والتميز في منظمات الأعمال، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة سكيكدة، الجزائر، 2007.

(3) المرجع نفسه.

(4) Roxana Sarbu, et Al, **The Quality of Education Services in Higher Education Assurance Management or Excellence? Quality Management in services,** VoL x1, No.26, June, 2009, P 388.

(5)Alberto Amaral, **Quality Assurance and Assessment in Higher Education: Recent trends,** Research seminar oxford learning institute, 2009, PP 10-11.

(6) الحريري رافدة، زناد سعد، **القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي،** دار الثقافة، عمان، 2010، ص 230.

(7) زاهر ضياء الدين، **إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة،** دار السحاب للنشر، مصر، 2005، ص 275.

(8) البيلاوي حسن وآخرون، **الجودة الشاملة في التعليم،** دار المسيرة، عمان، 2008، ص 23.

(9) Heather Eggins, **Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education,** Sense Publishers, the Netherlands, 2014, p 34.

(10) بروش زين الدين، هدار لحسن، **دور الثقافة التنظيمية في إدارة التغيير في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية،** مجلة الأبحاث الاقتصادية والإدارية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد1، 2007، ص49.

(11) ثابت عبد الرحمن، **إدارة الأعمال نظريات ونماذج وتطبيقات،** الدار الجامعية، الإسكندرية، 2005، ص 397.

(12) البلوي صلاح، **اتجاهات العاملين نحو التغيير التنظيمي،** رسالة ماجستير في العلوم الإدارية، الرياض، 2005، ص 79.

(13) المرجع نفسه، ص 80.

(14) شداد العتيبي، **دور المهارات القيادية في الحد من أسباب مقاومة التغيير التنظيمي،** رسالة ماجستير في العلوم الإدارية، غير منشورة، جامعة الرياض، 2011، ص ص 43-45.

[15] سوفي نبيل، **دراسة تحليلية لاتجاهات الموظفين نحو التغيير التنظيمي**، رسالة ماجستير في علوم التسيير، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2011، ص 114.

[16] المرجع نفسه، ص 116.

[17] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 1998، ص 15.

تحديات وفرص استخدام اللغة العربية في البحث العلمي في مجال تقنية المعلومات من وجهة نظر الباحثين العرب

دكتورة/ أروى يحيى الإرياني
جامعة سـبأ، كلية الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، اليمن
arwa.aleryani@gmail.com

الملخص

"إنَّ الأمة التي لا تُنتج العلَم تضعف لغتها، وتنكمش، وتنعزل. وفي ضعف اللغة ضعفٌ للكيان كما هو معلوم لدى علماء الاجتماع اللغوي وعلماء الاجتماع السياسي بصورة عامة". ومن هذا المنطلق يحاول البحث معرفة معوقات استخدام اللغة العربية بوصفها لغةً بحثيةً في مجال تقنية المعلومات، واستكشاف فرص دعم اللغة العربية كلغةٍ بحثيةٍ في مجال تقنية المعلومات.

توصلت نتائج البحث إلى أن أغلب الباحثين يؤيدون وجود مشكلةٍ ومعوقات لاستخدام اللغة العربية في البحث العلمي في مجال تقنية المعلومات، ويقدمون بعض المقترحات الهادفة لدعم اللغة العربية، ولكن في الوقت ذاته اتفق المشاركون جميعُهم على أن اللغة الإنجليزية هي لغة العلم، وقدّم البحث في الختام مجموعةً من التوصيات الموجهة للجهات ذات الصلة، وللباحثين العرب في محاولةٍ لإعطاء اللغة العربية نصيباً من البحث العلمي في مجال تقنية المعلومات جنبًا إلى جنبٍ مع الأبحاث باللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: *اللغة العربية، البحث العلمي، تقنية المعلومات، الباحثون العرب.*

1. المقدمة

إن التقدم الهائل السريع الذي يشهده العالم اليوم له أسبابٌ كثيرةٌ، يأتي في مقدمتها الاهتمام الشديد بالبحث العلمي، ففي الوقت الذي يقف فيه البحث العلمي العربي عند عتبة الدعاية البعيدة عن جدية الإنجاز، أو عند باب "الترف الأكاديمي" فحسب، نجد أن دول العالم المتقدم تكرس الكثير والعديد من إمكاناتها لدعم البحث العلمي، والتجارب العلمية المختلفة بغية التطوير، ومن أجل مستقبل أكثر ثباتاً.

"إنَّ الأمة التي لا تُنتج العلمَ تضعف لغتها، وتنكمش، وتنعزل. وفي ضعف اللغة ضعفٌ للكيان كما هو معلوم لدى علماء الاجتماع اللغوي وعلماء الاجتماع السياسي بصورة عامة". (التويجري، 2008)، وهذه الحقيقة تتجلى في كون اللغة العربية بحاجةٍ إلى مسايرة العصر؛ حتى تُعبّر عن الفكر المعاصر بشكلٍ قويٍّ وفعالٍ، وهذا يتطلب أن تصبح اللغة العربية لغة منتجةً للعلم والتقنية.

للاستثمار في الكتابة العلمية باللغة العربية لا بد من نشرها ليتم بها انتقال المعارف الإنسانية، والأعمال الفكرية من منتجيها– وهم المؤلفون– إلى مستهلكيها –وهم عموم القراء–، وهذه العملية تتأثر بكثير من العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية (حسيكي، 4102 هـ).

2. مشكلة البحث

يلاحَظ أن أغلب الأبحاث في مجال تقنية المعلومات التي تُعدُّ من قبل الباحثين العرب – (*ويشير لفظ: "الباحثون" إلى الباحثين والباحثات أينما وجد في هذا البحث*)– تُستخدَم فيها اللغة الإنجليزية لغةً للبحث، وخاصةً تلك الأبحاث التي تبحث في القضايا الفنية والتقنية لجوانب تقنية المعلومات التي يهتم فيها الباحثون المتخصصون في مجال تقنية المعلومات، كما نجد أن أغلب المجلات العلمية العربية المحكمة في مجال تقنية المعلومات لا تقبل الأبحاث باللغة العربية حتى لو كانت تتبع هيئاتٍ أكاديميةً عربيةً، وأغلبها يشمل اسمها باللغة الإنجليزية على كلمة (Arab). مما لا شك فيه أن هذا يؤثر على اللغة العربية، وعملية ادماجها في علم تقنية المعلومات وفروعه الكثيرة التي صارت شاملةً لكثيرٍ من نواحي الحياة العصرية.

إن مشكلة البحث تتجلى في السعي لمعرفة أسباب قلة الأبحاث العلمية باللغة العربية في تقنية المعلومات، ومعرفة المعوقات التي تحول دون كثرتها، ومن منطلق هذه المشكلة

تسعى الباحثة للإجابة عن أسئلة البحث، وتحقيق أهدافه؛ للوصول إلى تقييم واقع الحال من خلال معرفة آراء الباحثين العرب، والخلوص إلى توصيات ومقترحات قد تساعد في رفع شأن اللغة العربية بوصفها لغةً بحثيةً في مجال تقنية المعلومات.

3. منهجية البحث

اعتمدت الباحثة على منهجية البحث الاستطلاعي، وسيتم من خلاله تحديد المشكلة التي تشعر بها الباحثة من خلال مجموعةٍ من التجارب الشخصية، والنقاشات مع الأكاديميين، وملاحظة جوانب المشكلة من خلال حضور المؤتمرات العلمية المقامة في الدول العربية، ولتأكيد وجود هذه المشكلة سيتم جمع معلوماتٍ من خلال نقاشاتٍ جماعيةٍ مع مجموعاتٍ بحثيةٍ في وسائل التواصل الاجتماعي، ومن خلال استبانة سيتم توزيعها على مجموعةٍ متنوعةٍ من الباحثين العرب لمعرفة آرائهم ويجب التنويه هنا أن الاستبانات تعتبر مقابلات عن بعد للحصول على التساؤلات الآتية:

- هل هذه المشكلة فعلا موجودة؟
- هل تُعدُّ مشكلةً حقيقيةً جديرةً بالبحث؟
- ما أسباب هذه المشكلة؟

ويقصد بـ (المجموعة المتنوعة): أي أن العينة المستهدفة ستشمل اختلافًا في النوع الاجتماعي، والعمر، والجنسية العربية، ولكن لن يكون نطاق اهتمام هذا البحث التركيز على هذه الاختلافات أو دراسة أثرها على مشكلة البحث؛ على اعتبار أن الهدف الرئيسي هو معرفة معوقات استخدام اللغة العربية في البحث العلمي في مجال تكنولوجيا المعلومات من قبل الباحثين العرب. ولتحديد حدود البحث لن يهتم البحث بالعوامل البيوغرافية للعينة، حيث تم التركيز على المعوقات، وعلى فرص اللغة العربية في البحث العلمي في مجال تقنية المعلومات من وجهة نظر الباحثين من دول عربية مختلفة.

وتعد هذه الدراسة، دراسة أوليةً استطلاعيةً، ومن ثم يمكن عمل دراساتٍ متعمقةٍ أكثر تتناول التركيز على العوامل البيوغرافية في محاور البحث إذا أثبتت هذه الدراسة وجود المشكلة وأهميتها.

حددت الباحثة عينة البحث من مجموعة عشوائية من الباحثين العرب في مجال تقنية المعلومات مع مراعاة تنوع الجنسية العربية، حيث تم اختيار باحثين من دول عربية مختلفة مثل: مصر، العراق، ليبيا، فلسطين، اليمن، وغيرها من الدول العربية، وتم جمع المعلومات المطلوبة من خلال أدوات البحث وهي: استبانة احتوت على عدد من الأسئلة تهدف لمعرفة معلوماتٍ أساسيةٍ عن الباحث مثل: عدد الأبحاث التي قدمها، ومستواه باللغة الإنجليزية، وكذلك أسئلة عن معوقات استخدام اللغة العربية في البحث العلمي في مجال تقنية المعلومات من وجهة نظر الباحثين العرب، وأسئلة عن الفرص المتاحة للغة العربية، وأخيراً رأي الباحثين العرب في مقولة " اللغة الإنجليزية هي لغة البحث العلمي في مجال تقنية المعلومات"، هذا وكان عدد الاستبانات الراجعة 30 استبانة.

4. أسئلة البحث

- لماذا يستخدم أغلب الباحثين العرب اللغة الإنجليزية لغةً للبحث في مجال تقنية المعلومات؟
- ما فرص اللغة العربية كلغةٍ بحثيةٍ في مجال تقنية المعلومات من وجهة نظر الباحثين العرب؟
- ما المعوقات أمام اللغة العربية كلغةٍ بحثيةٍ في مجال تقنية المعلومات من وجهة نظر الباحثين العرب؟
- هل تعد اللغة الإنجليزية لغة العلم المفضلة من وجهة نظر الباحثين العرب؟

5. أهمية البحث

يستمد البحث أهميته من أهمية البحث العلمي ودوره في رفد المجتمع بنور المعارف المنبثقة من الأبحاث والدراسات المختلفة، كما يقتبس البحث أهميته من أهمية الجوانب التي يدرسها وهي اللغة العربية وتقنية المعلومات.

من خلال البحث والتقصي عن الدراسات السابقة في هذا المجال تحديدا لم تجد الباحثة أي أبحاث اهتمت بمعوقات وتحديات استخدام اللغة العربية في مجال البحث العلمي في حقل تقنية المعلومات، أو فرص استخدامها فيه، أو أهمية ذلك

الاستخدام بالتحديد إلا فيما يتعلق بالمعلوماتية والتوثيق باللغة العربية في مجال المكتبات، لذا يعد البحث إضافةً جديدةً لهذا الجانب من حياة المجتمع العربي.

6. أهداف البحث

- استكشاف جذور مشكلة اللغة العربية كلغةٍ بحثيةٍ في مجال تقنية المعلومات.
- استكشاف فرص اللغة العربية كلغةٍ بحثيةٍ في مجال تقنية المعلومات من وجهة نظر الباحثين العرب.
- استكشاف التحديات والمعوقات التي تقف أمام اللغة العربية كلغةٍ بحثيةٍ في مجال تقنية المعلومات من وجهة نظر الباحثين العرب.

7. خلفية البحث

اللغة العربية:

لغة العلم هي اللغة التي يستطيع بها أفراد الأمة استيعاب ما هو متاح من علمٍ وأفكارٍ، والتي تمكنهم بمرونتها ودقتها وسلاستها من تأصيل علمهم، والإضافة إليه، والإبداع فيه، واستثماره (حسيكي، 4102 ه).

يبدأ تجاهل اللغة العربية بوصفها لغةً للعلم ابتداءً من المدارس، حيث نجد انتشار مدارس اللغات الأجنبية في الدول العربية يقابله تدنٍ في مستوى الاهتمام بآداب اللغة العربية وعلومها، ومن ثم يتواصل هذا التجاهل بالجامعات من خلال إصرار أغلب الجامعات العربية على إلزام المدرسين في المجالات التطبيقية على التدريس باللغة الإنجليزية (بصرف النظر عن مدى تمكنهم منها)، وذلك من خلال استخدام المراجع باللغة الإنجليزية للمادة العلمية مع ترك موضوع لغة الشرح للمدرس؛ لمعرفتهم بوجود عوائق لدى أغلب الطلاب في قضية فهم اللغة الانجليزية بشكل جيد، وكذلك ضعف اللغة الإنجليزية لدى بعض المدرسين.

تعرضت اللغة العربية في مجال تقنية المعلومات لهجمات كثيرة وخاصة من أبنائها، فنجد موضوع "تعريب المصطلحات الأجنبية" بغرض توحيد استخدامها في اللغة العربية عند العرب –لايزال مهملاً إلى يومنا هذا، ولا زالت المصطلحات الأجنبية متداولة بصور مختلفة من بلد عربي إلى آخر، وعلى الرغم من تناول موضوع أهمية المصطلح ودلالاته اللغوية من قِبل الكثير من المهتمين بالعلم وأصوله، إلا أنه ظل دائراً في رحى الصحف، والإذاعات، والمحطات الفضائية، والمؤتمرات الصغيرة والكبيرة، دون الوصول إلى حل فعلي، ودون التواؤم والتوافق لإنجاز مشروعٍ يليق بالأمة العربية، وينهض بمتطلبات وجودها ومواكبتها للعلوم والثقافات الأخرى الواردة من اللغات العلمية الغربية والشرقية (هيثم الناهي وأخرون، 2017).

لم يسهم العلماء العرب في توفير المراجع القوية، والكتب المنهجية باللغة العربية لعلم تقنية المعلومات، حيث لا توجد مراجع قوية للعلوم التطبيقية باللغة العربية، إلا بعض الكتب المنهجية، ومازالت أقوى المراجع باللغة الإنجليزية أو ما ترجم عنها (الارياني، الكبسي 2015)، كما لم يسهم العرب بالمحتوى العلمي على الانترنت الذي مازال ضعيفاً جداً مقارنةً بالمحتوى العلمي لنفس المادة باللغة الإنجليزية. ويقصد بالمحتوى العلمي: الأبحاث المختلفة في تقنية المعلومات، والمواقع العلمية التي تنشر مادةً علميةً تحت مظلة جهةٍ أكاديميةٍ معتمدةٍ مسئولةٍ عن هذا النشر وصحته، فلا يمكن أن نعد منتديات الطلاب وملخصات محاضراتهم مواقعَ يمكن الاعتماد عليها علمياً.

إن الجهود التي تبذل من قبل مجامع اللغة العربية، والجامعات، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون، يجب ألا تبقى منفصلة عن بعضها البعض، فلا بد من إيجاد قنوات تواصل فيما بينها (الفيومي، 2014).

البحث العلمي:

يُعرّف البحث العلمي بأنه: المحاولة الناقدة للوصول إلى حل مشكلةٍ إنسانيةٍ أو علميةٍ معينةٍ، ويمكن تعريفه أنه: مجموعةٌ من الخطوات المنتظمة والمدروسة، تبُنى على معلوماتٍ تُجمع حول مشكلةٍ معينةٍ، خضعت للفحص والتدقيق، وذلك لحل تلك المشكلة، كما يعرف أنه: فكرٌ منظمٌ يقوم به شخصٌ (الباحث) للوصول إلى الحقائق لحل قضيةٍ تسمى (موضوع البحث)، إذ يتبع طريقةً علميةً تسمى (منهج البحث)؛ ليصل إلى حلولٍ تسمى (نتائج البحث)، ويعد البحث العلمي

شرطاً مهماً لتقدم المجتمع، ويشتمل على مناحي الحياة كافةً بما فيها العلمية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية والتقنية (التل،1998).

من الطبيعي أن يتنوع البحث العلمي في كافة المجالات بين اللغة المحلية واللغات الأجنبية لكل بلد. الكتابة العلمية باللغة العربية تنمو ببطء شديد، حيث نجد أن الفكر العلمي العربي، والمؤسسات العلمية والتربوية، أصابها الركود أو الانتكاس نتيجة التشكك في قدرة الإنسان العربي في أهليته للكتابة بلغة علمية (حسيكي، 4102 هـ).

البحث العلمي ضرورةٌ وأولويةٌ وطنيةٌ وقومية وأخلاقيةٌ وإنسانيةٌ (المجيدل وشماس، 2010)، ولا يخفى الارتباط الوثيق والتفاعل المفترض بين البحث العلمي وتطبيقاته التكنولوجية، بالتنمية الوطنية والإعمار، ويبدو أن الدول المتقدمة استطاعت ترسيخ هذا الارتباط والاستفادة منه لأقصى الحدود، حيث يعود التحسن في مستوى معيشة أفرادها بنسبة (60 إلى 80%) إلى التقدم العلمي والتقني؛ في حين يعزى هذا التحسن بنسبة (20 إلى 40%) إلى وجود رأس المال (الحارثي، 2011)، ومازال إهمال جودة الكتابة باللغة العربية يتعدى إلى إهمال الكتب المرجعية والمنهجية (الارياني، الكبسي 2015).

إن ملاحظة التطور التكنولوجي الذي تتمتع به الدول الصناعية اليوم، ومدى تأثير هذا التطور في حياة الأمم والشعوب في جميع المجالات، لتؤكد أهمية البحث العلمي وضرورته لهذا التطور، كما أن ملاحظة مدى إسهام الجامعات في هذه الدول – لا بل قيادتها للبحث العلمي– ونقصد الباحثين فيها، لتؤكد الدور الرائد دائمًا للجامعة المنتجة والمنتمية لمشكلات مجتمعها، كما أن الدول في هذه المجتمعات تحرص على دعم وتشجيع البحث العلمي، بينما نجد الجامعات في الدول العربية في سبات عميق عن البحث العلمي ودوره في قيادة المجتمعات نحو التطور (البرغوثي، أبو سمراء، 2007).

تقنية المعلومات:

تُعرف تقنية المعلومات على أنها: التقنيات الإلكترونية والرقمية التي تستخدم في تخزين، ومعالجة، وتناقل، وبث نتائج عمليات تحليل وتصنيف واستكشاف واستخلاص المعلومات، وتوجيه الإفادة منها من قبل المستفيدين بأيسر السبل مع ضمان السرعة والدقة (الارياني، 2016)، ويقصد بتقنية المعلومات أيضاً: مجموعة المجالات المعرفية من علمية، وتقنية، وهندسية، وإنسانية، واجتماعية، والإجراءات الإدارية، والتقنيات المختلفة المستخدمة، والجهود البشرية المبذولة في جمع المعلومات المختلفة، وتخزينها، ومعالجتها، ونقلها، وبثها، واسترجاعها مما ينشأ من تفاعلات بين هذه التقنيات والمعارف والإنسان المتعامل معها بكافة حواسه وإدراكاته.

هناك عدد من الدراسات التي ناقشت موضوع المعالجة الآلية للغة العربية بنظم الاسترجاع (العيدورس،2007) (البواب، الطيان، 1994).

دور التقنية في نشر الأبحاث:

ساهمت التكنولوجيا ولا زالت تساهم في نشر البحث العلمي بطريقةٍ كبيرةٍ جدًا، وبطرقٍ متعددةٍ تعمل على دعم انتشار الأبحاث وتوسيع نطاق المشاركة والاستفادة إلى النطاق العالمي ومنها مواقع: اكاديميا (Academia) و بوابة البحث (Researchgate)

هذه المواقع تشجع الباحث أكثر على المشاركة باللغة الإنجليزية حتى يحصل على عرض ونشر بحثه على نطلق عالمي، وحتى تعم الفائدة والمشاركة بين الباحثين. ويعد موقع "بوابة البحث" (Researchgate) من أهم مواقع نشر الأبحاث العلمية بكافة مجالات العلوم التطبيقية والاجتماعية والإنسانية، ويمكن من خلاله إجراء نقاشات على نطاق عالمي، وتبادل المعرفة والخبرات المتنوعة، كما يعرف موقع "أكاديميا" (Academia) أنه أحد المواقع التي تعنى كذلك بنشر الأبحاث، وإتاحة الفرصة لمراسلة الباحث وتبادل المعلومات العلمية، ويمكن للباحث معرفة مدى انتشار بحثه والاقتباس منه من خلال "قوقل سكولار ستشن" (Google Scholar Citation) والذي يعرف باسم "الباحث العلمي"، ونجد أن الباحثين العرب لم يضعوا ثقلاً مميزاً على هذه المواقع، والبعض منهم ليس لديه أي فكرة عن هذه الموقع (Aleryani, et.al.، 2017)، (El-Berry، 2015).

المصادر العلمية العربية في مجال تقنية المعلومات:

يعتمد الباحث العلمي عند إعداد بحثٍ علميٍ على عدة مصادر، ومن أهم المصادر في وقتنا الحالي المعلومات الكثيرة المخزنة في الإنترنت، وأهم هذه المصادر أبحاثٌ سابقةٌ

منشورةٌ في مجلاتٍ علميةٍ محكمةٍ في المجال الذي ينوي الباحث التطرق له، وكذلك مواقع الجهات العلمية المعتمدة التي تقدم مادةً علميةً ضمن نطاق بحث الباحث، ومن هنا فإن أي باحث يقوم بالبحث مستخدما اللغة العربية سوف يتوصل إلى نتيجةٍ واضحةٍ وهي عدم وجود أبحاثٍ سابقةٍ في مجال تقنية المعلومات وفروعها المختلفة إلا البعض من الأبحاث في مجال نظم المعلومات الإدارية التي يتطرق الباحثون فيها للتقنية بحدود تأثيرها على مناحي الحياة، وكذلك الأمر فإنه لا توجد هيئاتٌ علميةٌ تقدم مادةً علميةً يمكن الاعتماد عليها إلا ما ندر.

أغلب ما يمكن الحصول عليه هو مادةٌ علميةٌ بسيطةٌ في منتدياتٍ علميةٍ يشكر لها جهودها البسيطة، وبالرغم من التزايد النسبي للمحتوى العربي على الانترنت، إلا أن الاستفادة منه مازالت ضعيفةً بسبب عدم كفاءة آليات البحث الخاصة باللغة العربية والتي تأخذ كافة خصائص اللغة العربية (العيدورس، 2007).

مازال المحتوى العلمي باللغة العربية في مجال تقنية المعلومات ضعيفاً جدا (الريوي، 2007)، وأغلبه موجهٌ للطلاب، وبعضه يعد من قبلهم في منتدياتهم، ولكن هذه المشكلة ليست ضمن حدود هذه الدراسة وإن كان لها الأثر الكبير في معرفة حاجة الباحثين للمادة العلمية بلغةٍ يفهمونها أكثر من فهمهم للغة الإنجليزية.

المجلات العلمية العربية المحكمة في مجال تقنية المعلومات:

عندما ينتهي الباحث من بحثه في مجال تقنية المعلومات باللغة العربية فإن المشكلة الأخرى تظهر من خلال محاولة إيجاد مجلةٍ عربيةٍ محكمةٍ في مجال تقنية المعلومات تقبل البحث باللغة العربية، إذ أن العدد محدود، وبعضها مازال يشترط نسخةً ورقيةً، أو (بفلاش)، وهذا بالطبع يجعلها مقصورةً على الباحثين الساكنين في نفس مدينة المجلة، ولا يمكن الاعتماد عليها عن بعد.

أدبيات البحث:

قام التويجري (التويجري، 2008) بدراسةٍ مطولةٍ عن اللغة العربية والعولمة والتحديات التي تواجه العالم، أوضح التويجري أن العولمة ظاهرة تحمل في طياتها منافع ومخاطر، وإنه على اللغة العربية التمسك بخصوصياتها والاندماج مع العولمة بالشكل الذي يراعي مصلحتها وتطورها.

إن المستقبل العلمي والحضاري مرتبطٌ بقضية تعريب العلم والتعليم، وقد استخلص التويجري حتمية استخدام اللغة العربية كأداة نقل التقنية لتأمين مستقبل اللغة العربية، وأفرد التويجري جزءاً متعلقاً بدور وسائط النشر في دعم نشر اللغة العربية، وأوضح أن عملية النشر لم تكن لصالح اللغة العربية لما أصابها من ضعفٍ نتيجة الاستخفاف بقواعد اللغة وتصريفاتها، إذ تعرضت اللغة العربية لضغط اللغة الأجنبية واللهجة العامية مما كان له أثرٌ كبيرٌ في ضعف نشرها.

طرح التويجري تساؤلاً: هل العلة باللغة العربية؟ ولكن، باستقراء التاريخ نجد أن قوة أي لغةٍ مستمدةٌ من قوة الأمة الناطقة بها، ورغم أن اللغة العربية تعد لغة مليار ونصف المليار من الشعوب المسلمة، فقد يكون هذا ما حصرها في زاوية دينية فقط، والخلاصة من هذه الدراسة أن اللغة العربية في خطر، والأمة العربية في خطر، وهذه حقيقةٌ يجب أن ندركها حتى نعمل على حلها وفقا لتأكيد التويجري.

تحدث حسيكي (حسيكي، 4102 هـ) عن أهمية الاستثمار بالكتابة العلمية باللغة العربية سواء أكانت كتاباً أكاديمياً أم بحثاً علمياً، وطرح الباحث عدة تساؤلات:

- هل المعوقات ناتجة عن اللغة العربية وخصائصها؟
- أم العلوم وطبائعها؟
- أم أهل اللغة وإمكاناتهم؟
- أم العلماء وما يفرضون؟

وتوصل حسيكي إلى أهلية اللغة العربية، ونسب المسئولية للحكومات والمثقفين والمفكرين العرب الذين يتأثرون بالثقافات الأجنبية السائدة، كما تطرق إلى الظروف الاقتصادية الصعبة والأمية والنظام التربوي بوصفها عوامل مؤثرة ومعيقة لتقدم اللغة العربية في البحث العلمي، ويعد الاهتمام بموضوع الكتابة العلمية باللغة العربية بمثابة إحياء الوجود، وهذا يؤدي إلى نهوض اقتصاديٍ وثقافيٍ، ينعكس إيجاباً على اللغة، لتستعيد حيويتها وقدرتها على الإبداع والابتكار (حسيكي، 4102 هـ).

أكد الفيومي (الفيومي، 2014) أن الجهود التي تبذل من قبل مجامع اللغة العربية، والجامعات، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون، يجب ألا تبقى منفصلة عن بعضها البعض،

فلا بد من إيجاد قنوات تواصل فيما بينها، كما أكد في دراسته أن عملية التعريب يجب أن تأخذ بعين الاعتبار المعنى الفكري الذي تحمله اللفظة المعربة، إضافة إلى موافقتها لقواعد النحو والصرف العربي، وكذلك اتفاقها مع الذوق العربي العام، ونوه الفيومي على أهمية إعادة التوازن النفسي لدى الإنسان العربي بحيث ينتقل هذا الإنسان من حالة القلق وعدم الثقة بلغته، إلى الثقة بنفسه إزاء استخدام لغته العربية، وأن هذه اللغة قادرة على استيعاب متطلبات العصر (الفيومي، 2014).

8. النتائج والتحليل

تحليل نتائج الاستبانة:

عدد نسخ الاستبانة 30 استبانة، تم توزيعها الكترونيا للبريد الإلكتروني أو الماسنجر، وتبين من المعلومات الواردة من الاستبيانات أن أغلب المشاركين بالاستبانة لديهم أبحاث تتراوح ما بين خمسة أبحاث وستة عشر بحثا، والبعض لديهم أكثر من خمسة وعشرين بحثاً. كما أن مستوى اللغة الإنجليزية "جيد" لدى أغلبهم، وقليلٌ جدا أفاد أن مستوى اللغة الإنجليزية لديهم "ممتاز"، وقد اتفق الجميع على ضرورة وأهمية وجود أبحاث باللغة العربية، وتعد الباحثة أن هذه النتيجة إيجابية؛ لوجود الشعور بالمشكلة وإن لم تظهر النتائج أن الباحثين المشاركين لديهم أبحاث باللغة العربية إلا ما ندر، وقد أقر جميع المشاركين أيضا بوجود معوقاتٍ لعمل أبحاثٍ باللغة العربية في مجال تقنية المعلومات ، وحددوا أهم المعوقات التي تم سردها في تحليل الآراء، وأكد أغلب المشاركين على أن المراجع والمصادر باللغة العربية في مجال تقنية المعلومات غير متوفرة لا بالكمية المناسبة ولا بالجودة المطلوبة، وأرجع بعض المشاركين السبب في ذلك إلى عدم وجود المجلات التي تقبل النشر باللغة العربية أو المؤتمرات التي تشجع الأبحاث باللغة العربية في مجال تقنية المعلومات، حتى أن بعض مجلات المؤتمرات العربية قد تقبل أبحاثاً باللغة العربية وترفض نشرها بالمجلة التابعة لها حتى تحتفظ المجلة بشكلها المميز كمجلة تنشر فقط باللغة الإنجليزية من وجهة نظر أصحابها، وقد أيد جميع المشاركين المقولة "اللغة الإنجليزية هي لغة العلم" وجاءت الأسباب كما تم طرحها في تحليل الآراء.

تحليل الآراء الواردة في استبانة الأسئلة:

<u>تحديات البحث العلمي باللغة العربية في مجال تقنية المعلومات</u>

أهم التحديات والمعوقات التي سردها الباحثون العرب واتفق أغلبهم عليها هي كالآتي:-

- ضعف ترجمة الكتب العلمية المختلفة للغة العربية.
- ضعف ترجمة المصطلحات العلمية للغة العربية.
- ضعف المجلات العلمية المحكمة باللغة العربية.
- يُعَدُّ العربُ مستخدمين للتكنولوجيا لا منتجين لها.
- اهمال اللغة العربية من قبل المختصين.
- عدم اهتمام الباحثين بالأبحاث المكتوبة باللغة العربية.
- قليل من العرب يعملون على تأليف وتطوير حلول للمشاكل التكنولوجية.
- المؤلفون العرب يقومون بأبحاثهم أيضا باللغة الإنجليزية.
- أكثر طلبة الدراسات العليا العرب في الخارج دراستهم باللغة الانجليزية.
- إنتاج التكنولوجيا وتطويرها يكاد يكون حكرا على غير العرب، إذ تم الاستغلال الأمثل لتطور العلم في الغرب.
- عدم تناغم اللغة العربية مع الأبحاث التقنية لكثرة المصطلحات التي قد تفقد معناها إذا ما ترجمت الى اللغة العربية.
- صعوبة صياغة العبارات والكلمات التقنية وإيصالها بالطريقة المطلوبة في الأبحاث باللغة العربية.
- صعوبة التعبير عن بعض المصطلحات العلمية في حال تركها للاجتهاد الشخصي.
- صعوبة الاعتماد على اللغة العربية في تعليم علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لندرة المراجع باللغة العربية.
- صعوبة الحصول على مصادر باللغة العربية، وبالتالي يضطر الباحث للترجمة للعربية وهو جهد إضافي.

- علوم تقنية المعلومات تحتوي على مصطلحات كثيرة يصعب ترجمتها دون الإخلال بمعناها.
- قلة الأبحاث باللغة العربية في التخصصات المطلوبة وعدم حداثة الأبحاث.
- قلة توفر المحتوى التقليدي والرقمي الخاص بتقنية المعلومات باللغة العربية.
- عدم إتقان الباحثين العرب للترجمة الصحيحة بين اللغة الإنجليزية واللغة العربية.
- عدم وجود مراجع كافية وحديثة باللغة العربية تواكب التطور التقني الحديث في العصر الحالي.
- عدم وجود مجلات علمية محكمة رصينة تنشر باللغة العربية.
- محدودية انتشار البحث باللغة العربية عالميا.
- استقطاب الكفاءات العربية في الغرب لأجل امتلاك ناصية الحاسوب.
- غياب المحفزات الحكومية لرفع المستوى العلمي والرصانة العلمية في البلدان العربية.
- الإهمال من الجهات الحكومية ذات الصلة.

أهم المقترحات وفرص استخدام اللغة العربية بالبحث العلمي في مجال تقنية المعلومات:

أهم المقترحات التي تقدم بها الباحثون العرب هي كالآتي:-

- الاهتمام بترجمة المصادر العلمية للغة العربية.
- زيادة عدد المؤتمرات التي تحث الباحثين للنشر باللغة العربية.
- الاهتمام بالمصطلحات العلمية، وتأسيس هيئةٍ علميةٍ مختصةٍ لمعالجة مشاكل ترجمتها بما يتوافق مع المضموم العلمي.
- إلزام المجلات العلمية التابعة للجهات ذات الصلة بالدول العربية على قبول وتشجيع الأبحاث باللغة العربية في مجال تقنية المعلومات.
- دور وزارة التعليم العالي في حث الباحثين على الكتابة باللغة العربية وتشجيعهم أو إلزامهم بذلك، عن طريق اعتماد الأبحاث باللغة العربية كمفاضلة للترقيات العلمية، أو منح كتاب شكر لكل بحث باللغة العربية، أو أي طرق أخرى لتنشيط كتابة الأبحاث باللغة العربية.
- بذل الجهود الجبارة والوقت الكافي من قبل الباحثين للوصول إلى المستويات العالمية وفهم الأبحاث الحديثة، ثم ترجمتها للعربية بشكل صحيح، مع تعريب المصطلحات الجديدة.
- الدعم الحكومي المتميز للحركة العلمية.
- تشجيع العلماء والباحثين على التطور والبحث في مجال تقنية المعلومات باللغة العربية.

مقولة "اللغة الإنجليزية لغة العلم":

أجمع اغلب المشاركين بالاستبانة على أن اللغة الإنجليزية هي لغة العلم، ومن أهم الأسباب لهذا التأييد هي الآتي:

- العالم يكتب باللغة الانجليزية.
- النشر باللغة الانجليزية يساعد على انتشار البحث أكثر.
- جميع الكتب باللغة الانجليزية، وكذلك الأبحاث وهي جامعة بين جميع لغات العالم.
- لابد من لغة تكون عالمية، يستخدمها الجميع لتسهيل النشر العلمي والتواصل العلمي.
- سهولة اللغة الانجليزية وعالميتها.
- تتوافر العديد من المراجع الأجنبية في الكثير من مجالات العلم.
- اعتماد الكثير من الأبحاث ورسائل الماجستير والدكتوراه على المراجع الأجنبية كمصدر أساسي لتلك الأبحاث.
- التفاعل مع الآخرين لا يمكن أن يتم إلا بتوحيد اللغة وهي اللغة الإنجليزية.
- وجود محتوى علمي تقليدي ومحتوى علمي رقمي متوفر بسهوله لمن يجيد اللغة الإنجليزية سواء للتعلم أو للبحث العلمي.

خلاصة النقاشات الجماعية:

من خلال إجراء نقاشاتٍ ضمن مجموعاتٍ بحثيةٍ في وسائل التواصل الاجتماعي تبين أن معاناة الباحثين الجدد من

طلاب ماجستير ودكتوراه في الدول العربية في مجال تقنية المعلومات مضاعفةٌ إلى درجةٍ كبيرةٍ مقارنةً بزملائهم الباحثين في نظم المعلومات الإدارية والتي تتم أبحاثهم في مجال تقنية المعلومات عادة باللغة العربية. حيث يظل "موضوع البحث ودراسة مشكلة البحث" المعاناة الرئيسية للباحثين باللغة العربية، في حين أن الباحثين باللغة الإنجليزية في مجال تقنية المعلومات تضاف لهم معاناة فهم الأبحاث التي تستخدم كمراجع، ومعاناة الكتابة باللغة الإنجليزية، ومعاناة صياغة مشكلة البحث وأهدافه باللغة الإنجليزية بطريقة واضحة ، ومن ثم تبدأ المعاناة الطبيعية وهي العمل على البحث نفسه، ونحن هنا نؤكد على أن المراجعة اللغوية في نهاية إعداد البحث ضرورية في كلتا الحالتين (اللغة العربية واللغة الإنجليزية)، كما نؤكد على أن استخدام اللغة العربية بالبحث العلمي في مجال تقنية المعلومات لا يعني تسهيل عمل البحث بقدر ما تعني الاهتمام والتركيز على موضوع البحث عوضاً عن موضوع اللغة.

دعا المشاركون بالنقاشات إلى إبقاء اللغة الإنجليزية على رأس البحث العلمي في مجال تقنية المعلومات – إذا كان هذا الأمر حتميا وضروريا، وعليه فإنه يجب على الجهات المعنية أن تلتزم بتدريس اللغة الإنجليزية بشكل فعال حتى يتقنها كافة الراغبين بدخول كليات علمية، ليصلوا إلى مستوى أكثر إتقاناً فيها، وبصورة تقارب إتقانهم للغة الأم، عملا بالمثل" إذا أردت أن تطاع فَأْمُر بما هو مستطاع".

أما الإخوة المشاركون في هذه النقاشات من الباحثين الدارسين أو المقيمين في دول أجنبية مثل: روسيا، والصين، وألمانيا ، وفرنسا ، والهند، وتركيا، وإيران ، وغيرها فقد أفادوا بأن هذه الدول تقدم برامج ماجستير ودكتوراه باللغة الانجليزية، وكذلك برامج ماجستير ودكتوراه باللغة المحلية، كما تشجع هذه الدول البحث العلمي في مجال تكنولوجيا المعلومات باللغة المحلية من خلال توفير المجلات والمؤتمرات التي تدعم الأبحاث باللغة المحلية، وتهتم هذه الدول بلغتها وتفرض على الطلاب الأجانب دراسة اللغة المحلية وإتقانها حتى لو كان برنامجهم الدراسي باللغة الانجليزية، وبهذا يضمنون أن تتقدم لغتهم وتساير اللغات العالمية في مجال تكنولوجيا المعلومات، وكافة مجالات العلوم.

9. الخلاصة

من خلال هذه النتائج يمكن التوصل إلى حقيقة أن الباحثين العرب يشعرون بوجود خطر على اللغة العربية من عملية إزاحتها عن البحث العلمي في مجال تقنية المعلومات، ولكن هذا الشعور لا يترتب عليه الإحساس بالمسئولية، فأغلب المشاركين يجدون أن اللغة الإنجليزية هي لغة العلم رغم أن أغلبهم مستوى إجادة اللغة الإنجليزية لديهم "جيد" فقط. كما أن الأغلب ليست لديهم أبحاث باللغة العربية ولا يستعينون بالمراجع المكتوبة بها، وهذا يساهم بدور كبير في تجاهل اللغة العربية وإهمالها في مجال البحث العلمي، ومما قد يستغرب له المرء أننا نجد طلاب الماجستير والدكتوراه العرب الدارسين في دول غير ناطقة باللغة الإنجليزية، يتعلمون لغة البلد ويدرسون بها، ويقدمون الأبحاث المتعددة بلغة البلد، وعندما يعودون إلى بلدانهم لا يرغبون بعمل الشيء ذاته مع اللغة العربية التي هي لغتهم الأصل، ويقومون بترجمة أبحاثهم إلى اللغة الإنجليزية، وتكون حجتهم أن لغة العلم هي اللغة الإنجليزية، من هنا نتوصل إلى دور الجهات ذات الصلة بالبحث العلمي من وزارات التعليم العالي إلى الجامعات العربية مرورا بالباحثين ، إذ أن عليهم حمل الأمانة والإسهام بدورٍ فعالٍ قويٍ في إتاحة الفرص لظهور البحث العلمي في مجال تقنية المعلومات جنباً إلى جنبٍ مع الأبحاث باللغة الإنجليزية، وعلى مستوى عالٍ من الجودة العلمية واللغوية ، وتشجيع الأبحاث في عمق التكنولوجيا حتى يسهل الفهم والمشاركة في مجتمع المعرفة ، وأن يحاول الباحثون العرب إنتاج العلم بلغتهم، ولا يكونون ناقلين للعلم فقط.

10. التوصيات

أهم التوصيات الموجهة للجهات المختصة (وهي وزارات البحث العلمي والجامعات في الدول العربية):

1. توحيد جهود الهيئات المختلفة للإسهام في عملية ترجمة المصطلحات التقنية إلى اللغة العربية السليمة، وتوفيرها لكل من يحتاج إلى التعامل معها من خلال نشرها بكافة وسائل النشر وخاصة على الإنترنت.
2. تشجيع البحث العلمي باللغة العربية، ويمكن جعله أحد شروط الترقية (بحث واحد على الأقل باللغة العربية).

3. دعم وتقوية الدراسة في الدراسات العليا باللغة العربية جنباً إلى جنب مع اللغة الإنجليزية.
4. تشجيع الأساتذة على تأليف المراجع العلمية باللغة العربية تحت إشراف هيئةٍ متخصصةٍ، على أن يتم العمل من خلال فريقٍ علميٍ مؤهلٍ، وليس مجرد جهودٍ فرديةٍ غير مراقبةٍ.
5. تشجيع عملية الترجمة تحت مظلة هيئةٍ علميةٍ رسميةٍ.
6. إلزام المجلات العلمية التي تقع تحت مسئولياتها بسنّ مبدأ قبول الأبحاث باللغة العربية في مجال تقنية المعلومات.

التوصيات الموجهة للباحثين العرب:

1. الحرص على استخدام اللغة العربية في البحث العلمي في مجال تقنية المعلومات لبعض الأبحاث على الأقل.
2. الحرص على توعية الطلاب في مرحلة الماجستير على فهم واستيعاب التقنية باللغة العربية والعمل على تنويع النشر باللغة العربية والإنجليزية.
3. توعية الطلاب بأهمية الحرص على إتقان اللغة العربية الصحيحة جنباً إلى جنبٍ مع اللغة الإنجليزية.

المراجع

1. الإرياني، أروى (2016) " *نظم دعم اتخاذ القرار*" دار الفكر المعاصر، اليمن.
2. الإرياني، أروى يحيى؛ الكبسي، إبراهيم عبدالملك (2015) "*الكتاب الجامعي المنهجي معايير واعتماد دراسة حالة" كتب كليات الحاسوب وتقنية المعلومات في اليمن*"– المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي – جامعة الشارقة، الأمارات.
3. البرغوثي، عماد؛ أبوسمرة، محمود (2007) "*مشكلات البحث العلمي في العالم العربي*" مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية المجلد الخامس عشر، العدد الثاني .
4. البواب، مروان؛ الطيان، محمد (1994) " أسلوب *معالجة اللغة العربية في المعلوماتية*" المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
5. التل، شادية (1998) " *البحث العلمي في الوطن العربي وتوجيهه لخدمة الجامعة والمجتمع*"، مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر، المنعقد في جامعة الامارات – العين.
6. التويجري، عبدالعزيز (2008) " *اللغة العربية والعولمة* " منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو 1429 هـ / 2008 م
7. الحارثي، فهد العرابي (2011) " *أزمة البحث العلمي والتنمية*" موجود على رابط www.asbar.com/ar/contents.aspx?c=994
8. حسيكي، سليمان (4102 هـ) "*الاستثمار في الكتابة العلمية باللغة العربية (الواقع والمرتجى.)*" الاستثمار في اللغة العربية، ومستقبلها الوطني والعربي والدولي .المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية.
9. الريوي، يحيى (2007) "*حالة مشروع الحكومة الإلكترونية في اليمن*" المؤتمر السادس عن الحكومة الإلكترونية.
10. العيدورس، ناديه مصطفى (2007) "*استخدام اللغة العربية في نظم استرجاع المعلومات*" جامعة الخرطوم (بحث دكتوراه)
11. الفيومي، سعيد محمد (2014) "*اللغة العربية وقدرتها على مواكبة العصر*"، للمؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، دولة الإمارات العربية المتحدة.
12. المجيدل، عبد الله؛ شماس سالم (2010) "*معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية (دراسة ميدانية – كلية التربية بصلالة أنموذجاً)* " مجلة جامعة دمشق ، المجلد 26 العدد (1+2) 2010
13. الناهي، هيثم؛ شرّي، هبه؛ حسنين، حياة (2017) "*مشروع المصطلحات الخاصة بالمنظمة العربية للترجمة*" المنظمة العربية للترجمة.

المراجع باللغة الإنجليزية:

[1] Aleryani, A. ; Mofleh, H. ; Alaraki, S. (2017) " *The usage of Academic Social Network Sites by Researchers in Developing Countries: Opportunities and Challenges*" Saba Journal of Information Technology and Networking (SJITN), Vol. 5 no2

[2] El-Berry, D. (2015) '*Awareness and Use of Academic Social Networking Sites by the Academic Staff at the South Valley University in Egypt*' , Journal of Library and Information Sciences, December 2015, Vol. 3, No. 2, pp. 115-132.

الجودة والاعتماد لتحقيق مستقبل أفضل بالتعليم العالي

أ.د. سامية كمال توفيق نصار
جامعة عمان الاهلية، الأردن

المقدمة : *إن المتغيرات التكنولوجية الحالية لابد أن تتلاءم مع التغير في متطلبات المتعلم بالتعليم العالي ، فهناك احتياج لطرق تعليمية حديثة تواكب متطلبات السوق العالمي ، وتلك التغيرات تشكل بالنسبة للأمم العريقة ذات التراث الثقافي الغائر كأمتنا العربية تحديات أكثر قوة ، فلابد من تحقيق نقلة شاملة إلي طريق المستقبل من أجل أن يتماشى التعليم مع حركة المجتمع وشبكة المعرفة وابتكار جسور تواصل وتكامل بينها وبين العالم ، والتي تتمثل بقدر كبير في الاهتمام بجودة التعليم ووضع معايير لتطبيق هذه الجودة والإلزام الجامعات العربية بها . وتحقيق مستقبل أفضل بالتعليم العالي يعني اعتراف متبادل بين هيئات ومنظمات ضمان الجودة والاعتماد الدولية واتباع مفهوم ضمان الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والتي تتمثل في مجموعة من الأنشطة تقوم بها المؤسسة التعليمية لتحقيق الهدف من عملها بحيث تكون مطابقة للمواصفات العالمية.*

هدف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف علي أهداف مؤسسات التعليم العالي من أجل تحقيق الجودة الشاملة والإمكانيات التي يجب توافرها، أيضا كيف تحقق إدارة الجودة الشاملة المنافسة العالمية للمنتج التعليمي والتي ترتكز علي مبادئ الجودة الشاملة للإدارة.

فرضية البحث:

- تؤثر المتغيرات التكنولوجية الحالية على منظومة التعليم العالي بما يخدم التواصل العلمي وتقدم المجتمع
- جودة مؤسسات التعليم العالي هي نتاج إتباع تطبيق معايير الجودة الشاملة

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث في التعرف على تأثير المستجدات العلمية والمتغيرات التكنولوجية على العملية التعليمية بالتعليم العالي وتغير متطلبات المتعلم وكيفية مواكبة العالم العربي للرؤية المستقبلية لصورة الحياة المرتبطة بالتطور التكنولوجي وذلك بدراسة ما يلي:

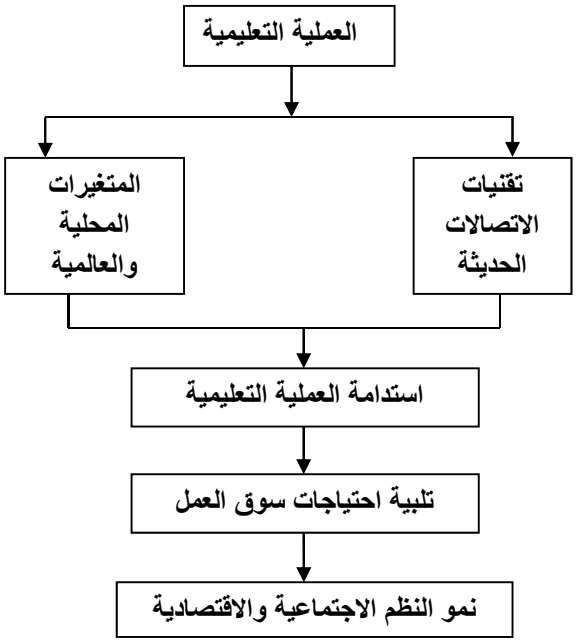
- التعليم العالي ومستجدات الثورة العلمية التقنية.
- التعليم العالي ومتطلبات السوق العالمي.
- الرؤية المستقبلية لصورة الحياة ومجرياتها وتحدياتها في القرن الحالي لأبناء العالم العربي.
- أهداف مؤسسات التعليم العالي من أجل تحقيق الجودة الشاملة.
- تحقيق نقلة شاملة الى طريق المستقبل عن طريق تطبيق معايير الجودة

الكلمات المفتاحية: جودة مؤسسات التعليم – الجودة الشاملة بالتعليم العالي – التطور التكنولوجي.

1- التعليم العالي ومستجدات الثورة العلمية التقنية

تتركز أهم المستجدات التي سادت العالم في الثورة العلمية التقنية في مجالات الاتصالات والإلكترونيات والمعلومات وقد ترتب على تلك التغيرات نشأة ظاهرة العولمة التي أطلقت التواصل والتفاعل في الأنشطة الإنسانية بما يتعدى الحدود التقليدية بين الدول لاغية بذلك حدود المكان والزمان، وذلك من خلال استخدام تقنيات المعلومات في كافة المجالات. لذا يسعي النظام التعليمي إلى التوافق مع أبعاد هذه الثورة العلمية المتسارعة في مجالات العلوم والحاسبات والتكنولوجيا المختلفة، ومن المسلم به أن هناك تأثير في استدامة واستمرار العملية التعليمية من خلال استخدام تقنيات الاتصالات الحديثة.

فلابد من ربط التعليم بالمتغيرات المحلية والعالمية لإعداد جيل يستطيع أن يلبي احتياجات سوق العمل الداخلية والخارجية وأن يتعامل مع لغة العصر في مجال الثورة التكنولوجية ويطوعها، وباعتبار أنها في أي مجتمع هي قاطرة التقدم ومعمل إعداد الأجيال المتعاقبة وتكوينها الفكري. لذا يجب أن يعمل التعليم الجامعي على إعداد المواطن الذي يستطيع أن يحقق متطلبات برامج التنمية واحتياجات سوق العمل وأن يتعامل مع تحديات المستقبل والتطور العالمي. (مروة 2016)

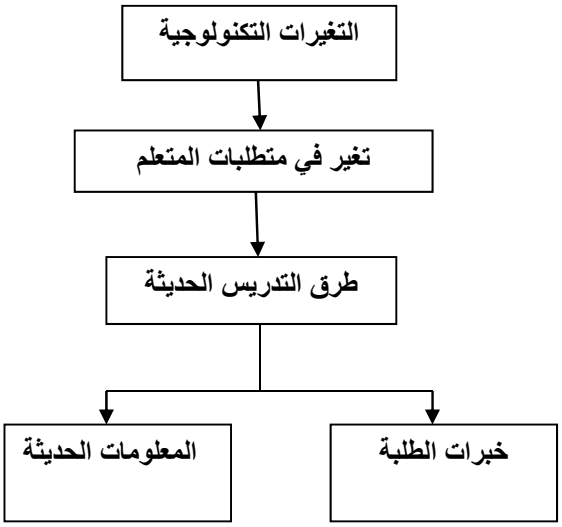


2- التعليم العالي ومتطلبات السوق العالمي

أصبح التعليم دوليا مشتركا بين دول العالم، واصبحت المنافسة بين الجامعات ليست فقط خلال الحدود الوطنية ولكن اعترفت بالمجتمع الأكبر فذاب الانقسام المحلي Local والعالمي Global، حيث ينتقل الطلبة للتعلم أو يتم التعليم من بعد باستخدام تقنيات الاتصال الحديثة مثل الإنترنت والاتصال عبر الأقمار الصناعية وكل ما يتعلق بالفراغ الإلكتروني وتحدياته وتكنولوجيا الواقع الافتراضي.

ودائما ما تكون التغيرات التكنولوجية متوازية ومتلائمة مع التغير في متطلبات المتعلم حيث أثرت المتغيرات العالمية على الاحتياجات التعليمية للطلبة التي أصبحت متزايدة ومستمرة في جميع مراحل الحياة، حيث تفرض متطلبات السوق العالمي مهارات معلوماتية وقدرات، فأصبح المستقبل الاقتصادي لهؤلاء ذو المهارات والقدرات المتميزة.

من هذا فإن هناك احتياج لطرق تعليمية حديثة تواكب متطلبات السوق العالمي ، لذا سوف يلعب تخطيط وتصميم المناهج الحديثة دورا هاما في تدعيم فرص العمل المستقبلية للطلبة ،وسوف توفر النظم التعليمية الجديدة التي تعتمد علي نظام الساعات الدراسية فرص التعلم خلال مراحل الحياة المختلفة ، وأيضا سوف يكون هناك احتياج إلي نظام أكثر انفتاحا في التعليم وطرق التدريس يعتمد علي خبرات الطلبة وعلي المعلومات الحديثة التي توفرها تكنولوجيا المعلومات وخلال القرن الواحد والعشرين سوف يكون هناك احتياج الى الى استدامة واستمرار التعليم ، حيث أصبح التعليم هو محور نمو النظم الاجتماعية والاقتصادية الحديثة .



3- الرؤية المستقبلية لصورة الحياة ومجرياتها وتحدياتها في القرن الحالي لأبناء العالم العربي

تؤكد تقارير هيئة الإيسيكو (المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافية) تدني الأوضاع العلمية والتكنولوجية في العالم العربي والإسلامي وافتقار بلدانه إلي ثقافة البحث العلمي في خدمة التنمية والبيئة ، وبالرغم من تمكن بعض البلدان الاسلامية من إرساء بنيتها التحتية العلمية إلا أنها تعاني من عجز في تسخير مخرجات التعليم لفائدة نمائها الاقتصادي ، بينما لا تستطيع البلدان الأخرى الاستجابة لاحتياجات الدارسين في التخصصات العلمية والتقنية ، أي أننا مكثنا طويلا بعيدين عن ساحة التطور بينما أحوالنا التعليمية تصل في معظم أقطارنا إلي حد الكارثة بالرغم من اننا نرى في تقنيات التعليم من بعد والجامعات الافتراضية بابا واسعا مفتوحا للخروج من مآزقنا التعليمية (مروة 2016).

وبالنظر إلى واقع استخدام تكنولوجيا الاتصالات في العالم العربي، يتكشف وجود هوة رقمية بين بلدان طورت نسيج تكنولوجيا الاتصالات فيها وأغلبها في منطقة الخليج العربي حيث وظفت أقصي طاقاتها مستعينة بتقنية المعلومات لرسم طريقا لمستقبلها، وبلدان لازالت متعثرة في هذا المجال، ويمكن تصنيف الدول العربية إلى مجموعات ثلاثة (سوميه 2005):

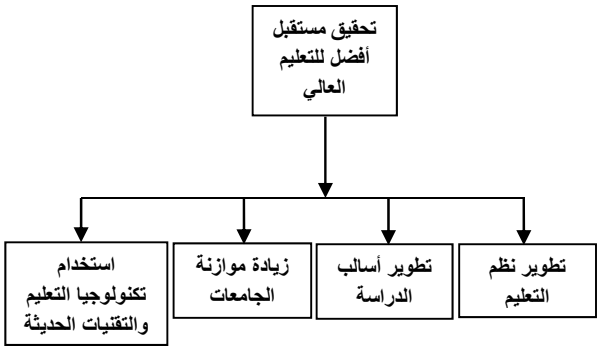
- مجموعة التطور السريع وتشمل الكويت والإمارات العربية المتحدة.
- مجموعة الدول الصاعدة وتشمل مصر والأردن ولبنان والسعودية.
- مجموعة السائرة في طريق النمو وتضم المغرب وعمان وسوريا.

بينما تشير جميع التوقعات إلى أن المنطقة العربية ستشهد تضاعفا في نسبة مستخدمي الإنترنت خلال الفترة القادمة، وفي الوقت الذي تحاول فيه بعض الدول مثل السعودية تجاوز تحفظاتها بخصوص استعمال شبكة الانترنت من خلال التخطيط لربط كل المدارس بالشبكة ضمن ما يعرف بالمشروع الوطني السعودي وتوجد بعض الدول التي مازالت تفرض قيودا شتى على استعمال الشبكة.

وتواجه مؤسسات التعليم العالي والجامعي العربية تحديات كبيرة نشأت عن المتغيرات التي غيرت شكل العالم وأوجدت نظاما عالميا جديدا عماده العلم والتطور التقني المتسارع مستندا إلى تقنيات فائقة التقدم الأمر الذي يدعو إلى الإسراع في مباشرة تنفيذ برامج شاملة للتطوير والتحديث تمكن مؤسسات التعليم العالي العربية من تجاوز مشكلاتها ونقاط الضعف فيها، وعلى راسمي السياسات ومتخذي القرارات الاستراتيجية في هذه المؤسسات العمل على إعداد عملية تنفيذ لإدارة الجودة إعدادا بارعا متقنا وتكون مناسبة للبيئة الأكاديمية (البادي 2010).

ويعتبر ربط المدارس بالإنترنت في إطار مشروع حكومي للتأقلم على الاستفادة من خدمات الشبة العنكبوتية إحدى الخطوات الأساسية في إعداد الأجيال المستقبلية ولكن يكمن التحدي الحقيقي في نوعية الطالب لاستخدام هذه التقنية على الوجه الأمثل. وقد بادرت دول مجلس التعاون الخليجي بالشروع في وضع خطة وطنية لتقنية المعلومات، وهناك ضرورة ملحة لوجود خطة أساسية عربية وطنية لتقنية المعلومات لتحقيق الاقتصاد الرقمي.

وتحقيق مستقبل أفضل للتعليم العالي بعني اعتراف متبادل مع هيئات ومنظمات ضمان الجودة والاعتماد الدولية، حيث يعاني التعليم العالي من مشكلة عدم وجود معايير محددة مطبقة مما يجعلنا نتخلف عن قائمة أفضل جامعات على مستوى العالم. لذلك لابد من تطوير نظم التعليم وأساليب الدراسة وإدخال العلوم المستقبلية وزيادة موازنة الجامعات، هذا بالإضافة إلي استخدام تكنولوجيا التعليم والتقنيات الحديثة .

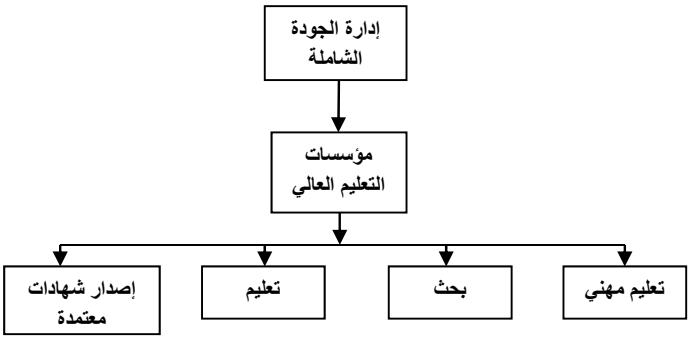


اسس تحقيق مستقبل أفضل للتعليم العالي

1-3 مؤسسات التعليم العالي وتحقيق ضمان الجودة والاعتماد الدولية

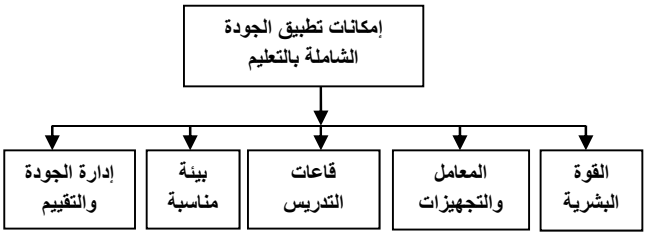
إن إدارة الجودة الشاملة هي إدارة لمجموعة من الأنشطة التي تقوم بها المؤسسة التعليمية لتحقيق الهدف من عملها بحيث تكون مطابقة للمواصفات العالمية ويجب أن تشمل جميع أوجه النشاط للمؤسسة وليس جزء منها دون الباقي وتهدف المؤسسات التعليمية من تطبيق إدارة الجودة الشاملة تحقيق الآتي:

- التعليم المهني لتخريج مواطنين قادرين على احتراف مهن مطلوبة.
- البحث العلمي المتوافق مع متطلبات المجتمع.
- التعليم المستمر لتحقيق تطور أداء الخرجين.
- إصدار الشهادات المعتمدة محليا وعالميا للتعليم.



2-3 إمكانيات تطبيق الجودة بالتعليم العالي

لابد أن تتوفر إمكانات محددة تعمل مجملة علي تطبيق الجودة بالتعليم العالي وتتمثل في القوة البشرية (اعضاء هيئة التدريس والمعاونين والجهاز الإداري اللازم) ، المعامل والتجهيزات للأنشطة الرياضية والاجتماعية والمواد التي تستعمل في المعامل وقاعات التدريس ولابدان تصاحب تلك الإمكانيات الإدارة المتمثلة في إدارة الجودة الشاملة والتقييم الذاتي وذلك ضمن بيئة مناسبة داخل الكلية والجامعة .إذا فإدارة الجودة الشاملة هي أداة المنافسة العالمية في ظل العولمة بالوصول إلي مطابقة التعريفات المتفق عليها عالميا وتحقيق الاعتماد العالمي لمنتج التعليم .



4- أهداف مؤسسات التعليم العالي من أجل تحقيق الجودة الشاملة

هناك أهداف لمؤسسات التعليم العالي تعود بفوائد متعددة على الفرد بشكل خاص وعلى المجتمع والدولة بشكل عام في حاله تطبيق الجودة بالتعليم العالي وتتمثل في:

- نشر الوعي بثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي.
- الارتقاء بمستوى وجودة التعليم العالي ليتفق واحتياجات خطط التنمية الشاملة.
- ضمان التنمية المستدامة لمنظومة الجودة في التعليم العالي.
- مساعدة وتحفيز مؤسسات التعليم العالي على المنافسة والتميز على الصعيدين المحلي والعالمي.
- تمكين مؤسسات التعليم العالي من إنشاء نظم داخلية لإدارة وتوكيد الجودة تصميم معايير وآليات للقياس معتمدة تتفق مع المعايير العالمية لتوكيد جودة التعليم.
- توفير خريج متميز يفي باحتياجات وتوقعات سوق العمل في ظل ظروف المنافسة والعولمة.
- تحقيق نقلة شاملة الى طريق المستقبل عن طريق تطبيق معايير الجودة.
- منهج مقترح لتحقيق نقلة شاملة الى طريق المستقبل عن طريق تطبيق معايير الجودة.
- تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس.
- تطوير المناهج بالجامعات.
- بناء الفكر التعليمي الناقد الشمولي للطالب بالتعليم العالي.
- تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس.

5- تحقيق نقلة شاملة الى طريق المستقبل في مؤسسات التعليم العالي عن طريق تطبيق معايير الجودة

إن تطبيق معايير الجودة في التعليم العالي هي الطريق لمستقبل تنعم فيه الدول بالتقدم والتنمية والذي يبدأ أولا من خلال العمل على تعظيم مفهوم التزاوج والامتزاج بين الهوية والثقافة المحلية من جهة وبين التكنولوجيا والتطبيقات العملية والعلمية، وأداة تطبيق ذلك تشمل أعضاء هيئة التدريس والمناهج التعليمية في التعليم العالي والطالب والبحث يتناول منهج مقترح لتحقيق نقلة شاملة الى طريق المستقبل عن طريق تطبيق معايير الجودة من خلال:

- تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس
- تطوير المناهج بالجامعات
- بناء الفكر التعليمي الناقد الشمولي للطالب بالتعليم العالي

5-1 تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس

أعضاء هيئة التدريس هم الجهة التي يقع عليها مسئولية إيصال المعرفة والعلم المناسب للطالب في إطار الحفاظ على الهوية وبتعلم ودراسة التطور التكنولوجي وثورة المعلومات.

5-1/أ في إطار الحفاظ على الهوية:

- تجهيز كوادر تعليمية لكي يرتفع الأداء التعليمي ويكون لديها المعرفة والدراية الكاملة من خلال أبحاثها ورسائلها الأساسية، وإعطاء دورات تدريبية مكثفة لهذه النماط سواء للطلبة أو الذين يريدون الحصول على دراسات حرة متخصصة بصورة أدق.
- الاستعانة بذوي الخبرة المهنية لما لهم من دور في توصيل نتاج خبراتهم المتراكمة عبر السنين للطلبة فيمكن الاستعانة بهم

لإلقاء المحاضرات المركزة والمكثفة والتي تكون بالنسبة لهم نقطة انطلاق لممارسة المهنة والالتقاء مع تلك الفئات والتعامل معها.

5-1/ب في إطار التطور التكنولوجي وثورة المعلومات:

- الأخذ بالمنهج العلمي للانتقال من أسلوب تلقين المعلومات والتذكر إلى الحوار والمناقشة من خلال تطوير التعليم لزيادة دور الطالب ومشاركته في العملية التعليمية والبحث واستنباط المعلومات.
- التوسع في تطوير تقنيات التعليم وتعميق استخدام الوسائط المتعددة للتخلص من المحاضرات بشكلها التقليدي والانتقال إلى المحاضرات التي يزداد فيها التفاعل بين الطالب والأستاذ.
- استخدام مصادر المعرفة وتطوير المكتبات وتحويلها الي مراكز للمواد التعليمية وربطها بقاعدة المعلومات المحلية والعالمية وتوصيلها بشبكات الإنترنت.
- التأكيد على تكامل وتزاوج التخصصات والعلوم وإلغاء الانعزالية العلمية القائمة على النظرة التخصصية الضيقة فيما بين الكليات والأقسام وبين العلوم والتخصصات ذات العلاقات المتداخلة
- الربط بين العملية التعليمية والتدريب بمواقع الإنتاج والمؤسسات والمنظمات ذات العلاقة، والتأكيد على اندماج التدريب في صلب المناهج الدراسية لاكتساب الطلاب الخبرات العلمية التي تسمح بممارسة العمل بعد التخرج.
- ربط التخصصات والبرامج الدراسية بالمتغيرات العلمية والمعرفية والاحتياجات الفعلية لسوق العمل.
- إعطاء عناية خاصة للتخصصات الجديدة والمستحدثة مثل علوم الحاسبات وعلوم المعلومات والتكنولوجيا وعلوم الطاقة.
- تطوير المناهج بالجامعات.

5-2 تطوير المناهج بالجامعات

إن المناهج التعليمية هي وسيله توصيل المعلومات للطالب عن طريق عملية التدريس التي يقوم بها أعضاء الهيئة التدريسية، واحداث التطوير في مناهج بالجامعات بما يواكب التطور التكنولوجي ويلاءم واقع المجتمع وعاداته وتقاليده لا شك انه من العوامل الرئيسية التي تحقق منظومة التعليم المتكاملة.

5-2/أ في إطار الحفاظ على الهوية:

- تلقين الدارسين رؤى وأفكار كيفية تطابق التعليم الأكاديمي مع الممارسة المهنية للحرف التقليدية.
- محاولة الارتقاء بالمفاهيم العامة للطلبة والتي تخص كيفية احترام الجوانب الإنسانية والعادات والتقاليد.

5-2/ب في إطار التطور التكنولوجي وثورة المعلومات:

- تأسيس شبكة دولية لتبادل المعلومات عن البرامج الدراسية والأساتذة والطلاب وذلك لتشجيع التعاون بين المؤسسات التعليمية المختلفة، وكذلك لرفع المستوى العام للتعليم. ولكي يتم الاستفادة من الأنواع المختلفة في طرق وأساليب وتقنيات التدريس، فإنه يجب تشجيع برامج التبادل العلمي على مستوى الأساتذة والطلاب سواء في الدولة الواحدة أو بين الدول المختلفة، وكذلك يمكن أن يتحقق التبادل العلمي على مستوى مشروعات التخرج المشتركة بين كليات مختلفة بحيث يمكن تحقيق نظام دائم للجوائز الدولية.
- ضرورة تدريس التأثير المتوقع للمعلوماتية والتقدم العلمي للقرن الواحد والعشرين وتدريب الطلاب على التعامل مع المتغيرات المتوقع حدوثها في المجتمع.
- توجيه البحث العلمي نحو دراسة التأثير الدقيق لما وصل إليه العلم الحديث وما يتوافق مع التغيير الفعلي الذي سيحدث من الأنشطة الحياتية المرتبطة وظيفيا بكل نوع.

5-2 بناء الفكر التعليمي الناقد الشمولي للطالب بالتعليم العالي

أصبح من يملك العلم والتكنولوجيا والمعلومات هو من له حق البقاء، ولن يتأتى استيعاب آليات التقدم وبناء البنية الأساسية لعصر الإنتاج كثيف المعرفة والانطلاق الي المستقبل إلا من خلال بناء الفكر التعليمي الناقد الشمولي للطالب وتزويد الشباب بالخبرات والقدرات والمهارات التي تمكنهم من التعامل مع تكنولوجيا العصر ويكون ذلك في إطار الحفاظ على الهوية.

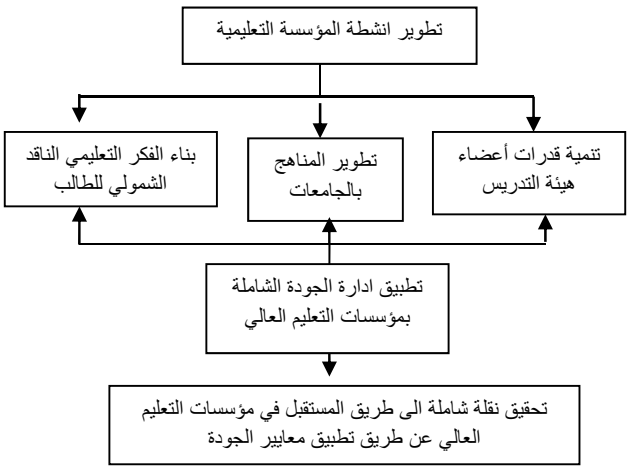
5-3/أ في إطار الحفاظ على الهوية:

- توجيه الطالب للبحث في القضية التي يبحثها بعمق تاريخي والتعرف على السياق التاريخي في مجال العلوم المختلفة.

- أن يكون الطالب ناقدا شموليا ينظر الي العمل من عدة مستويات وبناء فلسفة فكريه متمشية مع الإطار الحضاري ومنسجمة مع بيئة المكان.
- ارتباط العملية التعليمية في ذهن الطالب بما يخدم المجتمع والبيئة فيما يقدمه من كافة الأبحاث التطبيقية العلمية.

5-3/ب في إطار التطور التكنولوجي وثورة المعلومات:

- ضرورة وجود تعاون مستمر بين الطلاب وبين الهيئات العالمية مع التأكيد على ضرورة التعليم المستمر بعد التخرج.
- توسيع آفاق الطلاب لتشمل معارفهم نوعيات أكبر من المعلومات المختلفة في مجال الحاسبات
- تحقيق الفهم والإدراك المتعمق لإمكانيات الحاسبات بدلا من مجرد التعرف السريع عليها.
- تدريب الطلاب على استخدام حزم البرامج المتخصصة والتعرف بكيفية دمجها.
- إعطاء الطلاب الفرصة لاكتشاف البرامج والأجهزة حسب قدراتهم على الاستيعاب.



الخلاصة

ان أعضاء هيئة التدريس هم الجهة التي يقع عليها مسئولية إيصال المعرفة والعلم المناسب للطالب ، و المناهج التعليمية هي وسيله توصيل المعلومات للطالب عن طريق عملية التدريس ولابد من تزويد الطالب بالخبرات والقدرات والمهارات التي تمكنهم من التعامل مع تكنولوجيا العصر ويكون ذلك في اطار الحفاظ علي الهوية ، ولا شك ان تحقيق المنظومة المتمثلة في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس وتطوير المناهج بالجامعات بالتعليم العالي هي اداة تحقيق الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي ، حيث ان إدارة الجودة الشاملة هي إدارة لمجموعة من الأنشطة التي تقوم بها المؤسسة التعليمية لتحقيق الهدف من عملها بحيث تكون مطابقة للمواصفات العالمية ، و إدارة الجودة الشاملة هي أداة المنافسة العالمية في ظل العولمة للوصول إلي مطابقة التعريفات المتفق عليها عالميا وتحقيق الاعتماد العالمي لمنتج التعليم .

المراجع

1- سوميه طه أبو الفضل – الثورة الرقمية ومستقبل العرب – المؤتمر المعماري الدولي السادس (الثورة الرقمية وتأثيرها على العمارة والعمران)15-17 مارس 2005
2- جامعة القاهرة – مشروع تنمية أعضاء هيئة التدريس والقيادات 2004-2007 www.fldp.org
3- فاروق اسماعيل-مجدي قاسم-الاعتماد وضمان الجودة للتعليم الهندسي – ورقة عمل – ندوة التعليم الهندسي الخاص – 2005
4- مهدي التميمي – مهارات التعليم: دراسات في الفكر والأداء التدريسي – دار كنوز المعرفة – الأردن 2007
5- نواف محمد البادي – الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الأيزو، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع – 2010
6- مروه قمر الدولة- منهج لتطوير التعليم المعماري بالجامعات المصرية من منظور التقدم التكنولوجي للقرن 21 – رسالة دكتوراه- جامعة طنطا- كلية الهندسة -قسم هندسة العمارة – 2016

ورقة بعنوان:

بعض التجارب في مجال التقويم والاعتماد في التعليم العالي

إعداد: د. مدثر حسن سالم عزالدين

ود. عاطف محمود عوض

مقدمة: تواجه مؤسسات التعليم العالي العديد من التحديات ولعل مواجهة تلك التحديات تتطلب تقييم لأداء تلك المؤسسات، ومن ثم تقويم أداء الجامعات وبصورة مستمرة لمعرفة مدي التزامها بالأهداف الموضوعة والعمل على تحقيقها، ومدى تماسكها وترابطها كمؤسسة تستطيع إحداث التغيير والتطوير والمواكبة، متى ما استدعت الضرورة ذلك، ولعل أبرز داعي لذلك نجد سعي تلك المؤسسات للحصول على الاعتماد، والذي يجعل لها حظوظ بين المؤسسات المرموقة ذات القدرة على المنافسة والتفوق على الأخريات في التصنيف. وهذا ما جعلنا نتطرق لبعض مساعي تلك المؤسسات في سبيل ذلك. وقد حققت الجامعات المعروفة باهتمامها بموضوع الاعتماد الأكاديمي وتقويم الأداء مكانة علمية مرموقة وموقعاً تنافسياً متميزاً، ولكن رغم إيمان قادة الجامعات في الدول النامية بأن الجودة والتميز الأكاديمي من أهم التحديات التي تواجه جامعتاهم، إلا أن جهودها في بناء أنظمة الجودة الجامعية بقيت في مستويات متوسطة من الاهتمام، ولعل هذا هو السبب الذي يفسر لماذا تقع جامعاتها في متوسط أو نهاية الترتيب العالمي للجامعات، وتبقى الجامعات التي حققت مرتبة متقدمة في الترتيب العالمي نموذجاً يجب الاهتمام به، والاستفادة من الدروس التي يمكن أن تعلمها من الهيئات والجامعات المتميزة، حيث أن هذه الجامعات لم تتبع كلها الصيغة نفسها للنجاح، وبالتالي يمكن إيجاد أكثر من طريق للنجاح. وسنتناول هنا بعض تجارب الدول والهيئات والجامعات.

الكلمات المفتاحية: جودة الأداء، معايير جودة الأداء، تقويم أداء، الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي.

مشكلة الورقة: تدور إشكالية الورقة حول التنسيق والتشبيك الهيكلي للجودة والتقييم والاعتماد على مستوى الدول العربية والجامعات، إضافة لمستوى الصلاحيات والسلطات الممنوحة لتلك الجهات المختصة لمعالجة أمر الجودة والتقييم والاعتماد على مختلف المستويات.

أهمية الورقة: تعد عمليات الجودة والتقييم والاعتماد من العمليات المهمة والحيوية التي تتعلق بمستوى المنتج من جهة، كما ترتبط بمستوى الشهادة الممنوحة للطالب، من جهة أخرى، وبالتالي السمعة الناتجة والصورة الذهنية المكونة لدى المجتمع عن تلك المؤسسات ومدى تقبل المجتمع لها. لذلك نجد أن سبر غور الارتباط والتشبيك التنظيمي لتلك المؤسسات ومعرفة السلطات الممنوحة لها عمليا يعد أمر في غاية الأهمية.

أهداف الورقة: ترمي الورقة لتحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على الوضع الراهن للجودة والتقييم والاعتماد على مستوى الدول والجامعات.
2. التعرف على المستويات والهياكل التنظيمية الممارسة للجودة والتقييم والاعتماد.
3. التعرف على السلطات الممنوحة للإدارات المختصة في مجال الجودة وتقييم الأداء والاعتماد.

مجتمع وعينة الورقة: تمثل مجتمع الدراسة في الهيئات التي تعمل في مجال التقويم والاعتماد على مستوى الدول والجامعات، وقد وقع الاختيار على عينة من تلك التجارب متباينة كنموذج لدول متقدمة وأخرى لدول وجامعات على مستوى الوطن العربي.

تنظيم الورقة:

أولاً: الإطار النظري

ثانياً: التجارب في مجال التقويم والاعتماد

ثالثاً: أهم النتائج والتوصيات

أولاً: الإطار النظري

تقويم الأداء في مؤسسات التعليم العالي: تعد مؤسسات التعليم العالي باعتبارها كيان تنظيمي قد يقع في بعض الأخطاء والانحرافات التي تتطلب العلاج، لذلك لا بد من عمليات تقويمية وبصورة مستمرة لتقويم فاعليتها ومستوى أدائها لأهدافها المرسومة في الجوانب الأكاديمية أو البحثية أو خدمة المجتمع. يذكر (عبد الباقي عبد الغني بابكر، يوليو 2006م، ص4) إن قياس الأداء الجامعي يجب أن يبنى وفق الخطوات الرئيسية الثلاث التي تنبني عليها أداة القياس وهي:

1. تحديد النوع المراد قياسه بمجالاته وعناصره ومكوناته، وبالشكل الذي يمكن أن يتحول من الصورة الوصفية اللفظية إلى الوصف الكمي الرقمي.
2. بناء الأداة التي تقيس النوع المراد قياسه بحسب جدوله النوعي الموصوف (بمكوناته ومجالاته أعلاه).
3. تحديد المعايير التي يمكن على أساسها تفسير الكم الناتج من خلال قياس النوع، بحيث يمكن أن يحكم في ضوئها على مستوى الأداء المقدم أولاً، ومقارنته بمستويات الأداء الأخرى أو المعايير الخارجية ثانياً.

وبعد أن تفرغ الجامعة من عمليات القياس والمعايرة تأتي عملية التقويم وتصحيح الانحرافات والإخفاقات ونقاط الضعف إن وجدت والتأمين على وتقوية نقاط القوة التي خلصت إليها نتائج التقييم.

تأكيد جودة الأداء في مؤسسات التعليم العالي من خلال الاعتماد: يعد الاعتماد عملية إشرافية وقانونية معاً تمنح المؤسسة التعليمية أو البرنامج معايير محددة للتعليم الجيد. وقد تعددت نظرات الكثيرون للاعتماد فهو تارة مرادف للتقويم، وتارة أحد أنواع عمليات التقويم. وعموماً يذكر (عبد الباقي عبد الغني بابكر وآخرون، 2005م، ص6) أنه يمكن تعريف الاعتماد بأنه "عبارة عن نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم العالي في الجامعات والكليات والبرامج، وهو أداة فاعلة ومؤثرة لضمان سمعة العملية التعليمية وترقيتها وضمان الجودة في المؤسسات التي تمارس تلك العملية في التعليم العالي". وهو سلسلة من الإجراءات التدقيقية والتقييمية المعيارية الهادفة إلى ضمان الحد الأدنى من متطلبات جودة التعليم العالي واقتراح الخطوات التنفيذية الكفيلة بالارتقاء بمستوى العملية التعليمية وسوية وأهلية مخرجاتها للمنافسة في أسواق العمل المحلية والخارجية.

ويعني الاعتماد في التعليم، الآتي:

1. الاعتماد يهدف إلى الارتقاء بالعملية التعليمية ويبعث على اطمئنان المجتمع لخريجي هذه المؤسسة وليس تهديداً لها.
2. الاعتماد لا يهدف إلى تصنيف أو ترتيب المؤسسات التعليمية.
3. الاعتماد هو تأكيد على منظومة معايير أساسية تضمن قدراً متفقاً عليه من الجودة، وليس طمسا للهوية الخاصة بها.
4. الاعتماد لا يهتم فقط بالمنتج النهائي للعملية التعليمية ولكن يهتم بنفس القدر بكل جوانب ومقومات المؤسسة التعليمية.

ويضيف (عبد الباقي عبد الغنى بابكر ووليد خضر عباس الزند، 2004م، ص12) إن الاعتماد يتجه نحو تأكيد النوعية، فضبط النوعية بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي ترتبط بتقويم الخريجين ومنجزات الجامعة في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، من حيث مستواها وكفاءة أدائها، إضافة إلى مدخلات التعليم ومدى سلامة العلاقة بين مدخلات التعليم ومخرجاته، وفحص أهداف المؤسسة ودراسة إمكانياتها المادية وقواها البشرية وأنظمتها التعليمية والإدارية، للتعرف على مدى التوافق بين الأهداف والإمكانيات. والاعتماد كمفهوم يقترب كثيراً من مفهوم المساءلة، وهو يمثل قبول المسئولية فيما يتعلق بتحقيق النواتج المرجوة للتعليم، باعتباره من الخدمات الجماهيرية، وهذا المفهوم ينطبق على جميع البرامج التعليمية التي يتم تمويلها من الإنفاق العام. فالمساءلة تؤكد حق المواطنين في معرفة ما يجري في مؤسسات التعليم العالي التي تنفق عليها الدولة من حصيلة الضرائب، ومدى فاعلية تلك المؤسسات.

عليه نجد أن الاعتماد عملية فاعلة تتبع وتهدف إلى إصدار الاعتراف أو منح العضوية للمؤسسات التعليمية للاتحادات والجمعيات واللجان العلمية لمؤسسات التعليم العالي، وهي بذلك تمثل التغذية المرتدة والقرار النهائي لعملية التقويم. إن الاعتماد ليس ترخيص يمنح للمؤسسة التعليمية أو البرنامج المعني لأن ذلك من اختصاصات السلطات الحكومية وفق متطلبات وإجراءات محددة. ومما لا شك فيه أن الاعتماد تقوم به عادة جهة غير حكومية تعينها الجهات الحكومية المختصة في اتخاذ القرار المتعلق بالترخيص القانوني للمؤسسة أو البرنامج المعني كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية. ويوضح (عبد المنعم محمد عثمان، 2004م، ص19) أن الاعتماد يتكون من ثلاث مراحل، حيث تقوم فيها المؤسسة التي تسعى للحصول على الاعتماد بإعداد دراسة ذاتية عن أهدافها وتنظيمها ومدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها. تليها المرحلة الثانية التي يتم فيها زيارة فريق من الخبراء الخارجيين توفدهم هيئة الاعتماد للمؤسسة المراد اعتمادها. تليها المرحلة الثالثة التي يتم فيها اتخاذ القرار بمنح أو رفض الاعتماد بناءاً على المعايير والمستويات المستخدمة في الاعتماد والتي تضعها جهة الاعتماد.

تكمن أهمية الاعتماد وفوائده في أنه يطمئن المجتمع بأن مؤسسات التعليم العالي تبذل قصارى جهدها لتحقيق الأهداف وبالمستوى المطلوب، وتطمين الطالب بأن المؤسسة التي سيلتحق بها أو ينتمي إليها توفر له التربية والمعرفة والخبرة التي يسعى لها، وأيضاً تطمين المخدم بأن الخريج من مؤسسات التعليم العالي مؤهل وله مقدرات وإمكانيات تتناسب مع طبيعة العمل، ومساعدة الجهات المعنية بالاعتراف بالشهادات العلمية ومعادلتها وعلى اتخاذ القرارات المناسبة. إضافة إلى إثارة روح المنافسة على الاهتمام بالنوعية بين مؤسسات التعليم العالي.

الغاية من الاعتماد أنه وسيلة التطوير والتحسين المستمر للأداء الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، وهو يهدف إلى تحقيق مستوى عال من الجودة يمكنها من تدعيم مركزها العلمي التنافسي بين المؤسسات الأكاديمية المحلية والإقليمية والعالمية، والذي يتمثل في منح الاعتماد في البرامج لمؤسسات التعليم العالي على المستوى المحلي، وتمكين مؤسسات التعليم العالي من الحصول على الاعتماد الإقليمي والعالمي لبرامجها.

معايير الاعتماد في الجامعات: هي مجموعة المحددات التي على مؤسسة التعليم العالي أو البرنامج الأكاديمي استيفاؤها ليتم اعتمادها اعتماداً عاماً أو خاصاً، وهي تشكل الحد الأدنى من متطلبات جودة العملية التعليمية. ولكي تدخل أي مؤسسة في التعليم العالي ضمن سياسات الاعتماد يبين (عبد الباقي عبد الغنى بابكر ووليد خضر عباس الزند، 2004م، ص14) أنه ينبغي أن تحمل المعايير الآتية:

1. أن يكون للمؤسسة أهداف واضحة صريحة تتفق ورسالتها وتتناسب معها كمؤسسة من مؤسسات التعليم العالي.
2. أن تكون المؤسسة قد نظمت مواردها الضرورية لتحقيق أهدافها تنظيماً فعالاً، سواء أكان منها الموارد البشرية أو المالية أو المادية.
3. أن تكون المؤسسة قادرة على تحقيق أهدافها وتعزيز فعاليتها التعليمية.
4. أن تكون للمؤسسة بنية تنظيمية أكاديمية إدارية وفنية ومالية تتناسب مع أهدافها ومهامها وتتضمن هيكلاً تنظيمياً واضحاً.

5. أن يكون للمؤسسة نظام تقويم داخلي مستمر لمراجعة وتطوير الخطط الدراسية مع مراعاة مطلوبات العصر ونوعية الأداء.
6. أن تمتلك المؤسسة عضوية هيئة تدريس تضم الهيكل الهرمي للرتب العلمية الأكاديمية المعروفة في التعليم.
7. أن تمتلك المؤسسة خطة للتطوير البشري والنوعي قابلة للقياس والدراسة.
8. أن تكون المؤسسة قد أثبتت سلامة ممارستها وعلاقتها بالمؤسسات التعليمية داخل وخارج البلد فعلياً بالتجربة.

وعموماً نجد أن الاعتماد يشتمل بشكل عام على محورين هما:

1. الاعتماد العام (المؤسسي): وهو على مستوى المؤسسة ككل: ويشمل محاور أعضاء هيئة التدريس، مساحة الأرض، قاعات التدريس، المكتبة والقبول والتسجيل.

2. الاعتماد الخاص (البرنامجي): ويمنح لبرنامج محدد: ويشمل محاور أهداف البرنامج، الخطة الدراسية، أعضاء الهيئة التدريسية والكوادر المساعدة، الكتب والدوريات والمعاجم والموسوعات، المختبرات والمشاغل (إن وجدت)، التجهيزات والأدوات والوسائل التعليمية، المتطلبات العامة / الإدارة والطلبة.

ثانياً: التجارب في مجال التقويم والاعتماد: نستعرض هنا بعض التجارب في مجال التقويم والاعتماد:

(أ) تجارب الدول والهيئات التي تعمل في مجال التقويم والاعتماد

1. تجربة الولايات المتحدة الأمريكية: تشكل آليات السوق في الولايات المتحدة الأمريكية القوى المنظمة لقطاع التعليم العالي، حيث يشكل التنافس بين المؤسسات أمراً مقبولاً، ويصبح تنظيمها أشبه بالمؤسسات الخاصة ذات الاستقلالية الكبيرة وسلطة أكبر لمجالس إدارتها، مما يجعل التأثير الحكومي محدوداً على تلك المؤسسات. وهكذا فإن المسئولية تقع على عاتق مؤسسات التعليم العالي لتنظيم نفسها، وإلا فقدت مواردها وطلبتها وأساتذتها لغيرها من المؤسسات المنافسة. وبشكل عام يتخذ الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية شكلين يوضحهما (عبد الباقي عبد الغني بابكر وآخرون،2005، ص17) كالتالي: أولهما، اعتماد مؤسسي وتقوم به مجالس إقليمية تابعة لمؤسسات التعليم العالي نفسها. وثانيهما، اعتماد تخصصي، تقوم به المجالس أو الروابط المهنية والوطنية. أما ضبط النوعية وآلياتها في التعليم العالي في الولايات المتحدة تشمل العناصر التالية: تقييم ذاتي، ويلاحظ أن إجراء ضبط النوعية قد يستند فقط إلى هذا الإجراء. ومراجعة من قبل زملاء أكاديميين على هيئة زيارة لمقومين خارجيين ونظام اعتماد موسع.

ويشير موقع (www.researchgate.net/ 2015/10/7) ***بأن*** التجربة الأمريكية تعتبر تجربة متميزة وفريدة في مجال الاعتماد الأكاديمي، وذلك لأنّ الجامعات الأمريكية هي التي تسعى طوعاً للحصول على اعتراف أكاديمي من أحد مؤسسات الاعتماد بالولايات المتحدة وهي ست مؤسسات والتي تضم اتحادات الكليات والمدارس العليا في الولايات، وهذه المؤسسات الست تعتبر جهات غير حكومية تعمل كل واحدة بشكل منفرد ولكنها تتعاون مع بعضها البعض. وقد أصدرت الجمعية الأمريكية لكليات ومدارس الأعمال (The Association to Advance Collegiate Schools of Business) دليل اشتمل على ست معايير أساسية هي الرسالة والأهداف، وتنمية أعضاء هيئة التدريس، والمساهمات الفكرية، والمسؤوليات وإدارة الموارد، والطلاب، ومحتوى الخطة الدراسية وتقييمها.

2. تجربة بريطانيا: يشير موقع (www.researchgate.net/ 2015/10/7) **بأن** حركة الاعتماد في بريطانيا تعتبر الأحدث مقارنةً مع التجربة الأمريكية، وقد تمّ إسناد هذه المسؤولية عام 1992 لمجالس تمويل التعليم العالي في إنجلترا وويلز، حيث تقوم هذه المجالس بتقييم نوعية التعليم في مؤسسات التعليم العالي التي تقوم بتمويلها، وفي عام 1995م أعيد النظر في الطريقة المتبعة في التقييم بحيث تحقق ثلاثة أغراض هي: تشجيع التحسين والتطوير. وتوفير معلومات فاعلة للجمهور حول نوعية التعليم العالي بناءً على الأهداف والأغراض كما تحددها المؤسسة. وضمان الحصول على مردود ذي قيمة للمال العام الذي يستثمر في التعليم العالي.

وفي عام 1997م انتقلت هذه المسؤولية إلى وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (Quality Assurance Agency) وهي هيئة تهدف إلى غرس وتعزيز ثقة الجمهور في جودة التعليم العالي، وهي هيئة غير حكومية وتعمل كهيئة أهلية. وتتركز إجراءات

توكيد الجودة المتبعة في بريطانيا على إخضاع مؤسسات التعليم العالي البريطانية والتي تجاوز عددها 181 مؤسسة إلى عمليات التقويم الخارجي في الجانب البرامجي والمؤسسي، حيث ينصب محور الاهتمام في الجانب البرامجي على العديد من المجالات. كما تمتاز التجربة البريطانية بتفصيل المعايير، وهذا من شأنه المساهمة في التطبيق الفعّال لهذه المعايير بما يضمن تحقيق مستويات الجودة المنشودة.

3. تجربة فرنسا: يذكر (عبد الباقي عبد الغني بابكر ووليد خضر عباس الزند،2004م، ص 33) إن من نتائج الاهتمام بمسائل النوعية في التعليم العالي في فرنسا تشكيل لجنة وطنية للتقييم عام 1985م. وتشمل إجراءات تقييم النوعية الذي تمارسه هذه اللجنة عنصرين هما: تقييم عام للمؤسسة ومراجعة للبرامج، وتشمل إجراءات التقييم العام للمؤسسة مراجعة أساليب التدريس، النشاطات البحثية، نظم الإدارة، إضافة إلى عناصر أخرى تتعلق ببيئة التعليم والبحث. وتجري عملية التقييم في العادة بناءاً على طلب مؤسسة التعليم العالي نفسها، وإن كان للجنة الوطنية الحق في إجراء تقييم لأي مؤسسة تشاء، حيث تقوم هذه اللجنة بزيارة كل المؤسسات مرة كل ثمان سنوات تقريباً وتنشر نتائج تقييمها في تقرير عن كل مؤسسة متضمناً توصيات خاصة. وتعد اللجنة تقارير عامة ترسل للوزارات المعنية. أما إجراء مراجعة البرامج فيشمل أولاً: تقرير ذاتي من المؤسسة نفسها (سري) ثم زيارة من قبل اللجنة للمؤسسة، وتقوم اللجنة بجمع البيانات لتكون الأساس الذي تستند إليه لجنة خبراء خارجيين لإصدار أحكامها المتعلقة بالبرامج والمواد الدراسية. وتقوم اللجنة الوطنية للتقييم بنشر تقرير عام عن البرامج التي تمت مراجعتها، كما تقوم بإعداد تقرير سنوي يتم رفعه إلى رئيس الجمهورية الفرنسية.

4. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية: يشير الموقع الالكتروني لعمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالمملكة العربية السعودية (www.pnu.edu.sa , *Jan 2015*) بأن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي قد حددت معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية لعام 2012م، التي اشتملت على العديد من المعايير الرئيسة، وهي: الرسالة والغايات والأهداف، السُلطات والإدارة، إدارة ضمان الجودة وتحسينها، التعلم والتعليم، إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة، مصادر التعلم، المرافق والتجهيزات، التخطيط والإدارة المالية، عمليات التوظيف، البحث العلمي وعلاقات المؤسسة بالمجتمع.

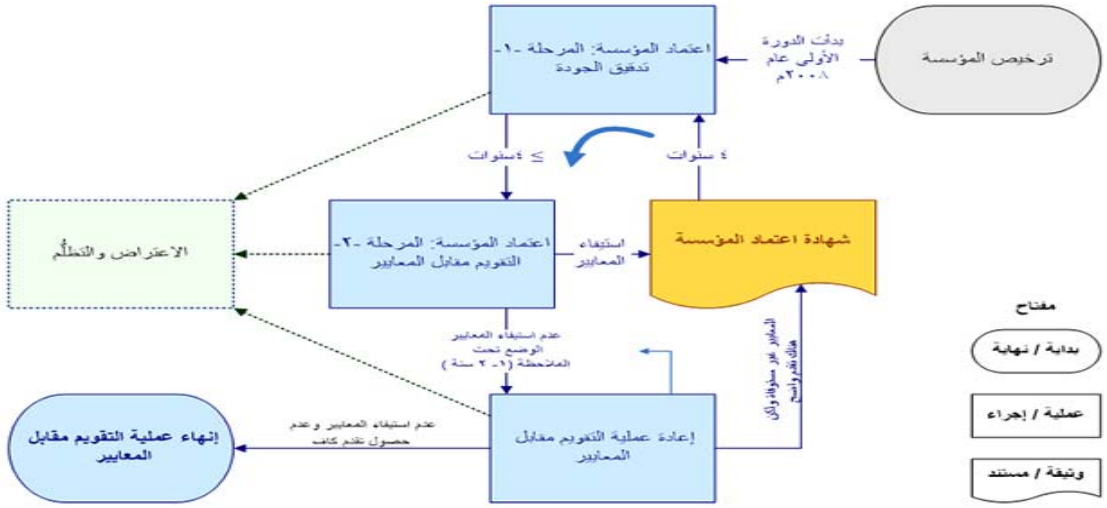
5. الهيئة العراقية للحاسبات والمعلوماتية: يذكر (عبد الباقي عبد الغني بابكر وآخرون، 2003م، ص 4) أنه بعد عام 1992م شهد العراق مراجعة رأسية لواقع التعليم العالي وإعادة النظر في جميع مرافق التعليم العالي ونتج عن هذه المراجعة جملة قرارات كان من بينها ضرورة قيام وزارة التعليم العالي باستحداث جهاز خاص للتقويم والإشراف النوعي، وتم فعلاً استحداث هذا الجهاز. وهو جهاز متخصص يرتبط مباشرة بوزير التعليم العالي وله هيئة شبه مستقلة من حيث الميزانية ولوائح العمل وتشرف هذه الهيئة على استحداث الأسس والوسائل المختلفة لعملية التقويم. ويشير الموقع الالكتروني للهيئة العراقية للحاسبات والمعلوماتية (www.icci.edu.iq, Jan 2015) إلى أن قسم ضمان الجودة والأداء الجامعي في الجامعات العراقية يعمل على تقييم الكوادر العاملة في الهيئة ومراقبة تطبيق معايير الاعتماد العام وضبط الجودة والنوعية على مستوى الهيئة ومديرياتها وأقسامها، وذلك لإيجاد نقلة نوعية في التدريس الجامعي، وليتم تقديم خدمات تعليمية وبحثية متميزة تواكب معايير الاعتماد والجودة العالمية في مختلف مجالات العلوم وتكنولوجيا المعلومات. ففي مجال الاعتماد تعمل على تطبيق معايير الاعتماد وضبط الجودة والنوعية على مستوى الهيئة ومديرياتها وأقسامها والوحدات الإدارية. ومتابعة ما يطرأ من تغيير وتعديل على الأنظمة والتعليمات الصادرة من مكتب اعتماد مؤسسات التعليم العالي وتطبيقها. ومطابقة التقارير الخاصة بالاعتماد العام والخاص مع معايير الاعتماد. ودراسة تقارير لجنة الاعتماد وملاحظاتها ومتابعتها.

6. هيئة الاعتماد الأكاديمي بوزارة التعليم العالي بدولة الإمارات العربية المتحدة: يشير الموقع الرسمي لبوابة حكومة أبو ظبي الإلكترونية بدولة الإمارات العربية المتحدة (https://www.abudhabi.ae/2015/10/6) إلى أن هيئة الاعتماد الأكاديمي بوزارة التعليم العالي بالدولة تأسست سنة 1999 لضمان التزام مؤسسات التعليم العالي الخاصة والبرامج الأكاديمية

بالمعايير الدولية. وتقوم الهيئة بإعداد وتنفيذ مقاييس الجودة التي يتم على أساسها تقييم مؤسسات التعليم العالي الخاصة والبرامج العلمية من أجل ترخيصها واعتمادها. وتهدف هيئة الاعتماد الأكاديمي إلى دعم حرص وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على أن تتصف مؤسسات التعليم العالي الخاصة والبرامج الأكاديمية في دولة الإمارات العربية المتحدة بأعلى معايير الجودة. وبناء على هذا الهدف، ولضمان التزام مؤسسات التعليم العالي الخاصة والبرامج الأكاديمية بالمعايير الدولية، تقوم هيئة الاعتماد الأكاديمي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بإعداد وتنفيذ مقاييس الجودة التي يتم على أساسها تقييم مؤسسات التعليم العالي الخاصة والبرامج العلمية من أجل ترخيصها واعتماد برامجها التعليمية، وذلك بالتوافق مع معايير الجودة المعترف بها دولياً، حيث تقوم الهيئة بنشر لائحة بالمؤسسات العلمية المرخص لها وببرامجها المعتمدة. وتضمن هيئة الاعتماد الأكاديمي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في دولة الإمارات التزام مؤسسات التعليم العالي بمعايير ضمان الجودة، وتُطبق آليات منهجية وعلمية وموضوعية تتوافق مع الأعراف الدولية في الترخيص والاعتماد الأكاديمي. ولتطبيق معايير هيئة الاعتماد الأكاديمي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تقدم الجامعة الوثائق الخاصة بالبرنامج إلى هيئة الاعتماد الأكاديمي، التي تستعين بدورها بخبراء متخصصين من جامعات ومؤسسات اعتماد دولية لتقييم البرنامج، وضمان التزام الجامعة بتطبيق المعايير على أرض الواقع عبر القيام بزيارات ميدانية للجان التقييم، وإجراء مقابلات مع أعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والخريجين ومسئولين من سوق العمل. وبعد الزيارات الميدانية للجامعة، يُقدم المقيمون تقريراً مفصلاً لنتائج عملية التقييم، يشمل نقاط القوة والضعف، والتوصيات الملزمة للجامعة بتنفيذها لضمان جودة البرنامج ومخرجاته قبل إصدار الموافقة المبدئية لطرح البرنامج. ولا يتم الاعتماد النهائي للبرنامج، إلا مع تخريج أول دفعة منه بصدور قرار وزير التعليم العالي والبحث العلمي في هذا الشأن. وتؤكد (*www.emaratalyoum.com*/2017/12/13) بأن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بدولة الإمارات العربية المتحدة على حصول هيئة الاعتماد الأكاديمي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتاريخ 2011/4/22م على اعتراف الشبكة العالمية لهيئات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، بأنها "هيئة تتبع المعايير والممارسات الجيدة التي حددتها الشبكة معايير عالمية".

7. الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي: يشير الموقع الرسمي للهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي (2015/10/7 *www.oaaa.gov.om/ar/Activity.aspx*) بأنه قد صدر في العام ٢٠١٠م قرار بإنشاء الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي، وتتبع مجلس التعليم. وتعمل على نشر ثقافة الجودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي والبرامج التي تطرحها. وتختص الهيئة بالعمل على تنظيم جودة التعليم العالي بالسلطنة، بما يضمن له الاستمرار في المحافظة على المستوى الذي يحقق المعايير الدولية، وتشجيع مؤسسات التعليم العالي على تحسين جودتها الداخلية. وتتضمن عملية الاعتماد المؤسسي في سلطنة عمان عددا من الإجراءات المتكاملة للتأكد من أن مؤسسات التعليم العالي تعمل على تحقيق الرسالة والأهداف الخاصة بكل منها. وفي نفس الوقت، تتأكد من استيفائها للحد الأدنى من المعايير.

الشكل (1) عملية الاعتماد المؤسسي بسلطنة عمان



المصدر: الموقع الرسمي للهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي (2015/10/7 *www.oaaa.gov.om/ar/Activity.aspx)*

8. هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية: يشير الموقع الرسمي لهيئة الاعتماد الأكاديمي (www.aroqa.org/.../**accreditation**_commission_future_vision_of_quality_assura7/10/2015) بأنه في الفترة من (1990 – 1998) كانت عملية الاعتماد تدار من قبل لجان الاعتماد المنبثقة عن مجلس التعليم العالي في الأردن. وفي عام (1998) تأسس مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي لأول مرة في المملكة الأردنية الهاشمية، وفي عام (2007) تم إنشاء هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، لتكون هيئة مستقلة تطبق معايير الاعتماد الأكاديمي، وضمان الجودة، ولها صلاحيات تشمل الجامعات الرسمية والخاصة جميعها. ويضيف (عبد الباقي عبد الغني بابكر ووليد خضر عباس الزند،2004م، ص40) أن دور التجربة الأردنية تمثل في مجال التقويم والاعتماد في إنشاء هيئة الاعتماد والتعليم العالي تناط بها مسؤوليات الاعتماد والاعتراف والمعادلة. وللهيئة مجلس يتكون من رئيس وأحد عشر عضواً من ذوي الخبرة والرأي ويتم تعيينهم من قبل مجلس الوزراء لمدة أربع سنوات غير قابلة للتجديد. وقد عملت على استخدام برامج للتقويم تعتمد المقوم الخارجي في قياس نوعية أداء مؤسساتها الرسمية والأهلية، وعادة يتم اختيار المقوم الخارجي إما كأفراد أو مؤسسات من ذوي الخبرات والاختصاص من داخل أو خارج الأردن.

لقد عملت هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي على تطوير معايير الاعتماد العام والخاص بما يتلاءم مع المعطيات الجديدة التي تطرأ على أرض الواقع والتغذية الراجعة التي تحصل عليها الهيئة سواء من تقارير اللجان المكلفة بدراسة طلبات اعتماد أو رفع الطاقة الاستيعابية لبرامج مؤسسات التعليم العالي، أو من خلال اللقاءات وورش العمل التي تعقدها الهيئة أو بالتعاون مع الجامعات واعتمدت هذه المعايير كمتطلب سابق لمعايير ضمان الجودة. والمعايير المطلوبة هي: رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها والتخطيط، الطلبة، أعضاء هيئة التدريس، الإيفاد والبحث العلمي والإبداعات، المكتبة ومصادر المعلومات، الحاكمية والإدارة، المصادر المالية، المصادر المادية، النزاهة المؤسسية، التفاعل مع المجتمع ومعيار إدارة ضمان الجود. ويذكر موقع (www.heac.org.jo/2017/12/13) بأنه قد وضعت الهيئة خطة استراتيجية لعام 2014–2019 تتكون من التالي:

غاية رقم (1): تطوير معايير الاعتماد الخاص ومؤسسة إجراءات المتابعة والتنفيذ لها، والأهداف: وضع معايير اعتماد خاص للتخصصات الجديدة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية. ووضع آليات لضمان التطوير المستمر لمعايير

الاعتماد الحالية بحيث تصبح أكثر قدرة على التنافسية. ووضع آليات معيارية وشفافة لإجراءات الاعتماد العام والخاص.

غاية رقم (2): ضمان تطوير وتحديث إجراءات وآليات ضمان الجودة وتطبيقها في سائر مؤسسات التعليم العالي، والأهداف: وضع معايير ومحاكات لضمان جودة البرامج الأكاديمية المختلفة. وتقييم إجراءات ضمان الجودة الخاصة بمؤسسات التعليم العالي الأردنية. ووضع خطط تطويرية لإجراءات ضمان الجودة وأدواتها.

غاية رقم (3): تحديد وقياس مخرجات البرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي ووضع المحكات وأدوات التقييم التي تعطي مؤشرات عن تحققها، والأهداف: التوصل إلى قوائم بالكفايات والمعارف والمهارات الخاصة بمخرجات البرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي الأردنية. التوصل إلى أدوات قياس معيارية لقياس مخرجات البرامج الأكاديمية. تطبيق أدوات القياس على مؤسسات التعليم العالي للوقوف على درجة الجودة المتحققة لبرامجه.

غاية رقم (4): انفتاح مؤسسات التعليم العالي الأردنية على المؤسسات الإقليمية والدولية ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي وضمان جودته، والأهداف: الدخول بشراكات وعقد اتفاقيات مع المنظمات وهيئات الاعتماد الإقليمية والدولية. ووضع آليات لتحفيز الجامعات على الحصول على ضمان الجودة من جهات إقليمية وعالمية بالتشارك مع الهيئة.

غاية رقم (5): التنافسية بين مؤسسات التعليم العالي الأردنية بناءً على تصنيف يتماشى مع المعايير والمحكات العالمية، والأهداف: التوصل إلى محاكات لتصنيف مؤسسات التعليم العالي الأردنية. ووضع الإجراءات اللازمة لتنفيذ نظام التصنيف. ووضع آليات للتقييم والتطوير المستمر لنظام التصنيف.

غاية رقم (6): تحقق معايير الجودة في ممارسات دوائر الهيئة المختلفة، والأهداف: وضع خطط إستراتيجية لتطوير عمل دوائر الهيئة. وتبني خطط تدريبية لبناء وتأهيل الطاقات البشرية للهيئة. ووضع سياسات واضحة ومعلنة لتعزيز مفاهيم العدالة والشفافية والانتماء والالتزام بالقيم المؤسسية في الهيئة. وتوفير قواعد للمعلومات التي تضمن اتخاذ قرارات رشيدة.

9. هيئة التقويم والاعتماد الأكاديمي في السودان: يشير موقع *(www.researchgate.net/* 2015/10/7**) بأن** هيئة التقويم والاعتماد الأكاديمي في السودان أُنشئت بموجب القرار الوزاري لسنة 2005م، لتكون أحد روافد المجلس القومي للتعليم العالي والبحث العلمي فيما يتعلق بالتقويم وضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي في السودان. والمجالات ومحاور المعايير لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان التي تحتكم إليها الهيئة، هي: الإطار المؤسسي، ومحاوره: التخطيط الاستراتيجي، الرؤية، الرسالة، الغايات والأهداف، الخطط التنفيذية. والحكومة والإدارة ومحاورها: النظم واللوائح، الهياكل التنظيمية، المجالس، اللجان، القيادة، العلاقات الخارجية، الموارد المالية وإدارتها. والبني لتحتية، ومحاورها: المواقع والمساحات، المنشآت وتجهيزاتها، الخدمات الجامعية وإداراتها، بُنية تقانة المعلومات والاتصالات، القبول والتسجيل، إدارة شؤون الطلاب، الخريجون. والموارد البشرية ومحاوره: إدارة الموارد البشرية، أعضاء هيئة التدريس، الأطر المساعدة. والطلاب والخريجون، ومحاوره: القبول والتسجيل، إدارة شؤون الطلاب، الخريجون. والتعليم والتعلم ومصادرهما ومحاوره: البرامج الدراسية، المناهج، الإرشاد الأكاديمي، التقويم الأكاديمي للطلاب، المكتبات، المكتبات الافتراضية، المختبرات، الورش، مراكز التقنية التعليمية. والبحث العلمي والدراسات العلياومحاوره: إدارة البحث العلمي، تمويله، تسويقه، إدارة الدراسات العليا، القبول والتسجيل والإشراف وتقويم طلاب الدراسات العليا، برامج الدراسات العليا.

وخدمة المجتمع ومحاوره: إدارة خدمة المجتمع، برامج خدمة المجتمع. وإدارة الجودة ومحاوره: إدارة الجودة، برامج إدارة الجودة.

إن استحداث هيئة قومية للتقويم والاعتماد في السودان له العديد من المبررات التي يمكن أن يحددها (عبد الباقي عبد الغني بابكر ووليد خضر عباس الزند، 2004م، ص 42.) فيما يلي:

1. توفر الهيئة للسودان ولأول مرة جهة للإشراف والتقويم والمتابعة تساهم بشكل رئيسي في وضع معايير لضبط النوعية في التعليم العالي.
2. تساهم أجهزة الهيئة في استحداث نوع من التحفيز الإداري التعليمي داخل مؤسسات التعليم العالي السودانية.
3. تضمن هذه الهيئة درجة معقولة من جودة مخرجات العملية التعليمية.
4. تساهم الهيئة في تقليص حجم المسافات النوعية البشرية والبرامجية بين الجامعات السودانية.
5. تتأكد الهيئة من أن المؤسسات الجامعية تمتلك أهدافاً واضحة ومقبولة ونظماً ووسائل وقاعدة بيانات وسلسلة من الإجراءات التي تعينها في تحقيق تلك الأهداف.
6. تساهم الهيئة أيضاً في تقليص حجم المسافات النوعية وضمان الاستجابة لحاجات السوق.
7. تدعم الهيئة البرامج الدراسية عن طريق ضبط النوعية خاصة في المؤسسات الجديدة.
8. تعمل على الاهتمام بنوعية أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم وتأهيلهم مما يقود إلى الاهتمام بالدراسات العليا والبحث العلمي بمؤسسات التعليم العالي.
9. تعمل على مقابلة التحديات الجديدة المتمثلة في ظهور أنماط جديدة للتعليم العالي عبر المؤسسات غير التقليدية وظهور شركاء آخرين مثل مراكز التعليم المفتوح والجامعات العابرة للقارات ومراكز الجامعات الضخمة ...الخ.
10. تشجع الهيئة الاهتمام الجدي من قبل المجتمع السوداني ككل بعملية التقويم وليس فقط من قبل مؤسسات التعليم العالي مما يشكل تثقيفاً جماهيرياً لعملية مهمة مما تساهم في تطوير التعليم العالي لكي يصب في التنمية الوطنية الشاملة.
11. تساهم الهيئة في نشر ثقافة التقويم الذاتي والذي يعتبر أحد أهدافها الرئيسية مما يساعد مؤسسات التعليم العالي.

(ب) تجارب الجامعات التي تعمل في مجال التقويم والاعتماد

1. عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية: يشير الموقع الالكتروني لجامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية (www2.qu.edu.sa, Jan 2015) إلى أن إنشاء عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالجامعة جاء نظرا لضخامة العمل المتعلق بمجال الجودة بتطبيقاتها المختلفة في جامعة القصيم، وبناء على توصية المراجعين الخارجيين بإيجاد جهة مستقلة تُعني بالجودة، فإن الحاجة باتت ماسة إلى إنشاء عمادة بمسمى عمادة ضمان الجودة والاعتماد، تقوم بمهام الجودة وتطبيقاتها والاعتماد ومتطلباته. وأهداف العمادة، هي:

1. وضع خطط واستراتيجيات عامة لتطبيق الجودة في الجامعة.
2. تحقيق أهداف الجامعة المتعلقة بقضايا الجودة والاعتماد الأكاديمي.
3. تقويم الأداء وضمان الجودة لوحدات الجامعة الإدارية والأكاديمية.
4. الحث على تنفيذ السياسات العامة وقواعد عمل جهود التطوير الشامل بالجامعة.
5. تحسين الجودة والأداء على مستوى الجامعة وأقسامها الإدارية والأكاديمية.
6. الإسهام في العمل على تبسيط الإجراءات في المجالات الإدارية والأكاديمية بما يحقق أهداف الجودة.
7. نشر ثقافة الجودة بين منسوبي الجامعة والقيام بالدراسات وعقد المؤتمرات والندوات واللقاءات وورش العمل في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي.
8. إقامة علاقات علمية ومهنية بين الجامعة والمؤسسات الأخرى المتميزة في تطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمي.

9. إقرار ومتابعة معايير ومؤشرات الأداء الأكاديمي والإداري من قبل وحدات الجامعة المختلفة.
10. التعرف على توقعات ومتطلبات ومستوى رضا عملاء الجامعة (الداخليين والخارجيين) من الجامعة وإبلاغها إلى كافة الوحدات ذات العلاقة.
11. الإشراف على إعداد وتنفيذ برامج جوائز الإبداع والتميز في الأداء الأكاديمي والوظيفي.
12. القيام بكل ما يضمن تحقيق أهداف ومهام العمادة.
13. تعزيز الجهود لرفع تصنيف الجامعة الأكاديمي والمهني.

2. قسم ضمان الجودة والأداء الجامعي بجامعة المثنى بجمهورية العراق: يشير الموقع الإلكتروني لجامعة المثنى بجمهورية العراق (www. mu.edu.iq, Jan 2015) أنه تم تشكيل قسم ضمان الجودة والأداء الجامعي لجامعة المثنى. ويهدف القسم إلى ضمان جودة الأداء الجامعي وتطوير العملية التعليمية والبحثية في سبيل خدمة المجتمع وتوثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات العراقية والجامعات والهيئات العلمية العربية والأجنبية. وكذلك الحصول على الاعتماد المؤسسي والأكاديمي لبرامج كليات الجامعة، وذلك من خلال الأهداف الفرعية الآتية:

1. نشر ثقافة الجودة وتقويم الأداء بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة والموظفين من خلال تنظيم حلقات النقاش وورش العمل والدورات التدريبية التي تعني بتقويم الأداء الجامعي وضمان الجودة.
2. تقويم العملية التعليمية من خلال قياس مؤشرات الأداء لمدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية (هيئة التدريس– الطلبة – الموظفون– عملية البحث العلمي – تصميم البرامج الدراسية والمناهج– الخدمات التعليمية المساندة – المناخ الاجتماعي داخل الجامعة.. الخ).
3. تأسيس هيكل نظام وآليات لضمان الجودة يتناسب مع خصوصية الجامعة وسياساتها وتوجهاتها على أن يكون شكل تصميمه يجعل الطالب الغاية الأساسية فيه.

ومهام وواجبات القسم: تتمثل في:

1. تهيئة الأدوات اللازمة لتقويم الأداء وضمان الجودة بحيث تتضمن الآليات والمعايير والسياسات والخطوات الإجرائية الضرورية لتنفيذ نظام إدارة الجودة التعليمية والجودة الشاملة في الجامعة.
2. إنشاء قاعدة معلومات وملفات متكاملة لجميع البرامج والمقررات الدراسية لكل الدرجات العلمية التي تقدمها الجامعة تمهيداً لاعتماد ما يتفق منها مع المعايير الدولية والهيئات المحلية والعالمية المختصة.
3. تحديد جوانب القوة والضعف في الإمكانيات والبرامج الدراسية التي تقدمها الجامعة وتقديم المقترحات والوسائل المناسبة للتغلب عليها ووضع خطط العمل وتحديد الإمكانيات اللازمة لها.
4. تعميم الملفات التقويمية المعتمدة من قبل الوزارة ومتابعة تأمين الحصول على المعلومات الدقيقة وفي الوقت المناسب.
5. إجراء الدراسات التقويمية والتحليل لنتائج بيانات الملفات التقويمية والاستفادة منها في تحقيق التطوير المنشود.
6. تبادل الخبرات والأفكار الخاصة بتطوير التعليم الجامعي مع الأقسام المماثلة في الجامعات العراقية والعربية والعالمية والاستفادة منها في تحقيق التطوير المنشود.
7. متابعة تطوير كليات الجامعة لبرامجها ولوائحها للوصول بخرجيها إلى مستوى متميز بين خريجي الكليات والمعاهد المناظرة بما يحقق لهم القدرة التنافسية العالية في سوق العمل المحلي والعربي والدولي.
8. إعداد ومتابعة البرامج التدريبية التي تسهم في تطبيق آليات ضمان الجودة الداخلية والنمو المهني لأعضاء هيئة التدريس فيما يخص ملفات البرامج والمقررات الدراسية، وفي استخدام الوسائل المتطورة في العملية التعليمية، وكذلك إشراك الملاك الوظيفي في دورات نظرية وتطبيقية لتقويم الأداء الجامعي.

3. مركز ضمان الجودة بجامعة دمياط: يشير الموقع الالكتروني بجامعة دمياط (www.du.edu.eg, Jan 2015) إلى أن رؤية المركز تتطلع إلى تحقيق مستوى أداء متميز في إدارة منظومة ضمان الجودة لتأهيل كليات الجامعة ومراكزها للاعتماد. فرسالة المركز فتتمثل في 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 وأنشطة المنظومة التعليمية في ضوء معايير الأداء القومية والدولية ومتابعة الخطط التنفيذية لاستراتيجية الجامعة لضمان الجودة.

وتتمثل مهام المركز في متابعة وتقييم الأداء وضمان الجودة بكليات الجامعة في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وذلك من خلال:

1. وضع نماذج لتقييم أداء عمداء الكليات ووكلائها ورؤساء الأقسام بها، وكذلك جميع أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وجميع العاملين بالكليات.
2. وضع نظام لتوزيع وتحليل استمارات تقييم العملية التعليمية في الكليات.
3. وضع نظام لتحليل نماذج تقييم الأداء.
4. وضع نظام لمتابعة أداء وحدات ضمان الجودة بالكليات.
5. وضع نظام لتقييم أداء الوحدات ذات الطابع الخاص بالجامعة.
6. وضع نظام يضمن مشاركة جميع المشاركين في العملية التعليمية بالكليات وخارجها في جميع عناصر التقييم الذاتي السنوي.
7. تحليل نتائج أنشطة تقويم الأداء وضمان الجودة بالجامعة، ورفع التوصيات بصفة دورية إلى الإدارة العليا بالجامعة ومتابعة تطبيق الخطط الاستراتيجية للكليات وتقييمها سنويا.
8. إعداد دراسات قياس الأثر والمردود لمشروعات الجودة والاعتماد التي تمت بالجامعة والاستفادة منها في إعداد الخطط التطويرية.
9. مراجعة تقارير تقويم الأداء وضمان الجودة بالكليات والواردة من المصادر المختلفة (الداخلية والخارجية) ومتابعة الإجراءات التصحيحية التي اتخذتها الكليات بناءاً عليها، وإعداد تقرير عنها يرفع إلى الإدارة العليا بالجامعة.
10. تقديم الدعم الفني والمراجعة الداخلية المستمرة لكليات الجامعة:
11. إعداد الهيكل الإداري لوحدة ضمان الجودة وتقييم الأداء بالكلية (الهيكل التنظيمي والهيكل الوظيفي).
12. مساعدة الكليات في إعداد تقارير التقييم الذاتي السنوي وفى إعداد دراسات التقييم الذاتي التي تتكرر كل فترة من ثلاث – خمس سنوات.
13. مساعدة الكليات في الإعداد للتقدم لمشروعات إنشاء نظام داخلي للجودة.
14. مساعدة الكليات في إعداد الدراسة الذاتية السنوية للكلية
15. متابعة تنفيذ مشروعات الجودة بالكليات وتقديم الدعم الفني اللازم لها.
16. إعداد التقارير الدورية والتقرير السنوي لتقويم الأداء وضمان الجودة بالجامعة، وموقف الكليات من نظم الجودة ومشروعاتها، ورفعها إلى الإدارة العليا بالجامعة.
17. القيام بنشاط إعلامي وتثقيفي واسع داخل الجامعة لترسيخ مفهوم تقويم الأداء وضمان الجودة.
18. عقد اللقاءات والمؤتمرات لتبادل الخبرات وعرض الممارسات الجيدة ونشر ثقافة الجودة.
19. تطوير وتحديث الموقع الإلكتروني للمركز مع ربطه بموقع الجامعة والاهتمام بنشر جميع قضايا وخطط وانجازات مركز ضمان الجودة، وجميع دراسات قياس الأثر ومعدلات تطور مؤشرات التطوير.
20. تنظيم دورات تدريبية لبرامج ونظم الجودة والتأهيل للاعتماد وفق خطة متكاملة للتدريب تشمل أعضاء هيئة التدريس والمعاونين والإداريين والفنيين بكليات الجامعة، وقياس مردود تلك الدورات بصورة دورية.

21. إعداد خطة تقدم كليات الجامعة للاعتماد من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ومتابعة تنفيذها. وتقديم المساعدة الفنية لكليات الجامعة في التقدم بطلب الاعتماد إلى الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
22. إجراء زيارات دورية ميدانية للكليات لمتابعة النواحي الفنية لنظم الجودة الداخلية ومراجعة المستندات والوثائق، وإجراء زيارات محاكاة لزيارة الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد للكليات قبل زيارات الاعتماد.
23. مراجعة المستندات والوثائق واستيفاء المعايير التي تعدها الكليات سنويا وذلك قبل إرسالها إلى الجهات الخارجية.
24. متابعة إعداد الدراسات الذاتية والتقارير السنوية وخطط العمل التطويرية بالكليات ومتابعة التنفيذ.
25. تقديم الدعم الفني للمؤسسات التعليمية بالجامعة ومتابعة تحديث نظم الجودة الداخلية في ضوء المتغيرات والإصدارات المختلفة للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
26. القياس الدوري لرضاء الأطراف المعنية عن أداء وأنشطة المركز واتخاذ الإجراءات التصحيحية.
27. التنسيق مع وحدة إدارة مشروعات تطوير التعليم العالي بوزارة التعليم العالي ومراكز ضمان الجودة في الجامعات الأخرى في الشئون المرتبطة بأنشطة المركز.

4. مكتب الجودة وتقييم الأداء بجامعة الزاوية بالجماهيرية الليبية: يشير الموقع الالكتروني لجامعة الزاوية بالجماهيرية الليبية (www. zu.edu.ly, Jan 2015) بأن العمل بدأ بمكتب الجودة وتقييم الأداء بالجامعة سنة 2007م. وانطلاقاً من رؤية رسالة وأهداف الجامعة واستناداً لمعايير ضمان الجودة والاعتماد يسعى مكتب ضمان الجودة والاعتماد بالجامعة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. نشر ثقافة الجودة في الوسط الجامعي والتوعية بأهمية تطبيق نظم الجودة والاعتماد.
2. مراجعة وتحديث رسالة الجامعة وأهدافها وخططها الاستراتيجية في ضوء التطورات والمستجدات لتطوير وتحديث التعليم العالي.
3. الإشراف على تنفيذ ومتابعة متطلبات نظم الجودة، وسياسات التطوير وتحسين الأداء لكافة الوحدات الأكاديمية، والإدارية بالجامعة.
4. الإشراف الفني على وحدات ضمان الجودة بالكليات، وتقديم المشورة لها لإجراء دراسات التقييم الذاتي والإعداد والتجهيز اللازمين للتقدم للاعتماد.
5. القيام بزيارات ميدانية لوحدات ضمان الجودة بكليات الجامعة لتعزيز جهودها لتطوير وتحسين الجودة من خلال المعلومات المتاحة للمكتب والتأكد من سلامة تنفيذ متطلبات نظم ضمان الجودة بها.
6. تحليل ودراسة نتائج عمليات التقييم الذاتي للكليات وتقديم المقترحات اللازمة لتطوير وتحسين أداء الوحدات المختلفة بالجامعة للحصول على الاعتماد الذي يعزز جودة مخرجات المؤسسة.
7. التعاون مع مكاتب ضمان الجودة المناظرة بمؤسسات التعليم العالي المحلية والدولية لزيادة الاستفادة من خلال تبادل الخبرات معها وبناء نظام فعّال لضمان جودة العملية التعليمية.
8. القيام بالاتصال والتنسيق المباشر مع مركز ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية لمتابعة عمليات التقويم والاعتماد بأنواعها.

5. مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء بالجامعة الليبية للعلوم الإنسانية والتطبيقية: يشير الموقع الالكتروني للجامعة الليبية للعلوم الإنسانية والتطبيقية (www .libyanuniv.edu.ly, Jan 2015) بأن عمليات الجودة تمارس من خلال مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء بالجامعة. ويهدف المكتب إلى اعتماد السياق المناسب لعمليتي المتابعة وتقويم الأداء لكافة أنشطة الجامعة التعليمية منها أو البحثية أو/ والخدمية، وذلك في ضوء المعايير والأسس الموضوعة من قبل مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي بليبيا، وبما يحقق أهداف ورسالة الجامعة، وذلك من خلال ما يلي:

1. إقرار نظام لتقويم الأداء والمتابعة الداخلية على كافة الأنشطة العلمية والإدارية والأكاديمية أو/ والخدمية المُقدمة بما يضمن تحقيق أهداف الجامعة والارتقاء بمستوى نتاج مخرجاتها.

2. العمل على رفع وتفعيل دور المشاركة المجتمعية للجامعة بما يكفل التميز نوعاً وكيفاً للخدمات من أجل كسب ثقة وإرضاء المستفيدين.
3. اعتماد الوسائل المناسبة لتعزيز ونشر ثقافة مفهوم الجودة الشاملة بكافة المستويات الإدارية والأقسام والكليات والعاملين بها سعياً إلى تحقيق التميز في الأداء بما يكفل الدعم وصولاً إلى إنجاز المهام الموكلة.
4. تفعيل دور القدرة المؤسسية والبشرية والعمل على تحسينها وتأهيلها للتميز عن طريق اعتمادها البرامج التدريبية المتخصصة للرفع من كفاءة وفعالية أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين.
5. الرفع من مستوى البرامج الأكاديمية والحث على تحسين جودتها ونوعيتها مما ينعكس على مستوى خريجي الجامعة والقدرة التنافسية لهم.
6. بث روح التعاون بين كافة التنظيمات الإدارية والعاملين بالجامعة لضمان توفير واستكمال متطلبات مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي التابع للجنة الشعبية العامة للتعليم في ليبيا لتأهيل الجامعة للحصول على الاعتماد.
7. إرساء نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، والهياكل اللازمة لإدارة الجودة.

6. تجربة الجودة بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا: تأتي جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا بدولة الإمارات العربية المتحدة، كإحدى النماذج لتطبيق معايير الجودة، حيث يشير الموقع الرسمي للجامعة (www.emaratalyoum.com/localsection/education/2015/02/27) بأن جامعة عجمان ملتزمة بتطبيق معايير هيئة الاعتماد الأكاديمي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التي تفرض أحد عشر معياراً لاعتماد أو تجديد اعتماد أي برنامج أكاديمي في الجوانب التالية: توافق البرنامج مع رسالة الجامعة، آلية ضمان الجودة والمحتوى العلمي للبرنامج الأكاديمي، أعداد وكفاءة أعضاء هيئة التدريس المعنيين في البرنامج، شروط قبول الطلبة، مصادر المعلومات والتعلم والمختبرات وتكنولوجيا المعلومات، المرافق الجامعية، الموارد المالية، توفر وسائل نشر المعلومات وصدقها، البحث العلمي، وخدمة الجامعة والمجتمع.

8. **تجربة الجودة بجامعة أبو ظبي:** يشير موقع (www.shkmbz.com/vb/showthread.php?t6/10/2015) بأن جامعة أبو ظبي نجحت في تجديد شهادة الآيزو 2008:9001 لالتزامها بمعايير الجودة الشاملة، وتقديراً لكفاءتها في تصميم وتطوير وتنفيذ البرامج الأكاديمية وخدمات الدعم المرتبطة بها، وفقاً للمواصفات العالمية التي تحددها الآيزو لأرقى المؤسسات والهيئات التي يتم تقييم أدائها في مختلف أنحاء العالم. ويؤكد هذا الإنجاز حرص الجامعة على مواكبة تطورات العصر، وطرح برامجها التعليمية بعد دراسات مكثفة ورصد متغيرات سوق العمل واحتياجاته من المخرجات التعليمية، بحيث تسهم في بناء كوادر وطنية متخصصة لخدمة المسيرة التنموية في الدولة. إن حصول الجامعة على تجديد لشهادة الأيزو تم بعد سلسلة من عمليات التقييم الداخلي التي أجرتها شركة لويدز ريجيستر لضمان الجودة، تبين من خلالها توافق الجامعة مع معايير الجودة العالمية. وقد استحقت جامعة أبو ظبي حصولها على تجديد شهادة الآيزو لالتزامها بمعايير الجودة الشاملة وكفاءتها في تصميم وتطوير وتنفيذ البرامج الأكاديمية وخدمات الدعم المرتبطة بها، والتي تتلاءم مع معايير الجودة المعترف بها عالمياً، الأمر الذي يضمن مواصلة تطوير خدمات الجامعة تجاه طلابها وموظفيها وعملائها. ويؤكد موقع (http://www.alittihad.ae/details.php?id=9064&y=2016/14/12/2017) بأن جامعة أبو ظبي قد حصلت على الاعتماد الأكاديمي العالمي متصدرة عدداً من الجامعات العالمية المرموقة التي تحصل على هذا الاعتماد تحت 15 عاماً. حيث منحت هيئة الاعتماد الأكاديمي العالمي لجامعات غرب الولايات المتحدة الأميركية WSCUC شهادة الاعتماد لجامعة أبو ظبي بتاريخ 04 مارس 2016 كجامعة ذات معايير عالمية، تواكب أرقى المؤسسات الأكاديمية المرموقة في التعليم العالي، وأكدت الهيئة أن جامعة أبو ظبي حصلت على الحد الأقصى في المدة الزمنية المستقبلية لصلاحية الاعتماد وهي 6 سنوات. وأضافت هيئة الاعتماد الأمريكية في بيانها: إن جامعة أبو ظبي حصدت عن جدارة شهادة الاعتماد الأكاديمي العالمي، كجامعة تأخذ بأرقى المعايير والممارسات العالمية في الأداء والتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وتعزيز النزاهة الأكاديمية لضمان جودة مخرجاتها التعليمية، وتطبيقها لمعايير المصداقية والشفافية، وجذب واستبقاء الطلبة المتميزين وتوفير بيئة تعليم ترتكز على التنوع بما يساهم في استقطاب طلبة من جنسيات عالمية مختلفة.

8. إدارة الجودة والاعتماد بجامعة الجزيرة بالسودان: يشير موقع (uofg.edu.sd/qma/?cat=1/11/2/2018) بأن الإدارة تأسست بقرار مجلس الأساتذة رقم191 بتاريخ 18ديسمبر 2011م, غير أن هناك تجارب لبعض الكليات قامت في زمن مضى منها تجربة كلية التربية –حنتوب وكلية الطب في عام (2004م) وهي إدارة مستقلة ترتبط بمدير الجامعة مباشرة، وتعمل على ضمان الجودة في الكليات والمعاهد والمراكز والإدارات المساندة لتحقيق رسالة الجامعة وأهدافها.

مهـــام الإدارة:

1. نشر ثقافة الجودة في الجامعة من خلال إصدار الدراسات والكتيبات والنشرات ومن خلال عقد الندوات والمحاضرات وورش العمل.
2. الالتزام برسالة الجامعة وأهدافها من أجل تحسين الأداء.
3. استطلاع آراء الخريجين بهدف تطوير أداء الجامعة في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.
4. إعداد النماذج والبرامج المتخصصة في إجراء المسوحات واستكمال عمليات القياس والتقويم وتوفير قاعدة البيانات والخدمات الإلكترونية.
5. متابعة أنشطة الكليات والأقسام العلمية والمراكز والإدارات لجمع البيانات والمعلومات ذات العلاقة بأدائها وخططها.
6. توفير التدريب اللازم لعمليات التقويم وتوكيد الجودة.
7. إعداد مشروع الخطة الإستراتيجية التي من شأنها إحداث التغيير المنشود وتوجيه الجهود وتوظيف الإمكانات والطاقات باتجاه رسالة الجامعة والوصول إلى أهدافها وطموحاتها المستقبلية.
8. توفير المعلومات حول التطورات المتعلقة بتوكيد الجودة والتقويم الذاتي، والاستفادة من تجارب المؤسسات التعليمية الأخرى داخل السودان وخارجه.
9. إعداد التقارير السنوية عن أنشطة الجامعة ومخرجات أدائها في ضوء معايير الجودة والتقويم الذاتي.

متطلبات الجودة:

1. القناعة الكاملة والتفهم الكامل والالتزام من قبل المسئولين.
2. إشاعة الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي الخاص بالجودة.
3. التعليم والتدريب المستمرين لكافة الأفراد العاملين بالمؤسسة التعليمية والإدارية والخدمية.
4. التنسيق وتفعيل الاتصال بين الإدارات والأقسام على المستويين الأفقي والعمودي.
5. مشاركة جميع الجهات وجميع الأفراد العاملين في جهود تحسين جودة العملية التعليمية.
6. تأسيس نظام معلومات دقيق وفعال لإدارة الجودة ليكون بمثابة قاعدة معلومات وبيانات وتحديثها بين وقت وآخر.

فلسفة وأهـــداف الإدارة: ترتكز الفلسفة التعليمية لجامعة الجزيرة على المنهج الشمولي التكاملي للعلوم، وذلك لتحقيق أهدافها التي تقوم على دراسة البيئة السودانية، وبوجه خاص البيئة الريفية للتعرف على قضاياها وإجراء البحوث حولها والمساهمة في حلها. وتمكين الكليات والمعاهد والمراكز والإدارات من استكمال عمليات التقويم الذاتي لأدائها وبرامجها ومساعدتها في اقتراح الخطط

الاستراتيجية للتطوير ومواكبة ما يستجد محلياً وإقليمياً ودولياً في مجال الجودة والتميز والاعتماد المؤسسي والبرامجي، وتحسين مستوى المخرجات من خلال الأهداف التالية:

1. تعزيز ثقافة الجودة وتعزيز الجودة وآلياتها.
2. تحسين مخرجات التعلم لدى الطلاب.
3. تبادل الخبرات مع الهيئات والمنظمات المماثلة في الجامعات العربية والدولية للاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية والتدريبية والبحثية.
4. إنشاء قاعدة معلومات لجميع البرامج التعليمية والمقررات الدراسية (الدبلوم، الماجستير، الدكتوراه) التي تقدمها الجامعة للتقويم الذاتي ثم الاعتماد المؤسسي والبرامجي وصولا للاعتماد الأكاديمي.
5. تصميم موقع على شبكة الإنترنت لإدارة الجودة والتقويم الذاتي.
6. اقتراح السياسة العامة لتقويم الأداء وضمان الجودة في الوحدات الأكاديمية والمراكز البحثية والإدارات بالجامعة.
7. إنشاء وحدات التقويم والجودة في الكليات والمراكز والمعاهد والإدارات من أجل تحسين الأداء وفق معايير الجودة والتقويم الذاتي.

ثالثاً: أهم النتائج والتوصيات

النتائج: بعد استعراض تجارب الدول والجامعات في مجال الجودة والتقييم والاعتماد، تم التوصل للنتائج التالية:

1. يعد الاعتماد عملية إشرافية وقانونية معاً تمنح المؤسسة أو البرنامج التعليمي معايير محددة للتعليم الجيد.
2. تباين تجارب الدول والهيئات والجامعات في التعامل ومنح الاعتماد كناحية إجرائية، رغم اتفاق الجميع على المعايير المستخدمة في منح الاعتماد.
3. جاءت تجارب دول الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وفرنسا كتجارب سابقة لبقية التجارب الأخرى الواردة.
4. تميزت تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في منح الاعتماد باستقلالية مؤسسات التعليم العالي لحد كبير على حساب التأثير الحكومي، فقد تسلك هذه المؤسسات طريق الاعتماد المؤسسي عبر مجالس إقليمية تابعة لمؤسسات التعليم العالي نفسها، أو تسلك طريق الاعتماد التخصصي والذي تقوم به المجالس أو الروابط المهنية الوطنية.
5. تبين عدم وجود هيكل مختص لمنح الاعتماد على مستوى الدول العربية يحتكم إليه الجميع لمنح الاعتماد على المستوى الإقليمي، أسوة بالعديد من الهياكل المناظرة.
6. نلحظ في عمليات الجودة والاعتماد الاهتمام على مستوى الوزارات، ثم الجامعات ثم الكليات، الأمر الذي يعكس وانتظام هذه الثقافة.
7. تتمثل السلطات الممنوحة للجهات العاملة في مجال الجودة والتقييم والاعتماد على عمليات نشر تلك الثقافة ووضع المعايير الحاكمة والمتابعة والإشراف والتقييم. إلا أننا نلحظ أن تبعات التقييم من تقويم وجراحات قد تلزم لمعالجة الأوضاع الراهنة بعيدة كل البعد من الجهات المختصة بتلك العملية، ولعل ذلك راجع لضعف السلطات التي تتمتع بها هذه الإدارات.

التوصيات: بناء على النتائج السابقة، تم وضع التوصيات التالية:

1. ضرورة الاستفادة من تجارب الدول التي لها السبق في مجال الاعتماد، مع التكييف ليتوافق والظروف المحلية.

2. العمل على توحيد نمط الهياكل والإجراءات المتبعة للحصول على الاعتماد على المستوى المحلي أولاً، ثم تأسيس هيكل مختص لمنح الاعتماد على مستوى الدول العربية مجتمعة على مستوى إقليمي بإجراءات وضوابط محددة، على أن يرتبط الأمر بالاعتراف بالشهادات التي تمنحها تلك المؤسسات التعليمية، وذلك توطئة للحصول على اعتراف الهيئات والشبكات الأخرى العالمية ذات العلاقة.
3. تمشياً مع توحيد الهياكل والإجراءات المتبعة ينبغي وضع إستراتيجية واضحة ومحددة للاعتماد على المستوى الإقليمي العربي، مبنية على تفاهمات وشراكات مع الهيئات والشبكات العالمية، تتنزل في إستراتيجيات على مستوى وزارات التعليم العالي والبحث العلمي والهيئات التابعة لها بالدول العربية، والتي تتنزل بدورها على مستوى مؤسسات التعليم العالي بتلك الدول.
4. رفع المستوى التنظيمي للإدارات المختصة في الجودة والتقييم والاعتماد، مع منحها المزيد من الصلاحيات والسلطات في مجال عمليات تقويم الأداء والإصلاح بعد عمليات التقييم.

قائمة المراجع:

1. عبد الباقي عبد الغني بابكر، الجودة في التعليم العالي، سلسلة إصدارات الهيئة العليا للتقويم والاعتماد – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الخرطوم، يوليو 2006م.
2. عبد الباقي عبد الغني بابكر وآخرون، "العولمة والتعليم العالي" ، التقويم – نشرة تعريفية تثقيفية دورية، الهيئة العليا للتقويم والاعتماد – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الخرطوم، العدد رقم (3)، يوليو 2003م.
3. عبد الباقي عبد الغني بابكر وآخرون، دليل التقويم الذاتي التدريبي بمؤسسات التعليم العالي، سلسلة إصدارات الهيئة العليا للتقويم والاعتماد– وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الخرطوم، يوليو 2005م.
4. عبد الباقي عبد الغني بابكر ووليد خضر عباس الزند، التقويم والاعتماد في التعليم العالي – المفهوم – الأسس – النماذج والتجارب، سلسلة إصدارات الهيئة العليا للتقويم والاعتماد رقم (1)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الخرطوم، الطبعة الثانية، يوليو 2004م.
5. عبد المنعم محمد عثمان، التقويم في التعليم العالي، سلسلة إصدارات الهيئة العليا للتقويم والاعتماد رقم (2)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الخرطوم، أبريل 2004م.
6. www.icci.edu.iq, Jan 2015.
7. www.pnu.edu.sa, Jan 2015.
8. www.du.edu.eg, Jan 2015.
9. www. mu.edu.iq, Jan 2015.
10. www.zu.edu.ly, Jan 2015.
11. www. libyanuniv.edu.ly, Jan 2015.
12. www.icci.edu.iq, Jan 2015.
13. https://www.abudhabi.ae/6/10/2015
14. www.shkmbz.com/vb/showthread.php? 6/10/2015
15. *www.emaratalyoum.com/loc*alsection/education 27/02/2015
16. www.oaaa.gov.om/ar/Activity.aspx*?* 7/10/2015
17. www.aroqa.org/accreditation_commission_future_vision_of_quality_assura 7/10/2015
18. www.researchgate.net/2015/10/7
19. www.emaratalyoum.com/2017/12/13

20. www.heac.org.jo/13/12/2017
21. http://www.alittihad.ae/details.php?id=9064&y=2016/14/12/2017
22. uofg.edu.sd/qma/? cat=1/11/2/2018

دراسة بعنوان

الرؤية المعاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في عصر اقتصاد المعرفة

إعداد

ا. د. بسام فضل الزين
محاضر متفرغ
بجامعة القدس المفتوحة

د. جلال محمود رومية
محاضر متفرغ
جامعة الاقصى

jromia@hotmail.com

جوال 0592204010

غزة

2018

الملخص

هدفت الدراسة التعرف على الرؤية المعاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في عصر اقتصاد المعرفة بمحافظات غزة. وتكونت عينة الدراسة من(30) معلم ومعلمة بواقع (20%) من مجموع المعلمين والمعلمات الذين يعلمون بالمدارس الخاصة بمحافظة شمال غزة ثم اختيارهم بطريقة طبقية حسب الجنس، وسنوات الخبرة، وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحثان استبانة مكونة من (42) فقرة موزعة على (5) محاور. واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الملائم لطبيعة الظاهرة وموضوع الدراسة، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية: أن مستوى المعلم حاز على وزن نسبي 86.2%، والمتعلم بوزن نسبي 78.7%، واستراتيجيات التدريس بوزن نسبي 84.4%، وتكنولوجيا المعلومات بوزن نسبي81.9%، واستراتيجيات التقويم بوزن 83.3 %، كما اظهرت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات استجابات المبحوثين تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخدمة. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال برامج إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء اقتصاد المعرفة والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وإمكانيات نظام التعليم في فلسطين، ضرورة تضمين برامج تأهيل المعلمين في الجامعات والكليات تدريباً ميدانياً في مجال التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك حسب خصوصية المدينة او المحافظة.

Abstract

The study aimed to identify the contemporary vision to prepare teacher of **special education in the age of knowledge economy in Gaza Governorates. The study sample consisted of (30) teachers from private schools as (20%) of the total of teachers who teach basic stage in governorate of northern Gaza, and then selected a stratified manner according to the sex and years of experience ,and to achieve the objectives of the study the searchers used a questionnaire consisting of (42) items. And the searchers follow descriptive and analytical approach appropriate to the nature of the phenomenon and the subject of the study, and the study found the following results: the level of teacher has the relative weight of(86.2%), and the learner has a relative weight of(78.7%), and teaching strategies relative have weight of (84.4%), information technology has a relative weight of (81.9%), and strategies of evaluation have weight of (83.3%), as the results of the study showed that there were no statistically significant differences at ($0.05\geq\alpha$) between the mean responses of the respondents attributed to the sex, and years of service. In light of these findings, the study recommended support contemporary global trends in the advanced countries in the field of the teacher of** the **special education professionally in the age of knowledge and benefit from the economy of Knowledge which is suitable with the conditions and the possibilities of the education system in Palestine, it should be included the teacher training programs at universities and university colleges in field training in dealing with children with special needs, according to the city or the city or governorate .**

الكلمات المفتاحية، الاقتصاد المعرفي، معلمو التربية الخاصة، الرؤية المعاصرة

الإطار العام للدراسة

مقدمة

تنطلق هذه الورقة من فلسفة تربوية مفادها أن كل طفل لديه القدرة والرغبة والاستعداد للتعلم، وله الحق في الحصول على فرص متكافئة للتعلم والتقدم في تعلمه وفقاً لميوله وقدراته واستعداداته وإمكاناته، وعلى النظام التربوي أن يتبنى نهجاً يتمحور حول المتعلم وينوع في برامجه وسياساته واستراتيجياته التعليمية التعلمية، ويطور في مناهجه وخطط وآليات إعداد معلميه، بحيث يلبي الاحتياجات المتنوعة لمختلف فئات الطلبة وينسجم مع أنماط تعلمهم وسرعة تعلمهم، ويسهم في إتقانهم لنتاجات التعلم المنشودة.

وعلى الدول التي تسعى للتميز أن تطور نظمها التربوية بما ينسجم مع تنوع الاحتياجات ويواكب المستجدات وبمشاركة مجتمعية واسعة من الجهات المعنية كافة. وتتضمن الورقة نظرة استشرافية شمولية لملامح الرؤية المعاصرة لبرامج التربية الخاصة بالتركيز على التوجه نحو الدمج أو التعليم الجامع بصورة مدروسة مخططة ومبرمجة، ولملامح إعداد المعلم العربي في عصر اقتصاد المعرفة بعامة، وذلك كمنطلقات لاستعراض ملامح الرؤية المعاصرة المتعلقة بإعداد معلم التربية الخاصة بشكل خاص.

إن التوجه نحو اعتماد سياسة الدمج أو التعليم الجامع يعتمد التعلم كأساس، ويعتمد المتعلم كمحور للعملية التعليمية التعلمية، والمقصود بالتعلم ضمن هذا الإطار «عملية تفاعلية تبادلية بين مجموعة من العوامل، من أبرزها المتعلم والمعلم ونظام التعليم ومناهجه وطرائقه وأساليبه...، وجميعها تؤثر على نجاح الطالب وعلى قدرته على إتقان التعلم والتقدم فيه». (الحربي ،2011).

وفيما يتعلق بتأهيل المعلمين في ضوء تبني منحى الدمج للتعامل مع التنوع في احتياجات الأطفال داخل الصفوف، فعوضاً عن التخصص في برامج التأهيل الأكاديمية حسب الفئة المستهدفة، معلمي تربية عادية مثلًا أو معلمي تربية خاصة، من الأفضل البدء بإعطاء قواعد ثقافية عامة للجميع، ومن ثم يتبعها الاختصاص مثلما يحدث بالنسبة لحقول اختصاصات أخرى كالطب والهندسة (الشامات، 2012).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

وضـــع التطور الحتمي في النظم التربوية المعلم أمام تحديات قوية في قدرته على الاســـتفادة المثلى من الثورة المعلوماتية والتكنولوجية للقيام بدوره الجديد بكفاءة وفاعلية، الأمر الذي تطلب منه تحقيق مســـتويات تمثل عالية لمهارات الاقتصـــاد المعرفي التي تكســـبه القدرة العالية على تحقيق التعليم المســـتمر من منظور تكاملي. وتصـــميم التعليم بما يتوافق والتغيرات المتســـارعة في العملية التربوية والتي تنعكس على كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية وصـــولاً إلى تحقيق التربية الإبداعية والوصـــول إلى التربية ما وراء المعرفة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مســـتوى المتعلم والخبرات المعرفية التي يكتسبها من عملية التعلم إضافة إلى اكتسابه المهارات الضرورية لاستيعاب الثورة التكنولوجية.

ليس النظام التربوي الفلســـطيني في منأى عن النظم التربوية العالمية التي تعيش حالة من التطور والتكيف مع المتغيرات المتسارعة التكنولوجية والمعرفية.

إن الركيزة الأساسية للمعلم الفلسطيني هي في درجة تمثله لمهارات الاقتصاد المعرفي، والتي تمكنه من القيام بدوره الجديد في العملية التعليمية بكفاءة وفاعلية، وتسلحه بالقدرات الضرورية لاستيعاب الثورة المعلوماتية والتكنولوجية والأساليب التربوية الحديثة في العملية التعليمية.

ومن خلال هذا السياق يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي:

التعرف على الرؤية المعاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في عصر اقتصاد المعرفة؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى مهارات إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء اقتصاد المعرفة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين حول مهارات إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء اقتصاد المعرفة تعزى لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف على مستوى مهارات إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء اقتصاد المعرفة.
2. التعرف على برامج إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء اقتصاد المعرفة.
3. التعرف على مستوى مهارات إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء اقتصاد الخدمة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخدمة)؟

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في معالجتها لقضية عصرية وهي الرؤية المعاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في عصر اقتصاد المعرفة بمحافظات غزة، مما يحتم على المعلم مواكبة عصر العولمة والتكنولوجيا، في برامج إعداد المعلمين والاتجاهات العالمية الحديثة في إعدادهم، كما يمكن أن تستفيد كليات التربية الخاصة من هذه الدراسة في مراجعة برامجها لإعداد المعلمين في فلسطين.

1. اعداد المعلم وتنميته مهنياً بما يتناسب مع المستجدات التربوية المعاصرة في ضوء ما يشهده العالم من تطور متزايد ومتنامي في الاتجاهات العلمية في عصر اقتصاد المعرفة.
2. التعرف على الاتجاهات المعاصرة في مجال برامج إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء اقتصاد المعرفة.

حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة الرؤية المعاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في عصر اقتصاد المعرفة بمحافظات غزة.
- **الحد البشري:** المعلمين الذين يعملون في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة.
- **الحد المكاني:** اقتصرت الدراسة على محافظة شمال غزة
- **الحد الزماني:** العام 2017/2016م.

مصطلحات الدراسة :وفي هذه الدراسة تتناول الرؤية المعاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في عصر اقتصاد المعرفة ويقصد به عملية إكساب المعلم مفاهيم ومعارف ومهارات لتهيئته للتعامل مع البيئة التعليمية بطرق تربوية وخبرات تمكنه من تحقيق الأهداف المنشودة.

- **اقتصاد المعرفة:** الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة، والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، والمساهمة في ابتكارها وإنتاجها، بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة، من خلال الإفادة من خدمة وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري كرأس مال معرفي ثمين (العليمات، 2015).
- **مهارات الاقتصـــاد المعرفي:** تلك المهارات التي تبنتها وزارة التربية والتعليم بالأردن في رؤيتها لتطور التعليم نحو الاقتصـاد المعرفي والممثلة في هذه الدراسـة بخمسـة مجالات رئيسـة هي: المعلم، والمتعلم، واسـتراتيجيات التدريس، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واستراتيجيات التقويم ، والتي تتضمنها أداة الدراسة (الخالدي،2013).

- **وزارة التربية والتعليم:** تقديم الخدمة التعليمية للفئات العمرية المحددة لذلك ووضـــع وتنفيذ الخطط والبرامج اللازمة لإنجاز المهام المناطة بها اسـتنادا على الدسـتور والسـياسـة العامة للدولة وخطة التنمية تخطيط وإدارة العملية التربوية(وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ،2016).
- **المرحلة الأساسية:** هي مرحلة التعليم الأساسي وهي مرحلة إلزامية تبدأ من الصف الأول الأساسي حتى الصف العاشر الأساسي في(وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ،2016).

الإطار النظري

مقدمة

إن طبيعة العصر الذي يعيش فيه الإنسان اليوم يتسم بالتغير السريع والتقدم المذهل في شتى المجالات التربوية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية، والمعلوماتية، وإزاء ذلك تبرز الحاجة الملحة لإجراء إصلاحات مستمرة على أنظمة التعليم عموماً وعلى دور مؤسسات التعليم العالي على وجه الخصوص لمواجهة اقتصاد المعرفة.

أولاً: الرؤية المعاصرة لبرامج العناية بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة:

لقد مرت مسيرة تطور رعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمراحل هي: مرحلة الرفض والعزل، ومرحلة الرعاية المؤسسية، وأخيرًا مرحلة الدمج أو الإدماج التي تعتبر المنطلق الرئيس للتفكير في صياغة هذه الورقة ومحاورها الرئيسة، باعتبارها من أحدث الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (الدمج التربوي للمكفوفين، 2004).

يستهدف الدمج في التعليم تحسين التعليم والتعلم المدرسي وكافة الخدمات التعليمية الرامية إلى توسيع نطاق الالتحاق لجميع المتعلمين وزيادة مشاركتهم في التعليم، وهو يرسي الأسس لنهج يؤدي إلى تغيير المدارس ونظام التعليم ذاته، وتطوير تعليم ذي نوعية جيدة للجميع. (الشديفات، 2007).

وتتضمن فلسفة الدمج الشامل تدعيم التوجه نحو تلقي جميع الطلبة تعليمهم وتعلمهم في غرف الدراسة العادية في الحي، مع اعتبار الاختلافات والفروق الفردية فيما بينهم عامل قوة يمكن استثمارها لتطوير نوعية التعليم في هذه المدارس، ويتم تعديل طرق التعليم والتعلم واستراتيجياتهما لمواجهة هذه الاحتياجات، ويعمل المعلمون معًا لتلبيتها، مثلما يعمل الطلبة سواء العاديون أم المعوقون بجد ونشاط للمشاركة الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية (الزركاني، 2013).

خصائص فريق الدمج الفعال:

من أبرز الخصائص التي تميز فريق الدمج الفعال، والتي ينبغي تمكين جميع الأطراف وتأهيلهم لاكتسابها:

1. بناء رؤية عامة مشتركة.
2. إعادة التفكير بالمهمة التي سيتم إنجازها، وإدخال التغييرات والتحسينات عليها.
3. تشجيع الحرية الفردية في التعبير عن الآراء والمواقف والمشاعر.
4. اتخاذ القرارات بعد الاستماع لمختلف وجهات النظر ذات العلاقة.
5. إدراك أهمية تعرف آراء جميع أعضاء الفريق ومعارفهم وخبراتهم.
6. تقبل الفروق والاحتياجات والاهتمامات والتوقعات الفردية.
7. استثمار القدرات والمهارات والكفايات الخاصة لكل عضو في الفريق.
8. مواجهة المشكلات وإجراء ما يلزم من تعديلات للحد منها.
9. التعامل مع الصراع وإدارته بأسلوب إيجابي بناء.
10. الاعتراف بمسؤولية النجاح كإنجاز لجميع الأعضاء (الدمج التربوي للمكفوفين، 2004).

ثانياً: الرؤية المعاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في عصر اقتصاد المعرفة:

ماذا نعني باقتصاد المعرفة؟

اقتصاد المعرفة هو: «الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة، والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، والمساهمة في ابتكارها وإنتاجها، بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة، من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية، وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري كرأس مال معرفي ثمين، وتوظيف البحث العلمي، لإحداث مجموعة من التغييرات الاستراتيجية في طبيعة المحيط الاقتصادي وتنظيمه ليصبح أكثر استجابة لتحديات العولمة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعالمية المعرفة، وأكثر انسجامًا مع متطلبات التنمية المستدامة بمفهومها الشمولي التكاملي» (هيلات،2008).

ما مواصفات الموارد البشرية التي يتطلبها اقتصاد المعرفة؟

1. تنمية القدرة على التعلم واكتساب المعرفة وتوظيفها وإنتاجها وتبادلها.
2. تنمية القدرة على البحث والاكتشاف والابتكار.
3. اكتشاف قدرات الفرد ورعايتها وتعظيمها.
4. تمكين الفرد من تحمل مسؤولياته.
5. تنمية القدرات العقلية والإبداعية دعمًا للتفوق والتميز والإنجاز.
6. تمكين الفرد من توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
7. تعزيز القدرة على المشاركة والعمل في فريق والتعايش معًا.
8. تنمية القدرة على الفهم المتعمق والتفكير الناقد والتحليل والاستنباط والربط.
9. تعزيز القدرة على الحوار الإيجابي والنقاش الهادف وتقبل آراء الآخرين.
10. تعزيز القدرة على إحداث التغيير والتطوير (الزركاني، 2013).

ومما سبق تتين ان الاستجابة للتحديات التربوية الرئيسة ومواكبة للمستجدات في مختلف مناحي العملية التربوية، فإن الإطار الاستراتيجي المقترح لتطوير النظم التربوية بمفرداتها كافة: مدخلات وعمليات ومخرجات، ينبغي أن يتضمن ملامح بارزة للتغيير التربوي المنشود يمكن إيضاحها في مسارات رئيسة.

الكفايات التي ينبغي توافرها لدى معلمي التربية الخاصة:

يمكن تصنيف الكفايات الأساسية التي ينبغي توافرها لدى معلمي التربية الخاصة كي يتمكنوا من القيام بالدور التعاوني الفعال مع المعلمين الآخرين بالمدارس العادية، وذلك على النحو الآتي:

1. التدرب والتدريب على المهارات الاستشارية.
2. الخصائص الشخصية اللازمة لتقديم الاستشارات.
3. معارف ومهارات في التواصل الفعال والتفاعل مع الآخرين.
4. التعاون والمساهمة في حل المشكلات وصنع القرارات.
5. معلومات ومعارف حول إحداث التغيير في النظم التعليمية.
6. خبرات ومعلومات حول قضايا: تكافؤ الفرص والمساواة.
7. مهارات في تكوين الفريق وتعزيز التعليم والعمل التعاوني.
8. القدرة على تقييم درجة فاعلية الجهد التعاوني وتقويمه.
9. استخدام استراتيجيات حل النزاع لمعالجة ما قد ينشأ من صراعات أثناء العمل.
10. المشاركة في تطوير القاعدة المعلوماتية المتعلقة بالطلبة (منى عماد الدين،2010).

أبرز القضايا التربوية التي ينبغي تثقيف المعلمين وتدريبهم عليها ضمن إطار الدمج:

1. مفهوم الذكاء الذي أثبتت البحوث والدراسات التربوية وجود أنواع متعددة منه (الذكاءات المتعددة)، وأن من الممكن أن ينمو ويتطور.
2. مفهوم التعلم واختلاف أنماط التعلم عند الأفراد، فهنالك متعلم ديناميكي، ومتعلم مبتكر، ومتعلم عملي، ومتعلم منطقي.
3. النمو والتطور العاطفي والانفعالي، وأهميته في عملية تنمية الاستعداد للتعلم عند الطفل.
4. كيفية التعاون والتنسيق والمشاركة الفاعلة بين كافة الفرقاء العاملين في موضوع الدمج في المدرسة بمختلف فئاتهم، لتحقيق أفضل نتاجات ممكنة.
5. آلية التأمل وإعادة التفكير بأدوارنا، وإعادة النظر بممارســـاتنا كجزء رئيس من منهجية تقييم الأداء، وتحديد مدى تأثير دورنا وممارساتنا كمعلمين على الطلبة (الشامات، 2012).

التدريب على الأساليب والمهارات والكفايات الرئيسة:

إن تنوع احتياجات الطلبة واختلاف أنماط التعلم لديهم يتطلب تعدداً وتنوعا ً في أنماط التعليم وأساليبه لدى المعلمين مثلما يتطلب تجديدًا في تصميم خططه وبرامجه. وترتكز هذه الأساليب على جعل التعلم ممتعا ً وذا مغزى، من خلال ربط المعارف والمعلومات بخبرات الطلبة اليومية والعمل على توظيف معارفهم السابقة، وإعطاء فرصة للطلبة للمشاركة الفاعلة في عملية التعلم والتعليم، مما يحقق الاستفادة بدرجة أكبر، وهذا ما يعرف بالتعلم النشط الذي يفسح مجال المشاركة للجميع وبأشكال متنوعة. وما يطرح هنا هو تنوع في الأساليب المتبعة داخل الصف بما يتناسب مع المستويات المختلفة للطلبة. (منى عماد الدين،2010).

بيان سلامنكا وإطار العمل في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة:

1. يبدأ البيان الذي صدر عام 1994 بالتزام بتوفير التعليم الجميع، ويعترف بضرورة توفير التعليم لجميع الأطفال والنشء والكبار في إطار التعليم العادي.
2. يستهدف توفير تعليم جيد للمتعلمين، والتعليم للجميع في المجتمعات المحلية.
3. يعد هذا البيان أوضح دعوة إلى التعليم الجامع.
4. يعزز الأفكار الواردة في الصكوك الدولية الأخرى.
5. يحدد هذا الحدث خطة السياسة العامة للتعليم الجامع على الصعيد العالمي.
6. يعد صكًا فعالاً للتجديد الميداني في شتى مناطق العالم.
7. يشكل تحديًا لجميع السياسات والممارسات الاستبعادية في مجال التعليم.
8. يقوم على أساس توافق آراء دولي متنام حول حق جميع الأطفال في تعليم موحد في أماكن وجودهم، بغض النظر عن خلفياتهم أو مستوى تحصيلهم أو عجزهم (اليونسكو،2013).

يتضمن إطار عمل سلامنكا المحاور الرئيسة التالية: السياسة والتنظيم، والعوامل المدرسية، وخدمات الدعم، والموارد المتاحة، والشراكة مع الآباء والمجتمع المحلي، إضافة إلى إعداد وتدريب العاملين وهو محور الاهتمام الرئيس لهذه الورقة.

استراتيجيات التدريس المرتبطة بالمهارات الحياتية

أولاً: استراتيجية التعلم التعاوني: تمر عملية التعليم في مختلف العصور بتغير مستمر، فكل فترة زمنية تتميز بنوع من التعلم يختلف عن الأخرى، إلا أنه وفي الآونة الأخيرة تنبه التربويون إلى الخلل المترتب على بعض أنواع التعليم ومنه الفردي الذي يقوم على المجهود الشخصي لكل تلميذ، لذا يعد التعليم التعاوني أحد أهم الاستراتيجيات في التعليم، وفيه يذكر: «فرانسيس باركر» الذي نادى بالتعاونية وتلاه جون ديوي، ثم جاء «كيرت ليفين» أن الاعتماد المتبادل بين أفراد كل مجموعة من المتعلمين هو أساس تكوين هذه المجموعة، ثم بدأ ديفيد وروجرز عملياً بتدريب المعلمين على كيفية استخدام التعاون في الفصل المدرسي، وعموما ً فقد كانوا يرون أن هذا النوع من التعلم ينتج عنه تعلم أكبر وعلاقات إيجابية بين المتعلمين، وتزداد الصحة النفسية الإيجابية للمتعلمين، وهكذا كان علم النفس الاجتماعي سبباً في ظهور التعلم التعاوني، ولا سيما أن التعلم التعاوني هو نوع من أنواع التعلم الجماعي الذي يخضع حالياً للدراسة، وذلك للتعرف على مدى فائدته وجدواه بالنسبة للطلبة من حيث تحقيق أهداف التعلم والتطبيع الاجتماعي (سليمان، 2005).

ثانياً: استراتيجية الفرق الطلابية وفقًا لأقسام التحصيل: وتقوم هذه الاستراتيجية التي طورها Slavin على عمل الطلاب في فرق بعد تقسيمهم إلى مجموعات تتكون كل مجموعة من أربعة أعضاء، ولهم قدرات ومستويات مختلفة، ويقوم المعلم بتقديم الدرس أو الموضوع المراد مناقشته للطلاب، ومن ثم يبدأ الطلاب بالعمل والمشاركة في مجموعاتهم مع التأكد من أن جميع أعضاء المجموعة قد تعلموا الدرس أو الموضوع المطلوب، وبعد ذلك تناقش كل مجموعة واجبها المناط بها، ثم يقوم المعلم باختبار الطلاب (اختبارات قصيرة) وبشكل فردي عن المعلومات التي تعلموها، بعد ذلك يقوم المعلم بمقارنة نتائج الاختبار مع مستويات الطلاب السابقة، وتتم مكافأة الطلاب الذين تجاوزوا في الاختبار الأخير درجاتهم أو مستوياتهم السابقة، ويستغرق تطبيق هذه الاستراتيجية من 3–5 حصص تقريب(الزهراني، 2012).

ثالثاً: استراتيجية فرق الألعاب والمباريات الطلابية: كانت استراتيجية فرق الألعاب والمباريات الطلابية من أول استراتيجيات التعلم التعاوني التي طورها «Devries& Salvi» في جامعة «John Hopkins» حيث تستخدم هذه الاستراتيجية نفس الاختبارات التي تطبق في استراتيجية الفرق الطلابية وفقًا لأقسام التحصيل إلا أنها تستخدم بدلًا من الاختبار الفردي الذي يجب أن يأخذه كل عضو في المجموعات اختبارًا أسبوعيًا أو مسابقة أسبوعية في نهاية العمل، وتتم مقارنة مستويات الطلاب في المجموعة الواحدة مع طلاب المجموعات الأخرى، من حيث مشاركتهم في فوز مجموعتهم بأعلى الدرجات، أي أن الطلاب يتنافسون على فوز أفضل مجموعة من المجموعات الكلية (الزهراني، 2012).

رابعاً: استراتيجية الاستقصاء الجماعي: ويتم توزيع الطلاب من خلال هذه الاستراتيجية التي طورها &Sharan Sharan، إلى مجموعات صغيرة تعتمد على استخدام البحث والاستقصاء والمباحثات الجماعية والتخطيط، وتتكون المجموعة الواحدة من 2–6 أعضاء يتم تقسيم الموضوع المراد تدريسه على المجموعات، ثم تقوم كل مجموعة بتقسيم موضوعها الفرعي، إلى مهام وواجبات فردية يعمل فيها أعضاء المجموعة، ثم تقوم المجموعة بإعداد وإحضار تقريرها لمناقشتها وتقديم النتائج لكامل الصف، ويتم تقويم الفريق في ضوء الأعمال التي قام بها وقدمها (العليمات ،2015).

خامساً: استراتيجية (فكر –زاوج –شارك): تستخدم هذه الاستراتيجية عقب قيام المعلم بشرح وعرض معلومات أو مهارات للطلاب، وتتضمن تلك الاستراتيجية الخطوات التالية:

1. **المزاوجة:** يلي ذلك طلب المعلم من الطلاب الانقسام إلى أزواج ويتناقشوا بينهم السؤال.
2. **المشاركة:** يطلب المعلم من الأزواج عرض الحلول التي توصلوا إليها وأفكار حول السؤال.
3. **التفكير:** في السؤال أو المشكلة التي يطرحها المعلم (الزهراني، 2012).

سادساً: استراتيجية دوائر التعلم: في هذه الاستراتيجية يعمل التلاميذ معاً في مجموعة ليكملوا منتجاً واحداً يخص المجموعة، ويشاركون في تبادل الأفكار، ويتأكدون من فهم أفراد المجموعة الموضوع. (سليمان، 2005).

سابعاً: التعليم بالأقران: لاقت طريقة «التعليم بالأقران» اهتمام بعض التربويين، لكن الاعتماد عليها ظل مرهوناً ببعض الدراسات والأبحاث، ولم تطبق ميدانياً إلا مؤخراً، وهي في حاجة إلى دعم أكثر من الناحية النظرية والتجريبية، ولقد صنفها البعض ضمن الأنشطة المتفاعلة لطرق التدريس المعاصر، بينما يرى آخرون أنها تأتي ضمن ما يسمى بالتعليم الموازي. وتأتي طريقة «التعليم بالأقران» ضمن إحدى تلك الطرق والأنشطة المتفاعلة للتدريس المعاصر، وقد عرفت بأنها «قيام أفراد التلاميذ بتعليم بعضهم بعضًا، وقد يكون القرين المعلم من نفس العمر أو الفصل للتلميذ أو المجموعة، أو يعلوهم عمراً أو مستوى دراسياً (العليمات ،2015).

ويرجع ذلك لظهور مفهوم الاقتصاد المعرفي هو الاقتصاد الذي يلعب فيه توليد المعرفة واستثمارها في عصر الثورة الصناعية أوجدت الثروة عبر استثمار الآلة عوضاً عن الإنسان، وفي الاقتصاد الجديد توجد الثروة من الاستثمار في المعرفة وخاصة التكنولوجيا المتقدمة

ومن أهم ظواهر الاقتصاد العالمي المبني على المعرفة:

1. سرعة توليد ونشر واستثمار المعرفة.
2. زيادة في البيئة التنافسية العالمية.
3. زيادة أهمية ودور المعرفة والابتكار في الأداء الاقتصادي وفي تراكم الثروة.
4. تحرير التجارة، وتزايد نسبة التكنولوجيا في الصادرات.
5. عولمة الإنتاج.
6. زيادة دور التعليم والتدريب (النعيمات، 2009)

ويكمن دور النظام التربوي في تهيئة الطلاب لمجتمع الاقتصاد المعرفي:

1. تنمية القدرة على التعلم واكتساب المعرفة وإنتاجها وتبادلها.
2. تنمية القدرة على البحث والاكتشاف والابتكار.
3. اكتشاف قدرات الفرد ورعايتها وتنميتها.
4. تمكين الفرد من توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
5. تنمية القدرة على الفهم المتعمق والتفكير الناقد والتحليل والاستنباط.
6. تعزيز القدرة على إحداث التغيير والتطوير.
7. تعزيز القدرة على الحوار الإيجابي والنقاش الهادف وتقبل آراء الآخرين.
8. تمكين الفرد من الاختيار السليم الذي يحقق رفاهيته في ظل مجتمع متماسك.

وفي ضوء النقاط السابق ذكرها تتحدد أولويات التطوير التربوي المنشود في التعلم المستمر مدى الحياة والاستجابة لتطوير الاقتصاد وتلبيه متطلباته، والوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة والتعلم النوعي، تحسين نوعية التعلم (الزهراني، 2012).

دور معلم القرن الحادي والعشرين لدعم الاقتصاد المعرفي.

تتحدد الأدوار المطلوبة من معلم القرن الحادي والعشرين لدعم الاقتصاد المعرفي من خلال إتقان أداء مجموعة من الأدوار منها:

1. تحقيق التعلم الفعال بأقصى مشاركة للطلبة.
2. التنويع في أساليب التعلم لتوائم الحاجات المتنوعة للطلبة، وتراعي الفروق الفردية بينهم.
3. استخدام تطبيقات تربط ما يتعلمه الطلبة بحياتهم العملية، وبما يمكن البناء عليه مستقبلًا.
4. الاستجابة لمستويات عليا من الأسئلة (مثل: التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).
5. قضاء وقت أكبر في مناقشة النشاطات التي ينخرطون فيها بأفكارهم.
6. أن تتضمن الأنشطة مناقشة استخدام التكنولوجيا التي تساعد على إدراك المفهوم الجديد.
7. تقديم أنشطة تعزز التعلم من خلال العمل.
8. تطوير أنشطة لتنمية روح العمل الجماعي واستخدام مهارات التعلم الفردية.
9. استخدام فعاليات وخبرات تشجع الطلبة على التعاون.
10. توفير العروض التمثيلية المرئية والشفوية والمجسمة (الزهراني، 2012).

وتبين مما سبق ينبغي ألا يفهم الدمج على أنه مجرد حضور الطلبة المعوقين في الصفوف المدرسية، بل هو محاولة لتغيير المدرسة العادية وتشجيعها لتبني أساليب أكثر تطورًا وأكثر حساسية وتمكينها من تقديم هذه الأساليب إلى الغالبية العظمى من الطلبة، حيث يتطلب اقتصاد المعرفة موارد بشرية مؤهلة تتصف بمزايا رئيسة أبرزها: مستوى عال من التعليم والتدريب، وإعادة تدريب وفق المستجدات، ودرجة عالية من التمكين، والحرص على النمو المهني والتعلم الذاتي المستمر، والقدرة على التواصل والإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرارات، إضافة إلى المرونة والقدرة على التحول من مهنة إلى أخرى، والتعامل مع الحاسوب وتوظيف التقنية بنجاح.

الدراسات السابقة:

تشير الأدبيات الى ان هناك عدد من الدراسات التي حاولت التعرف إلى كفايات المعلم بشكل عام، إلا أن الدراسات المرتبطة بمدى تمثل المعلمين لمهارات الاقتصاد المعرفي في العملية التعليمية بشكل عام، وبأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي بشكل خاص، والذي هو بحد ذاته موضوع جديد في الأنظمة التربوية العالمية والمحلية ما زالت محدودة جداً .ولعّله من المفيد استعراض بعض هذه الدراسات.

اجرى علي، العليمات(2015): هدفت هذه الدراسة معرفة مدى امتلاك معلومي علوم المرحلة الأساسية لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المديرين والمشرفين في مديريات التربية والتعليم في البادية الشمالية بالأردن وتكونت عينة الدراسة من(96) مديرا ومشرفا تربويا، ولتحقيق هدف هذه الدراسة والاجابة على تساؤلاتها طورت أداة لقياس مدى امتلاك المعلمين لكفايات الاقتصاد المعرفي واشتملت هده الدراسة على (42) فقرة، واجرى التحقق من الصدق والثبات بعد اجراء التعديلات والتحليلات الإحصائية المناسبة، واظهرت النتائج الدراسية المناسبة. ان درجة امتلاك المعلمين لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المديرين والمشرفين كانت منخفضة. وقد خلصت الدراسة الى عدد من التوصيات في ضوء النتائج.

وأجرى الخالدي(2013): دراسة مفادها الكشف عن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في وزارة التربية والتعليم في الأردن، لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في ضوء بعض التغيرات التكنولوجية، ولتحقيق دلك صمم الباحث استبانة تكونت(35) فقرة وبعد التأكد من خصائصها السيكو مترية، وتم تطبيقها على عينة شملت (226) معلم ومعلمة ، وأشارت النتائج الى ارتفاع درجة امتلاك افراد العينة لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في كل من مجالي التخطيط للدروس، وتنفيذ الدروس ودرجة امتلاك جميع الوسائل التعليمية واوصت الدراسة بعقد المزيد من البرامج التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية لرفع كفايتهم في مجالي التقويم واستخدام الوسائل التعليمية وانتاجها، وتوفير البيئة المناسبة لاستثمار طاقاتهم في هذه المجالات.

وأكد *عليمات* (2013): دراسة مفادها معرفة درجة تمثل معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمهارات الاقتصاد المعرفي وعلاقتها بممارساتهم التدريسية من وجهة نظر مشرفيهم. وتكونت عينة الدراسة من (80) مشرفاً في ثلاث مديريات للتربية والتعليم بإقليم شمال الأردن؛ ولتحقيق هدف هذه الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم تطوير أداة اشتملت على (42) فقرة، وجرى التحقق من صدقها وثباتها. وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، أظهرت نتائج الدراسة الآتي: أن درجة تمثل معلمي المرحلة الأساسية لمهارات الاقتصاد المعرفي (المجالات مجتمعة) كانت مرتفعة، وعلى معظم المجالات باستثناء مجال تكنولوجيا المعلومات فقد كان بدرجة متوسطة، ومجال استراتيجيات التقويم فقد كان بدرجة منخفضة. أن مستوى ممارسات معلمي المرحلة الأساسية لمهارات الاقتصاد المعرفي (المجالات مجتمعة) كانت مرتفعة، وعلى معظم المجالات باستثناء مجال تكنولوجيا المعلومات فقد كان بدرجة متوسطة، ومجال استراتيجيات التقويم فقد كان بدرجة منخفضة. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة تمثل معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمهارات الاقتصاد المعرفي ومستوى ممارساتهم التدريسية من وجهة نظر مشرفيهم. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات في ضوء النتائج.

دراسة الشامات (2012): اتجاهات اقتصاد المعرفة في البلدان العربية مع بداية الالفية الجديدة في الدول المتقدمة والنامية الصاعدة على المستوى العالمي، هذا لا يعني ان المعرفة لم تكن موجودة او مستخدمة في الأنشطة الاقتصادية، وانما الجديد هو حجم تأثيرها في الحياة الاقتصادية والاجتماعية. وفي نمط حياة الانسان عموماً وهو ما جاء نتيجة للخطة الوطنية المتكاملة ذات برامج زمنية والاهداف المحدودة الذي وضعتها ذلك الدول لردم الفجوة المعرفية بينهما مندو الربع الأخير من القرن الماضي. ويركز هذا البحث على توجيهات وللخطط الوطنية الذي وضعتها الدول العربية نحو اقتصاد المعرفة من خلال متابعاته على المستويات كلها الذي واظهرت النتائج ان الدول العربية لا تزال تستهلك وتستخدم المنتوجات المعرفية بشكل كبير مما يؤكد حاجة لتركيز على انتاج المعرفة لكي تستطيع للمشاركة البشرية في السير في مواكبة العلم والمعرفة والتوجيه لاقتصاداتها نحو الاقتصاد المعرفي الكفيلة بحل المشكلات الذي تواجهها في البطالة والفقر وانخفاض مستويات التنمية.

وأكدت دراسة كل من الزهراني، إبراهيم (2012): معلم القرن الحادي والعشرين يمكن تحديد المهارات في (مهارة إدارة فن عملية التعليم، مهارة تنمية المهارات العليا للتفكير، مهارة إدارة قدرات الطلاب، مهارة إدارة المهارات الحياتية، مهارة إدارة تكنولوجيا، مهارة دعم الاقتصاد المعرفي، مهارة إدارة منظومة التقويم). فلكل عصر سمات تميّزه، وقسمات تحدد ملامحه. ومن الحقائق المقررة التي لا ينقصها الدليل، ولا تحتاج إلى برهان؛ أن الانفجار المعرفي وثورة «المعرفة» هي أبرز ما يميّز هذا العصر، حتى تحوّل الاقتصاد من اقتصاد مبني على الآلة والموارد الطبيعية التقليدية، إلى اقتصاد مبني على المعرفة، ونتيجةً لذلك سُمى هذا العصر بعصر «اقتصاد المعرفة».

وأجرت **منى عماد الدين (2012):** دراسة مفادها رؤية معاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في ضوء المستجدات التربوية المعاصرة العربي حيث أن كل طفل لديه القدرة والرغبة والاستعداد للتعلم، وله الحق في الحصول على فرص متكافئة للتعلم والتقدم في تعلمه وفقًا لميوله وقدراته واستعداداته وإمكاناته، وعلى النظام التربوي أن يتبنى نهجًا يتمحور حول المتعلم وينوع في برامجه وسياساته واستراتيجياته التعليمية التعلمية بما ينسجم مع تنوع الاحتياجات ويواكب المستجدات وبمشاركة مجتمعية واسعة من الجهات المعنية كافة. وتتضمن الورقة نظرة استشرافية شمولية لملامح الرؤية المعاصرة لبرامج التربية الخاصة بالتركيز على التوجه نحو الدمج أو التعليم الجامع بصورة مدروسة مخططة ومبرمجة، ولملامح إعداد المعلم العربي في عصر اقتصاد المعرفة بعامة، وذلك كمنطلقات لاستعراض ملامح الرؤية المعاصرة المتعلقة بإعداد معلم التربية الخاصة بشكل خاص.

وأجرى والكيلاني (2011): دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم . تكونت عينة الدراسة من مشرفي التربية الإسلامية، والبالغ عددهم(62) مشرفاً، وأما أداة الدراسة فكانت استبانة مكونة من (38) فقرة، تم التأكد من صدقها وثباتها .أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم كانت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة الإشراقية.

دراسة أبو السعود (2009): تطوير التعليم ودوره في بناء اقتصاد المعرفة لعبت ثورة تكنولوجيا المعلومات دورا أساسيا في التوجيه بما يسمى بالاقتصاد المعرفي الذي ارتكز على تكنولوجيا المعلومات في نجاحه والذي احدث ثغيرات كبيرة في الواقع الاقتصادي فقد احدث ثغيرات في حجم الإنتاج والسرعة واثارة النمو بالإضافة الى الاعتماد على الاستثمار في راس المال البشري ويعتبر التعليم اهم مصادر تعزيز التنافس الدولي خاصة في مجتمع المعلومات وذلك على اعتبار ان التعليم هو مفتاح المرور لدخول عصر المعرفة وتطوير المجتمعات من خلال التنمية الحقيقية لرأس المال البشري الذي يعتبر محور علمي تعليمي مما يعني ان المجتمعات المعرفة مرتبط بمفهوم مجتمع التعليم الذي يتاح كل شيء منه فرصة للفرد ، وعلى ذلك فان للمشكلة البحثية نستخلصها في اثارة التساؤل حول كيفية منظوم التعليم في الدول العربية بما يحقق بناء اقتصاد المعرفة في البلدان العربية.

وهدفت دراسة هيلات والقضاة (2008): إلى معرفة درجة امتلاك مشرفي وزارة التربية والتعليم لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، ولتحقيق ذلك طبقت استبانة على عينة عشوائية مكونة من (213) مشرفاً. أظهرت نتائج الدراسة أن المشرفين التربويين يمتلكون مفاهيم الاقتصاد المعرفي بدرجة كبيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك المشرفين لمفاهيم الاقتصاد المعرفي باختلاف التخصصات التي يشرفون عليها ولصالح التخصصات العلمية. فيما لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك المشرفين لمفاهيم الاقتصاد المعرفي باختلاف كل من المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة الشديفات (2007) :إلى التعرف إلى درجة ممارسة معلمي المدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مديري المدارس، ولتحقيق ذلك طبقت استبانة اشتملت على (49) كفاية موزعه على خمسة مجالات هي (الكفايات الشخصية والكفايات الفنية وكفاية القياس والتقويم وكفاية تكنولوجيا المعلومات وكفايات النمو المهني) على عينة من مديري المدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق مكونة من (136) مديراً ومديرة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الأساسية لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية كبيرة بمتوسط حسابي (3.69)، وقد احتل مجال الكفايات الشخصية المرتبة الأولى، ومجال الكفايات الفنية المرتبة الثانية، ومجال كفايات القياس والتقويم المرتبة الثالثة وكفاية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المرتبة الرابعة وكفايات النمو المهني في المرتبة الخامسة.

ثانيا: الدراسات الاجنبية

كما أجرى لوبيز وجليدز (Lopez–Acevedo, Gladys, 2014) دراسة هدفت إلى بيان أهمية المبادرات الإبداعية التي تستهدف تطوير نوعية التعليم الأساسي، ومنها برنامج التطوير الوطني لتطوير التعليم الأساسي الذي أنشئ سنة 1992م في المكسيك، من خلال تدريب المعلمين، وتحسين مستوى البيئة التعليمية في المدارس، وتحسين مستوى رواتب المعلمين، وبالتالي توضيح أثر مثل هذا البرنامج على أداء المعلمين، وأداء الطلبة على حد سواء، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ارتباطاً قوياً بين الجهود التعليمية للمعلمين ومستوى فعالية المدرسة، وأن تسجيل المعلمين في برنامج التطوير الوطني ذو أثر ايجابي على الأداء التعليمي، كما أن خصائص الأسرة ذات أثر فعال إذا وجهت إلى تعزيز أداء الطلبة، وأنه يكون الاستثمار في التعليم الأساسي أكثر فعالية عندما يستهدف في زيادة الخبرات العملية للمعلمين وعندما تقوم على تطوير معارف متخصصة عند هؤلاء المعلمين.

وفي سنغافورة أجرى ييم تيو (Yim–Teo, 2004) دراسة هدفت بيان دور الاقتصاد المعرفي في إعادة هيكلة مناهج التعليم الصناعي وأنماط التدريس المستخدمة من وجهة نظر المعلمين والخبراء التربويين .وقد استخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة لأداء (80) معلماً ومعلمة، كما أجريت مقابلات معهم ومع(22) من الخبراء التربويين؛ وقد أظهرت النتائج وجود قناعات لدى المعلمين بضرورة الانتقال من الأساليب القائمة على الفصل ما بين التعليم النظري والتدريب العملي إلى أساليب جديدة قائمة على إكساب الطالب المهارات الاجتماعية، والصناعية، والمنهجية المرتكزة إلى الاقتصاد المعرفي.

والتي من بينها دراسة بونال ورامبلا (Bonal & Rambla, 2013)، والتي هدفت إلى معرفة دور المعلم في تكوين مجتمع تربوي في ضوء الاقتصاد المعرفي . وقد كانت عينة الدراسة مكونة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في أربع مدارس طبقت عليهم مقابلات وبطاقة ملاحظة.أظهرت النتائج أن المعلمين كانوا يقاومون التغيير والاندماج في الاقتصاد المعرفي نظراً لعدم وضوح فكرة الاقتصاد المعرفي لديهم .وقد عزى ذلك إلى عدم قيام المسئولون ببيان طبيعة دور المعلم الجديد، الأمر الذي أدى إلى عدم استخدامهم لأي من الاستراتيجيات الحديثة .كما أظهرت النتائج عدم قدرة المعلم على القيام بدوره في ضوء العدد الكبير من الطلبة في الصفوف.

التعقيب العام على الدراسات السابقة

يتبين من استعراض أهداف ونتائج الدراسات السابقة أنها تناولت دور المعلم أو المشرف التربوي من عدة جوانب في ضوء الاقتصاد المعرفي ومنها : تكوين مجتمع تربوي(Lopez–Acevedo, Gladys, (Bonal & Rambla, 2013) (2014؛ وبيان دور الاقتصاد المعرفي في إعادة هيكلة مناهج التعليم وأنماط التدريس المستخدمة من وجهة نظر المعلمين والخبراء التربويين (Yim–Teo, 2004)؛ وتعرف درجة تمثل المعلمين للمفاهيم التربوية الحديثة المختارة واتجاهات الطلبة نحوها العليمات(2013)؛ والتعرف إلى درجة ممارسة كفايات الاقتصاد المعرفي مثل دراسة(شديفات،2007) العليمات(2015)؛ ومعرفة درجة امتلاك المشرف التربوي لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية ودراسة (القضاة ،2008) الخالدي(2013)، أبو السعود (2009) ،والكيلاني (2011)، منى عماد الدين (2012 مفادها رؤية معاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في ضوء المستجدات التربوية المعاصرة الشامات ودراسة (2012) الزهراني، إبراهيم (2012).

بناءً على ما سبق يتبين عدم وجود دراسات تناولت تمثُل معلمي المرحلة الأساسية في فلسطين لمهارات الاقتصاد المعرفي، مما أضفى على هذه الدراسة أهمية تنعكس نتائجها وتوصياتها على هذه المرحلة، مما يعطي متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم، والمعلمين في المرحلة الأساسية تصوراً عن درجة توظيف مهارات الاقتصاد المعرفي في العملية التربوية.

أوجه الشبة بين دراسة الباحثان والدراسات السابقة

التقت الدراسات السابقة مع البحث الحالي فيما يلي:

1. تناولت الرؤية المعاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في عصر اقتصاد المعرفة.
2. تتناول دور الوزارة في تحسين الأداء المهني لمعلم التربية الخاصة في بعض الدراسات.
3. دارت حول الرؤية المعاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في عصر اقتصاد المعرفة.

أوجه الاختلاف بين دراسة الباحثان والدراسات السابقة فيما يلي:

1. عنصر الحداثة.
2. الدراسة تناولت الرؤية المعاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في عصر اقتصاد المعرفة.
3. تميزت في كونها تخصصية تبحث في مرحلة معينة وهي المرحلة الأساسية.

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 الباحثان حول الرؤية المعاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في عصر اقتصاد المعرفة بمحافظات غزة.

إجراءات الدراسة

أولاً: 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.

ثانياً: منهج الدراســـة: بناءً على طبيعة الدراســـة والأهداف التي يســـعى إلى تحقيقها، فقد اعتمد الباحثان على المنهج الوصـفي التحليلي الذي يعتمد على دراسـة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصـفها وصـفاً دقيقاً، ويعبر عنها كماً ونوعاً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح سماتها وخصائصها، أما التعبير الكمي فيعطي وصفاً رقمياً ويوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، كما لا يتوقف هذا المنهج عند جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة من أجل اسـتقصـاء مظاهرها وعلاقتها المختلفة، بل يتعداه إلى التحليل والربط والتفسير.

وقد استخدم الباحثان مصدرين أساسيين للمعلومات:

1- **المصـــادر الثانوية:** حيث اتجه الباحثان في معالجة الإطار النظري للدراســـة إلى البيانات الثانوية، والتي تتمثل في الكتب والمراجع والدراسـات السـابقة والمقالات، والتقارير التي تناولت موضـوع الدارسـة، والبحث والمطالعة في مواقع الانترنت المختلفة، والنسخ الالكترونية الموجودة على صفحاته.

2- **المصـادر الأولية:** لمعالجة الجوانب التحليلية لموضـوع الدراسـة لجأ الباحثان إلى جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة، صممت خصيصاً لهذا الغرض.

3- **ثالثاً: مجتمع الدراسة وعينته:** مجتمع الدراسة يعرف بأنه "جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحثان، وبذلك فإن مجتمع الدراسـة هو جميع الأفراد التي تكون موضـوع مشـكلة الدراسـة، وبناءً على مشـكلة الدراسـة وأهدافها فإن مجتمع الدراسة تكون من المدرسين في مدارس التربية الخاصة بمحافظات غزة وذلك حسب الجدول رقم (1) والموضح أدناه:

جدول رقم (1)

المحافظة	عدد المدارس	عدد المعلمين
الشمال	4	34
غزة	7	84
الجنوب	5	42
المجموع	16	150

رابعاً: أداة الدراسة (الاستبانة): تم إعداد استبانة حول " مهارات إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء اقتصاد المعرفة حيث تعتبر الاستبانة الأداة الرئيسية الملائمة للدراسة الميدانية للحصول على المعلومات والبيانات التي يجرى تعبئتها من قبل المفحوص، حيث تم إعدادها بالاعتماد على دراسات سابقة، وتم استخدام مقياس خماسي التدرج يحدد درجة الموافقة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، حيث تعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، كما هو مبين في الجدول رقم (2):

جدول رقم (2)

يوضح مقياس خماسي التدريج

الدرجة	المتوسط الحسابي		الوزن النسبي	
	من	إلى	من	إلى
قليلة جداً	1	1.8	20.00	36.00
قليلة	أكثر من 1.8	2.6	أكثر من 36.00	52.00
متوسطة	أكثر من 2.6	3.4	أكثر من 52.00	68.00
كبيرة	أكثر من 3.4	4.2	أكثر من 68.00	84.00
كبيرة جداً	أكثر من 4.2	5	أكثر من 84.00	100.00

وقد قسمت الاستبانة إلى قسمين رئيسيين كالتالي:

- **القسم الأول:** ويتكون من عدد (2) سؤال، وهي عبارة عن الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدارسة (الجنس، سنوات الخبرة).
- **القسم الثاني:** وهو عبارة عن مجالات الدراسة حيث تكون هذا القسم من (42) سؤالاً موزعة على (5) مجالات.

خامساً: الصدق والثبات:

1- **صدق البناء:** يركز هذا النوع من الفحص على التحقق من أن الأداة التي صممها الباحثان تقيس فعلاً ما صممت لقياسه، ولهذا قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين لمعرفة مدى صدق الاستبانة من حيث المحتوى، ومدى سلامة صياغة الأسئلة، ومدى ملاءمتها بهدف التعرف على رأيهم في الاستبانة للتأكد من تعبيرها عن الأهداف الأساسية للدراسة، وصياغة الأسئلة بأسلوب مفهوم لا يحتمل أكثر من معنى، وبعد دراسة تفصيلية من السادة المحكمين، وبعد مقابلات متعمقة مع بعضهم، أشاروا بمجموعة من الملاحظات القيمة، ومن ثم التوفيق بين الاتجاهات والآراء الواردة من السادة المحكمين بحذف أو إضافة أو تعديل في محتوى الاستبانة.

2- صدق الاتساق الداخلي: وهذا النوع من الصدق يقيس مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجموعة الكلية للبعد الذي تنتمي له هذه الفقرة، وقام الباحث بفحص صدق المحتوى للاستبانة للتأكد من مدى ارتباط فقرات الاستبانة، وذلك من خلال فحص ارتباط عبارات كل مجموعة على حدة، وتم ذلك من خلال فحص ارتباط كل عبارة في المجموعة مع المجموع الكلى لنفس المجموعة، وذلك باستخدام معامل ارتباط **بيرسون كما** هو موضح في جدول رقم (3).

3- جدول رقم (3)

رقم السؤال	م.ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
مجال المعلم		
.1	.801**	0.000
.2	.683**	0.000
.3	.794**	0.000
.4	.574**	0.000
.5	.746**	0.000
.6	.691**	0.000
.7	.699**	0.000
.8	.610**	0.000
مجال تكنولوجيا المعلومات		
.1	.602**	0.000
.2	.782**	0.000
.3	.793**	0.000
.4	.695**	0.000
.5	.689**	0.000
.6	.695**	0.000
.7	.642**	0.000
.8	.747**	0.000

رقم السؤال	م.ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
مجال المتعلم		
.1	.520**	0.000
.2	.539**	0.000
.3	.880**	0.000
.4	.767**	0.000
.5	.859**	0.000
.6	.777**	0.000
.7	.725**	0.000
.8	.622**	0.000
مجال استراتيجيات التقويم		
.1	.630**	0.000
.2	.610**	0.000
.3	.735**	0.000
.4	.761**	0.000
.5	.774**	0.000
.6	.746**	0.000
.7	.787**	0.000
.8	.876**	0.000

رقم السؤال	م.ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
مجال استراتيجيات التدريس		
.1	.604**	0.000
.2	.609**	0.000
.3	.707**	0.000
.4	.535**	0.000
.5	.650**	0.000
.6	.684**	0.000
.7	.717**	0.000
.8	.731**	0.000

الارتباط دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$).

يوضح معامل الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

الارتباط دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$).

يتضح من جدول رقم (3) بأن كل الفقرات تنتمي للمحور الخاص بها، حيث إن مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للاستبانة.

4- **فحص ثبات الاستبانة (Reliability):** يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي نفس النتيجة لو تم إعادة توزيعها أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة، وقام الباحث بتوزيع أداة القياس على عينة استطلاعية تكونت من (30) مبحوثاً يعملون بوظيفة معلم تربية خاصة، وتم إدخالها إلى الحاسب الآلي في برنامج (SPSS)، وباستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) تبين أن ثبات المقياس يساوي (.900) وهي درجة عالية من الموثوقية، وبحسب رأي (Sekaran, 2003)، فإنه كلما كان المعامل أعلى فإن أداة القياس أفضل، وبذلك يكون النموذج قد تم اختباره والتحقق من مدى الموثوقية به، وهو ما دفع الباحثان نحو الخطوة التالية، وهى التطبيق على مدارس محافظة شمال غزة.

جدول رقم (4)

معدل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

الرقم	المجال	عدد الأسئلة	معامل ألفا كرونباخ
.1	مجال المعلم	8	.936
.2	مجال المتعلم	8	.919
.3	مجال استراتيجيات التدريس	8	.915
.4	مجال تكنولوجيا المعلومات	8	.910
.5	مجال استراتيجيات التقويم	8	.913
	إجمالي كلي للاستبانة	**40**	.900

اختبار التوزيع الطبيعي (Normality Distribution Test):

تم اســـتخدام اختبار (kolmogorov-Smirnov Test- K-S) لتحديد نوع البيانات، وتبين أنها تتبع التوزيع الطبيعي، حيث أن القيمة الاحتمالية لجميع مجالات الدراسة كانت أكبر من مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) كما هو موضح في الجدول رقم (4)، ولذلك تم استخدام الاختبارات المعلمية للإجابة على فرضيات الدراسة. **جدول رقم (5)**

نتائج اختبار التوزيع الطبيعي

الرقم	المجال	القيمة الاحتمالية (sig)
	إجمالي كلي للاستبانة	.105

سادساً: إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

بعد التأكد من صــدق وثبات الاســتبانة وصــلاحيتها لقياس ما وضــعت لأجله، وتعديلها وإخراجها في صــورتها النهائية قام الباحث بالإجراءات التالية:

1- الحصول على الموافقة لتطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة من ذوي الاختصاص.

2- توزيع عدد (150) استبانة لكل المدارس، حيث تم استرداد عدد (130) استبانة صالحة للاستخدام، وبذلك تكون نسبة الاستبانات الصالحة للاستخدام، التي تم استخدامها بالفعل في عملية التحليل (86.6%).

سابعاً: الأساليب الإحصائية:

لإنجاز الإطار العملي للبحث اســتخدم الباحثان برنامج التحليل الإحصــائي (SPSS) لتفريغ البيانات وتحليلها واختبار الفروض، ومن الاختبارات والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في عملية التحليل ما يلي:

1- النسب المئوية، والتكرارات، والمتوسط الحسابي، والوزن النسبي، ويستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما، وتفيد الباحث في وصف عينة الدراسة.

2- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.

3- اســتخدام اختبار (kolmogorov-Smirnov Test- K-S) لتحديد نوع البيانات، هل تتبع التوزيع الطبيعي أو التوزيع غير الطبيعي؟

4- اختبار (One sample T. Test) لمعرفة الفرق بين متوسط الفقرة والمتوسط الحيادي"3".

5- معامل ارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط بين الأسئلة والمجال الرئيسي لها والعلاقات بين متغيرات الدراسة.

6- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصــائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر.

7- اختبار (Independent samples T. test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصــائية بين مجموعتين من البيانات الترتيبية.

الدراسة الميدانية

المبحث الأول: الخصائص الشخصية والوظيفية لعينة الدراسة.

المبحث الثاني: تحليل مجالات الدراسة ومناقشتها.

المبحث الثالث: اختبار فرضيات الدراسة.

اولاً: المبحث الأول: الخصائص الشخصية والوظيفية لعينة الدراسة

مقدمة: تم في هذا المبحث تحليل الخصائص الشخصية والوظيفية لعينة الدراسة بعد أن تم جمعها من خلال الاستبانة المصممة للبحث، وذلك لإجراء الاختبارات اللازمة عليها وربطها مع مجموعة متغيرات أخرى.

جدول رقم (6)

الخصائص الشخصية والوظيفية لعينة الدراسة

م.	الخصائص الشخصية والوظيفية لعينة الدراسة		التكرار	النسبة %
.1	الجنس	ذكر	81	62.3
		انثى	49	37.7
		المجموع	130	100.0
.2	سنوات الخبرة	من 1-5	21	16.2
		من 6-10	68	52.3
		اكثر من 11	41	31.5
		المجموع	130	100.0

يتضح من الجدول رقم (6) الآتي:

1- بلغت نسبة الذكور 62.3%وهي أعلى من نسبة الإناث التي بلغت 37.7%

2- بلغت نسبة من لديهم سنوات خبرة 10 سنوات فاقل 68.5%.

المبحث الثاني

تحليل مجالات الدراسة ومناقشتها

مقدمة:

تم في هذا المبحث تحليل ومناقشة أسئلة الدراسة التي تم صياغتها من خلال استبانة تم تصميمها، بحيث تشتمل على مجموعة من المجالات التي تغطي الدراسة.

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: ما الرؤية المعاصرة لأعداد معلم التربية الخاصة في ضوء اقتصاد المعرفة؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام المتوسطات والتكرارات والنسب المئوية، واختبار (One sample T. Test)، والجدول التالي يوضح ذلك:

1- مجال المعلم

جدول رقم (7)

المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (sig) لكل سؤال من مجال المعلم

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي%	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (sig)	الرتبة
.1	يمتلك مهارة قيادة الصف	4.4308	88.616	.54187	93.231	.000	1
.2	موجه وميسر للعملية التعليمية	4.3769	87.538	.51738	96.457	.000	3
.3	يمتلك مهارات الحوار والمناقشة	4.4000	88	.53700	93.422	.000	2
.4	يمتلك مهارات التحدي والإبداع والتميز	4.2769	85.538	.58423	83.468	.000	5
.5	ممارس للتفكير الناقد	4.3615	87.23	.55690	89.297	.000	4
.6	ذو قدرات ومهارات اكاديمية عالية	4.0923	81.846	.68705	67.913	.000	8
.7	غير نمطي في التدريس	4.2462	84.924	.69396	69.765	.000	6
.8	يتقبل أفكار الاخرين ويتعامل معهم	4.2154	84.308	.51315	93.661	.000	7
	جميع أسئلة المجال معاً	4.3111	86.222	.40910	120.151	.000	

*** المتوسط الحسابي دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).**

من الجدول رقم (7) يمكن استنتاج ما يلي:

المتوسط الحسابي لجميع أسئلة المجال يساوي (4.3111) بوزن نسبي (86.222%)، قيمة اختبار (T) (120.151)، وأن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.000)، لذلك يعتبر هذا المجال دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة وهي (3)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة جدا من قبل أفراد العينة . وحازت على اعلى ترتيب فقرة (1) يمتلك مهارة قيادة الصف، وحازت على اقل ترتيب فقرة (6) ذو قدرات ومهارات أكاديمية عالية.

2- المتعلم

جدول رقم (8)

المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (sig) لكل سؤال من مجال المتعلم

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي%	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (sig)	الرتبة
.1	يعمل على تفعيل المتعلم في العملية التعليمية	4.1923	83.846	.67164	71.168	.000	1
.2	يعمل على اسهام المتعلم في انتاج المعرفة وتطويرها	3.7308	74.616	.91320	46.581	.000	8
.3	يسمح للمتعلم بعرض أفكاره بجرأه وحرية	3.8769	77.538	.75755	58.351	.000	5
.4	يعمل على اكساب المتعلم مهارات التفكير والابداع	3.9923	79.846	.73132	62.243	.000	4
.5	يحرص على نقذ المتعلم للأفكار بصورة علمية	3.8231	76.462	.77225	56.446	.000	7
.6	يؤكد اتقان المتعلم لمهارات اتخاذ القرار	3.8462	76.924	.78218	56.065	.000	6
.7	يمكن المتعلم من التعبير على معتقداته بصورة حضارية	4.0000	80	.94006	48.515	.000	3
.8	يعمل على تحمل المتعلم للمسؤولية باختلاف صورها	4.0385	80.77	.79146	58.178	.000	2
	جميع أسئلة المجال معاً	3.9375	78.75	.56425	79.565	.000	

*** المتوسط الحسابي دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).**

من الجدول رقم (8) يمكن استنتاج ما يلي:

- المتوسط الحسابي لجميع أسئلة المجال يساوي (3.9375) بوزن نسبي (78.75%)، قيمة اختبار (T) (79.565)، وأن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.000)، لذلك يعتبر هذا المجال دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة وهي (3)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة. وكانت اعلى فقرة في الترتيب رقم (1) يعمل على تفعيل المتعلم في العملية التعليمية. واقل فقرة في الترتيب (2) يعمل على اسهام المتعلم في انتاج المعرفة وتطويرها.

3- استراتيجيات التدريس

جدول رقم (9)

المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (sig) لكل سؤال من مجال استراتيجيات التدريس

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي%	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (sig)	الرتبة
.1	يمتلك مهارات التحدي العلمي من الناحية النفسية	4.1923	83.846	.82684	57.810	.000	7
.2	يمتلك مهارات الاتصال في التدريس (التفاوض، الاقناع....)	4.3154	86.308	.77794	63.248	.000	3
.3	يمتلك مهارات حل المشكلات والاستقصاء في التدريس	4.2000	84	.67514	70.930	.000	6
.4	يمتلك أسلوب التعلم بالعمل (التعلم من خلال النشاطات)	4.2538	85.076	.65072	74.535	.000	5
.5	يمتلك مهارات التفكير الناقد في التدريس	4.3308	86.616	.67501	73.152	.000	2
.6	يستخدم أسلوب التعلم في المجموعات	4.3615	87.23	.62262	79.871	.000	1
.7	يوظف الوسائل المتعددة في التدريس (كتب، برمجيات)	3.9923	79.846	.82119	55.431	.000	8
.8	يمتلك مهارات اتخاذ القرار	4.2846	85.692	.53170	91.879	.000	4
	جميع أسئلة المجال معاً	4.241338	84.82675	.49241	97.322	.000	

*** المتوسط الحسابي دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).**

من الجدول رقم (9) يمكن استنتاج ما يلي:

- المتوسط الحسابي لجميع أسئلة المجال يساوي (4.2413) بوزن نسبي (84.826%)، قيمة اختبار (T) (97.322)، وأن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.000)، لذلك يعتبر هذا المجال دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة وهي (3)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة. وحازت على أعلى ترتيب الفقرة رقم (6) يستخدم أسلوب التعلم في المجموعات. وحازت على اقل ترتيب الفقرة (7) يوظف الوسائل المتعددة في التدريس (كتب، برمجيات).

4- تكنولوجيا المعلومات

جدول رقم (10)

المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (sig) لكل سؤال من مجال تكنولوجيا التقويم

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي%	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (sig)	الرتبة
.1	يتقن المهارات الأساسية في استخدام الحاسوب	4.3308	86.616	.70862	69.682	.000	1
.2	يستخدم منظومة التعلم الالكتروني في التواصل مع أولياء الامور	4.2077	84.154	.79432	60.397	.000	4
.3	يستخدم الحاسوب في انشاء حقيبة اوراف تحتوي مجلدات للاحتفاظ بها	4.2385	84.77	.69107	69.929	.000	2
.4	يستخدم الحاسوب في تصميم دروس تعليمية على البوربوينت	4.2385	84.77	.63250	76.404	.000	2
.5	يستخدم الانترنت لتعزيز استراتيجيات التعلم التي يتبعها في تدريسه	4.1231	82.462	.67071	70.090	.000	5
.6	يستخدم الانترنت في البحث عن مواد تعليميه لمواكبة كل ما هو جديد في تعمه	3.8846	77.692	1.00104	44.245	.000	7
.7	يستخدم البريد الالكتروني لأرسال الملفات	3.9385	78.77	.82362	54.522	.000	6
.8	يستخدم جهاز عرض البيانات عادة لتقديم اعمال الطلبة	3.8385	76.77	.92178	47.479	.000	8
	جميع أسئلة المجال معاً	4.0983	81.966	.55730	83.847	.000	

* المتوسط الحسابي دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$).

من الجدول رقم (10) يمكن استنتاج ما يلي:

- المتوسط الحسابي لجميع أسئلة المجال يساوي (4.0983) بوزن نسبي (81.966%)، قيمة اختبار (T) (83.847)، وأن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.000)، لذلك يعتبر هذا المجال دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال قد وصل لدرجة الموافقة المتوسطة وهي (3)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة. وحازت على أعلى ترتيب الفقرة(1) يتقن المهارات الأساسية في استخدام الحاسوب. وحازت على اقل ترتيب الفقرة(8) يستخدم جهاز عرض البيانات عادة لتقديم أعمال الطلبة.

5- استراتيجيات التقويم

جدول رقم (11)

المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (sig) لكل سؤال من مجال استراتيجيات التقويم

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي%	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (sig)	الرتبة
.1	اعداد جدول مواصفات للاختبارات التقويمية	4.3077	86.154	.51106	96.105	.000	1
.2	يمتلك مهارات استراتيجيات التقويم المعتمد على الملاحظة التلقائية المنظمة	4.2462	84.924	.59795	80.966	.000	2
.3	يمتلك مهارات استراتيجيات التقويم بالتواصل كالمقابلة، الأسئلة والاجوبة	4.2308	84.616	.69926	68.984	.000	4
.4	يمتلك مهارات استراتيجيات التقويم المعتمد على مراجعة الدرس	4.1308	82.616	.60217	78.213	.000	4
.5	يمتلك مهارات متصلة بأدوات التقويم (قوائم الرصد الملاحظة...)	4.2462	84.924	.65959	73.399	.000	2
.6	يمتلك مهارات استراتيجيات التقويم بالقلم والورقة	4.2154	84.308	.64681	74.307	.000	7
.7	يمتلك مهارات استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء	3.8846	77.692	.96154	46.063	.000	8
.8	يمتلك مهارات استراتيجيات تحليل نتائج الاختبارات	4.0231	80.462	.73099	62.751	.000	6
	جميع أسئلة المجال معاً	4.1675	83.35	.52102	91.200	.000	

*** المتوسط الحسابي دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).**

من الجدول رقم (11) يمكن استنتاج ما يلي:

- المتوسط الحسابي لجميع أسئلة المجال يساوي (4.1675) بوزن نسبي (83.35%)، قيمة اختبار (T) (91.200)، وأن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.000)، لذلك يعتبر هذا المجال دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال قد زاد عن درجة الموافقة المتوسطة وهي (3)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة. وقد حازت على أعلى ترتيب الفقرة(1) إعداد جدول مواصفات للاختبارات التقويمية. وحازت على اقل ترتيب الفقرة(7) يمتلك مهارات استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء.

جدول رقم (13)

المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (sig) لكل المجالات

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي%	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (sig)	الرتبة
.1	مجال المعلم	4.3111	86.222	.40910	120.151	.000	1
.2	مجال المتعلم	3.9375	78.75	.56425	79.565	.000	5
.3	مجال استراتيجيات التدريس	4.24133	84.826	.49241	97.322	.000	2
.4	مجال تكنولوجيا المعلومات	4.0983	81.966	.55730	83.847	.000	4
.5	مجال استراتيجيات التقويم	4.1675	83.35	.52102	91.200	.000	3
	إجمالي كلي للاستبانة	4.2160	84.32	.41441	115.995	.000	

*** المتوسط الحسابي دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).**

من الجدول رقم (13) يمكن استنتاج ما يلي:

1- حاز على الترتيب الأول في المعايير مجال المعلم.
2- حاز على الترتيب الثاني في المعايير مجال استراتيجيات التدريس.
3- حاز على الترتيب الثالث مجال استراتيجيات التقويم.
4- حاز على الترتيب الرابع مجال تكنولوجيا المعلومات.
5- حاز على الترتيب الخامس مجال المتعلم.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين حول الرؤية المعاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في عصر اقتصاد المعرفة

تعزى لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة)

1- حسب الجنس جدول رقم (14)

نتائج اختبار t للفروق بين متوسطات إجابات المبحوثين حول الرؤية المعاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في عصر اقتصاد المعرفة

تعزى لمتغير الجنس.

المحور	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	قيمة الدلالة	النتيجة
جميع المحاور	ذكر	81	4.1970	.43012	.492	.484.484	لا توجد فروق
	أنثى	49	4.2506	.38625			

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل t test لاختبار الفروق بين متوسطات إجابات المبحوثين حول الرؤية المعاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في عصر اقتصاد المعرفة

تعزى لمتغير الجنس، وتبين أن قيمة مستوى الدلالة لجميع المحاور أكبر من (0.05) مما يعني عدم وجود فروق بين أفراد العينة حول تلك المحاور يعزى لمتغير **الجنس**

2- حسب سنوات الخبرة

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) بين إجابات المبحوثين حول الرؤية المعاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في عصر اقتصاد المعرفة تعزى لمتغير سنوات الخبرة

		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	قيمة "الدلالة"	النتيجة
جميع المحاور	بين المجموعات	.228	2	.114	.659	.519	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	21.927	127	.173			
	المجموع	22.154	129				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات المبحوثين حول الرؤية المعاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في عصر اقتصاد المعرفة تعزى لمتغير سنوات الخبرة حيث كان مستوى الدلالة أكبر من 0.05.

النتائج

1. مستوى المعلم حاز على وزن نسبي 86.2%.
2. مستوى المتعلم بوزن نسبي 78.7%.
3. مستوى واستراتيجيات التدريس بوزن نسبي 84.4%.
4. مستوى تكنولوجيا المعلومات بوزن نسبي81.9%.
5. مستوى استراتيجيات التقويم بوزن 83.3 %.
6. كما اظهرت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات المبحوثين تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخدمة.

الخاتمة والتوصيات

كل الفئات المعنية بتحسين نوعية التدريس،، ،، و انطلاقا من العرض السابق و في ضوء ما تم طرحه من أمور تجديدية في هذا المجال نقدم عدد من التوصيات والمقترحات التالية:

1. الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية في مجال برامج إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء اقتصاد المعرفة والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وإمكانيات نظام التعليم في فلسطين.
2. ضرورة تضمين برامج تأهيل المعلمين في الجامعات والكليات الجامعية تدريباً ميدانياً في مجال التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك حسب خصوصية البلد والمنطقة.
3. أهمية التشبيك أي بناء علاقات مهنية شبكية بين المعلمين ومختلف العاملين في مجال الدمج أو التعليم الجامع، لغايات تبادل التجارب والخبرات وأفضل الممارسات.
4. الدمج في التعليم ينبغي أن يصبح جزءاً من إصلاح النظام التعليمي ككل، وأن يتم ربطه إصلاح أوضاع المعوقين والفئات المهمشة الأخرى وتحقيق الاندماج الاجتماعي في المجتمع.
5. تحديد الاحتياجات التدريبية لدى معلم التربية الخاصة في ضوء اقتصاد المعرفة.
6. الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني في مواكبة إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء اقتصاد المعرفة.

7. تطوير اهتمام المعلمين بتكنولوجيا المعلومات، وتوظيف التعليم الإلكتروني، وتوظيف الحاسوب في العملية التعليمية، وتشجع الطلبة على استخدام شبكة الإنترنت.
8. التأكيد على أهمية استراتيجيات التقويم في العملية التعليمية، وتنمية قدرات ومهارات المعلمين في توظيفها في المواقف التعليمية.

معايير تم اشتقاقها من المعايير العالمية

(معايير خاصة بالباحثان)

للتعرف على بعض معايير الجودة لمعلم التربية الخاصة في عصر اقتصاد المعرفة من وجهة نظر الباحثان.

تساعد برامج الجودة الشاملة معلم رياضيات المرحلة الأساسية بما يلي:

أولاً: معرفة لمعلم التربية الخاصة **لطبيعة المادة في المرحلة الأساسية ودورها في تحقيق جودة التعليم:**

الرقم	المعايير الفرعية	درجة التأثير				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
.1	يدرك المعلم طبيعة المادة في ظل المتغيرات العالمية					
.2	يتعرف المعلم على المصطلحات العلمية الحديثة					
.3	معرفة المعلم طبيعة المادة في ظل العولمة المتسارعة					
.4	يستطيع تحليل البنية المعرفية للمادة التعليمية الى عناصرها الأساسية					
.5	يوضح المعلم الروابط والعلاقات العلمية بفروع العلوم المختلفة					

المعيار الثاني : -طبيعة معلم التربية الخاصة **في المرحلة الأساسية ودوره في تحقيق جودة التعليم:.**

.1	ينظم المعلم وقت الحصة للطلبة					
.2	يهتم المعلم بتنظيم ونظافة الفصل					
.3	يراعي المعلم الفروق الفردية					
.4	يشجع المعلم الطلبة على حب الاستطلاع					
.5	يوفر المعلم الوسائل التعليمية المناسبة لتدريس مادة الرياضيات					
.6	يشرك المعلم الطلبة في الإذاعة المدرسية لإبراز أهمية الرياضيات					
.7	يتعاون المعلم مع لجنة مبحث الرياضيات في كل جديد					
.8	يصمم المعلم أنشطة علاجية تناسب الطلبة الضعاف					
.9	يصمم المعلم أنشطة إثرائية وعلاجية تناسب جميع الطلبة					
.10	يضع المعلم أسئلة متنوعة تناسب جميع الطلبة					

ثالثاً: معرفة معلم التربية الخاصة **الحداثة والمستجدات المعاصرة للمادة بالمرحلة الأساسية في ضوء معايير الجودة**

.1	يطلع المعلم على طرق تدريس الحديثة وكيفية رعاية الطلبة					
.2	يستخدم المعلم التكنولوجيا في تحسين تعلم الطلبة					
.3	يشجع المعلم جميع الطلبة على القيام بالتعلم الذاتي					
.4	يحضر المعلم الدورات والمؤتمرات الخاصة بتدريس الرياضيات					
.5	يقرأ المعلم أدبيات علمية رياضية معاصرة					

المعيار الرابع ـ يخطط المعلم لطرق تدريس الحديثة بالمرحلة الأساسية وفق معايير الجودة

.1	يوضح المعلم للطلاب أهداف تدريس الرياضيات					
.2	ينظم المعلم وقت الحصة للطلبة					
.3	يهتم المعلم بتنظيم الفصل بطريقة تساعد التلاميذ علي الإبداع					
.4	يهتم المعلم بميول التلاميذ الإيجابية نحو الرياضيات					
.5	يوفر المعلم الوسائل التعليمية للطلبة لتسهيل عملية التعلم					
.6	يثير المعلم عقول الطلبة في بداية الدرس					
.7	يستخدم المعلم الحوار كوسيلة مهمة للتعرف علي احتياجات الطلبة.					
.8	يستمع المعلم بعناية لأفكار الطلبة					
.9	يكثر المعلم من الأمثلة المتنوعة					
.10	ينوع المعلم في أساليب التدريس					

المعيار الخامس : يستخدم معلم التربية الخاصة أساليب التقويم المناسبة لمعرفة مدى تعلم الطلبة

.1	يستخدم المعلم أساليب التقويم باستمرار إثناء التدريس(المرحلي)					
.2	يراعي الفروق الفردية عند تقويم الطلبة					
.3	يقارن المعلم بين مستوى أداء الطلبة فرديا وجماعيا					
.4	يستخدم المعلم نتائج التقويم في تحسين أداء الطلبة					
.5	يستخدم المعلم التكنولوجيا في تقويم اداء الطلبة					

المراجع

1. الدمج التربوي للمكفوفين. (2004). بيروت: جمعية الشبيبة للمكفوفين.
2. **الحربي، مشعل(2011):** بناء برنامج تدريبي يستند الى فلسفة اقتصاد المعرفة، وتحديد فاعليته في تطوير مهارات التدريس والاتجاهات المهنية، لدى معلمي التعليم الصناعي رسالة دكتوراه جامعة عمان العربية، عمان الأردن.
3. **الخوالدة، تيسير(2012):** درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في الأردن لمبادئ الاقتصاد المعرفي مجلة المنارة، جامعة ال البيت الأردن 1318.
4. **الزركاني، خليل (2013):** الاقتصاد المعرفي والتعليم الالكتروني في كفاءة العنصر البشري نقلا عن الموقع الالكتروني: تاريخ الاطلاع16-12-2013.
5. **الزعبي، إبراهيم (2010):** إثر مناج مطور في التربية الإسلامية في ضوء مبادئ الاقتصاد المعرفي في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة دكتوراه جامعة عمان العربية، عمان الأردن.
6. **الزهراني، إبراهيم (2012):** معلم القرن الحادي والعشرين.
7. **الشديفات، وليد (2007): درجة ممارسة معلمي المدارس الأساسية لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
8. **الشامات، انس(2012):** اتجاهات اقتصاد المعرفة في البلدان العربية. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية- المجلد28-العدد الأول.

9. **الشـويحات، صـفاء، نعمة دخل الله (2003): درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية لمفاهيم المواطنة الصـالحة،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
10. **العليمات، علي (2015):** درجة امتلاك معلمي العلوم لمهارات الاقتصـاد المعرفي مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس–المجلد الثالث عشر–العدد الاول–الأردن.
11. **القطعان، عطا الله(2007):** برنامج مقترح لتدريب المعلمين قائم على الاقتصاد المعرفي، وقياس أثره في الجانبين المعرفي والتطبيقي للمعلمين رسالة دكتوراه جامعة عمان العربية، عمان الأردن.
12. المعلم ونموه المهني – قبل الخدمة وفي أثنائها. (2004). الأردن.
13. **النعيمات، عبد موسى(2009):** إثر الاقتصاد المعرفي في عناصر العملية التعليمية التعلمية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة عمان العربية، عمان الأردن.
14. **اليونسكو(2013):** مشروع اصلاح التعليم لاقتصاد المعرفة، الخطة الوطنية، التعليم للجميع، منظمة الأمم المتحدة للثقافة والتربية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (التربية الشاملة).
15. **الهاشمي، والغزاوي فائزة(2007):** المنهج والاقتصاد المعرفي، ط1، عمان، دار المسيرة.
16. دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم النظامي. (2001) بيروت.
17. رؤى في تأهيل معلم القرن الجديد (2002). الرياض – المملكة العربية السعودية
18. **جمال، الخالدي(2013):** مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول– ص154.
19. **جمعة أبو السعود، محمد(2009):** تطوير التعليم ودوره في بناء اقتصاد المعرفة. بحث مقدم للمؤتمر الدولي الأول للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد. صناعة التعلم للمستقبل، الرياض.
20. **عليمات، محمد(2013):** درجة تمثل معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمهارات الاقتصاد المعرفي وعلاقتها بممارساتهم التدريسية من وجهن نظر مشرفيهم بحث مقبول للنشر جامعة ال البيت مجلة المنارة، الأردن
21. **مصـطفى، والكيلاني (2011):** درجة ممارسـة معلمي التربية الإسـلامية في ضـوء الاقتصـاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم في الأردن، **مجلة جامعة دمشق** ،27(3+4)، ص681–718.
22. **منى عماد الدين . عمّان (2010):** رؤية معاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة في ضوء المستجدات التربوية المعاصرة العربي عمّان، الأردن.
23. **هيلات، والقضـاة، أمين (2008):** درجة امتلاك مشـرفي وزارة التربية والتعليم في الأردن لمفاهيم الاقتصـاد المعرفي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) .22**(2).
24. **وزارة التربية والتعليم الأردنية، (2005): تطور التعليم نحو الاقتصـاد المعرفي،** إدارة التدريب والتأهيل والإشـراف التربوي.**Teo, 2004**

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية(2016): هيئة تطوير مهنة التعليم، المعايير المهنية للمعلمين، رام الله، فلسطين.

1. **Bonal, X & Ramba, X. (2013):** Captured by the Totally Pedagogies Society: Teacher and Teaching in the Knowledge Economy. **Globalization, Societies and Education**, 11, 2: 169-184.
2. **Lopez-Acevedo, Gladys (2014): Professional Development and Incentives for Teacher Performance in Schools in Mexico**, Latin America and the Caribbean Region, Poverty Reduction and Economic Management Division.
3. **Veal, W. (2004):** Pedagogical Content Knowledge Taxonomies. **Electronic Journal of Science Education**. 3(4): Article No. (2).
4. **Yim-Teo, T. (2004):** Reforming Curriculum for a knowledge Economy: the Case of Technical Education in Singapore. **Paper presented to the NCIIA 8th Annual meeting Titled: Education that Works**: **137-144.**
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, Issue2

دراسة تحليلية لأدوات التحليل الاستراتيجي بالجامعات المصرية فى ضوء مدخل الرشاقة الاستراتيجية

إعداد

د عنتر محمد احمد عبدالعال

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد

كلية التربية –جامعة سوهاج –مصر

البريد الإلكتروني : *dantar68@gmail.com*

يقــول المثــل الإنكليــزي: إذا كانــت أداتــك الوحيدة هي المطرقة فسيبدو كل العالم لك كمسامير..

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على دور الرشاقة الاستراتيجية في اختيار أدوات التحليل البيئي للخطط الاستراتيجية لمؤسسات التعليم العالي بجمهورية مصر العربية , وقد أسفرت الدراسة عن بعض النتائج التي تؤكد ان نجاح عملية التحليل الاستراتيجي يعتمد على الرشاقة الاستراتيجية في اختيار الأدوات والأساليب التي تستخدم لاستخراج نتائج واقعية لعملية التحليل الاستراتيجي , كما انه لا توجد أداة افضل من أخرى ولكنها تختلف باختلاف طبيعة المؤسسة وظروفها حيث ان كل أداة من تلك الأدوات يمكن استخدامها طبقا لهدف المؤسسة التي تريد تحقيقه .

كلمات افتتاحية : أدوات وأساليب , التحليل , البيئي , الاستراتيجية

Study Summary

The present study aims to identify the strategic agility in the selection of environmental analysis tools for the strategic plans of higher education institutions in the Arab Republic of Egypt. The study has some results that confirm the success of the strategic analysis process depends on the strategic agility In choosing the tools and methods that are used to extract realistic results for the strategic analysis process, there is no better tool than others, but it varies depending on the nature and circumstances of the Organization, as each of these tools can be used according to the purpose of the enterprise.

key words: tools and methods, analysis, environment, strategy.

مقدمة

لقد واجهت النظم الإدارية العالمية العديد من التحديات في السنوات الأخيرة مثل العولمة (تشكيل النقابات العمالية والمعاهدات الاقتصادية الدولية)، والتغيرات في التكنولوجيا (تكنولوجيا الإنتاج، والمعلومات والتكنولوجيا، والإنترنت والتجارة الإلكترونية)، وزيادة المنافسة، والتركيز على العملاء، و التغييرات الاجتماعية والسياسية والثقافية كل ذلك أدي إلى التغيير في بيئة الأعمال وجعلها في حالة ديناميكية , وزاد من أهمية القرار الاستراتيجي للمؤسسات المختلفة أكثر من أي وقت مضى *(Bagher Asgarnezhad 2017)*

ولقد استوجبت تلك التغيرات العميقة والسريعة في البيئة الداخلية والخارجية لمؤسسات التعليم العالي والجامعي إحداث تغييرات جوهرية في أساليب التخطيط التقليدية ، فلم يعد من المقبول الاعتماد أساسًا على تحليل واستقراء الأحداث الماضية، وافتراض أن المستقبل امتداد للماضي، والنظر إلى التغيير باعتباره يمثل تهديدًا للجامعات وليس عامل استفادة منه, وبالتالي ظهرت مصطلحات جديدة في مجال الإدارة منها الإدارة الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي والرشاقة الاستراتيجية والتحليل البيئي بعناصره وخطواته المتعددة .

إن عدم إدراك الجامعات المصرية لخصائص بيئتها قد يؤثر بشكل مباشر على علاقتها مع هذه البيئة ؛ لذلك يتحتم على الجامعات إدراكها وفهم القوى المؤثرة فيها ؛ وذلك بتفعيل الرشاقة الاستراتيجية لاختيار أدوات وأساليب تمكنها من تحليل بيئتها بواقعية وتكون مناسبة لإمكانيات وحجم الجامعة, فالجامعات التي لا تتمكن من إدراك القوى المؤثرة في البيئة و اتجاهاتها المؤثرة في عملها بشكل مناسب ، قد تضطر إلى اختيار استراتيجيات غير ملائمة لا تنسجم مع طبيعة البيئة ومتطلباتها.

ومن هذا المنطلق نبعت فكرة الدراسة الحالية في التعرف أهمية الرشاقة الاستراتيجية في اختيار أدوات ملائمة ومناسبة للتحليل البيئي في الجامعات المصرية , حيث ان كثير من الخطط الاستراتيجية

للجامعات المصرية قد تتعثر وتفشل بسبب عدم وجود الرشاقة الاستراتيجية لاختيار أدوات ملائمة لبيئتها , مما يترتب عليه وجود ثبات في اختيار تلك الأدوات في معظم الجامعات المصرية .

مشكلة الدراسة

تواجه الجامعات المصرية مثلها مثل باقي الجامعات في الدول النامية تحديات متزايدة نتيجة للتغيرات و التطورات التي تشهدها بيئتها الداخلية و الخارجية ، و تنعكس الاستجابة لهذه المتغيرات و التطورات في الخطط الاستراتيجية للجامعات المصرية من حيث قدرة الجامعات المصرية على القيام بدورها في مواجهة هذه التغيرات على المستوى الداخلي والخارجي ، و التي تؤثر بشكل مباشر في ادراك الجامعات بأن خياراتها الاستراتيجية التي تتبناها نابعة من عوامل بيئية واقعية

فى نفس الوقت فان الظروف السياسية والاقتصادية التي تمر بها جمهورية مصر العربية منذ أحداث ثورة*25* يناير *2011* ، وثورة *30* يونيو *2013*قد فرضت بعض القيود على الموارد المالية المتاحة للجامعات المصرية الحكومية ومن ثم اصبح هناك تحديا أخر أمام هذه الجامعات والمتمثل فى ضرورة السعي إلى تنمية موارها الذاتية من المصادر المختلفة.

وكما يؤكد علماء الإدارة في نهايات القرن العشرين إلى ضرورة الأخذ في الاعتبار لتلك التغييرات الحادثة في جميع المجالات , مع تأكيدهم على وجوب ان يكون مسئولي التخطيط الاستراتيجي بالمؤسسات المختلفة على معرفة وفهم ودراية بتلك التغييرات الحادثة في بيئة الأعمال , باعتبارها واحدة من المجالات الناشئة في مجال العلوم الإدارية، وبالتالي ضرورة تزويد المديرين بأدوات وأساليب فعالة للتعامل مع تلك المتغيرات التي تزداد تعقيدا يوما بعد يوم . مما أدى إلى ظهور أدوات وتقنيات للإدارة الاستراتيجية حديثة تتناسب مع البيئة الجديدة.

وتأكيدا على ما سبق فقد أشار ريجبي (2015م) على ان تلك التغيرات الحادثة في العلوم الإدارية أدت إلى ظهور أدوات وأساليب إدارية حديثة تتسم بالتنافسية فيما بينها , حيث تساهم تلك الأدوات في التغلب على المشكلات التي تواجهها وبالتالي القدرة على تحقيق التقدم والرخاء للمؤسسة ومنسوبيها *.(Rigby, D. K, 2015)*

كما أشار باجر أسغارنيزاد (2017) إلي أهمية قيام المؤسسات المختلفة بمواكبة ظروف السوق المتغيرة كما ينبغي عليها أن تكون أكثر مرونة وإلا فإنها تواجه مشكلات وتعقيدات متعددة مما يترتب عليه اختفاء وانتهاء تلك المؤسسات على المدي البعيد *(Bagher Asgarnezhad 2017)*

ونتيجة طبيعية لظهور تلك الأدوات الاستراتيجية الحديثة والمتعددة ,جعل المسئولين عن المؤسسات المختلفة في حيره من أمرهم بالنسبة لأفضل الأدوات التي سوف يستخدمونها في التخطيط المستقبلي لمؤسساتهم, ولقد أجاب الإداريون على تساؤلاتهم بان كل أداة من تلك الأدوات تتناسب مع البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة ومن ثم فلا توجد أداة افضل من أخرى ولكنها تختلف باختلاف طبيعة المؤسسة وظروفها , وبالتالي ينبغي على المديرين أن يكون لديهم المعرفة والقدرة على تصنيف تلك الأدوات المختلفة واختيار الأداة المناسبة لشركتهم فكما تؤكد شركة ريجبي (2015) على ان قضية اختيار أدوات الإدارة الاستراتيجية من القضايا الهامة والمعقدة حيث يعتمد عليها في نجاح الأسلوب الإداري أو فشلة *(Rigby, D. K ,2015)*ومن ثم فإن الاستخدام السليم لهذه الأدوات يتطلب أن يدرك مسئولي التخطيط الاستراتيجي بالمؤسسات نقاط القوة ونقاط الضعف في كل أداة مع القدرة على دمج وتطبيق الأدوات

المناسبة بشكل مبتكر وملائم وفي الوقت المناسب *(Bagher Asgarnezhad 2017)* ولا يمكنها ذلك إلا بانتهاج مدخل الرشاقة الاستراتيجية حتى تتلاءم مع الأدوات الحديثة التي ظهرت نتيجة التطور الكبير فى علم الإدارة .

حيث يؤكد هنية على وجود علاقة طردية قوية بين ممارسة الرشاقة الاستراتيجية وبين التميز في الأداء المؤسسي لدى قطاع الصناعات (هنية , 2016) في حين اكد الزين على ضرورة اعتماد المعلومات الاستراتيجية وذلك للدور الاستراتيجي لمخرجاته والمتمثلة بالمعلومات الاستراتيجية وما تتمتع به هذه المعلومات من خصائص تساهم بشكل كبير في عملية صنع القرار(.الزبن،2013م)

ومن كل ما سبق عرضه فان فكرة الدراسة الحالية قد تبلورت في محاولة منها للتصدي لدراسة أهمية استخدام الرشاقة الاستراتيجية في اختيار الأدوات والأساليب المستخدمة فى تقييم البيئة الاستراتيجية بالجامعات المصرية , حيث لاحظ الباحث – على قدر إمكانياته البسيطة- ومن خلال سرده لبعض الخطط الاستراتيجية لبعض الجامعات المصرية والأدوات التي استخدمتها القائمون على وضع تلك الخطط ان اكثر الأدوات المستخدمة هي تحليل سوات أو التحليل البيئة الرباعي ***SWOT*** على الرغم من وجود العديد من الأدوات الأخرى التي يمكن ان تستخدم , وذلك على حسب حجم وبيئة الجامعة ,وغير ذلك من العوامل التي تؤثر فى اختيار الجامعة للأدوات المناسبة لخطتها الاستراتيجية , وبالتالي يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي "

ما أهمية الرشاقة الاستراتيجية في اختيار أدوات التحليل الاستراتيجي في بالجامعات المصرية

وللإجابة عن هذا السؤال يجدر بالدراسة الإجابة عن الأسئلة الأتية :

1. ما فلسفة التحليل البيئي ودوره بالتخطيط الاستراتيجي ؟
2. ما مفهوم ومحددات الرشاقة الاستراتيجية وأهميتها في التخطيط الاستراتيجي ؟
3. ما التوصيات ولمقترحات التي من شانها تفعيل الرشاقة الاستراتيجية في اختيار ادوات التحليل البيئي لمؤسسات التعليم العالي بمصر؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الأتية

- التعرف على فلسفة التحليل الاستراتيجي ودوره بالتخطيط الاستراتيجي
- التعرف على مفهوم ومحددات الرشاقة الاستراتيجية وأهميتها في التخطيط الاستراتيجي
- التوصل إلى عدد من التوصيات ولمقترحات التي من شانها تفعيل الرشاقة الاستراتيجية في اختيار أدوات التحليل البيئي لمؤسسات التعليم العالي بمصر

أهمية الدراسة-:

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من المبررات الآتية-:

- تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال محدودية الدراسات التي تناولت ا الرشاقة الاستراتيجية من جانب والتحليل البيئي من جانب أخر فى الجامعات المصرية ، و التي كانت من المحفزات التي دفعت بالباحث إلى إجراء هذه الدراسة ؛ لتجسير الثغرة في أدبيات الرشاقة الاستراتيجية و أثرها في اختيار الاستراتيجيات الملائمة لظروف كل جامعة.
- كما تظهر أهمية الدراسة من خلال حاجة الإدارة العليا لمؤسسات التعليم

الجامعي لاختيار الأدوات والأساليب للتحليل البيئي بشكل دقيق ، حيث ستسهم هذه الدراسة في تقديم مادة علمية نظرية حول أدوات وأساليب التحليل البيئي , لمساعدة متخذ القرار في الحصول على الأداة والأسلوب المناسبة للاستفادة منها في اختيار وصياغة استراتيجية ملائمة ؛ لتعزيز مكانة الجامعة في بيئتها في ضوء التطورات الهائلة في البيئة العالمية.

مصطلحات الدراسة

الرشاقة الاستراتيجية : قدرة المنظمة على التحرك السريع والسهل لتحقيق الاستجابة للمواقف المتغيرة غير المتوقعة، من خص اكتساب المرونة والسرعة التي تمنح المنظمة القدرة على تغيير أعمالها نتيجة لامتلاكها القدرة الحقيقية لاتخاذ القرارات في الوقت المناسب، وهذا يتطلب قدرات متنوعة كالحساسية الاستراتيجية، والالتزام الجماعي وتحمل المسؤولية، وتدفق وتوجيه الموارد بأنواعها والتي تمثل أبعاد جوهرية لخفة الحركة الاستراتيجية البدراني (2015).

التخطيط الاستراتيجي : هو تقرير كيفية تخصيص الموارد المتاحة وذلك برابط المنظمة ببيئتها التي تتبع لها ويمكن أن تحقق أهداف طويلة الأجل (محمد , 2016م, 8)

التخطيط الاستراتيجي عملية تُحدَّد بها أهداف المنظمة في الأجلين المتوسط والطويل، وتوضع بها خطط الموارد المرصودة لتحقيق هذه الأهداف.(تادانوري, 2012م)

وبالتالي يمكن تعريف التخطيط الاستراتيجي إجرائيا بانه العملية التي يتم من خلالها تحديد الأهداف المستقبلية طويلة الأجل وذلك باستثمار الموارد البشرية والمادية لتحقيق تلك الأهداف

التحليل البيئي : يعرف الهلالي، (2009) التحليل البيئي بانه إجراءات فحص للمؤسسة وذلك عن طريق الدراسة التفصيلية للمعلومات لفهم مدلولاتها، ومحاولة تفسير الأسباب والنتائج، مما يساعد على اكتشاف نقاط الضعف والقوة للمؤسسة وكذا الفرص والتهديدات المحيطة بها، والتحليل البيئي هو تحليل موقفي أي يقوم بتقييم الأوضاع الحالية للمؤسسة

كما يعرف بانه تحليل دقيق لبعدين في وضع المؤسسة وهما بيئتها الخارجية وخصائصها الداخلية . فهو يتطلب تحليل بيئي ***(analysis environmental)***للبيئة الخارجية من أجل اكتشاف الفرص والتهديدات، والشق الآخر ***4***يتطلب إجراء تدقيق داخلي***(audit internal)*** لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف (بقة , محلب 2015م ,133)

ويمكن القول بان التحليل البيئي بأنه عملية تهدف إلى تحليل البيئة الداخلية والخارجية للجامعات المصرية من عوامل القوة والضعف في البيئة الداخلية للمنظمة والفرص والتهديدات في العوامل الخارجية

أدوات التحليل البيئي : يعرفها ستنفورس ***Stenfors*** وأخرون بانها مفهوم عام يعبر عن أي : (طريقة, نموذج، أسلوب، والمنهجية) المستخدم لتيسير العمل الاستراتيجي (***Stenfors,etal, 2007***)

مراجعة كل ما بتعلق بالبيئة الداخلية والخارجية بغرض التعرف على اهم الفرص والتهديدات التي تواجه المؤسسة داخلياً و خارجياً (اغوان, 2017)

ومن كل ما سبق يمكن القول بان أدوات الإدارة الاستراتيجية بانها مجموعة متنوعة من الأدوات والأساليب الاستراتيجية التي يجرى تطويرها لتحليل البيئة للمؤسسة ومساعدتها فى دعم اتخاذ القرار في الإدارة الاستراتيجية

منهج الدراسة

يستعين الباحث في هذه الدراسة بالمنهج الوصفي لكونه المنهج المناسب لدراسة الظواهر الاجتماعية والإنسانية، فمن خلال خطوات المنهج الوصفي فان الباحث يقوم بدراسة مفهوم التحليل البيئي وموقعه في عملية التخطيط الاستراتيجي ,كما

يقوم بدراسة أنواع أدوات وأساليب التحليل البيئي وذلك بجمع البيانات من الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بأدوات التحليل البيئي وعلاقته بالتخطيط الاستراتيجي بهدف تكوين خلفية نظرية كافية حول تلك الأدوات وطبيعتها .

لكي يتحقق ذلك تسير الدراسة الحالية وفقا للخطوات التالية:

تحليل للأساسيات التحليل الاستراتيجي ودوره بالتخطيط الاستراتيجي.

تحليل محددات الرشاقة الاستراتيجية وأهميتها

التوصيات ولمقترحات التي من شانها تفعيل الرشاقة الاستراتيجية في اختيار أدوات التحليل البيئي لمؤسسات التعليم العالي بمصر

المطلب الأول : فلسفة التحليل الاستراتيجي ودوره بالتخطيط الاستراتيجي

مدخل مفاهيمي

يقدم الباحث فيما يلي عرض بعض المفاهيم المرتبطة بموضوع الدراسة منها ما يلي:-

مفهوم الاستراتيجية : يعد مفهوم الاستراتيجية مفهوما رئيسيا في مجال الإدارة الاستراتيجية. ويرجع اصل هذا المفهوم إلى الكلمة اليونانية إسترتيجوس ***strategos***، والتي تعني القيادة بالمعنى العسكري، وقد اقتصر استخدام هذه الكلمة لقرون عديدة على المجال العسكري، حيث كان يقصد بها فن قيادة الجيوش وإدارة المعارك (***Kotler, P, Roland B and Nils B, 2015***) إلا أن استخدام كلمة استراتيجية لم يبق محصوراً في المجال العسكري، بل امتد استخدامها إلى مختلف القطاعات والميادين حتى امتد إلى كافة العلوم الاجتماعية كالعلوم السياسية والاقتصاد والإدارة.(جمعة,2016م)

حيث يعرفها رشيد بانها مجموعة القرارات المهمة للاختيارات الكبرى المتعلقة بالمؤسسة في مجموعها والرامية أساسا إلى تكييف المؤسسة مع التغيير وكذا تحديد الغايات الأساسية لاختيار هيكل التنظيم والأخذ بعين الاعتبار تطبيق الاستراتيجية تعتبر جزء منهٌ (رشيد , 2008,17)

في حين يعرفها الجمال بأنها: خطط وأنشطة المنظمة التي تم وضعها بطريقة تضمن خلق درجة من التطابق بين رسالة المنظمة وأهدافها، وبين الرسالة والبيئة التي تعمل فيها بصورة فعالة وذات كفاءة عالية، فالاستراتيجية تصف طرق تحقيق المنظمة إلى أهدافها مع الأخذ بعين الاعتبار التهديدات .والفرص البيئية والموارد والإمكانات الحالية لهذه المنظمة(الجمال, 2016م)

كما تعرف الاستراتيجية بانها العملية الهادفة إلى العمل على تحقيق التؤام بين المؤسسة وبيئتها. مما يترتب عليه الحفاظ على ديناميكية ".(***Albana B& Enver K & Justina S, 2017***) في حين يعرف ابوالمجد (2017) الاستراتيجية على أنها تتضمن تحديد الأهداف الرئيسية طويلة الأجل للمؤسسة واتباع برامج للعمل وتوزيع الموارد الضرورية لتحقيق هذه الأهداف

مفهوم الإدارة الاستراتيجية : يمكن تعريف الإدارة الاستراتيجية بانها مجموعة من النظريات والأطر، المدعومة بأدوات والتقنيات مصممة لمساعدة مديري المؤسسات في التفكير والتخطيط والعمل بشكل استراتيجي ***(Stonehouse, G and Jonathan P, 2002)***

كما يري ابوالمجد (2017) الإدارة الاستراتيجية بانها العملية التي تتضمن صياغة الرسالة وتحديد الأهداف والتحليل الاستراتيجي وصياغة واختيار وتنفيذ وتقويم الاستراتيجية التي تمكن المؤسسة من تحقيق أهدافها

مفهوم التحليل البيئي : يعرف الوليد (2010) التحليل البيئي بانه "تحليل دقيق لبعدين في وضع المؤسسة وهما بيئتها الخارجية وخصائصها الداخلية. فهو يتطلب تحليل بيئي (***environmental analysis***) للبيئة الخارجية من أجل اكتشاف الفرص والتهديدات، والشق الآخر يتطلب إجراء تدقيق داخلي (***internal audit***) لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف"

في حين يعرف الهلالي، (2009) التحليل البيئي بانه إجراءات فحص للمؤسسة وذلك عن طريق الدراسة التفصيلية للمعلومات لفهم مدلولاتها، ومحاولة تفسير الأسباب والنتائج، مما يساعد على اكتشاف نقاط الضعف والقوة للمؤسسة وكذا الفرص والتهديدات المحيطة بها، والتحليل البيئي هو تحليل موقفي أي يقوم بتقييم الأوضاع الحالية للمؤسسة

كما يعنى بالتحليل البيئي بانه الفهم النظري للبيئة التي تعمل فيها المنظمة بالإضافة فهم تفاعل المؤسسة مع بيئتها، من أجل تحسين الكفاءة التنظيمية والفعالية للمؤسسة والعمل على زيادة قدرة المنظمة على نشر وإعادة تخصيص مواردها بطريقة ذكية (*Jim D,2015*)

في حين يعرف التحليل البيئي بانه العملية التي تسعى للحصول على المعلومات حول الأحداث والعلاقات في البيئة الخارجية للمؤسسة (الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية ...الخ) ، بحيث تساعد الإدارة العليا في رسم الاستراتيجية المستقبلية للمؤسسة وعادة ما يتم ذلك من خلال جمع البيانات عن طريق رصد التغييرات والتنبؤ بما يحدثها في تلك القطاعات ومن ثم تتحول تلك البيانات إلى معلومات تفيد فى عملية التخطيط الاستراتيجي للمؤسسة (*Berisha Q, Albana, Enver K and Justina Shiroka P, 2017*). والتي من شأنها أن تساعد المؤسسة على تحقيق المزايا التنافسية والحفاظ عليها ولنجاح المؤسسة فى تحقيق أهدافها يجب أن توائم استراتيجياتها وخططها مع المعلومات التي تم جمعها من المسح البيئي.

كما يعرف أيضا بأنه دراسة العناصر المختلفة للبيئة المؤثرة في المنظمة مثل العوامل الاقتصادية، التكنولوجية، السياسية (*Taylor, B., & Morphew, C. (2010), p.490*).

في حين يرى (الحسيني، 2006، ص 120) ان التحليل البيئي باعتباره مجموعة من المراحل المتسلسلة والمتلاحقة تهدف إلى دراسة وتحليل العوامل والتغيرات المؤثرة في اتجاهات ومستقبل الوحدة الاقتصادية، وتحديد تأثيرات تلك التغيرات ضمن إطار البيئة الداخلية والبيئة الخارجية ودراسة طبيعة العلاقات الداخلية والتفاعلية بين هذه التغيرات.

ويتفق الدوري (الدوري، 2003، ص 107) مع المفهوم السابق فيشير إلى أن التحليل الاستراتيجي هو مجموعة الأدوات التي تستخدمها الإدارة الاستراتيجية لتشخيص مدى التغير الحاصل في البيئة الخارجية وتحديد الفرص والتهديدات وتشخيص السمات أو المميزات في الوحدة الاقتصادية من اجل السيطرة على بيئتها الداخلة وبشكل يساعد الإدارة في تحقيق العلاقة الإيجابية بين التحليل الاستراتيجي للبيئة وتحديد أهداف الوحدة الاقتصادية والاستراتيجية المطلوبة .

كما تعنى بانها الفهم النظري للبيئة التي تعمل فيها المنظمة بالإضافة فهم تفاعل المؤسسة مع بيئتها، من أجل تحسين الكفاءة التنظيمية والفعالية للمؤسسة والعمل على زيادة قدرة المنظمة على نشر وإعادة تخصيص مواردها بطريقة ذكية (*Jim D,2015*)

كما يعرف التحليل البيئي أيضا بانه " تشخيص (إجراءات فحص للمؤسسة) وذلك عن طريق الدراسة التفصيلية للمعلومات لفهم مدلولاتها، ومحاولة تفسير الأسباب والنتائج، مما يساعد على اكتشاف نقاط الضعف والقوة للمؤسسة وكذا الفرص والتهديدات المحيطة بها، والتحليل البيئي هو تحليل موقفي أي يقوم بتقييم الأوضاع الحالية للمؤسسة

في حين يعرف التحليل البيئي بأنه عملية تهدف إلى تحديد عوامل القوة والضعف في البيئة الداخلية للمنظمة والفرص والتهديدات المرتبطة

بالعوامل الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية، والديموغرافية والتسويقية للمنظمة.(*Hitesh S.Viramgami, 2007*)

وعلى الرغم من اختلاف مفاهيم التحليل البيئي إلا ان هناك عدد من السمات المشتركة في تلك التعريفات وهي كالتالي

1 – تحديد وتقييم البيانات ذات الصلة بصياغة الاستراتيجيات.

2 – تعريف البيئة الخارجية والداخلية التي يتعين تحليلها.

3. مجموعة من الأساليب التحليلية التي يمكن استخدامها في التحليل

ويمكن القول بان التحليل البيئي بأنه عملية تهدف إلى تحليل البيئة الداخلية والخارجية للجامعات المصرية من عوامل القوة والضعف في البيئة الداخلية للمنظمة والفرص والتهديدات في العوامل الخارجية

مفهوم أدوات وأساليب الإدارة الاستراتيجية : تعرف أدوات وتقنيات الإدارة الاستراتيجية بانها الأدوات المختلفة التي تساعد المديرين في جميع مراحل ومجالات الإدارة الاستراتيجية من التحليل الاستراتيجي إلى الاختيار الاستراتيجي *(Afonina, A & Chalupský, V 2012)*

في حين يعرفها ستنفورس *Stenfors* وأخرون بانها مفهوم عام يعبر عن أي : (طريقة, نموذج، تقنية، والمنهجية) المستخدم لتيسير العمل الاستراتيجي (*Stenfors,etal, 2007*)

كما يؤكد كلارك وجوهان (1999) على أن أدوات الإدارة الاستراتيجية يمكن أن تدرج في جميع مراحل عملية الإدارة الاستراتيجية: الوضع والتقييم الاستراتيجي، والتحليل الاستراتيجي للخيارات، والتنفيذ الاستراتيجي .*Clark, N. and John L., 1999*

ومن كل ما سبق يمكن القول بان أدوات الإدارة الاستراتيجية بانها مجموعة متنوعة من الأدوات والأساليب الاستراتيجية التي يجرى تطويرها لتحليل البيئة للمؤسسة ومساعدتها فى دعم اتخاذ القرار في الإدارة الاستراتيجية

أهمية التحليل البيئي

يشير الخفاجي (الخفاجي، 2004، ص 113) إلى أغراض التحليل الاستراتيجي بأنه الخطوة الأولى للإدارة الاستراتيجية لمراقبة بيئة المنظمة عبر زاويتين تحدد الأولى الفرص والتهديدات الحالية والمستقبلية، وتقدر الثانية ما تملكه المنظمة من جوانب قوة وضعف، وينبغي أن يكون غرض المدراء من التحليل هو تشخيص بيئات متعددة تؤدي المنظمة عملياتها فيها، فضلاً عن ضرورة أن تمكن نتائج التحليل من إنشاء جوانب قوة الوحدة واستعداداتها لتأمين ما يجب القيام به وتمكينها من رؤية أية مشكلات مستقبلية.

وبالتالي تحظى عملية التحليل البيئي بأهمية بالغة عند تقييم المؤسسة نظرا لأنها تؤدي إلى تحقيق ما يلي(بقة, محلب,2015) :

- تحديد الفرص المتاحة أمام المؤسسة، وبالنظر إلى إمكانات وخبرات وموارد هذه الأخيرة تتم المفاضلة بين الفرص التي يمكن استغلالها وأي الفرص الممكنة استبعادها.
- يساعد التحليل البيئي على تخصيص الموارد المتاحة وتحديد طرق استخدامها.
- تحديد ما يسمى بالقدرة المميزة للمؤسسة والتي تعرف على أنها القدرات والموارد التي تمتلكها المؤسسة والعمليات التنفيذية المستخدمة في توظيف تلك القدرات والإمكانيات لإنجاز الهدف.
- يعد التحليل البيئي ضرورة ملحة، نظرا لأنه يؤدي إلى الكفاءة في الأداء، وهذا ما تجمع عليه كل الشركات العالمية التي تستخدم التحليل البيئي.
- الهدف الرئيسي من التحليل البيئي هو معرفة أربعة مفاهيم أساسية؛

نقاط القوة والضعف الداخلية، الفرص والتهديدات الخارجية. وهذا التحليل يبنى على دراسة المؤسسة من جوهرها والمحيط الذي هو حولها.

- يتوقف نجاح المؤسسة إلى حد كبير على مدى دراستها للعوامل البيئية المؤثرة، ومدى الاستفادة من اتجاهات هذه العوامل، وبدرجة تأثير كل منهما، حيث تساعد هذه الدراسة على تحديد الأهداف التي يجب تحقيقها، وبيان الموارد المتاحة ونطاق السوق المرتقب، وأنماط القيم والعادات والتقاليد السائدة.
- سعي الكثير من المؤسسات إلى التأقلم مع عوامل بيئتها المتغيرة وجعلها تؤثر بشكل إيجابي على هذه البيئة، وبالتالي القيام بدور فعال تجاه نمو وتطور الاقتصاد الوطني.

كما يساعد التحليل البيئي المؤسسات المختلفة في الجوانب التالية *(Hitesh S. Viramgami, 2007, pp. 54-55)*:

- معرفة العوامل البيئية في أداء المنظمة.
- المساعدة في عملية صنع القرارات.
- المساعدة في تقييم سياسة واستراتيجية المنظمة.
- المساهمة في الاستمرارية في المنافسة.
- تنفيذ التخطيط الاستراتيجي.
- زيادة كفاءة المنظمة.
- الاستثمار الأمثل للقدرة الإنتاجية.
- تقدير مدى نجاح العمل داخل المنظمة

التحليل للبيئة الداخلية والخارجية

- التحليل الاستراتيجي للبيئة الداخلية:

يقصد بتحليل البيئة الداخلية بإلقاء نظرة تفصيلية إلى داخل التنظيم لتحديد مستويات الأداء، ومجالات القوة ومجالات الضعف، بالإضافة إلى القيود، عن طريق إجراء تحليل شامل ومتعمق لعناصر ومدخلات الوضع الحالي والموقف الفعلي للمنظمة للتعرف على حقيقة إمكانياتها وقدراتها، وذلك من أجل بناء استراتيجيات فعالة تساهم في الاستفادة من نقاط لقوة ومعالجة نقاط الضعف، وتهتم المنظمات بتحليل وتقييم كافة العوامل الداخلية مما يساعد على اتخاذ قرارتها الاستراتيجية واختيار البدائل المناسبة لها (جرجر, 2015)

- تحليل البيئة الخارجية:

إن دراسة وتحليل مكونات البيئة الخارجية يعد أمرا ضروريا عند وضع الاستراتيجية المناسبة للمنظمة، حيث أن نتائج هذه الدراسات تساعد في التعرف على جانبين رئيسيين يمثلان نقطة الارتكاز في صياغة ورسم استراتيجية المنظمة وهم(جرجر, 2015)ا:

الفرص التي يمكن استغلالها، والمخاطر أو التهديدات التي يجب على المنظمة تجنبها أو الحد من أثارها.

توجد مجموعة من العناصر والمؤشرات الخارجية التي تلعب دورا مؤثرا في الخيارات والتصرفات الاستراتيجية، ومن ثم القدرة على تحقيق الأهداف، ويمكن تصنيف هذه العناصر في ثلاث مجموعات هي: مكونات البيئة الكلية أو العامة، بيئة الصناعة، بيئة التشغيل أو المهام.

أهمية استخدام أدوات وأساليب التحليل البيئي

أما بالنسبة إلى أهمية أدوات وأساليب الإدارة الاستراتيجية فإنها تعمل على توفير العديد من المزايا التي تساعد المسئولين للفهم التام لمختلف للأدوات والتقنيات المتاحة , حيث أشار أفونينا وتشالوبسك) 2012 إلى أن أدوات وتقنيات الإدارة الاستراتيجية هي أدوات مختلفة تدعم وتساعد المدراء في جميع مراحل الإدارة الاستراتيجية – من التحليل الاستراتيجي إلى اختيار الاستراتيجية وتنفيذها، لمعالجة أوجه القصور في المنظمة وتحقيق أفضل أداء. ***Afonina, A & Chalupský, V, 2012).***

كما أشار فروست 2003 إلى ان تلك الأدوات تعمل على زيادة الوعي ببيئة الأعمال، وبالقضايا الاستراتيجية، وبالفرص والتهديدات و الحد من

المخاطر والمساعدة في اتخاذ وصنع القرار، وتحديد أولويات الشركات وتوفير إطار عام لتقييم الأهمية النسبية لمختلف مجالات وأهداف المؤسسة، كما أنها تساعد على الفهم الواضح للقضايا المعقدة التي تحيط بالمؤسسة (*Frost, F. A, 2003*).

ويسلط باسانن (2011) الضوء على دور أدوات وتقنيات الإدارة الاستراتيجية , حيث يشير إلى أنها تعمل على تسهيل العمل الاستراتيجي وكدليل للتفكير ونقطة انطلاق لهيكلة أنشطة الإدارة الاستراتيجية , وأن الكفاءة أهم ميزة من مزايا استخدام أدوات وتقنيات الإدارة الاستراتيجية (*Pasanen, Mika, 2011*)

في حين أشار باجر أسغارنيزاد (2017) إلى ان فهم الأدوات الاستراتيجية تعد هامة للأسباب التالية (*Bagher Asgarnezhad 2017*).:

- توضيح لعمليات مديرين عند استخدام الأدوات الاستراتيجية.
- توضيح لعمليات التعميم التي يقوم عليها تطبيق الأدوات.
- مساعدة الأكاديميين والممارسين في معرفة وفهم الأداة الناجعة فى الممارسة الحقيقة
- يتوقف استخدام أدوات التحليل الاستراتيجي في المؤسسات على الممارسة الفعلية وليست على الناحية النظرية
- تستخدم أدوات التحليل البيئي فى تحليل البيئة والمؤسسة معا
- تعمل على تحسين عمليات الاتصال والتنسيق والرقابة بالمؤسسة

وقد المح بيريشا كهاجا، كوتلوفسي و شيروكا بولا إلى ان هناك فجوة بين الجانب النظري لأدوات وتقنيات الإدارة الاستراتيجية واستخدامها الفعلي (كيفية استخدام المديرين لها), ولذلك أدخل العديد من المؤلفين مؤخرا في الأدب الإداري نهجا جديدا يعرف باسم "استراتيجية كممارسة" (*Berisha Qehaja, Albana, Enver Kutllovci and Justina Shiroka Pula, 2017*)

اعتبارات استخدام الأدوات

هناك عدد من الاعتبارات المهمة التي يجب على مسئولي التحليل البيئي مراعاتها عند استخدامها الأدوات التحليلية وهى كما يلي (*Jim D,2015*):

1. يجب أن تساعد الأداة في الإجابة على السؤال الذي طرحته المنظمة.
2. يجب تحديد الفائدة المتوقعة من استخدام الأداة ويجب أن تكون فعالة. وكلما تم تعريف الأداة بشكل أكثر وضوحا، كلما زاد احتمال ذلك التحليل سيكون ناجحا.
3. العديد من الأدوات تستفيد من المدخلات والتعاون مع الآخرين، وظائف أو حتى المنظمات. وينبغي أن يكون هناك وقت كاف للتعاون وتحذير مسبق نظرا بحيث يمكن للناس أن تستوعب التحليل.
4. قد يكون الاستخدام السليم للأدوات التحليلية مضيعة للوقت، لذلك فمن الضروري ضمان أن أصحاب المصلحة الرئيسيين، على سبيل المثال مجلس الإدارة، كبار المديرين وإدارات الشركة على بينة من هذا. وإلا فإنها قد لا تكون قادرة على توفير الالتزام اللازم لاستكمال التحليل.

أنواع الأدوات والتقنيات المستخدمة في التحليل الاستراتيجي

يعد التحليل البيئي العامل الأساسي والسبيل الرئيسي لنجاح المؤسسات وتحقيق ما نريد ويعتمد نجاح أو فشل التخطيط الاستراتيجي للمؤسسات إلى حد كبير على دقة التحليل البيئي فكما أشار (ضحاوي والمليجي، *2011*) إلى ان التخطيط الاستراتيجي يحاول وضع تصور لمستقبل المؤسسة التعليمية من قبل الإدارة العليا، و مشاركة العاملين فيه، والعمل على تطوير الوسائل والإجراءات الضرورية

لتحقيق الرؤية والرسالة والغايات الاستراتيجية، وما يتضمن ذلك من عملية تحليل استراتيجي لكل من المتغيرات الداخلية والخارجية لبيئة المؤسسة، ويمكن النظر للتخطيط الاستراتيجي كنظام له مجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره من الأنظمة، حيث ينعكس إدراك الممارسين لعملية التخطيط على تلك الخصائص، وعدم إغفالها لفاعليه التخطيط، ومن ثم على أداء المؤسسة التعليمية ككل

وقد قام كلا من (Albana B& Enver K & Justina S, 2017) بإجراء دراسة مقارنة للأدبيات الإدارية التي تناولت أدوات وأساليب التحليل البيئي فى المؤسسات المختلفة حول دول العالم , حيث بلغت الدراسات التي قامت الدراسة بتحليلها 27 دراسة فى مختلف أنحاء العالم ، وقد أظهرت النتائج النهائية لتلك الدراسة عن الأدوات الأتية : المرجعية Benchmarking,تحليل SWOT, الرؤية والرسالة Vision and mission, statements, تحليل سلسلة القيمة Value chain analysis , مصفوفة بسغ BCG matrix , تحليل القوى الخمس بورتر Porter's five forces analysis, تحليل الآفات PEST analysis,استبيانات مشاركة الموظفين Employee engagement surveys, تخطيط استراتيجي Strategic planning , الاستعانة بمصادر خارجية Outsourcing , تحليل التكاليف والفوائد Cost-benefit analysis , تحليل المخاطر Risk analysis , التحليل المالي للأعمال Business financial analysis. إدارة مشروع Project management, العصف الذهني Brainstorming ,تحليل أنسوف ANSOFF.

في حين قامت ريجبي (2015)، بإجراء دراسة تحليلية للأدبيات الإدارية التي تناولت أدوات وأساليب الإدارة الاستراتيجية والمنشورة في مختلف أنحاء العالم بداية من عام 1993، إلى عام 2015م حيث أظهرت نتائج الدراسة أن اكثر أداة انتشارا في العالم وأكثرها فاعلية كانت أداة (إدارة علاقات العملاء customer relationship management (CRM) وجاء بعدها على التوالي الأدوات الأتية : تقييم مشاركة الموظفين assessment of employee participation ، والتخطيط الاستراتيجي strategic planning ، والاستعانة بمصادر خارجية outsourcing ، بطاقة الأداء المتوازن balanced scorecard ، بيان الرسالة والرؤية mission and vision statement , ، وإدارة سلسلة التوريد supply chain management ، برامج إدارة التغيير change management programs, وتجزئة العملاء customer segmentation ،والكفاءة الأساسية core competency ، إدارة الجودة الشاملة total quality management ، وعمليات الدمج والاستحواذ mergers and acquisitions ، وإعادة هندسة عمليات الأعمال business process reengineering ، الرضا وإدارة الانتماء satisfaction and loyalty management ، والتحالفات الاستراتيجية strategic alliances ، وإدارة الوقت المؤسسي time management in organizations , والتحول الرقمي digital transformation ، والتخطيط للطوارئ والسيناريو contingency planning and scenario ، وتخفيض التعقيدات reduced complexity ، ونماذج تحسين الأسعار price optimization , models ، وأدوات حق اتخاذ القرار tools of decision-making right ، الميزانية الصفرية zero-based budgeting. (Rigby, D. K, 2015).

ومما سبق فان مراجعة الأدبيات القليلة المنشورة التي تناولت الأدوات والتقنيات الإدارية

المستخدمة في التحليل البيئي تظهر مدى اختلاف وتعدد تلك الأدوات , كما تظهر أهمية استخدامها في تطوير أداء المؤسسات المختلفة بناء على حجم وطبيعية عمل المؤسسة ,كما أشارت تلك الدراسات إلى عدم تسيد وسيطرة أداة واحده في جميع الدراسات وبالتالي يحاول الباحث في المطلب الثالث ان يعطي فكرة عن اشهر تلك الأدوات استخداما في التحليل البيئي .

المطلب الثاني : الرشاقة الاستراتيجية

مفهوم الرشاقة الاستراتيجية

يعد مفهوم الرشاقة الاستراتيجية ***Agility*** ***(Strategic***من المفاهيم الحديثة في الادارة الاستراتيجية ، ويعد هذا المفهوم من السمات التي تميز المؤسسات الحديثة لما له من أثر كبير في مدي امتلاك المؤسسات للسرعة والدقة في التفوا ق على منافسيها، حيث عرفها الكبيسي ونوري (2013) بوصفها تعكس القدرة على التكيف والتوافق المستمر مع التوجه الاستراتيجي في الأعمال كوظيفة من الوظائف الاستراتيجية، والسعي لخلق ليس فقط منتجات وخدمات جديدة وإنما نماذج وطرائق مبتكرة وبالتالي توضح قابلية المؤسسة على التعرف والاستجابة للتحديات السياسية والهيكلية، وكذلك تجنب الأزمات غير الضرورية وتنفيذ التغيرات السياسية

فى حين عرفتها البدراني (2015) بانها قدرة المنظمة على التحرك السريع والسهل لتحقيق الاستجابة للمواقف المتغيرة غير المتوقعة، من خص اكتساب المرونة والسرعة التي تمنح المنظمة القدرة على تغيير أعمالها نتيجة لامتلاكها القدرة الحقيقية لاتخاذ القرارات في الوقت المناسب، وهذا يتطلب قدرات متنوعة كالحساسية الاستراتيجية، والالتزام الجماعي وتحمل المسؤولية، وتدفق وتوجيه الموارد بأنواعها والتي تمثل أبعاد جوهرية لخفة الحركة الاستراتيجية.

وأضافه هنية (2016) على انها القدرة على مواجهة التغيرات في بيئة الأعمال من خلال تصميم نظام استراتيجي ذو مرونة عالية للشركة من اجل الاستجابة السريعة له و للتغيرات وعدم التعرض للمخاطر (هنية , 201

ومن كل ما سبق يعرفها الباحث تعريفا إجرائيا بانها قدرة الجامعات المصرية على التحرك السريع والمناسب لمواجهة التغيرات فى البيئة الداخلية والخارجية للجامعات ,وذلك لتحقيق انسجام وتكيف الجامعات مع بيئتها .

أهمية الرشاقة الاستراتيجية

لقد أشار (الكبيسي , النوري , 2013م) على أهمية خفة الحركة الاستراتيجية، من خلال ما يلي

العمل على تعزيز قدرة المؤسسات على إعادة اكتشاف ذاتها والبقاء

تلبية الاحتياجات الاستراتيجية لمواجهة المنافسة الحيوية

القدرة على التحلي بالمرونة في مواجهة التطورات الجديدة

استمرار ضبط التوجه الاستراتيجي للمنظمة

تطوير طرائق مبتكرة لخلق القيمة .

وطبقا لكل من بيج ومورجن ***Page&*** ***(Morgan***فان الرشاقة الاستراتيجية تعد مفتاح نجاح المنظمات في البيئة السريعة التغيير والتي تتمثل في القدرة على تقديم الدعم، وفي بعض الأحيان التغير المفاجئ للاستفادة من الفرص المتاحة حيث تمكن الرشاقة الاستراتيجية المؤسسة من ان تحقق الكثير من الأهداف بدقة وسرعة، كالبداء بتطبيق التحركات التنافسية المرنة والذكية، لكي تستجيب للتغيرات التي تفرضها طبيعة البيئة الديناميكية المحيطة بها، والشروع في استراتيجية خلق واقع جديد فيها ***Page&*** ***(Morgan,2008)***

كما ان خفة الحركة الاستراتيجية تمكن المنظمة من الرد السريع والفعال لتقلبات البيئة، مما يسمح لها بتأسيس موقع تنافسي متفوق، ليصبح تنمية هذه القدرة اليوم متطلب مهم للمنافسة , إذ ان الرشاقة الاستراتيجية مطلوبة في جانبين الأول للبحث داخل المنظمة بهدف فهم الكفاءات الأساسية، والثاني خارج المنظمة لمعرفة البيئة من حولها بوضوح (البدراني ,2015)

أبعاد الرشاقة الاستراتيجية

أولا: الحساسية الاستراتيجية :وهي تعني الانفتاح والاستبصار والاستشعار على قدر كبير من المعلومات من خلال الحفاظ على العالقات مع مجموعة متنوعة من الأفراد والمنظمات

محددات الرشاقة الاستراتيجية

اكد اغلب الباحثين في معظم بحوثهم التطبيقية، على اتفاقهم على ان محددات الرشاقة الاستراتيجية التي تحتاجها المنظمات من أجل الحفاظ على نموها واستمرارها، وهى بمثابة محددات للرشاقة الاستراتيجية: تتمثل فيما يلي : (البدراني ,2015)(رضوان , 2014) (هنية ,2016) (العابدي ,2012)

الحساسية الاستراتيجية :

يمثل مدى وعي المنظمة بالتوجه الاستراتيجي لها وإدراكها للمسلك الذي تستطيع من خلاله تحقيق رؤيتها ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية من خلال فهم الفرص المواتية فيها بسرعة والرد أو التصرف أسرع من المنافسين .

الشراكة في المسئولية

وهي تعني بالمعنى الواسع أن المسؤولية تكون غالبا بين اثنين أو أكثر من الأطراف الفاعلة لمساهمتهم في تكوين نتائج ومخرجات بشكل منفصل بدلا من الاعتماد على تكوين نتائج بشكل تراكمي وتجميعي، و الذي يساعد على إيجاد القيمة للشركة. إن خلق القيمة يعتمد بالدرجة الأساسية على فكرة الشراكة في المسئولية والعمل الجماعي. وهى مقياس لمدي وجود وتنمية العلاقة مع العميل كي يساهم في خلق القيمة

وضوح الرؤية وتوفير القدرات الأساسية:

إن وضوح الرؤية ومعرفة القدرات الأساسية للشركة وإدراكها بشكل جيد يسهم بإمداد الشركة بالمزيج المناسب لتحقيق السرعة والاستقرار المطلوبين لعملية الرشاقة الاستراتيجية فعدم قدرة الشركة على فهم وإدراك إمكانياتها وقدرتها سوف يفقدها القدرة على استغلال العديد من الفرص، حيث أن وضوح الرؤية يمد المنظمة بالسرعة الضرورية لكافة أنشطة وعمليات التنفيذ ويوفر الدوافع لدى كل الأطراف داخل سلسلة القيمة والتي تمكنهم من استغلال الفرص، المناسبة وهو ما ينعكس على مستوى الأداء الكلي للشركة

اختيار الأهداف الاستراتيجية

تعد الأهداف الأساس المنطقي والموجه الفعلى لكافة المنظمات على اختلاف أنواعها وأنشطتها،, حيث تتفق معظم أراء الباحثين على تعريف الأهداف بأنها تمثل النتائج النهائية التي تسعى المنظمات إلى تحقيقها، فهي النتائج التي تسعى المنظمات إلى تحقيقها عبر الأنشطة والمهام والأعمال التي تؤديها، و لا يوجد شك في أن كل منظمة من المنظمات ، مهما كان حجمها ر ومهما كانت طبيعة نشاطاتها إنتاجية أم خدمية، تمتلك عدد من الأهداف تتمثل في محتواها النتائج التي ترغب المنظمة في تحقيقها، وغالبا ما تنبثق هذه الأهداف من رسالة المنظمة

تنفيذ الأعمال والأنشطة

يتعلق هذا البعد بتوافر عنصر التنسيق بين جميع وحدات العمل المختلفة بما يضمن الاستجابة السريعة والتغطية الشاملة لكل مجالات العمل التي تضمن تنفيذ الأنشطة والمهام والتي تحقق النتائج المرغوبة. وبالتالي فان تشجيع الحوار والنقاش بين كافة الأطراف المسئولة عن تنفيذ الاستراتيجيات له

أهمية كبيرة بالإضافة إلى تشجيع المبادرات والأفكار الجيدة وتبادل الأفكار والمقترحات الخاصة بتنفيذ استراتيجية الشركة من خلال وحدات وأقسام العمل المختلفة داخل الشركة.

التكنولوجيا *Technology*

تعد القدرات التكنولوجية وتطبيقاتها المختلفة إحدى الأدوات المساعدة في تحسين قدرة المنظمات على امتلاك مقومات الرشاقة الاستراتيجية بوصفها استجابة مناسبة للتغير الذي شهده المنظمات في إطار بيئة مضطربة شديدة التغيير

المطلب الثالث: نتائج الدراسة والتوصيات

من واقع ما تم عرضة يجمل الباحث عدد من النتائج التي أسفرت عنها الدراسة من أهمها ما يلي:

1. تعد عملية التحليل البيئي عنصر أساسي من عناصر الإدارة الاستراتيجية بحيث لا يمكن ان تتم الإدارة الاستراتيجية دون تلك العملية
2. تعتمد الخطط الاستراتيجية في جدوها وواقعتيها على مدى واقعية التحليل البيئي في قدرته على ادراك المتغيرات البيئية بصورة صحيحة , وبالتالي يتوقف على واقعية التحليل البيئي نجاح أو فشل الخطة الاستراتيجية .
3. يعتمد نجاح عملية التحليل الاستراتيجي على الرشاقة الاستراتيجية فى اختيار الأدوات والأساليب التي تستخدم لاستخراج نتائج واقعية لعملية التحليل الاستراتيجي
4. اذا كانت المؤسسات تريد تحقيق النجاح لخطة الاستراتيجية فان من الضروري عدم التركيز على أداة واحده بل تطبيق مجموعة متنوعة من أدوات التحليل البيئي
5. ان ضعف قدرة الجامعات المصرية على إدراك خصائص بيئتها قد يؤثر بشكل مباشر على قدرة الجامعات في تحقيق أهدافها التنموية
6. أدت التغيرات الحادثة في العلوم الإدارية إلى ظهور أدوات وأساليب إدارية حديثة لعملية التحليل البيئي, حيث تساهم تلك الأدوات الحديثة في التغلب على المشكلات التي تواجهها وبالتالي القدرة على تحقيق التقدم والرخاء للمؤسسة ومنسوبيها
7. لا توجد أداة افضل من أخرى ولكنها تختلف باختلاف طبيعة المؤسسة وظروفها حيث ان كل أداة من تلك الأدوات يمكن استخدامها طبقا لهدف المؤسسة التي تريد تحقيقه .

التوصيات وآليات تفعيلها في الواقع الفعلي

في ضوء نتائج الدراسة يمكن للباحث وضع عدد من التوصيات كالتالي:

1. اذا كانت عملية التحليل البيئي عنصر أساسي من عناصر الإدارة الاستراتيجية بحيث لا يمكن ان تتم الإدارة الاستراتيجية دون تلك العملية فينبغي القيام بضرورة تدريب عمداء الكليات ومسئولي التخطيط بالجامعات المصرية على عمليات الإدارة الاستراتيجية بصفه عامة والتحليل البيئي بخاصة وذلك من خلال ورش العمل والمؤتمرات المتخصصة حول عمليات التخطيط الاستراتيجي ويمكن ان يتولى هذا التدريب مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية .
2. واذا كان نجاح أو فشل الخطط الاستراتيجية في يتوقف على مدى واقعية التحليل البيئي في قدرته على ادراك المتغيرات البيئية بصورة صحيحة , وعلى التكيف وانسجام الأدوات والأساليب التي تستخدم لاستخراج نتائج واقعية لعملية التحليل الاستراتيجي فينبغي دراسة الأدوات الحديثة للتحليل البيئي من حيث أهميتها وأهدافها وطرق استخدامها ويتم ذلك عن طريق الاستفادة من الجامعات الأخرى التي حققت نجاحا في اختيار الأدوات المناسبة لها , كما يجب ضرورة عقد ورش عمل حول جدوي كل أداة من تلك الأدوات وربطها ببيئة الجامعة المعنية
3. ان ضعف قدرة الجامعات المصرية على إدراك خصائص بيئتها قد يؤثر بشكل مباشر

على قدرة الجامعات في تحقيق أهدافها التنموية , ومن هذا المنطلق يجب دراسة عملية التحليل البيئي دراسة مستفيضة وليست مجرد أنها مرحلة من مراحل عمليات التخطيط الاستراتيجي ويمكن ان يتم ذلك من قبل وحدة الجودة والاعتماد ومراكز التخطيط الاستراتيجي بالجامعات المصرية مستخدمة في ذلك عدد من الوسائل منها ورش العمل الجماعية لجميع أصحاب الشأن بحيث تكون ورش عمل مخصصة للطلاب وأخرى لأعضاء هيئة التدريس وأخري لأعضاء المجتمع المحلى وهكذا كما يمكن ان يتم استخدام الاستبيانات واستطلاعات الراي وغيرها.

4. اذا كانت المؤسسات تريد تحقيق النجاح لخطة الاستراتيجية فان من الضروري على المسئولين عن عمليات التحليل البيئي عدم تركيزهم على أداة واحده بل تطبيق مجموعة متنوعة من أدوات التحليل البيئي وذلك من منطلق انه لا توجد أداة افضل من أخرى ولكنها تختلف باختلاف طبيعة المؤسسة وظروفها حيث ان كل أداة من تلك الأدوات يمكن استخدامها طبقا لهدف المؤسسة التي تريد تحقيقه

المراجع

1. ابوالمجد , أمير محمد(2017م) , تأثير التحليل الاستراتيجي على تحديد الموقف التنافسي فى منظمات الأعمال المصرية المدرجة فى بورصة الأوراق المالية , مجلة البحوث التجارية , المجلد 39, العدد 2 كلية التجارة جامعة الزقازيق , يوليه.
2. البدراني, إيمان عبد محمد احمد(2015) , علاقة التمكين الإداري بفر ق العمل وآثره في تحقيق خفة الحركة الاستراتيجية دراسة ميدانية على عدد من مستشفيات محافظة أربيل , مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية – العراق , مج7, ع14, .
3. بشار يزيد الوليد(2010م) ، التخطيط الاستراتيجي، الطبعة الأولى، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن.
4. تادانوري إينوماتا , التخطيط الاستراتيجي في منظومة الأمم المتحدة , الأمم المتحدة , وحدة التفتيش المشتركة, جنيف , 2012م متاح في https://www.unjiu.org/ar/reports-notes/JIU%20Products/JIU_REP_2012_12_Arabic.pdf
5. جرجر، إبراهيم البشير عبدالحميد(2015م), متطلبات تطبيق التخطيط الاستراتيجي ,المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية – مصر , مج6, ع1
6. الجمال، حمدان رشيد عبدالله(2012) ,استخدام أسلوب التحليل الاستراتيجي في صناعة القرارات: دراسة تطبيقية, مجلة مركز صالح عبدالله كامل للاقتصاد الإسلامي – المجلد*16* العدد *47* أغسطس*2012*.
7. حامد كريم الحيدري ,منتظر جاسم محمد(2013م) , العلاقة التفاعلية بين عوامل نجاح تخطيط السيناريو الاستراتيجي ومؤشرات أداؤه وأثرهما في الإدارة الفاعلة للازمات دراسة تطبيقية لآراء عينة من قيادات الإدارة المحلية في محافظة النجف الأشرف

مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية , المجلد 9 العدد 29 .

8. الحسيني، فلاح حسن عداي(2006م)، الإدارة الاستراتيجية – مفاهيمها – مداخلها – عملياتها المعاصرة، دار وائل للنشر والتوزيع الطبعة الثانية – عمان، الأردن،
9. الخفاجي، عباس خضير، الإدارة الاستراتيجية: المدخل والمفاهيم والعمليات، ط1، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، عمان, 2004م.
10. الدوري، زكريا مطلك(2003م)، الإدارة الاستراتيجية: مفاهيم وعمليات وحالات دراسية، المكتبة الوطنية، دار الكتب والوثائق، بغداد.
11. رضوان، طارق رضوان محمد(2014م) , اثر محددات الرشاقة الاستراتيجية على التميز التنظيمي : دراسة تطبيقية على قطاع الاتصالات في مصر , مجلة التجارة والتمويل (كلية التجارة – جامعة طنطا) – مصر , ع3.
12. الزين، نور(2013م)، أثر خصائص المعلومات الاستراتيجية في تحقيق الخفة الاستراتيجية ودور القدرات التنافسية كمتغير معدل ". دراسة تطبيقية عمى شركة ألبا باوس في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن
13. الشريف بقة, فايزة محلب(2015م), تأثير التحليل البيئي كآلية من آليات اليقظة الاستراتيجية في بناء الميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية ،دراسة ميدانية لمجموعة من المؤسسات الصغيرة والمتوسطة بولايتي برج وعريريج وسطيف, المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية – جامعة قاصدي مرباح ورقلة – الجزائر , ع2,
14. صالح الدين الكبيسي، أسماء طه نوري(2013م)، تأثير مبادئ حلقة القرار *(OODA)* على خفة الحركة الاستراتيجية دراسة ميدانية في عدد من مستشفيات مدينة بغداد، مجلة الدنانير، تصدر من كلية الإدارة والاقتصاد – الجامعة العراقية ، العدد الثالث
15. ضحاوي، بيومي والمليجي، رضا(2011م)، التخطيط الاستراتيجي في التعليم، القاهرة :دار الفكر العربي.
16. العابدي، علي رزاق جياد(2012م). الرشاقة التنظيمية: مدخل استراتيجي في عملية تعزيز الاستغراق الوظيفي للعاملين ـ دراسة تجريبية لعينة من شركات القطاع الصناعي في وزارة الصناعة والمعادن"، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، السنة التاسعة، العدد الرابع والعشرون، العراق.
17. الكبيسي، صالح الدين، ونوري، أسماء(2013م)، تأثير مبادئ حلقة القرار *(OODA)* على خفة الحركة الاستراتيجية"، دراسة ميدانية في عدد من مستشفيات مدينة بغداد، مجلة الدنانير، كلية الإدارة والاقتصاد في جامعة بغداد، ع3 ,.

18. **المحاسنة، فاطمة عبد الله(2016م)، الخطط الاستراتيجية للجامعات الأردنية :دراسة تحليلية، ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن**

19. محمد, أحمد عبد العظيم(2016م) ,الخطوات المنهجية لاستخدام أسلوب السيناريوهات في التخطيط التربوي" المجلة التربوية جامعة المنيا المجلد الرابع

20. محمد، زينب العلام على(2016م), دور التخطيط الاستراتيجي في تطوير التنمية المجتمعية : دراسة تطبيقية على وزارة الرعاية والضمان الاجتماعي فى الفترة من 2007 – 2012 م, رسالة ماجستير , معهد البحوث والدراسات الاستراتيجية, جامعة أم درمان .

21. هنية، محمد أنور رشدي(2016), مدى ممارسة الرشاقة الاستراتيجية وعلاقتها بتميز الأداء المؤسسي لدى قطاع الصناعات الغذائية فى قطاع.., رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التجارة ،غزة,

1. AbdulHussien, HATIF Majeed; Hamza, SADIK (2012). Strategic management accounting techniques in Romanian companies:An empirical study. Studies in Business & Economics;Aug2012, Vol. 7 Issue 2, p126-140 http://connection.ebscohost.com/c/articles/86731169/strategic-management-accounting-techniques-romanian-companies-empirical-study

2. Afonina, A & Chalupský, V (2012). The current strategic management tools and techniques: The evidence from Czech Republic. Acta Univ. Agric. Silvic. Mendelianae Brun Journal . 2013, 61, 833-840http://dx.doi.org/10.11118/actaun201361040833

3. Afonina,A (2015). Strategic management tools and techniques and organizational performance: Findings from the Czech Republic. Journal of Competitiveness, 7(3); 19-36 https://doi.org/10.7441/joc.2015.03.02

4. Albana B& Enver K & Justina S ,Pula ,(2017), Strategic Management Tools and Techniques: A Comparative Analysis of Empirical Studies , ACTA UNIVERSITATIS AGRICULTURAE ET SILVICULTURAE MENDELIANAE BRUNENSIS, Volume 65, Number 2, 2017: pp. 558-599

5. Aldehayyat, J., Anchor, J (2008). Strategic planning tools and techniques in Jordan: awareness and use, Strategic Change Journal,17, 7/8:282-293. ISSN 1086-1718 282-293.

6. Robert E. Morgan,Kelly Page,Managing business transformation to deliver strategic agility,Volume 17, Issue 5-6 ,August 2008 ,Pages 155-168

7. Bagher Asgarnezhad(2017) Analyzing the Use of Strategic Management Tools and Techniques between Iranian Firm, Academy of Strategic Management Journal Volume 16, Number 1, 2017

8. Berisha Q, Albana, Enver K and Justina Shiroka P, 2017,"Strategic Management Tools and Techniques Usage: A Qualitative Review",Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis, 65(2), pp.585-600. https://doi.org/10.11118/actaun201765020585

9. Clark, N. and John L., 1999, "Strategic Level MS/OR Tool Usage in the United Kingdom and New Zealand: AComparative Survey", Asia-Pacificm Journal of Operational Research, 16(1), pp. 35-51. https://www.researchgate.net/publication/281763283_Strategic_level_MSOR_tool_usage_i

1997 Pages 97–115 .http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1099-1697(199703)6:2%3C97::AID-JSC223%3E3.0.CO;2-I/abstract

18. Jim D(2015) , The Chartered Institute of Management Accountants , Strategic Analysis Tools, London, ,Technical Information Service, Topic Gateways,2015, http://www.cimaglobal.com/Documents/ImportedDocuments/cid_tg_strategic_analysis_tools_nov07.pdf

19.**Kalkan, A. and Bozkurt, O. C (2013). The choice and use of strategic planning tools and techniques in Turkish SMEs according to attitudes of executives. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 99: 1016-1025 https://www.researchgate.net/publication/273851970_The_Choice_and_Use_of_Strategic_**Planning_Tools_and_Techniques_in_Turkish_SMEs_According_to_Attitudes_of_Executives

20.Kotler, P, Roland B and Nils B(2015), The Quintessence of Strategic Management: What You Really Need to Know to Survive in Business,, Berlin, Heidelberg: Springer. http://www.springer.com/us/book/9783642422386

21.Pasanen, Mika, 2011, "Strategic Management Tools andTechniques in SMEs", Society of Interdisciplinary Business Research (SIBR) 2011 Conference on Interdisciplinary Business Research, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1867897# (accessed October 26, 2017).

22.Rigby, D. K (2015). Management tools 2015: An executive's guide, BAIN and COMPANY., June 10, 2015, http://www.bain.com/publications/articles/management-tools-and-trends-2015.aspx

23.Stonehouse, G and Jonathan P, 2002, "Strategic Planning in SMEs–Some n_the_United_Kingdom_and_New_Zealand_A_comparative_survey

10. David, F.R. (2001), Strategic Management Concept & Cases, 8th ed., prentice Hall international, inc., New Jersey. https://trove.nla.gov.au/work/9372063

11. Elbanna, S (2007). The nature and practice of strategic planning in Egypt. Strategic Change, August 2007 , Published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com) DOI: 10.1002/jsc.797

12. Friedl, P., & Biloslavo, R (2009). Association of management tools with the financial performance of companies: The example of the Slovenian construction sector. Journal of Managing Global Transition, 7 (4): 383-402 http://www.fm-kp.si/zalozba/ISSN/1581-6311/7_383-402.pdf.

13. Frost, F. A ,2003), The use of strategic tools by small and medium-sized enterprises: An Australasian study. Strategic Change, Volume 12, Issue 1, pages 49–62, January/February 2003, 49- 62.

14. Hitesh S.viramgami,(2007): Fundamentals Enterpreneurship, New Delhi APH Publishing Corporation, p.p 54-55 https://www.amazon.com/Fundamentals-Entrepreneurship-H-S-Viramgami/dp/8131303012/ref=sr_1_2?s=books&ie=UTF8&qid=1512689306&sr=1-2

15. Strategic Management Insight, Strategy Tools, Ovidijus Jurevicius, October 6, 2013, https://www.strategicmanagementinsight.com/tools/vision-statement.html

16. Hunger, David J.& Wheelen, Thomas L. (1998), Strategic Management, 6th ed., Addison-Wesley Longman, inc., U.S.A., https://www.amazon.com/Strategic-Management-J-David-Hunger/dp/0201558386

17. Hussey, D (1997). Glossary of techniques for strategic analysis. Strategic Change Journal, Volume 6, Issue 2, March

Empirical Findings", Management Decision, 40(9), pp. 853–861. https://doi.org/10.1108/00251740210441072

24.Taylor, B., & Morphew, C. (2010). An analysis of baccalaureate college mission statements. Research in Higher Education, 51(5), 483–503. doi:10.1007/s11162-010-9162-7

مواقع بعض الخطط الاستراتيجية للجامعات المصرية

25.http://mn.minia.edu.eg/arabic/aboutus/documents/straplan.pdf

26.http://qac.alexu.edu.eg/index.php/ar/strategic-plan-ar

27.http://www.helwan.edu.eg/university/peboys/2014/GAWDA/phys-edu-strategy.pdf

28.http://www.helwan.edu.eg/Arabic/?p=20332

29.http://www.bu.edu.eg/univ_info/strategy_plan-ContentWhere_are_we10.html

تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية، في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة

اعداد

د. سوسن سعد الدين بدرخان

عمان / جامعة عمان الأهلية

قسم العلوم الاجتماعية والانسانية

أستاذ مشارك

عام 2018/2017

S_badrakhan@ammanu.edu.jo

00962798554571

تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية، في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة

اعداد

د. سوسن سعد الدين بدرخان

الملخص: *هدفت الدراسة إلى التعرُّف على مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تقييم أفراد عينة الدراسة للتميّز الإداري تبعاً إلى متغيرات: الجنس، والمسمى الوظيفي، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخدمة في الجامعة، تم بناء استبانة مكونة من (49) فقرة، تم التحقق من صدقها وثباته، ووزعت على عينة تكونت من (230) من أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية، في جامعة عمان الأهلية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة كانت مرتفعة في المعايير الآتية: (القيادة، والسياسات والاستراتيجيات، والعاملون، والشراكات، والموارد، والعمليات، والإجراءات)، في حين كانت متوسطة في المعايير الآتية: (رضا العاملون ومتلقي الخدمة، وخدمة المجتمع، ونتائج الأداء الرئيسة). كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمستجيبين تعزى إلى متغيري: الجنس، والرتبة الأكاديمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمستجيبين تعزى إلى متغيري: المسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخدمة في الجامعة.*

الكلمات المفتاحية: *التميز، التميز الإداري، المعايير الأروبية، إدارة الجودة، جامعة عمان الأهلية، الأردن.*

Abstract:

The study aimed to understand the level of assessing managerial excellence in Al-Ahliyyah Amman University in the light of European Quality Assurance Register (EQAR) and from the perspective of the university's academic and administrative members. Also, the study aimed to identify whether there are differences of statistical significance at the level (a< 0.05). This is in relation to assessing the sample of the study in terms of the following variables: sex, job title, academic rank, and years of working experience at the university. That data were collected via questionnaire that includes 49 questions which were checked for authenticity. The questionnaire was distributed on a sample of 230 academic and administrative members working at the University. The study revealed that the level of assessing managerial excellence in Al-Ahliyyah Amman University with respect to their alignment with the EQAR was high in the following standards: workers' and customers' satisfaction, community service, performance results. Moreover, the study revealed that there are no differences of statistical significance between the averages of the participants in the sample understudy in terms of sex and academic rank. However, there are differences of statistical significance between the averages of the participants in the sample understudy in terms of job title and years of working experience at the university.

Key words: Excellence, administrative excellence, European standards, Quality management, Al-Ahliyyah Amman University, Jordan

المقدمة:

تعد مؤسسات التعليم العالي شرياناً رئيساً لا غنى عنه في بناء المجتمعات؛ لذا شهدت الجامعات تطوراً ملحوظاً في العقود السابقة، ويؤكد ذلك التزايد المستمر في أعداد الجامعات، وتزايد أعداد الملتحقين فيها من الطلبة والعاملون في الشؤون 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 استراتيجية إدارية قائمة على مفاهيم التطوير الإداري الذي يضمن للجامعة تحقيق رؤيتها ورسالتها وأهدافها بجودة وتميز.

إن التطور الإداري في الجامعات يعد من المواضيع الإدارية التي حظيت باهتمام القيادات الإدارية والأكاديمية؛ وذلك لاقتران نجاح التعليم الجامعي بنجاح إدارتها، فلا يمكن للجامعات أن تؤتي ثمارها إلا بالاعتماد على منهجية تستند إلى أسس علوم الإدارة التي تدفع بإدارتها نحو التّحول إلى أساليب إدارية متطورة ومتميزة لتقوم بدورها في عملية البناء والتنمية المجتمعية بما يضمن جودة وتميز مخرجاتها(سهمود،2013). أن التوجه نحو تحقيق الجودة والتميز في المنظمات التعليمية عامة، والجامعات خاصة، أَمْرٌ لابد منه، إذ تتزايد الدعوات إلى رفع مستوى جودة أداء الجامعات، والارتقاء والتميز بمستوى خدماتها وإدارتها من خلال التطوير التنظيمي والمستدام للعملية التعليمية والإدارية، فتحقيق أعلى مستويات الجودة والتميز في الجامعات يعد استجابة منطقية للعديد من التغيرات التي فرضتها العولمة؛ فالتعليم الجامعي استثمار ناجح يؤتي أكله في كل جيل صاعد(المدو،2016). ولكي نعتبر مؤسسات التعليم عامة متميزة إدارياً لا بد من وضوح أهدافها الأساسية المتمثلة في الالتزام بالتطوير والتحسين، فضلاً عن ضرورة توفير الوسائل التي تمكنها من العمل بشكل مُرض لكل شركائها؛ فالتميّز الإداري غالباً ما يكون مرهوناً بتوافر المهارات والقدرات من مستوى مرتفع لدى الأكاديميين والإداريين، وبالشكل الذي يسمح لهم بالتفوق والتميّز في إدارتهم(الصبحي،2017). فالتميز الإداري "أسلوب إداري متقدم تسعى المنظمات لتحقيقه من خلال الارتقاء بجودة خدماتها إلى مستوى يفوق توقعات المستفيدين، وتحقيق قيمة مضافة لكافة أطراف العلاقة بالمنظمة، والعمل على التماشي مع الوسائل والأدوات العلمية والتكنولوجية المتطورة، والقدرة على المنافسة"(الهلالات،2014،ص26).

وهناك العديد من الأدبيات والدراسات التربوية والإدارية التي تفرق بين مفهومي: التميّز الإداري، وإدارة الجودة، ومنها دراسة(حسن،2010) التي أشار من خلالها إلى الفرق بين إدارة التميز وإدارة الجودة، إذ إنَّ إدارة التميّز تفسر بناءً على ممارسات المنظمة، وتفوقها على مثيلاتها، وبناءً على تحقيق أداء يفوق توقعات المستفيد من خدماتها. في حين أن إدارة الجودة تتمثل بالتطوير المستمر للعمليات الإدارية من خلال البحث عن الوسائل والطرق لرفع الأداء، وتقليل الوقت والتكلفة، مع التركيز على متطلبات واحتياجات العميل. كما يشير كل من(باشيوه والبرواوي وعيشوني،2013) إلى علاقة التميّز الإداري بإدارة الجودة، فالتميّز الإداري مدخل للجودة، وأفضل الممارسات الإدارية، وهو مرحلة تأتي بعد إدارة الجودة باعتبار أن التميّز هو أعلى المراحل المتقدمة من الإجادة في العمل، والأداء الفعال، والتي يعبر عنها بالجودة، فللوصول إلى مستوى التميّز ينبغي ضمان جودة مختلف خدمات وعمليات المنظمة. كما تظهر نتائج دراسة (آل مزروع،2010) أن هناك علاقة ارتباط بين معايير التميّز الإداري ومعايير إدارة الجودة، فلا يمكن تحقيق معايير التميّز بدون أن يسبقه تحقيق معايير الجودة، فتحقيق التميّز الإداري يبدأ بتطبيق مجموعة المواصفات الدولية للجودة (الأيزو) والألتزام بمعايير إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها؛ ليساعد المنظمة على تحقيق التميّز في أدائها وإدارتها وخدماتها أو منتجاتها. في حين ذهب (جميل،2011) إلى اعتبار إدارة التميّز منهجاً إدارياً بديلاً لمنهج إدارة الجودة، إذ إنَّ كافة العلاقات التي تنطبق على منهج إدارة الجودة تنطبق أيضاً على منهج التميّز الإداري. فمن خلال تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة، والاستمرار في تطويرها، والعمل على تحسينها ومراجعتها باستمرار، وإجراء التعديلات اللازمة عليها، ومعالجة المشكلات الناتجة في أثناء التطبيق، تكون المنظمة قد أخذت موقعها على طريق التميّز بين المنظمات الأخرى (المشرف،2016). ويختلف رأي كل من (Asif & Gouthier,2014) عما سبق، إذ يرون أن التميّز الإداري أضاف إلى إدارة الجودة مبدأ تحقيق الرضا للأطراف أصحاب الشأن، رغم اختلاف احتياجاتهم ومتطلباتهم، في حين أن إدارة الجودة مجموعة من المبادئ تتبنى تحتها مجموعة من المناهج أو الأساليب أو النظم الإدارية، وتعد الإضافة التي أضافها التميّز الإداري توضيحاً للغاية من التميّز وهو تحقيق نتائج الأداء المتوازنة وليست المناهج أو الأساليب أو النظم هي الغاية النهائية.

وبصرف النظر عن تلك الفوارق يمكن القول إنَّ التميز الإداري وإدارة الجودة كمفاهيم تصنف ضمن المفاهيم الإدارية الحديثة، بدأ الاهتمام بها في الآونة الأخيرة، إذ بدأ ظهور نماذج ومعايير عالمية للتميّز وإدارة الجودة، ولعل من أهمها المعايير الصادرة عن المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة (European Foundation for Quality Management– EFQM) (شوقي،2010). وتبرز أهمية المعايير الأوروبية لإدارة الجودة في المؤسسات المتميزة في كونها تشكل نماذج تساعد المنظمات عموماً، والمنظمات التعليمية خصوصاً، على تعزيز

قدراتها التنافسية، وتحقيق التميّز في عدة محاور، هي: أولاً: القيادة؛ فالمؤسسات المتميّزة لديها قادة مرنون، يعملون على تشكيل المستقبل وتحقيقه، ويتصرفون كقدوة حسنة، من خلال التزامهم بقيم المؤسسة وأخلاقياتها. ثانياً: العمليات؛ فالمؤسسات التعليمية المتميزة تحسن إدارة أنشطتها لإيجاد قيمة إضافية لديها. ثالثاً: السياسات والاستراتيجيات؛ فالمؤسسات التعليمية المتميزة تطبق رسالتها ورؤيتها وخططها وأهدافها الإدارية والتعليمية بفعالية. رابعاً: العاملون؛ فالمؤسسات التعليمية المتميزة توجد ثقافة المنفعة المتبادلة وتعزز العدالة والمساواة بين العاملين فيها. خامساً: الشراكات والموارد؛ فالمؤسسات التعليمية المتميزة تدير الشراكات الخارجية، والموردين والموارد الداخلية؛ من أجل دعم استراتيجيتهم وسياستهم بفعالية. سادساً: رضا العاملون ومتلقي الخدمة؛ فالمؤسسات التعليمية المتميزة تحقق نتائج باهرة ومستدامة تلبي احتياجات العاملون ومتلقي الخدمة وتتوقعها، وترصد انطباعاتهم عن المؤسسة. سابعاً: خدمة المجتمع؛ فالمؤسسات التعليمية المتميزة تلبي احتياجات وتوقعات أفراد المجتمع ومؤسساته، وترصد انطباعاتهم عن المؤسسة من خلال مقاييس الرأي. ثامناً: جودة نتائج الأداء الرئيسة؛ فالمؤسسات التعليمية المتميزة ترصد مخرجات أعمالها المالية وغير المالية التي تبين مدى نجاح المؤسسة في تطبيق استراتيجيتها (Cetin, Sesen & Basim, 2012). وتُعَدُّ هذه المعايير مرجعًا، ليس فقط للدول الأوروبية، بل لجميع دول العالم، إذ تم تطوير هذه المعايير عام 1992م كإطار مؤسساتي في أوروبا يستخدم لتقييم مستوى تميز أداء منظمات الأعمال جودة أساليبها الإدارية المتبعة؛ لمساعدة المنظمات على إنجاز أعمالها عن طريق قياس موقعها على طريق التميّز، ومساعدتهم في فهم القصور ومعالجته (Milani & Kheirgoo,2016). وتفترض المعايير الأوروبية لإدارة الجودة أن المنظمة لكي تكون ناجحة ومتميزه عليها أن تمتلك إدارة جيدة، وبهذا المعنى فإن هذه المعايير تشكل أداة للتقييم الذاتي، تستخدم لبناء نظام إداري للمنظمة؛ لذا تعد هذه المعايير بمثابة عملية مقارنة منتظمة لأنشطة ونتائج المنظمة بنموذج التميّز مع المؤسسات الأخرى، ويساهم في التعرف على نقاط القوة ومجالات التحسين؛ مما يساعد على وضع خطط التحسين في المؤسسة، كما يمكن اعتبارها دليلاً للتحسين وإدارة المنظمة (Moeini,Abadi & Afrassiabi,2015).

في بادِئ الأمر تم بناء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة والتميّز للتطبيق في المؤسسات التجارية، فيما بعد تم تطويره ليصبح بالإمكان تطبيق محاور تلك المعايير التسعة بفعالية في المؤسسات التعليمية، إذ يتم فحص وظائف المؤسسة التعليمية وعملياتها ونتائجها ككل، ومقارنة الأداء الفعلي لإدارة المؤسسة التعليمية بهذه المحاور، ليتم في ضوء ذلك تحديد نقاط القوة وفرص التحسين، وتحديد المؤسسات التعليمية المتميّزة، وتحديد المستفيدين الذين تقدم لهم الخدمات التعليمية، وتحديد الاحتياجات الحالية والمستقبلية لهم، وتقيس مستوى رضاهم، وتتوقع تطورها، وتحدد القيمة المضافة من خلال الشراكات، وتحدد خطط التطور المرجو لها، وتحدد وتختار الأساليب الإدارية المناسبة لتقود إلى استغلال مواردها المادية لتنفيذ أعمالها بشكل ملائم، وتقوم بمراجعة الأهداف مقارنة بالنتائج المتحققة، وتراجع وتقيم المؤسسات التعليمية المتميّزة أداءَها معتمدة على النتائج المتحققة، وتقارن النتائج وأفضل الممارسات مع غيرها من الإدارات التعليمية الوطنية والدولية، وبناءً على ذلك تتميز الإدارات التعليمية وتتميز خدماتها المقدمة (المزين والغامدي،2010). فمعايير إدارة الجودة تمثل القالب الذي تُصبُّ فيه جميع عمليات ومدخلات التطوير والتحديث في المؤسسات التعليمية؛ من أجل رفع مستوى الأداء، والوصول إلى مرحلة التميّز الإداري، ومن ثمَّ التميز في الأداء من هنا تبرز أهمية التميز الإداري في ظل معايير إدارة الجودة في التعليم الجامعي من خلال حاجة مؤسسات التعليم العالي إلى وسائل تطوير أداء العاملين فيها بصفة مستمرة، بما يضمن جعل الجامعات أكثر تميّزاً في إدارتها وأدائها، وتطوير مهارات صانعي القرارات، ويظهر ذلك من خلال تحقيقها للمخرجات عالية الجودة، القادرة على دفع عجلة التطور والتقدم، ورفع قدرتها التنافسية إلى أعلى المستويات (النسور، 2010). ويؤكد (Bienenstock, et al.,2014) أن تطوير مهارات وقدرات الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية العاملين في المؤسسات التعليمية يتطلب وجود تنظيم فعال، تسوده روح الفريق، والابتكار، والمبادرة، والمنافسة، إذ يشعر كل فرد من الأفراد العاملون بأن المؤسسة ملكٌ له؛ مما يدفعهم إلى بذل طاقاتهم وجهودهم كافة، وإعطاء كل ما لديهم؛ من أجل تميّز أداء المؤسسة التعليمية ونجاحها. من هنا جاءت فكرة هذه الدراسة في محاولة لتسليط الضوء على مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية بوصفها أول جامعة خاصة في الأردن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية والإدارية العاملون فيها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من الجدير بالذكر أن الأردن لم يكن بمنأى عن غيره من دول العالم التي سعت لتحقيق التميز الإداري بمؤسساتها العامة والخاصة، ففي عام 2006 تم تأسيس مركز الملك عبد الله الثاني للتميز، الذي يدير جائزة الملك عبد الله الثاني للتميز، التي تعد أرفع جائزة للتميز على المستوى الوطني في جميع القطاعات، ومختلف المؤسسات الربحية وغير الربحية، إذ يسعى المركز إلى نشر ثقافة التميز في الأردن والمنطقة من خلال تطوير نماذج التميز المبنية على أفضل المعايير العالمية لإدارة الجودة، والتي يتم في ضوئها تقييم أداء المؤسسات في القطاعين

العام والخاص إدارياً، منها القطاع التعليمي؛ نظراً لدوره في بناء الأجيال، فقد أكد مركز الملك عبد الله الثاني للتميز أهمية نشر ثقافة التميز بين إدارات الجامعات الأردنية، وضرورة ترسيخ أبجديات التنافسية الإيجابية فيما بينهم، ونشر الوعي بمفاهيم الإدارة المتميزة والإبداع والجودة بما يتفق والنماذج العالمية للجودة، وبما يسهم في تحسين مستوى التعليم الجامعي، وتخريج أجيال قادرة على الإنتاج والعطاء والابتكار، ومن ثَمَّ جعل الجامعات أكثر قدرة على التنافس عالمياً(مركز الملك عبد الله الثاني للتميز،2017). لذا وجدت الجامعات الأردنية الحكومية والأهلية نفسها أمام تحديات فرضتْ عليها السعي إلى إثبات كفاءتها في تأديه وظائفها وتحقيق أهدافها، ولا يمكن أن يؤتي ثمارها إلا إذا تم الاستغناء عن الأساليب الإدارية التقليدية، والأخذ بالأساليب الإدارية الحديثة القائمة على المفاهيم الحديثة؛ سعياً منها إلى تحقيق التميز في ظل التزايد المستمر في أعداد الجامعات الأهلية، وتزايد أعداد الملتحقين فيها من طلبة وأعضاء الهيئتين: الأكاديمية، والإدارية، وتزايد حجم الإنفاق عليها، لتفرض في ضوء ذلك على قياداتها ضرورة الاستفادة من تجارب سابقة رائدة على المستوى الدولي في تطبيق معايير إدارة الجودة والتميز والاستفادة منها في تقييم أداء الجامعات؛ فالتميز والجودة في التعليم هدفان يحركان إدارة الجامعات، إلا أن التغيرات السريعة المتلاحقة تفرض على تلك الإدارات اليوم ضرورات ملحة للمراجعة والتحديث والتطوير بما يضمن ديمومة التميز في إدارتها، وتبني أفضل الممارسات الإدارية العالمية الرائدة في المجالين التعليمي، والإداري، والتكيف مع حزمة المتغيرات من حولها.

وإنطلاقاً من نجاح العديد من التجارب المحلية والعربية والدولية في اعتمادها على المعايير الأوربية لإدارة جودة التعليم الجامعي، ونظراً لسعي الجامعات الأردنية إلى التميز والارتقاء بجودة مخرجاتها، وجودة جميع الكليات والأقسام الأكاديمية والمراكز والدوائر الإدارية معتمدة اعتماداً عاماً وخاصاً على إدارتها لتتبوأ مركزاً متقدماً في مستوى التعليم العالي ليس على مستوى المملكة الأردنية الهاشمية فحسب، وإنما على مستوى العالم العربي؛ ونظراً لحاجتها الماسة إلى أساليب وطرق جديدة من أجل إحداث التغيير والتطوير المرجو، سلطت الباحثة الضوء على جامعة عمان الأهلية بناءً على أنها أول جامعة خاصة في الأردن؛ لتقييم مستوى أدائها في ضوء أحدث معايير التميز العالمية، وهي المعايير الأوربية لإدارة الجودة، والمطبقة في العديد من المؤسسات الأردنية، إذ تقدم المعايير للمؤسسات كل ما تحتاجه لبلوغ التميز، محاولة في ذلك إصلاح الوضع الحالي، والارتقاء بمستوى إدارة الجامعة نحو الأفضل، من خلال تقديم مقترحات ورؤى يسترشد بها أعضاء هيئة التدريس، والقيادات الأكاديمية، والإدارية، في الجامعة لتحسين جودة أدائها وإدارة أقسامها، وصولاً إلى الجودة، ومن ثم التميز: محلياً، ودولياً. من هنا تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: **ما مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة؟**. ويتفَّرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية؟.

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية، تبعاً لاختلاف متغيرات: الجنس، والمسمى الوظيفي، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخدمة في الجامعة؟.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

1- الأهمية النظرية: تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال بناء إطار نظري مقترح للتميّز الإداري في الجامعات ومستوى التزامها بالمعايير الأوروبية لإدارة الجودة؛ لرفد وإغناء المكتبات العربية بدراسة ترصد مستوى تقييم أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية للتميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة، لتشكل مرجعاً مهماً للأكاديميين والباحثين والممارسين في موضوع التميز الإداري، وإدارة الجودة، كما تعدَّ الدراسة نقطة انطلاق لدراسات أخرى في المجال نفسه كأسلوب إداري حديث تتبعه الجامعات؛ من أجل رفع مستوى أدائهم الإداري، فضلاً عن كونها تعتبر من الدراسات القليلة – على حد علم الباحثة – التي تبحث في التميز الإداري في الجامعات في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة من وجهة نظر عينة من أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية، في جامعة عمان الأهلية، وتأمل الباحثة أن تكون دراستها مصدر فائدة للباحثين الآخرين؛ للإنطلاق منها إلى مجالات أخرى تتعلق بموضوع الدراسة الذي يُعدّ حديث الساعة.

2- الأهمية العملية: تبرز الأهمية العملية لهذه الدراسة من خلال محاولتها الكشف عن:

- درجة إلمام أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية بمفهوم التميز الإداري، والمعايير الأوروبية لإدارة الجودة.
- محاولتها الخروج بمقترحات يمكن تطبيقها في جامعة عمان الأهلية بما يتفق مع معايير إدارة الجودة.
- إثراء المعرفة العلمية في مجال التميز الإداري في مؤسسات التعليم العالي، ومعايير إدارة الجودة فيها في ضوء المعايير الأروبية.
- تعدّ هذه الدراسة مؤشراً لإجراء دراسات أخرى مشابهة حول التميز الإداري في الجامعات الأردنية الأخرى.

– يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير أساليب إدارية فاعلة في تطوير أداء أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية في جامعة عمان الأهلية في العمل، وتهيئة الظروف المناسبة لهم لأداء المهام الموكلة إليهم.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى التعرُّف على مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة والمتمثلة بـ(معيار القيادة، ومعيار السياسات والاستراتيجيات، ومعيار العاملون (الموارد البشرية)، ومعيار الشراكات والموارد، ومعيار رضا العاملون (الموارد البشرية) ومتلقي الخدمة، ومعيار خدمة المجتمع، ومعيار نتائج الأداء الرئيسة، وذلك من وجهة نظر أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية العاملون فيها، والتعرف على أثر كل من متغيرات: الجنس، والمسمى الوظيفي، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخدمة في الجامعة في مستوى تقييم أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية، في جامعة عمان الأهلية للتميّز الإداري.

مصطلحات الدراسة: تالياً تعريف مفاهيمي لمصطلحات الدراسة:

– التميز: يُعرَّف بأنه: "الممارسة الباهرة في إدارة المنظمة وتحقيق النتائج المرجوة"(العتيبي، 2011، ص40).

– التميز الإداري: يُعرَّف بأنه: "أسلوب إداري حديث ومتقدم، وهو الهدف الأسمى الذي تسعى منظمات الأعمال لتحقيقه من خلال الارتقاء بجودة خدماتها إلى مستوى أداء فعال يفوق التوقعات، وتحقيق قيمة مضافة لكافة أطراف العلاقة بالمنظمة، بحيث تصل إلى أفضل الإنجازات التي تحقق رغبات، وطموحات، وتوقعات المنظمة، وعناصرها" (الهلالات، 2014، ص26). وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: كافة الإجراءات التي تقوم بها إدارة الجامعة لاستغلال الموارد التنظيمية، بهدف تحقيق الأهداف المخطط لها بأعلى درجات الدقة والنزاهة والجودة.

– إدارة الجودة: وهي " التطوير المستمر للعمليات الإدارية من خلال مراجعتها، وتحليلها، والبحث عن الوسائل والطرق لرفع الأداء، وتقليل الوقت والتكلفة، مع التركيز في مراحل التطوير على متطلبات واحتياجات العميل"(عبدالحليم،2010، ص76).

– المعايير الأروبية لإدارة الجودة: وهي عبارة عن نماذج يتضح عبرها إطار عمل غير إلزامي لأنظمة الإدارة المؤسسية، تهدف إلى مساعدة المنظمات على تعزيز قدراتها التنافسية، وتحسين وتطوير أدائها بصفة مستمرة، والوصول إلى أقصى درجات الكمال والمثالية في أعمالها وخدماتها المقدمة، مع الاستدامة والتميّز في تسيير أعمالها، والاستجابة لمتطلبات العملاء، والسعي لإرضائهم، والمتمثلة بـ: (معيار القيادة، ومعيار السياسات والاستراتيجيات، ومعيار العاملون (الموارد البشرية)، ومعيار الشراكات والموارد، ومعيار رضا العاملون (الموارد البشرية) ومتلقي الخدمة، خدمة المجتمع، معيار نتائج الأداء الرئيسة)(سهمود،2013).

حدود الدراسة ومحدداتها:

– الحدود البشرية والمكانية: اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية، في الجامعة، والمتمثلة بنواب الرئيس، والعمداء ونوابهم ومساعديهم، ورؤساء الأقسام في الكليات العلمية، والإنسانية، ومدراء الوحدات، وأعضاء هيئة التدريس، في جامعة عمان الأهلية.

– الحدود الزمانية: تم تنفيذ هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2018/2017م.

– 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.

– تعميم النتائج: تحدد تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها الإحصائي بمدى مماثلة المجتمع الخارجي لمجتمع الدراسة الحالي.

الدراسات السابقة:

أجرى عجيم(2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن متطلبات تحقيق تميّز الأداء في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك في ضوء النموذج الأوروبي للتميّز (EFQM) والكشف عن الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً إلى متغيرات: النوع، وطبيعة العمل، وسنوات الخبرة. اعتمدت الدراسة أسلوب المنهج الوصفي المسحي من خلال إعداد استبانة، وزعت على عينة بالطريقة العشوائية الطبقية، تكونت من(307) موظفاً. وأظهرت نتائج الدراسة أن متطلبات تحقيق تميّز أداء إدارة تعليم منطقة تبوك في ضوء النموذج الأوروبي بشكل عام جاءت بدرجة أهمية عالية، وجاءت المتطلبات التقنية، والمتطلبات الإدارية، والمتطلبات البشرية بدرجة أهمية عالية، بينما جاءت المتطلبات المادية بدرجة أهمية متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغير النوع، لصالح الإناث في المتطلبات الإدارية والبشرية، ولصالح الذكور في المتطلبات التقنية. كما أظهرت وجود فروق بين استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغير طبيعة العمل لصالح مديري الإدارة/المشرفين في المتطلبات الإدارية والبشرية، ولصالح الموظفين الإداريين في المتطلبات التقنية. ووجود فروق بين استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة (من 5 إلى10 سنوات) في المتطلبات المادية والتقنية، ولصالح الخبرة (من5 إلى10سنوات) والخبرة (أكثر من10 سنوات) في المتطلبات الإدارية. وأجرى العمري(2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق إدارة التميّز في مكاتب التعليم للبنات بمدينة الرياض في ضوء نموذج التميّز للمؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة EFOM، واستخدمت الدارسة المنهج

الوصفي المسحي من خلال إعداد استبانة، وزعت على عينة تكونت من (105) مشرفة. وأظهرت نتائج الدراسة درجة تطبيق إدارة التميّز في مكاتب التعليم للبنات بمدينة الرياض في ضوء نموذج التميّز للمؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة EFQM من وجهة نظر مشرفات القيادة المدرسية كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي في معيار القيادة؛ لصالح الحاصلات على الماجستير. وإلى متغير سنوات الخدمة في معايير القيادة، والسياسات والاستراتيجيات، والعمليات، ورضا المستفيدين؛ لصالح من خدمتهن عشر سنوات فأقل. وأجرى سهمود (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع إدارة التميز في جامعة الأقصى، وسبل تطويرها وفق النموذج الأوروبي للتميز EFQM من وجهة نظر أعضاء مجلس الجامعة، ومديري الدائرة والوحدات، ورؤساء أقسام أكاديمية / إدارية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والتحليلي من خلال إعداد استبانة، وزعت على عينة تكونت من(98). وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تطبيق جامعة الأقصى لعناصر إدارة التميز: القيادة، والسياسات والاستراتيجيات، والعاملون، والعمليات(الإجراءات)، والشركات والموارد، ورضا الفئة المستهدفة، ورضا العاملون، وخدمة المجتمع، ونتائج الأداء الرئيسة، في ضوء النموذج الأوروبي للتميز EFQM يقل عن 60 %. كما أجرى (saada,2013) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تطبيق معيار القيادة في مؤسسات التعليم العالي وفق نموذج التميز EFQM أجريت الدراسة على الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية؛ كونها المؤسسة الجامعية الوحيدة التي حازت على شهادة ال آيزو2008: 9001 في قطاع غزة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والتحليلي من خلال إعداد استبانة، وزعت على عينة تكونت من (64) موظفاً إدارياً وأكاديمياً. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء القيادي في الكلية الجامعية عند تطبيق معيار القيادة للنموذج الأوروبي للتميز بلغ حوالي75.90%، كما أظهرت وجود ارتفاع نسبي في تفاعل القادة مع الطلبة والجهات المعنية الأخرى بنسبة 79.11%. وأجرى الجعبري (2009) دراسة هدفت إلى معرفة دور عناصر إدارة التميز ومساهمتها في تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية، وقياس درجة تحقيق عناصر التميز بالاستعانة بالأنموذج الأوروبي للتميز EFQM، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والتحليلي من خلال إعداد استبانة، وزعت على عينة تكونت (62) من رؤوساء ونواب مؤسسات التعليم العالي، ومسؤولي وحدات الجودة والتخطيط والتطوير في تلك المؤسسات. وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية لعناصر ممكنات إدارة التميز السابقة كانت بنسبة متوسطة. وجاء على الترتيب: القيادة والإبداع، تلاها إدارة الموارد البشرية، ثم العلاقات والموارد، ثم إدارة العمليات، يليها السياسات/ الاستراتيجيات، وأخيراً التركيز على الطلبة والبحث العلمي، كما أظهرت أن هناك تفاوتاً بين مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية في مدى امتلاك وممارسة عناصر إدارة التميز، وفي نتائج الأعمال وآلية التقييم الذاتي المرتبط بها. كما أجرى كل من (Goza & Susana,2007) دراسة هدفت إلى تقييم الخدمات الإدارية المقدمة في الجامعات العامة في إسبانيا وفق نموذج التميز الأوروبي، استخدمت الدراسة أسلوب المنهج الوصفي والتحليلي عبر إعداد استبانة، وزعت على عينة تكونت من (109)، تمثلت برؤوساء ونواب مؤسسات التعليم العالي، ومسؤولي وحدات الجودة، والتخطيط والتطوير في تلك الجامعات. وأظهرت نتائج الدراسة تطوير النموذج وتقديمه لمديري الجامعات الأخرى، والمؤسسات التي ترغب في تطوير ممارستها من خلال التقييم الذاتي. كما أجرى (Dubas & Nijhawan, 2005) دراسة هدفت إلى توضيح العلاقة بين مدى التقدم في تطبيق عناصر إدارة التميز على نتائج أعمال مؤسسات الأعمال في إسبانيا، وتقديم شرح لأنموذج التميز EFQM في ضوء إدارة الجودة الشاملة، استخدمت الدراسة أسلوب المنهج الوصفي والتحليلي عبر إعداد استبانة، وزعت على عينة تكونت من (24) مديراً في إدارة الموارد البشرية، والعلاقات العامة، ووحدات الجودة الشاملة. وأظهرت نتائج الدراسة إن درجة تطبيق وأمتلاك مؤسسات الأعمال في إسبانيا لعناصر التميز تتناسب مع إدارة الجودة الشاملة؛ فكلما زادت درجة التطبيق تزداد نتائج الأعمال الايجابية، وتزداد الأرباح، وتنخفض الكلف، وتتحسَّن الجودة.

التعليق على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة يتضح أن الدراسات السابقة والدراسة الحالية تتفق من حيث موضوعها؛ فهي تتناول مفهوم إدارة التميز في الجامعات والمدارس. واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التأكيد على أثر رفع فاعلية أنشطة وعمل وإدارة وأداء الجامعات في ضوء نماذج التميّز الأوروبية لإدارة الجودة EFOM. كما اتفقت الدراسة الحالية في أسلوبها لجمع المعلومات مع أسلوب بعض الدراسات السابقة في اعتمادها المنهج الوصفي والتحليلي المعتمدة على الاستبانة. في حين اختلفت الدراسات السابقة من حيث البيئات التي طبقت بها؛ فدراسة (عجيم،2017) و(العمري،2016) طبقت في مكاتب التعليم والإدارة العامة للتعليم بالسعودية، ودراسة (سهمود،2013) و(saada,2013) و(الجعبري،2009) في مؤسسات التعليم العالي بفلسطين، في حين طبقت دراسة كل من: (Goza & Susana,2007) و(Dubas & Nijhawan,2005) في إسبانيا على الجامعات العامة.

الطريقة والإجراءات:

– **منهجية الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي؛ لمناسبته أسئلة الدراسة وأهدافها.

– **مجتمع الدراسة وعينتها:** تكوّن مجتمع الدراسة من جميع العاملون في جامعة عمان الأهلية ممن هم بمسمى وظيفي أكاديمي، وأكاديمي إداري حيث بلغ عددهم (325) وذلك خلال العام ال جامعي2018/2017م. وقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (230) فرداً، أي بنسبة بلغت (71%) من مجموع مجتمع الدراسة، وهي نسبة مقبولة لأغراض البحث العلمي. والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى متغيراتها.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى متغيرات: الجنس، والمسمى الوظيفي، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخدمة في الجامعة

المتغير	نوع المتغير	العدد	%
الجنس	ذكر	153	66.5
	أنثى	77	33.5
المسمى الوظيفي	أكاديمي	190	82.6
	أكاديمي إداري*	40	17.4
الرتبة الأكاديمية	أستاذ دكتور	33	14.3
	أستاذ مشارك	67	29.1
	أستاذ مساعد	91	39.6
	محاضر متفرغ	39	17.0
عدد سنوات الخدمة في الجامعة	أقل من 5 سنوات	42	18.3
	5– 10 سنوات	71	30.9
	أكثر من 10 سنوات	117	50.9

يلاحظ في الجدول (1) أن غالبية العينة من الذكور (66.5%)، ومن الأكاديميين (82.6%)، ومن رتبة أستاذ مساعد (39.6%)، وممن تبلغ عدد سنوات خدمتهم في الجامعة أكثر من10 سنوات (50.9%).

– **أداة الدراسة:** جرى تطوير استبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة اعتماداً على ما ورد في بعض الدراسات السابقة، مثل دراسات كل من: (سهمود، 2013 والعمري، 2016، وعجيم،2017)، بالإضافة إلى خبرة الباحثة في هذا المجال، وقد تكونت الاستبانة من قسمين: الأول، يتعلق بجمع معلومات ذاتية عن أفراد عينة الدراسة، تتمثل في: الجنس، والمسمى الوظيفي، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخدمة في الجامعة؛ ويشتمل الثاني على (49) فقرة تقيس مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية، في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة، حيث كانت موزعة على ثمانية معايير، وهي: المعيار الأول: القيادة، المعيار الثاني: السياسات والاستراتيجيات، المعيار الثالث: العاملون (الموارد البشرية)، المعيار الرابع: الشراكات والموارد، المعيار الخامس: العمليات (الإجراءات)، المعيار السادس: رضا العاملون (الموارد البشرية) ومتلقي الخدمة، المعيار السابع: خدمة المجتمع، المعيار الثامن: نتائج الأداء الرئيسة. وقد صممت فقرات مجالات الدراسة باستخدام مقياس (ليكرت الخماسي)، الذي اشتمل على درجات الاستخدام الآتية: (5) موافق بشدةً، و(4) موافق، و(3) موافق نوعاً ما، و(2) غير موافق، و(1) غير موافق بشدة، وقد تم اعتماد المقياس الآتي لتقسيم الدرجات: 1– 2.33 درجة تقدير منخفض، و2.34– 3.67 درجة تقدير متوسط، و3.68– 5.00 درجة تقدير مرتفع.

– **صدق أداة الدراسة:** تم التأكد من صدق الأداة من خلال الصدق الظاهري المرتبط بعرض الأداة بصورتها الأوليّة على (10) محكّمين من أعضاء هيئة التدريس أصحاب الاختصاص والخبرة في مجالي: مناهج والتدريس، والأصول التربوية؛ بهدف التأكد من وضوح الفقرات، ومدى صلاحيّتها لقياس ما صمّمت لقياسه، ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى انتمائها للمجال الذي صُنفت تحته، وقد تمّ الأخذ بملحوظات المُحكّمين، كما تمّ اعتماد نسبة الموافقة 80% فأكثر على الفقرة؛ دليلاً على صدقها، وتمّ – بناءً على آراء المحكمين ومقترحاتهم– تنقيح الأداة، وذلك عبر إعادة صياغة لغة بعض الفقرات.

* أكاديمي إداري وهي تشمل: نواب الرئيس، وعمداء الكليات، ونواب العمداء ومساعديهم، ومدراء الوحدات، ورئساء الأقسام الأكاديمية.

– **ثبات أداة الدراسة:** للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخراج معاملات ثبات الاتساق الداخلي الكلي، لأداة الدراسة وفقاً لمعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach – Alpha)، واتضح أن معامل الثبات للأداة ككل بلغ (ألفا=0.84)، وقد اعتبر هذه المعامل مقبولاً؛ لاعتبار أداة البحث ثابتة.

– **إجراءات الدراسة:** بعد التأكد من صدق أداة الدراسة، واختبار ثباتها، وتحديد أفراد الدراسة المراد تطبيق الدراسة عليهم، تمّ الحصول على الموافقة الرسميّة من رئاسة الجامعة؛ لتسهيل مهمّة الباحثة. كما تمّ توزيع الاستبانة على أفراد الدراسة باليد، وتمّ توضيح أهداف الدراسة لهم، وطلب منهم أخذ الوقت الكافي للإجابة. وتم إدخال البيانات إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائياً، ومن ثم تحليل النتائج ومناقشتها، واستخلاص التوصيات المناسبة.

– **المعالجة الإحصائية:** لغرض تحليل بيانات الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss)؛ لتحليل بيانات الاستبانة وللإجابة عن أسئلتها، إذ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس استخدم اختبار (T– Test) للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد الدراسة، تعزى إلى متغيري: الجنس، والمسمى الوظيفي، 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 إلى متغيري: الرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخدمة في الجامعة، كما تم استخدام اختبار 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 إلى متغير عدد سنوات الخدمة في الجامعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية، في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

أولاً: معيار القيادة: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، والجدول رقم (2) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقييم التميّز الإداري في ضوء معيار القيادة مرتبة ترتيباً تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
2	تدعم القيادة الجامعية ثقافة التغيير والتميز.	3.87	1.20	مرتفعة
1	تشجع القيادة الجامعية العاملون على تحقيق أهداف الجامعة وتطوير أنشطتها.	3.77	0.96	مرتفعة
6	تفوّض القيادة الجامعية بعض صلاحيات القادة للمساعدين بما يحقق المرونة في إنجاز العمل.	3.76	0.99	مرتفعة
3	تقدر القيادة الجامعية الأفكار والأداء المتميز والإيجابي المقدم من قبل العاملون.	3.65	0.95	متوسطة
5	تمثّل القيادة الجامعية قدوة للمرؤوسين على مستوى السلوك والخلق الرفيع.	3.62	0.90	متوسطة
4	تؤكد القيادة الجامعية على تطوير ومراجعة أنظمة العمل في الجامعة وتطبيقها وتحسينها بإستمرار.	3.55	1.04	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.70	0.67	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (2) أن استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء معيار القيادة تراوحت بين درجة متوسطة ومرتفعة. إذ يتضح أن المتوسطات الحسابية لتقدير المستجيبين تراوحت ما بين (3.87–3.55)، وكانت الدرجة الكلية مرتفعة؛ وقد احتلت الفقرة رقم (2) التي تنص على " تدعم القيادة الجامعية ثقافة التغيير والتميز." على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.87)، وبتقدير مرتفع. في حين جاءت الفقرة رقم (4) التي تنص على " تؤكد القيادة الجامعية على تطوير ومراجعة أنظمة العمل في الجامعة وتطبيقها وتحسينها بإستمرار."، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.55)، وبتقدير متوسط. وهذا يعني أن النتيجة بشكل عام كانت إيجابية، كما يعد ذلك مؤشراً قوياً على أن هناك تصور جيد نحو ثقافة التغيير والتميز، من قبل أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية، في جامعة عمان الأهلية مما يعكس سعي الجامعة على كافة المستويات لنشر ثقافة التميّز والإبداع، وتحقيق التكامل لتحسين منظومة الأداء في الشؤون الإدارية والأكاديمية، ذلك إيماناً منهم بضرورة توفر مقومات التغيير للوصول إلى درجة عالية من التميّز، خصوصاً أن قيادة الجامعة لديها توجه نحو تعزيز التميّز ضمن إطار استراتيجي من أجل تطوير وتجويد مخرجات التعليم ورفع مستوى جودة الأداء

الإداري، والأكاديمي، كما يمكن تفسير هذه النتائج، إلى اهتمام إدارة الجامعة بتطوير أنظمة العمل في الجامعة بشكل مستدام وتطبيقها بين الإطراف المختلفة لما لها من دور كبير في نجاح أدائها، إذ يتم ذلك من خلال التأكيد على أن الالتزام بأنظمة العمل وأخلاقياته متطلب أساسي وضروري لجذب واستقطاب العاملون المتميزين من الهيئتين: الأكاديمية، والإدارية. تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (عجيم، 2017) و(العمري، 2016) و(سهمود، 2013).

ثانياً: معيار السياسات والاستراتيجيات: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، والجدول رقم (3) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقييم التميّز الإداري في ضوء معيار السياسات والاستراتيجيات مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
12	يتم تعديل سياسات واستراتيجيات الجامعة في ضوء نتائج تقييم الأداء الرئيسي لإدارة الجودة والتميز.	4.48	0.88	مرتفعة
9	تستخدم مؤشرات الأداء للتأكد من أن إستراتيجيات الجامعة ذات كفاءة وفاعلية.	3.95	0.87	مرتفعة
7	يتم تحديد الاحتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية لأهداف الجامعة وأنشطتها.	3.85	1.30	مرتفعة
8	يتم تطوير السياسات والاستراتيجيات ومراجعتها وتحديثها باستمرار.	3.64	0.81	متوسطة
10	يتم تحليل قدرات الجامعة في بيئتها الداخلية والخارجية.	3.35	1.26	متوسطة
11	تراعى جودة المعلومات المتوفرة واللازمة لإتخاذ القرارات السليمة.	2.97	1.38	متوسطة
الدرجة الكلية		3.71	0.48	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (3) أن استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء معيار السياسات والاستراتيجيات تراوحت بين درجة متوسطة ومرتفعة. إذ يتضح أن المتوسطات الحسابية لتقدير المستجيبين تراوحت ما بين (4.48 – 2.97)، وكانت الدرجة الكلية مرتفعة؛ وقد احتلت الفقرة رقم (12) التي تنص على " يتم تعديل سياسات واستراتيجيات الجامعة في ضوء نتائج تقييم الأداء الرئيسي لإدارة الجودة والتميز." على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.48)، وبتقدير مرتفع، في حين جاءت الفقرة رقم (11) التي تنص على " تراعى جودة المعلومات المتوفرة واللازمة لإتخاذ القرارات السليمة."، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.97)، وبتقدير متوسط. وقد يرجع ذلك إلى إدراك الجامعة بكافة جوانب تقييم الأداء، وحرصها التام على أن تعديل السياسات وتطبيق أفضل الاستراتيجيات ضرورة حتمية لكونها ستنعكس ايجاباً على جميع أنشطة وأعمال وخدمات الجامعة، كما يجعل الأعمال الإدارية أكثر كفاءة وفاعلية فضلاً عن مساهمتها في تجويد مخرجات التعليم. كما وقد يعزى ذلك إلى اهتمام إدارة الجامعة بإتاحة فرصة للهيئتين: الأكاديمية، والإدارية للمشاركة في رسم السياسات، ووضع قواعد العمل في مختلف مجالات الحياة الجامعيّة، وإتاحة الفرص لأن يكون لهم دور في عملية صنع القرارات الكفيلة في رفع مستوى جودة تقييم الأداء الإداري، والأكاديمي وتميزه. كما قد يعزى ذلك إلى أن الجامعة ممثلة برئيس مجلس أمنائها وعمدائها ونوابهم ومساعديهم فيها جادة في تطبيق أفضل معايير إدارة الجودة والتميز في جميع أنشطة الجامعة الإدارية والأكاديمية. وذلك انطلاقاً من سياسات الجامعة وخططها الاستراتيجية، وقناعتها بأنها ستصل إلى العالمية وإلى تصنيف عالمي متميز من خلال مراعاة الجودة في معلوماتها والتي تكون كفيلة بإتخاذ أفضل القرارات. تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (عجيم، 2017) و(العمري، 2016) و(سهمود، 2013).

ثالثاً: معيار العاملون: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، والجدول رقم (4) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقييم التميّز الإداري في ضوء معيار العاملون (الموارد البشرية) مرتبة ترتيباً تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
13	يتم صياغة الرؤية والرسالة بمشاركة كافة العاملون في الجامعة.	3.97	0.97	مرتفعة
16	تنسجم خطط تطوير الموارد البشرية مع سياسات واستراتيجيات الجامعة.	3.92	1.19	مرتفعة
18	يتم اشراك العاملون في إعداد الخطط وتطويرها.	3.91	1.21	مرتفعة
15	يتم حث العاملون على الاطلاع على القواعد المنظمة للعمل (ترقيات/ ترشيحات/ أنظمة عمل).	3.79	1.04	مرتفعة
17	تعزز القيادة شعور العاملون بالرضا الوظيفي من خلال تقديم الحوافز والمكافأت المناسبة لهم وتقديرهم.	3.73	0.91	مرتفعة
14	يحقق نظام العمل في الجامعة تكافؤ الفرص للعاملين من حيث التطوير.	3.50	1.36	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.80	0.63	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (4) أن استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء معيار العاملون (الموارد البشرية) تراوحت بين درجة متوسطة ومرتفعة. إذ يتضح أن المتوسطات الحسابية لتقدير المستجيبين تراوحت ما بين (3.97 – 3.50)، وكانت الدرجة الكلية مرتفعة؛ وقد احتلت الفقرة رقم (13) التي تنص على " يتم صياغة الرؤية والرسالة بمشاركة كافة العاملون في الجامعة." على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.97)، وبتقدير مرتفع، وتعود هذه النتيجة العالية إلى أن العمل الإداري والاهتمام بالعاملون هو صُلب الوظائف التي تؤديها إدارة الجامعة من حيث التخطيط والتنظيم والمتابعة والتوجيه والتقويم، لذلك جاءت استجابات أفراد العينة مرتفعة، كما وقد يعزى ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى الاهتمام الأكبر الذي توليه إدارة الجامعة بالعاملون من الهيئتين: الأكاديمية، والإدارية من خلال تطبيقها لمعايير المشاركة كوسيلة لمتابعة جميع أنشطة وأعمال الجامعة للارتقاء برؤيتها ورسالتها وبسمعتها الأكاديمية. ودعم وتعزيز الثقة بالعاملون فيها والذي يعتبر بدوره ركناً أساسياً من أركان نجاح المؤسسة التعليمية. وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى الإيمان 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. في حين جاءت الفقرة رقم (14) التي تنص على " يحقق نظام العمل في الجامعة تكافؤ الفرص للعاملين من حيث التطوير."، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.50)، وبتقدير متوسط. وتُعدّ هذه النتيجة منطقية كون تكافؤ الفرص للعاملين تُعد من الشروط اللازمة لتحقيق التميّز الإداري لدى العاملون في الجامعة من الهيئتين، فالموارد البشرية تعد عصب الجامعة إذ أن نجاح خطط إدارة الجامعة وتحقيق أهدافها لا يتم إلا بتكافؤ الفرص بين العاملون ورغبة إدارة الجامعة بتدريبهم وتطويرهم وتحفيزهم والاهتمام بأفكارهم التطويرية الإبداعية وتذليل كل الصعوبات أمامهم ليعملوا في جو محفز على الإبداع. تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (عجيم، 2017) و(العمري، 2016) و(سهمود، 2013).

رابعاً: معيار الشراكات والموارد: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، والجدول رقم (5) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقييم التميّز الإداري في ضوء معيار الشراكات والموارد مرتبة ترتيباً تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
23	تُلائم مباني الجامعة ومعداتها ذوي الاحتياجات الخاصة في تصميمها.	4.36	0.84	مرتفعة
19	يتم التعرف على داعمين جدد للجامعة وبناء علاقات متينة معهم.	3.99	1.00	مرتفعة
24	تقوم الجامعة بصيانة مبانيها ومعداتها على نحو مستمر وفعال وفق خطة زمنية محددة.	3.88	0.96	مرتفعة
20	يؤدي الداعمون للجامعة دورهم في تقديم الخدمة على النحو المناسب.	3.87	0.87	مرتفعة
21	تُصمّم أدلة توضح ضوابط شراكات الجامعة مع الداعمين ومقدمي الخدمات.	3.70	0.92	مرتفعة
22	توفر الجامعة المختبرات العلمية والحاسوبية اللازمة للتدريس.	3.18	1.17	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.83	0.49	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (5) أن استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء معيار الشراكات والموارد تراوحت بين درجة متوسطة ومرتفعة. إذ يتضح أن المتوسطات الحسابية لتقدير المستجيبين تراوحت ما بين

(4.36– 3.18)، وكانت الدرجة الكلية مرتفعة؛ وقد احتلت الفقرة رقم (23) التي تنص على " تُلائم مباني الجامعة ومعداتها ذوي الاحتياجات الخاصة في تصميمها." على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.36)، وبتقدير مرتفع، في حين جاءت الفقرة رقم (22) التي تنص على" توفر الجامعة المختبرات العلمية والحاسوبية اللازمة للتدريس."، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.18)، وبتقدير متوسط. ويمكن تفسير هذه النتائج في أن الموردين والداعمين ومقدمي الخدمات يؤدون دورهم في تقديم الخدمة على النحو المناسب بحيث يتم توفير الموارد المالية الكافية للجامعة ومن مصادر متنوعة، وان حجم التمويل الخارجي للمشاريع الممولة من المانحين مناسب، إذ يتم تغطية رواتب العاملون ومصاريف الجامعة المادية من بنى تحتية تراعي احتياجات ومتطلبات الجامعة الحالية والمستقبلة وامكانيات أفرادها سواء الطبيعيين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة والذي بدورة يؤثر بشكل كبير على أداء الجامعة وتميزها وبالتالي على قدرتها التنافسية. تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (عجيم، 2017) و(سهمود، 2013).

خامساً: معيار العمليات(الإجراءات): تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال، والجدول رقم (6) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقييم التميّز الإداري في ضوء معيار العمليات (الإجراءات) مرتبة ترتيباً تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
25	يتم تصميم ومعالجة العمليات في الجامعة بطريقة علمية ومنتظمة.	4.23	0.87	مرتفعة
29	توجد آلية مناسبة لمتابعة التزام العاملون في الجامعة بالإجراءات والعمليات وفق النظام.	4.22	0.84	مرتفعة
28	تخصص الجامعة جزء من ميزانيتها لدعم الإنتاج المعرفي (كتب– أدلة– أبحاث– دراسات).	4.13	0.83	مرتفعة
31	تستفيد الجامعة من التجارب الناجحة لجامعات أخرى للوصول إلى أعلى مستويات الجودة والتميز في العملية الأكاديمية.	4.00	1.08	مرتفعة
27	يتم وضع توصيف وظيفي دقيق لجميع الوظائف في الجامعة.	3.90	0.78	مرتفعة
26	توفر الجامعة أدلة عمل تعرض جميع أنظمة وآليات العمل بكل وضوح.	3.43	0.96	متوسطة
30	تطور الجامعة عملياتها في ضوء ممارسات الجامعات المنافسة.	3.20	0.73	متوسطة
الدرجة الكلية		3.87	0.42	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (6) أن استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء معيار العمليات (الإجراءات) تراوحت بين درجة متوسطة ومرتفعة. إذ يتضح أن المتوسطات الحسابية لتقدير المستجيبين تراوحت ما بين (4.23– 3.20)، وكانت الدرجة الكلية مرتفعة ومتوسطة؛ وقد احتلت الفقرة رقم (25) التي تنص على " يتم تصميم ومعالجة العمليات في الجامعة بطريقة علمية ومنتظمة." على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.23)، وبتقدير مرتفع، في حين جاءت الفقرة رقم (30) التي تنص على " تطور الجامعة عملياتها في ضوء ممارسات الجامعات المنافسة."، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.20)، وبتقدير متوسط. ولعل ذلك يرجع إلى اعتقاد العاملون في الجامعة أن العمليات الرئيسة في الجامعة تتسم بالوضوح للجميع، وأنه يتم تطوير الإجراءات والعمليات في ضوء فهم عملي منظم لواقع وممارسات المنافسين من الجامعات الآخرى، وكذلك لوجود أنظمة عمل وقوانين وهياكل إدارية منتظمة وعملية تتناسب وطبيعة التغيرات والتطورات المتسارعة التي تمر بها مؤسسات التعليم العالي في الأردن واستفادتها من التغذية الراجعة في تطوير عملياتها وخدماتها، وهذا بدوره يؤثر بشكل كبير على أداء الجامعة وتميزها وبالتالي على قدرتها التنافسية مع الجامعات الأهلية الأخرى المنافسة. تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (عجيم،2017) و(العمري، 2016) و(سهمود، 2013).

سادساً: معيار رضا العاملون ومتلقي الخدمة: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، والجدول رقم (7) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقييم التميّز الإداري في ضوء معيار رضا العاملون ومتلقي الخدمة مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
36	تتوافر مؤشرات لقياس مدى رضا العاملون عن طرق ووسائل الاتصال والتواصل مع القيادات الإدارية الأعلى.	3.63	1.23	متوسطة

34	يتم تصميم خطط تفصيلية لتطوير خدمات الجامعة وفقاً لاحتياجات وتوقعات وآراء متلقي الخدمة.	3.62	1.30	متوسطة
35	ترصد الجامعة شكاوى العاملون ومتلقي الخدمة وتنظر بها.	3.58	1.12	متوسطة
32	تضع الجامعة مؤشرات أداء تقيس مستوى رضا متلقي الخدمة.	3.36	1.17	متوسطة
37	يتم استطلاع آراء متلقي الخدمة وانطباعاتهم لجمع المعلومات اللازمة لتقييم جودة وتميز أداء الجامعة.	3.35	1.31	متوسطة
33	يتم تطوير خدمات الجامعة لتحقيق رضا العاملين في الشؤون الإدارية والأكاديمية.	3.04	1.17	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.43	0.73	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (7) أن استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء معيار رضا العاملون ومتلقي الخدمة جاءت متوسطة. إذ يتضح أن المتوسطات الحسابية لتقدير المستجيبين تراوحت ما بين (3.63 – 3.04)، وكانت الدرجة الكلية متوسطة؛ وقد احتلت الفقرة رقم (36) التي تنص على " تتوافر مؤشرات لقياس مدى رضا العاملون عن طرق ووسائل الاتصال والتواصل مع القيادات الإدارية الأعلى." على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.63)، وبتقدير متوسط، في حين جاءت الفقرة رقم (33) التي تنص على " يتم تطوير خدمات الجامعة لتحقيق رضا العاملون في الشؤون الإدارية والأكاديمية."، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.04)، وبتقدير متوسط. ولعل ذلك يرجع إلى توفر مؤشرات واضحة وكافية تؤكد على عوامل رضا الفئة المستهدفة، فضلاً عن أن الجامعة تضع أهدافاً لتحقيق رضا الفئة المستهدفة من عاملين ومتلقي الخدمة عند تصميم خططها لإعتمادها من ذوي الاختصاص. كما وقد يرجع إلى توفر مؤشرات واضحة وكافية تؤكد على عوامل رضا العاملين عن التطور الوظيفي والتمكين والمشاركة وطريقة إدارة الجامعة، وكذلك مستوى انتاجية العاملين في الشؤون الإدارية والأكاديمية، كما وقد يشير إلى وجود آلية معدة مسبقاً للتطوير الوظيفي والخدمي وهو بدوره سيؤثر وبشكل كبير على تميز الجامعة وبالتالي على قدرتها المنافسة. تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (عجيم، 2017) و(العمري، 2016) و(سهمود، 2013).

سابعاً: معيار خدمة المجتمع: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، والجدول رقم (8) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقييم التميّز الإداري في ضوء معيار خدمة المجتمع مرتبة ترتيباً تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
40	تتعاون الجامعة مع مؤسسات المجتمع المحلي في تقديم الفعاليات والنشاطات الترفيهية المختلفة.	3.52	1.12	متوسطة
38	تخصص الجامعة نسبة من ميزانيتها المالية لتنفيذ مبادرات خدمة المجتمع.	3.51	1.22	متوسطة
41	تتعاون الجامعة مع المؤسسات المختصة في إحياء المناسبات الدينية والوطنية.	3.47	1.13	متوسطة
39	توظف الجامعة ما لديها من مرافق في خدمة المجتمع المحلي.	3.44	1.18	متوسطة
42	تعمل الجامعة على تشغيل المحتاجين من طلبتها لتخفيف العبء عن أولياء أمورهم.	2.78	1.29	متوسطة
43	تشرك الجامعة طلبتها في نشاطات المجتمع المحلي على اختلافها.	2.50	1.30	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.20	0.77	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (8) أن استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء معيار خدمة المجتمع جاءت بدرجة متوسطة. إذ يتضح أن المتوسطات الحسابية لتقدير المستجيبين تراوحت ما بين (3.52–2.50)، وكانت الدرجة الكلية متوسطة؛ وقد احتلت الفقرة رقم (40) التي تنص على " تتعاون الجامعة مع مؤسسات المجتمع المحلي في تقديم الفعاليات والنشاطات الترفيهية المختلفة." على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.52)، وبتقدير متوسطة، في حين جاءت الفقرة رقم (43) التي تنص على " تشرك الجامعة طلبتها في نشاطات المجتمع المحلي على اختلافها."، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.50)، وبتقدير متوسط. وقد تعزى نتائج ذلك إلى أن خدمة المجتمع تُعد من الأدوار الحديثة للجامعات، بالإضافة إلى وضوح الصورة الحقيقية للدور المطلوب من أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية، في خدمة المجتمع. كما قد يدل على احترام الغالبية العظمى من أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية للقيم السائدة، وتقديم القدوة الحسنة للمجتمع، واقتناعهم بأهمية وضرورة المشاركة في برامج تطوير البيئة المحلية والمجتمع. كما وقد يشير ذلك إلى ان الجامعة تستخدم أدوات قياس متنوعة لدراسة وقياس الرأي العام تجاة خدماتها وإنه يتم الاستفادة من تلك النتائج في تطوير الجامعة في مجال خدمة المجتمع، فضلاً عن توفر مؤشرات واضحة تقيس مستوى مساهمة الجامعة في خدمة المجتمع المحلي وضمان إيجابيتها. تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (عجيم، 2017) و(العمري، 2016) و(سهمود، 2013).

ثامناً: معيار نتائج الأداء الرئيسة: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، والجدول رقم (9) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقييم التميّز الإداري في ضوء معيار نتائج الأداء الرئيسة مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
49	يتوفر مؤشرات لمراقبة الوضع الحالي للجامعة وضمان تحسينه.	3.70	1.16	مرتفعة
48	يتوفر مؤشرات تتعلق بكفاءة استخدام المرافق والتجهيزات التي توفرها الجامعة.	3.56	1.13	متوسطة
45	يتوفر مؤشرات عن الشراكات المنفذة ونسب المشاريع الناجحة منها.	3.48	1.20	متوسطة
44	يتوفر مؤشرات تقيس جودة أداء الشركاء والداعمين.	3.46	1.18	متوسطة
47	يتوفر مؤشرات عن الاستخدام الفعلي للمباني والمعدات والموارد المادية ومستوى الاستهلاك لها.	3.28	1.21	متوسطة
46	يتوفر مؤشرات عن القيمة المضافة أو العائد من تطبيق المشاريع الناتجة عن الشراكات.	3.16	1.12	متوسطة
الدرجة الكلية		3.44	0.80	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (9) أن استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء معيار نتائج الأداء الرئيسة تراوحت بين درجة متوسطة ومرتفعة. إذ يتضح أن المتوسطات الحسابية لتقدير المستجيبين تراوحت ما بين (3.70 – 3.16)، وكانت الدرجة الكلية متوسطة؛ وقد احتلت الفقرة رقم (49) التي تنص على " يتوفر مؤشرات لمراقبة الوضع الحالي للجامعة وضمان تحسينه." على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.70)، وبتقدير مرتفع، في حين جاءت الفقرة رقم (46) التي تنص على"يتوفر مؤشرات عن القيمة المضافة أو العائد من تطبيق المشاريع الناتجة عن الشراكات."، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.16)، وبتقدير متوسط. ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن الجامعة توصلت إلى مراحل متقدمة في تطوير نتائج الأداء، وأنها تبذل الجهود المستمرة للوصول إلى مرحلة جديدة من التميز التي تعطي قيمة لعملائها من عاملين ومن أفراد المجتمع والتي يجعلها أكثر قدرة على التنافسية مع الجامعات الأهلية في الاردن فضلاً عن التأكيد على فعالية مؤشرات التميز والتفوق في تقييم أدائها وخدماتها. تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (عجيم، 2017) و(العمري، 2016) و(سهمود، 2013).

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية، تبعاً لاختلاف متغيرات: الجنس، والمسمى الوظيفي، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخدمة في الجامعة؟.

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقييم أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية للتميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً إلى مستويات

متغيرات الدراسة، حيث جرى استخدام اختبار (ت) (t–test) لمعرفة الفروق تبعاً إلى متغيري: الجنس، والمسمى الوظيفي، وتحليل التباين الأحادي (One–Way Anova) لمعرفة الفروق تبعاً إلى متغيري: الرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخدمة في الجامعة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج ومناقشتها.

• **عرض النتائج المتصلة بمتغير الجنس:** تم إجراء اختبار (ت) (t–test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية لمستوى تقييم التميّز الإداري، تبعاً إلى متغير الجنس، والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

الجدول رقم (10): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في الدرجة الكلية لمستوى تقييم التميّز الإداري تبعاً إلى متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	153	3.59	0.33	−1.894	228	0.060
أنثى	77	3.69	0.41			

تشير نتائج اختبار (ت) (t–test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية لمستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة، تبعاً إلى متغير الجنس إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بَين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة، إذ بلغت القيمة الكلية للمجال (1.894−) وبمستوى دلالة يساوي (0.060). وهذه نتيجة منطقية تتفق مع الاتجاه الإيجابي المرتفع لأفراد عينة الدراسة ذكوراً وإناثاً نحو مستوى تقييمهم للتميز الإداري في الجامعة في ضوء المعايير الأروبية لإدارة الجودة وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن جميع العاملون في الجامعة "ذكوراً وإناثاً" يعملون في مؤسسة تربوية واحدة، وذات سياسة واحدة، وإدارة واحدة، مع خضوع جميع العاملون من كلا الجنسين دون تمييز بينهم لنفس الأنظمة واللوائح والقوانين والسياسيات والقرارات، وأنهم يتساوون بنفس الدرجة والآلية بسبب تشابة الخبرات التي يمرون بها في حياتهم الإدارية والأكاديمية، ومساواة العبء الوظيفي الإداري، والأكاديمي لكل منهم مما تساوى مستوى تقييم العاملون ذكوراً أو إناثاً للتميز الإداري في الجامعة في ضوء المعايير الأروبية لإدارة الجودة، فجميع العاملون ذكوراً وإناثاً يحتاجون إلى بيئة مادية مناسبة للقيام بواجباته الوظيفية.

• **عرض النتائج المتصلة بمتغير المسمى الوظيفي:** تم إجراء اختبار (ت) (t–test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية لمستوى تقييم التميّز الإداري تبعاً إلى متغير المسمى الوظيفي والجدول رقم (11) يوضح ذلك.

الجدول رقم (11): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في الدرجة الكلية لمستوى تقييم التميّز الإداري تبعاً إلى متغير المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أكاديمي	190	3.51	0.29	−12.996	228	*0.000
أكاديمي إداري	40	4.15	0.17			

*** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).**

تشير نتائج اختبار (ت) (t–test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية لمستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة، تبعاً إلى متغير المسمى الوظيفي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بَين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لصالح من هم بمسمى وظيفي أكاديمي إداري، وذلك استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة، إذ بلغت القيمة الكلية للمجال (12.996−) وبمستوى دلالة يساوي (0.000). وربما يعود ذلك بحسب رأي الباحثة إلى أن من يتولون مناصب إدارية وأكاديمية معاً وحسب وظائفهم يختلف تقييمهم إلى مدى التميّز الإداري في الجامعة بسبب طبيعة واجباتهم ومهماتهم ولأنهم الأكثر احتكاكاً بمعايير إدارة الجودة والتميز الجامعي، إذ أن نواب الرئيس، وعمداء الكليات، ونواب العمداء ومساعديهم، ومدراء الوحدات، ورؤساء الأقسام الأكاديمية لديهم دراية كبيرة بإدارة الجودة ومعايير تحقيق التميز ومتطلباته لتسيير العمل في الإدارة، فضلاً عن أن أداء مهامهم وتكريس وقتهم للعمل والتزامهم بالتعليمات الأساليب الإدارية الحديثة يعزز من حضورهم المهني والإداري، كما قد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن المهام والمسؤوليات المناطة ممن يتولون منصباً أكاديمياً وإدارياً أكثر منها عند أعضاء هيئة التدريس الذين يكون عملهم محصوراً غالباً في التدريس فقط، إذ إنَّ المناصب القيادية المؤثرة في إدارة الجامعة في يد ممن يتولون

منصباً أكاديمياً وإدارياً معاً في حين قد يكون أعضاء هيئة التدريس بعيدين عن الإجراءات المعتمدة في تطبيق التميز الإداري على مستوى الجامعة، لأن الأمر لا يعنيهم، فلا يتولّد لديهم تصوّر كافٍ عن ماهية التميز الإداري. كما وقد يعزى ذلك إلى أن المستوى الإداري يزيد من تطور ونمو القائد الأكاديمي إدارياً ويحسن من أدائه داخل الجامعة ويؤهله إلى تولي مناصب إدارية قيادية عليا، لذا يتوجب على من يتولون منصباً أكاديمياً وإدارياً معاً أن يراعون معايير التميز والجودة في جميع الأعمال التي يقومون بها. تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (عجيم، 2017).

• **عرض النتائج المتصلة بمتغير الرتبة الأكاديمية:** تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الحسابية لمستوى تقييم التميّز الإداري تبعاً إلى متغير الرتبة الأكاديمية، واتضح من المتوسطات وجود فروق ظاهرية بين مستويات المتغير. والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول رقم (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الدرجة الكلية لمستوى تقييم التميّز الإداري تبعاً إلى متعير الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أستاذ دكتور	33	3.66	0.37
أستاذ مشارك	67	3.59	0.38
أستاذ مساعد	91	3.65	0.38
محاضر متفرغ	39	3.59	0.31

وللتأكد من أن الفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية تبعاً إلى متغير الرتبة الأكاديمية ذات دلالة إحصائية، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA). والجدول رقم (13) يوضح ذلك.

الجدول رقم (13) تحليل التباين للفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى تقييم التميّز الإداري تبعاً إلى متغير الرتبة الأكاديمية

	مجموع المربعات	Df	متوسط المربعات	ف	دلالة ف
بين المجموعات	0.241	3	0.080	0.584	0.626
داخل المجموعات	31.032	226	0.137		
المجموع	31.273	229			

تُشير نتائج الاختبار إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة في مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة تبعاً إلى متغير الرتبة الأكاديمية، وذلك استناداً إلى قيم (ف) المحسوبة إذ بلغت القيمة الكلية للمجال (0.584)، وبمستوى دلالة يساوي (0.626). وقد تعزي الباحثة ذلك إلى أن الجامعة ممثلة بقيادتها وإدارتها جادة في ممارسة وتطبيق معايير إدارة الجودة في جميع الكليات الإنسانية والعلمية وعلى مختلف العاملون بغض النظر عن رتبهم الأكاديمية وذلك إنطلاقاً من سياسات الجامعة وخططها الاستراتيجية، وقناعتها بأنها ستصل إلى العالمية وإلى تصنيف عالمي متميز من خلال تطبيق معايير إدارة الجودة والتميز.

• **عرض النتائج المتصلة بمتغير عدد سنوات الخدمة في الجامعة:** تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الحسابية لمستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية تبعاً إلى متغير عدد سنوات الخدمة في الجامعة، يتضح من المتوسطات وجود فروق ظاهرية بين مستويات متغير عدد سنوات الخدمة في الجامعة. والجدول رقم (14) يوضح ذلك.

الجدول رقم (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الدرجة الكلية لمستوى تقييم التميّز الإداري تبعاً إلى متعير عدد سنوات الخدمة في الجامعة

عدد سنوات الخدمة في الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	42	3.82	0.23
5–10 سنوات	71	3.68	0.41
أكثر من 10 سنوات	117	3.52	0.34

وللتأكد من أن الفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية تبعاً إلى متغير عدد سنوات الخدمة في الجامعة ذات دلالة إحصائية، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA). إذ تُشير نتائج الاختبار إلى وجود فروق

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة تبعاً إلى متغير عدد سنوات الخدمة في الجامعة، وذلك استناداً إلى قيم (ف) المحسوبة إذ بلغت القيمة الكلية للمجال (344.395)، وبمستوى دلالة (0.000). والجدول (15) يوضح ذلك.

الجدول رقم (15) تحليل التباين للفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى تقييم التميّز الإداري تبعاً إلى متغير عدد سنوات الخدمة في الجامعة

	مجموع المربعات	Df	متوسط المربعات	ف	دلالة ف
بين المجموعات	3.082	2	1.541	12.375	*0.000
داخل المجموعات	28.265	227	0.125		
المجموع	31.346	229			

*** الفرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05)**

ولتحديد مصدر الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية تبعاً إلى متغير عدد سنوات الخدمة في الجامعة، تمّ إجراء تطبيق اختبار توكي المعدل للمقارنات البعدية (Tukey Test) للكشف عن المقارنات البَعدية، وتحديد موقع الاختلافات الدالة إحصائياً، والجدول رقم (16) يوضح ذلك.

الجدول رقم (16) نتائج اختبار توكي (Tukey Test) للمقارنات البُعدية لدلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى تقييم التميّز الإداري تبعاً إلى متغير عدد سنوات الخدمة في الجامعة

	المتوسط الحسابي	أكثر من 10 سنوات	5–10 سنوات	أقل من 5 سنوات
		3.52	3.68	3.82
أكثر من 10 سنوات	3.52	–	*−0.16	*0.30
5–10 سنوات	3.68		–	−0.14
أقل من 5 سنوات	3.82			–

*** الفرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05)**

يظهر من نتائج اختبار توكي (Tukey Test) للمقارنات البُعدية لدلالة الفروق أن الفرق كان لصالح فئة أكثر من 10 سنوات عند مقارنتها مع الفئة 5–10 سنوات والفئة أقل من 5 سنوات، وقد يعزى ذلك إلى أن أفراد العينة الذين يمتلكون سنوات خدمة اكثر في الجامعة هم الأكثر دراية وعلماً بمدى تطبيق معايير إدارة الجودة والتميز من سنوات سابقة في الجامعة، إذ إنهم عاصروا مراحل تطبيق الخطة الاستراتيجية في الجامعة، ومتابعة تنفيذها، فضلاً عن اشتراكهم في المؤتمرات والندوات التي عقدتها الجامعة لجميع العاملون فيها بشأن وضع سياسات الجامعة ووضع أطر تطبيق الجودة في الجامعة. وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن أصحاب السنوات الأكثر خدمة في الجامعة غالباً يتولون المناصب القيادية المؤثرة في إدارة الجامعة، وهم بالتالي أكثر اهتماماً بضرورة توفر معايير إدارة الجودة والتميّز بشكل عام، لذلك تبنى لديهم تصور واسع حول التميّز الإداري في الجامعة منذ سنوات. تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (العمري، 2016).

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

- **الاستنتاجات:** يستنتج في ضوء نتائج الدراسة الحالية ما يأتي:

- أن مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية جاء مرتفعاً في المعايير الآتية:(القيادة، والسياسات والاستراتيجيات، والعاملون، والشراكات والموارد، والعمليات(الإجراءات).
- أن مستوى تقييم التميّز الإداري في جامعة عمان الأهلية في ضوء المعايير الأوروبية لإدارة الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين: الإدارية، والأكاديمية جاء متوسطاً في المعايير الآتية: (رضا العاملون ومتلقي الخدمة، وخدمة المجتمع، ونتائج الأداء الرئيسة).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمستجيبين تعزى إلى متغيري: الجنس، والرتبة الأكاديمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمستجيبين تعزى إلى متغيري: المسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخدمة في الجامعة.

- **التوصيات:** توصي الدراسة في ضوء نتائجها على ما يأتي:

- توصي الدراسة قيادة الجامعة بضرورة تبنّي مؤشرات أداء تقيس مستوى رضا متلقي الخدمة والعاملين عن خدمات الجامعة، وتوفر أدلة عمل تعرض جميع أنظمة وآليات العمل في الجامعة بكل وضوح، وتفويض بعض صلاحيات بما يحقق مرونة العمل، وتكريم أصحاب الأعمال المتميّزة، وتفعيل الرقابة على جميع العمليات المالية، وتصميم خطط تفصيلية لتوزيع ميزانية الجامعة على الانشطة والأقسام المختلفة.
- توصي الدراسة قيادة الجامعة بإيلاء الاهتمام بثقافة التميز ونشرها من خلال عقد الدورات التدريبية والندوات والنشرات وتقديم الاستشارات الخاصة، لبث الوعي، والفائدة حول كيفية تطبيق معايير التميز وإدارة الجودة وبناء ثقافة تميّز مؤسسي في الجامعة.
- حث وتحفيز العاملين في الجامعة على الاطلاع على القواعد المنظمة للعمل (ترقيات/ أنظمة عمل).
- تبادل الخبرات مع الجامعات الأردنية الأخرى الحكومية والخاصة للإطلاع على أهمية المعايير الأوروبية لإدارة الجودة وكيفية ممارستها وتأثيرها على مخرجات التعليم وجودته وبالتالي تميز خدماتها.

- **المقترحات:** تقترح الدراسة الحالية في ضوء نتائجها ما يأتي:

- إجراء دراسات تبحث في علاقة التميّز الإداري بمتغيرات ذات صلة بالسلوك التنظيمي، مثل الرضا الوظيفي، والولاء التنظيمي لدى العاملين في الجامعة من الهيئتين (الاكاديمية والإدارية).
- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع التميّز الإداري في ضوء النموذج الأوروبي لإدارة الجودة، في الميدان التربوي والإداري بالجامعات، بحيث تتناول عينتها القيادات الأكاديمية والقيادات الإدارية العاملة في الجامعة.
- إجراء دراسات تبحث في متطلبات تحقيق التميّز الإداري في ضوء النموذج الأوروبي لإدارة الجودة.
- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية تطبق في الجامعات الأخرى حكومية وأهلية، ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. آل مزروع، بدر، (2010). ***بناء نموذج لتحقيق التميز في أداء الأجهزة الأمنية***. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

2. باشيوه، حسن والبرواوي، نزار وعيشوني، محمد، (2013). ***التميز المؤسسي: مدخل الجودة وأفضل الممارسات مبادئ وتطبيقات***. ط1. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

3. الجعبري، تغريد، (2009). ***دور إدارة التميز في تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل، الخليل، فلسطين.

4. جميل، أحمد، (2011). ***التميز في الأداء: ماهيته وكيف يمكن تحقيقه في المنظمات***. ورقة عمل مقدمة في الملتقى الدولي الثاني حول الأداء المتميز للمنظمات الحكومية. الجزائر، جامعة ورقلة.

5. حسن، عبد المحسن، (2010). ***ممارسات إدارة الموارد البشرية وأثرها في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة تطبيقية في شركة زين الكويتية للاتصالات الخلوية***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط. عمان. الأردن.

6. سهمود، إيهاب، (2013). ***واقع إدارة التميز في جامعة الأقصى وسبل تطويرها في ضوء النموذج الأوربي للتميز EFQM***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الاقصى، غزة، فلسطين.

7. شوقي، قبطان، (2010). ***إدارة التميز: الفلسفة الحديثة لنجاح المنظمات في عصر العولمة والمنافسة***، الملتقى الدولي الرابع المنافسة والاستراتيجيات التنافسية للمؤسسة الصناعية خارج قطاع المحروقات في الدول العربية. الجزائر، 18-20 ابريل، ص ص107-141.

8. الصبحي، نسرين، (2017). ***متطلبات تطبيق إدارة التميز في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة تبوك***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تبوك، تبوك، المملكة العربية السعودية.

9. عبد الحليم، طارق، (2010). ***الإدارة التربوية في الألفية الجديدة***. ط1، القاهرة: دار العلوم للنشر.

10. العتيبي، محمد، (2011). ***الطريق إلى الإبداع والتميز الإداري***. ط2، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

11. عجيم، صفية، (2017). ***متطلبات تحقيق تميز إداء إدارة تعليم منطقة تبوك في ضوء النموذج الاروبي للتميز(EFQM)***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تبوك، تبوك، المملكة العربية السعودية.

12. العمري، حنان، (2016). **درجة تطبيق إدارة التميز في مكاتب التعليم للبنات بمدينة الرياض في ضوء نموذج التميز للمؤسسة الأوربية لإدارة الجودة EFQM**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

13. المدو، ألاء، (2016). **أثر إدارة التميز في الأداء الجامعي: دراسة استطلاعية لعينة من الكليات الأهلية**. مجلة الدنانير للإدارة والإقتصاد، 3(9)، 367- 386.

14. مركز الملك عبد الله الثاني للتميز، (2013). **دليل الملك عبد الله الثاني لتميز الأداء الحكومي والشفافية**. عمان: منشورات مركز الملك عبد الله الثاني للتميز.

15. المزين، إحسان والغامدي، رافع، (2010). **النموذج الأوروبي للتميز فوائد ومعايير**. اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. الرياض، في5- 6، يناير، ص ص 755 - 766.

16. المشرف، لمياء، (2016). **متطلبات تطبيق إدارة التميز في إدارة التعليم العام في مدينة الرياض**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة المنوفية،31(4)، ص ص1-24.

17. النسور، أسماء، (2010). **أثر خصائص المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي (دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية)**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

18. الهلالات، صالح، (2014). **إدارة التميز الممارسة الحديثة في إدارة منظمات الأعمال**. ط1، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Asif, M. & Gouthier, M. (2014). What service excellence can learn from business excellence models. ***Total Quality Management & Business Excellence***, 25(5-6),511-531.

2. Bienenstock, A.; Schwaag, S.; Serger. M. & Benner, A. (2014). ***Combining excellence in education, research and impact: inspiration from Stanford and Berkeley and implications for Swedish universities***. Sweden: Centre for Business and Policy Studies.

3. Cetin, F.; Sesen, H. & Basim, H. (2012). Exploring the effects of EFQM excellence model on the process of intrapreneurship: a research from Turkey. ***International Journal of Contemporary Economics and Administrative Sciences***,2(4),173-191.

4. Dubas, M. & Nijhawan, I. (2005). A test of the EFQM excellence Model of TQM, ***Proceedings of the Academy of Marketing Studies***, 10(2),123-145.

5. Goza, N. & Susana, J. (2007). European Excellence Model self- assessment of administrative services at the University, ***the management accountant***, 23(6),431-439.

6. Milani, A. & Kheirgoo, M. (2016). Performance appraisal of the Department of Education in Tehran using EFQM excellence model. ***International Academic Journal of Business Management***, 3(5),1-10.

7. Moeini, A.; Abadi, M. & Afrassiabi, R. (2015). A study of the relationship between the EFQM organizational excellence model and the performance of Joghatay Office of Education. ***Journal of Applied Environmental and Biological Sciences***,5(10),631-639.

8. Saada, I. (2013). ***Applying leadership criterion of efqm excellence model in higher education institution-ucas as a case study***. Thesis master in business administration. Islamic university. gaza.

واقع تطبيق معايير الجودة في مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الهيئة التدريسية

***فاتن راتب الزير البرغوثي** ****منذر عبد الفتاح محمد نصرالله**

أستاذ مساعد/ جامعة فلسطين التقنية – فرع رام الله **أستاذ مساعد/ جامعة الاستقلال – أريحا**

mnasralla2002@gmail.com

الملخص

هدف هذا البحث التعرف إلى مدى تطبيق معايير جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المدرسين العاملين في أقسام ودوائر التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، والبالغ عددهم (55) مدرساً، وقام الباحثان ببناء استبانة كأداة للدراسة، تضمنت (48) فقرة، موزعة على خمسة محاور هي: (النتاجات، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، والوسائل والأنشطة، والتقويم)، وتم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في جميع إجراءات البحث التي ارتأيناها مناسبة، كما تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS للتحليل الاحصائي لبيانات البحث. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق معايير جودة مناهج التربية الرياضية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية قد جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغت قيمته (3.75) للدرجة الكلية لمستوى تطبيق معايير جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية وفق مقياس ليكرت الخماسي، كذلك أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطبيق معايير جودة مناهج التربية الرياضية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية تُعزى لمتغيرات البرنامج، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، في حين كانت هناك فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة في متغير الجامعة ولصالح جامعة النجاح الوطنية. وأوصى البحث بضرورة دعم مناهج التربية الرياضية وأن تركز على الابداع والتفكير بحيث تكون من واقع حياة الطلاب.

كلمات مفتاحية: *الجودة، معايير الجودة، المناهج، التربية الرياضية، أعضاء الهيئة التدريسية، الجامعات.*

واقع تطبيق معايير الجودة في مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الهيئة التدريسية

مقدمة:

تؤدي الجامعات دوراً فاعلاً في عمليات التنشئة الاجتماعية من خلال مساعدة الطلبة على صقل شخصيتهم ونموها؛ لما لهذه المرحلة العمرية من أهمية في تكوين الشخصية، بحيث تتشكل الآراء والاتجاهات والميول نتيجة الدراسة والاتصال مع الآخرين من طلبة وأساتذة، وكذلك الاتصال بمصادر المعرفة، والتعامل مع الأنظمة والقوانين الجامعية (القرعان، 2007).

تشكل الجامعات مركزاً للإشعاع الفكري والوظيفي للمجتمع، وذلك لأهمية الخدمات التي تقدمها للمجتمع سواء خدمات أكاديمية أو علمية أو اجتماعية. (عناية، 2010). كما تُعد الجامعة حجر الزاوية في تحقيق هدف التعليم للجميع، فهي التي تُخرّج معلمي مراحل التعليم ما قبل الجامعة، والذين يمثلون القوة الفاعلة في تنشئة الطلاب في مراحل التعليم دون الجامعي كافة (عدلي، 2008).

ويؤكد محمد (2015) بأن التعليم العالي يعتبر أحد الركائز الأساسية التي يعتمد عليها تطور المجتمعات، وسبباً من أسباب تقدمها، إذ يقع على الجامعات نشر الثقافة، وتحقيق التطلعات المستقبلية للمجتمع بما يكفل التقدم والنجاح، وتبرز أهمية الجامعات من خلال قيامها برفد سوق العمل بالكوادر البشرية المؤهلة وتطوير البحث العلمي في كافة المؤسسات، ويضيف ذياب (2004) بأن جودة التعليم العالي تعني مقدرة مجموع خصائص وميزات المنتج التعليمي على تلبية احتياجات متطلبات الطلبة وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة، والمعروف أنّ تحقيق جودة التعليم يتطلب توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنُظُم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل إيجاد ظروف مؤاتية للابتكار والابداع في ضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى الذي نسعى جميعاً لبلوغه، ويؤكد (Akareem&Hossain, 2016) بأن افتقاد التعليم للجودة المطلوبة يؤدي الى خروج عدد كبير من الطلاب لتلقي تعليمهم خارج البلاد بهدف الحصول على تعليم بجودة عالية، وهذا بدوره يؤدي الى انفاق الأموال خارج البلاد ويضر باقتصاد البلاد، أما نصر (2005) فقد أوضح بأن جودة التعليم تعني الحصول على منتج جيد، ويضيف (Akareem&Hossain, 2012) بأن جودة التعليم هي انعكاس لكل من جودة المنهج وهم الطلبة، ومؤهلات الهيئة التدريسية والأكاديمية في الجامعات، والدعم المقدم من إدارة الجامعات.

وتُعرّف الجودة المنظمة الدولية للتوحيد القياسي (الأيزو) بأنها: "تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة" (الشركة العربية للاعلام العلمي، 1994). كما يعرّفها بوج وساندرز (Bogue & Saunders,1992) بأنها مطابقة تخصيص الرسالة وتحقيق الهدف، داخل مستويات الكمال والمحاسبة المقبولة من المستفيدين، ويعرفها كذلك الطلاع (2005) بأنها تعني الوفاء بمتطلبات المستفيد بل وتجاوزها او تلافي العيوب والنواقص منذ المراحل الاولى للعملية بما يرضي المستفيد، أما سامي (2005) فيؤكد بأن مصطلح الجودة يشير الى تلبية حاجات المستفيد من المنتج الذي تعده المؤسسة، بمعنى مناسبة هذا المنتج للهدف المحدد له، والتأكد من تلبيته للحاجات المجتمعية وفقاً لنظام الجودة، وهذا يتطلب وجود معايير يسعى الجميع إلى تحقيقها، فالمعايير: عبارة عن مؤشرات تدل على المهارات المرتبطة بالمحتوى والمعلم والمتعلم (Weichel,2003)، وهي مجموعة الخصائص والمواصفات التي يجب أن تتوفر في مكونات النظام التعليمي لضمان الحصول على مخرجات عالية الجودة تتناسب مع متطلبات سوق العمل. (مجاهد، 2008)

وبطبيعة الحال، فإن الجامعات تتشكل من كليات تنسجم والتخصصات المطروحة لكي يلتحق بها الطلبة، ومن هذه التخصصات والبرامج المطروحة تخصص التربية الرياضية، الذي لا يقل أهمية عن أي تخصص آخر، ويحتاج إلى إمكانات مادية وبشرية خاصة، ويشير (Bailey,et al., 2009) بأن للتربية الرياضية دور مهم في تحسين مختلف جوانب الشخصية للشباب سواء المادية، أو الاجتماعية، أو المعرفية، أو العاطفية من خلال تحسين الكفاءة البدنية والقدرة على القيادة واتخاذ القرارات، وتحسين التركيز والذي بدوره يحسن من الأداء الأكاديمي لهم، أما حمدان (2011) فأشار من خلال دراسة أجراها على طلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية في جامعة الأقصى الى ضرورة مواكبة التغيرات العالمية وتحقيق متطلبات الجودة بكلية التربية البدنية والرياضية للنهوض بها وخاصة بالكادر التعليمي، والمنشآت الرياضية وقبول الطلبة.

ويشير حسن والبارودي (2013) بأن منهاج التربية الرياضية إحدى الوسائل الرئيسية لتحقيق أهداف التربية الرياضية وهو لا يختلف عن باقى المناهج الدراسية الأخرى من حيث إنه يبنى استنادا على نتائج البحوث لعلمية الحديثة، وقد عرفته دروزة (2006) بأنه كل ما نريد أن نغذيه للطالب ونشكل شخصيته في إطاره، وتوصلت دراسة الحايك وآخرين (2010) بأن مناهج كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية لا تسهم في اكتساب المهارات التدريسية اللازمة للطلبة المعلمين في ضوء معايير الجودة الشاملة، وسبب القصور في المناهج أنها غير قائمة على أسس ومعايير عالمية تحقق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، أما دراسة الحايك وعبد الله (2014) فقد توصلت إلى أن مناهج التربية الرياضية في جامعة البحرين تواكب معايير الجودة الشاملة بدرجة كبيرة، في حين توصلت دراسة حمدان (2013) إلى أن مدى تطبيق معايير جودة التعليم التقني في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية فيما يخص المناهج الدراسية قد جاءت بدرجة متوسطة.

إلا أن برامج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية – شأنها كأي برنامج آخر – بحاجة إلى معايير واضحة يلتزم بها القائمون على هذه البرامج لضمان المنتج التعليمي بمستوى عال، للحصول على خريجين يتمتعون بالقدرات والمهارات اللازمة التي تمكنهم من التغلب على التحديات ومواجهة احتياجات سوق العمل، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى واقع تطبيق معايير جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية

مشكلة الدراسة:

إن مصطلح الجودة بالأساس مصطلح اقتصادي لمراقبة جودة الإنتاج من أجل كسب السوق وثقة الزبون مما أدى إلى ظهور طرق جديدة لإدارة العمل وتنظيم العمل ودرجة الإتقان (Sanderson, 2001). ومع مرور الوقت انتقل هذا المنظور الجديد إلى ميادين أخرى كميدان التربية والتعليم، ومع قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية أصبح هنالك اهتمام واضح بتطبيق معايير ومبادئ الجودة في مختلف المجالات، فأنشأت وحدة للجودة لضمان توافر معايير الجودة في المؤسسات التعليمية، وكون المناهج أحد الركائز الأساسية لتي تعمل على اعداد الطلبة لسوق العمل من خلال العمل على مراعاة معايير الجودة في جميع عناصرها والتي تتشكل من النتاجات التعليمية، ومحتوى المساقات الدراسية، والوسائل والأنشطة، واستراتيجيات التدريس، وطرق التقويم.

ومن خلال عمل الباحثين في الجامعات الفلسطينية فقد لاحظا اهتمام إدارة الجامعات بتطبيق مبادئ ادارة الجودة، من خلال إنشاء وحدة الجودة ، حيث يقع على عاتقها تنسيق الجهود من أجل النهوض بمستوى وأداء الجامعات ومحاولة جدية لتطبيق معايير الجودة، ومع ذلك فقد لاحظ الباحثان انخفاض دافعية الطلبة للتعلم، وانخفاض في نتائجهم، بالإضافة إلى عدم التزام عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بمعايير الجودة في المناهج الدراسية مما دفع الباحثين إلى إجراء مثل هذه الدراسة بهدف التعرف إلى واقع تطبيق معايير الجودة في مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية ومن وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. معرفة واقع تطبيق معايير الجودة في مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.
2. معرفة واقع تطبيق معايير الجودة في مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المدرسين باختلاف متغيرات (الجامعة، والبرنامج، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، والخبرة).

أسئلة الدراسة:

1. ما هو واقع تطبيق معايير الجودة في مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.
2. هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطبيق معايير الجودة في مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية باختلاف متغيرات (الجامعة، والبرنامج، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، والخبرة).

محددات الدراسة:

1. **المحدد البشري:** أعضاء الهيئة الأكاديمية في أقسام ودوائر التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية (جامعة بيرزيت، وجامعة القدس، وجامعة فلسطين التقنية/ خضوري، وجامعة النجاح الوطنية، والجامعة العربية الأمريكية، وجامعة فلسطين التقنية/ فرع رام الله).
2. **المحدد الزماني:** تم إجراء هذه الدراسة في الفترة الواقعة ما بين 2016/4/2 ولغاية 2016/5/5.
3. **المحدد المكاني:** تم إجراء هذه الدراسة في أقسام ودوائر التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، في جميع إجراءاته من حيث تحديد مجتمع الدراسة، وتطبيق مقياس معايير جودة المناهج، وذلك نظرا لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة: تم تحديد مجتمع الدراسة بأعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية، والتي تضم برنامج التربية الرياضية (ماجستير، بكالوريوس، دبلوم) ضمن برامجها، والبالغ عددهم (53) عضواً أكاديمياً، كما أشارت إلى ذلك سجلات دائرة شؤون الموظفين في الجامعات الفلسطينية وهي: جامعة النجاح الوطنية، وجامعة فلسطين التقنية خضوري، وجامعة القدس، وجامعة بيرزيت، والجامعة العربية الأمريكية، وجامعة فلسطين التقنية/ فرع رام الله.

عينة الدراسة: نظرا لمحدودية عدد أعضاء هيئة التدريس في مجتمع الدراسة فقد تم اختيار المجتمع ليمثل عينة الدراسة، حيث بلغ عدد العينة (50) أكاديمياً (94.33%) من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيرات (اسم الجامعة، والبرنامج الأكاديمي، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة).

الجدول (1): توزيع مجتمع الدراسة تبعاً إلى المتغيرات المستقلة (ن= 50)

المتغيرات	مستويات المتغير	عدد أفراد العينة
اسم الجامعة	جامعة النجاح الوطنية	13
	جامعة بيرزيت	6
	جامعة القدس	9
	جامعة فلسطين التقنية خضوري	10
	الجامعة العربية الأمريكية	7
	جامعة فلسطين التقنية خضوري/ فرع رام الله	5
	المجموع	50
البرنامج	دبلوم	9
	بكالوريوس	41
	المجموع	50
المؤهل العلمي	بكالوريوس	2
	ماجستير	27
	دكتوراة	21
	المجموع	50
الخبرة	أقل من 5 سنوات	5
	5- 10 سنوات	11
	أكثر من 10 سنوات	34
	المجموع	50
المسمى الوظيفي	مساعد بحث وتدريس	2
	محاضر	43
	رئيس دائرة	5
	المجموع	50

أداة الدراسة: استخدم الباحثان استبانة قاما بإعدادها لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وذلك استناداً إلى الأدب التربوي والأبحاث المتعلقة بموضوع الدراسة وخبرة الباحثين، وقد اعتمدا بشكل أساس على استبانة حمدان (2013)، إذ بلغ عدد فقراتها (48) فقرة وُزعت على خمسة محاور.

صدق وثبات اداة الدراسة:

الصدق: بعد إعداد أداة الدراسة، تم عرضها على (11) محكماً من حملة الدكتوراه والماجستير في مجال المناهج والتربية الرياضية، ويعملون في مجال التدريس في الجامعات الفلسطينية، وذلك لإبداء الرأي حول مدى مناسبة فقرات الدراسة، واختيار الفقرات المناسبة، وحذف الفقرات غير المناسبة، وكانت آراء المحكمين تمثل صدق محتوى الأداة، وتم الأخذ بالتعديلات التي أشار إليها (70%) من المحكمين فأكثر، وبعد إجراء التعديلات تم بناء الاستبانة بصورتها النهائية.

الثبات: تم التأكد من ثبات الأداة بحساب معامل ثباتها من خلال معادلة (كرونباخ ألفا) حيث بلغت قيمة معامل الثبات على الدرجة الكلية وفق معادلة كرونباخ ألفا (0.95)، وهي قيمة عالية ومقبولة كما في الجدول رقم (2).

الجدول (2): معاملات الثبات بطريقة كرونباخ لاداة الدراسة

(ن= 53)

معامل كرنباخ الفا	عدد فقرات الاختبار
0.95	48

يتضح من الجدول رقم (2) ان معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة وصل الى (0.95) وهي قيمة عالية ومناسبة لإجراء الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

- **اسم الجامعة.** وله ستة مستويات هي: جامعة القدس، وجامعة فلسطين التقنية/ خضوري، وجامعة بيرزيت، والجامعة العربية الأمريكية، وجامعة فلسطين التقنية/ فرع رام الله، وجامعة النجاح الوطنية.
- **متغير البرنامج.** وله مستويان هما: دبلوم تربية رياضية، بكالوريوس تربية رياضية.
- **المؤهل العلمي.** وله أربعة مستويات: بكالوريوس تربية رياضية، وماجستير تربية رياضية، ودكتوراة تربية رياضية.
- **المسمى الوظيفي.** وله ثلاث مستويات وهي: مساعد بحث وتدريس، ومحاضر، ورئيس دائرة التربية الرياضية.
- **الخبرة.** ولها ثلاثة مستويات هي: أقل من 5 سنوات، و5- 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات.

المتغير التابع: ويتمثل في استجابة أفراد عينة الدراسة على استبانة قياس معايير جودة مناهج التربية الرياضية المستخدمة في الدراسة.

إجراءات الدراسة:

لقد تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

2- إعداد اداة الدراسة والقيام في التحكيم للوصول إلى صدق المحكمين، ومن ثم تم استخراج معامل الثبات للأداة.

3- تم الحصول على كتاب لتسهيل مهمة الباحثين موجه إلى إدارة الجامعات الفلسطينية.

4- توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة.

5- تم جمع البيانات وترميزها.

6- تم إدخال البيانات للحاسوب ومعالجتها إحصائياً، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات المناسبة تبعاً لتساؤلات الدراسة.

7- تم عرض النتائج ومناقشتها والتوصل إلى الإستنتاجات والتوصيات.

المعالجات الإحصائية:

من أجل الإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1- إيجاد المتوسطات الحسابية والنسب المئوية.

2- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent Groups T-test لتحديد الفروق تبعاً إلى متغيري الجنس، والتخصص.

3- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتحديد الفروق تبعاً إلى متغيري المؤهل العلمي والخبرة.

4- اختبار شيفيه البعدي لتحديد الفروق.

5- تم اعتماد التدرّج التالي لقياس مستوى تقدير تطبيق معايير الجودة في مناهج التربية الرياضية كما هو موضح في الجدول رقم (3).

الجدول (3): تدرّج قياس مستوى تقدير تطبيق معايير الجودة في مناهج التربية الرياضية

مستوى التقدير	الحد الأدنى	الحد الأعلى
متدني	20	46.6
متوسط	46.7	73.3
مرتفع	73.4	100

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصّه: "ما واقع تطبيق معايير الجودة في مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المدرسين"؟

للاجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول رقم (4).

الجدول رقم (4): الترتيب والمتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة لمدى تطبيق معايير جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية

محاور الدراسة	العينة	المتوسط	الانحراف	النسبة %	التقدير
محور النتاجات	50	3.76	.48	75.3	مرتفع
محور المحتوى	50	3.65	.47	73.0	متوسط
محور استراتيجيات التدريس	50	3.70	.43	74.0	مرتفع
محور الوسائل والأنشطة	50	3.80	.52	76.1	مرتفع
محور التقويم	50	3.86	.54	77.2	مرتفع
الدرجة الكلية	50	3.75	.48	75.1	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (9) ما يلي: إن الدرجة الكلية لواقع تطبيق معايير جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المدرسين جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستجابة الى (3.754). كما أن ترتيب محاور واقع تطبيق معايير جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المدرسين جاءت على النحو الآتي:

المرتبة الاولى: محور التقويم بمتوسط حسابي (3.8600). المرتبة الثانية: محور الوسائل والأنشطة بمتوسط حسابي (3.8044).

المرتبة الثالثة: محور النتاجات بمتوسط حسابي (3.7644). المرتبة الرابعة: محور استراتيجيات التدريس بمتوسط حسابي (3.6980).

المرتبة الخامسة: محور المحتوى بمتوسط حسابي (3.6520).

كانت اجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة كما هي موضحة في الجداول (5،6،7،8،9)

الجدول رقم (5): نتائج إجابات أفراد العينة في محور النتاجات

نص الفقرة	المتوسط	الانحراف	النسبة %	التقدير
1. أحدد النتاجات العامة للمساق بما يتناسب مع الوقت المتاح.	4.04	.53	80.8	مرتفع
2. أحدد النتاجات الخاصة للمحاضرة في ضوء الخطة العامة للمساق.	4.04	.49	80.8	مرتفع
3. تؤكد النتاجات العامة على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.	3.72	.53	74.4	مرتفع
4. تواكب النتاجات العامة للمساقات التطورات العلمية المعاصرة في مجال التخصص.	3.74	.75	74.8	مرتفع
5. تعمل نتاجات المساق على تطوير شخصية الطالب بشكل متوازن.	3.74	.77	74.8	مرتفع
6. تحدد النتاجات نتائج التعلم المتوقعة لدى المتعلمين.	3.72	.92	74.4	مرتفع
7. تتفق نتاجات المساقات مع سوق العمل.	3.42	.88	68.4	متوسط
8. تؤكد نتاجات المحاضرة على الجوانب التطبيقية.	3.76	.77	75.2	مرتفع
9. تؤكد نتاجات المحاضرة على الجوانب الوجدانية	3.70	.83	74.0	مرتفع
متوسط المجال	**3.76**	**.48**	**75.3**	**مرتفع**

يتضح من الجدول رقم (5) أن تطبيق معايير جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية لفقرات محور النتاجات كانت بدرجة مرتفعة على جميع الفقرات باستثناء الفقرة رقم (7) والتي جاءت بدرجة متوسطة، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لمحور النتاجات فقد كانت الدرجة مرتفعة، حيث وصلت قيمة المتوسط الحسابي (3.76).

الجدول رقم (6): نتائج إجابات أفراد العينة في محور المحتوى

نص الفقرة	**المتوسط**	**الانحراف**	**النسبة %**	**التقدير**
1. يتضمن المحتوى الجانبين النظري والعملي.	3.98	.79	79.6	مرتفع
2. يسعى المحتوى إلى تطوير المهارات العليا للطلبة.	3.94	.73	78.8	مرتفع
3. يضمن المحتوى تنافسا حقيقياً مع المستويات المقبولة دوليا.	3.42	.83	68.4	متوسط
4. يراعي المحتوى التوازن بين المعارف العامة والتخصصية.	3.70	.67	74.0	مرتفع
5. يحقق المحتوى المساقات الدراسية رسالة البرنامج وأهدافه.	3.76	.65	75.2	مرتفع
6. يتناسب المحتوى الدراسي للمنهاج مع المراحل العمرية للطلبة.	3.74	.75	74.8	مرتفع
7. يراعي المحتوى التوازن بين الاتساع والعمق للمفاهيم.	3.64	.69	72.8	متوسط
8. يعزز المحتوى اسلوب التعلم الذاتي.	3.54	.86	70.8	متوسط
9. يعزز المحتوى التوجه نحو اسلوب التعلم بالخبرة المباشرة.	3.38	.80	67.6	متوسط
10. يعزز المحتوى التوجه نحو اسلوب التعلم الالكتروني.	3.42	.92	68.4	متوسط
متوسط المجال	**3.65**	**.47**	**73.0**	**متوسط**

يتضح من الجدول رقم (6) أن تطبيق معايير جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية لفقرات محور المحتوى كانت بدرجة مرتفعة على الفقرات (1، 2، 4، 5، 6)، في حين جاءت باقي فقرات المحور بدرجة متوسطة، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لمحور المحتوى فقد كانت الدرجة متوسطة، حيث وصلت قيمة المتوسط الحسابي (3.65).

الجدول رقم (7): نتائج إجابات أفراد العينة في محور استراتيجيات التدريس

نص الفقرة	المتوسط	الانحراف	النسبة %	التقدير
1. توازن بين أساليب التعليم والتعلم كطريقة منهجية.	3.94	.58	78.8	مرتفع
2. يُستخدم التخطيط المسبق للمحاضرات.	4.10	.58	82.0	مرتفع
3. تُستخدم تقنيات المعلومات والاتصالات بشكل جيد.	3.78	.71	75.6	مرتفع
4. توفير الدعم الأكاديمي للطلبة.	3.66	.72	73.2	متوسط
5. يتم التنويع في اساليب واستراتيجيات التدريس المناسبة.	3.54	.76	70.8	متوسط
6. تعزيز الطالب في مهارات البحث وحل المشكلات.	3.46	.67	69.2	متوسط
7. تنمي لدى الطالب مهارات التفكير التحليلي والناقد.	3.34	.72	66.8	متوسط
8. تتيح فرصا للعمل الفردي والجماعي.	3.58	.78	71.6	متوسط
9. تربط بين الجانب العملي والنظري.	3.74	.80	74.8	مرتفع
10. تعتمد استراتيجيات التدريس التغذية الراجعة كوسيلة لتطوير عمله.	3.84	.81	76.8	مرتفع
متوسط المجال	**3.70**	**.43**	**74.0**	**مرتفع**

يتضح من الجدول رقم (7) أن تطبيق معايير جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية لفقرات محور استراتيجيات التدريس قد جاءت بدرجة مرتفعة على الفقرات (1، 2، 3، 9، 10)، في حين جاءت باقي فقرات المحور بدرجة متوسطة، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لمحور المحتوى فقد كانت الدرجة مرتفعة، حيث وصلت قيمة المتوسط الحسابي (3.70).

الجدول رقم (8): نتائج إجابات أفراد العينة في محور الوسائل والأنشطة

نص الفقرة	المتوسط	الانحراف	النسبة %	التقدير
1. يتم اخبار الطلبة للنتاجات الخاصة بمحاضرة اليوم.	3.92	.63	78.4	مرتفع
2. استخدام التهيئة المتنوعة كمقدمة للمحاضرة الجديدة.	3.96	.66	79.2	مرتفع
3. يلتزم بالوقت المحدد لبدء المحاضرة وإنهائها.	3.90	.88	78.0	مرتفع
4. يطرح الافكار العامة للموضوع، أما بالتفاصيل فيتم ربطها بالأفكار المركزية.	3.84	.73	76.8	مرتفع
5. اعرض الموضوع بشكل منطقي ومتدرج نحو النقطة الختامية.	3.76	.68	75.2	مرتفع
6. اربط موضوعات المحاضرة بخبرات الطلبة الشخصية.	3.78	.70	75.6	مرتفع
7. احرص على قراءة تعبيرات وجوه الطلبة اثناء المحاضرة وأتصرف في ضوئها.	3.72	.85	74.4	مرتفع
8. يوجه الطلبة إلى كيفية الحصول على مصادر المعلومات.	3.62	.83	72.4	متوسط
9. يوجه الطلبة لحسن استغلال اوقاتهم.	3.74	.82	74.8	مرتفع
متوسط المجال	**3.80**	**.52**	**76.1**	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (8) أن تطبيق معايير جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية لفقرات محور الوسائل والأنشطة قد جاءت بدرجة مرتفعة على جميع الفقرات باستثناء الفقرة رقم (8) حيث جاءت بدرجة متوسطة، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لمحور المحتوى فقد كانت الدرجة مرتفعة، حيث وصلت قيمة المتوسط الحسابي (3.80).

الجدول رقم (9): نتائج إجابات أفراد العينة في محور التقويم

نص الفقرة	المتوسط	الانحراف	النسبة %	التقدير
1. يتناول التقويم جميع جوانب العملية التعليمية.	3.92	.75	78.4	مرتفع
2. تتصف اساليب التقويم بخصائص الصدق والثبات.	3.98	.79	79.6	مرتفع
3. توظف نتائج التقويم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.	3.86	.81	77.2	مرتفع
4. تراعي وسائل التقويم الفروق الفردية بين الطلاب.	3.96	.75	79.2	مرتفع
5. توازن اساليب التقويم بين مستويات النتاجات المختلفة.	3.92	.60	78.4	مرتفع
6. يتم تخصيص جزء من علامة الطالب للأنشطة والمشاركات الصفية.	3.98	.71	79.6	مرتفع
7. يتم اعطاء فرصة لبعض الطلبة لإعادة تقديم اوراقهم لتصحح مرة أخرى مستفيدين من الملاحظات السابقة عليها.	3.66	.77	73.2	متوسط
8. تتم مساعدة الطلبة في تقديم الحلول للصعوبات التي واجهتهم خلال الاختبار.	3.54	.76	70.8	متوسط
9. يتم استخدام الاختبارات البدنية في التقويم.	3.88	.77	77.6	مرتفع
10. تتنوع اساليب التقويم لتناسب جميع الطلاب.	3.90	.78	78.0	مرتفع
متوسط المجال	**3.86**	**.54**	**77.2**	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (9) أن تطبيق معايير جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية لفقرات محور التقويم قد جاءت بدرجة مرتفعة على جميع الفقرات باستثناء الفقرتين رقم (7) و (8) حيث جاءتا بدرجة متوسطة، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لمحور المحتوى فقد كانت الدرجة مرتفعة، حيث وصلت قيمة المتوسط الحسابي (3.86). ويعزو الباحثان المستوى المرتفع في تطبيق معايير جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المدرسين ألى أن أغلب الجامعات الفلسطينية قد استحدثت تخصص التربية الرياضية من فترة قصيرة باستثناء جامعة النجاح والتي تم استحداث التخصص فيها منذ العام 1998م أما باقي الجامعات فقد استحدثته بعد العام (2000)م وطوال هذه الفترة كان هنالك توجه من السلطة الوطنية الفلسطينية لتطبيق معايير الجودة في التعليم، والذي تبنته ادارات المؤسسات التعليمية، ولا يتم منح اعتماد البرنامج الا في حالة مراعاة معايير الجودة من قبل هيئة الاعتماد والجودة. بالإضافة إلى أن أغلبية الجامعات لا تعتمد على التخصص الدقيق في الرياضة وتقتصر على برنامج التربية الرياضية والذي بدوره سهل تطبيق معايير الجودة، لذلك جاءت تقديراتهم بدرجة مرتفعة. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حمدان (2013) حيث جاءت نتائج تطبيق معايير جودة التعليم بدرجة متوسطة، كذلك اختلفت مع دراسة أبو سمرة (2008) حيث جاءت نسبة تطبيق معايير الجودة في التعليم الجامعي بدرجة متوسطة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصّه: "هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطبيق معايير الجودة في مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية باختلاف متغيرات (الجامعة، والبرنامج، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، والخبرة)".

للاجابة عن هذا السؤال لمتغير الجامعة تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي One Way ANOVA، ونتائج الجدول رقم (10) تبين ذلك.

الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير معايير الجودة لبرامج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تبعاً إلى متغير الجامعة

اسم المؤسسة	المجال	النتاجات	المحتوى	استراتيجيات التدريس	الوسائل والانشطة	التقويم	المتوسط الكلي
جامعة القدس	المتوسط	3.69	3.50	3.52	3.48	3.56	**3.55**
	العدد	9	9	9	9	9	**9**
	الانحراف	.51	.25	.21	.13	.17	**.14**
جامعة خضوري	المتوسط	3.64	3.51	3.58	3.66	3.99	**3.67**
	العدد	10	10	10	10	10	**10**
	الانحراف	.26	.35	.20	.25	.33	**.23**
جامعة بير زيت	المتوسط	3.31	3.40	3.43	3.46	3.45	**3.41**
	العدد	6	6	6	6	6	**6**
	الانحراف	.46	.30	.35	.25	.41	**.33**
الجامعة العربية الامريكية	المتوسط	3.71	3.62	3.58	3.52	3.60	**3.61**
	العدد	7	7	7	7	7	**7**
	الانحراف	.20	.36	.40	.65	.59	**.31**
جامعة فلسطين التقنية خضوري/ فرع رام الله	المتوسط	3.44	3.54	3.54	3.86	3.92	**3.66**
	العدد	5	5	5	5	5	**5**
	الانحراف	.20	.05	.18	.33	.08	**.05**
جامعة النجاح الوطنية	المتوسط	4.26	4.03	4.15	4.41	4.26	**4.22**
	العدد	13	13	13	13	13	**13**
	الانحراف	.39	.66	.49	.37	.66	**.44**
المتوسط العام	**المتوسط**	**3.76**	**3.65**	**3.69**	**3.80**	**3.86**	**3.75**
	العدد	**50**	**50**	**50**	**50**	**50**	**50**
	الانحراف	**.48**	**.47**	**.43**	**.51**	**.53**	**.41**

الجدول رقم (11): اختبار تحليل التباين الاحادي

	(مصدر التباين)	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
النتاجات	بين المجموعات	5.191	5	1.038		
	خلال المجموعات	6.158	44	.140	7.419	.000
	المجموع	11.349	49			
المحتوى	بين المجموعات	2.799	5	.560		
	خلال المجموعات	8.246	44	.187	2.987	.021
	المجموع	11.045	49			
استرتيجات التدريس	بين المجموعات	3.752	5	.750		
	خلال المجموعات	5.438	44	.124	6.072	.000
	المجموع	9.190	49			
الوسائل والانشطة	بين المجموعات	7.306	5	1.461		
	خلال المجموعات	5.795	44	.132	11.094	.000
	المجموع	13.100	49			
التقويم	بين المجموعات	4.620	5	.924		
	خلال المجموعات	9.660	44	.220	4.209	.003
	المجموع	14.280	49			
المجموع	**بين المجموعات**	**4.187**	**5**	**.837**		
	خلال المجموعات	**4.144**	**44**	**.094**	**8.891**	**.000**
	المجموع	**8.331**	**49**			

ولمعرفة لصالح أي مؤسسة كانت الفروق تم استخدام الاختبار البعدي شيفيه Scheffe، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (12):

الجدول رقم (12): نتائج الاختبار البعدي شيفيه Scheffe للفروق الدالة احصائياً

المجال	مؤسسة A	مؤسسة B	A – B
النتاجات	القدس	النجاح	-0.574
	خضوري	النجاح	-0.620
	بير زيت	النجاح	-0.950
	الامريكية	النجاح	-0.551
استراتيجيات التدريس	القدس	النجاح	-0.632
	خضوري	النجاح	-0.574
	بير زيت	النجاح	-0.721
الوسائل والأنشطة	القدس	النجاح	-0.937
	خضوري	النجاح	-0.752
	بير زيت	النجاح	-0.956
	العربية الامريكية	النجاح	-0.895
التقويم	بير زيت	النجاح	-0.819

يلاحظ من تطبيق اختبار شيفيه البعدي والموضح في الجدول رقم (12) بأن النتائج تشير إلى أن الفروق كانت لصالح جامعة النجاح والتي حازت على أعلى متوسط حسابي بلغت قيمته (4.22)، وقد يُعزى السبب في ذلك إلى كون الجامعة سباقة في طرح برنامج البكالوريوس في التربية الرياضية من بين جامعات الضفة الغربية، وتضم كادراً من أعضاء الهيئة التدريسية من حملة شهادة الدكتوراه والماجستير ذوي خبرات طويلة في العمل الجامعي، بالإضافة إلى أنها تعتبر الجامعة الأولى التي قامت بإنشاء كلية للتربية الرياضية، وطرحت برنامج الماجستير في التربية الرياضية، لذلك كانت تقديرات أفراد عينة الدراسة في جامعة النجاح أعلى من تقديرات الجامعات الأخرى.

الجدول رقم (13): اختبار "ت" للعينات المستقلة لدرجة تقدير معايير الجودة لبرامج التربية الرياضية تبعاً إلى متغير البرنامج

المجال	البرنامج	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
النتاجات	دبلوم رياضة	9	3.61	.26	−1.013	0.316
	بكالوريوس رياضة	41	3.79	.51		
المحتوى	دبلوم رياضة	9	3.56	.39	−0.591	0.557
	بكالوريوس رياضة	41	3.67	.49		
استرتيجيات التدريس	دبلوم رياضة	9	3.57	.22	−0.918	0.363
	بكالوريوس رياضة	41	3.72	.46		
الوسائل والانشطة	دبلوم رياضة	9	3.85	.36	0.301	0.765
	بكالوريوس رياضة	41	3.79	.54		
التقويم	دبلوم رياضة	9	3.92	.21	0.378	0.707
	بكالوريوس رياضة	41	3.84	.58		
المجموع	دبلوم رياضة	9	3.70	.22	−0.387	0.701
	بكالوريوس رياضة	41	3.76	.44		

يتضح من الجدول رقم (13) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في تطبيق معايير جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن برنامج البكالوريوس والدبلوم في التربية الرياضية يتشابهون في العديد من المساقات النظرية والعملية، وتتشابه الامكانات المادية والبشرية الى حد ما في المؤسسات، بالإضافة الى متابعة ادارات كافة المؤسسات التعليمية لتطبيق معايير الجودة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علاونة (2004) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية تُعزى إلى متغير الكلية التي يدرس فيها عضو هيئة التدريس سواء أكانت كلية علمية أم كلية أدبية، ودراسة العباسي (2004) ونتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى إلى متغير الكلية في جامعة القدس، وتتفق كذلك مع دراسة حمدان (2013) والتي أظهرت عدم وجود فروق في تطبيق معايير التعليم حسب متغير البرنامج، وتختلف هذه الدراسة مع نتائج دراسة جريس (2004) حيث أظهرت نتائجها أن هناك اختلافاً في تطبيق مجالات إدارة الجودة تُعزى إلى مكان التدريس في جامعة بيرزيت، وذلك لصالح كلية العلوم.

الجدول رقم (14): اختبار(ت) للعينات المستقلة لدرجة تطبيق معايير الجودة لبرامج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي		النتاجات	المحتوى	استراتيجيات التدريس	الوسائل والانشطة	التقويم	المجموع
	المتوسط	3.66	3.10	3.40	4.05	3.35	3.50
بكالوريوس	العدد	2	2	2	2	2	2
	الانحراف	.00	.56	.14	.39	1.06	.29
	المتوسط	3.69	3.64	3.67	3.78	3.81	3.72
ماجستير	العدد	27	27	27	27	27	27
	الانحراف	.51	.54	.51	.59	.56	.47
	المتوسط	3.86	3.70	3.75	3.80	3.96	3.82
دكتوراه	العدد	21	21	21	21	21	21
	الانحراف	.44	.34	.32	.41	.44	.32
	المتوسط	3.76	3.65	3.69	3.80	3.86	3.75
المجموع	العدد	50	50	50	50	50	50
	الانحراف	.48	.47	.43	.51	.53	.41

يتضح من الجدول رقم (14) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في تطبيق معايير جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن عضو هيئة التدريس يلتزم بمعايير الجودة التي تتبعها المؤسسة التعليمية بغض النظر عن مؤهله العلمي، بالإضافة إلى أن العديد من بنود تقييم المحاضرين تشتمل على مدى تطبيق المحاضر لمعايير جودة المناهج، وبالتالي على كل محاضر الالتزام بهذه المعايير وترجمتها من خلال محاضراته العملية والنظرية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علاونة (2004) والتي أفادت عدم وجود اختلاف في اتجاهات حملة الدكتوراه والماجستير حول مبادئ تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية، وكذلك تتفق مع دراسة صالح (2009) ونتائجها في عدم وجود فروق بين استجابات افراد العينة لمجالات الاستبانة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وتتفق مع دراسة آدم (2010) في أنه لا توجد فروق ذات دلالة لمتغير المؤهل، وتختلف مع دراسة حمدان (2013) في وجود فروق ذات دلالة في تطبيق معايير جودة التعليم تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي.

الجدول رقم (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معايير جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تبعاً إلى متغير المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي		النتاجات	المحتوى	استرتيجيات التدريس	الوسائل والانشطة	التقويم	المجموع
	المتوسط	3.38	3.35	3.75	4.27	4.15	3.78
مساعد بحث وتدريس	العدد	2	2	2	2	2	2
	الانحراف	.23	.35	.49	.07	.35	.16
	المتوسط	3.80	3.68	3.70	3.79	3.85	3.76
محاضر	العدد	43	43	43	43	43	43
	الانحراف	.50	.49	.45	.54	.57	.43
	المتوسط	3.60	3.50	3.64	3.71	3.76	3.64
رئيس دائرة	العدد	5	5	5	5	5	5
	الانحراف	.18	.21	.28	.14	.18	.17
	المتوسط	3.76	3.65	3.69	3.80	3.86	3.75
المجموع	العدد	50	50	50	50	50	50
	الانحراف	.48	.47	.43	.51	.53	.41

الجدول رقم (16): اختبار تحليل التباين الاحادي لتقديرات معايير جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تبعاً إلى متغير المسمى الوظيفي

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى
النتاجات	بين المججموعات	.475	2	.237	1.026	.366
	خلال المجموعات	10.874	47	.231		
	المجموع	11.349	49			
المحتوى	بين المججموعات	.341	2	.171	.749	.478
	خلال المجموعات	10.704	47	.228		
	المجموع	11.045	49			
استراتيجيات التدريس	بين المججموعات	.023	2	.012	.059	.943
	خلال المجموعات	9.167	47	.195		
	المجموع	9.190	49			
الوسائل والانشطة	بين المججموعات	.497	2	.249	.927	.403
	خلال المجموعات	12.603	47	.268		
	المجموع	13.100	49			
التقويم	بين المججموعات	.218	2	.109	.365	.696
	خلال المجموعات	14.062	47	.299		
	المجموع	14.280	49			
المجموع	بين المجموعات	.071	2	.036	.203	.817
	خلال المجموعات	8.260	47	.176		
	المجموع	8.331	49			

يتضح من الجدول رقم (16) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في تطبيق معايير جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى كون معايير مناهج التربية الرياضية هي نقاط رئيسة وجوهرية وإيجابية على كل مدرس مهما اختلف مسماه الوظيفي العمل على تطبيقها، وبالتالي لم يكن هنالك فروق تبعاً إلى متغير المسمى الوظيفي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة حمدان (2013) في عدم وجود فروق بين استجابات افراد العينة لمجالات الاستبانة تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي في حين اختلفت مع دراسة الملاح (2005) حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة في مجالات تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير المركز الوظيفي.

الجدول رقم (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معايير جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة		النتاجات	المحتوى	استراتيجيات التدريس	الوسائل والانشطة	التقويم	المجموع
	المتوسط	3.91	3.80	3.52	3.40	3.44	3.61
اقل من 5 سنوات	العدد	5	5	5	5	5	5
	الانحراف	.46	.56	.53	.72	.61	.43
	المتوسط	3.64	3.58	3.76	3.88	3.87	3.75
من (10-5) سنوات	العدد	11	11	11	11	11	11
	الانحراف	.62	.60	.61	.63	.67	.59
	المتوسط	3.78	3.65	3.70	3.83	3.91	3.77
اكثر من 10 سنوات	العدد	34	34	34	34	34	34
	الانحراف	.43	.42	.35	.42	.46	.34
	المتوسط	3.76	3.65	3.69	3.80	3.86	3.75
المجموع	العدد	50	50	50	50	50	50
	الانحراف	.48	.47	.43	.51	.53	.41

الجدول رقم (18): اختبار تحليل التباين الاحادي لتقديرات معايير جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
	بين المجموعات	.270	2	.135		
النتاجات	خلال المجموعات	11.079	47	.236	.573	.568
	المجموع	11.349	49			
	بين المجموعات	.164	2	.082		
المحتوى	خلال المجموعات	10.881	47	.232	.354	.704
	المجموع	11.045	49			
	بين المجموعات	.207	2	.103		
استراتيجيات التدريس	خلال المجموعات	8.983	47	.191	.541	.586
	المجموع	9.190	49			
	بين المجموعات	.931	2	.466		
الوسائل والانشطة	خلال المجموعات	12.169	47	.259	1.799	.177
	المجموع	13.100	49			
	بين المجموعات	.997	2	.498		
التقويم	خلال المجموعات	13.283	47	.283	1.763	.183
	المجموع	14.280	49			
	بين المجموعات	.118	2	.059		
المجموع	خلال المجموعات	8.213	47	.175	.338	.715
	المجموع	8.331	49			

يتضح من الجدول رقم (18) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في تطبيق معايير جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وربما يُعزى ذلك إلى كون أقسام التربية الرياضية ودوائرها في معظم الجامعات الفلسطينية حديثة العهد، وبالتالي كان الاهتمام من قبل المدرسين خلال هذه الفترة منصباً على الاستعدات للجوانب الاكاديمية، وتوفير التسهيلات، وتخريج الأفواج الأولى، وبالتالي التركيز على تطبيق معايير جودة مناهج التربية الرياضية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الملاح (2005) والتي أشارت نتائجها الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير الخبرة، في المجالات: الأكاديمي، والنمو المهني، والعلاقة بالمجتمع المحلي، واتفقت كذلك مع دراسة علاونة (2004) في عدم وجود فروق في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وكذلك اتفقت مع دراسة آدم (2010) و دراسة حماد ومزاهرة (2010) في أنه لا توجد فروق تعود لسنوات الخبرة، واختلفت مع نتائج دراسة صالح (2009) التي اشارت إلى وجود فروق تعزى إلى متغير سنوات الخدمة في المجال الرابع وهو مجال البحث العلمي، وكذلك اختلفت مع دراسة حمدان (2013) والتي أشارت نتائجها الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في تطبيق معايير جودة التعليم التقني في الجامعات الفلسطينية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

استنتاجات الدراسة:

1- تميز أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية بتطبيقهم بشكل كبير لمعايير جودة مناهج التربية الرياضية، وخاصة في مجال التقويم.

2- تشابه أعضاء الهية التدريسية في تطبيقهم لمعايير جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات على الرغم من اختلافهم في البرنامج، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة.

3- تميزت جامعة النجاح الوطنية عن باقي الجامعات بمستواها المرتفع في تطبيق جودة مناهج التربية الرياضية المعمول بها في الجامعات الفلسطينية.

توصيات الدراسة:

- زيادة الابحاث حول هذا الموضوع والوقوف على نقاط القوة والضعف في مستوى جودة مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية.
- التركيز على دعم مناهج التربية الرياضية وان تركز على الابداع والتفكير وتكون في الوقت نفسه من واقع حياة الطلاب.
- عمل دراسات عن حاجات السوق المحلي لمواصفات الخريج المناسب.

المراجع:

- أبو سمرة، محمود أحمد وعلاونة، معزوز جابر والعباسي، عمر موسى. (2008). مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها، **مجلة جامعة القدس المفتوحة**، ع 12، ص11-46.
- آدم، عصام. (2010). واقع مخرجات التعليم العالي في ضوء معايير الجودة الشاملة، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ع (4)، ص 399-442.
- جريس، إيمان. (2004). إدارة الجودة الشاملة وإمكانياتها التطبيقية في جامعة بيرزيت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.
- الحايك، صادق وعبد الله، منار. (2014). مدى مواكبة مناهج التربية الرياضية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في البحرين، **مجلة جامعة الجزائر**، عدد (3)، الجزائر.
- الحايك، صادق والخلف، معين والشرمان، عبد الباسط. (2010). مدى تحقيق مدررس التربية الرياضية الجامعي للمستويات المعيارية العالمية في الأداء في ضوء الجودة الشاملة، **مجلة جامعة اليرموك "سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية"**، 26(4)، ص 873-892.

- حسن، محمود والبارودي، محمد. (2013). **منهاج تربية رياضية مقترح لمرحلة التعليم الابتدائي من (9- 12 سنة) في ضوء معايير الجودة**، أطروحة دكتوراة، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية.
- حماد، هبة ومزاهرة، ايمن. (2010). جودة برامج التعليم التقني في الكليات الجامعية المتوسطة في الاردن كما يراها المدربون واعضاء هيئة التدريس، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ع (55)، 269- 292.
- حمدان، احمد. (2011). مدى مواكبة كلية التربية البدنية والرياضة في جامعة الأقصى/غزة لمعايير الجودة العالمية، **مجلة جامعة الازهر بغزة**، مجلد (13)، عدد (A1 ، ص 741-766.
- حمدان، رباب. (2013). **مدى تطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية**، رسالة ماجستسر غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- دروزة، أفنان نظير. (2006). المناهج ومعايير تقويمها، نابلس، فلسطين.
- دياب، سهيل. (2005). مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الفلسطيني، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات**، مجلد (1)، ع (2).
- سامي، محمد نصار. (2005). **قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة، سلسلة آفاق تربوية متجددة**، القاهرة، الدار لمصرية اللبنانية.
- الشركة العربية للاعلام العلمي. (1994). **كتب المدير ورجل الاعمال**، القاهرة، السنة الثانية، العدد (17).
- الطلاع، احمد سليمان. (2005). **مدى توافر عناصر نموذج الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية في مؤسسات التعليم العالي في جامعات قطاع غزة**، اطروحة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- عدلي، فاتن. (2008). **الشراكة المجتعية اللامركزية من اجل ديمقراطية التعليم في دول البحر المتوسط**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر.
- علاونة، معزوز. (2004). مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية، بحث مقدم إلى **مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني**، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، 5/7 -3.
- عناية، فهمي. (2010). **دور التقييم الذاتي للبرامج الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بغزة في تحسين الأداء الأكاديمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.
- القرعان، سلطان ناصر. (2007). **مساهمات الجامعات الأردنية في نشر ثقافة حقوق الإنسان**. في كمال المنوفي وعلي المري (محرران)، دور الجامعات في تعزيز ثقافة حقوق الإنسان في الدول العربية (ص 123- 158)، اللجنة الوطنية لخدمة الإنسان.
- مجاهد، محمد عطوة. (2008). **ثقافة المعايير والجودة في التعليم**، الاسكندرية، دار الجامعة الجديدية.
- محمد، رضوان. (2015). درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية الرياضية بجامعة صنعاء، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)**، 29 (4)، ص 610-636.
- الملاح، منتهى. (2005). **واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس فلسطين.
- نصر، محمد (2005). **رؤى مستقبلية لتطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مجلد (1).

المراجع الأجنبية:

- **Akareem, H. S., & Hossain, S. S. (2016).Determinants of educationquality: What makes students perception different, Journal of Open Review of Educational Research, V (3), Issue (1), P.52-67.**

- **Akareem, H. S., & Hossain, S. S. (2012). Perception of education quality in private universities of Bangladesh: A study from students' perspective. Journal of Marketing for Higher Education, 22(1), 11–33.**

- Bailey, R. Armour, K. Kirk, D. Jess, M. Pickup, I. Sanderd, R. (2009). The Educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review, **Journal of research papers in education**, V (24), Issue (1), P1-27.

- Bogue, E.G., and Saunders, R.L. (1992). **The Evidence for Quality: Strengthening the Tests of Academic and Administrative Effectiveness**, San Francisco: Jossey – Bass.

- Sanderson I, (2001) Performance Management, Evaluation and Learning in Modern Local Government, Public Administration, 79 (2).

- Ulichny, B. (2005). **How Can Creating Standards Ensure Teacher Quality**, Brown University, Washingston.

- - Weichel, M. (2003). **Study of principles of state standards in Nebraska**, Connections, V (4), P56-68.

و اقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية الوسائط التعليمية الإلكترونية في أعمالهم الأكاديمية

د. علي لطفي علي قشمر/ أستاذ مساعد

alilutfe@gmail.com

كلية العلوم الإنسانية - جامعة الاستقلال

أريحا - فلسطين

د. حسام أحمد قدومي / أستاذ مشارك

Hussam_eteach@yahoo.com

كلية العلوم الإنسانية - جامعة الاستقلال

أريحا - فلسطين

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية الوسائط التعليمية الإلكترونية في أعمالهم الأكاديمية، وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

ما و اقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية الوسائط التعليمية الإلكترونية في أعمالهم الأكاديمية؟

وتكون مجتمع الدراسة من (2082) عضو هيئة تدريس في الجامعات الفلسطينية خلال الفصل الثاني من العام الأكاديمي (2017/2016م) . وتكونت عينة الدراسة من (216) عضو هيئة تدريس. (http://www.mohe.pna.ps)

وللإجابة عن سؤال الدراسة تم تطبيق استبانة لدراسة واقع الاستخدام، وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق المعروفة بحثياً، وتم تطبيق الاستبانة خلال الفصل الثاني من العام الأكاديمي (2017/2016م) . وركزت الاستبانة على توظيف كل من الانترنت (Internet)، والحاسوب (computer)، والبريد الإلكتروني (E-mail)، وجهاز عرض البيانات (Data Show Projector)، والهاتف النقال (Mobile Phone)، ومؤتمرات الفيديو (Video Conference).

ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج والتوصيات الآتية:

- أن أكثر المجالات استخداماً هو الحاسوب (computer) حيث بلغ نسبة استخدامه (81 %)، يليه الانترنت (Internet) بنسبة (80%)، وجاء في المتوسط جهاز عرض البيانات (Data Show Projector) حيث بلغ نسبة استخدامه (77%)، أما استخدام البريد الإلكتروني (E-mail)فكان منخفض ونسبته (30%)، وكذلك الهاتف النقال (Mobile Phone) فكان نسبة استخدامه (23%)، وجاء في الترتيب الأخير مؤتمرات الفيديو (Video Conference) بنسبة استخدام مقدارها (12%).
- أما من حيث نوعية الاستخدام، جاء في المجال الأول استخدام البريد الإلكتروني (E-mail)، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.69) ويصنف ضمن مجالات الاستخدام العالية، يليه مجال مؤتمرات الفيديو (Video Conference)، وبفارق (0.01) عن المجال الأول، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.68)، ثم مجال الهاتف النقال (Mobile Phone) ثالثاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.22)، وفي المجال الرابع جاء الانترنت (Internet)، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.09)، ويليه خامساً مجال الحاسوب (computer)، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (2.78)، وتصنف المجالات (3-5) ضمن مجالات الاستخدامات المتوسطة، وجاء في المجال السادس والأخير جهاز عرض البيانات (Data Show Projector)، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (2.22) وصنف ضمن مجالات الاستخدامات الضعيفة.

الكلمات المفتاحية:

الوسائط التعليمية الإلكترونية، الجامعات الفلسطينية، أعضاء هيئة التدريس، التعليم الالكتروني.

مقدمة:

في ظل التطورات التي يشهدها لعالم بشكل عام والمجتمع العربي بشكل خاص من تحديات متزايدة ومتسارعة نتيجة التطورات السريعة في شتى الميادين وعلى وجه الخصوص الميدان العلمي والتكنولوجي التي شهدها العالم خلال الربع الأخير من القرن الماضي، والتي يتوقع استمرارها بتسارع كبير. وقد سبب هذا التقدم العلمي والتقني - الذي سيطر على جميع مناحي الحياة والذي واكب تطور التربية، وتجدد طرق وأساليب التدريس الجامعي - دخول الآلة مجال التعليم، حيث أصبحت ضرورة بعد أن كانت نوعاً من الكمالية والترف. (عودة، 2016).

ورغم أن دورها في البداية خضع لكونها مواد مساعدة للمدرس والكتاب الجامعي تثري عملية التعليم وتطور من خبرات المدرس، إلا أن نجاحها ارتبط بإيمان المدرس بجدوى استخدامها إذا ما توفرت له بقدر معقول (عبد الرحيم، 1988، ص113).

وقد اكتسبت التكنولوجيا أهمية متزايدة إذ ساهمت في تطوير العملية التعليمية، وانتجت جوانب ايجابية في العملية التعليمية، لذا أصبح تطبيق التكنولوجيا المتقدمة في مجال التعليم أمراً في غاية الأهمية للعملية التعليمية، فهو يدفع نحو مستقبل زاهر ، لذلك على المؤسسات التعليمية من مدارس وجامعات أن تنفض عن نفسها غبار الطريقة التقليدية. (العربي ، 2016).

إن اهتمام الدول الغربية بمجال توظيف التقنية التعليمية الالكترونية في التعليم كان منذ فترة سابقة مما أدى إلى تطورها لأن تطور العلم وسيلة لتطور المجتمع. ولقد حثت المؤتمرات الدولية والإقليمية على ضرورة تطوير مناهج التعليم وتوظيف التقنية في خدمة التعليم في الفترة الأخيرة، "حيث أكدت اليونسكو على ذلك في المؤتمر الدولي الأول للتعليم التقني والمهني في برلين بألمانيا عام (1987م)، وفي المشروع الدولي للتعليم التقني والمهني عام (1992م)، وفي مؤتمراتها الإقليمية الخمس التي عقدت عام (1998م) في استراليا، اليونان، الإمارات العربية المتحدة، الإكوادور، كينيا، وفي المؤتمر الثاني للتعليم التقني والمهني الذي عقد في سيول بكوريا في أبريل عام (1999م) "(اليونسكو، 1994 وبصيوص، 2014).

وأصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تلعب دوراً ملموساً وهاماً في جميع مناحي الحياة اليومية بشكل عام وفي التعليم بشكل خاص، فقد ظهرت كثير من المؤسسات التعليمية التي تبنت استخدام تلك التكنولوجيا كوسائط ناقلة في عملية الاتصال التعليمي كونها تساعد على إيجاد عملية تعلميه فاعلة، وتزيد من دور المتعلم في ذلك. وقد أدى هذا إلى ظهور مفاهيم جديدة في عالم التعليم من مثل: التعلم الإلكتروني، والتعلم بواسطة الإنترنت، الكتاب الإلكتروني، الجامعة الافتراضية، المكتبة الإلكترونية، وغيرها من الوسائط التعليمية الالكترونية التي تساعد المتعلم على التعلم في المكان الذي يريده وفي الزمان الذي يلائمه وبفضله دوَن الالتزام بالحضور إلى قاعات التدريس الجامعي في أوقات محددة. وبتوافر تلك التكنولوجيا الحديثة في المؤسسات التعليمية، بدأت عملية تصميم تعليم متكامل قائم على استخدامها واصطلح على تسميتها بأسماء مختلفة كان أكثرها شيوعاً اسم: "التعلم الإلكتروني" (المجالي والجراح والشناق واليونس والعياصرة والنسور، 2005)

ويعرف التعلم الإلكتروني بأنه مصطلح واسع يشمل نطاقاً واسعاً من المواد التعليمية التي يمكن تقديمها في أقراص مدمجة أو من خلال الشبكة المحلية (LAN) أو الإنترنت (Internet). وهو يتضمن التدريب المبني على الحاسوب، والتدريب المبني على الشبكة (web)، نظم دعم الأداء إلكتروني، التعلم عن بعد، التعلم الشبكي المباشر (online learning)، الدروس الخصوصية الإلكترونية (Kurtus,2004 @ Johari,2015).

ويعرف بوسمان(Bosman, 2002)التعلم الإلكتروني بأنه التعلم الذي يقدم إلكترونياً من خلال الإنترنت (Internet) أو الشبكة الداخلية (الإنترانت) أو عن طريق الوسائط المتعددة مثل الأقراص المدمجة أو أقراص الفيديو الرقمية (DVD). ومع ازدياد قدرة الأفراد على الاستفادة من مستويات أعلى من العرض الموجي أصبح التعلم الإلكتروني مرتبطاً وعلى نحو متزايد بالإنترنت، وعلى الرغم من استخدام أشكال أخرى مماثلة للتعلم مثل التعلم على الخط الإلكتروني المباشر (online learning) والتعلم المستند إلى الشبكات، فان التعلم الإلكتروني يظل المصطلح الأوسع انتشاراً والأكثر فهما لهذا النوع من التعلم.

ويعرفه الموسى (2002م) بأنه طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات واليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي المهم المقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصى وقت واقل جهد وأكبر فائدة.

وعرفه الحربش (2003م) بأنه تقديم البرامج التعليمية والتدريبية عبر وسائط إلكترونية متنوعة تشمل الأقراص المدمجة وشبكة الإنترنت بأسلوب متزامن أو غير متزامن وباعتماد مبدأ التعلم الذاتي أو بمساعدة المدرس.

ولغايات هذه الدراسة تم تبني مفهوم الوسائط التعليمية الإلكترونية كمفهوم موازٍ للتعلم الإلكتروني.

الوسائط التعليمية الإلكترونية:

هي عبارة عن برامج تجمع بين مجموعة من الوسائط كالصوت والصورة والحركة والنص والرسم والفيديو بجودة عالية تعمل جميعها تحت تحكم الحاسوب في وقت واحد (الموسى، 2002، ب). ويعرّفها تريناور (Traynor) بالأدوات المستخدمة في تقنيات عرض الصوت والصورة والنص والأفلام وغيرها من الأساليب المستخدمة في العملية التعليمية (طهبوب والعواودة والشريف وحنيحن، 2001).

ويهدف استخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية إلى تحقيق أهداف عديدة منها (سالم، 2004؛ التودري، 2004؛ الراشد، 2003):

1. إمكانية تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريبية في بعض القطاعات التعليمية عن طريق الصفوف الافتراضية.
2. المساعدة على نشر التقنية في المجتمع وإعطاء مفهوم أوسع للتعليم المستمر.
3. إعداد جيل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب قادر على التعامل مع التقنية ومهارات العصر والتطورات الهائلة التي يشهدها العالم.
4. توفير بيئة تفاعلية غنية ومتعددة المصادر تخدم العملية التعليمية بكافة محاورها.
5. تعزيز العلاقة بين الطلبة والجامعة وبين الجامعة والبيئة الخارجية.
6. دعم عملية التفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من خلال تبادل الخبرات التربوية والآراء والمناقشات والحوارات الهادفة بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة مثل البريد الالكتروني وغرف الصف الافتراضية.

ويعد استخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية من أهم أساليب التعلم الحديثة، فهو يساعد في حل مشكلة الانفجار المعرفي والطلب المتزايد على التعليم (العبادي، 2002). كما يساعد في حل مشكلة ازدحام قاعات المحاضرات إذا ما استخدم بطريقة التعليم عن بعد، وتوسيع فرص القبول في التعليم، والتمكن من تدريب وتعليم العاملين وتأهيلهم دون ترك أعمالهم وتعليم ربات البيوت مما يسهم في رفع نسبة المتعلمين والقضاء على الأمية (المبيريك، 2002)، فاستخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية يزيد من فعالية التعلم إلى درجة كبيرة ويقلل من الوقت اللازم للتدريب ويقلل تكلفة التدريب (Ziemer Guckel & , 2002). ويوفر بيئة تعلم تفاعلية ويسمح للطالب بالدراسة في الوقت والمكان الذي يفضله (عضابي، 2004). ويتيح عمل مقابلات ومناقشات حية على الشبكة، ويوفر معلومات حديثة وتنسجم مع احتياجات المتعلمين، ويوفر برامج المحاكاة والصور المتحركة وفعاليات وتمارين تفاعلية وتطبيقات عملية (Al-Karam & Al-Ail, 2001).

ولاستخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية مزايا وفوائد عديدة منها (الموسى، 2002):

1. تجاوز قيود المكان والزمان في العملية التعليمية، فالطالب لديه إمكانية الوصول الفوري للمعلومة دون الحاجة للتواجد في مكان وزمان معين.
2. إتاحة الفرصة للمتعلمين للتفاعل الفوري إلكترونياً فيما بينهم من جهة وبينهم وبين عضو هيئة التدريس من جهة أخرى من خلال وسائل البريد الإلكتروني ومجالس النقاش وغرف المحادثة وغيرها.
3. رفع شعور وإحساس الطلاب بالمساواة في توزيع الفرص في العملية التعليمية؛ فالطالب يستطيع الإدلاء برأيه في أي وقت ودون حرج من خلال الوسائل الإلكترونية، خلافاً لقاعات الدرس التقليدية التي تحرمه من هذه الميزة، إما لسبب سوء تنظيم المقاعد، أو لضعف صوت الطالب نفسه، أو الخجل أو غيرها من الأسباب.
4. سهولة الوصول إلى عضو هيئة التدريس حتى خارج أوقات العمل الرسمية.
5. تقليل الأعباء الإدارية بالنسبة لعضو هيئة التدريس.
6. استخدام أساليب متنوعة ومختلفة أكثر دقة وعدالة في تقييم أداء المتعلمين.
7. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتمكينهم من التعلم بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراتهم وحسب سرعتهم الذاتية.

ومن فوائد استخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية أيضاً القدرة على تلبية احتياجات المتعلمين الفردية بحيث يتعلم الأفراد حسب سرعتهم الذاتية، وتوفير تكلفة التدريب (الإقامة، السفر، الكتب) وتحسين الاحتفاظ بالمعلومات والوصول إلى المعلومات في الوقت المناسب وسرعة تحديث المعلومات في الشبكة وتوحيد المحتوى والمعلومات لجميع المستخدمين وتحسين التعاون والتفاعلية بين الطلاب، ويقلل من شعور الطالب بالإحراج أمام زملائه عند ارتكابه خطأ ما (Codone, 2001).

وبالرغم من المزايا العديدة للتعليم الإلكتروني إلا أن هناك بعض السلبيات المصاحبة لتطبيقه كما أشار بعض الباحثين (الشهري، 2002؛ الفرا، 2003) منها:

1. الوسائط التعليمية الإلكترونية يحتاج إلى جهد مكثف لتدريب وتأهيل أعضاء هيئة التدريس والطلاب بشكل خاص استعداداً لهذه التجربة في ظروف تنتشر فيها الأمية التقنية في المجتمع.
2. ارتباط استخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية بعوامل تقنية أخرى، مثل كفاءة شبكات الاتصالات، وتوافر الأجهزة والبرامج ومدى القدرة على إنتاج المحتوى بشكل محترف.
3. عامل التكلفة في الإنتاج والصيانة وأيضاً مدى قدرة أهل الطلاب على تحمل تكاليف المتطلبات الفنية من أجهزة وتطبيقات ضرورية للدخول في هذه التجربة.
4. إضعاف دور عضو هيئة التدريس كمشرف تربوي وتعليمي مهم.
5. كثرة توظيف التقنية في المنزل والمدرسة والحياة اليومية ربما يؤدي إلى ملل المتعلم من هذه الوسائط وعدم الجدية في التعامل معها.
6. ظهور الكثير من الشركات التجارية والتي هدفها الربح فقط والتي تقوم بالإشراف على تأهيل أعضاء هيئة التدريس وإعدادهم وهي في الحقيقة غير مؤهلة علمياً لذلك.
7. إضعاف دور المدرسة كنظام اجتماعي يؤدي دوراً مهماً في التنشئة الاجتماعية.

ولتطبيق استخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية لابد من توفر المتطلبات التالية (الفليح، 2004):

1. بناء رؤية وخطة لاستخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية وفق فلسفة المنهج والإمكانات.
2. تجهيزات البنية التحتية من أجهزة حاسوب وبرمجيات وشبكات اتصال مثل شبكة الإنترنت والشبكة المحلية (LAN).
3. تطوير العنصر البشري من حيث تأهيل أعضاء هيئة التدريس والطلاب والفريق التنفيذي في الجامعة.
4. تطوير محتوى رقمي تفاعلي وفق معايير استخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية.
5. تطوير بوابة تعليمية تفاعلية على الإنترنت تحتوي على: نظم إدارة تعليمية، نظم إدارة اكاديمية فاعلة، محتوى رقمي تفاعلي متماشي مع المحتوى الوطني، نظم تأليف وتصميم الوحدات التعليمية، نظم اختبارات وقياس ونظم دعم.

وتعد عملية إعداد وتطوير برامج ومناهج الوسائط التعليمية الإلكترونية من أهم متطلبات تطبيق التعلم الالكتروني، حيث تتطلب هذه العملية جهد كبير وخبراء ومختصين في التصميم والبرمجة.

مشكلة الدراسة وأسئلته:

لقد تغير دور الجامعة وعضو هيئة التدريس في عصر التكنولوجيا والمعرفة، وأصبح تركيزها منصباً على إتاحة الفرصة أمام الطالب للمشاركة في العملية التعليمية، والاعتماد على الذات للتعامل مع الوسائل التكنولوجية والاتصالات وكيفية استخدامها في العملية التعليمية التعلمية، وكذلك تزويد الطالب بمهارات البحث الذاتي، واستخراج المعلومة اللازمة باستخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت بكل كفاءة وفعالية للتماشي مع متطلبات العصر (نداف، 2002)

ولتحقيق ذلك بدأت العديد من وزارات التربية والتعليم العالي وإدارات الجامعات في دول العام ومنها دولة فلسطين بدمج الوسائط التعليمية الإلكترونية في مناهجها لتفعيل العملية التعليمية التعلمية، وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

ما و اقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية الوسائط التعليمية الإلكترونية في أعمالهم الأكاديمية؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الوسائط التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية التعلمية، والتي تساهم في حل الكثير من المشكلات التربوية مثل الانفجار المعرفي وثورة المعلومات ومشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين وازدحام القاعات الدراسية بالطلبة ونقص عدد أعضاء هيئة التدريس المؤهلين والمدربين (الفار، 2002).

وتعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات، -حسب اطلاع الباحث-، التي تحاول التعرف على واقع استخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية في التدريس الجامعي في الجامعات الفلسطينية.

التعريفات الإجرائية:

فيما يلي تعريف لبعض المصطلحات المستخدمة في الدراسة:

الوسائط التعليمية الإلكترونية: عبارة عن الوسائط التي يوظفها عضو هيئة التدريس في التدريس الجامعي وتتضمن الانترنت، والحاسوب، والبريد الإلكتروني، وجهاز عرض البيانات، ومؤتمرات الفيديو، والهاتف النقال.

عضو هيئة التدريس: أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية فهو المسير والمنظم والقائم مباشرة على تنفيذ مهمة تدريس المواد والمساقات الدراسية من أجل إحداث التغير المرغوب فيه في أي نمط من أنماط السلوك لدى المتعلمين. إضافة لمهمته كباحث ومساهم في خدمة المجتمع، له سمات شخصية وفنية ويمتلك كفايات ومؤهلات علمية أكاديمية ومهنية اجتماعية ضرورية لأداء جيد لمهامه. نامياً ومتطوراً تماشياً ومتطلبات مهنته ومستجداتها.

الجامعة: مؤسسة علمية، ومركز إشعاع حضاري وفكري، تتمثل وظائفها الأساسية في التدريس، البحث العلمي وخدمة المجتمع، تتكون من ثلاث عناصر أساسية وهي الطالب وعضو هيئة التدريس والقوانين والأنظمة. هدفها إعداد الإطارات اللازمة للتنمية والمسايرة للمستجدات ونشر المعرفة.

الجامعات الفلسطينية: يقصد بها جميع الجامعات الفلسطينية الحكومية والعامة والخاصة.

الأدب التربوي

نعيش اليوم ثورة علمية وتكنولوجية هائلة انعكست بشكل كبير على ميدان التربية والتعليم ولعل في مقدمتها الثورة التكنولوجية في مجال الاتصال والتعليم الالكتروني، حيث يقوم على استخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسوب وبرمجياته، وشبكة الانترنت خاصة وما يمكن أن تحمل من مصادر المعلومات والصور والأشكال، ومكتبات الكترونية تحتوي على ما لا تحتوي عليه أكبر المكتبات في العالم.

ومن طبيعة هذه الوسائل والآليات أن تجعل ما يحتاجه الدارسون بمختلف مستوياتهم وتوجهاتهم وأغراضهم في متناول أيديهم في كل مكان وزمان، فلم يعد المتعلم يبذل جهداً كبيراً أو يتحمل عناء من أجل الوصول إلى المعلومة التي يريد، فضلاً عن أنها تختزل الكلفة وتوفر الوقت. (عطية، 2009م، ص163)

وان استيعاب التكنولوجيا والمعرفة العلمية التي تتسارع باستمرار يتطلب وجود أعضاء هيئة تدريس مؤهلين ومدربين على التعامل مع مستجدات التكنولوجيا والتوظيف الجيد لها في التعليم، كما يتطلب منهم القيام بأدوار ووظائف جديدة تتناسب مع هذه المستجدات وتوظيفها لمساندة التعليم وتذليل المشكلات والصعوبات التي تواجه تطبيقها.

ولعضو هيئة التدريس المعاصر أدوار عديدة تتنوع بقدر ما تضيفه المستحدثات الجديدة في المجالات التربوية منها الأدوار التعليمية والإدارية والاجتماعية والإنسانية، وهذه الأدوار والمهمات تحتاج إلى عضو هيئة تدريس يتطور باستمرار مع تطور العصر، ليلبي حاجات المتعلم والمجتمع في آن واحد، ولن يأتي هذا إلى من خلال مواكبة عضو هيئة التدريس لتطورات العصر على المستوى التكنولوجي والمتغيرات العالمية على المستوى الفكري والثقافي والمعرفي. (اشتاتو، 2004م، ص4)

وأن العملية التعليمية لم تعد مجرد نقل المعرفة إلى الطالب، بل هي عملية محورها تعليم الطلاب كيف يتعلمون ويفكرون ويبنون معرفتهم، وكيف يستعملون العادات العقلية في تنفيذ أنشطة التعلم ومعالجتها وتوظيفها. (زيتون، 2007م، ص119)

ويعد عضو هيئة التدريس أحد الأركان الأساسية والفعالة في العملية التعليمية، إذ يسعى جاهداً إلى تحقيق أهدافها وتوجيهها الوجهة السليمة لكي يصل إلى أفضل النتائج وأقومها لتنمية شخصيات وقدرات وميول الطلاب في مختلف جوانبها والعمل على تنمية عقل الطالب من خلال مساعدته في أن يعلم نفسه، والخروج من الجو الرتيب الذي يكون فيه مجرد مستمع ومتلقي للمعلومات. (علي، 2007م، ص192-194)

تجارب تطبيق الوسائط التعليمية الالكترونية في الدول الغربية والعربية

برنامج كاليفورنيا للتعلم عن بعد (California Distance Learning Program):

ويعتبر من برامج التعلم الافتراضي حيث يعرض برنامجاً عن التعليم الإبداعي للطلاب حتى الصف الثامن ويتيح لهم اختيار مقررات تعليمية عن طريق شبكة الانترنت حيث يسعى هذا البرنامج الاعتراف بالاهتمامات المختلفة للطلاب وأنماط التعليم الفردي لكل طالب على حدة ويقدم خطط تعليمية خاصة لكل طالب تتناسب مع عمره واهتماماته والجدير بالذكر أن هذا البرنامج أصبح جزءاً أساسياً من نظام الجامعات العامة في ولاية كاليفورنيا. (زين الدين، 2006م).

التجربة اليابانية:

وهي تجربة قديمة نسبياً، بدأت في عام (1994م) كمشروع متلفز يبث مواد دراسية تعليمية مختلفة للطلبة، ومن ثم تطور المشروع خلال عام ليعرف باسم "مشروع المائة مدرسة" وتم تجهيز المؤسسات التعليمية بوسائل الاتصال المختلفة بالإنترنت وذلك لتجربة أنشطة دراسية وتعليمية عن طريق الشبكة العالمية وتطور المشروع لاحقاً ليشمل جميع جامعات ومعاهد وجامعات اليابان وتعد الآن اليابان من الدول التي تطبق أساليب التعليم الالكتروني بنجاح وشمولية لمعظم جامعاتها.

مشروع التعليم الالكتروني في الجامعات الإعدادية المصرية:

وهو مشروع عملت على تطبيقه وزارة التربية والتعليم المصرية وذلك بإدخال التعليم الالكتروني على معظم المدارس الإعدادية في مصر عن طريق إضافة مواقع تعليمية متميزة على شبكة الانترنت من مواد تعليمية منهجية وتقويمية وتدريبية مختلفة ويتعامل معها الطلاب من خلال التعلم الذاتي.

وكذلك دور شبكة الجامعات المصرية التي تقدم خدماتها العلمية والتعليمية للمؤسسات التعليمية وتسمح بتوزيع عدد من المؤسسات التي تحتوي على الحواسيب المضيفة.

وبناءً على إحصائيات وزارة التربية والتعليم المصرية في عام (2006م) فقد تم ربط (27) قاعه تدريبية مدرسية بشبكة الانترنت وقد تم إدخال نظام التعليم الالكتروني في (7700) مدرسة إعدادية وتجهيز كل مدرسة بخمسة أجهزة حاسوب وطابعة كمرحلة أولى.

وهناك تطبيق عملي رائع وفعال لإدخال التكنولوجيا كجزء أساسي في العملية التعليمية وهو الإكس أو-لاب يوب (OLPC XO). لكن ما زال انتشاره في الدول العربية محدود.

وهو ما يعرف أيضاً ب (laptop $100) وهو جهاز حاسوب رخيص الثمن (100 دولار) موجه للأطفال وخاصة في المناطق النامية والفقيرة من العالم، وذلك من أجل إتاحة الفرصة لهم للبحث والتجربة والتعبير عن أنفسهم عن طريق استخدام الحاسوب، كما أن هذا الجهاز قادر على الاتصال بشبكة الإنترنت وبغيره من الأجهزة عن طريق عمل شبكات محلية سريعة وهذا يعطي الأطفال الفرصة أيضًا للتواصل الإلكتروني والتخاطب، والجدير بالذكر أن هذا الجهاز وجد ليكون أداة تعليمية ووسيلة تعليم الكتروني.

لقد تم تطوير هذا الحاسوب عن طريق منظمة غير ربحية تدعى "One Laptop Per Child OLPC" وتم تصميمه ليتم بيعه للأنظمة التعليمية الحكومية في الدول النامية من أجل بناء شبكات تعليم إلكتروني للأطفال في المدارس الأساسية في تلك الدول. (http://laptop.org/en)

على أن يتم توفير جهاز حاسوب لكل طالب ليستعمل خلال دراسته الأساسية وليكون هذا الجهاز المساعد والأداة التعليمية الالكترونية التي تتوازى في عملها مع التعليم العادي. حيث يجب أن يكون الطفل قادراً باستخدام هذا الحاسوب على متابعة تطبيقات ونشاطات ذات علاقة بالدروس التي يتلقاها في المدرسة وأن يكون قادراً على الحصول على نسخ إلكترونية من المواد الدراسية، بالإضافة للقدرة على التواصل عن طريق شبكات محلية وعن طريق الدخول إلى شبكة الانترنت.

إن استعمال هذا الحاسوب في تطبيقات التعليم الالكتروني الموجه للأطفال في الوطن العربي ما زال في بداياته ويغلب عليه الكثير من المشاكل والتحديدات المتعلقة في اللغة العربية والنقص الشديد في البرمجيات والتطبيقات العلمية الخاصة بالأطفال. حيث ليس هناك تطبيقات عربية مبرمجه على هذا الحاسوب الخاص فكما ذُكر سابقاً هذا الحاسوب يعمل بنظام تشغيل خاص ولغة برمجة (python). بالتالي يجب العمل على توفير وبناء تطبيقات تعليمية عربية تخدم أطفال المراحل الاساسية حتى نستطيع الاستفادة الكاملة من تطبيق مشروع حاسوب لكل طفل في الدول العربية.

وهنا لا بد لنا أن نقف عند تجربتين لتطبيق مشروع حاسوب لكل طفل في فلسطين وهما:

مشروع حاسوب محمول لكل طالب -وزارة التربية والتعليم الفلسطينية:

أعلنت وزارة التربية والتعليم العالي في تاريخ (2009/02/25م) عن إطلاق مشروع حاسوب محمول لكل طالب بهدف تعزيز استخدام التكنولوجيا في العملية التربوية وإحداث النوعية في العملية التعليمية باستخدام وسائل التكنولوجيا والوسائط التربوية الحديثة وتمكين أعضاء هيئة التدريس من الدخول إلى عالم التكنولوجيا في سن مبكرة، وقد استطاعت وزارة التربية والتعليم الحصول على (1000) جهاز حاسوب من نوع (OLPC – XO Laptop) بدعم من مؤسسة (American Task Force on Palestine) والتي تم توزيع بعضها على الجامعات المستهدفة، وعملت الوزارة على تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام هذه الأجهزة، وكان عدد أعضاء هيئة التدريس المستهدفين بالتدريب حوالي (10000) معلم في المرحلة التمهيدية من هذا البرنامج منذ عام (2009م). وتسعى الوزارة التقدم للحصول على المزيد من أجهزة الحاسوب الرخيصة الثمن والمصممة خصيصا لبرامج "جهاز حاسوب لكل طالب".

PaleXO:

وهي عبارة عن مجموعة من الشباب الجامعي الفلسطيني تطوعوا لتكريس جزء من وقتهم للعمل على توفير دعم تقني وإلكتروني وتطبيقات عربية حرة وعمل دورات وكتيبات تعليمية مختلفة تخدم مبادرة ومشروع حاسوب محمول لكل طالب وأجهزة (OLPC – XO). وهم يعملون جاهدين لنقل التعليم في فلسطين إلى مستوى جديد كليا، حيث يعمل فريق كبير من أعضاء هيئة التدريس الجامعيين بالتنسيق ودعم من مكتب مبادرة التعليم الفلسطينية (بي إي آي).

الدراسات السابقة

أجرى القرارعة (2003م) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر طريقة التدريس الجامعي باستخدام الوسائط التعليمية المتعددة ومستوى التحصيل السابق والجنس في التحصيل العلمي في مادة الكيمياء لطلبة الصف التاسع الأساسي ودافعية التعلم لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة موزعين في أربع شعب من الصف التاسع الأساسي في جامعات الطفيلة الحكومية. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- تفوق أثر طريقة التدريس الجامعي باستخدام الوسائط التعليمية المتعددة في التحصيل العلمي في مادة الكيمياء ودافعية التعلم للطلبة.
- تفوقت الإناث على الذكور في التحصيل العلمي، لكن دافعيتهم للتعلم كانت متكافئة.
- تفوق أعضاء هيئة التدريس مرتفعي التحصيل على أعضاء هيئة التدريس منخفضي التحصيل في التحصيل العلمي ودافعية التعلم، مع أن الوسائط التعليمية المتعددة قد أفادت أعضاء هيئة التدريس منخفضي التحصيل في النتاجات التعلمية.

وأوصت الدراسة باستخدام طريقة الوسائط التعليمية المتعددة في تدريس المواد العلمية وبخاصة مادة الكيمياء، وتصميم برمجيات تعليمية تراعي الفروق الفردية بين أعضاء هيئة التدريس، وإجراء المزيد من الدراسات حول أثر الوسائط المتعددة في نتاجات تعليمية مختلفة.

وفي دراسة أجراها الشناق، وأبو هولا، والبواب (2003) هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الوسائط التعليمية المتعددة على تحصيل طلبة كلية العلوم في الجامعة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (118) طالباً وطالبة ممن يدرسون الكيمياء العامة العملية للعام الجامعي (2001/2000م)، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق أعضاء هيئة التدريس الذين درسوا بطريقة الوسائط المتعددة على الطريقة التقليدية.

وأجرى أبو هولا، والشناق، والبواب (2003م) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الوسائط التعليمية المتعددة على اتجاهات طلبة كلية العلوم في الجامعة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (118) طالباً وطالبة ممن يدرسون الكيمياء العامة العملية للعام الجامعي (2001/2000م)، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين درسوا بطريقة الوسائط المتعددة قد اكتسبوا اتجاهات علمية أفض من أعضاء هيئة التدريس الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

وفي دراسة أجراها كل من (Dimitrov, McGee & Howard, 2002) هدفت إلى اكتشاف التغير في قدرات أعضاء هيئة التدريس العلمية باستخدام بيئة التعلم القائمة على الوسائط التعليمية الإلكترونية. وتكونت عينة الدراسة من (837) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية ممن درسوا مفاهيم بيولوجية وفيزيائية وعلوم الأرض والفضاء من خلال مشروع قرية الفضاء الافتراضي القائم على الوسائط التعليمية الإلكترونية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع مجموعات الدراسة أظهرت تحسن في قدرات أعضاء هيئة التدريس العلمية، بما فيها المجموعة التقليدية، وقد عزى الباحثين ذلك إلى قصر فترة الدراسة والتي طبقت خلال ثلاثة أسابيع. ولكن الدراسة أظهرت قدرة المادة التعليمية الإلكترونية في إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات حل المشكلة.

أجرى **السيف (2009م)** والتي هدفت إلى معرفة مدى توافر كفايات التعليم الالكتروني ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود. وأعدت هذه الدراسة للكشف عن مستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس الإناث في نظام التعليم الالكتروني للتعرف على مدى توافر كفايات التعليم الالكتروني اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الإناث في كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظرهن.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ولتحقيق هدف الدراسة تم مراجعة الدراسات السابقة وأدبيات الموضوع، وتوظيف المنهج الوصفي التحليلي واستنتاج قائمة من الكفايات بلغت (80) كفاية وتضمينها في استبانة تناولت الكفايات المقترحة والمعوقات والمقترحات، بلغت بعد تحكيمها (108) عبارة، وبعد تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (30) عضو من مجتمع الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، تم تطبيقها على عينة الدراسة- والتي بلغت كامل المجتمع مستثنى منه حجم العينة الاستطلاعية- حيث بلغ (215) عضو هيئة تدريس، استجاب منهن (153) عضوه بنسبة قدرها (61.44%) من مجتمع الدراسة, وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2009/2008م).

وبعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب الوصفية واختبار (ت) واختبار تحليل التباين (ف) واختبار شيفيه للأساليب الاستدلالية تم التوصل الى نتائج الدراسة.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- توافرت كفايات التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بشكل عام بدرجة متوسطة الا أن هذا لا ينفي وجود كفايات عالية وأخرى ضعيفة.
- توصلت الدراسة أن فارق العمر بين أعضاء هيئة التدريس الإناث كان مؤثرا حيث تفوقت أعضاء هيئة التدريس الإناث ذوات الأعمار (أقل من 35 عاما) على زميلاتهن الأكبر سنا في مستوى امتلاكهن لكفايات استخدام الحاسب الالي، في حين أنه لم يكن ذا دلالة إحصائية في تأثيره على مستوى امتلاكهن لكفايات المحاور الاخرى.
- أكدت أعضاء هيئة التدريس الإناث على أن ما يعيقهن عن تنمية كفايات التعليم الالكتروني لديهن هي معوقات خارجة عن إرادتهن.
- وجدت الدراسة أن المقترحات المناسبة لتنمية كفايات التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن، تتمثل في تقليل العبء التدريسي عليهن وبناء البرامج التدريبية وفقا لاحتياجاتهن، والتنويع في أساليب البرامج التدريبية المقدمة لهن من دروس نموذجية واستخدام التعلم المفرد واستخدام التدريب عن بعد.

قدمت الدراسة نموذجا مقترحا لتنمية كفايات التعليم الالكتروني مكونا من: آليات وسياسات مقترحة للتطوير، وبرامج تطويرية مقترحة وفق ثلاث مراحل:(مرحلة التهيئة، مرحلة التأسيس، مرحلة ما بعد التدريب).

وأجرى **الحوامدة (2011م).** دراسة هدفت إلى معرفة معوقات استخدام التعليم الالكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية. وهدفت هذه الدراسة الى الكشف عن معوقات استخدام التعليم الالكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية، وتعرف أثر التخصص الأكاديمي، والحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب(ICDL) في هذه المعوقات.

ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطوير استبانة مكونة من (24) بندا بعد التحقق من صدقها وثباتها، وقد تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (96) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية اربد الجامعية، وكلية الحصن الجامعية. وقد تم اجراء التحليلات الاحصائية المناسبة. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن بنود الاداة ككل شكلت معوقات للتعلم الالكتروني تواجه أعضاء الهيئة التدريسية، وأظهرت كذلك نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في التخصصات الاكاديمية العلمية وأعضاء الهيئة التدريسية في التخصصات الأكاديمية الادبية على معوقات استخدام التعليم الالكتروني بالنسبة لكل محور من محاور الدراسة، وعلى المحاور ككل.

كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريس الحاصلين على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) وأعضاء الهيئة التدريسية الذين لم يحصلوا عليها على معوقات استخدام التعليم الالكتروني بالنسبة لكل محور من محاور الدراسة. (الحوامدة، 2011م، ص803-804)

يتضح مما سبق ندرة الدراسات – حسب علم الباحث - التي تناولت واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية الوسائط التعليمية الإلكترونية في أعمالهم الأكاديمية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية المتفرغين والناطقين باللغة العربية في الجامعات الفلسطينية الحكومية والعامة والخاصة من حملة شهادتي الدكتوراه والماجستير والبالغ عددهم (2082) عضو هيئة تدريس خلال الفصل الثاني من العام الأكاديمي (2017/2016م).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، حيث كان حجم العينة (240) عضو هيئة تدريس وزعت عليهم أداة الدراسة، جمع منها (223) استبانة، حيث استبعد (7) بسبب عدم صلاحيتها ليكون حجم العينة النهائي هو (216) عضو هيئة تدريس.

أداة الدراسة

تم استخدام استبانة مكونة من جزئيين، الأول يتكون من خمسين فقرة موزعة على مجالات استخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية وفق ما ورد في جدول (1). وكان يسبق كل مجال سؤال ينص على ما إذا كان عضو هيئة التدريس يستخدم هذا المجال (التقنية التعليمية الإلكترونية) في عمله الأكاديمي الجامعي، فإذا كانت الإجابة نعم، يكمل الإجابة عن فقرات المجال ويختار درجة توافر الاستخدام من بين خمسة مستويات: "كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً". ودرجت المستويات السابقة وعلى الترتيب بعلامات: (5)، (4)، (3)، (2)، (1). أما في حالة عدم استخدام المجال (التقنية التعليمية الإلكترونية) فينتقل عضو هيئة التدريس للإجابة عن مجال آخر، وهكذا. والجدول رقم (1) يوضح توزيع فقرات استبانة الوسائط التعليمية الإلكترونية على مجالاتها.

جدول (1): توزيع فقرات استبانة الوسائط التعليمية الإلكترونية على مجالاتها

المجال	الفقرات	عددها
الانترنت (Internet)	12-01	12
الحاسوب (computer)	23-13	11
البريد الإلكتروني (E-mail)	33-24	10
جهاز عرض البيانات (Data Show)	40-34	7
الهاتف النقال (Mobile Phone)	45-41	5
مؤتمرات الفيديو (Video Conference)	50-46	5

أما الجزء الثاني، فيتكون من سؤال مقالي يشتمل على ستة أفرع وكل فرع يطلب من عضو هيئة التدريس إعطاء مثال واحد على الأقل عن استخدام كل مجال من المجالات في عمله الأكاديمي إن كان يستخدمها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة في إجابتها على سؤال الدراسة:

ما و اقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية الوسائط التعليمية الإلكترونية في أعمالهم الأكاديمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على كل مجال من مجالات الأداة والجدول (2) يبين ذلك. وتجدر الإشارة إلى أن إجابة أفراد عينة الدراسة على هذا السؤال كانت متدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس، حيث تراوحت قيم التقدير من (1- 5) ولفهم الأرقام الواردة في الجداول اللاحقة يتطلب مقارنتها بمدلول هذه المقادير حسبما أتفق علية أغلبية المحكمين، حيث أعتبر أن القيمة ضمن المدى:

- أقل من (2.5) تعتبر ضعيفة الاستخدام.
- من (2.5) – أقل من (3.5) تعتبر متوسطة الاستخدام.
- من (3.5) – أقل من (4.5) تعتبر عالية الاستخدام.
- من (4.5 – 5) تعتبر عالية جداً باستخدامها.

تبين من جدول (2) أن أكثر المجالات استخداماً هو الحاسوب(computer) حيث بلغ نسبة استخدامه (81 %)، يليه الانترنت(Internet) بنسبة (80%)، وجاء في المتوسط جهاز عرض البيانات (Data Show Projector) حيث بلغ نسبة استخدامه (77%)، أما استخدام البريد الإلكتروني (E-mail)فكان منخفض ونسبته (30%)، وكذلك الهاتف النقال (Mobile Phone) فكان نسبة استخدامه (23%)، وجاء في الترتيب الأخير مؤتمرات الفيديو (Video Conference) بنسبة استخدام مقدارها (12%).

جدول (2): المتوسطات الحسابية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس على مجالات استخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية وترتيب كل مجال وعدد المستخدمين ونسبهم

المجال	الرتبة	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي لفقرات المجال	عدد المستخدمين	نسبة المستخدمين
الانترنت (Internet)	4	12	3.09	173	% 80
الحاسوب (computer)	5	11	2.78	174	% 81
البريد الإلكتروني (E-mail)	1	10	3.69	65	% 30
جهاز عرض البيانات (Data Show Projector)	6	7	2.22	166	% 77
الهاتف النقال (Mobile Phone)	3	5	3.22	50	% 23
مؤتمرات الفيديو (Video Conference)	2	5	3.68	27	% 12

أما من حيث نوعية الاستخدام، فيشير جدول (2) أن استخدام البريد الإلكتروني (E-mail) جاء في المجال الأول، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.69) ويصنف ضمن مجالات الاستخدام العالية، يليه مجال مؤتمرات الفيديو (Video Conference)، وبفارق (0.01) عن المجال الأول، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.68)، ثم مجال الهاتف النقال (Mobile Phone) ثالثاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.22)، وفي المجال الرابع جاء الانترنت (Internet)، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.09)، ويليه خامساً مجال الحاسوب (computer)، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (2.78)، وتصنف المجالات (3-5) ضمن مجالات الاستخدامات المتوسطة، وجاء في المجال السادس والأخير جهاز عرض البيانات (Data Show Projector)، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (2.22) وصنف ضمن مجالات الاستخدامات الضعيفة.

وفيما يلي عرض للنتائج وفق مجالات الاستخدام في العمل الأكاديمي الجامعي:

المجال الأول: استخدام الانترنت (Internet) في العمل الأكاديمي الجامعي.

يلاحظ من جدول (3) أن:

- أكثر استخدامات أعضاء هيئة التدريس للإنترنت (Internet) كان لغايات استخدام الانترنت لشراء كتب علمية متخصصة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.24)، ويصنف على انه استخدام عالي.
- أقل استخدام أعضاء هيئة التدريس للإنترنت (Internet) كان لغايات الحصول على معلومات متعلقة بالمقررات الدراسية التي يدرسها، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.01)، ويصنف على انه استخدام ضعيف.
- استخدام أعضاء هيئة التدريس للإنترنت (Internet) للاشتراك في مجموعة النقاش العلمية، واستخدامها للمشاركة في ندوات ومؤتمرات علمية وعالمية كان متقارباً وجاء في المرتبتين الثانية والثالثة، فكان المتوسط الحسابي لهما على التوالي (3.91، 3.90).
- استخدام أعضاء هيئة التدريس للإنترنت (Internet) لغايات البحث عن برامج تعليمية خاصة بتخصصه والاستفادة من البرامج التعليمية الموجودة على الانترنت كان متوسطاً، فكان المتوسط الحسابي لهما على التوالي (2.58، 2.52).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال استخدام الانترنت (Internet) في استبانة الوسائط التعليمية الإلكترونية

الترتيب النسبي	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
12	1	استخدام الانترنت للحصول على معلومات متعلقة بالمقررات الدراسية التي أدرسها.	2.01	0.89
11	2	استخدام الانترنت في البحث عن مواد تعليمية في مجال تخصصي.	2.09	0.89
7	3	استخدام الانترنت في متابعة الاختراعات والابتكارات والتطورات العلمية.	2.80	1.07
10	4	استخدام الانترنت لمواكبة كل ما هو جديد في مجال تخصصي.	2.50	1.00
5	5	استخدام الانترنت للاشتراك في المجلات والدوريات العلمية.	3.61	1.12
1	6	استخدام الانترنت لشراء كتب علمية متخصصة.	4.24	0.95
6	7	استخدام الانترنت للاطلاع على محتويات الدوريات العلمية المتاحة مجاناً ضمن تخصصي.	3.34	1.26
8	8	استخدام الانترنت للبحث عن برامج تعليمية خاصة بتخصصي.	2.58	1.24
4	9	استخدام الانترنت لعمل مواقع تعليمية لها علاقة بتخصصي.	3.68	1.35
9	10	استخدام الانترنت للاستفادة من البرامج التعليمية الموجودة على الانترنت.	2.52	1.20
3	11	استخدام الانترنت للمشاركة في ندوات ومؤتمرات علمية وعالمية.	3.90	1.26
2	12	استخدام الانترنت للاشتراك في مجموعة النقاش العلمية.	3.91	1.27

المجال الثاني: استخدام الحاسوب (computer) في العمل الأكاديمي الجامعي: يلاحظ من جدول (4) أن:

- أكثر استخدامات أعضاء هيئة التدريس للحاسوب (computer) كان في الألعاب، حيث بلغ المتوسط (3.39)، ويصنف على أنه استخدام متوسط.
- أقل استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب (computer) كان لغايات عرض المعلومات، حيث بلغ المتوسط (1.93).
- استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب (computer) في مجال تفريد عملية التعليم جاء في المرتبة الثانية، أما كل من استخدام الحاسوب في التعليم الذاتي لجميع فئات الطلاب والتقويم الشامل لنمو الطلاب جاءت الفقرتان في المرتبة الثالثة، فكان المتوسط الحسابي للفقرات على التوالي (3.15، 2.94).
- استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب (computer) مجال التصميم في عرض التجارب العلمية كان متوسطاً، فكان المتوسط الحسابي لهما على التوالي (2.91، 2.77).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال استخدام الحاسوب (computer) في استبانة الوسائط التعليمية الإلكترونية

الترتيب النسبي	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
11	13	استخدام الحاسوب كأداة لعرض المعلومات.	1.93	1.03
9	14	استخدام الحاسوب في المحاكاة.	2.51	1.01
1	15	استخدام الحاسوب في الألعاب.	3.39	1.29
7	16	استخدام الحاسوب في عرض التجارب العلمية.	2.77	1.16
3	17	استخدام الحاسوب في مجال التعليم الذاتي لجميع فئات الطلاب.	2.94	1.17
8	18	استخدام الحاسوب في عمل بنوك الأسئلة.	2.58	1.26
5	19	استخدام الحاسوب في مجال التصميم.	2.91	1.01
3	20	استخدام الحاسوب في التقويم الشامل لنمو الطلاب.	2.94	1.05
2	21	استخدام الحاسوب في تفريد عملية التعليم.	3.15	1.25
10	22	استخدام الحاسوب لتنويع أساليب تقديم المعلومات.	2.44	1.23
5	23	استخدام الحاسوب في تصميم برامج تعليمية لها علاقة بتخصصي.	2.91	1.36

المجال الثالث: استخدام البريد الإلكتروني (E-mail) في العمل الأكاديمي الجامعي.

يلاحظ من جدول (5) أن:

- أكثر استخدامات أعضاء هيئة التدريس للبريد الإلكتروني (E-mail) كان في تصحيح الواجبات البيتية وإرسالها إلى الطلبة، حيث بلغ المتوسط (4.04)، ويصنف على أنه استخدام عالي.
- أقل استخدام أعضاء هيئة التدريس للبريد الإلكتروني (E-mail) كان لغايات مناقشة طرق تدريس تخصصه، حيث بلغ المتوسط (3.26)، ويصنف على أنه استخدام متوسط.
- استخدام أعضاء هيئة التدريس للبريد الإلكتروني (E-mail) لغايات إرسال نتائج الاختبارات الدورية للطلبة، وللتواصل الفعال مع الطلبة الذين لا يتمكنون من الحضور للجامعة، جاء في المرتبتين الثانية والثالثة، فكان المتوسط الحسابي لهما على التوالي (4.02، 4.00) وبفارق بسيط عن فقرة أكثر استخدام.
- استخدام أعضاء هيئة التدريس للبريد الإلكتروني (E-mail) لإرسال المواد التعليمية والوجبات المنزلية إلى الطلبة، وللاتصال مع الجامعة أو الشؤون الإدارية، وللاتصال بالمختصين في مجال تخصصه من مختلف دول العالم، وفي استقبال الواجبات البيتية من الطلبة كان عالياً، فكان المتوسط الحسابي لها على التوالي (3.73، 3.63، 3.61، 3.60).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال استخدام البريد الإلكتروني (E-mail) في استبانة الوسائط التعليمية الإلكترونية

الترتيب النسبي	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
7	24	استخدمه في استقبال الواجبات البيتية من الطلبة.	3.60	1.39
1	25	استخدمه في تصحيح الواجبات البيتية وإرسالها إلى الطلبة.	4.04	1.09
4	26	استخدامه في إرسال المواد التعليمية والوجبات المنزلية إلى الطلبة.	3.73	1.29
8	27	استخدامه في الرد على استفسارات الطلبة.	3.49	1.39
6	28	استخدمه للاتصال بالمختصين في مجال تخصصي من مختلف دول العالم.	3.61	1.23
5	29	استخدمه كوسيط للاتصال مع الجامعة أو الشؤون الإدارية.	3.63	1.18

3	30	استخدمه للتواصل الفعال مع الطلبة الذين لا يتمكنون من الحضور للجامعة.	4.00	1.11
2	31	استخدمه لإرسال نتائج الاختبارات الدورية للطلبة.	4.02	1.08
9	32	استخدمه للتعرف على زملاء في مجال التخصص.	3.48	1.28
10	33	استخدمه لمناقشة طرق تدريس تخصصي.	3.26	1.41

المجال الرابع: جهازعرض البيانات (Data Show Projector) في العمل الأكاديمي الجامعي

يلاحظ من جدول (6) أن:

- أن جميع استخدامات أعضاء هيئة التدريس لجهاز عرض البيانات (Data Show Projector) في التعليم الجامعي جاءت في مستوى الضعيف.
- أكثر استخدامات أعضاء هيئة التدريس لجهاز عرض البيانات (Data Show Projector) كان في حالة عرض تجارب حديثة في مجال التخصص، حيث بلغ المتوسط (2.45).
- أقل استخدام أعضاء هيئة التدريس لجهاز عرض البيانات (Data Show Projector) كان لغايات شرح مفهوم جديد، حيث بلغ المتوسط (1.96).
- استخدام أعضاء هيئة التدريس لجهاز عرض البيانات (Data Show Projector) لعرض أفلام فيديو لها علاقة بالمقررات التي يدرسها، ولتقديم أعمال الطلبة أثناء المحاضرات، جاء في المرتبتين الثانية والثالثة، فكان المتوسط الحسابي لهما على التوالي (2.36، 2.24).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال استخدام جهازعرض البيانات (Data Show Projector) في استبانة الوسائط التعليمية الإلكترونية

الترتيب النسبي	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
3	34	استخدمه عادة لتقديم أعمال الطلبة أثناء المحاضرات.	2.24	1.18
7	35	استخدمه لشرح مفهوم جديد.	1.96	0.91
4	36	استخدمه لعرض برمجيات تفاعلية.	2.18	1.17
1	37	استخدمه في حالة عرض تجارب حديثة.	2.45	1.21
6	38	استخدمه لعرض أشكال ورسوم موجودة في المقررات الدراسية.	2.04	1.14
2	39	استخدمه لعرض أفلام فيديو لها علاقة بالمقررات التي أدرسها.	2.36	1.36
5	40	استخدمه لأنه يغني عن الكثير من الأجهزة.	2.12	1.20

المجال الخامس: استخدام الهاتف النقال (Mobile Phone) في العمل الأكاديمي الجامعي

يشير جدول (7) أن:

- أكثر استخدامات أعضاء هيئة التدريس للهاتف النقال (Mobile Phone) كان في مجال عملية تقويم تعلم الطلبة، حيث بلغ المتوسط (3.82) ويصنف على أنه استخدام عالي.
- أقل استخدام أعضاء هيئة التدريس للهاتف النقال (Mobile Phone) كان لغايات التواصل مع الطلبة فيما يتعلق فيما يتعلق بمقرراتهم الدراسية، حيث بلغ المتوسط (2.90)، ويصنف على انه استخدام متوسط.
- استخدام أعضاء هيئة التدريس للهاتف النقال (Mobile Phone) لغايات تدريس بعض المفاهيم العلمية، جاء في المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.39).
- استخدام أعضاء هيئة التدريس للهاتف النقال (Mobile Phone) في التواصل مع الزملاء من تخصصي، ومع المؤسسات الاكاديمية المتخصصة كان متوسطاً، فكان المتوسط الحسابي لهما على التوالي (2.95، 2.91).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال استخدام الهاتف النقال (Mobile Phone) في استبانة الوسائط التعليمية الإلكترونية

الترتيب النسبي	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
2	41	استخدمه في تدريس بعض المفاهيم العلمية.	3.39	1.42
5	42	استخدمه في التواصل مع الطلبة فيما يتعلق بمقرراتهم الدراسية.	2.90	1.53
3	43	استخدمه في التواصل مع الزملاء من تخصصي.	2.95	1.53
4	44	استخدمه في التواصل مع المؤسسات الاكاديمية المتخصصة.	2.91	1.44
1	45	استخدمه في عملية تقويم تعلم الطلبة.	3.82	1.29

المجال السادس: استخدام مؤتمرات الفيديو (Video Conference) في العمل الأكاديمي الجامعي: يشير جدول (8) إلى أن:

- جميع استخدامات أعضاء هيئة التدريس لمؤتمرات الفيديو (Video Conference) في التعليم الجامعي جاءت في المستوى الضعيف.
- أكثر استخدامات أعضاء هيئة التدريس لمؤتمرات الفيديو (Video Conference) كان في التحاور مع أعضاء هيئة التدريس من داخل وخارج فلسطين، حيث بلغ المتوسط (2.45).
- أقل استخدام أعضاء هيئة التدريس لمؤتمرات الفيديو (Video Conference) كان لغايات تفاعل طلبتهم مع علماء محليين وعرب ودوليين، حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.96).
- استخدام أعضاء هيئة التدريس لمؤتمرات الفيديو (Video Conference) لغايات تفاعل طلبته مع طلبة من خارج فلسطين، جاء في المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.24).
- استخدام أعضاء هيئة التدريس لمؤتمرات الفيديو (Video Conference) في المشاركة في بعض الفعاليات العلمية من مثل المؤتمرات والندوات والدورات التدريبية، وتنفيذ بعض العروض العلمية، جاء في المرتبتين الثالثة والرابعة، فكان المتوسط الحسابي لهما على التوالي (2.18، 2.04).

جدول (8) " المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال استخدام مؤتمرات الفيديو (Video Conference) في استبانة الوسائط التعليمية الإلكترونية

الترتيب النسبي	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
2	46	استخدمه في تفاعل طلبتي مع طلبة من خارج الدولة.	2.24	1.18
5	47	استخدمه في تفاعل طلبتي مع علماء محليين وعرب ودوليين.	1.96	0.91
3	48	استخدمه للمشاركة في بعض الفعاليات العلمية مثل المؤتمرات والندوات والدورات التدريبية.	2.18	1.17
1	49	استخدمه في التحاور مع متخصصين من داخل وخارج الدولة.	2.45	1.21
4	50	استخدمه في تنفيذ بعض العروض العلمية.	2.04	1.14

مناقشة النتائج والتوصيات

أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المجالات استخداماً هو الحاسوب (computer) حيث بلغ نسبة استخدامه (81%). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

- توافر أجهزة الحاسوب بكثرة في الجامعات الفلسطينية، أضافه إلى قناعة أعضاء هيئة التدريس بضرورة استخدامها.

- تأكيد وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية وإدارات الجامعات لأعضاء هيئة التدريس على ضرورة توظيف التكنولوجيا في التعليم، وخصوصاً الحاسوب وما يرتبط به.
- تضمين المناهج والكتب الجامعية بعض الوسائط التعليمية الالكترونية التي تشجع عضو هيئة التدريس على استخدام التعليم الالكتروني.

أما استخدام الانترنت (Internet) فكان بنسبة (80%). ويعزو الباحث ذلك، إلى ارتباط استخدام الانترنت بالحاسوب، وأن معظم الجامعات أصبحت تشتمل على شبكات للتواصل الإلكتروني، علاوة على انتشار هذه الخدمة في المنازل وبأسعار رخيصة نسبياً، مما يشجع أعضاء هيئة التدريس والطلبة على توظيف هذه التقنية في العمل الأكاديمي.

أما استخدام جهاز عرض البيانات (Data Show Projector) جاء في المتوسط حيث بلغ نسبة استخدامه (77%). ويعزو الباحث ذلك إلى عدم توافر أجهزة عرض البيانات بكثرة في الجامعات، ففي المتوسط يوجد جهاز عرض واحد لكل قسم أكاديمي، وهذا قد يقلل من نسبة الاستخدام.

أما استخدام البريد الإلكتروني (E-mail) فكان منخفض ونسبته (30%)، وكذلك الهاتف النقال (Mobile Phone) فكان نسبة استخدامه (23%)، وجاء في الترتيب الأخير مؤتمرات الفيديو (Video Conference) بنسبة استخدام مقدارها (12%). ويعزو الباحث ذلك إلى عدم امتلاك أعضاء هيئة التدريس للمهارات الضرورية لتوظيف هذه الوسائط التعليمية الالكترونية، إضافة إلى عدم وجود برامج أو تجارب عربية سابقة قد تساعدهم في توظيف هذه التكنولوجيا، أو حداثة هذه التكنولوجيا وارتفاع أسعار استخدامها، خصوصاً إذا كانت غير مدفوعة من قبل الجامعة. وهذا ما أكد عليه الجزء الثاني من الاستبانة، حيث لم يعطي أي من أعضاء هيئة التدريس مثالاً واحداً متكاملاً لتدريس مفهوم أو توظيف هذه التكنولوجيا من مثل مؤتمرات الفيديو أو البريد الإلكتروني أو الهاتف النقال في عملهم الأكاديمي، أنما جاء غالب الاستعمال لغايات عرض البيانات والتواصل دون الدخول الحقيقي في عملية تدريس مفهوم علمي ما.

التوصيات:

بالاعتماد على نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- تقديم الدعم الفني لأعضاء هيئة التدريس أثناء استخدامهم للتقنيات التعليمية الالكترونية في عملهم الأكاديمي..
- تنظيم ورشات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتوظيف الوسائط التعليمية الالكترونية في عملهم على أن تركز برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس على حاجات تعليمية وتربوية محددة تناسب المقررات التي يستخدمونها وتحقق الهدف من استخدامها.
- تأكيد الجامعات الفلسطينية لأعضاء هيئة التدريس على ضرورة توظيف التكنولوجيا في التعليم، وخصوصاً الحاسوب وما يرتبط به
- تضمين المناهج والمقررات التعليمية بعض الوسائط التعليمية الإلكترونية التي تشجع عضو هيئة التدريس على تفعيل هذه الوسائط في عمله الأكاديمي.
- التأكيد على تفعيل دور الوسائط التعليمية الالكترونية في المحاضرات الدراسية مع التركيز على نوعية الاستخدام.
- التأكيد على تبادل الخبرات والزيارات بين أعضاء هيئة التدريس لدراسة إمكانية تفعيل الوسائط التعليمية الالكترونية كل في مجال عمله.
- إجراء دراسات تجريبية لمعرفة فاعلية الوسائط التعليمية الالكترونية مع بعض المتغيرات كالتحصيل والتفكير.

المصادروالمراجع

أولا: المراجع العربية:

- أبو هولا، مفضي، والشناق، قسيم، والبواب، عبير (2003م). **أثر استخدام الوسائط المتعددة على اتجاهات طلبة كلية العلوم بالجامعة الأردنية**. منشورات **المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا**، عمان-الأردن.
- التودري، عوض حسين. (2004م). **المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم**. الرياض: مكتب الرشد ناشرون.
- الحوامدة، محمد فؤاد (2011م). **معوقات استخدام التعلم الالكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية**، مجلة جامعة دمشق المجلد (27)، العدد الأول+ الثاني، الأردن.
- اشتاتو، محمد (2004م). **معلم المستقبل تحديات التنمية الذاتية ورهانات المعرفة العلمية**، المؤتمر الدولي نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل، سلطنة عمان، مسقط.
- بصيوص، محمد حسن (2014م). **الوسائط المتعددة تصميم وتطبيقات**، دار اليازوري العلمية للنشر، عمان، الأردن.
- جامل، عبد السلام عبد الرحمن (2007م). **طرق تدريس المواد الاجتماعية**، ط2، دار المناهج، عمان.

- الحربش، جاسر. (2003م). تجربة التعليم الإلكتروني بالكلية التقنية في بريدة. **الندوة الدولية الأولى للتعلم الإلكتروني والمقامة بجامعات الملك فيصل بالرياض**. جامعات الملك فيصل،21-2003/4/23. متوفر على الموقع: http://www.kfs.sch.sa/ar/sim.htm
- الراشد، فارس. (2003م). التعليم الإلكتروني واقع وطموح. **الندوة الدولية الأولى للتعلم الإلكتروني والمقامة بجامعات الملك فيصل بالرياض**. جامعات الملك فيصل،21-2003/4/23. متوفر على الموقع: http://www.kfs.sch.sa/ar/sim.htm
- زيتون، عايش محمود (2007م). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- السالم، احمد، (2004م). **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- السيف، منال بنت سليمان (2009م). **مدى توافر كفايات التعليم الالكتروني ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود**، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- الشهري، فايز بن عبد الله. (2002م). التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية قبل أن تشتري القطار... هل وضعنا القضبان! **المعرفة**، 36(91)، ص36-43.
- العبادي، محسن. (2002م). التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي ما هو الاختلاف. **المعرفة**، 36(91)، ص18-23.
- العربي، نعيم (2016م). **تكنولوجيا التعليم**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عضابي، حمد إبراهيم. (2004م). مميزات نظام التعلم الإلكتروني. جامعة الحديدة: شبكة التعلم الإلكتروني. متوفر على الموقع: http://www.odhabi.net/hodct/mod/forum/discuss.php=51
- عطية، محسن علي (2009م). **الجودة الشاملة والجديد في التدريس**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- العلي، احمد عبد الله. (2005م). التعليم عن بعد ومستقبل التربية في الوطن العربي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- علي، سعيد إسماعيل (2007م). **أصول التربية العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- عودة، محمد خليل محمد (2016م). **أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي في مجال الإعلان التلفزيوني لدى طلبة كلية الإعلام في جامعة النجاح الوطنية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس-فلسطين.
- الفار، إبراهيم عبد الوكيل، (2002م). **استخدام الحاسوب في التعليم**. عمان: دار الفكر.
- الفرا، يحي. (2003م). التعلم الإلكتروني: رؤى من الميدان. الندوة الدولية الأولى للتعلم الإلكتروني والمقامة بجامعات الملك فيصل بالرياض. وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة-جدة. متوفر على الموقع: http://www.jeddahadu.gov.sa/news/papers/p11.doc
- الفليج، خالد بن عبد العزيز. (2004م). **التعليم الإلكتروني**. اللقاء الثاني لتقنية المعلومات والاتصال في التعليم. جدة: مركز الوسائط التربوية. متوفر على الموقع: http://www.jeddahadu.gov.sa/etc/2nd-etc/papers.htm
- القرارعة، أحمد (2003م). **أثر استخدام الوسائط التعليمية المتعددة في تحصيل العلمي والدافعية للتعلم في مادة الكيمياء لدى طلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل للصف التاسع الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان-الأردن.
- الشناق، قسيم، وأبو هولا، مفضي، والبواب، عبير (2003م). أثر استخدام الوسائط المتعددة على تعلم طلبة كلية العلوم بالجامعة الأردنية. منشورات **المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا**، عمان-الأردن.
- المبيريك، هيفاء. (2002م). التعلم الإلكتروني: تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعليم الإلكتروني مع نموذج مقترح. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفترة 16-1423/8/17هـ،جامعة الملك سعود. متوفر على الموقع: http://www.ksu.edu.sa/seminars/futureschool/Abstracts/thana2Abstract.htm
- المجالي، محمد والجراح، عبد المهدي والشناق، قسيم واليونس، يونس والعياصرة، احمد والنسور، زياد، (2005م). المساعد العربي في تدريس انتل التعليم للجميع، دليل المدرب. وزارة التربية والتعليم، عمان-الأردن
- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز. (2002م). التعلم الإلكتروني: مفهومه خصائصه فوائده عوائقه. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفترة 16-1423/8/17هـ، متوفر على الموقع: http://www.ksu.edu.sa/seminars/futureschool/Abstracts/ AlmosaAbstract.htm
- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز والموسى، احمد مبارك. (2005م). التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات. الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.
- نداف، شادي، (2002م). واقع استخدام الحاسوب التعليمي والإنترنت في الجامعات الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.
- وزارة التربية والتعليم العالي (2017م). **ملخص عام لإحصاءات مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني للعام الأكاديمي (2015/2014م)**، رام الله، فلسطين. https://www.mohe.pna.ps/moehe/factsandfigures

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Al- Karam, A. M. & Al- Ali, N. M. (2001). E- learning: the new breed of education. In Billeh, V. & Ezzat, A.. (Eds.), *Education development thruogh utilization of technology*. UNESCO Regional Office for Education in the Arab States (pp. 49-63)
- Bosman, Kelli. (2002). simulation-**based E-learning**. Syracuse university.
- Codone, Susan (2001). An E-Learning Primer. http://faculty.mercer.edu/codone_s/elearningprimer.PDF
- Dimitrov, D.; McGee, S.; & Howard, B. (2002). Changes in Students' Science Ability Produced by Multimedia Learning Environments: Application of the Linear Logistic Model for Change. **School Science and Mathematics**. V 102 (1): 15-24.
- Johari, W (2015). **Assessment of multimedia based blended learning engineering courseware at -An-Najah National University**. Master Thesis, Faculty of Graduate studies. An-Najah National University, Nablus, Palestine.
- Guckel, K. & Ziemer, Z. (2002). *E- learning. Seminar: the training of cross –cultural competence and skills*. Universality Hildesheim. **http://www.uni-hildesheim.de/~beneke/WS01-02/meth/An E-Learning Primer**
- Kurtus, Ron. (2004). what is E learning? Retrieved, May 11, 2004. from**: www. school-for–chanpions.com/ eLearning/whatis.htm.**

الملحق: رابط الاستبيان. https://www.4shared.com/office/Mks0NMfdca/_____.html

تصور مقترح لمشروع منصة عربية مشتركة لمقررات إلكترونية مفتوحة واسعة الانتشار MOOCs لطلبة الجامعات عبر الوطن العربي في ضوء معايير الجودة

د. مجدي "محمد رشيد" حناوي
أستاذ مشارك – تكنولوجيا التعليم / تعليم إلكتروني
جامعة القدس المفتوحة – فلسطين
Dr.hinnawi@gmail.com

ملخص الدراسة

يؤكد الأدب النظري المتعلق بمجال التعلم الإلكتروني، وكذلك تجمع الدراسات والبحوث العلمية، على أن للتعلم الإلكتروني فوائد لا يمكن تغاضيها، أو الاستهانة بأهميتها في التعليم الجامعي، وهناك قناعة كبيرة واتجاهات موجبة لدى معظم القائمين على التعليم الجامعي من إداريين وأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس أن للتعلم الإلكتروني مزايا يمكنها الارتقاء بالتعليم الجامعي ومعالجة عدد من المشكلات التي يوجهها إذا ما تم تطبيقه بمنهجية مدروسة، وفي ضوء معايير جودة عالمية.

وفي ضوء الاهتمام العالمي بفكرة "التعليم عبر الأوطان"، وتطورات أنظمة التعلم الإلكتروني، ودراسة التجارب الناجحة للجامعات العالمية المرموقة، فإن تطوير منصة مشتركة للجامعات في الوطن العربي للمقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOCs، يمكنها أن تعظم دور التعلم الإلكتروني، وتنشر الإفادة منه في الوطن العربي، وفي الوقت نفسه تعالج عدداً من معيقات تطبيقه لدى كثير من الجامعات العربية، أبرزها: احتياجه إلى طواقم فنية وخبرات متخصصة، ونفقات مالية، ومعايير لضبط الجودة.

وتعد هذه الدراسة من الدراسات الاستشرافية النوعية، فقد سعت من خلال اعتمادها المنهج الوصفي التحليلي والبنائي إلى وضع تصور مقترح لمشروع منصة مشتركة بين الجامعات العربية لمقررات إلكترونية مفتوحة المصدر وواسعة الانتشار MOOCs لطلبتها عبر الوطن العربي في ضوء معايير الجودة، يمكن أن تتبناها الجامعات العربية بالتشارك والتعاون، تحت مظلة وقيادة إحدى المؤسسات أو المنظمات العربية المرموقة ذات مكانة رفيعة في التعليم العالي في الوطن العربي.

الكلمات المفتاحية: *المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار، MOOCs، موك، التعلم الإلكتروني، التعليم عبر الأوطان.*

A Suggested Proposal for Establishing an Arab Platform of Massive Open Online Courses (MOOCs) for Arab University Students According the Standards of Quality

Abstract

Literature review and research studies in the field of of e-learning confirm that e-learning has several undeniable benefits that cannot be undermined at university level. Furthermore, people responsible for higher education including academic stuff and administrators have positive attitudes towards this learning approach, and they believe that such learning has the potential to upgrade university education on the one hand, and can solve some problems if applied in accordance with well-designed procedures in the light of quality standards. Accordingly and as a result of the global interest in the Transnational Education and the current advancements in e-learning systems in addition to the successes of many reputable universities in this field, there is a need to develop an Arab Platform of Massive Open Online Courses that enable Arab universities to benefit from e-learning and maximize its potentials in addition to overcoming some obstacles that hinder the application of e.learning, such as the need for experienced technical staff, the need for funds and standards for quality assurance. Thus, the current qualitative forecasting study based on descriptive analytical and Structural approach, aimed at designing a suggested proposal for an Arab Platform of Massive Open Online Courses (MOOCs) that can be used by the students of the Arab universities in light of the quality standards. Such proposal can be adopted and coordinated by all Arab universities under the leadership of one reputable and prestigious academic organization or institution in the Arab World.

Keywords: *Massive Open Online Courses, MOOCs, e-learning, Transnational Education.*

تصور مقترح لمشروع منصة عربية مشتركة لمقررات إلكترونية مفتوحة واسعة الانتشار MOOCs لطلبة الجامعات عبر الوطن العربي في ضوء معايير الجودة

المقدمة

لقد فرضت التطورات التي مرت بها السنوات الأخيرة تحديات كبيرة أمام التعليم العالي في العالم عامة، وفي الوطن العربي بخاصة، ومن أبرز التحديات التي واجهها الوطن العربي أمران: أولهما: الإقبال المتزايد على التعليم الجامعي، وبالتالي الحاجة إلى توفير فرص تعليمية تلبي ذلك، وما يترتب عليه من زيادة في الأعباء المالية على الدول لمواجهة هذا التحدي، وثانيهما: ضرورة مواكبة الجامعات العربية للمستحدثات التكنولوجية وتوظيفها في التعليم، لتلتحق بركب الجامعات في الدول المتقدمة التي خاضت تجارب ناجحة في توظيف التعلم الإلكتروني من خلال دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، واستفادت من مزاياه والتسهيلات التي يقدمها لتطوير أنماط تعليمية وتعلمية مرنة وتفاعلية وفاعلة، ويترتب على هذا ضرورة توفير الطواقم الفنية ذات الخبرة في تصميم البرامج التعليمية الإلكترونية، إضافة إلى التكلفة المالية التي تعيق الكثير من الجامعات العربية من تحقيقه.

فالتعلم الإلكتروني له دور وأهمية للجامعات من حيث توفير المرونة في بنية التعليم، وسهولة تطوير المحتوى التعليمي لبرامجها الدراسية، وتحفيز الطلبة على الدراسة الذاتية لبناء قدراتهم على التكيف مع متطلبات حياتهم المتغيرة في عصر يتسم بالتغير والتطور السريع، والتعلم من الأقران من خلال تواصلهم مع زملاء لهم لديهم نفس الاهتمامات، وكذلك مع خبراء في مجال الاهتمام، إضافة إلى تبادل الخبرات والممارسات التعليمية والمناهج الدراسية داخل الجامعة الواحدة وبين الجامعات المختلفة[12].

وللتعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي خصائص ومزايا منها: التمركز حول المتعلم، والاعتماد على المجهود الذاتي في التعلم (التعلم الذاتي)، والذاتية في التحكم وإدارة الوقت والتعلم، مع توفر الدعم والتوجيه والإرشاد الإلكتروني المباشر، وتوفير بيئة تعلمية تفاعلية تتسم بالسهولة، وتوفر عنصر المتعة في التعلم، ومرونة التعلم ومتابعته في أي زمان ومن أي مكان في العالم يتناسب مع ظروف المتعلم، وتوفير أساليب تقويم متنوعة، مع إمكانية منح المتعلم شهادات معتمدة بعد نهاية الدورة أو البرنامج أو المقرر الجامعي الإلكتروني بنجاح، أو احتساب ساعاته المعتمدة ضمن سياسة وإجراءات تنتهجها المؤسسة التعليمية، إضافة إلى إمكانية استخراج آلاف التقارير والإحصائيات التي تفيد في متابعة تعلم الطلبة والتغذية الراجعة الخاصة بتقدمهم من جهة، وتنفيذ البرامج التعليمية الإلكترونية من جهة أخرى[4].

وقد أشار العمري[16] إلى أن هناك إقبالاً متزايداً لاستخدام التعلم الإلكتروني في الجامعات؛ حيث يمكنه حل كثيرٍ من مشكلات التعليم الجامعي في الوطن العربي إذا أحسن تصميمه وإنتاجه وإدارته، إلا أن كثيراً من نظم التعلم الإلكتروني المطبقة في الوطن العربي حالياً يشوبها عدد من العيوب، أبرزها افتقادها للمعايير، وإن وجدت فهي لا ترتقي لمعايير الجودة، مما يقلل من فاعليتها، ويؤدي إلى الهدر في الجهد والوقت والنفقات، كما يؤثر سلبياً في المتعلمين، فيصبح التعليم التقليدي أفضل منه وأسرع وأكثر فاعلية واقتصاداً، لذا فإن من أهم عوامل نجاح التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي هو اعتماده على معايير جودة متفق عليها عالمياً والتزامه فيها.

وتوصلت دراسة صيام[13] إلى أن لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية (الأقسام المحاسبية) قناعة كبيرة بأهمية استخدام التعلم الإلكتروني، إلا أن درجة استخدامهم له دون المستوى المطلوب بالرغم من إدراكهم لأهمية تفعيله؛ لما له من مزايا عديدة تعزز جودة التعليم الجامعي، ويعزو أعضاء هيئة التدريس الجامعيين قلة تفعيلهم للتعلم الإلكتروني في التدريس الجامعي لوجود عدد من المعيقات، أبرزها التي ترتبط بالإمكانات الفنية والمادية المتاحة.

كما بينت دراسة الغويل[17] أن أبرز العوائق التي تعيق استخدام غالبية أعضاء هيئة التدريس في الجامعة (الأسمرية الإسلامية– كلية الاقتصاد والتجارة) لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات خاصة في المناهج الدراسية المقررة، هي ضعف البنية التحتية، وضعف التدريب في كيفية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وأن أكبر التحديات التي

تواجههم في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج الدراسية هي تلك المتعلقة بالجوانب الإدارية والمادية.

كذلك بين دراسة إبراهيم والبدوي[1] أن أبرز المعيقات التي تواجه تطبيق الخدمات الإلكترونية في التعليم الجامعي في الوطن العربي هي التكلفة العالية المصاحبة لتطبيق البرامج الإلكترونية والحاجة إلى التمويل المالي، ولذا فقد أوصت الدراسة بضرورة التنسيق والتعاون بين مؤسسات التعليم في أقطار الوطن العربي من خلال مشاريع مشتركة لتطوير مجالات تطبيق التكنولوجيا في التعليم.

ومن خلال دراسة الجمني وآخرون[8] والتي قدمت في المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، سلطت الدراسة الضوء على واقع التعلم الإلكتروني في العالم العربي؛ حيث بينت أن أهم إيجابياته هو وعي جل الدول العربية بأهمية هذا النوع من التعليم وازدياد الاهتمام به، إلا أن هناك تفاوتاً كبيراً بينها في مدى جاهزية البنى التحتية اللازمة، واختلاف في مدى نجاح تجاربهم فيه، وقد أكدت الدراسة على غياب ثقافة العمل التشاركي بين المؤسسات التعليمية في الدول العربية لتوفير البرامج والمحتويات التعليمية بكلفة أقل، وفي ختام الدراسة دعا الباحثون مؤسسات التعليم في الوطن العربي إلى تعزيز آليات التعاون وذلك من خلال تبادل الخبرات والبرامج والتشارك في استعمال المحتويات التعليمية، مما يخفض التكلفة ويعزز الجودة، ويساهم في إنجاح تطبيق التعلم الإلكتروني والنهوض به وتلبية حاجات الجميع.

وذكرت دراسة يحياوي وآخرون[21] أن التحولات التكنولوجية الهائلة تفرض وبقوة أهمية العمل على مواكبتها في مجال التعليم؛ بحيث أصبح التعلم الإلكتروني ودمجه في مؤسسات التعليم العالي ضرورة ملحة للحاق بالتطور المعرفي، فضلاً عن قدرته بالارتقاء بجودة التعليم ونوعيته، كما تساعد على إكساب الطلبة المهارات التي تتطلبها حياة العصر الحالي الذي يتسم بالمعلوماتية، إضافة للتغلب على أوجه القصور التي تعاني منها المؤسسات التعليمية، وقد بينت الدراسة أن الجامعات العربية تواجه صعوبات في تطبيق التعلم الإلكتروني منها: ضعف التخطيط الاستراتيجي، وغياب السياسات الواضحة في مجال التعلم الإلكتروني، والحاجة إلى الموارد البشرية المؤهلة في مجال التعلم الإلكتروني، وارتفاع تكاليف تطبيق التعلم الإلكتروني، إضافة إلى غياب نظم الاعتماد ومعايير ضمان الجودة في العديد من المؤسسات التعليمية، ولذا، ومن منطلق أهمية التعلم الإلكتروني للتعليم الجامعي وضرورة تطبيقه، أوصت الدراسة بضرورة توفير بنية تحتية متكاملة في البلدان العربية، وتكوين شبكة لربط المؤسسات الجامعية ببعضها البعض والتنسيق بينها، لاستغلال شبكة الإنترنت بأحسن وجه لإنجاح مشاريع التعلم الإلكتروني في ضوء ضمان متطلبات الجودة. خاصة أن التعلم الإلكتروني قد أصبح جزءاً مهماً من جودة التعليم العالي، وهذا ما دفع عدداً من مؤسسات التعليم العالي والجامعات إلى وضع معايير الجودة واعتمادها لضمان تصميم ناجح وتطبيق فعال لأنظمة التعلم الإلكتروني لديها[19].

ويعرف عبد المجيد[15] مفهوم الجودة الشاملة في نظام التعلم الإلكتروني أنها مجموعة المبادئ والسياسات والهياكل التنظيمية المتميزة باستخدام كافة عناصر مكونات نظام التعلم الإلكتروني بغرض تحسين الأداء والخدمات المقدمة لتحقيق أعلى معيار للأداء والتحقق من مدى تطابق الأداء والخدمات المقدمة مع المعايير المستهدفة.

فمفهوم الجودة في التعلم الإلكتروني يهدف إلى بيان قدرة المؤسسة التعليمية وتميزها في طرح برامجها الدراسية، وضمان حصول المتعلم إلكترونياً على نفس جودة التعليم التي يحصل عليها المتعلم عبر طرق التعليم الاعتيادية المبنية على اللقاءات المباشرة مع المحاضرين في قاعات الدراسة، بل تحقيق جودة أفضل من ذلك أيضاً، كما تهدف معايير جودة التعلم الإلكتروني إلى إقناع المتعلم بفعالية البرامج التعليمية المقدمة من خلالها، والمزايا التي تحققها له، من خلال التصميم الجيد لها، وتوفر الأنشطة والخدمات التفاعلية فيها، كتواصله مع مدرسيه، وتفاعله مع زملائه[18].

وقد رصد النجدي[20] معايير الجودة العالمية للتعلم الإلكتروني في أربعة معايير رئيسة شملت عدداً من المحكات للاستدلال عليها، وتمثلت تلك المعايير الرئيسة بجودة المحتوى وتصميم المقرر الإلكتروني، ومساندة المشرفين ودعمهم، ومساندة الدارسين ودعمهم، وجودة الخدمات الإدارية.

فيما سعت دراسة البداح والصرايرة[5] إلى تحليل الأدبيات والدراسات السابقة في مجال إدارة الجودة؛ للخروج بمعايير لإدارة الجودة وضمانها في الجامعات في ضوء تقنيات التعلم

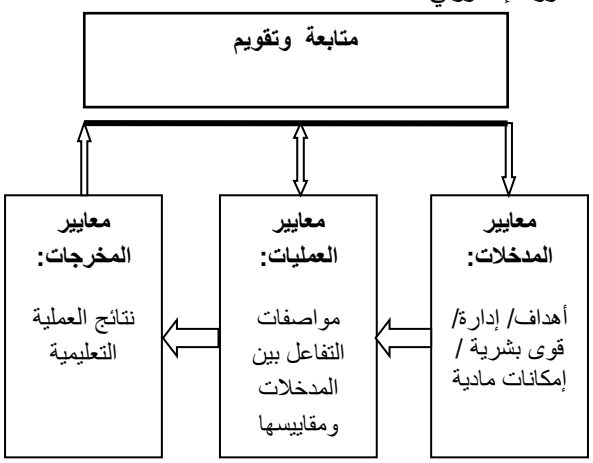
الإلكتروني، حيث توصلت الدراسة إلى اعتماد تسعة معايير رئيسة لإدارة الجودة وضمانها في ضوء تقنيات التعلم الإلكتروني هي: القيادة، ورؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها، والثقافة التنظيمية، والهيئة التعليمية، والبرامج والمناهج الدراسية، وإدارة الموارد البشرية، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والطلبة)، وتقويم تلك المعايير ومجالاتها ضمن مقاييس نوعية لضمان الجودة فيها.

وبين البراك[6] أن تقويم أنظمة التعلم الإلكتروني وفق معايير الجودة الشاملة يتحقق من خلال عدد من الأبعاد الإستراتيجية وضوابط لجودة التعلم الإلكتروني، وهي:

- تحقيق الرضا، من خلال تصميم خدمات تنسجم مع رغبات وحاجت المستفيدين بمختلف طموحاتهم، وإرضاء مختلف الأطراف المستفيدين من التعلم الإلكتروني من معلم ومتعلم ومجتمع وسوق عمل، والنمو في خدمات أنظمة التعلم الإلكتروني والتوسع فيها.
- زيادة الفاعلية والمرونة، عن طريق فعالية الاتصال واتخاذ القرارات وحل المشكلات.
- زيادة القدرة الإنتاجية، إذ يعد التحسين المستمر في الجودة مؤشر يتم في ضوئه تحقيق المستوى الأمثل للفعالية والكفاءة.
- ضوابط جودة التعلم الإلكتروني: منها ما يتعلق بتصميم المنظومة ككل، وضوابط تتعلق بالمعايير الأكاديمية ومعايير الجودة في مراحل تصميم البرامج واعتمادها ومراجعتها، وضوابط متعلقة بضبط الجودة والمعايير في إدارة برامج التعلم من بعد، وضوابط خاصة بتطوير الطلاب ودعمهم ، وكذلك ضوابط تقييم الطلاب.

إن الهدف النهائي لجودة التعلم الإلكتروني هو تحسين المنتج التعليمي (المقرر الإلكتروني) وتطويره في ضوء معايير لضمانها، ويتطلب تطبيق معايير ضمان الجودة تحديد مقاييس مرجعية يجب توفرها في جميع مكونات نظام المنتج التعليمي (المقرر الإلكتروني) وصولاً إلى مخرجات تحوز رضا المتعلمين وتحقق أهداف المؤسسة التعليمية، ومن أجل ضبط الجودة يجب القيام بعمليات المتابعة والتقويم المستمرة لكل مرحلة من مراحل الجودة ولكل خطوة من خطواتها، أي بمراجعة المقرر الإلكتروني من أجل التأكد من مطابقة الإجراءات للمواصفات والأهداف[14]،

وعليه، فالشكل (1) يوضح معايير ضمان الجودة وضبطها لنظام المقرر الإلكتروني:



شكل (1): معايير ضمان الجودة وضبطها لنظام المقرر الإلكتروني

وتطورت في العقد الماضي في العالم فكرة "التعليم عبر الأوطان" (Transnational Education) وهي آخذة بالانتشار السريع، والتي تهدف إلى تقديم البرامج والخدمات التعليمية من خلال الشراكات والتعاون بين عدد من المؤسسات التعليمية في دول مختلفة ذات أهداف متشابهة ومشتركة وبأساليب مستجدة وتنظيمات حديثة ومرنة؛ بحيث ترتكز على تطوير آليات الإعداد والمتابعة وسياسات التخطيط والتنظيم والتنفيذ والمتابعة في ضوء ضمان الجودة[28]

وللتعلم الإلكتروني إمكانات وتسهيلات تميزه كنظام مرن يمكنه تحقيق فكرة "التعليم عبر الأوطان"؛ حيث تساعد أنماط التعلم الإلكتروني وأدواته وتطبيقاته على ربط مؤسسات التعليم بعضها ببعض في البلاد العربية، وكذلك مع غيرها من مؤسسات التعليم الدولية، بما يتيح للمعلمين والمتعلمين فرص تبادل المعلومات والخبرات، وتخفيض تكاليف التعليم، وزيادة جودة التعليم[3].

ومن أبرز أنماط التعلم الإلكتروني التي يمكنها تحقيق فكرة "التعليم عبر الأوطان" بأفضل صورها هي المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار (MOOCs: Massive Open Online Courses)، والتي تعد ثورة في التعليم في العصر الحالي، فقد استحوذت على إعجاب كثير من إدارات الجامعات في العالم والمنظمات الدولية وأعضاء مجتمع الأعمال والمهتمين بتطوير التعليم عامة، بإمكاناتها التي يمكن الإفادة منها في التعليم العالي، فمقررات MOOCs تقوم على أخذ المقررات

الدراسية الجامعية بما فيها من محاضرات وأنشطة وتقويم ومواد تعليمية أخرى وجعلها متاحة مجاناً على الإنترنت؛ بهدف فتح التعليم للعالم بما يواكب تغيرات سوق العمل لتحسين جودة التعليم وتخفيض تكلفته[25].

وأشار مانالاك ويوريف[29] إلى أن أول ظهور للمقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOCs كان في عام 2008م من جامعة مانيتوبا (Manitoba University)، وقد أثارت هذه المقررات اهتمام معظم مؤسسات التعليم العالي، وأقبلت كبرى الجامعات على إصدار مقررات MOOCs عبر منصاتها، وعدد تلك المقررات بتزايد سريع أسبوعياً.

فقد شهدت عدد من الجامعات الأمريكية الرائدة نجاحات في تجربة تطبيقها في السنوات الأخيرة، وعدد تلك الجامعات بازدياد مستمر في مختلف دول العالم، ومن أبرز الجامعات الرائدة في مجال مقررات MOOCs: معهد ماساتشوستس (MIT: Massachusetts Institute of Technology) وجامعة هارفارد وجامعة ستانفورد، ففي عام 2015م قدمت منصة كورسيرا (Coursera) أكثر من (1000) مقرر عبر (112) جامعة، كما قدمت منصة إي دي إكس (edX) التابعة لمعهد (MIT) وجامعة هارفارد أكثر من (500) مقرر عبر أكثر من (40) جامعة، فيما أشارت التقارير إلى أن أكثر من (7.1) مليون طالب شاركوا بمقررات MOOCs في أمريكا في عام 2013[26].

أما في العالم العربي، فقد شهد مبادرات وتجارب في تطوير منصات للمقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOCs تهتم بتقديم مساقات دراسية مجانية باللغة العربية موجهة إلى المجتمع العربي في مختلف المجالات والتخصصات بجودة عالية تتماشى مع جودة مقررات MOOCs العالمية، وبالشراكة مع عدد من المنصات التعليمية الإلكترونية العالمية الرائدة والمرموقة في مجال مقررات MOOCs، ومن أشهر تلك المنصات العربية: منصة رواق (https://www.rwaq.org) ومنصة إدراك (https://www.edraak.org)، ومنصة ملتقى الدارين (https://www.aldarayn.com).

وبين أبو خطوة[2] أهمية المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOCs بالآتي:

- أنها عالمية لا تتقيد بالحدود الجغرافية أو الزمانية أو الثقافية أو الدينية.
- متاحة بعدة لغات، كما يمكن ترجمتها للغات أخرى.
- تناسب عدداً كبيراً من المتعلمين.
- تساعد على تبادل الخبرات بين المتخصصين في دول العالم المختلفة، مما يحقق مفهوم عولمة التعليم.
- تساعد في التنمية البشرية للموظفين والعاملين في مختلف المجالات.
- يمكن إنتاجها ونشرها في مدة زمنية قصيرة.
- لا تحتاج لفترات زمنية طويلة لدراستها.
- تناسب الطلبة والخريجين والعاملين في المهن المختلفة.
- غالباً ما يقوم بتصميمها وإنتاجها وإدارتها مؤسسات تعليمية عالمية مرموقة.
- تعتمد في معظمها على التعلم في مجموعات، مما يساعد على تبادل الخبرات.
- تحقق هدف التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة.
- تضيق الفجوة العلمية بين المجتمعات المتقدمة والنامية.

فيما بينت الحارثي[10] مجموعة من المزايا والفرص التي يمكن أن تحققها منصات التعلم MOOCs في مؤسسات التعليم العالي العربي بالآتي:

- تحقق مبدأ تكافؤ الفرص.
- تزود المعنيين بمؤشرات لتقييم التعلم.
- تحقق التعلم النشط، والتفاعل بين المتعلمين، والعمل المشترك على المستويين المحلي والعالمي.
- تحقق فرصة التعلم الذاتي والتعلم المستمر والتعلم مدى الحياة.
- يوفر التصميم التعليمي للمقررات المقدمة عبرها أساليب تعلم متنوعة، وطرائق وبدائل تناسب المتعلمين.
- تحقق للمتعلمين مرونة التعلم من حيث خيارات التعلم من أي مكان وفي أي وقت، وكذلك تكيف متابعة المتعلم للمقرر الدراسي تبعاً لسرعة تعلمه وظروفه الخاصة.
- تتيح الوصول إلى كم كبير من المضامين المعرفية ومصادر التعلم.
- توفر تكلفة شراء منصة تعليمية رقمية للمؤسسات التعليمية.
- تتيح فرصة تحسين جودة تصميم المقررات.

- توفر فرصة الحصول على شهادات إكمال المقررات الدراسية.
- توفر أساليب متنوعة للتقويم التتابعي (التكويني) والتقويم الختامي والتغذية الراجعة أثناء استكمال التعلم وبعده.
- توفر منصات التعلم MOOCs تصميم المقررات بطرق واضحة ومنظمة وسهلة الاستخدام وجذابة ومريحة ومحببة للمستخدم.
- توفر أدوات من الأمن والسلامة والخصوصية.

وتعدد أغراض المتعلمين الملتحقين بمقررات MOOCs ودوافعهم للتسجيل فيها، فقد أشارت نتائج دراسة جيلاني واينون[27] إلى أن أهم دوافع التحاق الدارسين بالمقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار هو التنمية المهنية للملتحقين بها. فيما بينت نتائج دراسة وايت وآخرون [31] أن أهم دوافع الملتحقين بتلك المقررات هي مجانيتها، وأهمية موضوع المقرر الدراسي المطروح، والإشراف عليه من قبل جامعة مرموقة، وسهولة الوصول إليه، وجاذبية تصميم المقرر، ومرونة تنظيم الدراسة فيه بما يتناسب مع ظروف الدارس. وتوصلت دراسة زينج وآخرين[32] أن دوافع التحاق الدارسين للمقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار تتمثل برغبتهم لإثراء معلوماتهم حول موضوعات مقررات دراسية يدرسونها رسمياً لرفع تحصيلهم الدراسي فيها، أو تجاوزها والنجاح بها، خاصة أنها تقدم لهم شروحات وأساليب بإشراف أعضاء هيئة تدريس خبراء في المجال يعملون في جامعات مرموقة، وقد لا يغطيها أساتذتهم بشكل يلبي حاجاتهم، كذلك من دوافع الالتحاق هو رفع قدرات الدارسين في مجالات معينة استعداداً لسوق العمل. فيما أظهرت دراسة تشانغ وآخرين[23] أن تشجيع أعضاء هيئة التدريس للطلبة في الجامعة من أجل الالتحاق بمقررات إلكترونية مفتوحة واسعة الانتشار، واقتراحها لهم، هي أهم دوافع التحاق الدارسين بها، إضافة إلى استفادتهم منها لمتابعة متطلبات أنشطة دراسية يقومون بها في مقرراتهم الدراسية الرسمية.

وانطلاقاً من المزايا التي يمكن أن تحققها المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOCs، أوصت دراسة الجهني[9] أن تعمل الجامعات على الإفادة منها، من خلال تقديم بعض مقرراتها الدراسة عبر منصات المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار العربية، خاصة تلك المقررات الدراسة التي تندرج تحت متطلبات الجامعة، أو متطلبات الكليات، التي تشهد تسجيل أعداد كبيرة من الطلاب والطالبات.

ومن أجل نجاح تطبيق مقررات إلكترونية مفتوحة واسعة الانتشار MOOCs هناك عدد من المتطلبات التي يجب توفيرها، وكذلك هناك عدد من المعيقات والصعوبات التي يجب تذليلها ومعالجتها.

فقد بينت دراسة إيفان ومائريك[26] أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس الذين خاضوا تجربة تطبيق مقررات MOOCs في التعليم الجامعي كانت إيجابية نحوها بالرغم من الصعوبات التربوية التي واجهتهم كونها تجربة ابتكارية جديدة، لذا فإن اختيار أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في مهمة تطوير مقررات MOOCs والإشراف على تنفيذها، وتقديم الدعم المؤسسي المناسب لهم، هي من أهم الأمور التي تعزز إمكانية تطبيق مقررات MOOCs في التعليم الجامعي، ولذا أكدت نتائج الدراسة أن نجاح تطبيق مقررات MOOCs في التعليم الجامعي مرهون بالاختيار الأنسب لأعضاء هيئة التدريس المشرفين على تطويرها وتنفيذها، وكذلك بنظام الدعم المؤسسي المقدم لهم، وهو ما يؤثر في درجة رضاهم وارتياحهم مع هذه التجربة، وفي الوقت نفسه، فإن قناعة الطلبة وارتياحهم لهذه التجربة مرتبط ارتباطاً وثيقاً برضا أعضاء هيئة التدريس وارتياحهم لها، وبالتالي يكون له أثر كبير في مدى نجاح تطبيق مقررات MOOCs في التعليم الجامعي.

وبين التركي[7] عدداً من المتطلبات التربوية والتقنية الواجب توفرها لتطبيق بيئة MOOCs ومقرراتها بنجاح، وأبرز المتطلبات التربوية لتطبيقها:

- القناعة: لا بد من قناعة المسؤولين التامة بأهمية بيئة MOOCs ومقرراتها، وقبولهم التام لما سوف تحدثه من تغيير في العملية التعليمية.
- توفير الكوادر البشرية المؤهلة من إداريين وأعضاء هيئة تدريس وفنيين، أو التي لديها الرغبة في التأهل والتدرب على تطوير مقررات MOOCs .
- توفير الموارد المالية اللازمة.
- الحرص على ضمان الجودة في بيئة MOOCs ومقرراتها.
- الحصول على الاعتماد الأكاديمي: وهو ما يطمئن المسؤولين في وزارات التربية والتعليم العالي على جودة

البرامج التعليمية المقدمة من خلال بيئة MOOCs، ويزيد من ثقة المستفيدين منها في المؤسسات التعليمية.

- توعية وتثقيف الناس حول بيئات ومقررات MOOCs داخل الجامعات وخارجها.
- الشراكة مع الجامعات الأخرى والإفادة من مقرراتها التي تقدمها وفق بيئة MOOCs.

وأما أبرز المتطلبات التقنية لتطبيق بيئة MOOCs ومقرراتها:

- بوابة إلكترونية باللغتين العربية والإنجليزية، يتم من خلالها نشر الإرشادات والتعليمات ومتابعة الاستفسارات المتعلقة بشتى الأمور الأكاديمية من خلال موقع للبيانات والمعلومات العامة والخاصة.
- مواقع إلكترونية، بحيث يخصص موقع لكل قسم أكاديمي يحتوي بيانات مبوبة حول بنية القسم الأكاديمي وأسماء أعضاء هيئة التدريس وتخصصاتهم والمناهج والمقررات الدراسية.
- نظام إدارة إلكتروني يتم من خلاله التسجيل والمتابعة وإيصال كافة البيانات المطلوبة للطلبة وتزويد الجهات المعنية بالتقارير الدورية عن مدى تحصيل الطلبة ونتائج امتحاناتهم.
- مجتمع افتراضي إلكتروني يتضمن الأطراف والفئات المرتبطة ببيئة MOOCs التي تشمل الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، والفنيين، والإداريين المسؤولين، وهذا يتطلب توفير عدد من قنوات الاتصال، منها: البريد الإلكتروني، وخدمات التخاطب، ولوحة الإعلانات الإلكترونية، وخدمة الندوات والمناقشات والاجتماعات والمؤتمرات، وقواعد بيانات خاصة بالاستفسارات والأسئلة المتكررة وإجاباتها، ومحرك بحث ثنائي اللغة، وخدمة التسجيل الإلكتروني.

وقد بين ما نالاك

ويورف [30] في تجربتهم في جامعة موناش (Monash University) بتقديم مقرر MOOC "علم الأدوية" عبر منصة "فيوتشر ليرن" (Future Learn Platform) أنه تم إتمام المقرر بنجاح عال؛ حيث كان مجموع الملتحقين الذين أنهوا المقرر (28500 متعلم)، وقد تم تشغيل المقرر خمس مرات، وانطلاقاً من هذه التجربة، وضع الباحثون عدداً من القواعد لتسهيل تطوير مقررات MOOCs بنجاح، وهي:

القاعدة الأولى: وهي قاعدة أكاديمية تتعلق بالغرض من مقرر MOOC وأهدافه من خلال تحديد الإجابات عن السؤال "لماذا نريد تطوير مقرر MOOC؟

القاعدة الثانية: تجربة MOOC لأول مرة، فمن أجل تقديم مقررات MOOCs ناجحة لها القدرة على تقديم خدمات تعلمية مفيدة، وتحافظ على استمرار المنخرطين بها، يفضل الانخراط بمقرر واحد، ثم القيام بدراسات واستطلاعات رأي تعطي تغذية راجعة تدعم نجاح تطبيقها.

القاعدة الثالثة: اختيار مقدم خدمة مقررات MOOCs، فإذا كانت المؤسسة التعليمية التي ترغب في تطوير مقررات MOOCs وتقديم الخدمة بنفسها، فإن هذا يتطلب جهوداً وقدرات خاصة بها، لذا فيمكن الاعتماد على إحدى المنصات المزودة للخدمة، كمنصة كورسيرا (Coursear)، أو إي دي إكس (edX)، أو فيوتشر ليرن (FuterLearn)، أو غيرها، ويمكن الاطلاع على قائمة المنصات المقدمة لمقررات MOOCs من رابط الموقع (https://www.mooc-list.com)، ومن خلال استكشاف تلك المنصات يتم اختيار المنصة الأنسب للمؤسسة التعليمية في ضوء الخدمات والدعم والتسهيلات التي توفرها، وهيكلية تنظيم المقررات فيها، ومدى تحقيق ضبط الجودة فيها.

القاعدة الرابعة: تحديد مواضيع مقرر MOOC، بحيث يتم اختيار موضوع المقرر الدراسي ومحتوياته التعلمية بعناية في ضوء رؤية المؤسسة التربوية وأهدافها، وبناءً عليه يتم تحديد أعضاء هيئة التدريس الذين سيشرفون على تطوير محتواه التعليمي.

القاعدة الخامسة: تشكيل فريق العمل وتحديد الأدوار والمسؤوليات؛ حيث سيشمل فريق مشروع تطوير مقررات MOOCs عدداً من الخبراء الأكاديميين في مجال التصميم التعليمي والإنتاج، كمعد المادة التعليمية، ومصور الفيديو ومحرره، وخبير بفن الرسومات، ومحرر النصوص، إضافة إلى مدير المشروع، كما يجب تحديد جداول العمل الزمنية والميزانيات، والمتابعة مع مقدم خدمة مقررات MOOCs للتعاون في رسم المهام وضمان ضبط الجودة وحقوق الملكية الفكرية، وغيرها من الشؤون.

القاعدة السادسة: تصميم مقرر MOOC، وحيث إن لكل مزود خدمة MOOCs شكلاً وتنسيقاً للمقررات المقدمة، فهذا سيساعد المصممين في تحديد الخطوط العريضة في تصميم الفيديوهات والاختبارات وحلقات النقاش والاستطلاعات وغيرها من الأنشطة التي سيقدمها مقرر MOOC، بل سيساعد أيضاً المتعلمين من خلال ألفتهم لأسلوب وتنسيق محدد يعتادون عليه.

القاعدة السابعة: تجربة مقرر MOOC على مجموعة استطلاعية، بهدف تحديد الأخطاء أو المشاكل إن وجدت ومعالجتها قبل طرح المقرر للجمهور، وهذا بالطبع بعد تدقيق المقرر لمدى مطابقته لمعايير ضبط الجودة من قبل المؤسسة ومزود الخدمة.

القاعدة الثامنة: الترويج لمقرر MOOC، فيجب أن يكون لدى المؤسسة التعليمية استراتيجيات واضحة لإعلام الناس والفئات المستهدفة عن المقرر وأهميته وفوائده على المستوى الدولي، وسيكون مزود MOOCs شريك للمؤسسة التعليمية في عملية الترويج الدولي للمقرر.

القاعدة التاسعة: إدارة مقرر MOOC، ففي اللحظة التي يتم إطلاق مقرر MOOC، ويبدأ المشاركون بالتسجيل والانخراط به، فهو يتحاج إلى عملية إدارة مستمرة لأنشطته وحلقات النقاش به وقنوات الاتصال المتوفرة فيه ومتابعة المشتركين والرد على استفساراتهم وإدارة نقاشاتهم، ولهذه القاعدة أهميتان، الأولى أن المقرر مقدم للمشتركين على مدار الساعة، والثانية أن متابعة المشتركين والاهتمام بشؤونهم والتفاعل معهم، سيشعرهم بالراحة والسرور، ويزيد اهتمامهم بالمقرر وقناعتهم به، إلى جانب زيادة استفادتهم منه.

القاعدة العاشرة: بعد انتهاء دورة حياة مقرر MOOC، يجب أن يقوم فريق مشروع MOOCs بتقييم العمل كاملاً، ويساعده في ذلك التقارير التي يزودها له مزود خدمة المقرر؛ حيث تشمل تلك التقارير إحصائيات ديموغرافية حول المشتركين الذين سجلوا في المقرر، والذين أنهوا المقرر، ومعدلات إنجازهم، وطول الوقت في الدورة، وغيرها من المعلومات التي تفيد فريق المشروع كتغذية راجعة لاتخاذ القرارات التي من شأنها تطوير خدمات المقرر التعلمية والإرتقاء بها، وإعادة تشغيله بشكل دوري، سواءً كدورات عادية أم لطلاب الجامعات. كما أنه من المهم تقدير الذين شاركوا في تطوير مقرر MOOC وتنفيذه، كتقديم المكافآت لجهودهم، وفي الختام، فإن عملية تطوير مقرر MOOC تحتاج لجهود لا يستهان بها، إلا أن العمل فيها ضمن فريق عمل وفي إطار عمل منظم، سيعمل بشكل مميز على إبداع مواد تعلمية جذابة وممتعة ذات دافعية عالية لاشتراك أعداد ضخمة من المشتركين للاستفادة منها.

وحيث إن هناك كثيراً من المؤيدين لتوظيف مقررات MOOCs في التعليم العالي لمزاياها المتعددة، إلا أن هناك بعضاً آخر يتحفظون من هذا الاستخدام، ولكن إذا كان البعض يتخوف من استخدام مقررات MOOCs كنمط للتعلم في التعليم العالي، فهناك أنماط تقليدية يمكن أيضاً التحفظ على استخدامها في التعليم العالي الوجاهي، فالأهم بين هذا وذاك، هو الطرائق التعليمية والاستراتيجيات التربوية المنهجية التي يعتمد عليها بناء المقرر، فعلى الرغم من أن هناك وجهات نظر مختلفة في إمكانية تطبيق مقررات MOOCs في التعليم الجامعي نتيجة لتحفظات البعض حول معيقاتها، إلا أن استخدامها في التعليم العالي سيحسن بالعموم من بيئة التعليم والتعلم، لكن ومن أجل ضمان نجاح هذا الاستخدام يجب الإفادة من إجراء البحوث والدراسات المستمرة حول تطبيق مقررات MOOCs في التعليم العالي، وآراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحوها، بغية التعرف أكثر على مستقبل أنجح للتعليم العالي في بيئة مقررات إلكترونية على شبكة الإنترنت[22].

كما يجب الوقوف على الصعوبات والمعيقات التي قد تواجه تطبيق مقررات MOOCs في التعليم الجامعي، والعمل على معالجتها، وقد حددت دراسة سيمينوفا ورورداكوفا[30] العوامل التي قد تعيق إنهاء الطلبة لمقررات MOOCs بثلاثة عوامل هي: حاجز المعرفة الأساسية؛ حيث يعتمد نجاح الطالب في إنهاء مقرر MOOC على امتلاكه للمهارات والخبرات السابقة للمادة التعليمية التي يقدمها المقرر من أجل تمكنه من فهمها والتفاعل مع أنشطتها والاستفادة من موضوعاتها. وحاجز مستوى التعليم؛ حيث يعتبر طلبة التعليم العالي أوفر حظاً وأكثر جاهزية للنجاح في مقررات MOOCs لامتلاكهم لمهارات التعلم الذاتي وقدرة الاعتماد على الذات في إدارة الوقت والتعلم ومتابعته. وحاجز الخبرة السابقة للتعامل مع مقررات MOOCs؛ حيث إن الطلبة الذين خاضوا تجربة سابقة مع مقررات MOOCs تصبح لديهم

ألفة في استخدام هذا النمط من التعلم، مما يكون له أثر إيجابي في نجاحهم في استكمال مقررات MOOCs أخرى بنجاح.

فيما بينت دراسة الحارثي[10] أبرز التحديات والمعيقات التي قد تواجهها مؤسسات التعليم العالي في توظيف منصات التعلم MOOCs، وهي: تكاليف إنتاج الموارد الرقمية للمقررات المقدمة عبرها والنقص في تمويلها، وعدم وجود اعتماد أكاديمي رسمي للتعلم عبرها، وزيادة أعداد الملتحقين الهائلة في المقرر الواحد فيها، وفي الوقت ذاته قلة عدد المتعلمين الذين يقومون بإكمال المقررات التي قاموا بالانضمام إليها، وضعف تحديد أهداف عامة موحدة لمؤسسات التعليم العالي في توظيفها، وعدم وجود خطة واضحة لمؤسسات التعليم العالي لتوظيفها في العملية التعليمية، وضعف استعداد أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في تطوير وتقديم مقرراتها، وضعف البنية التحتية لدى البعض في الوصول لخدمات الإنترنت.

كما بينت دراسة تشن[24] أن تطبيق بيئة ومقررات MOOCs تواجه عدد من التحديات في الجامعات الآسيوية أبرزها: أنها ستزيد من العبئ على الجامعات، حيث أن إنشاءها يحتاج تكلفة مالية، كما أنها تحتاج إلى خبرات فنية وأكاديمية وإدارية تشرف عليها، كما أن الطلبة لا يلتحقون بمقررات دراسية إلا إذا كانت منصاتها تابعة لمؤسسة تعليمية مرموقة يثقون بها.

فيما أشار حسونة[11] إلى أبرز معيقات مقررات MOOCs هي التكلفة العالية لتأسيس البنية التحتية لها، والحاجة لوقت لبناء سمعة جيدة لتعامل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس معها، ومقاومة بعض الأجهزة الإدارية وأعضاء هيئة التدريس بالمؤسسات التعليمية لاعتمادها وذلك لعدم وعيهم بطبيعتها ومزاياها وفوائدها.

مشكلة الدراسة:

عند الوقوف على واقع التعليم العالي في الوطن العربي في مجال تطبيق التعلم الإلكتروني، وفي ضوء مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة به، يستخلص الباحث الملاحظات الرئيسة الآتية:

1- للتعلم الإلكتروني فوائد لا يمكن تغاضيها أو الاستهانة بأهميتها في التعليم الجامعي، وهناك قناعة كبيرة واتجاهات موجبة لدى معظم القائمين على التعليم الجامعي من إداريين وأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس أن للتعلم الإلكتروني مزايا يمكنها الارتقاء بالتعليم الجامعي ومعالجة عدد من المشكلات التي يوجهها إذا ما تم تطبيقه بمنهجيات مدروسة واستراتيجيات ملائمة، وفي ضوء معايير جودة عالمية.

2- تتفاوت التجارب العربية في مجال توظيف التعلم الإلكتروني، فمنها من كانت ناجحة وبنسب مختلفة، ومنها من كانت محدودة أو فشلت، ومنها من لم تزل في دورها التمهيدي أو لم تبدأ بعد.

3- أن تطبيق التعلم الإلكتروني في كثير من مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي يواجه عدداً من المعيقات، أبرزها: احتياجه إلى طواقم فنية وخبرات ونفقات مالية، ومعايير لضبط الجودة، وفي الوقت نفسه سيعود بالفوائد المالية والأكاديمية على المدى الطويل إذا تم تطبيقه بنجاح وضمن استراتيجيات واضحة المعالم والخطط.

4- إن وجود المعيقات والتحديات أمام تطبيق التعلم الإلكتروني، وعدم الوعي لدى البعض لأهمية التعلم الإلكتروني ومجالات واستراتيجيات تطبيقه، هي أبرز الأسباب وراء المعارضة، أو التحفظ من توظيفه في التعليم الجامعي.

5- هناك دعوات متكررة من قبل المختصين والباحثين لضرورة التعاون والتشارك العربي في تطوير أنظمة التعلم الإلكتروني؛ لمعالجة مشكلة النفقات المالية، وتبادل الخبرات الناجحة والاستفادة منها ومن الخبراء العرب في مجال التعلم الإلكتروني، وتعميم الاستفادة المشتركة منها لمختلف طلبة الجامعات في الوطن العربي.

وبناءً على ما سبق، يتبلور التساؤل الآتي: ما نظام التعلم الإلكتروني الذي يمكن أن تتبناه الجامعات العربية بالتشارك والتعاون، ليساهم في تحقيق فوائد التعلم الإلكتروني للجامعات عبر الوطن العربي وطلبتها، ويذلل معيقاته؟!

وفي ضوء الاهتمام العالمي نحو فكرة "التعليم عبر الأوطان"، وتطورات أنظمة التعلم الإلكتروني، ودراسة التجارب الناجحة للجامعات العالمية المرموقة، يرى الباحث أن تطوير منصة مشتركة للجامعات في الوطن العربي للمقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOCs لتضم مقررات دراسية جامعية، يمكنها أن تجيب عن هذا التساؤل. وعليه، تتمحور مشكلة الدراسة بالسؤال: **ما صورة المشروع المقترح لمنصة عربية مشتركة لمقررات إلكترونية مفتوحة واسعة الانتشار**

MOOCs لطلبة الجامعات عبر الوطن العربي في ضوء معايير الجودة؟

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور لمشروع مقترح لنظام تعلم إلكتروني يمكن أن تتبناه الجامعات العربية بالتشارك والتعاون، يسهم في تحقيق فوائد التعلم الإلكتروني للجامعات عبر الوطن العربي وطلبتها، ويذلل معيقاته، من خلال تطوير منصة مقررات دراسية جامعية إلكترونية مفتوحة المصدر وواسعة الانتشار لطلبة الجامعات عبر الوطن العربي في ضوء معايير الجودة.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة في الفوائد التي يمكن أن يحققها المشروع المقترح الذي تتناوله، والتي يمكن تحديدها بالآتي:

- تحقيق تجربة عربية مشتركة في تطبيق التعلم الإلكتروني، تتعاون فيها الجامعات العربية وتتناقل الخبرات وتتبادلها، وتعمم فيها فوائد التعلم الإلكتروني لسائر الجامعات العربية وطلبتها.
- ضمان جودة التعلم الإلكتروني؛ حيث إن مقررات MOOCs يتم تطويرها في ضوء معايير عالمية تضبط جودتها.
- تخفيض التكلفة المالية على الجامعات العربية لتطبيق التعلم الإلكتروني، بل يمكن أن يكون لهذه المقررات الإلكترونية مردوداً مالياً للجامعات العربية.
- تطوير مهارات طلبة الجامعات العربية على مهارات التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة بالخصوص، ومهارات القرن الواحد وعشرين بالعموم.
- توفير قنوات تواصل بين الأكاديميين والخبراء والمتخصصين وأعضاء هيئة التدريس والطلبة في مختلف الجامعات العربية.
- توسيع دائرة الإفادة من مقررات MOOCs إلى مختلف شرائح المجتمع، بهدف تنمية المجتمع وتلبية احتياجات سوق العمل.

مصطلحات الدراسة:

المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOCs (Massive Open Online Courses): هي مساقات دراسية يتم تطويرها إلكترونياً عبر منصات خاصة بها، وضمن منهجية ومعايير محددة تضمن جودتها، وتشمل مختلف عناصر المنهاج التعليمي الحديث من أهداف تعليمية، ومحاضرات، ومحتوى تعليمي، ومواد تعليمية، وأنشطة، وتمارين، وأساليب تقويم تكوينة وختامية، وقنوات تواصل بين أطراف العملية التعليمية التعلمية، ويتم إتاحة تلك المقررات مجاناً على الإنترنت؛ بهدف فتح التعليم للعالم بما يواكب تغيرات سوق العمل لتحسين جودة التعليم وتخفيض تكلفته.

معايير الجودة: هي مجموعة الإجراءات والمواصفات والسمات والخصائص العالمية التي تعتمدها المؤسسات الأكاديمية المرموقة عالمياً المقدمة لخدمة مقررات مووك (MOOCs) وتتطلبها لتطوير المقررات الدراسية إلكترونياً وإنتاجها ونشرها عبر منصاتها.

التصور المقترح: هو صورة لنموذج إجرائي قام الباحث بوصفه وبناء إجراءاته؛ لإنتاج مقررات إلكترونية مفتوحة واسعة الانتشار MOOCs لطلبة الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة، وباعتماد مبدأ التشارك والتعاون بين المنظمات والمؤسسات والجامعات العربية.

منهج الدراسة: تعد هذه الدراسة من الدراسات الاستشرافية النوعية؛ حيث تسعى إلى استشراف مستقبل أفضل للتعلم الجامعي الإلكتروني في الوطن العربي، وتتم إجراءاتها ضمن ثلاث مراحل هي: رصد الاتجاهات والمؤشرات، والتوقع المستقبلي، وإيجاد البديل أو البدائل المستقبلية، ولكي تتسم الدراسات الاستشرافية بالأصالة، عليها أن تستفيد من مناهج البحث العلمي المتاحة، لذا اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والبنائي لتحقيق أهدافها، فالمنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة مشكلة الدراسة وخلفيتها الأدبية وتحليل أبعادها وصولاً لمقترحات علاجها، والمنهج البنائي لبناء هياكل أنظمة تعليمية جديدة وتطوير مناهج واستراتيجيات تعلمية تسعى لمعالجة الظاهرة مشكلة الدارسة؛ لاستشراف مستقبل أفضل للتعلم الإلكتروني الجامعي في الوطن العربي.

وصف صورة المشروع المقترح

اسم المشروع المقترح: المنصة العربية الإلكترونية (معاً) للمقررات الدراسية الجامعية الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار (MOOCs) لطلبة الجامعات عبر الوطن العربي.

رؤية المشروع المقترح: التميز والإبداع بتطوير منصة إلكترونية مشتركة للجامعات العربية لمقررات دراسية معتمدة لطلبتها

ومختلف شرائح المجتمع العربي في ضوء معايير الجودة العالمية.

رسالة المشروع المقترح: التعاون وتشارك الخبرات بين الجامعات العربية وبالتشارك مع جامعات عالمية مرموقة لتطوير نظام تعلم إلكتروني، يتيح من خلال منصته تقديم مقررات دراسية جامعية مجانية معتمدة، ذات فعالية أكاديمية في ضوء معايير الجودة، لطلبة الجامعات ومختلف شرائح المجتمع عبر الوطن العربي، تحسن تحصيلهم الدراسي وتطور قدراتهم المعرفية والعملية في تخصصاتهم ومجالات اهتماماتهم، وتنمي مهارات القرن الواحد والعشرين لأفراده، وتسهم في تنمية مجتمعاته، وتلبي احتياجات سوق العمل فيه.

أهداف المشروع المقترح:

- الارتقاء بمستوى أداء الجامعات العربية ومواكبة مستجدات العصر نحو التنافسية العالمية.
- توفير نظام تعلم إلكتروني في ضوء معايير الجودة العالمية يدعم تعلم الطلبة في الجامعات العربية ويرفع تحصيلهم العلمي.
- تطوير مهارات القرن الواحد والعشرين لطلبة الجامعات العربية ومختلف شرائح المجتمع العربي.
- تقديم مقررات دراسية تساهم في تنمية المجتمعات العربية، وتلبي احتياجات سوق العمل فيها.
- بناء قنوات تواصل تفاعلية بين الأكاديميين والخبراء والمتخصصين وأعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات على مستوى الوطن العربي.

مبررات المشروع المقترح:

- تخفيض تكلفة تطوير أنظمة التعلم الإلكتروني على الجامعات العربية.
- الإفادة من الخبرات العربية المتميزة في المجالات العلمية والأكاديمية في تطوير مقررات دراسية مميزة، وتقديمها لطلبة الوطن العربي.
- الإفادة من الخبرات العربية المتميزة في مجال التعلم الإلكتروني وتطوير المقررات الإلكترونية، وتناقل هذه الخبرات وتبادلها بين الجامعات العربية.
- اعتماد أنماط عالمية لأنظمة التعلم الإلكتروني بمعايير عالمية لضبط الجودة.

قيم المشروع المقترح:

- الشراكة بين الجامعات العربية
- التعاون وتبادل الخبرات وتناقلها
- التميز والتنافسية البناءة
- الحداثة ومواكبة تطورات العصر
- الإبداع في تقديم الخدمات التعليمية
- التنمية المجتمعية وتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين
- تحقيق معايير ضبط الجودة

متطلبات المشروع المقترح:

متطلبات إدارية:

- القيادة: مؤسسة أو منظمة عربية مرموقة ذات مكانة رفيعة في التعليم العالي في الوطن العربي، تشرف على عملية التأسيس ووضع الهياكل التنظيمية وتعيين الإدارات العليا ورسم الخطوط العريضة، وتعد هي المرجع الرئيس لمختلف شؤون الأعمال الإدارية والمالية والأكاديمية والفنية الخاصة بالمشروع المقترح.
- شركاء مؤسسون وجهات راعية: شخصيات عربية اعتبارية ومؤسسات وجمعيات عربية تعنى بمجال تنمية المجتمع العربي وتطوير التعليم فيه ونشر الثقافة ودعم اقتصاديات التعليم.
- شركاء فنيون: الشراكة مع إحدى المنصات التعليمية الإلكترونية التابعة لإحدى الجامعات أو المؤسسات والمعاهد العالمية المرموقة التي أثبتت نجاحها وتميزها في مجال المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOCs.
- الشركاء الأعضاء: شراكة الجامعات العربية عبر الوطن العربي كأعضاء من خلال رؤسائها أو مديريها أو نوابهم أو من ينوب عنهم في مجال تخصص التعلم الإلكتروني.

متطلبات بشرية:

يعد رئيس المؤسسة أو المنظمة العربية المشرفة على المشروع المقترح (القيادة) هو المدير العام له، ويتم من خلالها (القيادة) تعيين المدير، أو الرئيس التنفيذي للمشروع المقترح لمتابعة المهام والأعمال والأنشطة المتعلقة به، والتواصل من خلال المدير العام مع الشركاء المؤسسين والجهات الراعية والشركاء الفنين والشركاء الأعضاء ممثلي الجامعات العربية، كما

يشرف المدير التنفيذي على فريق عمل متخصص ضمن الأقسام الآتية بعد تحديد المسميات الوظيفية لأفرادها ومهامهم

- قسم الموارد البشرية والشؤون المالية.
- قسم الإنتاج.
- قسم إدارة المقررات الإلكترونية.
- قسم الإعلام والتسويق.
- قسم الدراسات وضبط الجودة.

متطلبات مادية وتقنية:

- المكان (المقر): قاعات للإدارة وفرق العمل الإدارية والفنية مجهزة بالأثاث المكتبي، يمكن أن تكون منفصلة عن المؤسسة أو المنظمة المشرفة (القيادة)، ويفضل أن تكون ضمن مبانيها.
- أجهزة حواسيب وملحقاتها: طابعات، وأجهزة مسح، وشبكة محلية، وشاشات عرض LCD.
- أجهزة التصوير وإنتاج الفيديو والصوتيات وبرمجيات التحرير والمونتاج.
- منصات تعليمية إلكترونية تابعة لإحدى الجامعات أو المؤسسات والمعاهد العالمية المرموقة التي أثبتت نجاحها وتميزها في مجال المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOCs.
- خادم (Server): إما أن يكون مستقلاً خاصاً بالمشروع المقترح، أو أن يتم استخدام الخادمات العالمية المؤجرة المتوفرة على شبكة الإنترنت.
- خدمات إلكترونية على الشبكة خاصة بالمشروع المقترح، تشمل: موقع إلكتروني، وبوابة إلكترونية، ونظام إدارة تعلم، وصفحة على شبكة التواصل الاجتماعي.

متطلبات مالية وضمان الاستمرارية:

يتم تقديم الدعم المالي للمشروع المقترح من خلال الشركاء المؤسسين والجهات الراعية، إضافة إلى مشاركات مالية سنوية شبه رمزية من الشركاء الأعضاء (الجامعات العربية) مقابل الخدمات الفنية والمتابعات الإدارية والأكاديمية المتعلقة بتنفيذ المقررات الإلكترونية من حيث التسجيل، والمتابعة، وإصدار التقارير، وقواعد البيانات، والشهادات الخاصة بطلبتهم، وهذه المشاركات ستساعد على تغطية المصاريف الدورية للمشروع، وتساهم في الحفاظ على ضمان الاستمرارية.

العقبات والتحديات:

بعد القيام بتوفير المتطلبات السابقة للمشروع المقترح من حيث المتطلبات الإدارية والبشرية والمادية والتقنية والمالية وضمان الاستمرار، يكون قد تم معالجة معظم التحديات والعقبات التي يمكن أن تواجه تنفيذ المشروع المقترح، ويتبقى عقبتان: أولهما تتمثل بقناعة الشركاء الأعضاء (الجامعات العربية) بأهمية المشروع المقترح وفوائده، وتتم معالجة ذلك عن طريق نشر الوعي بينهم من خلال عقد الندوات وورش العمل والنشرات والاجتماعات كجزء من مراحل تنفيذ المشروع. أما العقبة الثانية فتتمثل باختلاف بعض الخطط الدراسية والبرامج والأنظمة والسياسات التعليمية بين الشركاء الأعضاء (الجامعات العربية)، وتتم معالجة ذلك من خلال:

أ- إن المشروع المقترح قائم على التعاون والتشارك بين الشركاء الأعضاء (الجامعات العربية)، وبالتالي فإن كل خطوة من خطوات اختيار المقررات وتحليلها وتطويرها سيتم بالتشاور بينهم، وإطلاعهم على حيثياتها، والأخذ بآرائهم حولها كتغذية راجعة.

ب- إن تنوع أنماط تطبيق المقررات الإلكترونية – والتي سيتم توضيحها لاحقاً – سيتيح للشركاء الأعضاء (الجامعات العربية) المرونة باعتماد النمط الذي يتوافق مع قناعاتهم وأنظمتهم وسياساتهم التعليمية.

مراحل تنفيذ المشروع المقترح:

1- تحديد قيادة المشروع، من خلال تبني المشروع من قبل إحدى المؤسسة أو المنظمات العربية المرموقة ذات مكانة رفيعة في التعليم العالي في الوطن العربي، وتولي مدير تلك المؤسسة أو المنظمة العربية منصب المدير العام للمشروع المقترح.

2- تعيين المدير التنفيذي للمشروع المقترح، على أن يكون من أصحاب الخبرة والتخصص في مجال التعلم الإلكتروني.

3- التخاطب مع الشركاء المؤسسين والجهات الراعية المتمثلة بالشخصيات العربية الاعتبارية، والمؤسسات والجمعيات العربية التي تعنى بمجال تنمية المجتمع العربي وتطوير التعليم فيه ونشر الثقافة ودعم التعليم؛ من أجل تحديد الشركاء المؤسسين، والجهات الراعية الداعمة مالياً للمشروع المقترح.

4- تجهيز المقر الخاص بالمشروع المقترح: إما أن يكون منفصلاً قائماً بحد ذاته، أو ضمن مباني المؤسسة قائدة المشروع المقترح.

5- وضع الهيكل التنظيمي للمشروع المقترح، وتعيين فريق عمل متخصص ذي خبرة ضمن مجالات أقسام المشروع المقترح.

6- رسم الخطوط العريضة وخطط العمل الرئيسة للمشروع المقترح.

7- تحديد المنصة التعليمية الإلكترونية التي سيتم اعتمادها للمقررات الإلكترونية، بحيث تكون من المنصات التابعة لإحدى الجامعات أو المؤسسات والمعاهد العالمية المرموقة التي أثبتت نجاحها وتميزها في مجال مقررات MOOCs، والتخاطب معها، وعقد اتفاقيات العمل والتشارك والتعاون معها.

8- توفير المتطلبات الفنية من أجهزة حواسيب وملحقاتها وأجهزة تصوير وبرمجيات مونتاج وخادم على الشبكة ...

9- الشروع بتطوير الخدمات الإلكترونية على الشبكة التي تشمل: موقع إلكتروني، وبوابة إلكترونية، ونظام إدارة تعلم، وصفحة على شبكة التواصل الاجتماعي.

10- نشر الوعي بين الشركاء الأعضاء (الجامعات العربية) من خلال عقد ورش العمل والمراسلات والنشرات، حول فكرة المشروع المقترح وأنشطته، والخدمات التي سيقدمها لهم ولطلبتهم وللمجتمعات المحلية العربية، وطبيعة المقررات الإلكترونية التي ستتاح على منصة المشروع المقترح، وكيفية الاتفاق على اختيارها وطبيعة محتواها التعليمي وطريقة تطويرها وأنماط تطبيقها، وكيفية استفادة الجامعات والطلبة منها، ويمكن تطبيق تلك المقررات الإلكترونية بأحد الأنماط الآتية، علماً بأن الطالب سيحصل على شهادة معتمدة من المشروع المقترح خاصة بالمقرر بعد اجتيازه لمتطلباته بنجاح:

- نمط التعلم الإلكتروني الذاتي: فبحسب طبيعة المقرر الدراسي، وسياسة الجامعة وقناعتها، يمكن أن تقدم بعض المقررات الدراسية للطلبة ليتعلموها ذاتياً دون الحاجة لمحاضرات في الجامعة، وتكتفي الجامعة بعقد ورش عمل توضيحية إرشادية لطلبتها، مع توفير دليل إرشادي لتلك المقررات ونشرات ورقية وإلكترونية توعوية، ويعتمد نجاح الطالب فيها أو درجة تحصيله على نتائج أدائه في المقرر الإلكتروني من خلال التقارير التي سيزودها المشروع المقترح للجامعات حول أداء طلبتها في المقرر، كما يمكن اعتماد نجاح الطالب في المقرر أو درجة تحصيله من خلال عقد جامعته لامتحان نهائي حول المقرر، ويمكن أيضاً الدمج بين الأسلوبين؛ فيتم اعتماد نجاح الطالب في المقرر أو درجة تحصيله على حاصل نتائجه في المقرر الإلكتروني إضافة إلى نتيجته في الامتحان النهائي الذي تعقده جامعته. وهذا النمط سيعود بالفائدة المالية على الجامعات؛ باستغنائه عن المحاضرات الوجاهية لتلك المقررات، وما يترتب عليها من نفقات، كما يعود بالفائدة التعليمية على الطلبة؛ بإكسابهم مهارات مهمة من مهارات القرن الواحد والعشرين، إلى جانب الفائدة من المحتوى التعليمي لمادة المقرر الدراسي.
- نمط التعليم المدمج: يتيح هذا النمط للجامعات في بعض مقرراتها الدراسية أن تختصر من لقاءاتها الوجاهية، فيكون تعلم الطالب من خلال المقرر الإلكتروني، جنباً إلى جنب مع اللقاءات الوجاهية الخاصة بالمقرر. وهذا النمط أيضاً يمكنه أن يعود بالفوائد المالية للجامعات، وكذلك الفوائد التعليمية للطلبة.
- نمط التعليم المساعد: وهنا تبقي الجامعة على نمطها التعليمي دون تغيير، ويكون دور المقرر الإلكتروني هو دعم الطالب وتعميق فهمه للمحتوى التعليمي، وممارسة الأنشطة والتمارين وتفاعله مع حلقات النقاش الخاصة به؛ ليساعده المقرر الإلكتروني في إنجاز تحصيل دراسي أفضل.

11- التجريب الأولي:

- انتقاء أحد المقررات الدراسية التي تدرس في الجامعات العربية، من خلال التشاور مع الشركاء الأعضاء (الجامعات العربية)، ويفضل البدء بأحد المقررات التأسيسية التي تشمل أعداداً كبيرةً من الطلبة في الجامعات، وتتناسب أكثر مع نمط التعلم الإلكتروني الذاتي.
- انتقاء خبراء محتوى المقرر المتخصصين أصحاب الخبرة فيه من أعضاء هيئة التدريس في الشركاء الأعضاء (الجامعات العربية)، ثم تحليل المحتوى الخاص بالمقرر، وتحديد أهدافه العامة وأهدافه الخاصة، والاتفاق بين الشركاء الأعضاء عليها.

- الشروع في تطوير المقرر إلكترونياً، من حيث إنتاج الفيديوهات التعليمية، والأنشطة التعلمية، والتمارين والاختبارات ووسائل التقييم المختلفة، ومحتوى المادة التعليمية، والأدلة الإرشادية، وحلقات النقاش الخاصة بالطلبة على مستوى الجامعة الواحدة، وكذلك على مستوى جميع الملتحقين (منتدى عام)، وحلقات نقاش خاصة بأعضاء هيئة تدريس المقرر وخبرائه من مختلف الشركاء الأعضاء (الجامعات العربية).
- تجهيز المقرر الإلكتروني، وإتاحته على منصة المقررات الإلكترونية.
- تنشيط الخدمات الإلكترونية الأخرى الخاصة بالمشروع المقترح (موقع إلكتروني، وبوابة إلكترونية، ونظام إدارة تعلم، وصفحة على شبكة التواصل الاجتماعي).
- تحديد عدد معين محدود من الشركاء الأعضاء (الجامعات العربية) لتطبيق المقرر لديها كتجربة أولى.
- تحديد الجامعات للأنماط التي تفضلها لتطبيق المقرر الإلكتروني لديها؛ إذ قد يختلف النمط من جامعة إلى أخرى بحسب سياستها وقناعتها ورغبتها.
- توعية كل جامعة لطلبتها حول المقرر الإلكتروني، ونمط التعلم فيه، وكيفية التسجيل ومتابعة التعلم فيه، وأية إجراءات أخرى تتعلق به، وتقديم الدعم والإرشاد لهم، وتحفيزهم على الالتحاق به والاستفادة من أنشطته واجتيازه.
- تنفيذ المقرر الإلكتروني، وإدارته من قبل فريق العمل المختص في المشروع المقترح، ومتابعة الطلبة.
- إنهاء المقرر الإلكتروني، واستخراج التقارير والإحصائيات، وتزويد الجامعات بالمعلومات والتقارير الخاصة بطلبتهم، وإصدار شهادات الطلبة المجتازين للمقرر الإلكتروني بنجاح.
- متابعة قسم الدراسات وضبط الجودة لتنفيذ المقرر، وتحليل الإحصائيات والتقارير الخاصة به، واستفتاء آراء إدارات الجامعات والطلبة واتجاهاتهم حول المقرر الإلكتروني خلال تنفيذه وما بعده، من أجل الحصول على التغذية الراجعة بهدف التحسين والتطوير في ضوئها.

12- نشر الدراسات والتقارير والإحصائيات الخاصة بتنفيذ المقرر للشركاء الأعضاء والجهات ذات العلاقة من خلال النشرات الإلكترونية والمطبوعة والمجلات العلمية وعقد ورش العمل والمؤتمرات.

13- إعادة طرح المقرر الإلكتروني وتنفيذه في الفصول اللاحقة لجميع الشركاء الأعضاء (الجامعات العربية).

14- الانطلاق في تطوير أعداد من المقررات الدراسية الأخرى بصورة تصاعدية، بالمنهجية نفسها التي اتبعت في التجريب الأولى بعد إجراءات التحسين والتطوير المستمرة بحسب تقارير وملاحظات وتوصيات قسم الدراسات وضبط الجودة في المشروع المقترح.

المراجع

المراجع باللغة العربية

1- إبراهيم، هدى؛ والبدوي، خالد، (2014). *أثر استخدام التكنولوجيا الحديثة في الاختبارات والتقييم الإلكتروني للطالب كأحد وسائل تطوير جودة التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية*. المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، المؤتمر السادس، مسقط، سلطنة عمان، 11-12 كانون أول 2014، 229-245.

2- أبو خطوة، السيد عبد المولى، (2016). *المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار "MOOC" وعولمة التعليم*. مجلة التعليم الإلكتروني- جامعة المنصورة، العدد الرابع عشر. متوفر على الرابط:
http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=466

3- أبو زقية، خديجة منصور، (2012). *دور التعليم الإلكتروني في تقويم وجودة المقررات الدراسية الجامعية*. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية في البحرين، البحرين، 4-5 نيسان 2012، 577-588.

4- أحمد، هالة إبراهيم، (2013). *الجودة في التعلم الإلكتروني عند تصميم المقررات الإلكترونية وفقاً لمعايير سكورم*. المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن، 2-4 نيسان 2013، 380-392.

5- البداح، أحمد، والصرايرة، خالد، (2012). *تصور مقترح لتطوير معايير لإدارة الجودة وضمانها في الجامعات*

الأردنية في ضوء تقنيات التعلم الإلكتروني. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 5(9)، 181-209.

6- البراك، أحمد بن إسماعيل، (2013). *أبعاد الجودة في التعليم الإلكتروني المدمج: تقييم جودة التعلم الإلكتروني في الجامعة السعودية الإلكترونية من وجهة نظر الطلبة*. المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن، 2-3 نيسان 2013، 415-426.

7- التركي، عثمان تركي، (2016). *العوامل المؤثرة في استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر MOOCs من وجهة نظر المتعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تطبيقية على طلبة جامعة الملك سعود*. مجلة العلوم التربوية والنفسية- البحرين، 17(4)، 77-111.

8- الجمني، محمد؛ وبن عياد، ليلى؛ وفرحات، رمزي، (2014). *واقع التعليم الإلكتروني في الوطن العربي وتطويره*. وقائع المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: تطوير التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الجامعات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرياض، 10-13 مارس 2014، 92-158. متوفر على الرابط:
http://www.alecso.org/newsite/pdf/2016022 31219.pdf

9- الجهني، ليلى سعيد، (2017). *المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار (MOOCs) ودورها في دعم الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً*. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25(4)، 228-257.

10- الحارثي، إيمان بنت عوضه، (2016). *متطلبات تفعيل المقررات المفتوحة واسعة الانتشار (MOOC's) عبر الإنترنت ودرجة أهميتها وتوفرها والاتجاهات نحوها في الجامعات السعودية*. مجلة كلية التربية – جامعة بنها، 27(106)، جزء1، 99-142.

11- حسونة، إسماعيل عمر، (2014). *الدورات المفتوحة واسعة النطاق على الإنترنت*. مجلة التميز والتعليم الإلكتروني- الجامعة الإسلامية بغزة، العدد الثالث، متوفر على الرابط:
http://elearning.iugaza.edu.ps/resources/m ag/1404543925.pdf

12- الصريفية، انعام قاسم خفيف، ونعمة، أحمد عبد الله، (2013). *استخدام التعلم الإلكتروني لتحقيق الجودة في طرائق التدريس في مؤسسات التعليم العالي: دراسة تجريبية*. المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي – اليمن، 6(12)، 35-53.

13- صيام، وليد زكريا، (2012). *مدى إسهام التعليم الإلكتروني في ضمان جودة التعليم العالي "دراسة حالة التعليم المحاسبي في الجامعات الأردنية"*. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية في البحرين، البحرين، 4-5 نيسان 2012، 514-525.

14- عبد القادر، أمل حسين، (2013). *جودة التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي*. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية- السعودية، العدد 2، 67-82.

15- عبد المجيد، ياسر محمد سعيد، (2013). *معايير جودة تصميم المنهج الإلكتروني الجامعي عبر شبكة الإنترنت: منهج الترجمة الصحفية نموذجا*، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية- الأردن، 2-4 نيسان، 393-403.

16- العمري، عبد الله بن سعد، (2010). *معايير ومؤشرات جودة التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي*. مجلة كلية التربية بالإسكندرية، 20(2)، 313-379.

17- الغول، انتصار الهادي، (2016). *واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT في التعليم العالي وأثرها على جودة التعليم: دراسة تطبيقية على كلية الاقتصاد والتجارة بالجامعة الأسمرية الإسلامية – زليتين*. مجلة العلوم الاقتصادية والسياسية – كلية الاقتصاد والتجارة – الجامعة الأسمرية الإسلامية زليتين – ليبيا، العدد 8، 125-158.

18–فتح الرحمن، عازة حسن، (2014). *ضوابط ومعايير الجودة في التعليم الإلكتروني*، مجلة جامعة البحر الأحمر، العدد الخامس، 163–174.

19–المطري، حسن علي، وخان، خالد عمر أحمد، (2013). *تصميم وتجريب استبانة قياس واقع التعلم الإلكتروني في الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة*، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، المؤتمر الخامس، تونس، 12–13 ديسمبر 2013، 324–344.

20–النجدي، سمير، (2012). *تقويم جودة التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة في ضوء المعايير العالمية للجودة*. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، 3(6)، 11–48.

21–يحياوي، نعيمة؛ وعاقلي، فضيلة؛ وحرنان، نجوى؛ وزيان، إيمان، (2012). *ضمان جودة التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي*. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية في البحرين، البحرين، 4–5 نيسان 2012، 445–457.

المراجع باللغة الإنجليزية

22- Blackmon, S. J. (2016). *Through the MOOCing Glass: Professors' Perspectives on the Future of MOOCs in Higher Education*. New Directions for Institutional Research, 2015(167), 87-101.

23- Chang, R. I.; Hung, Y. H.; and Lin, C. F. (2015). *Survey of learning experiences and influence of learning style preferences on user intentions regarding MOOCs*. British Journal of Educational Technology, 46(3), 528-541.

24- Chen J. C. (2013). *Opportunities and challenges of MOOCs: perspectives from Asia*. Paper presented at: IFLA WLIC 2013 - Singapore - Future Libraries: Infinite Possibilities in Session 98 - Knowledge Management with Academic and Research Libraries. Available on line: http://library.ifla.org/157/

25- Curinga, M. X. (2016). *The MOOC and The Multitude*. Educational Theory- University of Illinois, 66(3), 369-387.

26- Evans, S., and Myrick J. G. (2015). *How MOOC instructors view the pedagogy and purposes of massive open online courses*. Distance Education, 36(3), 295-311. Available on line: http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2015.1081736

27- Gillani, N., and Eynon, R. (2014). *Communication patterns in massively open online courses*. The Internet and Higher Education, 23, 18–26.

28- Knight, J. (2016). *Transnational Education Remodeled: Toward a Common TNE Framework and Definitions*. Journal of Studies in International Education, 20(1), 34-47. DOI: 10.1177/1028315315602927

29- Manallack, D. T., and Yuriev, E. (2016). *Ten Simple Rules for Developing a MOOC*. PLoS Computational Biology, 12(10), 1-4.

30- Semenova, T. V., and Rudakova, L.M. (2016). *Barriers to Taking Massive Open Online Courses (MOOCs)*. Russian Education & Society, 58(3), 228-245. DOI: 10.1080/10609393.2016.1242992

31- White, S.; Davis, H.; Dickens, K.; León, M.; and Sánchez-Vera, M. M. (2014). *MOOCs: What Motivates the Producers and Participants?*. In International Conference on Computer Supported Education, 99-114.

32–Zheng, S.; Rosson, M. B.; Shih, P. C.; and Carroll, J. M. (2015). *Understanding student motivation, behaviors and perceptions in MOOCs*. In Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing, 1882-1895.

واقع تطبيق معايير جودة البيئة التعليمية بكلية فلسطين التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. ميرفت محمد راضي
mervat_rady@hotmail.com
كلية فلسطين التقنية – قطاع غزة – فلسطين
00972598975226 هاتف محمول

د. محمد عبدالله السردي
moh_91@windowslive.com
كلية فلسطين التقنية – قطاع غزة – فلسطين
00972599304200 هاتف محمول

الملخص:

يهدف البحث إلى تحديد واقع تطبيق معايير جودة البيئة التعليمية (المباني والقاعات الدراسية، والمختبرات والمشاغل، والخدمات التعليمية) بكلية فلسطين التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين فيما يتعلق بمستوى تطبيق معايير جودة البيئة التعليمية بالكلية تعزى للمتغيرات (الوصف الوظيفي- المؤهل العلمي- سنوات الخدمة)، وقد تم اختيار عينة الدراسة باستخدام أسلوب المسح الشامل لتشمل جميع أعضاء هيئة التدريس في الكلية، والبالغ عددهم (97)، وقد صممت استبانة خصصت لجمع البيانات إضافة لاستخدام المقابلة الشخصية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن الكلية تطبق معايير جودة البيئة التعليمية بشكل عام بمستوى ضعيف، حيث تطبق معايير جودة المباني والقاعات الدراسية بشكل ضعيف، بينما تطبق معايير جودة (المختبرات والمشاغل، والخدمات التعليمية) بشكل متوسط، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين فيما يتعلق بمستوى تطبيق معايير جودة البيئة التعليمية بكلية فلسطين التقنية تعزى للمتغيرات (الوصف الوظيفي- المؤهل العلمي- سنوات الخدمة)، ومن أهم توصياته ضرورة العمل على تطوير وتحديث مستوى جودة المباني والقاعات الدراسية كماً ونوعاً، ومراعاة عناصر الأمان والسلامة، وزيادة مساحة وأعداد المختبرات والمشاغل بما يتناسب مع أعداد الطلبة، وتحسين مستوى بنيتها التحتية، وتوفير الأجهزة والمعدات بشكل كافٍ وبنوعية متطورة وكفاءة عالية وتوفير الصيانة الدورية، والاهتمام بتقديم خدمات تعليمية بجودة عالية.

الكلمات المفتاحية: جودة البيئة التعليمية، الخدمات التعليمية، الكليات التقنية، المختبرات والمشاغل.

Abstract

The reality of applying the quality standards of the educational environment in the Technical College of Palestine from the point of view of faculty members

The purpose of the research is to determine the reality of applying the quality standards of the educational environment (buildings, classrooms, laboratories, workshops and educational services) in the Technical College of Palestine from the point of view of faculty members and to determine whether there are statistically significant differences between the responses of the respondents regarding the level of application of quality standards The study environment was chosen using the comprehensive survey method to include all the faculty members in the faculty (97) A questionnaire was designed to collect data in addition to the use of the interview, and the descriptive analytical method was used. The study found that the quality of the educational environment in general is of poor quality. The quality of buildings and classrooms is weak. Quality standards (laboratories, workshops and educational services) are applied on average. There are no statistically significant differences between the responses of respondents regarding the level of application of the quality standards of the educational environment in the Technical College of Palestine due to the variables (job description, qualification, years of service). And the most important recommendations of the need to work on the development and modernization of the quality of buildings and classrooms in quantity and quality, and taking into account the elements of safety and safety, and increase the space and the number of laboratories and workshops in proportion to the numbers of students, and improve the level of infrastructure, and the provision of equipment and equipment in sufficient quality and sophisticated and high efficiency and maintenance And provide high quality educational services.

المقدمة:

يواجه نظام التعليم المهني والتقني في فلسطين تحديات ضخمة تتعلق في قدرته على تطوير مصادره البشرية والمادية ومناهجه وأنظمته بما يتناسب والتغييرات الكبيرة الحاصلة في عالمنا المعاصر بما يضمن ارتباط المهارات والمعارف المكونة عند الخريجين بتلك التي سيحتاجون إليها في عالم العمل وفي حياتهم الخاصة (راضي، 2008)، بالإضافة إلى قدرته على استيعاب الأعداد المتنامية من الطلاب ضمن موازنات لا تنمو بنسب تتماشى مع هذا النمو، مما يهدد جودة التعليم المقدم من ناحية، وقدرة النظام على الاستمرار بتوفير فرص تعليمية متكافئة من ناحية أخرى (الحشوة، 1998، ص88) .

إن التحديات الذي يعاني منها هذا النوع من التعليم يستدعي الوقوف بحكمة أمامها لمعرفة حجمها وقوة تأثيرها ، ثم المرور على اتجاهات التجديد والتغيير ، لاستخلاص التجارب المستحدثة والنظم والأساليب المستنبطة لتطوير التعليم المهني والتقني ، وما طُرح من حلول وبدائل للمشكلات والعوائق الحالية في الظروف المماثلة، وذلك للاسترشاد بها في معالجة واقع التعليم المهني والتقني في فلسطين وتحديد سبل تطويره وضمان الوصول إلى النتائج المنشودة.

ومواجهة هذه التحديات والتغلب عليها أمر في غاية الأهمية لا ليتمكن التعليم المهني والتقني من المنافسة بل ليتمكن من البقاء، لذلك كان لا بد من التطبيق السليم والشامل لمفهوم إدارة الجودة الشاملة لتحسين مستويات الجودة وتمكين الكليات المهنية والتقنية من التميز ، وذلك عن طريق تحقيق عدد من الفوائد أهمها زيادة الإنتاجية وتخفيض تكلفة الأداء وتحسين مستوى جودة المنتج أو الخدمة التي تقدمها للمستفيد (العباس، 2002، ص15) و(السردي، 2016) و(نايف، 2009).

الجزء الأول: الإطار العام للبحث

مشكلة البحث:

إن قدرة كلية فلسطين التقنية على تقديم خدماتها بشكل يضاهي المؤسسات العالمية لن يأتي عبثاً، بل لا بد وأن يُدَّعم بكافة العوامل المعرفية المستدامة من داخل وخارج الكلية، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية للعاملين فيها لخلق فرص خلق المعرفة وتجسيدها في إبداعات تقنية تقدم للمستفيدين، عوضاً عن دعم وتبني القيادة الاستراتيجية للمفاهيم الإدارية الحديثة التي تهدف في الأساس لتحقيق جودة الخدمة والتنافسية وتقديم الخدمات المميزة للزبائن (مقابلات شخصية مع القيادات الإدارية بالكلية بتاريخ 2017/11/2)، ورغم الجهود الحثيثة والمستمرة للنهوض بهذه المنظومة، إلا أنه لم تتوافر لها أسباب ومقومات التنافسية الاستراتيجية التي تتيح لها موقعا فريدًا، بل وقياديًا على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية، حيث تغيب الكليات التقنية والجامعات الفلسطينية عن التصنيفات العالمية السنوية لأفضل جامعة/كلية، لذا تكمن مشكلة الدراسة في ضعف قدرات كلية فلسطين التقنية على مواكبة التطورات الحاصلة في المنظمات الأخرى المتقدمة نظراً للظروف الاستثنائية التي تمر بها إلى جانب العديد من المؤسسات في قطاع غزة بفلسطين، والتي أدت إلى ضعف قدراتها في تبني المفاهيم الجديدة في مجال جودة البيئة التعليمية لغرض تطوير انشطتها لتصميم وتطوير خدماتها، لذا ينصب الاهتمام هنا حول كيفية تقديم الكلية لخدماتها بجودة عالية أملاً في تحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مؤشرات الجودة.

مما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث في ضعف تطبيق كلية فلسطين التقنية لمعايير جودة البيئة التعليمية المتمثلة في (المباني والقاعات الدراسية، والمختبرات والمشاغل، والخدمات التعليمية) بما لا يسهم في تعزيز قدراتها التنافسية في الأسواق المحلية والخارجية، خصوصاً في ظل المنافسة المتزايدة من قبل الجامعات العالمية، وكذلك قصورها في تطبيق معايير الجودة التي تساهم في رفع كفاءة وفاعلية برامجها الأكاديمية، الأمر الذي دفع الباحثان إلى إجراء هذا البحث.

لكل ما سبق وغيره يبرز التساؤل الرئيسي لمشكلة الدراسة:

ما واقع تطبيق معايير جودة البيئة التعليمية بكلية فلسطين التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية :

أ. ما مستوى تطبيق كلية فلسطين التقنية دير البلح لمعايير جودة البيئة التعليمية (المباني والقاعات الدراسية، والمختبرات

والمشاغل، والخدمات التعليمية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

ب. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحثين (أعضاء هيئة التدريس) فيما يتعلق بمستوى تطبيق معايير جودة البيئة التعليمية بكلية فلسطين التقنية تعزى للمتغيرات (الوصف الوظيفي– المؤهل العلمي– سنوات الخدمة)؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحثين (أعضاء هيئة التدريس) فيما يتعلق بمستوى تطبيق معايير جودة البيئة التعليمية بكلية فلسطين التقنية تعزى للمتغيرات (الوصف الوظيفي– المؤهل العلمي– سنوات الخدمة) ويتفرع عنها الفرضيات الفرعية التالية :

أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (أعضاء هيئة التدريس) فيما يتعلق بمستوى تطبيق معايير جودة البيئة التعليمية بكلية فلسطين التقنية تعزى للوصف الوظيفي.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحثين (أعضاء هيئة التدريس) فيما يتعلق بمستوى تطبيق معايير جودة البيئة التعليمية بكلية فلسطين التقنية تعزى للمؤهل العلمي.

ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحثين (أعضاء هيئة التدريس) فيما يتعلق بمستوى تطبيق معايير جودة البيئة التعليمية بكلية فلسطين التقنية تعزى لسنوات الخدمة.

أهداف البحث:

يسعى الباحثان في هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أ. التعرف على مستوى تطبيق كلية فلسطين التقنية دير البلح لمعايير جودة البيئة التعليمية (المباني والقاعات الدراسية، والمختبرات والمشاغل، والخدمات التعليمية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ب. تحديد الفروق بين متوسطات استجابات المبحثين (أعضاء هيئة التدريس) فيما يتعلق بمستوى تطبيق معايير جودة البيئة التعليمية بكلية فلسطين التقنية تعزى للمتغيرات (الوصف الوظيفي– المؤهل العلمي– سنوات الخدمة).

أهمية البحث

يمكن إبراز أهمية البحث الحالي من الناحيتين النظرية والتطبيقية وذلك على النحو الآتي:

الأهمية النظرية للبحث:

أ. تعتبر الدراسة امتداداً للدراسات السابقة التي تناولت مفهوم جودة البيئة التعليمية حيث لا يزال منهج جودة التعليم في فلسطين من المفاهيم الإدارية الحديثة التي بدأت تطبق بشكل ملحوظ في المنظمات.

ب. على حد علم الباحثين فإن هذا البحث يعد الأول من نوعه الذي يتناول واقع تطبيق معايير جودة البيئة التعليمية بكلية فلسطين التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ج. تناولت الدراسة شريحة هامة من شرائح المجتمع الفلسطيني، وهم أعضاء الهيئة التدريسية في كلية فلسطين التقنية دير البلح باعتبارهم القوة العقلية والمعرفية التي تساهم في بناء الكلية.

د. إجراء بحوث ودراسات علمية تتناول تقديم تصورات مقترحة لسبل تطبيق معايير جودة البيئة التعليمية والعمل باتجاه التغلب على معوقات تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي.

الأهمية التطبيقية للبحث:

أ. تسهم نتائج البحث في تبصير القيادات الاستراتيجية في الجامعات والكليات بمفهوم جودة البيئة التعليمية ، كمفهوم حديث يراعي حصر جوانب القوة والفرص المتاحة، ونقاط الضعف والتهديدات التي قد تؤثر سلباً على المنظمات.

ب. إعادة توجيه أنظار القيادات الاستراتيجية نحو أبعاد الجودة ودورها في تحقيق المنظمات لأهدافها الاستراتيجية ومواجهة المشكلات العصرية المتمثلة في: المنافسة، العولمة، الصراعات التنظيمية، وتوجيه استراتيجياتها نحو تحقيق الحصة السوقية المنافسة، والنمو المتسارع بما يتلاءم ومتطلبات سوق العمل.

ج. يساعد تحديد مستوى تطبيق الكلية لمعايير جودة البيئة التعليمية المسئولين في وضع خطط استراتيجية للتغلب نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة بما يحقق الكفاءة والفعالية.

د. يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في إعداد برامج تدريبية مقترحة لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية لتحسين معرفتهم ومهاراتهم المرتبطة بتطبيق معايير جودة البيئة التعليمية.

حدود البحث:

الحد الزماني: الفصل الأول من العام الدراسي (2018/2017).

الحد البشري: تم تطبيق البحث على أعضاء هيئة التدريس في كلية فلسطين التقنية– دير البلح.

الحد المؤسساتي: اقتصر البحث على كلية فلسطين التقنية– دير البلح.

الحد الموضوعي: اقتصر البحث على تحديد واقع تطبيق معايير جودة البيئة التعليمية بكلية فلسطين التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد حدد الباحثان ثلاث محاور للبيئة التعليمية وهي: (المباني والقاعات الدراسية، والمختبرات والمشاغل، والخدمات التعليمية).

مصطلحات الدراسة:

– الكليات التقنية: Technical Colleges

تلك الكليات التي هي نوع من أنواع كليات المجتمع، ومدة الدراسة فيها سنتان دراسيتان أو أكثر بعد الثانوية العامة، وتشمل على واحد أو أكثر من البرامج التقنية المختلفة. (وزارة التعليم العالي، 1997: 6)

–البيئة التعليمية: يعرفها الباحثان إجرائياً: هي جميع الأفراد والبيانات والخدمات التي ترتبط بشكل مباشر أو غير مباشر، والتي يمكن أن تؤثر في المتعلم عند استخدامها والتفاعل معها في المواقف التعليمية، سواء كانت المباني وتجهيزاتها، أو المختبرات وإمكانياتها والأجهزة وأنواعها المختلفة، بالإضافة إلى الخدمات المتنوعة في مجال الدعم التعليمي، التي تعد خصيصاً لتسهيل العملية التعليمية في التعليم التقني، هي ذات طابع خاص، تنبع من خصوصية التعليم التقني. وتتكون من (المباني والقاعات الدراسية– المختبرات والمشاغل– الخدمات التعليمية)

الجزء الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: التعليم التقني:

أ. أهداف التعليم التقني في فلسطين:

تتمثل أهداف التعليم التقني في فلسطين كالآتي: (راضي، 2008)

1– استيعاب المظاهر العلمية والتقنية للحضارة المعاصرة، وإدراك الأفراد للبيئة الاجتماعية بطريقة تمكنهم من الممارسة العملية آخذين في الاعتبار الجوانب المهمة للمضامين الاجتماعية والسياسية والبيئية، والتغير العلمي والتكنولوجي.

2– إكسابهم المهارات العملية والتطبيقية التي تمكنهم من تأدية أعمال متطلبات ممارسة المهنة.

3– تخريج الأيدي العاملة الماهرة والأطر التقنية وتأهيلها في مختلف التخصصات التي تحتاجها مشاريع التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

4– إكساب الطلاب الاتجاهات والقيم التي تؤدي الى الاندماج في سوق العمل.

5– تزويد الطلاب بالمعرفة المتخصصة في حقل من الحقول المعرفية النظرية أو التطبيقية على نحو يؤدي إلى الارتقاء بمستوى فهمهم لموضوعات ذلك الحقل لمسائله وقضاياه الأساسية.

6– تنمية المهارات الفكرية لدي الطلاب بما يمكنهم من استعمال أساليب التفكير السليمة في بحثهم موضوعات الحقل الذي يتخصصون فيه ومناقشة مسائله وقضاياه.

7– توفير فرص التعليم المستمر لمختلف فئات المجتمع وأفراده بقصد تحديث معارفهم أو تحسين مهاراتهم أو تنمية ميولهم ومواهبهم أو صقل هواياتهم أو رفع كفايتهم في العمل والمهن.

8– تحقيق التعاون الإيجابي بين مؤسسات التعليم التقني والمؤسسات الإنتاجية الخدمية ذات العلاقة.

9– تنمية الكفاية الاجتماعية لدى الطلاب بما يمكنهم من الاهتمام بقضايا مجتمعهم والمشاركة في الأعمال الاجتماعية والتصرف السليم وفق المعايير والقواعد الاجتماعية المرعية.

ويستنتج الباحثان أن أهداف التعليم التقني تتمثل في رفع المستوى العلمي للأفراد والطلاب, وتوفير فرص التعليم المستمر, وتخريج طلاب مؤهلين في مختلف التخصصات, وتأهيلهم للمساهمة في مشاريع التنمية الاقتصادية والاجتماعية, ومنحهم القدرة على المساهمة في التنمية المستدامة, لتلبية احتياجات سوق العمل, بما يخدم المجتمع المحلي والتنمية, بحيث تسهم في الحد من البطالة.

ب. الصعوبات التي تواجه التعليم التقني في فلسطين:

تتجسد الصعوبات والتحديات التي تعيق تطور عمل التعليم التقني في فلسطين فيما يلي:

1. **ضعف التمويل:** تدريب المهنيين والتقنيين يحتاج عادة لتكلفة عالية، لازدياد نسبة المتطلبات العملية للتدريب من معدات وأخصائيين ذوي خبرة عملية ونظرية. (راضي،32:2006)

2. **الإمكانات المادية:** عدم كفاية المباني والورش والمختبرات والمكتبات، كما أن الأجهزة والمعدات بحاجة إلى تطوير وتحديث لتناسب التطورات التكنولوجية. (أبو عاصي، 33:2003)

3. النظم التعليمية: بعض المناهج في الكليات التقنية مناهج تقليدية، ولا تتكيف مع المتغيرات والمستجدات التكنولوجية في المجالات المهنية والتقنية، وغير مرتبطة باحتياجات سوق العمل الفلسطيني ومتطلباته. (راضي،32:2006)

4. الكادر البشري التدريسي: نقص في المدربين المؤهلين في بعض التخصصات، وافتقارهم إلى التأهيل التربوي ومعرفة الأساليب الحديثة في التدريس والتدريب والقياس والتقويم.(السردي، 2016)

5. السياسات والاستراتيجيات: عدم وجود سياسات واستراتيجيات واضحة تخدم هذا النوع من التعليم وتجذب إليه الطلاب بأعداد تؤهلها إلى الاستمرار والتحدي في سوق التعليم والتنمية.

ثانياً– البيئة التعليمية:

تُعدّ البيئة التعليمية من المدخلات المهمة التي تؤثر في الاستدامة التعليمية لمنظومة التعليم التقني، وذلك من خلال تمكين مدخلات النظام التعليمي الأخرى من أداء دورها أداءً سليماً وفعالاً، وأن هذا التفاعل لا يتحقق إلا إذا كانت البيئة التعليمية تحتوي على شروط تلبي أهداف المؤسسة التعليمية ووظائفها، وقدرة مؤسسات التعليم العالي على مواجهة الضغوط التي تواجهها باستمرار لضمان تحسين قيمة أنشطتها (Heck & Johnsud، 2000).

حيث أن تحقيق جودة التعليم يتطلب توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع وضمان تلبية المنتج التعليمي المطلوب منه (حمدان، 2012: 919), ويمكن القول أن جودة البيئة التعليمية تحدد بمدى تلبية احتياجات الطلبة وتوقعاتهم.

ويتبنى الباحثان في هذا البحث معايير جودة البيئة التعليمية من خلال الأبعاد التالية:

1– المباني والقاعات الدراسية:

مع تطور النظريات التربوية أصبحت المباني والقاعات الدراسية جزءاً لا يتجزأ من البيئة التعليمية، وبات تكييف المباني التعليمية مع الحاجات التعليمية الجديدة والتوجهات التربوية الحديثة بما فيها تنوع الأنشطة وتطوير العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع. (ترياقي، 2010: 2)

وبالتالي لم يعد البناء التعليمي مجرد مساحة معدة لإيواء الطلاب، بل هو مجموعة من فضاءات يؤدي كل منها دوره في تكامل وتنسيق مع الفضاءات الأخرى من أجل تسهيل أداء المؤسسة التعليمية لأدوارها. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1991: 35)

وقد أكدت توصيات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2000) أهمية أن تتوافر في المباني التعليمية مختلف متطلبات العملية التربوية والتعليمية، وأن تكون ذات مواصفات وجودة عاليتين، وأن تكون مرافقها ملبية لحاجات الطلاب، وأن يكون قابلاً للتوسع وفقاً لحاجات المستقبل، وأن يراعي أوضاع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2000: 61).

ويجب أن يتوافر في المباني والقاعات الدراسية عدد من الشروط كي تصبح مناسبة وهي: (حجي، 2001: 55)

أ. المواءمة للمناهج: أن تقدم المباني والقاعات الدراسية المساحة الكافية والتسهيلات اللازمة لتطبيق المناهج في البرامج التعليمية في المؤسسة التعليمية.

ب. الأمان والحماية: أن تكون مجهزة ومتوفر بها كافة وسائل الأمان والحماية لجميع من يرتادها.

ج. التنسيق الوظيفي: تصمم المباني والقاعات الدراسية ويخطط لها بحيث يمكن تنفيذ الأنشطة المختلفة بتناغم معاً وأن تنفذ بفاعلية دون تأثير بعضها على بعض.

د. الكفاءة: أن يخطط لها بحيث تيسر استخدام الموارد المختلفة بسهولة وبمرونة.

هـ. الجمال: تحسين التصميم والهيئة، مع الكفاءة العالية والمرونة.

و. المرونة: أن تصمم المباني التعليمية تصميماً يسمح بالتوسع المستقبلي أو إعادة تنظيمها لمواجهة حاجات تربوية متجددة.

2– المختبرات والمشاغل

تعد المختبرات والمشاغل من أهم الركائز الأساسية والتي لا غنى عنها في التعليم التقني، ويؤدي استخدامها إلى توفير خبرات حسية متعددة ومتنوعة تعد أساساً لفهم الكثير من الحقائق والمعلومات والتطبيقات العملية.

ويعرف الناشف (2004: 96) المختبر بأنه: "مكان مخصص تتوافر فيه الأجهزة والأدوات وتكون الفرصة فيه متهيئة لإجراء التجربة بغية تحقيق أهداف عملية محددة ويقوم الطلبة بأنفسهم بإجراء التجارب".

ويعرفه التميمي وآخرون (2009: 31) بأنه: مكان التدريب في مؤسسة تعليمية (تدريبية) يتوفر فيه التجهيزات اللازمة لتنفيذ مفردات منهاج التدريب العملي، وممارستها.

ويعرف الباحثان المختبرات والمشاغل: أنها مكان مخصص في الكليات التقنية، تتوافر به الأجهزة والأدوات والتجهيزات الخاصة بعمله، لإجراء التجارب والتطبيقات العملية المرتبطة بالحقائق العلمية والمعرفية، تحت إشراف شخص مؤهل تربوياً وفنياً يتولى تدريب الطلاب، لإكسابهم مهارات معرفية وأدائية واتجاهية.

ويشير السامرائي (2005: 74) إلى الفلسفة الحديثة للمختبر بحيث يجب أن يقدم الجانب العملي على النظري وصولاً إلى المعارف النظرية التي أستنتجها الطالب، كما أن التطبيق قد يخرج الطالب من غرفة المختبر إلى حيث الفعاليات والملاحظات، وبالتالي فإن دور الطالب يتحول إلى دور إيجابي قائم على الاستنتاج وتدوين النتائج والمشاهدات، فيعد المختبر وسيلة لإثارة التفكير لدى الطلاب وتحفيزهم لاكتشاف الحلول من جهة وإثارة المشكلات الجديدة من جهة أخرى، فيعتبر دافعاً نحو الإبداع والابتكار.

أنواع العمل في المختبرات:

إن العمل المخبري يقسم من حيث الأداء إلى نوعين: (أبو مغصيب، 2014: 33)

أ- **التوضيحي:** أهدافه التحقق والتأكد من معلومات علمية سابقة، حيث يمتاز هذا النوع بما يلي:

1. دور المعلم مساعدة الطلبة في كل خطوات التجربة.
2. يزود الطالب بخطوات التجربة من قبل المعلم (خطوة- خطوة).
3. يكون دور الطالب منفذ للتعليمات والخطوات.
4. يقوم هذا النوع من الأداء على تقديم المادة أولاً ثم التجربة.

ب- الاستقصائي- الاستكشافي: أهدافه الوصول بالمتعلم إلى تقصى المعرفة العلمية واكتشافها، ويمتاز بالآتي:

1. يكون دور المعلم موجهاً فقط.
2. يتم تزويد الطلاب بالحد الأدنى من المعلومات عن التجربة.
3. يكون دور الطالب الاكتشاف والتقصي للمعرفة.
4. يتم تقديم التجربة ثم المادة.

3- الخدمات التعليمية

إن تزايد حجم المنافسة بين المؤسسات التعليمية يؤدي إلى تحسين مستمر للخدمات التعليمية المقدمة للطلاب، سواء كانت هذه الخدمات المقدمة خدمات مادية أو معنوية، وقبل التطرق إلى مفهوم الخدمات التعليمية يجب أن نتعرف على مفهوم الخدمة، حيث عرفت الخدمة بأنها أي نشاط أو منفعة يقدمها طرف ما لطرف أخر وتكون أساساً غير ملموس، ولا تنتج عنها أية ملكية، وإن إنتاجها وتقديمها قد يكون مرتبطاً بمنتج مادي أو لا يكون. (الضمور، 2005: 18).

ويرى Lovelock (2004: 18) أن الخدمة عبارة عن منفعة مدركة بالحواس، قائمة بحد ذاتها، أو متأصلة بشيء مادي، وتكون قابلة للتبادل، ولا يترتب عليها ملكية، وهي في الغالب محسوسة.

وقد بدء الاهتمام بجودة الخدمة بعد أن وصف بعض الباحثين الجودة بمدى خدمة المنتج لأغراض المستخدم بنجاح، فيما أضاف باحث آخر الخدمة إلى مفهوم الجودة عادةً جودة السلعة والخدمة توليفة كلية لخصائص هندسية، وتصنيع، وتسويق، وصيانة السلعة والخدمة أثناء الاستخدام، وبما يلبي توقعات الزبون (Reeves & Bednar , 1994:424-425)، وحسب تعريف الجودة فهي "المدى الذي يمكن أن تصل إليه الخدمة في تلبية توقعات المستفيدين أو التفوق عليها".

ويعرف الباحثان الخدمات التعليمية: بأنها نشاط أو منفعة تقدمها المؤسسة التعليمية (الكليات التقنية)، للطلاب أو المجتمع المحلي، سواء كانت مادية أو غير مادية، وتكون حسب توقعات المستفيدين (الطلاب أو المجتمع المحلي) أو التفوق عليها.

أنواع الخدمات التعليمية المقدمة في الكليات التقنية:

1. **الأشياء الملموسة:** وتشمل العناصر المادية للخدمة تقدمه للمستفيدين من الأبنية والتجهيزات، وكذلك الأنشطة التي تقدمها للمجتمع المحلي.
2. **الاعتمادية:** بمعنى درجة الاعتماد على مزود الخدمة (الكليات التقنية) ودقة إنجاز الخدمة المطلوبة.
3. **الاستجابة:** سرعة الإنجاز ومستوى المساعدة المقدمة للطلاب أو المجتمع المحلي من قبل الكليات.
4. **التوكيد:** معلومات القائمين على تقديم الخدمة (العاملين)، وقدرته على تقديم الخدمة بالدرجة المتوقعة.
5. **التعاطف (الغير مادية أو المعنية):** درجة العناية بالمستفيد ورعايته بشكل خاص، والاهتمام بمشاكله والعمل على إيجاد الحلول المطلوبة بطرق إنسانية، مثل الخدمات الإرشادية. (زين الدين،2016: 130)

الدراسات السابقة:

دراسة (Ayonmike & others,2015) هدفت الدراسة إلى تقويم جودة برامج التعليم المهني والتقني في نيجيريا, حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي, ومن أهم نتائجها: ضعف في المرافق والتجهيزات والمختبرات والمواد الأساسية اللازمة لها, ضعف في تمويل مؤسسات التعليم التقني وبالتالي ضعف في الإمكانيات المادية من مواد وأجهزة ومعدات, وكان من أهم توصياتها: توفير التمويل, توافر المرافق والمختبرات بشكل كاف لمؤسسات التعليم التقني.

دراسة الفقيه (2015): هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريب في الكليات التقنية نحو درجة أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه الكليات, ومن أهم نتائجها: توفير الأدوات والمختبرات والأجهزة, تحديث المكتبة بدرجة متوسطة, المباني والقاعات الدراسية يتم تجهيزها بالوسائل الحديثة بدرجة متدنية, ومن أهم توصياتها: العمل على توفير المقومات البشرية والمقومات المادية.

أبو مغصيب (2014) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع أداء مختبرات العلوم في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر معلمي العلوم في مدارس الأونروا بمحافظات غزة, ومن نتائجها: قلة الاهتمام بتجهيز المختبرات وضعف توفير كافة المتطلبات الأساسية للتجهيزات, قلة المتابعة الدورية للأجهزة وصيانة الأعطال الفنية أولاً بأول, سوء توزيع المواد والأدوات والأجهزة المخبرية, تتوفر البيئة الفيزيقية الداعمة للعمل, بينما تتوفر المستلزمات والتجهيزات بشكل كافٍ, التوافق بين عدد الطلبة وحجم المختبرات, بينما تتوفر الكتب والمراجع العلمية بدرجة قليلة وقليلة جداً, وتوفر دليل لاستخدام أجهزة المختبر, ومن أهم التوصيات: ضرورة تبني سياسة جديدة فيما يتعلق بالمختبرات العلمية, والاهتمام بالنشاط العملي للمختبرات.

دراسة (Akhuemonkhan & Raimi , 2013) هدفت الدراسة الى معرفة أثر ضمان الجودة في التعليم التقني والمهني في نيجيريا, ومن أهم نتائج الدراسة أن البيئة التعليمية متوفرة بدرجة متوسطة, والقاعات الدراسية غير مجهزة بالوسائل التعليمية, والمختبرات والورش متوفرة بدرجة متوسطة, وتتوفر تجهيزات المختبرات من مواد وأجهزة بدرجة متوسطة, وتتوفر الكتب والمراجع في المكتبة بدرجة متوسطة, ومن أهم توصياتها: زيادة التمويل ومشاركة كافة القطاعات في تطوير التعليم التقني.

دراسة (Akhlaghi, & other, 2012) هدفت الدراسة إلى تقييم جودة الخدمة التعليمية المقدمة في الكليات التقنية والمهنية من وجهة نظر الطالب، ومن أهم النتائج: لا يوجد رضا عن جودة الخدمات المقدمة للطلاب حسب النموذج المتبع, وجود فجوة وضعف عن المتوقع في الخدمات المقدمة للطلبة في المرافق المادية, وضعف في خدمات الدعم الفني والتجهيزات المادية.

دراسة (Ibrahim & other, 2012)

هدفت الدراسة الى التحقق من كيفية إدراك الطلاب لنوعية الخدمة المقدمة في التعليم التقني في المؤسسات العامة والخاصة, ومن أهم النتائج: لا تتوفر المباني والقاعات الدراسية بشكل كاف, ولا تتناسب مساحة المباني والقاعات الدراسية للعملية التعليمية, ولا تتوفر مساحة كافية للمختبرات, ولا تتوفر عناصر الأمان والسلامة في المباني والمختبرات, وخدمات الدعم متوفرة بشكل كاف, وتوفر الارشاد بدرجة كبيرة, ويوجد نقص في المرافق (الملاعب, الكافتيريا), ويتوفر بالمكتبة الكتب, والدوريات, والمراجع, والمصادر الالكترونية, يتم تحديث مقتنيات المكتبة.

الجزء الثالث: منهجية البحث

أولا : منهج البحث

من أجل تحقيق أهداف البحث اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم الحصول على البيانات اللازمة من خلال استبانة (Questionnaire) التي تم إعدادها لهذا الغرض، وتم تفريغ البيانات وتحليل النتائج باستخدام إصدار 2013م من البرنامج الإحصائي SPSS (Statistical Package for Social Science) .

ثانياً: مصادر جمع المعلومات

أ. **المصادر الثانوية:** واستخدمت لغرض معالجة الإطار النظري للدراسة، واشتملت على (الكتب، المراجع، الدوريات، المجلات، الوثائق، النشرات، الإحصائيات، الدراسات، البحوث التربوية، شبكة الإنترنت) باللغتين العربية والأجنبية.

ب. **المصادر الأولية:** واستخدمت الاستبانة التي أعدها الباحثان لمعالجة الإطار العملي للبحث.

ثالثا: مجتمع وعينة البحث

اختار الباحثان مجتمع البحث ليتكون من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الفصل الدراسي الأول 2018/2017م وفقاً للجدول الدراسي لهذا الفصل، وعددهم (94)، وتم استخدام الحصر الشامل لاختيار عينة البحث، حيث تم توزيع الاستبانات على عينة البحث، وكانت الاستبانات الصالحة للتحليل (60) استبانة، وجدول (1) يوضح خصائص عينة البحث.

جدول (1) خصائص عينة البحث

المتغيرات الشخصية	التكرار	النسبة
الوصف الوظيفي		
تدريس الجزء النظري	11	%18.3
تدريس الجزء النظري والعملي	37	%61.7
تدريس الجزء العملي أو الإشراف	12	%20.0
الإجمالي	**60**	**%100**
المؤهل العلمي		
دكتوراه	9	%15.0
ماجستير	26	%43.3
بكالوريوس	25	%41.7
الإجمالي	**60**	**%100**
سنوات الخدمة		
أقل من 5 سنوات	4	%6.7
من 5 الى 10 سنوات	7	%11.7
أكثر من 10 سنوات	49	%81.7
الإجمالي	**60**	**%100**

يتضح من جدول (1) أن الكم الأكبر من الأكاديميين يمارسون تدريس الجزء النظري والعملي أي أنهم يتمتعون بالمهارات النظرية والعملية التي تؤهلهم للتدريس، ويمثل حملة الدراسات العليا النسبة الأكبر منهم، كما أن الأكثرية هم من أصحاب سنوات الخبرة التي تزيد عن أكثر من10 سنوات .

رابعاً: أداة البحث:

تم إعداد استبانة موجهة لعينة البحث مكونة من (36) فقرة موزعة على ثلاث محاور، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبانة، كما تم استخدام (المقابلات الشخصية مع القيادات الإدارية "رؤساء الأقسام الأكاديمية، ووحدة الجودة" بالكلية بتاريخ 2017/11/2).

خامساً: الأساليب الإحصائية:

1. النسب المئوية والتكرارات لوصف عينة البحث.
2. المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري.
3. معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق أدوات البحث .
4. معامل الارتباط سبيرمان براون للتصحيح لقياس ثبات الاستبانة.
5. اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة.
6. اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T test) لمعرفة متوسط درجة استجابة المبحوثين .
7. اختبار T لعينتين مستقلتين.
8. اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

سادساً: صدق أداة البحث (الاستبانة)

1. صدق المحكمين "الصدق الظاهري":

قام الباحثان بعرض أداة البحث في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين تألفت من (11) محكماً، مختصين في مجال إدارة الأعمال، والتربية، والجودة، والإحصاء، ومناهج البحث العلمي، والإدارة التربوية في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وكلية فلسطين التقنية، ووزارة التربية والتعليم العالي، وديوان الموظفين العام، وأكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، مع الاستعانة بمجموعة متخصصة من الدول العربية في جودة التعليم من خلال التبادل عبر شبكة الإنترنت ، والذين قاموا بدورهم بتقديم النصح والإرشاد.

2.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 التي وزعت على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها (30) مفردة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، على النحو الذي يوضحه جدول (2).

جدول (2) الصدق الداخلي للفقرات

المجال	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمجال	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمجال	معامل ارتباط المجال ككل
المباني والقاعات الدراسية	1	**0.779	2	**0.794	**0.600
	3	**0.813	4	**0.747	
	5	**0.835	6	**0.787	
	7	**0.819	8	**0.701	
	9	**0.500	10	**0.523	
المختبرات والمشاغل	1	**0.799	2	**0.788	**0.631
	3	**0.773	4	**0.749	
	5	**0.694	6	**0.683	
	7	**0.371	8	**0.578	
	9	**0.436	10	**0.498	
	11	**0.545	12	**0.566	
	13	**0.500	14	**0.537	
الخدمات التعليمية	1	**0.713	2	**0.659	**0.784
	3	**0.621	4	**0.662	
	5	**0.573	6	**0.793	
	7	**0.751	8	**0.484	
	9	**0.830	10	**0.572	
	11	**0.653	12	**0.532	

* **معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.05** ** **معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.01**

ويرى الباحثان أن النتائج تُظهر أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أن القيمة الاحتمالية لكل فقرة أكبر من (0.05)، وقيمة r المحسوبة أقل من قيمة r الجدولية والتي تساوي (0.361)، وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

سابعاً: ثبات أداة البحث (الاستبانة):

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، ويبين جدول (3) أن هناك معامل ثبات كبير نسبياً لفقرات الاستبانة مما يشجع الباحثان على استخدام الاستبانة بكل ثقة.

2. طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية لقياس الثبات، ويبين جدول (3) أن معاملات

الثبات مرتفعة مما يشجع الباحثان على استخدام الاستبانة بكل ثقة.

جدول (3) ثبات أداة جمع البيانات (الاستبانة)

المحور	محتوى المحور	عدد الفقرات	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
الأول	المباني والقاعات الدراسية	10	0.921	0.904
الثاني	المختبرات والمشاغل	14	0.911	0.889
الثالث	الخدمات التعليمية	12	0.911	0.876

نتائج التحليل الإحصائي واختبار فرضيات البحث

أولاً: تحليل فقرات الاستبانة والإجابة عن التساؤلات.

تم استخدام اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T test) لتحليل فقرات الاستبانة، وتكون الفقرة إيجابية بمعنى أن أفراد العينة يوافقون على محتواها إذا كانت قيمة t المحسوبة أكبر من قيمة t الجدولية أو القيمة الاحتمالية أقل من 0.05 والمتوسط الحسابي النسبي أكبر من 60%، وتكون الفقرة سلبية بمعنى أن أفراد العينة لا يوافقون على محتواها إذا كانت قيمة t المحسوبة أصغر من قيمة t الجدولية أو القيمة الاحتمالية أقل من 0.05 والمتوسط الحسابي النسبي أقل من 60%، وتكون آراء العينة في الفقرة محايدة إذا كان مستوى الدلالة لها 0.05, والمتوسط الحسابي النسبي يساوي60%

الإجابة على تساؤلات البحث:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: **ما مستوى تطبيق كلية فلسطين التقنية دير البلح لمعايير جودة البيئة التعليمية (المباني والقاعات الدراسية، والمختبرات والمشاغل، والخدمات التعليمية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟** تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، وتم استخدام اختبار t للعينة الواحدة، لكل فقرة من فقرات المحور والاستجابة الكلية للمحاور، ويبين جدول (4) نتائج التحليل.

تحليل فقرات المحور الأول: جودة المباني والقاعات الدراسية

جدول (4) تحليل فقرات المحور الأول: جودة المباني والقاعات الدراسية

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الترتيب
.1	تتوفر المباني والقاعات الدراسية المناسبة لنجاح البرامج الأكاديمية.	3.344	1.063	%66.88	4.831	0.000	2
.2	تتسم المباني والقاعات الدراسية بالحداثة.	2.983	0.965	%59.66	1.992	0.078	5
.3	تتلاءم مساحة المباني والقاعات الدراسية ومتطلبات العملية التعليمية.	2.550	0.852	%51.00	−0.08	0.934	8
.4	تتسم المباني والقاعات الدراسية بحسن التصميم، ومعالجة الضوضاء.	2.750	0.932	%55.00	−1.90	0.061	7
.5	تتسم المباني والقاعات الدراسية بالإضاءة المناسبة (طبيعية – صناعية).	3.383	0.865	%67.66	5.579	0.000	1
.6	يتم تجهيز القاعات الدراسية لتتناسب مع العملية التعليمية.	3.033	0.758	%60.66	2.792	0.007	4
.7	تتناسب مساحة القاعات الدراسية مع أعداد الطلبة في الشعبة الواحدة.	3.066	0.954	%61.32	2.489	0.016	3

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الترتيب
.8	تجهز القاعات الدراسية بالوسائل التعليمية (LCD– كمبيوتر – جهاز عرض شفافيات– الخ).	2.883	0.993	%57.66	0.962	0.340	6
.9	يؤخذ بعين الاعتبار ذوي الاحتياجات الخاصة في تصميم المباني والقاعات الدراسية والمختبرات والمشاغل.	1.633	0.636	%32.66	−13.7	0.000	10
.10	تتوفر عناصر الأمان والسلامة في المباني والقاعات الدراسية.	2.250	0.750	%45.00	−5.26	0.000	9
	جميع الفقرات	**2.797**	**0.628**	**55.94%**	**−0.41**	**0.683**	

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "59" تساوي 2.005

ويتبين من جدول (4) أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي: جاءت الفقرة (5) "تتسم المباني والقاعات الدراسية بالإضاءة المناسبة (طبيعية – صناعية)" في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (67.66%) بدرجة متوسطة.

وتبين النتائج أن أقل فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي: جاءت الفقرة (9) "يؤخذ بعين الاعتبار ذوي الاحتياجات الخاصة في تصميم المباني والقاعات الدراسية والمختبرات والمشاغل" في المرتبة الأخيرة في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (32.66%) بدرجة ضعيفة.

وبصفة عامة، فإن الوزن النسبي لمحور المباني والقاعات الدراسية كان (**55.94**%)، ويعزى ضعف مستوى جودة المباني والقاعات الدراسية لضعف عمليات التوسع والتطوير بسبب ضعف برامج التمويل الخارجية التي يمكن من خلالها تنفيذ مشاريع تطويرية حيث التكلفة العالية المرتبطة ببرامج التطوير والتوسع العمراني، كما أن القاعات الدراسية القائمة تراعي متطلبات الجودة بشكل متواضع حيث أن الكلية ليس لديها الامكانيات المادية الملائمة لتحسين مستوى جودتها بشكل مستمر وفقاً للتطورات العلمية والتكنولوجية كماً ونوعاً، وتتفق هذه النتيجة مع (نتائج المقابلات الشخصية مع القيادات الإدارية بالكلية بتاريخ 2017/11/2)، كما وتتفق النتيجة مع دراسة (الفقيه, 2015), و(Ibrahim, & other, 2012), (Akhuemonkhan & Raimi ,2013).

تحليل فقرات المحور الثاني: جودة المختبرات والمشاغل

جدول (5) تحليل فقرات المحور الثاني: جودة المختبرات والمشاغل

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الترتيب
.1	تتناسب أعداد المختبرات والمشاغل مع عدد الطلبة في البرنامج التعليمي.	3.367	0.905	%67.34	3.689	0.001	2
.2	تتناسب مساحتها مع عدد الطلبة في الشعبة الواحدة.	3.346	0.947	%66.92	3.375	0.001	4
.3	تتناسب البنية التحتية للمختبرات والمشاغل (تمديدات المياه – كهرباء – الغاز– الإضاءة– التهوية– الخ) وطبيعة عمل المختبرات وأهدافها.	3.346	0.925	%66.92	3.445	0.001	5

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الترتيب
.4	تتـوفر الأجهـزة والمعـدات بشـكل كـافٍ، وكفـاءة عالية.	3.224	1.026	%64.48	2.282	0.027	6
.5	تغطي المواد الخام التطبيقات العملية اللازمة.	3.367	0.858	%67.34	3.892	0.000	3
.6	تتناسـب الأجهـزة والمعـدات المتـوفرة مـع الأنشـطة المطلوبة.	3.326	0.851	%66.52	3.590	0.000	7
.7	يوجد دليـل إرشـادات لاسـتخدام الأدوات والمعـدات والأجهـزة داخـل المختبـرات والمشـاغل بصـورة سليمة.	2.775	0.984	%55.50	-0.814	0.420	12
.8	تكفـي الأوقـات المخصصـة للجانـب العملـي فـي المختبـرات والمشـاغل لإنجـاز الأعمـال والأنشـطة التعليمية المطلوبة.	3.612	0.861	%72.24	5.868	0.000	1
.9	تـوفر إدارة القسـم أوقاتـاً مفتوحـة للطلبـة لاسـتخدام المختبرات والمشاغل لتنفيذ الأنشطة تحت إشراف الفني المختص.	2.224	0.770	%44.48	-6.043	0.000	14
.10	يتم صيانة الأجهزة بشكل دوري.	2.857	1.020	%57.14	-0.225	0.823	10
.11	يـتم تحـديث الأجهـزة والأدوات داخـل المختبـرات والمشـاغل بشـكل دوري وبمـا يتوافـق مـع التطـور التقني، وتحديث المناهج.	2.877	0.881	%57.54	-0.099	0.922	9
.12	تُحفظ الأجهزة والمعدات بطريقة سليمة، تمنعها من التعرض للتلف.	3.244	0.844	%64.88	2.907	0.006	8
.13	تتـوفر أدوات الإسـعاف الأوليـة فـي المختبـرات والمشاغل.	2.255	1.051	%45.10	-4.295	0.000	13
.14	تتـوفر عناصـر الأمـان والسـلامة فـي المختبـرات والمشاغل	2.816	0.971	%56.32	-0.531	0.598	11
	جميع الفقرات	**3.045**	**0.614**	**60.90%**	**2.453**	**0.018**	

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "48" تساوي 2.015

ملاحظة: تم استثناء أعضاء هيئة التدريس الذين (يدرسون الجزء النظري)، وكان العدد الكلي لهم 49.

ويتبين من جدول (5) أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي: جاءت الفقرة (8) "تكفي الأوقات المخصصة للجانب العملي في المختبرات والمشاغل لإنجاز الأعمال والأنشطة التعليمية المطلوبة" في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (72.24%) بدرجة جيدة.

وتبين النتائج أن أقل فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي: جاءت الفقرة (9) " توفر إدارة القسم أوقاتاً مفتوحة للطلبة لاستخدام المختبرات والمشاغل لتنفيذ الأنشطة تحت إشراف الفني المختص" في المرتبة الأخيرة في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (44.48%) بدرجة ضعيفة.

وبصفة عامة، فإن الوزن النسبي لمحور جودة المختبرات والمشاغل كان (60.90%) ، ويعزى ذلك لكون المختبرات والمشاغل لا تخصص لها ميزانيات كافية للتطوير ضمن ميزانية الكلية بما يلبي الحاجة الفعلية، كما أن التخطيط الاستراتيجي للكلية غير ملزم بتوفير المتطلبات المتجددة لها مما يضعف من عملية الإلزام المفروضة على رؤساء الاقسام للإصرار على

عمليات التحسين والتطوير وتتفق هذه النتيجة مع (نتائج المقابلات الشخصية مع القيادات الإدارية بالكلية بتاريخ 2017/11/2)، كما وتتفق النتيجة مع دراسة (الفقيه,2015)، و(أبومغصيب, 2014) و (Akhuemonkhan & Raimi ,2013), (Ayonmike,others,2015) و(Akhlaghi,&other,2012) و(Ibrahim, other,2012).

تحليل فقرات المحور الثالث: جودة الخدمات التعليمية

جدول (6) تحليل فقرات المحور الثالث: جودة الخدمات التعليمية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة t	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	خدمات الدعم كافية ومناسبة (شؤون الطلبة–القبول والتسجيل–المحاسبة– الخ)	3.533	0.747	%70.66	7.603	0.000	3
2	يقدم موقع الكلية على شبكة الإنترنت خدمة مميزة للطلبة (التسجيل– جدول المحاضرات– الدرجات– التعليم الإلكتروني– الخ)	3.600	0.994	%72.00	6.229	0.000	2
3	تعتمد الكلية على دراسة خصائص الطلبة (نوع– العمر– المنطقة– الدخل، الخ) لتحديد احتياجاتهم غير الأكاديمية.	2.800	0.953	%56.00	−0.81	0.420	9
4	تتبنى الكلية برامج موثقة لتحديد الطلبة المتفوقين والمبدعين وتحفزهم، وتدعم المتعثرين دراسياً.	2.733	1.039	%54.66	−0.49	0.621	10
5	تقدم الكلية خدمات مميزة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (تسهيلات إنشائية – دعم أكاديمي– رعاية صحية ونفسية – خدمات مكتبية–الخ).	2.116	0.783	%42.32	−6.75	0.000	12
6	توفر الكلية دليل للطالب يحتوي على أهم القوانين والإرشادات التي تخص الطلبة (تعليمات الدراسة– المنح الدراسية– توزيع الدرجات–الخ)	3.783	0.940	%75.66	8.099	0.000	1
7	تشرف الكلية على الأنشطة الطلابية المختلفة (المنهجية–اللامنهجية)	3.533	0.791	%70.66	7.179	0.000	4
8	يتم الإرشاد الأكاديمي بشكل دوري، ومنظم، لحل المشكلات التي تواجه الطلبة.	3.050	0.891	%61.00	2.173	0.034	7
9	توفر الكلية المرافق مثل (صالات ألعاب وترفيه – عيادة طبية متكاملة – كافتيريا– الخ).	3.066	1.006	%61.32	2.053	0.045	6
10	يتوفر بالمكتبة الكتب، والدوريات، والمراجع العربية والأجنبية، والمصادر الإلكترونية المتنوعة ذات العلاقة بالبرامج الأكاديمية.	3.083	0.907	%61.66	2.419	0.019	5
11	يتم تحديث مقتنيات المكتبة بشكل مستمر.	2.833	0.923	%56.66	0.280	0.781	8
12	الوصول إلى مختبرات تكنولوجيا المعلومات والإنترنت سهل ومتاح لجميع الطلبة.	2.200	0.798	%44.00	−5.82	0.000	11
	جميع الفقرات	**3.027**	**0.579**	**60.54%**	**2.64**	**0.010**	

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "59" تساوي 2.005

ويتبين من جدول (6) أن أعلى فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي: جاءت الفقرة (6) " توفر الكلية دليل للطالب يحتوي على أهم القوانين والإرشادات التي تخص الطلبة (تعليمات الدراسة– المنح الدراسية– توزيع الدرجات– الخ)" في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (75.66%) بدرجة جيدة .

وتبين النتائج أن أقل فقرة حسب الوزن النسبي هي كما يلي: جاءت الفقرة (5) " تقدم الكلية خدمات مميزة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (تسهيلات إنشائية – دعم أكاديمي– رعاية صحية ونفسية – خدمات مكتبية– الخ)" في المرتبة الأخيرة في ترتيب فقرات هذا المحور، حيث بلغ الوزن النسبي (42.32%) بدرجة ضعيفة.

وبصفة عامة، فإن الوزن النسبي لمحور جودة الخدمات التعليمية كان **(60.54%)** ويعزى ذلك إلى ضعف التخطيط لجودة الخدمات التعليمية، وعدم ارتباطها بالمتغيرات المحيطة مما يسبب تراجعها وضعفها وعدم قدرتها على مواكبة متطلبات العملية التعليمية، وتتفق النتيجة مع دراسة (الفقيه, 2015), (Ibrahim, others, 2012), و(Akhlaghi & others, 2012)

(Akhuemonkhan & Raimi ,2013) , و(Ibrahim & others,2012).

ثانياً: اختبار وتحليل فرضيات البحث

الإجابة المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين (أعضاء هيئة التدريس) فيما يتعلق بمستوى تطبيق معايير جودة البيئة التعليمية بكلية فلسطين التقنية تعزى للمتغيرات (الوصف الوظيفي– المؤهل العلمي– سنوات الخدمة)؟

وللإجابة عن هذه السؤال قام الباحثان بفرض الفرضية التالية:

الفرضية الرئيسية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين (أعضاء هيئة التدريس) فيما يتعلق بمستوى تطبيق معايير جودة البيئة التعليمية بكلية فلسطين التقنية تعزى للمتغيرات (الوصف الوظيفي– المؤهل العلمي– سنوات الخدمة)؟

وينبثق من هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (أعضاء هيئة التدريس) فيما يتعلق بمستوى تطبيق معايير جودة البيئة التعليمية بكلية فلسطين التقنية تعزى للوصف الوظيفي.

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار الفروق **فيما يتعلق بالمحور الأول: (المباني والقاعات الدراسية)، والمحور الثاني:(الخدمات التعليمية)،** وتم استثناء المحور الثالث: المختبرات المشاغل من هذا الاختبار، لان الباحث لم يأخذ برأي أعضاء الهيئة التدريسية الذين يدرسون الجزء النظري فقط، وذلك لكونهم لا يتعاملون مع المختبرات والمشاغل، وجدول (7) يوضح النتائج.

جدول (7) نتائج تحليل التباين لتطبيق معايير جودة (المباني والقاعات الدراسية)، و(الخدمات التعليمية) تعزى لمتغير الوصف الوظيفي

م	عنوان المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة"F"	القيمة الاحتمالية	النتيجة
1	المباني والقاعات الدراسية	بين المجموعات	0.021	2	0.011	0.026	0.974	غير دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	23.318	57	0.409			
		المجموع	23.339	59				
2	الخدمات التعليمية	بين المجموعات	1.393	2	0.696	2.157	0.125	غير دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	18.408	57	0.323			
		المجموع	19.801	59				
	الاستجابة	بين المجموعات	0.216	2	0.108	0.395	0.675	غير دالة

م	عنوان المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة"F"	القيمة الاحتمالية	النتيجة
	الكلية	داخل المجموعات	15.612	57	0.274			عند 0.05
		المجموع	15.829	59				

قيمة F الجدولية عند درجة حرية "2، 57" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 4.01

ويتضح من جدول (7):

إن قيمة F المحسوبة للاستجابة الكلية أقل من قيمة F الجدولية 4.01، كما أن القيمة الاحتمالية أكبر من 0.05، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير الوصف الوظيفي، ويستنتج من ذلك أن الأكاديميين في الكلية متفقون أن جودة المباني والقاعات الدراسية والخدمات التعليمية باتت من الأهمية بمكان ان تتوافر في الكلية نظراً لأهميتها وفوائدها التي تنعكس على مستوى أداء الأكاديميين والطلبة على حد سواء.

أما بالنسبة لمحور المختبرات والمشاغل فسيتم استخدام اختبار ت (T) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق في متوسط استجابة أعضاء الهيئة التدريسية، وجدول (8) يوضح النتائج.

جدول (8) نتائج اختبارt فيما يتعلق بمستوى تطبيق معيار جودة المختبرات والمشاغل تعزى للوصف الوظيفي

المحور	الوصف الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	النتيجة
المختبرات والمشاغل	تدريس الجزء النظري والعملي	37	3.059	0.663	0.291	0.773	غير دالة عند 0.05
	الإشراف على الجزء العملي أو المسئول عن المختبر	12	3.00	0.449			

قيمة t الجدولية عند درجة حرية "47" ومستوى دلالة 0.05 تساوي2.005

ويتضح من جدول (8): أن قيمة t المحسوبة لمحور المختبرات والمشاغل تساوي 0.291 وهي أقل من قيمة t الجدولية والتي تساوي 2.005، كما أن مستوى الدلالة للمحور تساوي 0.773 وهي أكبر من 0.05، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أعضاء الهيئة التدريسية حول المختبرات والمشاغل في الكليات التقنية تعزى لمتغير للوصف الوظيفي. ويستنتج الباحثان أن الأكاديميين يؤمنون بأهمية توافر معايير الجودة في المختبرات والمشاغل وأنهم يدركون فوائدها في تحقيق أهداف الكلية الاستراتيجية وتوفير كوادر مؤهلة تواكب التطورات في سوق العمل الفلسطيني.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحثين (أعضاء هيئة التدريس) فيما يتعلق بمستوى تطبيق معايير جودة البيئة التعليمية بكلية فلسطين التقنية تعزى للمؤهل العلمي. وللإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، و جدول (9) يبين النتائج.

جدول (9) نتائج تحليل التباين لمتوسط استجابة أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

م	عنوان المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة"F"	القيمة الاحتمالية	النتيجة
1	المباني والقاعات الدراسية	بين المجموعات	1.991	3	0.664	1.741	0.169	غير دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	21.349	56	0.381			
		المجموع	23.339	59				
2	المختبرات والمشاغل*	بين المجموعات	1.164	3	0.388	1.031	0.388	غير دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	16.935	45	0.376			
		المجموع	18.099	48				
3	الخدمات	بين المجموعات	0.355	3	0.118	0.341	0.796	غير دالة

م	عنوان المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة"F"	القيمة الاحتمالية	النتيجة
	التعليمية	داخل المجموعات	19.446	56	0.347			عند 0.05
		المجموع	19.801	59				
الاستجابة الكلية		بين المجموعات	0.913	3	0.304	1.143	0.340	غير دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	14.915	56	0.266			
		المجموع	15.829	59				

قيمة F الجدولية عند درجة حرية "3، 56" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 3.16

قيمة F الجدولية عند درجة حرية "3، 45" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 2.815

*** تم اختبار الفروق أعضاء هيئة التدريس الذين (يدرسون الجزء النظري والعملي – الإشراف على الجزء العملي أو المسئول عن المختبر) وكان العد الكلي لهم 49.**

ويتضح من جدول (9):

أن قيمة F المحسوبة لمحاور البيئة التعليمية تساوي 1.143 وهي أقل من قيمة F الجدولية 3.16، كما أن القيمة الاحتمالية 0.340 أكبر من 0.05، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أعضاء الهيئة التدريسية حول البيئة التعليمية في الكليات التقنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ويعزى ذلك إلى الأكاديميين رغم اختلاف مؤهلاتهم العلمية متفقون على أهمية الجودة في مرافق البيئة التعليمية وأثر تطبيقها على قوة وتنافسية الكلية المحلية والعربية، وقدرتها على توفير مخرجات تتلاءم ومتطلبات سوق العمل الفلسطيني.

3. الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين (أعضاء هيئة التدريس) فيما يتعلق بمستوى تطبيق معايير جودة البيئة التعليمية بكلية فلسطين التقنية تعزى لسنوات الخدمة.

وللإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار ، و جدول (10) يبين نتائج التحليل.

جدول (10) نتائج تحليل التباين لمتوسط استجابة أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير سنوات الخدمة

م	عنوان المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة"F"	القيمة الاحتمالية	النتيجة
1	المباني والقاعات الدراسية	بين المجموعات	1.198	2	0.599	1.543	0.223	غير دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	22.141	57	0.388			
		المجموع	23.339	59				
1	المختبرات والمشاغل*	بين المجموعات	1.00	2	0.501	1.347	0.270	غير دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	17.097	46	0.372			
		المجموع	18.099	48				
2	الخدمات التعليمية	بين المجموعات	1.473	2	0.737	2.291	0.110	غير دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	18.327	57	0.322			
		المجموع	18.099	59				
الاستجابة الكلية		بين المجموعات	1.236	2	0.618	2.415	0.098	غير دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	14.592	57	0.256			
		المجموع	15.829	59				

قيمة F الجدولية عند درجة حرية "2، 57" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 3.16

قيمة F الجدولية عند درجة حرية "2، 46" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 2.815

*** تم اختبار الفروق أعضاء هيئة التدريس الذين (يدرسون الجزء النظري والعملي – الإشراف على الجزء العملي أو المسئول عن المختبر) وكان العد الكلي لهم 49.**

ويتضح من جدول (10):

أن قيمة F المحسوبة لمحاور البيئة التعليمية تساوي 2.415 وهي أقل من قيمة F الجدولية 3.16، كما أن القيمة الاحتمالية 0.098 أكبر من 0.05، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أعضاء الهيئة التدريسية حول البيئة التعليمية في الكليات التقنية تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ويرجع السبب في ذلك إلى أن الأكاديميين جميعهم يدركون أهمية مفهوم تطبيق الجودة في التعليم وفي كل مرافق المنظومة التعليمية لما له من أثر جوهري في تحقيق النجاح والتميز.

النتائج :

1. تطبق كلية فلسطين التقنية دير البلح معايير جودة البيئة التعليمية بمستوى ضعيف بحيث تطبق الكلية معايير جودة المباني والقاعات الدراسية بشكل ضعيف، حيث أن المباني والقاعات الدراسية قديمة، ولا يتم تحديثها، ولا تتوافر فيها عناصر الأمان والسلامة.
2. تطبق الكلية معايير جودة المختبرات والمشاغل بشكل متوسط، حيث لا تتناسب مساحة وأعداد المختبرات والمشاغل والأجهزة والمعدات مع عدد الطلبة، ولا تتناسب البنية التحتية للمختبرات والمشاغل وطبيعة عملها وأهدافها، ولا تغطي المواد الخام التطبيقات العملية اللازمة، ولا يتم صيانة أو تحديث الأجهزة والمعدات بشكل دوري، ولا تتوفر أدوات الإسعاف الأولية وعناصر الأمان والسلامة في المختبرات والمشاغل.
3. تطبق الكلية معايير جودة الخدمات التعليمية بشكل متوسط، حيث لا تعتمد الكلية على دراسة خصائص الطلبة لتحديد احتياجاتهم غير الأكاديمية، ولا تتبع الكلية برامج موثقة لتحديد الطلبة المتفوقين والمبدعين وتحفزهم، وتدعم المتعثرين دراسياً، ولا تقدم الكلية خدمات مميزة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاص، ولا يتم تحديث مقتنيات المكتبة بشكل مستمر.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين (أعضاء هيئة التدريس) فيما يتعلق بمستوى تطبيق معايير جودة البيئة التعليمية بكلية فلسطين التقنية تعزى للمتغيرات (الوصف الوظيفي– المؤهل العلمي– سنوات الخدمة).

التوصيات:

1- ضرورة العمل على تطوير وتحسين وتحديث مستوى جودة المباني والقاعات الدراسية كماً ونوعاً بحيث تؤخذ بعين الاعتبار احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة، ومراعاة عناصر الأمان والسلامة.
2- زيادة مساحة وأعداد المختبرات والمشاغل بما يتناسب مع عدد الطلبة، وتحسين مستوى البنية التحتية للمختبرات والمشاغل، وتوفير الأجهزة والمعدات بشكل كافٍ وبنوعية متطورة وكفاءة عالية وتوفير الصيانة الدورية.
3- ضرورة توفير معلومات عن خصائص الطلبة لتحديد احتياجاتهم غير الأكاديمية، وتنفيذ برامج موثقة لتحديد الطلبة المتفوقين والمبدعين وتحفزهم، وتدعم المتعثرين دراسياً، وتقديم خدمات مميزة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديث مقتنيات المكتبة بشكل مستمر.

المراجع:

1- أبو عاصي، حمدان (2003). *مصادر تمويل التعليم المهني والتقني في فلسطين "الواقع والمأمول"*، ورقة بحث مقدمة إلى الحلقة الدراسية العربية "اقتصاديات التعليم التقني".

2- أبو مغصيب، رضا محمد (2014). *واقع إدارة مختبرات العلوم في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر معلمي العلوم وعلاقته بالقيم العلمية لديهم بمدارس الأونروا بمحافظات غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر–غزة.

3- ترياقي، رانية أحمد (2010). *البيئة التعليمية المادية في كليات التربية، واقعها، وسبل تطويرها وفق معايير الجودة الشاملة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة دمشق.

4- التميمي، صلاح وآخرون (2009). *مسرد مصطلحات مناهج التعليم والتدريب المهني والتقني*، مؤسسة التعاون الفني الألمانية (GTZ)، سوريا.

5- حجي، أحمد إسماعيل (2001). *إدارة بيئة التعليم التعلم*، دار الفكر العربي، القاهرة.

6- الحشوة، مازن (1997) ، *التعليم والتدريب في فلسطين* ، ورقة عمل مقدمة من طاقم الخبراء في التدريب المهني إلى مؤتمر التشغيل الدولي، وزارة العمل، السلطة الوطنية الفلسطينية.

7- حمدان، خالد محمد (2012). *جودة الخدمة التعليمية وأثرها على رضى الطلبة دراسة تطبيقية على طلبة جامعة العلوم التطبيقية الخاص*، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي(IACQA'2012)، ص917- 929، 4-5 ابريل، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين.

8- راضي، ميرفت محمد (2006). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم التقني في محافظات غزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

9- راضي، ميرفت محمد (2016)، تصور مقترح لرفع الفعالية التعليمية للبرامج الأكاديمية في التعليم المهني والتقني في فلسطين، بحث مقدم إلى المؤتمر الأول للتعليم والتدريب المهني- التعليم والتدريب المهني في قطاع غزة بين الحاضر والمستقبل، 30 مايو 2016م.

10- زين الدين، أديب (2016). *أثر إدارة الجودة الشاملة على الخدمات التعليمية في الكليات الجامعية الحكومية-قطاع غزة*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية- السودان.

11- السامرائي، نبيهة (2005). *أساسيات طرق تدريس العلوم واتجاهاته الحديثة*، دار الأخوة للنشر.

12- السردي، محمد عبد الله (2017). *تقويم العملية التعليمية في الكليات التقنية وفق معايير الاعتماد والجودة والنوعية بفلسطين*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزعيم الأزهري، جمهورية السودان.

13- الضمور، هاني (2005). *تسويق الخدمات*، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

14- العباس، هشام بن عبد الله (2002) ، *ضبط الجودة في المكتبات ومراكز المعلومات باستخدام مفهوم إدارة الجودة الشاملة*، مجلة المكتبات والمعلومات العربية ، سلسلة (22) ، العدد (3)، ص ص 5-19.

15- 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, ص ص 57-89.

16- مقابلات شخصية مع القيادات الإدارية (رؤساء الأقسام الأكاديمية، ووحدة الجودة) بالكلية بتاريخ 2017/11/2.

17- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1991). *مباني رياض الأطفال وتجهيزاتها في الوطن العربي*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

18- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2000). *مدرسة المستقبل*، الوثيقة الرئيسية، دمشق.

19- الناشف، سلمي (2004). *طرق تدريس العلوم*، دار الشروق، عمان، الأردن.

20- نايف، نايف عبد الله (2009). *التعليم التقني وتحديات العصر*، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، عدد 22، ص 63 – 82

21- وزارة التعليم العالي (1997). تعليمات الدراسة في كليات المجتمع، رام الله، فلسطين.

22- Akhlaghi, Ehsan Amini, Shahnaz & Akhlaghi, Hossein (2012). *Evaluating educational service quality in technical and vocational.*

23- Akhuemonkhan, I. A.& Raimi, L.(2013). *IMPACT OF QUALITY ASSURANCE ON TECHNICAL VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING (TVET) IN NIGERIA*, Qualitative Social Research, Business Administration.

24- Ayonmike, Chinyere Shirley & others (2015). *Towards Quality Technical Vocational Education and Training (TVET) Programmers in Nigeria: challenges and Improvement Strategies*, Journal of Education and Learning; Vol. 4, No. 1; 2015, Pp25-34.

25- Heck, R. & Johnsrud, L, (2000). *Administrative effectiveness in higher education: improving assessment procedures*, Research in Higher Education, Vol. 41, No. 6: Pp 663 – 685.

26- Ibrahim, Mohd Zuhdi & others (2012). *Assessing Students Perceptions of Service Quality in Technical Educational and Vocational Training (TEVT) Institution in Malaysia*,

27- Lovelock, L (2004). *Service Marketing: People Technology*, strategy, 7th ed, Now York, prentice, N.J.

International Conference on Teaching and Learning in Higher Education (ICTLHE 2012), Procedia-Social and Behavioral Sciences, 56 ,Pp272 – 283.

آليات تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي في مؤسسات التعليم العالي
تجارب في تطبيق أنظمة إدارة الجودة
كلية طب وجراحة الفم والأسنان– جامعة بنغازي

مقدم من:

أ. د ، نعيمة محمد بالتمر
دكتوراة طب الأسنان
مدير مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء
كلية طب وجراحة الفم والأسنان –جامعة بنغازي
nabetamar@gmail.com

أ.م ايهاب بن عيسى محمد
ماجستير هندسة مدنية
مستشار لشؤون الجودة
كلية طب وجراحة الفم والأسنان –جامعة بنغازي
Ihab_benissa@yahoo.com

الكلمات المفتاحية :

الجودة المؤسسية – التعليم العالي– ضمان الجودة – تقييم الأداء

ملخص البحث

إن جودة الخدمات التعليمية هي مفتاح تقدم الدول ، فالاهتمام بالتعليم ومخرجاته وضمان جودة عملياته وتطويرها المستمر ، باتباع وتبني معايير الجودة المؤسسية الموصوفة بإحدى مواصفات تحقيق الجودة والتميز المؤسسي وتحويلها إلى عدد من التطبيقات والإجراءات يؤدي إلى تحسين مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للمجتمع.

إن تكوين فريق للجودة وتقييم الأداء بالمؤسسات التعليمية وتدريبه وتأهيله واختيار المرجعيات المناسبة ووضع خطة عمل شاملة ، والقيام بإجراءات الدراسات والتقييمات اللازمة لتحديد الوضع الراهن والتحليل الإحصائي لها ، تنفيذ برنامج التثقيف المؤسسي ووضع خطط التطوير وغيرها من الإجراءات الفعالة ستحقق التطوير لجودة الأداء.

في هذه الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي بتجميع البيانات والتقارير المتعلقة بالدراسات الاحصائية عن رضا المستفيدين عن أداء كلية طب وجراحة الفم و الأسنان التابعة لجامعة بنغازي وكذلك تقارير تقييم الأداء بالمقارنة مع قوائم الفحص الخاصة بمعايير المركز الوطني الليبي لضمان جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي.

في هذه الدراسة تمت المقارنة مابين وضع كلية طب وجراحة الفم و الأسنان قبل البدء في تطبيق معايير المركز الوطني الليبي لضمان جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي من خلال تقارير تقييم الأداء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب ، وكذلك إجراءات الدراسة الذاتية لمدى تطبيق معايير دليل المركز الوطني ، وكذلك تقييم خطة العمل الموضوعة لتحسين جودة أداء المؤسسة، ومن قم إعادة تقييم وضع الكلية بعد البدء في تطبيق المعايير وكيف أثر تطبيق الاشتراطات في المعايير إلى تحسين وضع الكلية وتقدمها وتحقيق الجودة الأكاديمية.

إن تطبيق معايير الجودة المؤسسية باتباع إحدى المواصفات العالمية لنظم إدارة الجودة يعمل على تحسين مستويات الرضا عن الأداء وتحقيق خوات قدماً نحو التميز ، حيث بينت الدراسة أن معدل رضا أعضاء هيئة التدريس عن كلية طب وجراحة الفم و الأسنان قد تحسن بنسبة (24%) ، وكذلك تحسن مستوى رضا الطلاب عن أداء كلية طب وجراحة الفم و الأسنان بنسبة (26%) ، أما تحسن الأداء مقارنة بمعايير دليل المركز الوطني فكانت بنسبة (72%) وذلك بعد تنفيذ خطة العمل الموضوعة لتنفيذ متطلبات الجودة المؤسسية في معايير دليل المركز الوطني وذلك خلال عام واحد فقط من تطبيق معايير ضمان الجودة بالكلية.

كما وضعت الدراسة عدد من التوصيات لتحسين مستوى المعايير نفسها ووضع عدداً من الدروس المستفادة من هذه التطبيقات للمساعدة في رفع مستوى الجودة التعليمية بمؤسسات التعليم العالي في ليبيا والوطن العربي.

مقدمة البحث

كلية طب وجراحة الفم و الأسنان هي إحدى كليات جامعة بنغازي، تأسست منذ أربعة وأربعون عاماً ، حيث بدأت بأربعين طالباً عند افتتاحها ، وكون أن رؤيتها اليوم أن تكون كلية ذات مكانة مرموقة و متميزة تضاهي نظيراتها محلياً و دولياً في مجال طب و جراحة الفم والأسنان فقد كان من المهم أن تسعى إلى تحقيق أهدافها الرامية إلى إعداد طبيب أسنان على مستوي عالٍ من الحرفية والعلم والمهارات السلوكية, والارتقاء بمستوى الخدمات الصحية بالمجتمع وكذلك السعي إلى إثراء البحث العلمي و بناء جسور التعاون والتواصل الأكاديمي والبحثي مع الكليات المناظرة محلياً ودولياً منن خلال خطط وبرامج من ضمنها ضمان الجودة.

إن المؤسسات وجدت لأجل تحقيق أهداف وغايات فبدون هذه الأهداف تظل المؤسسة في دائرة العشوائية ، لذا فإنه من المهم عند رسم مسار المؤسسة أن تتبنى التميز المؤسسي كضمان لاستمرارية وجودها وقدرتها على التنافس وهذا يتطلب تحديداً دقيقاً وواضحاً للأهداف المرجوة واعتمادها كأساس لتوجيه كافة الأنشطة بالمؤسسة واعتبار مؤشر الجودة والتميز هو المقياس الأهم للنتائج ومن ثم تقويمها ، وحيث أن المؤسسات التعليمية تعمل ضمن بيئة اجتماعية واقتصادية متغيرة ومتطورة باستمرار وهذ التطور يؤثر بشكل كبير في المجتمعات التي هي المحيط الأشمل للمؤسسة وهذ المحيط هو من يستقبل مخرجاتها ، لذا يجب ملاحقة هذه التطورات المؤثرة في المجتمع بما يشكل دعامة لها في لتحقيق التميز بمواكبة هذه التغيرات ومن أهم هذه التطورات هو التنافسية نحو التميز المؤسسي.[8]

ففي دراسة سابقة عن واقع إدارة التميز في جامعة الأقصى وسبل تطويرها وفق النموذج الأوروبي للتميز من وجهات نظر الوظائف الإشرافية والقيادية واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بالحصر الشامل لمجتمع الدارسة وتوصلت الدارسة إلى العديد من النتائج أهمها أن مستوى تطبيق جامعة الأقصى لعناصر إدارة التميز المتمثلة في القيادة ، السياسات والاستراتيجيات والموارد البشرية ، العمليات والإجراءات ، الشراكات والموارد ، رضا المستفيدين ورضا العاملين، خدمة المجتمع ونتائج الأداء الرئيسية بنسبة لا تقل عن (60%) وهذا يعني أن تحقيق التميز في الخدمات التعليمية خاصة في ظل الامكانيات المتواضعة يمكن الوصول إليه إذا ما كانت هناك رؤية شاملة ومتفق عليها والسعي إلى تحقيقها.[9]

مشكلة البحث

من خلال العمل في مجال التعليم العالي وبالاطلاع على العديد من التقارير الصادرة عن مكتب الجودة وتقييم الأداء والخاصة بتقييم الكليات التابعة لجامعة بنغازي وتدني هذه النتائج مقارنة بالمعايير الموضوعة، وكذلك من المشاركة في المناقشات العلمية في الندوات أو المؤتمرات عن الجودة التعليمية وطرق تحسين الأداء المؤسسي بها والنتائج التي يتم عرضها في هذه المناقشات والتي أظهرت مؤشراً خطيراً عن عدم قدرة المؤسسات التعليمية في وضعها الحالي عن تحقيق التميز وتقديم خدمات تعليمية تتسم بالجودة. [17]

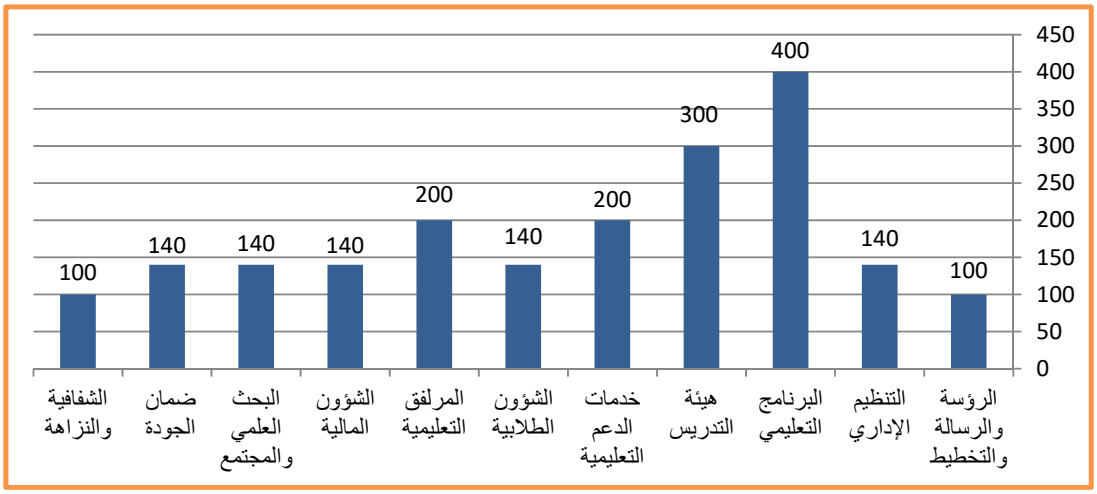
في هذا البحث يتم دراسة مدى تحسين مستوى الجودة المؤسسية بكلية طب وجراحة الفم والأسنان التابعة لجامعة بنغازي بعد البدء في تطبيق معايير التميز الموضوعة في دليل المركز الوطني الليبي لضمان الجودة واعتماد المؤسسات التعليمية والبحث في مدى الجدوى والاستفادة من تطبيق هذه المعايير وتأثيرها على تحسين أداء هذه المؤسسات بما يحقق معدلات رضا أعلى من قبل المستفيدين.

منهجية البحث

في هذا البحث سيتم إجراء تقييم لأداء كلية طب وجراحة الفم والأسنان التابعة لجامعة بنغازي و قياس الفجوة مابين المعايير في دليل المركز الوطني الليبي لضمان الجودة واعتماد المؤسسات التعليمية ونظم العمل بالكلية مع إجراء مسح استقصائي لمعدلات رضا المستفيدين على أداء الكلية ، ومن ثم إعادة قياس هذه الفجوة بعد تنفيذ خطة العمل الموضوعة لتطبيق معايير الدليل سعياً لتأسيس نظام إدارة الجودة بالكلية ، ومن خلال هذه المقارنة سيتم قياس مدى التحسن في الأداء وكذلك المقارنة مابين معدلات الرضا عن العملية التعليمية بالكلية قبل تبني معايير الجودة المؤسسية بالدليل وتفعيل مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء بالكلية وبعد العمل بمعايير الدليل وتنفيذ المتطلبات.

تم وضع دليل المركز الوطني الليبي لضمان الجودة واعتماد المؤسسات التعليمية عام (2010م) بهدف إرساء أسس وضبط ونشر ثقافة الجودة بين المؤسسات التعليمية حيث يحتوي الدليل على سبعة فصول هي (المصطلحات والمفاهيم ، محاور اعتماد مؤسسات التعليم العالي ، آليات التقييم ، إجراءات الترخيص والاعتماد ، مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء ، الدليل الإرشادي ، المعايير الكمية والنوعية للاعتماد) ، يحتوي الدليل على المحاور الاحدى عشر للاعتماد المؤسسي وهي تعادل المتطلبات المذكورة في المواصفات الجوائز العالمية للجودة وهي (التخطيط الاستراتيجي ، التنظيم الإداري ، البرنامج التعليمي ، هيئة التدريس ، الشؤون الطلابية ، خدمات الدعم التعليمية ، المرافق ، الشؤون المالية ، البحث العلمي وخدمة المجتمع ، ضمان الجودة والتحسين المستمر ، الشفافية والنزاهة) ومن ناحية واقعية فإن عدد المؤسسات المتحصلة على الاعتماد المؤسسي أو البرامجي في ليبيا لايزال محدوداً وخاصة مع حجم المتطلبات المذكورة في الأدلة وضعف الموارد المتوفرة لتنفيذها ،إضافة إلى غياب الوعي الكامل بفوائد تطبيق هذه الأدلة. [6]

تتم عملية التقييم بنظام الدرجات ، حيث يتم تخصيص عدد 2000 درجة لمحاور الاعتماد المؤسسي تم توزيعها حسب أهمية كل محور، ومن ثم قسمت درجات المحور على البنود المكونة له ، حيث يتم تقييم كل بند من البنود الداعمة المكونة لكل محور وإعطاؤه درجة ، بعد ذلك يتم أخذ مجموع هذه الدرجات، ومن ثم تحسب النقاط المتحصل عليها المحور والتي يجب ألا تقل عن 50 % من النقاط المخصصة له في حال الاعتماد المؤسسي المبدئي. وكذلك يجب ألا تقل عن 60 % من النقاط المخصصة له في حال الاعتماد المؤسسي النهائي ، أما عملية منح الاعتماد المؤسسي المبدئي فهي تعتمد على مجموع النقاط في جميع محاور التقييم والاعتماد، والتي يجب ألا تقل عن 1200 نقطة، تمثل 60 % من 2000 نقطة وفي حال الاعتماد المؤسسي النهائي على مجموع النقاط في جميع محاور التقييم والاعتماد يجب ألا تقل عن 1400 نقطة، تمثل 70 % من 2000 نقطة ، يتم استعمال التقييم النسبي بناء على مقارنة الوضع الحالي مع المتطلبات وكذلك مدى التميز في تنفيذ المتطلب وبتقييم الأدلة والشواهد يتم وضع درجة من (1) إلى (5) ،أما عن توزيع النقاط على المحاور المخصصة للاعتماد فهي كما واضحة **بالمخطط رقم (1)**



مخطط رقم (1): توزيع درجات الاعتماد المؤسسي على المحاور الرئيس بحسب أهمية كل محور

الدراسات السابقة

هدفت دراسة (العطار، 2006) إلى تحديد مؤشرات لواقع تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة و البحث عن طرق لتطوير هذه التطبيقات حيث تم تبني منهجية البحث الوصفي التحليلي من خلال أداة البحث التي تضمنت خمسون فقرة موزعة على ستة محاور ، حيث شارك في الرأي رؤساء الأقسام العلمية بنطاق تطبيق الدراسة ، حيث شارك (84) رئيساً ومن ثم تم معالجة البيانات الإحصائية للتوصل الدراسة إلى أن تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في جامعات قطاع غزة (الإسلامية – الأزهر – الأقصى) لم تكن بالشكل المتوقع لمؤشر الجودة في الجامعات حيث بلغت الدرجة الكلية للجامعات الثلاث ما نسبته (67.44%) [4]

دراسة (الموسوي، 2003) والتي كانت تهدف لتوضيح ضرورة وضع أدوات لقياس الجودة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت، وقد انتهجت الدراسة المنهج الوصفي الكمي والكيفي ، وبعد تحليل البيانات والنتائج المتحصل عليها توصلت الدراسة إلى أن جودة التعليم هي إحدى المسائل المهمة والمؤثرة في نظام التعليم المعاص، وأن والبرامج التعليمية التي طبقت في مؤسسات التعليم العالي الكويتي بهدف تحسين التعليم قد نتج عنها تحسناً بسيطاً في الأداء الأكاديمي لدى الجامعات، كما بينت نتائج الدراسة أن جودة التعليم لا تزال تحتاج إلى المزيد من أدوات قياس جودته. [7]

دراسة (الشطشاط، 2006) بعنوان تجارب في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي وذلك بهدف تحديد فرص تحسين الجودة في المؤسسات التعليمية، وذلك من خلال دراسة النموذج الأوروبي للجودة المؤسسية كمرجعية تتم المقارنة بها وذلك في كلية الهندسة الصناعية بجامعة بنغازي وتم التوصل إلى أن النموذج الأوروبي يمكن استخدامه كأداة تخطيطية لأي مؤسسة تعليمية، وكذلك يمكن استخدامه في عملية التقييم الذاتي لتحسين الجودة في كلية الهندسة الصناعية مع إجراء بعض التعديلات عليه، وأن محوري العمليات والمستفيدين بالنموذج هي المحاور الأكثر تطبيقاً ونجاحاً مع اعتبار أن محور القيادة وتطبيقاته شرطاً ضرورياً لإنجاح الجودة الشاملة. [2]

دراسة (مبارك ، 2007) والتي بحثت في حاجة الجامعات الليبية إلى تأسيس نظم إدارة الجودة بسبب المشاكل التي تواجهها من استمرار ازدحام الطلاب في قاعاتها واستمرارية التغيير غير المدروس للقيادات فيها وكذلك لضعف التحصيل العلمي النهائي للطلاب والعديد من المشاكل الإدارية بأنظمة العمل بها مما يدعو إلى ضرورة إعادة تأهيل الجامعات لتحسين الأداء بها ، وقد قدمت الدراسة عرضاً لتجربة الجامعة الدولية الليبية للعلوم الطبية في تبني معايير إدارة الجودة الشاملة بحسب مواصفة الأيزو العالمية (ISO9001) قد ظهرت نتائج في تحسين الأداء بالجامعة وزيادة في نسبة رضا العملاء من طلاب وأصحاب رأس المال وزيادة في كفاءة وفاعلية الكلية من خلال استطلاع الرأي الذي تقوم به الجامعة دورياً وكذلك تقييم نتائج التحصيل العلمي للطلاب الذي بين تحسناً ملحوظاً.[16]

دراسة (Cronesky,et al,2003) والتي تم تطبيقها بحثاً عن مشكلات الجودة الشاملة في التعليم العالي الأمريكي باستخدام المنهج الوصفي وقد تطرق الباحثون لبعض الأمثلة لضعف الجودة منها: قدم تقنيات التعليم، ضعف معنويات العاملين، ضعف إعداد الهيئة التدريسية، الميزانية غير السلمية، الإعداد الضعيف للمهنيين، والمهارات غير الكافية للطلاب الجدد، وفي نهاية البحث اقترح الباحثون على المديرين منهج مختصر لنظريات متعددة في الجودة الشاملة والأدوات الضرورية لتنفيذ هذه النظريات في مؤسسات التعليم العالي. [18]

وفي دراسة (Kanji Gopal,1999) بهدف استكشاف ممارسات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الماليزية، وتحديد علاقة هذه التطبيقات بجودة الأداء المؤسسي وذلك من خلال مشاركة مشرفي الجودة في الجامعات البالغ عددها (216) مؤسسة، تم التوصل إلى أن أهم الممارسات في تطبيق الجودة الشاملة هو التركيز على تلبية توقعات المستفيدين، وما يقارب (30%) من المؤسسات المدروسة لا يوجد بها إدارة الجودة ولكنها تمارس عمليات شبيهة بذلك، وإن ممارسات القيادة المؤسسية كانت العامل الرئيس لإنجاح تطبيقات الجودة الشاملة ومعظم المؤسسات كانت مركزة على الجودة في المجال الأكاديمي أكثر منها في الجوانب الإدارية والمالية، وحصلت معظم المؤسسات على مستوى أداء يتراوح بين (60–73%). [19]

دراسة (Thomas N. Garavan, 2012) والتي هدفت إلى وضع إطار لتنفيذ إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي مع توضيح الدروس المستفادة من تطبيق نظام إدارة الجودة في كلية تقنية المعلومات بجامعة ليمريك في ايرلندا ، وذلك من خلال تحليل ودراسة المستندات والملاحظة الشخصية وإجراء المقابلات مع المعنيين من عاملين وطلاب وقياديين لتقييم الخطوات التي تم تنفيذها وكذلك المؤثرات على تنفيذ نظام إدارة الجودة والتي كان من أهمها مقاومة التغيير وإدارة جودة العمليات والتحكم بها وكذلك بيان أن تأسيس نظام

إدارة الجودة بمؤسسات التعليم العالي يتطلب مجهوداً كبيراً وفترة زمنية مناسبة لعدم استعجال النتائج وكذلك التعهد طويل الأمد من قبل أصحاب العمل لتقديم الدعم اللازم طوال فترة التأسيس مع التركيز على أعمال التدقيق والتقييم الداخلي والقيام به بشكل دوري ، وقد أشارت الدراسة إلى أن تحسين جودة أداء مؤسسات التعليم العالي يتطلب التركيز على تأسيس نظام إدارة الجودة بشكل جزئي وعلى مراحل. [20]

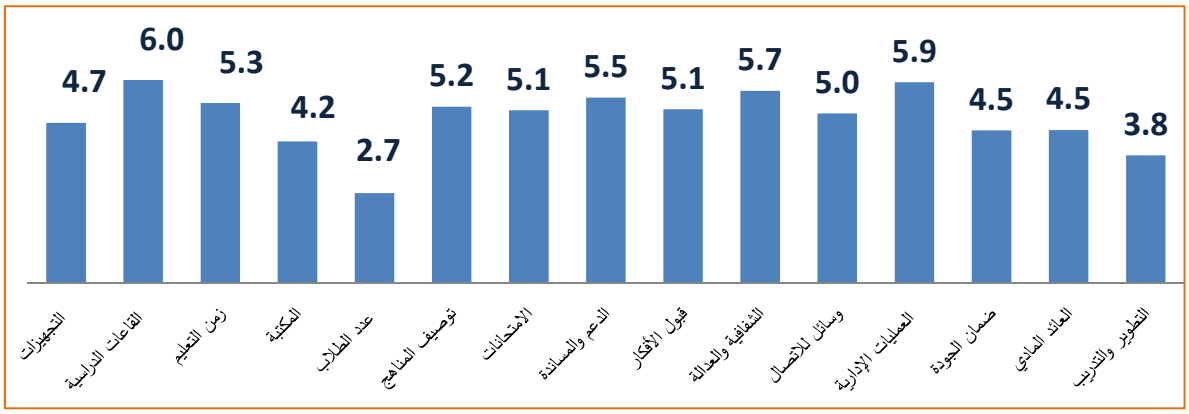
وبمقارنة الدراسات السابقة مع أهداف هذه الدراسة اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة والتي أظهرت ضعف تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات والكليات ومؤسسات التعليم العالي العربية والليبية، وكذلك في الهدف حيث هدفت أغلب الدراسات السابقة إلى توضيح أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في تطوير الأداء التعليمي في مؤسسات التعليم العالي ، كما يتضح من الدراسات السابقة أنه لا يوجد نظام واحد كمرجع يمكن من خلاله تطبيق إدارة الجودة الشاملة ، بل لابد من أن تضع كل مؤسسة تعليمية نظاماً يتناسب مع ظروفها وثقافتها الخاصة بها ، وأن تأسيس نظام إدارة الجودة يتطلب الدعم الكامل والمتواصل مع عدم استعجال النتائج والقيام بالتخطيط والتدقيق والمتابعة للوقوف على إجراءات التطوير وتحسين الأداء بشكل مستمر.

النتائج والمناقشة

النتائج الأولية للتقييم (قبل البدء في تنفيذ متطلبات دليل المركز الوطني الليبي لضمان الجودة واعتماد المؤسسات التعليمية):

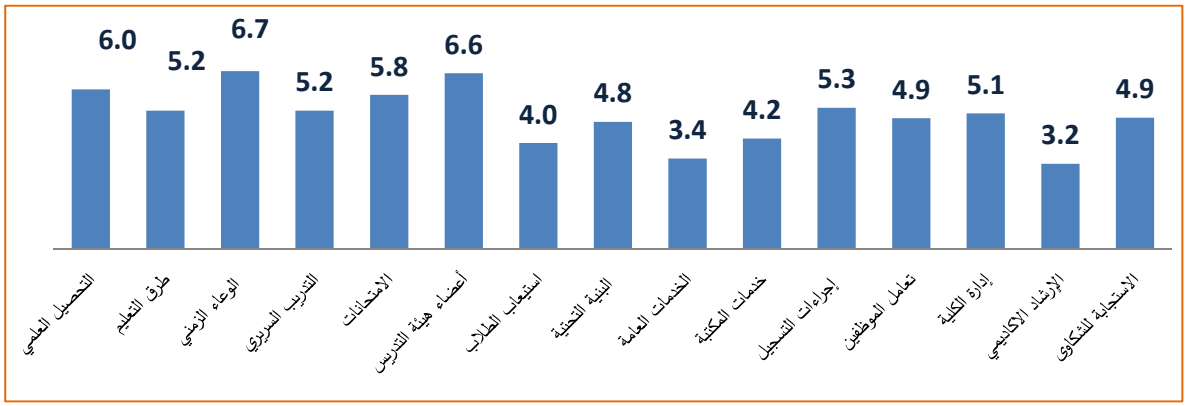
تم تجميع البيانات عن طريق الاستبيانات وتحليلها قوائم الفحص الخاصة بتطبيقات معايير الدليل الوطني، تضمن التقييم ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول : أداء الكلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قبل تنفيذ متطلبات المعايير بالدليل الوطني ، متضمنة دراسة آرائهم عن (كفاية التجهيزات بالكلية، ملاءمة القاعات الدراسية ،الوعاء الزمني للتعليم، المكتبة ومناخ الدراسة، عدد الطلاب ومستواهم التعليمي، الرضا عن توصيف المناهج ، الامتحانات وتقييم الطلاب، توفر المعلومات الإدارية والاكاديمية ، الدعم والمساندة من قبل الإدارة ، تبادل وقبول الأفكار التطويرية ، الشفافية والنزاهة والعدالة، توفر وسائل للاتصال ، الرضا عن أداء العمليات الإدارية ، أعمال مكتب ضمان الجودة ، العائد المادي ، برامج التطوير والتدريب) وكانت النتائج كما هي ظاهرة في **المخطط رقم (2)** والقيمة الوسطية لتقييم أداء الكلية هي **(4.9 من 10)**. [10]



مخطط رقم (2): نتائج تقييم أداء الكلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (4.9 من 10) قـــبل تنفيذ خطة التطوير لأداء الكلية

الجزء الثاني هو تقييم أداء الكلية من وجهة نظر آراء الطلاب وأولياء أمورهم عن ، متضمنة دراسة آرائهم عن (مستوى التحصيل العلمي، تنوع وكفاءة طرق التعليم، الوعاء الزمني للمحاضرات والجانب النظري، التدريب السريري والوعاء الزمني المخصص له، تنظيم الامتحانات وتوافقها مع المناهج، أعضاء هيئة التدريس، القدرة على استيعاب الطلاب، تقييم البنية التحتية للتعليم، الخدمات العامة المرافقة، الرضا عن خدمات المكتبة، إجراءات التسجيل وشؤون الطلبة، تعامل واستقبال الموظفين ، قدرة وأداء إدارة الكلية لتسيير الأعمال، الإرشاد الاكاديمي، الاستجابة للملاحظات والشكاوى) وكانت النتائج كما هي ظاهرة في **المخطط رقم (3)** والقيمة الوسطية لتقييم أداء الكلية هي **(5.0 من 10).**[13]



مخطط رقم (3): نتائج تقييم أداء الكلية من وجهة نظر الطلاب وأولياء أمورهم (5.0 من 10) قـــبل تنفيذ خطة التطوير لأداء الكلية

الجزء الثالث: هي تقييم أداء الكلية من خلال البحث عن مدى تطبيق الكلية لمعايير الجودة المؤسسية المذكورة في دليل المركز الوطني الليبي لضمان الجودة واعتماد المؤسسات التعليمية (معايير الاعتماد المؤسسي) وتحويلها إلى قوائم فحص ومن ثم تجميع الأدلة والشواهد للمقارنة بين الوضع الحالي للكلية مع هذه المتطلبات، ومن ثم تجميع النقاط وكانت النتائج كما هي ظاهرة في **الجدول رقم (1)** والقيمة النهائية لمجموع نقاط الكلية هي **(641 نقطة من 2000)** ، نسبة الأداء هي **(32%).** [11]

الجدول رقم (1): نتائج تقييم أداء الكلية مقارنة بمعايير دليل المركز الوطني قـــبل تنفيذ خطة التطوير لأداء الكلية

رقم المحور	وصف المحور	المحور الفرعي	نقاط المحور	تقييم المحور	نسبة الأداء	تقييم المحور	نسبة المحور
1	التخطيط الاستراتيجي	الرؤية والرسالـة	30	16	53%	22	22%
		الأهداف	30	6	20%		
		التخطيط الاستراتيجي	40	0	0%		
2	التنظيم الإداري	الهيكل التنظيمي والتوصيف الوظيفي	40	16	40%	55	39%
		العمليات والإجراءات الإدارية	40	18	45%		
		كفاية الموظفين	40	12	30%		
		إدارة ضمان الجودة وتقييم الأداء	20	9	45%		
3	البرامج التعليمية	توصيف المناهج الجامعية	80	42	53%	154	39%
		النظم واللوائح الجامعية	80	34	43%		
		توصيف المناهج العليا	80	24	30%		
		النظم واللوائح العليا	80	42	53%		
		تقييم أداء البرنامج ومخرجاته	80	12	15%		
4	أعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة	معايير الاختيار والتقييم	100	55	55%	130	43%
		خدمات الدعم المهنية والتقنية	100	20	20%		
		الإدارة الاكاديمية	100	55	55%		
5	خدمات الدعم التعليمية	المكتبة	50	11	22%	55	28%
		الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات	50	14	28%		
		المعامل والمختبرات والورش	50	15	30%		
		المخازن العامة والعلمية	50	15	30%		
6	الشؤون الطلابية	القبول والتسجيل وانتقال الطلاب	30	14	47%	47	34%
		الإرشاد الأكاديمي	30	0	0%		
		الدراسة والامتحانات	30	18	60%		
		الأنشطة الطلابية والدعم الطلابي	30	11	37%		
		الخريجون	20	4	20%		
7	المرافق	الكفاية والملاءمة	50	23	46%	42	21%
		مرافق الدعم والمساندة	50	6	12%		
		إدارة المخاطر وإجراءات الأمان والسلامة	50	6	12%		
		الصيانة وخطط التطوير	50	7	14%		
8	الشؤون المالية	التخطيط المالي	35	18	51%	38	27%
		كفاية المصادر المالية	35	8	23%		
		الإدارة المالية	35	12	34%		
		الاستثمار المالي والتطوير	35	0	0%		
9	البحث العلمي	البحث العلمي وخدمات المجتمع	140	16	11%	16	11%
10	ضمان الجودة	آليات التقييم	70	24	34%	42	30%
		التقويم والتحسين المستمر	70	18	26%		
11	الشفافية والنزاهة	الشفافية والنزاهة	100	40	40%	40	40%

خطة العمل الموضوعة لتنفيذ متطلبات دليل المركز الوطني الليبي لضمان الجودة واعتماد المؤسسات التعليمية:

بناء على نتائج التقييمات التي تمت من قبل مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء بجامعة بنغازي والتي هي متدنية مقارنة بأهمية الخدمات التعليمية التي تقدمها الكلية للمجتمع وسمعتها باعتبارها من أقدم الكليات في جامعة بنغازي ومع تزايد أعداد الطلبة والكادر البشري بها من أعضاء هيئة تدريس وموظفين كان من الضروري على قيادة المؤسسة البدء في وضع عدد من الإجراءات اللازمة لتحسين مستوى الخدمات التعليمية وفقاً للظروف الاستثنائية التي تمر بها البلاد وكذلك ترتيب الأولويات بحسب خطة العمل التي وضعتها الكلية لتنفذ في العام 2017م ، كما هي واضحة في **الجدول رقم (2)** ، ومن ثم تم التقييم للوقوف على فرص التحسين المستمر في أداء الكلية مع الاخذ في عين الاعتبار مناطق القصور التي يجب معالجتها بحسب نتائج التقييمات الموضحة في المخططات أعلاه والتي بينت أن هناك مواقع قصور في عدم قدرة الكلية على استيعاب عدد الطلاب، عدم وجود برامج لتطوير وتدريب الكادر البشري بالكلية ، ضعف وتدني مستوى خدمات المكتبة، عدم قيام مكتب ضمان الجودة بما يلزم من مهام لتحسين الأداء ، ضعف العائد المادي وكذلك الحاجة إلى تحسين مستوى التجهيزات بالكلية ، كذلك عدم وجود نظام الإرشاد الاكاديمي للطلاب، وعدم ملاءمة الخدمات العامة المقدمة للمستفيدين والمترددين على الكلية ، ومن واقع بيانات الدراسة الذاتية كان من المهم التركيز على تنفيذ متطلبات دليل المركز الوطني الليبي لضمان الجودة واعتماد المؤسسات التعليمية والمتعلقة بالمحاور ذات النقاط الأقل والتي كانت التخطيط الاستراتيجي، الإرشاد الاكاديمي، الاستثمار المالي والتطوير ، البحث العلمي وخدمات المجتمع والبيئة، مرافق الدعم والمساندة، إدارة المخاطر وإجراءات الأمان والسلامة، الصيانة وخطط التطوير.

الجدول رقم (2): خطة العمل لتنفيذ متطلبات دليل المركز الوطني الليبي لضمان الجودة واعتماد المؤسسات التعليمية

رقم	الحدث	تاريخ البدء	تاريخ الانتهاء
1	اختيار وتكوين فريق ضمان الجودة بالأقسام العلمية بالكلية	يناير 2017م	يناير 2017م
2	تقديم وعرض خطة العمل للعام 2017م واعتمادها وتحديد موعد بدء التنفيذ	يناير 2017م	يناير 2017م
3	تدريب فريق العمل بمكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء بالكلية	فبراير 2017م	فبراير 2017م
4	وضع المخطط الزمني لأعمال التدقيق الداخلي والنماذج والإجراءات للقيام بالدراسة الذاتية لمحاور الاعتماد المؤسسي وتحديد المهام لمنسقي الجودة	فبراير 2017م	فبراير 2017م
5	تنفيذ الدراسة الذاتية الأولى لمتطلبات الاعتماد بدليل المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية وعرض النتائج ووضع المقترحات لتحسين الأداء، وخطة العمل لتنفيذ المتطلبات	مارس 2017م	
6	تنفيذ إجراءات ومتطلبات محور الرؤية والرسالة والأهداف والتخطيط الاستراتيجي ومحور التنظيم الإداري بالكلية ومحور الشؤون المالية ومحور ضمان الجودة والتحسين المستمر	ابريل 2017م	مايو 2017م
7	تنفيذ إجراءات ومتطلبات محاور البرنامج التعليمي واعضاء هيئة التدريس والمرافق التعليمية وخدمات الدعم التعليمية	يوليو 2017 م	اغسطس 2017م
8	تنفيذ إجراءات ومتطلبات محور الشؤون الطلابية ومحور البحث العملي وخدمات المجتمع والبيئة ومحور الشفافية والنزاهة	سبتمبر 2017م	اكتوبر 2017م
9	تنفيذ الدراسة الذاتية الثانية ومقارنتها بمتطلبات الاعتماد ووضع التقرير النهائي وعرض النتائج وإشهارها	نوفمبر 2107	
10	وضع المقترحات لتحسين الأداء، وخطة العمل لتنفيذ المتطلبات للتقدم بطلب الاعتماد للمركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية وعرضها على الكلية	ديسمبر 2017م	ديسمبر 2017م

الإجراءات المنفذة

1. في إطار الرفع من مستوى الجودة ومواكبة المستجدات فقد استعان المكتب بمستشار في شؤون الجودة وتم الاتفاق معه على جدول زمني محدد خلال الأسبوع للوقوف على تنفيذ معايير الجودة بالكلية.
2. عقد أربعة برامج تدريبية لفريق مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء بالكلية هي (برنامج مقدمة في الجودة المؤسسية–أعمال التدقيق الداخلي– التخطيط الاستراتيجي للجودة المؤسسية – كيفية تطبيق معايير دليل المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية).
3. التركيز على تصميم نموذج فعال لتوصيف المقررات الدراسية وتطبيق هذا النموذج على المقررات الدراسية للأقسام العلمية بكلية طب وجراحة الفم والأسنان وإرسال نسخة إلى مكتب ضمان الجودة بجامعة بنغازي.
4. نظرا لأهمية توفير وسيلة للاتصال السريع من خلال شبكة المعلومات العالمية تم تأسيس موقع الكتروني للكلية ويتم تزويده بالبيانات للتعريف بالكلية وأنشطتها ونشر ثقافة الجودة واستعمال الموقع كقناة رئيسية في التواصل مع المستفيدين من طلبة وأعضاء هيئة التدريس.
5. وضع دليل الطالب ودليل عضو هيئة التدريس والتي تعتبر من أهم المتطلبات التي يجب أن تكون موجودة ضمن أدلة الكلية الإرشادية متضمنة كل التفاصيل والمعلومات التي يجب أن يلم بها الطالب أثناء فترة الدراسة ومتطلبات التخرج.
6. تم وضع آلية لاختيار وقبول الطلاب مع توفير البنى التحتية واعضاء هيئة التدريس بما يضمن قبول وتسجيل أكبر عدد من الطلاب الراغبين في الالتحاق للدراسة بالكلية.
7. تم تأسيس الملفات الأكاديمية تجميع أعضاء هيئة التدريس بالأقسام العلمية متضمنة سيرهم الذاتية وإنجازاتهم ومشاركاتهم العلمية.
8. تم إعداد تصميم متكامل أرسل كمقترح عن برنامج الجائزة التشجيعية السنوية لأفضل بحث علمي، متضمناً المعايير والشروط الواجب توفرها في البحث العلمي لنيل الجائزة وكذلك تم توفير وحدات بحثية مخصصة لكل قسم علمي تم تجهيزها بالأدوات اللازمة للعمليات البحثية ووضع آليات للمحافظة عليها وتحديد مخصصات مالية للبحث العلمي وخدمة المجتمع والبيئة في ميزانية الكلية.
9. تعديل وتحسين صياغة أهداف المؤسسة لتتضمن المواصفات المتوقعة لتخريجيها وبحيث تكون قابلة للقياس وأن تتضمن الإشارة إلى استخدام التقنية المتقدمة وتنمية القدرات والتركيز على تنمية روح العمل الجماعي وأن تأخذ في الاعتبار احتياجات المجتمع وأن تهتم بالقيم العربية والإسلامية وتعزيز الانتماء الوطني ومن ثم اعتماد الأهداف من قبل مجلس الكلية والإعلان عنها من خلال الموقع الالكتروني للكلية وقد تم الإعلان عن ووضعها في إطار واضح في مدخل الكلية.
10. وضع الميثاق الأخلاقي للكلية يتعهد للالتزام به جميع أعضاء هيئة التدريس والطلاب والعاملين في الكلية.
11. قام مكتب ضمان الجودة بالتعاون مع وكيل الكلية للشؤون العلمية بالإعداد لسلسة محاضرات تثقيفية وتعليمية لنشر ثقافة الجودة بين أعضاء هيئة التدريس تحت بند البرنامج التعليمي المستمر، وذلك للرفع من قدرات أعضاء هيئة التدريس والمعيدين وطلبة الدراسات العليا، وهو نشاط علمي تم إقامته ليكون مرة أو مرتين في الشهر.
12. وضع اللائحة الداخلية مع عميد الكلية ومع المستشار القانوني وتم اعتمادها من مجلس الجامعة، كما تم تنفيذ عدد من الزيارات الداخلية لبعض أقسام الكلية والإدارية للوقوف على سير العمل والمشاكل التي تواجه هذه الاقسام من قبل فريق التطوير من مكتب ضمان الجودة بالكلية وكذلك وضع آلية ونماذج للتعامل مع مقترحات وشكاوى موظفيها وتحديد مكتب الشؤون الإدارية بالمؤسسة من مهامها النظر في هذه المقترحات والشكاوى والتعامل معها.
13. قامت إدارات البرنامج باتباع نظام الإرشاد الأكاديمي بما يتناسب مع طبيعة برامجها من خلال تكليف مرشد أكاديمي لكل سنة دراسية وكذلك احتواء المقررات الدراسية على مكونات تساعد على تنمية التفكير العلمي والتعلم الذاتي لدى الطلاب بشكل أبرز.
14. تم تحديث الاستبيان الخاص بتقييم أداء عضو هيئة التدريس وأيضاً الاستبيان الخاص بتقييم المنهج الدراسي من قبل عضو هيئة التدريس والقيام بأعمال التقييم ووضع خطط لتحسين مستويات الأداء.
15. تنظيم المؤتمر الأول للجمعية العالمية لأبحاث طب الأسنان برعاية جامعة بنغازي، وقد اشترك عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس والمعيدين بالأقسام العلمية وطلبة الامتياز في هذا الحدث وقد كان ناجحاً ومفيدا على الصعيدين العلمي والاجتماعي.
16. فيما يخص المكتبة فقد تم وضع إشارات لإرشاد المستفيدين إلى الوصول للكتب والمراجع بسهولة ويسر مع توفير منظومات إلكترونية ذات إمكانات بحثية مع البدء في تدشين مكتبة الكترونية وكذلك تقديم برامج تدريبية للطلاب عن كيفية البحث في المكتبة

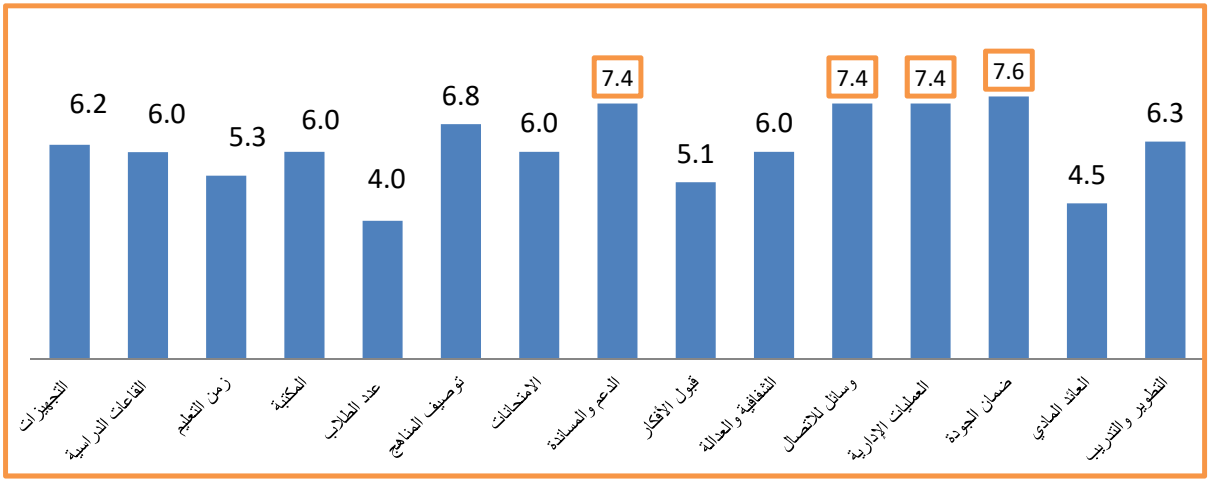
ووضع مطويات توضح ذلك، كما قام أعضاء هيئة التدريس بتعزيز المكتبة بالكتب والمراجع والدوريات الحديثة، كما قامت إدارة المكتبة باستقصاء رضا المستفيدين واستخدامه في تطوير خدماتها.

17. توفير إجراءات الأمان والسلامة في المعامل والمختبرات بشكل أفضل بما يراعي المتطلبات والعمل على تهيئة مناخ صحي فيها.
18. تم وضع إجراءات لتقييم حالة التجهيزات بالكلية بشكل منتظم، مع توفير الصيانة الوقائية والتصحيحية والاستبدال عندما يكون ذلك ضرورياً ووضع خطة للمعايرة، ووضع أدلة إرشادية لتشغيل واستخدام الأجهزة والمعدات بالمعامل والورش.
19. قامت الكلية بتحصيص مكاتب ملائمة لأعضاء هيئة التدريس مع دورات مياه ملائمة.
20. قامت الكلية بتوفير آليات لاستقبال المقترحات والشكاوى حول أداء مرافقها من خلال نماذج معتمدة وصندوق لوضع الشكاوى فيها.
21. الوصول إلى اتفاقيات مع الكليات المناظرة ذات الامكانيات المناسبة لتنفيذ الأنشطة الفنية والثقافية والرياضية لاستضافة أنشطة الكلية بعد وضع سياسات تنظم النشاط التدريسي للطلاب من مهرجانات ومسابقات وغيرها مع تقديم الدعم اللازم لها بحسب ميزانيات الكلية.
22. الاهتمام أكثر بمراقبة ومتابعة المقاهي والمطاعم والعاملين بها وفقاً للقواعد والمتطلبات الصحية السليمة، كما وضعت الكلية إرشادات الأمان والسلامة في حالة الإخلاء والطوارئ ووضع علامات ولافتات وخريطة دالة لمكونات طوابق مبنى الكلية وملحقاتها.
23. تنفيذ اجتماعات عرض الإدارة لنشاطات وأعمال مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء بالكلية لمناقشة ماتم تنفيذه بخصوص معايير دليل المركز الوطني ومايتطلبه من أنشطة ومهام يجب القيام بها من قبل مكونات ومكاتب الكلية وذلك سعياً لتذليل الصعاب في طريق تحسين جودة أداء الكلية.

نتائج الدراسة الذاتية (بعد تنفيذ متطلبات دليل المركز الوطني الليبي لضمان الجودة واعتماد المؤسسات التعليمية):

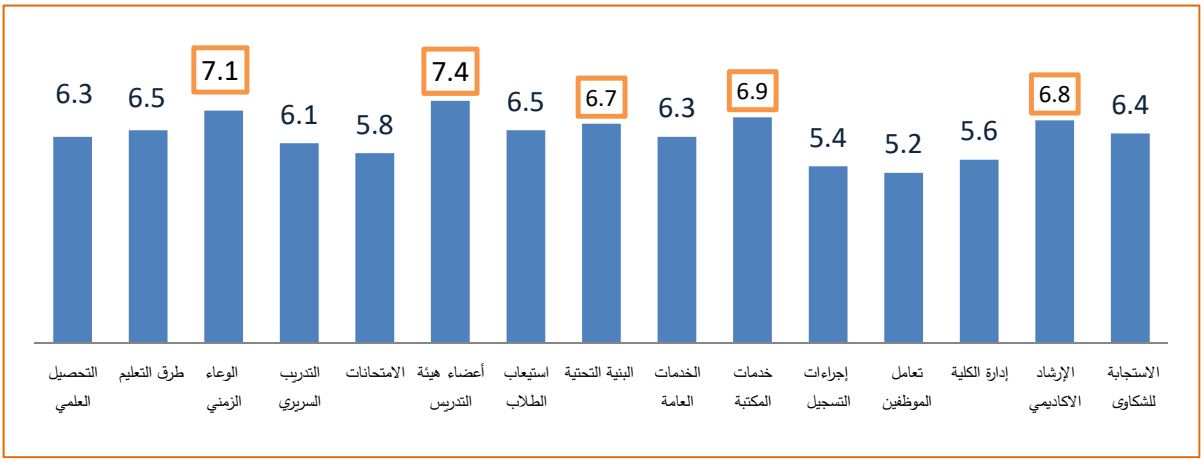
تم القيام بإعادة تقييم أداء الكلية بنفس الطريقة الأولية قبل تنفيذ المتطلبات والتي شملت على الاستبيانات وتحليلها وكذلك قوائم الفحص الخاصة بتطبيقات معايير الدليل الوطني، تضمن التقييم **ثلاثة أجزاء**:

الجزء الأول : هو أداء الكلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس **بعد** تنفيذ متطلبات المعايير بالدليل الوطني ، وكانت النتائج كما هي ظاهرة في **المخطط رقم (4)** والقيمة الوسطية لتقييم أداء الكلية هي **(6.1 من 10)** مع تحسن مستوى الرضا عن تنظيم العمليات الإدارية بالكلية بوضع الأدلة وتوحيد النماذج وتأسيس الملفات الاكاديمية وتواصل أفصل من خلال مكتب الشؤون العلمية بالكلية ، تحسن ملحوظ في عمليات ضمان الجودة مع بروز دور واضح للمكتب وفريقه خلال العام المنصرم من برامج وورش عمل وزيارات تدقيق ووضع مقترحات للتحسين وكذلك وضع توصيف شامل للمقررات الدراسية وإجراء العديد من الدراسات وتحليل البيانات لتحديد مواقع التحسين ، كما أن نسبة الرضا عن خدمات الدعم والمساندة بعد تحديد دور أوسع للمعيدين والفنيين بالكلية إضافة لتوفير أماكن خاصة لأعضاء هيئة التدريس وموافق سيارات أكبر وتقديم الدعم المعنوي في الاهتمام بالبحوث العلمية والنشاطات العلمية الأخرى. [14]



مخطط رقم (4): نتائج تقييم أداء الكلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بـعـد تنفيذ خطة التطوير لأداء الكلية (6.1 من 10)

الجزء الثاني هو تقييم أداء الكلية من وجهة نظر آراء الطلاب وأولياء أمورهم **بعد** تنفيذ متطلبات المعايير بالدليل الوطني ، وكانت النتائج كما هي ظاهرة في **المخطط رقم (5)** والقيمة الوسطية لتقييم أداء الكلية هي **(6.3 من 10)** مع تحسن مستوى الرضا بسبب تدشين خدمات الإرشاد الأكاديمي لكل سنة دراسية ، تحسين الخدمات في مكتبة الكلية بسبب تدني تقييمها في الثلاثة إجراءات التقييم التي تمت، وكذلك أعمال الصيانة التي تمت وكذلك توفير أماكن للراحة وللصلاة، توفير أثاث للقاعات الدراسية وشاشات عرض بها، أما عن اعضاء هيئة التدريس ونتيجة لتدريبهم على طرق التدريس الحديثة وتحسين مستوى رضاهم عن أداء الكلية انعكس ذلك على أدائهم في القاعات الدراسية إضافة لمنحهم مساحة أكثر من المسؤوليات في تطوير المناهج والمقررات الدراسية بما يحملونه من خبرات تخصصية ، كذلك إعادة تصميم توصيف المناهج والنظر في عدد الساعات المخصصة للتدريس النظري والتدريب السريري وبالأخص في السنوات الدراسية الأخيرة عزز من نسبة الرضا عن عنصر تقييم الوعاء الزمني المخصص للدراسة.[15]



مخطط رقم (5): نتائج تقييم أداء الكلية من وجهة نظر الطلاب وأولياء أمورهم بـعـد تنفيذ خطة التطوير لأداء الكلية (6.3 من 10)

الجزء الثالث : هي إعادة تنفيذ الدراسة الذاتية لتقييم أداء الكلية مقارنة بمعايير الاعتماد المؤسسي لدليل المركز الوطني الليبي لضمان الجودة واعتماد المؤسسات التعليمية التي تم تحويلها إلى قوائم فحص ، حيث تم تكوين فريق الزيارة الثاني من قبل أعضاء مكتب ضمان الجودة بالكلية وبقية المكاتب وبعد تجميع الأدلة والشواهد وتقييمها والنظر في مدى قدرتها على تلبية المتطلبات تم تجميع النقاط وكانت النتائج كما هي ظاهرة في **الجدول رقم (3)** والقيمة النهائية لمجموع نقاط الكلية هي **(1099 نقطة من 2000)** ، نسبة الأداء هي **(%55)**.[12]

وذلك بسبب العديد من الإجراءات التي تم تنفيذها في خطة العمل المشار إليها سابقاً وأثر هذه الأعمال على تحسين مستوى العمل بالكلية ومن ثم تأثيرها على معدلات الرضا ، إضافة إلى توثيق وتعديل وتحسين العديد من الأعمال والإجراءات لتي كنت تتم في الكلية لتتوافق مع الشروط والمتطلبات الموصوفة في دليل المركز الوطني وكذلك استكمال العديد من الإجراءات التي قامت بها الكلية في أوقات سابقة وذلك بسبب الدعم الذي تم تقديمه من رئاسة الجامعة متمثلة في مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء بالجامعة الجهة المسؤولة عن تفعيل مكاتب ضمان الجودة بالكليات نشر ثقافة الجودة المؤسسية واقتناع الكادر البشري بالكلية بأهمية العمل بنظم الجودة ومدى انعكاس ذلك على تحسين مستوى الخدمات التعليمية التي تقدمها الكلية للمجتمع.

أكثر العناصر تحسناً هي عنصر الإرشاد الأكاديمي بنسبة (80%) ومن ثم عنصر الأهداف المؤسسية والتي تحسنت بنسبة (63%) ومن ثم آليات التقييم والتي حدثت بسبب قيام مكتب ضمان الجودة بالكلية بوضع العديد من آليات التقييم، حيث تحسن هذا العنصر بنسبة (46%) وبسبب ظهور دور بارز لمكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء في تنفيذ العديد من المتطلبات فقد تحسنت أعماله بنسبة (45%)، كما أ، مستوى خدمات الدعم المهنية والتقنية تحسنت بحسب الأدلة والشواهد بنسبة (42%) وكذلك الهيكل التنظيمي والتوصيف الوظيفي للكلية بنسبة (40%).

الجدول رقم (3): نتائج تقييم أداء الكلية مقارنة بمعايير دليل المركز الوطني بـــعـــد تنفيذ خطة التطوير لأداء الكلية

رقم المحور	وصف المحور	المحور الفرعي	نقاط المحور	تقييم المحور	نسبة الأداء	تقييم المحور	نسبة المحور
1	التخطيط الاستراتيجي	الرؤية والرسالـة	30	27	90%	52	52%
		الأهداف	30	25	83%		
		التخطيط الاستراتيجي	40	0	0%		
2	التنظيم الإداري	الهيكل التنظيمي والتوصيف الوظيفي	40	32	80%	95	68%
		العمليات والإجراءات الإدارية	40	27	68%		
		كفاية الموظفين	40	18	45%		
		إدارة ضمان الجودة وتقييم الأداء	20	18	90%		
3	البرامج التعليمية	توصيف المناهج الجامعية	80	58	73%	245	61%
		النظم واللوائح الجامعية	80	55	69%		
		توصيف المناهج العليا	80	42	53%		
		النظم واللوائح العليا	80	56	70%		
		تقييم أداء البرنامج ومخرجاته	80	34	43%		
4	أعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة	معايير الاختيار والتقييم	100	65	65%	192	64%
		خدمات الدعم المهنية والتقنية	100	62	62%		
		الإدارة الاكاديمية	100	65	65%		
5	خدمات الدعم التعليمية	المكتبة	50	26	52%	76	38%
		الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات	50	14	28%		
		المعامل والمختبرات والورش	50	21	42%		
		المخازن العامة والعلمية	50	15	30%		
6	الشؤون الطلابية	القبول والتسجيل وانتقال الطلاب	30	24	80%	98	70%
		الإرشاد الأكاديمي	30	24	80%		
		الدراسة والامتحانات	30	28	93%		
		الأنشطة الطلابية والدعم الطلابي	30	14	47%		
		الخريجون	20	8	40%		
7	المرافق	الكفاية والملاءمة	50	23	46%	77	39%
		مرافق الدعم والمساندة	50	24	48%		
		إدارة المخاطر وإجراءات الأمان والسلامة	50	18	36%		
		الصيانة وخطط التطوير	50	12	24%		
8	الشؤون المالية	التخطيط المالي	35	26	74%	52	37%
		كفاية المصادر المالية	35	8	23%		
		الإدارة المالية	35	18	51%		
		الاستثمار المالي والتطوير	35	0	0%		
9	البحث العلمي	البحث العلمي وخدمات المجتمع	140	36	26%	36	26%
10	ضمان الجودة	آليات التقييم	70	56	80%	104	74%
		التقويم والتحسين المستمر	70	48	69%		
11	الشفافية والنزاهة	الشفافية والنزاهة	100	72	72%	72	72%

التوصيات

في المؤسسات التعليمية فإن التميز لا يقتصر على جزء من المؤسسة فالوصول إليه يكون عبر رحلة من الممارسات و المبادرات و المشاريع والأنظمة الإدارية التي بتطبيقها يكون لها عائد وأثر ايجابي على مستوى أداء المؤسسة وتؤدي إلى إحداث تغير نوعي في تقدم وجودة الخدمات التعليمية المقدمة وتكون هذه التطبيقات في القيادة، الاستراتيجية، الموارد البشرية، الشراكات، زيادة الكفاءة، تحسين العمليات، تحسين مستوى الخدمات المصاحبة ، خدمات البحث العلمي وتنمية المجتمع ، تعزيز التعاون مع الجهات المناظرة، ترشيد استهلاك الطاقة، ، البنية التحتية، توطين المعرفة، استخدام التكنولوجيا الحديثة وغيرها ،ومن خلال تجربة كلية الأسنان لطب وجراحة الفم والأسنان بجامعة بنغازي في تطبيق معايير الجودة المذكورة في دليل المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتي تم استعراضها في هذه الدراسة فإنه للنجاح في تحسين مستوى جودة الخدمات التعليمية الاهتمام بالتوصيات الآتية:

1. تأسيس مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء بالمؤسسة التعليمية مع توفير الموارد الملاءمة لتحقيق النتائج وتقديم الدعم المادي والمعنوي والاهتمام بمتطلباته وكذلك أن يكون الطاقم المكلف به متفرغ لأعمال الجودة المؤسسية للحصول على نتائج مرضية وتحقيق التحسين للعمليات المؤسسية.
2. نشر ثقافة الجودة المؤسسية بكل المستويات الإدارية لما لها من دور في جعل المورد البشري في المؤسسة يشارك بفاعلية في تنفيذ المتطلبات لتحقيق الجودة المؤسسية والاهتمام أكثر بمخرجات العمليات وتحقيق تواصل مؤسسي يساهم في سرعة الإنجاز، وكذلك تقديم الدعم اللازم لمكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء في تنفيذ أعماله وتصحيح المفاهيم الخاطئة بخصوص الجودة المؤسسية ومن المسؤول عنها وكذلك معرفة الدور المهم الذي يقوم به كل فرد في المؤسسة لتحقيقها.
3. تأسيس شراكات اكاديمية ما بين المؤسسات التعليمية لنقل المعرفة فيما بينها إضافة إلى عقد ندوات دورية للتباحث وعرض التجارب الناجحة وأفضل الممارسات في الجودة والتميز المؤسسي والاعتماد الأكاديمي كما توصي الدراسة باستضافة الخبراء والمستشارين في الجودة والتميز المؤسسي على المستوى الدولي للمشاركة وعرض الاتجاهات الحديثة في هذا المجال وشرح معايير دليل المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية وكيفية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي. [5]
4. إعداد خطة استراتيجية شاملة بحسب طرق التخطيط الاستراتيجي متضمنة التحليل البيئي الرباعي وكذلك تحديد الموجهات الاستراتيجية ووضع الأهداف الذكية للخطة ومن ثم وضع الأهداف التشغيلية والخطط التشغيلية واعتماد الخطة من قبل مجلس الكلية والبدء في تنفيذها وهذا يعد من أهم الممارسات المؤسسية في سبيل تحقيق الجودة ورضا المستفيدين بما يكفل تسخير الامكانات المتاحة بفاعلية. [1]
5. إن الجودة الأكاديمية والمتضمنة (جودة المناهج – جودة عضو هيئة التدريس– جودة البيئة التعليمية) هي المفتاح لتحسين جودة التعليم والاهتمام بها يحقق أعلى نسب الرضا من المستفيدين وذلك بتحسينها المستمر.
6. الاهتمام أكثر بالتواصل مع مؤسسات المجتمع بخصوص مستوى جودة الخريجين وامتلاكهم للقدرات المطلوبة لاحتياجات سوق العمل وذلك لوضع آليات لتحسين مستوى الخريجين بناء على نتائج عمليات التواصل مع هذه المؤسسات.
7. الاهتمام أكثر بتحسين جودة الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات في المؤسسات التعليمية لما له من أثر فعال خاصة مع الثورة التي حدثت في هذه العلوم ودورها في تقريب وتبسيط تبادل المعلومات.
8. النظر في معايير دليل المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية وخاصة في المحور الثامن (الشؤون المالية) وذلك بسبب أن أغلب المتطلبات الموصوفة في المحور هي من اختصاص الإدارة المالية بالمؤسسة التعليمية الأم (جامعة بنغازي في حال كلية طب الأسنان مجال الدراسة)، إضافة إلى تضمين خيار (لا ينطبق) في المتطلبات غير المطلوب تنفيذها باعتبارها من تخصص الإدارة المركزية للجامعة أو لأية أسباب أخرى بسبب طبيعة الأعمال بالمؤسسة التعليمية الراغبة في تنفيذ معايير الدليل.
9. وضع آليات البحث العلمي وخدمة المجتمع وخاصة البحوث العلمية في مجال تحسين وتطوير الخدمات التعليمية ، كما توصي الدراسة بدور أكبر لمركز البحوث العلمية التابع للجامعة بخصوص نقل المعرفة التي لديه إلى الكليات التابعة للجامعة من خلال تكوين وحدات البحث العلمي في الكليات والإشراف عليها وتأهيلها وتزويدها بما يلزم للقيام بالحوث العلمية إضافة إلى الاهتمام أكثر بالمكتبات العلمية بالكليات وتزويدها بالمكتبات الالكترونية والاشتراكات العالمية في الدوريات للاستفادة من الإرث المعرفي العالمي وتوفير مصادر المعرفة لمساعدة البحاث في تقديم بحوث علمية متميزة.[3]

المراجع:

1. الأمانة العامة للمجلس التنفيذي إمارة أبو ظبي، (2016م)، *استعراض لأفضل الممارسات المؤسسية في حكومة أبو ظبي*، أبوظبي، الامارات، (235-238)
2. الشطاط، طارق علي، (2006م)، *تجارب في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي (الهندسة الصناعية –جامعة بنغازي)*، المجلة العلمية لكلية الهندسة، بنغازي، ليبيا ص (14-16)
3. العضاضين سعيد بن علي، (2012م) *معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، المجلة* العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد التاسع، (71-73).
4. العطار، إبراهيم يوسف (2006)، " *واقع إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويره من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعات قطاع غزة*"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
5. المجلس السعودي للجودة بالمنطقة الغربي، (2015م) *ملتقى الجودة والتميز في التعليم العالي*، جدة، السعودية.
6. المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، (2010م)، دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، طرابلس، ليبيا، (32-45).
7. الموسوي، نعمان (2003)، *"تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي"*، المجلة التربوية، عدد (67)، الكويت، ص 89 - 118
8. الميرغني هالة، (2015)، *أثر تبني معايير نموذج التميز المؤسسي في تطوير الاداء بالمؤسسات الحكومية*، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.
9. سمهود ايهاب عبد ربه، (2013م)، *واقع إدارة التميز في جامعة الأقصى وسبل تطويرها في ضوء النموذج الأوروبي لتتميز*، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
10. كلية طب وجراحة الفم والأسنان، (2017م)، *تقرير تقييم أعضاء هيئة التدريس لأداء كلية الأسنان بجامعة بنغازي (1)*، بنغازي، ليبيا، (3-9).
11. كلية طب وجراحة الفم والأسنان، (2017م)، *تقرير الدراسة الذاتية الأولى لكلية الأسنان بجامعة بنغازي*، بنغازي، ليبيا، (6-23).
12. كلية طب وجراحة الفم والأسنان، (2017م)، *تقرير الدراسة الذاتية الثانية لكلية الأسنان بجامعة بنغازي*، بنغازي، ليبيا، (5-19).
13. كلية طب وجراحة الفم والأسنان، (2017م)، *تقرير تقييم الطلاب لأداء كلية الأسنان بجامعة بنغازي* (1)، بنغازي، ليبيا، (2-14).
14. كلية طب وجراحة الفم والأسنان، (2017م)، *تقرير تقييم أعضاء هيئة التدريس لأداء كلية الأسنان بجامعة بنغازي* (2)، بنغازي، ليبيا، (3-9).
15. كلية طب وجراحة الفم والأسنان، (2017م)، *تقرير تقييم الطلاب لأداء كلية الأسنان بجامعة بنغازي* (2)، بنغازي، ليبيا، (3-11).
16. مبارك، محمد (2007)، "*حاجة الجامعات الليبية لتأسيس نظام إدارة الجودة*"، المجلة العلمية للجامعة الليبية للعلوم الطبية، العدد (23) ص 12–13.
17. مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء جامعة بنغازي، (2017م)، *تقرير تقييم أداء كلية الأسنان بجامعة بنغازي*، بنغازي، ليبيا، (2-7).
18. Cronesky, Robert, et., al., (2003**),** *Implementing Total Quality Management in Higher Education*, st. edward's university, USA.
19. Kanji Gopal, (1999) *T.Q.M. in Malaysian Higher Education Institutions*, Conference proceedings from T.Q.M. for Higher Quality 30 – 31August, Verona.
20. Kim O'Mahony,, (2012) "Implementing a quality management framework in a higher education organisation: A case study", Quality Assurance in Education, Vol. 20 Issue: 2, pp.184-200,

تحقيق التميز المؤسسى بالجامعات المصرية

د/ ياسر ميمون عباس

مدرس أصول التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية النوعية – جامعة المنوفية

جمهورية مصر العربية

Y_mymoon@yahoo.com

بحث مقدم

للمؤتمر العربي الدولي الثامن لضمان جودة التعليم العالي

11-14 أبريل 2018

الجامعة اللبنانية الدولية – لبنان

مستخلص البحث

تقف مؤسسات التعليم الجامعى وراء نهضة المجتمع ورقيه. وفى العصر الراهن تواجه الجامعات بمؤسساتها المختلفة العديد من التحديات التى تفرض عليها السعى الدؤوب لتحسين الأداء بها لتحقيق التميز المؤسسى، لذا استهدف البحث الحالي التعرف على التميز المؤسسى، وذلك من حيث مفهومه، وأبعاده، وأساليب تحقيقه، وتقديم بعض التوصيات والمقترحات التى قد تعين على تحقيق التميز المؤسسى لهذه المؤسسات.

الكلمات المفتاحية: *التميز المؤسسى، التعليم العالى، التعليم الجامعي، مصر.*

مقدمة البحث ومشكلته:

أصبح التميز مطلباً تسعى إليه الدول وتبحث فى سُبل تحقيقه بمؤسساتها المختلفة، وهو الأمر الذى تؤكد عليه دراسة وين Wen وآخرون (Wen, Lv, Chen, & Dai, 2016, pp. 338–351). وتزايد الاهتمام على المستوى العالمى بتحسين الأداء بمؤسسات التعليم العالى حيث تحول الجدل حول جودة التعليم العالي من الجودة إلى التميز، فعلى حد تعبير روستان وفايرا Rostan & Vaira (2011) "أصبح التميز الكلمة الطنانة في القرن الحادي والعشرين في سياسة التعليم العالي" (Rostan & Vaira, 2011, p. vii). ومن بين مؤسسات التعليم العالى التى تسعى نحو التميز المؤسسى تأتى الجامعات حيث تقف وراء نهضة المجتمعات ورقيها. وفى هذا الصدد قام السنانى (2010) بدراسة استهدفت تطوير الأداء المؤسسي لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض في ضوء مدخل إدارة التميز عن طريق التعرف على مدى تطبيق الجامعة لعناصر إدارة التميز المتمثلة فى: القيادة بالإبداع، والسياسات أو الاستراتيجيات، وإدارة الموارد البشرية، وإدارة العمليات، والعلاقات مع أصحاب المصالح المشتركة ومع المنافسين ومع المستفيدين، والموارد المالية والمادية، وذلك من خلال استبانة طُبقت على 110 من أعضاء الإدارة العليا (رؤساء ونواب وعمداء ووكلاء الكليات ومسئولو وحدات التخطيط والتطوير والجودة)، وأوصى بضرورة توافر مؤشرات ومعايير عناصر إدارة التميز لتحقيق التميز (السناني، 2010، ص ص 180–234). ودرس سهمود (2013) واقع إدارة التميز في جامعة الأقصى بغزة وسبل تطويرها في ضوء النموذج الأوروبي للتميز European Foundation (EFQM) for Quality Management من خلال التعرف على وجهات

نظر عينة قوامها 93 من أصحاب الوظائف الإشرافية بالجامعة (أعضاء مجلس الجامعة، مدراء الدوائر والوحدات، رؤساء الأقسام أكاديمية/إدارية) عن طريق تطبيق استبانة اشتملت على 72 عبارة فى تسعة محاور تمثل عناصر إدارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي للتميز وهى: القيادة، السياسات والاستراتيجيات، العاملين (الموارد البشرية)، العمليات (الإجراءات)، الشراكات والموارد، رضا الفئة المستهدفة، رضا العاملين، خدمة المجتمع، نتائج الأداء الرئيسية، وتوصل إلى أن مستوى تطبيق جامعة الأقصى لعناصر إدارة التميز يقل عن 60٪، وأوصى بضرورة تقدير أفكار العاملين ومساهماتهم الإيجابية وتخصيص الوقت الكافي للاستماع لهم وحل مشكلاتهم تحقيقاً لأهداف وغايات الجامعة وتطوير أنشطتها، وضرورة تشجيعهم على المشاركة فى الخطط التطويرية للجامعة (سهمود، 2013). وهدف صقر (2016) إلى التعرف على واقع إدارة التميز فى الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة من منظور رؤساء الأقسام البالغ عددهم 168 بهذه الجامعات (الجامعة الإسلامية، جامعة الأزهر، جامعة الأقصى)، حيث طُبقت استبانة مكونة من 55 فقرة فى سبعة مجالات (القيادة والإدارة، الاستراتيجية، الكوادر البشرية، الموارد المالية والمادية، إدارة العمليات، إدارة المعرفة والمعلومات، قياس وتقويم نتائج الأداء)، وأظهرت النتائج توافر إدارة التميز فى الجامعات محل الدراسة فى مجالات أداة الدراسة بدرجة كبيرة، وأوصى بضرورة نشر فكر وأبعاد التميز فى الجامعات محل الدراسة لتتكيف مع المتغيرات العصرية وتحقيق مزايا تنافسية، وتشجيع العاملين على المشاركة فى الخطة الاستراتيجية، وتدريب العاملين على أنشطة إدارة التميز (صقر، 2016).

ووضعت روزا وآخران Rosa et al (2003) نموذجاً لتميز مؤسسات التعليم العالي البرتغالية، بحيث يمكن تطبيقه من قبل مؤسسات التعليم العالي كأداة للتقييم الذاتي لدعم التحسين المستمر للجودة، ويتكون هذا النموذج من تسعة محاور هى: اللائحة الخارجية External regulation، القيادة Leadership، السياسة والاستراتيجية والثقافة Policy, strategy and culture، الهيكل والتنظيم Structure and organization، الشراكات Partnerships، الجهات الفاعلة Actors، الموارد Resources، العمليات Processes، النتائج Results (Rosa, Saraiva, & Diz, 2003, pp. 189-197). وقام ديفيز وآخران Davies et al (2007) بدراسة تأثير الثقافة الأكاديمية (أسلوب الإدارة، العمل الفردى والعمل الجماعى، الطبيعة النقدية لأعضاء هيئة التدريس والحرية الأكاديمية، المهنية أو الاحترافية professionalism وطبيعة الخدمات المهنية، التعاون والدعم، الثقافة الأكاديمية العامة) على تطبيق نموذج التميز الأوروبى (EFQM) في جامعات المملكة المتحدة، وأظهرت النتائج أن بعض جوانب الثقافة الأكاديمية مثل القيادة الجماعية والعمل الجماعى والبيئة القائمة على التعاون والدعم كانت ملائمةً لتطبيق نموذج التميز، وبعضها كان بمثابة حواجز تحول دون تنفيذ النموذج مثل الحرية الأكاديمية وقضية المهنية أو الاحتراف (Davies, Douglas, & Douglas, 2007, pp. 382-389). ودرست النسور (2010) أثر خصائص المنظمة المتعلمة (التعلم المستمر، والحوار، وفرق العمل، والتمكين، والاتصال والتواصل) في تحقيق التميز المؤسسي (القيادة، والموارد البشرية، والعمليات، والمعرفة، والتميز المالى) في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية، حيث طبقت استبانة شملت 50 عبارة على 194 من موظفى الوزارة حملة البكالوريوس فأعلى، وأظهرت النتائج أن مستوى امتلاك خصائص المنظمة المتعلمة وكذا مستوى تطبيق أبعاد التميز المؤسسي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية كان متوسطاً، ووجِدَ تأثير ذي دلالة معنوية لخصائص المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي (النسور، 2010). ودرست الجعبري (2013) إدارة الموارد البشرية كأحد معايير تميز أداء مؤسسات التعليم العالي، من خلال التعرف على واقع العلاقة بين ممارسة أبعاد إدارة الموارد البشرية المتمثلة فى (التخطيط والاستقطاب والاختيار والتعيين، والتدريب والتطوير، والأداء والتقييم، ورفاهية العاملين، والتعويضات)، ومستوى الأداء المتمثل فى (رضا الطلبة، رضا العاملين، نتائج تعلم الطلبة، الأداء المالى، فاعلية المؤسسة، التأثير على المجتمع) فى 26 مؤسسة من مؤسسات التعليم العالى بالضفة الغربية، عن طريق تطبيق استبانة مكونة من 33 عبارة موزعة على محورين (إدارة الموارد البشرية، نتائج الأداء) على عينة قوامها 42 من العاملين بالإدارة العليا (رئيس المؤسسة أو أحد نوابه) ومسؤول التخطيط والتطوير أو مسؤول الجودة بكل مؤسسة، وتوصلت إلى أن درجة ممارسة أبعاد إدارة الموارد البشرية جاءت مرتفعة، وكذا مستوى الأداء جاء مرتفعاً أيضاً،

وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين نتائج ممارسة الأبعاد ومستوى الأداء، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترتبط بتصنيف المؤسسة (جامعة تقليدية، جامعة مفتوحة، كلية جامعية، كلية متوسطة) (الجعبري، 2013، ص ص 167-182). واستهدف النويقة (2014) التعرف على مستوى تمكين فرق العمل في جامعة الطائف وأثر ذلك على تحقيق التميز التنظيمي من خلال دراسة تصورات أعضاء فرق العمل في الجامعة والبالغ عددها (19) فريقا حيث استجاب 110 موظف من هذه الفرق على استبانة مكونة من 35 فقرة موزعة على محورين هما تمكين العاملين والتميز التنظيمي، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى أبعاد تمكين فرق العمل (النفوذ، المغزى، الاستقلالية، الأثر)، وأبعاد التميز التنظيمي (القيادة، المرؤوسون، الهيكل التنظيمى، الثقافة)، وأيضاً وجود أثر ايجابي لتمكين فرق العمل في تعزيز التميز التنظيمي (النويقة، 2014، ص ص 426-452). وقام النفار (2016) بدراسة استهدفت التعرف على دور ثقافة الجودة والممارسات الأخلاقية على تحقيق التميز للجامعات الفلسطينية عن طريق التعرف على واقع أبعاد ثقافة الجودة والممارسات الأخلاقية والتميز في الجامعات من خلال استبانة طُبقت على 320 من العاملين بالإدارة العليا والأكاديميين والإداريين بثلاث جامعات هى الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، وأظهرت النتائج تدني نسب توافر ثقافة الجودة التي تتناسب مع بيئة التميز، وكذلك تدني نسب توافر الممارسات الأخلاقية، وأيضاً تدنى منسوب بيئة التميز بالجامعات الفلسطينية، وأوصت الدراسة بخفض مستويات الصراع التنظيمي من خلال التعامل بالعدل مع جميع العاملين، وربط العمل بالنزاهة والشفافية المهنية. (النفار، 2016، ص ص 23-53).

مما تقدم يتبين أن الدراسات والبحوث شملت دولاً عربية كفلسطين والسعودية والأردن، وأخرى أجنبية كبريطانيا والبرتغال. وأن بعض هذه الدراسات والبحوث تناول واقع التميز المؤسسى بمؤسسات التعليم العالى، وبعضها تناول أثر بعض المتغيرات على تحقيق التميز المؤسسى فى هذه المؤسسات.

ولما كانت الجامعات المصرية ليست بمعزل عن التنافس القائم بين جامعات العالم أجريت دراسات وبحوث وعقدت مؤتمرات محلية ودولية بهدف تحسين الأداء بها. وفى هذا الصدد استهدفت دراسة أحمد (2009) تحقيق التميز في مؤسسات التعليم العالي المصري من خلال تطبيق نموذج المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة (EFQM) كأداة للتقييم الذاتي لتحديد نقاط قوتها ومجالات تحسينها، حيث طُبقت استبانة مكونة من 52 عبارة موزعة على ستة محاور هى: القيادة، السياسة والاستراتيجية، الناس، الشراكات والموارد، العمليات، النتائج. وبالتالي إنشاء رسم منطقي للسبب والنتيجة بين العوامل التمكينية والنتائج. وبالتالى يمكن ترجمة مهمة المؤسسة واستراتيجيتها إلى أهداف ملموسة وتدابير لإعطاء رؤى متعمقة للإدارة حول الدوافع للنجاح الحالي والمستقبلي من خلال تحقيق أهم العوامل التمكينية في مؤسسات التعليم العالى المصرى (Ahmed, 2009, pp. 157-178).

كما توصلت مندور (2014) إلى بعض متطلبات تحقيق التميز التنظيمي بالجامعات المصرية، من خلال الدراسة النظرية للأدبيات المرتبطة بالتميز التنظيمي، وبواقع أداء الجامعات المصرية، وتمثلت هذه المتطلبات فى متطلبات تنظيمية وإدارية مثل: تحديد الرؤية المستقبلية للجامعة المتميزة، وتقييم الوضع الاستراتيجى للجامعة، وتوفير دعم القيادات العليا، والاستعانة بنماذج التميز، ومتطلبات تشريعية كسن القوانين وإصدار القرارات واللوائح اللازمة لتحقيق المتطلبات. (مندور، 2014، ص ص 277-330)

وقام أحمد (2015) بدراسة استهدفت تطوير الأداء المؤسسي بجامعة جنوب الوادي في ضوء معايير النموذج الأوروبي لإدارة التميز، من خلال تطبيق استبانة على عينة قوامها 396 من الوظائف الإشرافية الأكاديمية والإدارية، لرصد واقع الأداء المؤسسى بالجامعة في ضوء معايير النموذج الأوروبي لإدارة التميز، وتكونت الاستبانة من 100 عبارة موزعة على 10 محاور (القيادة، العاملون، الاستراتيجية والسياسة، الشراكة والموارد، الإجراءات أو العمليات، رضا العاملين، العملاء أو المستهدفون، مؤشرات الأداء، المعوقات)، وأظهرت النتائج حصول جميع المحاور التى ترصد واقع الأدء بدرجة متوسطة، وكانت أبرز المعوقات التى تواجه الجامعة لتطبيق النموذج، كثرة أعباء أعضاء

الهيئة الأكاديمية والإدارية، وغياب الدعم المالى اللازم لتطبيق إدارة التميز. (أحمد، 2015، ص ص 15-176)

هذا فضلاً عن أن الجامعات المصرية تواجه بتحديات تفرض عليها السعى نحو التميز، لعل من أهمها ما قام عبد الغفار Abdel-Ghafar (2016) بتسليط الضوء عليه، وهو كثرة الخريجين العاطلين عن العمل، بسبب تزايد نمو شريحة الشباب فى المجتمع المصرى، والافتقار إلى ريادة الأعمال، والعمل فى وظائف لا تتفق مع المؤهل الدراسى، واستمرار نمو القطاع غير الرسمي (Abdel-Ghafar, July 2016, pp. 4-7) الأمر الذي يحتم على الجامعات إعداد خريجين قادرين على المنافسة فى سوق العمل.

واستناداً لما تقدم واستجابة لتوصيات الدراسات والمؤتمرات التى تؤكد على ضرورة الارتقاء بمستوى الأداء بمؤسسات التعليم الجامعى المصرية تحقيقاً للتميز استهدف البحث الحالى التعرف على المقصود بالتميز المؤسسى بالجامعات، وأبعاده، وأساليب تحقيقه، فى محاولة لتقديم بعض التوصيات والمقترحات التى قد تعين على تحقيق التميز المؤسسى بالجامعات المصرية.

أسئلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث فى الإجابة على الأسئلة الأتية:

1- ما المقصود بالتميز المؤسسى بالجامعات؟
2- ما أبعاد التميز المؤسسى بالجامعات؟
3- ما أساليب تحقيق التميز المؤسسى بالجامعات؟
4- ما التوصيات والمقترحات التى قد تعين على تحقيق التميز المؤسسى بالجامعات المصرية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على التميز المؤسسى بالجامعات، أبعاده، وأساليب تحقيقه بغية تقديم بعض التوصيات التى قد تعين على تحقيق التميز المؤسسى بالجامعات المصرية.

أهمية البحث:

1- أن البحث الحالى يسلط الضوء على قضية مهمة تستمد أهميتها من أهمية الدور الذي تقوم به الجامعات فى المجتمعات ألا وهي قضية التميز فى الأداء.
2- أن البحث الحالى قدم بعض الأساليب التى يمكن تبنيها لتحقيق التميز المؤسسى بالجامعات المصرية.
3- أن البحث الحالى لا يقف عند حد التعرف على المقصود بالتميز المؤسسى، وأبعاده، وأساليب تحقيقه فحسب، وإنما يتجاوز ذلك إلى تقديم بعض التوصيات والمقترحات التى قد تعين على تحقيقه فى الجامعات المصرية.

منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفى، الذى أمكن من خلاله جمع البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافه، وذلك بمراجعة الأدبيات الأكاديمية المرتبطة بموضوع البحث وتحليلها.

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

1- المقصود بالتميز المؤسسى بالجامعات.
2- أبعاد التميز المؤسسى بالجامعات.
3- أساليب تحقيق التميز المؤسسى بالجامعات.

ثم تقديم بعض التوصيات والمقترحات. وهو ما سيتم عرضه على النحو الأتى:

أولاً/ المقصود بالتميز المؤسسى بالجامعات:

وفقاً لما توصل إليه تالوار Talwar (2011) فى بحثه الذى استهدف دراسة تطور نماذج التميز وجوائز الجودة والمقارنة بينها، فإن بحوث الجودة مهدت الطريق لظهور ما يسمى بنماذج التميز فى الأعمال Business excellence models، وجوائز الجودة القومية National quality awards، وذلك بهدف التميز فى الأداء، وتعزيز القدرة التنافسية العالمية، وأن هناك

100 نموذج وجائزة مستخدمة في 81 دولة، ويُعدُ أشهرها بل ومصدراً وأساساً لأغلبها ثلاث هم: نموذج التميز (EFQM) للمؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة بأوروبا (European Foundation for Quality Management)، وجائزة مالكولم بالدريدج الوطنية للجودة (MBNQA) بأمريكا (Malcolm Baldrige National Quality Award)، وجائزة ديمينج باليابان (Deming Prize)، وأن معايير التقييم بهذه النماذج والجوائز تتم مراجعتها بشكل دوري لتطويرها، وأن أغلب هذه المعايير ترتبط بعدة أبعاد تتمثل فى: التزام الإدارة العليا والقيادة، والتركيز على العملاء، والمعلومات وتحليلها، والتدريب، وإدارة الموردين supplier management، والتخطيط الاستراتيجي، ومشاركة الموظفين، وإدارة الموارد البشرية، وإدارة العمليات، والعمل الجماعي، والتصميم الخاص بالمنتج أو الخدمة، والرقابة على العمليات، والمعايير المرجعية benchmarking، والتحسين المستمر، وتمكين الموظفين، وضمان الجودة، والمسؤولية الاجتماعية، ورضا الموظفين. (Talwar, 2011, pp. 21- 35)

ولا يمكن القول إن نموذجاً ما أو جائزة ما هى الأفضل، فكلها تهدف إلى وضع مبادئ توجيهية ومعايير للتقييم والتحسين نحو التميز المؤسسي على الصعيدين الوطني والدولي، تشترك فى بعض المبادئ والمعايير وتتفرد فى بعضها الآخر، ولا يوجد واحداً منها يتناول جميع الجوانب. (Sampaio, Saraiva, & Monteiro, 2012, p. 181)

وبالرجوع إلى الأدبيات التى تناولت التميز المؤسسى بالدراسة يتبين أنه جاء بعدة مسميات هى: التميز التنظيمى organizational excellence كما فى دراسة (مندور، 2014، الصفحات 277-330)، وتميز الأعمال Business excellence كما فى دراستى (Talwar, 2011, pp. 21- 35)، و (Sampaio, Saraiva, & Monteiro, 2012, pp. 181-200)، والتميز المؤسسى Enterprise Excellence كما فى دراسة (Edgeman, Neely, & Eskildsen, 2016, pp. 858-868)

ثانياً/ أبعاد التميز المؤسسى بالجامعات:

يتضح مما تقدم أن للتميز المؤسسى عدة أبعاد، فوفقاً لنموذج التميز (EFQM) للمؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة بأوروبا هناك مجموعتين من الأبعاد (EQFM, 2017):

المجموعة الأولى/ العوامل المساعدة Enablers:

1- **القيادة Leadership:** المؤسسات المتميزة لديها قادة يشكلون المستقبل ويعملون على تحقيقه، ويُعدون نماذج تُحتذى من حيث القيم والأخلاق. ويتمتعون بالمرونة، ويسعون للنجاح المستمر للمؤسسة.
2- **الاستراتيجية Strategy:** تنفذ المؤسسات المتميزة مهمتها ورؤيتها من خلال وضع استراتيجية تركز على أصحاب المصلحة. (المستفيدون من نشاط المؤسسة) ويتم وضع السياسات والخطط والأهداف والعمليات ونشرها لتنفيذ الاستراتيجية.
3- **الأشخاص People:** تُعلى المؤسسات المتميزة من قيمة العاملين بها وتطور قدراتهم وتؤكد على العدالة والمساواة. والاهتمام، والتواصل، والمكافأة، بطريقة تحفز العاملين، وتشجعهم على تبني الالتزام واستخدام مهاراتهم ومعارفهم لصالح المؤسسة.
4- **الشراكات والموارد Partnerships & Resources:** تقوم المؤسسات المتميزة بتخطيط وإدارة الشراكات الخارجية والداعمين والموارد الداخلية من أجل دعم استراتيجيتها وسياساتها والتشغيل الفعال لعملياتها. وتدير بفعالية تأثيرها البيئي والمجتمعي.
5- **العمليات والمنتجات والخدمات Processes, Products & Services:** تُحسن المؤسسات المتميزة تصميم وإدارة العمليات والمنتجات والخدمات لتوليد قيمة متزايدة للعملاء أو أصحاب المصلحة.

المجموعة الثانية/ النتائج Results:

1- النتائج المرتبطة بالعملاء Customer Results: المؤسسات المتميزة تعمل على تحقيق واستدامة النتائج المتميزة التي تلبي أو تتجاوز حاجة وتوقعات عملائها.
2- النتائج المرتبطة بالأشخاص People Results: المؤسسات المتميزة تعمل على تحقيق واستدامة النتائج المتميزة التي تلبي أو تتجاوز حاجة وتوقعات العاملين بها.
3- النتائج المرتبطة بالمجتمع Society Results: المؤسسات المتميزة تعمل على تحقق واستدامة النتائج المتميزة التي تلبي أو تتجاوز حاجة وتوقعات أصحاب المصلحة المعنيين داخل المجتمع.
4- النتائج المرتبطة بالأعمال Business Results: المؤسسات المتميزة تعمل على تحقيق واستدامة النتائج المتميزة التي تلبي أو تتجاوز حاجة وتوقعات أصحاب مصلحة الأعمال.

ووفقاً لجائزة مالكولم بالدريدج الوطنية للجودة (MBNQA) بأمريكا يتم الحكم على المؤسسات التي تتقدم للحصول على جائزة بالدريدج على أساس الإنجاز والتحسين في سبعة مجالات، تُعرف باسم معايير بالدريدج للتميز في الأداء هى (ASQ, 2017):

1- **القيادة:** كيف تقود الإدارة العليا المؤسسة، وكيف تقود المؤسسة داخل المجتمع.
2- **الاستراتيجية:** كيف تضع المؤسسة وتعتزم تنفيذ التوجهات الاستراتيجية.
3- **العملاء:** كيف تقوم المؤسسة ببناء والحفاظ على علاقات قوية ودائمة مع العملاء.
4- **القياس والتحليل وإدارة المعرفة:** كيف تستخدم المؤسسة البيانات لدعم العمليات الرئيسية وإدارة الأداء.
5- **القوى العاملة:** كيف تُمكن المؤسسة وتشرك القوى العاملة لديها.
6- **العمليات:** كيف تقوم المؤسسة بتصميم وإدارة وتحسين العمليات الرئيسية.
7- **النتائج:** كيف تؤدي المؤسسة من حيث رضا العملاء، والمالية، والموارد البشرية، وأداء الموردين والشركاء، والعمليات، والحوكمة والمسؤولية الاجتماعية، وكيف تقارن المؤسسة بمنافسيها.

ثالثاً/ أساليب تحقيق التميز المؤسسى بالجامعات:

فى ضوء ما تقدم من تعريف للتميز المؤسسى وأبعاده وبمراجعة الأدبيات يمكن الوصول إلى بعض الأساليب والاستراتيجيات التى يمكن تبنيها لتحقيق التميز المؤسسى بالجامعات لعل من أهمها ما يأتى:

1- ستة سيجما Six Sigma:

تشير ستة سيجما إلى منهجية إدارية تعتمد على مجموعة من الأدوات الإحصائية بهدف تحسين العمليات وفقاً لعدة مبادئ من قبيل التركيز الحقيقى على المستفيدين من نشاط المؤسسة الجامعية الداخليين والخارجيين، والسعى نحو الاستفادة من الموارد بكفاءة، واتخاذ القرارات وفقاً للبيانات والإحصاءات، والعمل الجماعى، وذلك من خلال دورة من خمس مراحل بهدف التحسين والحد من العيوب باستمرار ويطلق عليها نموذج دمايك DMAIC. (عباس، 2012، ص ص 175-192)

2- أسلوب كايزن Kaizen:

يُمثل أسلوب كايزن استراتيجية يمكن من خلالها خفض الهدر فى الطاقة والوقت والموارد والنفقات والمساحات المستخدمة، من خلال أنشطة تستهدف التحسين المستمر استناداً لعدة مبادئ من قبيل التعامل مع المشكلة بالحكمة وليس بما تكلفه من مال، والبحث عن الأسباب الجذرية للمشكلات، وذلك من خلال تطبيق دورة مكونة من أربع مراحل هى: خطط – نفذ – تحقق – صحح

Plan–Do–Check–Act (PDCA). (عباس، 2013، ص ص 376–388)

3- أسلوب تقليل الفقد Lean:

نشأ وتطور أسلوب تقليل الفقد فى المؤسسات الصناعية والإنتاجية، ويستهدف هذا الأسلوب تقييم الأنشطة التي تُمارس لتنفيذ العمليات داخل المؤسسة الجامعية وتحديد أثرها على الوقت، والتكاليف، والمواد، وقد يتم ذلك عن طريق تكرار محاولة الإجابة عن سؤال كيف يمكن عمل ذلك بطريقة أفضل؟. وبالتالي تحديد الفقد فى كافة أشكاله كالفقد الناتج عن المخزون الزائد، أو الأخطاء، أو الإنتاج الزائد عن الحاجة، أو الانتظار، ... الخ. والتقليل منه أو القضاء عليه تماما باستخدام تقنيات وأدوات تقليل الفقد المعمول بها في المؤسسات الصناعية والإنتاجية ويمكن تطبيقها في المؤسسات الجامعية. (عباس، 2014)، (Balzer, 2010)

4- تكامل أسلوبى ستة سيجما وتقليل الفقد Lean Six Sigma:

يعتمد أسلوب تكامل ستة سيجما وتقليل الفقد على دمج أدوات كلا الأسلوبين لمعالجة المشكلات، واستثمار الفرص المتاحة. (عباس، 2015، ص ص 962–969)، (M., 2016, pp. 159–178)

5- استراتيجية المحيط الأزرق Blue Ocean Strategy:

تقوم استراتيجية المحيط الأزرق على عدة مبادئ تستهدف المبادرة والإبداع والابتكار لتحقيق التمايز والتكلفة المنخفضة من خلال أربع عمليات رئيسة هى الاستبعاد (eliminate) لاستبعاد العوامل التى ينبغى التخلص منها، والتخفيض (reduce) لتقليص العوامل الزائدة، والرفع (raise) لزيادة العوامل الواجب زيادتها، والابتكار (create) لابتكار ما لم يُقدم من قبل. (عمار و عباس، 2017، الصفحات 63–69)، (Kim & Mauborgne, 2015)

التوصيات والمقترحات:

يتضح مما تقدم أهمية تحقيق التميز المؤسسى بالجامعات وفى ضوء ما تم عرضه يمكن تقديم بعض التوصيات والمقترحات التى قد تُعين على تحقيق التميز المؤسسى بالجامعات المصرية وهى:

1- نشر ثقافة التميز المؤسسى بمؤسسات التعليم الجامعى المصرية من حيث مفهومه وأبعاده وأساليب تحقيقه من خلال الدورات التدريبية والندوات وورش العمل.
2- تقويم الوضع الحالى للمؤسسة الجامعية فى ضوء معايير أبعاد التميز المؤسسى للوقوف على نقاط القوة والنقاط التى تحتاج إلى تحسين من خلال:
   أ- تدريب أعضاء هيئة التدريس والعاملين على مهارات واستراتيجيات التقويم الذاتى للمؤسسة الجامعية التى ينتمون إليها.
   ب- تشكيل فرق عمل للقيام بعمليات التقييم الذاتى.
3- وضع خطط تحسينية فى ضوء ما تسفر عنه نتائج التقييم الذاتى وتكوين فرق عمل لتنفيذ هذه الخطط.
4- تدريب أعضاء هيئة التدريس والعاملين على الأساليب والاستراتيجيات التى تسهم فى تحقيق تميز للمؤسسة الجامعية التى ينتمون إليها مثل أسلوب كايزن واستراتيجية المحيط الأزرق، وتكامل أسلوبى تقليل الفقد وستة سيجما.

المراجع

أولاً/ المراجع العربية:

1. أحمد، محمد جاد حسين. (2015). تطوير الأداء المؤسسي بجامعة جنوب الوادي في ضوء معايير نموذج التميز للمؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة. *مجلة الإدارة التربوية، 2*(7)، 15–176.

2. الجعبري، تغريد عيد. (2013). إدارة الموارد البشرية أحد معايير تميز أداء مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية. *مجلة جامعة الخليل للبحوث–ب، 8*(2)، 167–182. تم الاسترداد من http://www.hebron.edu/index.php/ar/jour–hum/19–vol–8–,–no2/152–8–2–8.html

3. السناني، علي بن محمد. (2010). تطوير الأداء المؤسسي لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء مدخل إدارة التميز. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*(144 الجزء السابع)، 180–234.

4. سهمود، إيهاب عبد ربه. (2013). *واقع إدارة التميز في جامعة الأقصى وسبل تطويرها في ضوء النموذج الأوروبي للتميز EFQM*. برنامج الدراسات العليا المشترك بين أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا وجامعة الأقصى. غزة: ماجستير غير منشورة. تم الاسترداد من http://www.mpa.edu.ps/uploads/r30.pdf

5. صقر، محمد عمر عبد القادر. (2016). *واقع إدارة التميز في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تطويره*. كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، قسم أصول التربية. غزة: ماجستير غير منشورة. تم الاسترداد من http://search.mandumah.com/Record/766236

6. عباس، ياسر ميمون. (2012). ستة سيجما كأسلوب للتميز بمؤسسات التعليم الجامعى. *المؤتمر الدولى السنوى السابع التخطيط الاستراتيجى لجودة واعتماد المؤسسات الجامعية والتعليمية العربية (نحو آفاق للتميز) 22–24 ديسمبر 2012* (الصفحات 175–192). القاهرة: المركز العربى للتعليم والتنمية.

7. عباس، ياسر ميمون. (2013). أسلوب كايزن كمدخل للجودة بمؤسسات التعليم الجامعى. *المؤتمر الأول للجودة فى التعليم 6–7 مارس 2013* (الصفحات 376–388). بابل – العراق: جامعة بابل.

8. عباس، ياسر ميمون. (2014). تقليل الفقد كمدخل لتحسين جودة الأداء بمؤسسات التعليم العالى. *مؤتمر قضايا التعليم فى ظل الألفية الثالثة الواقع والمأمول 25 – 26 مارس 2014*. مصر: كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية.

9. عباس، ياسر ميمون. (2015). تكامل أسلوبى ستة سيجما وتقليل الفقد كمنهجية للتحسين المستمر بمؤسسات التعليم العالى. *المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي 3–5 مارس 2015* (الصفحات 962–969). الشارقة، الإمارات: جامعة الشارقة

10. عمار، إيمان حمدى ؛ و عباس، ياسر ميمون. (2017). المحيط الأزرق كاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات المصرية. *المؤتمر العربي الدولي السابع لضمان جودة التعليم العالي 20–22 فبراير 2017* (الصفحات 63–69). أسيوط – مصر: جامعة أسيوط.

11. مندور، هناء شحتة السيد. (2014). متطلبات تحقيق التميز التنظيمى بالجامعات المصرية: دراسة تحليلية. *مجلة الإدارة التربوية، 1*(2)، 277–330.

12. النسور، أسماء سالم. (2010). *أثر خصائص المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية*. كلية الأعمال بجامعة الشرق الأوسط. الأردن: ماجستير غير منشورة. تم الاسترداد من

http://search.mandumah.com/Record/722959

13. النفار، حسام نعيم. (2016). أثر تعزيز ثقافة الجودة بالممارسات الأخلاقية على تحقيق التميز للجامعات (دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية). *مجلة كلية فلسطين التقنية*(3)، 23-53.

14. النويقة، عطا الله بشير عبود. (2014). أثر تمكين فرق العمل في تحقيق التميز التنظيمي في جامعة الطائف: دراسة تطبيقية. *المجلة الأردنية فى إدارة الأعمال، 10*(3)، 426-452.

ثانياً/ المراجع الأجنبية:

15. Abdel-Ghafar, A. (July 2016). *Educated but Unemployed: The Challenge Facing Egypt's Youth.* Doha, Qatar: Brookings Doha Center . Retrieved from https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/en_youth_in_egypt.pdf

16. Ahmed, R. A. (2009, January). Achieving Egyptian higher education institutions' excellence through the application of the EFQM model: an investigative study. *International Journal of Business Excellence, 2*(2), 157-178.

17. *ASQ*. (2017, Dec 31). Retrieved from ASQ: http://asq.org/learn-about-quality/malcolm-baldrige-award/overview/overview.html

18. Balzer, W. K. (2010). *Lean HigHer education (Increasing the Value and Performance of University Processes).* New York: Taylor & Francis Group.

19. Davies, J., Douglas, A., & Douglas, J. (2007). The effect of academic culture on the implementation of the EFQM Excellence Model in UK universities. *Quality Assurance in Education, 15*(4), 382-401. doi:https://doi.org/10.1108/09684880710829965

20. Edgeman, R., Neely, A., & Eskildsen, J. (2016). Paths to sustainable enterprise excellence. *Journal of Modelling in Management, 11*(4), 858-868. Retrieved from https://doi.org/10.1108/JM2-12-2014-0097

21. *EQFM*. (2017, Dec 31). Retrieved from EQFM: http://www.efqm.org/efqm-model/model-criteria

22. Kim, C. W., & Mauborgne, R. (2015). *Blue Ocean Strategy: How to Create Uncontested Market Space and the Make Competition Irrelevant* (Expanded ed.). Boston: Harvard Business School Press.

23. M., V. S. (2016). Lean Six Sigma in higher education institutions.

International Journal of Quality and Service Sciences, 8(2), 159-178.

24. Rosa, M. J., Saraiva, P. M., & Diz, H. (2003). Excellence in Portuguese higher education institutions. *Total Quality Management & Business Excellence, 14*(2), 189-197. Retrieved from https://doi.org/10.1080/14783360320000051377

25. Rostan, M., & Vaira, M. (2011). Questioning Excellence In Higher Education: An Introduction. In M. Rostan, & M. Vaira (Eds.), *Questioning Excellence in Higher Education Policies, Experiences and Challenges in National and Comparative Perspective* (pp. vii-xvii). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

26. Sampaio, P., Saraiva, P., & Monteiro, A. (2012). A comparison and usage overview of business excellence models. *The TQM Journal, 24*(2), 181-200. Retrieved from http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/17542731211215125

27. Talwar, B. (2011). Business excellence models and the path ahead …. *The TQM Journal, 23*(1), 21-35. Retrieved from http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/17542731111097461

28. Wen, D., Lv, J., Chen, X., & Dai, T. (2016). A dynamic analysis on implementing performance excellence model: Importance, achievement and correlations. *Computers & Industrial Engineering*(101), 338-351.

أثر برنامج يستند إلى إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي(TPACK) في مستوى الاستعداد للتعلم الذاتي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة القدس.

سماح شقيرات ، كلية العلوم التربوية–جامعة القدس– فلسطين، samahmuhamad7@gmail.com
زياد قباجة، كلية العلوم التربوية –جامعة القدس– فلسطين، Email:zqabajah@staff.alquds.edu

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر برنامج يستند إلى إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي(TPACK) في مستوى الاستعداد للتعلم الذاتي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة القدس. اعتمد الباحثان المنهج التجريبي والتصميم شبة التجريبي، لملاءمته لغرض الدراسة، واستخدام الباحثان استبانة الاستعداد للتعلم الذاتي، وبعد تطبيق إجراءات الدراسة والحصول على النتائج وتحليلها، أظهرت نتائج الدراسة، وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاستعداد للتعلم الذاتي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة القدس، تعزى لطريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية، بينما لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى الاستعداد للتعلم الذاتي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة القدس، تعزى لمستوى التحصيل السابق، أو للتفاعل بين طريقة التدريس، ومستوى التحصيل السابق.

الكلمات المفتاحية: إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي(TPACK)، الاستعداد للتعلم الذاتي، جامعة القدس، طلبة السنة الجامعية الأولى

1. خلفية الدراسة

1.1 المقدمة

يتطلب دمج التكنولوجيا في التدريس معلّماً يمتلك حزمةً من المعارف ذات العلاقة، ليكون قادراً على اختيار التقنيات التكنولوجية واستخدامها، وإدارتها بشكل فعال بما يتناسب مع الطرق التربوية، والمحتوى الأكاديمي المراد تدريسه. [1] وهنا تكمن أهمية الإعداد التربوي والمهني للمعلمين، والعمل على إيجاد معلم يستند اختياره وإعداده وتدريبه إلى أسس عملية من المعرفة والمهارات المتجددة باستمرار في إطار من المبادئ والمعارف المهنية الصحيحة. [2]

وقد اقترح الباحثان مشيرا وكوهلر إطاراً جديداً يوضح الكفايات الضرورية للمعلمين التي تمكنهم من دمج التكنولوجيا في التدريس، ويساعد على تطوير معارفهم، نحو الاستخدامات الغنية للتكنولوجيا، عُرف بإطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (Technological Pedagogical Content Knowledge)، واصطلح على تسميته بإطار التيباك (TPACK)، اختصاراً لـ (**T**echnology, **P**edagogy, **A**nd, **C**ontent **K**nowledge)، لتوجيه الانتباه نحو الحزمة الإجمالية المطلوبة للتدريس، كحزمة واحدة تدمج كل من معرفة المحتوى، والمعرفة التربوية، والمعرفة التكنولوجية معاً.[3]

وجاء هذا الإطار امتداداً لما قام به شولمان بتأطير ما يحتاجه المعلم من معارف، ومهارات حتى يتمكن من تدريس محتوى معين، من خلال طرح فكرة معرفة المحتوى التربوي (Pedagogical Content Knowledge) (PCK)، لتوضيح طبيعة العلاقة المعقدة والمترابطة بين كل من معرفة المحتوى (Content Knowledge) (CK)، والمعرفة التربوية (Pedagogical Knowledge) (PK).[4] فبناءً على نموذج شولمان، أضاف كوهلر وميشرا بُعد المعرفة التكنولوجية (Technological Knowledge) (TK)، انطلاقاً من أن التكنولوجيا التي يتم تقديمها في سياقات التعليم تؤدي إلى تمثيل مفاهيم جديدة تتطلب تطويراً دقيقاً ومدركاً للعلاقة التبادلية الديناميكية بين هذه المعارف الرئيسية الثلاث.[5]

ومن هنا، يعتبر إطار التباك (TPACK) أساساً للتدريس الفعّال مع التكنولوجيا، حيث يصف فهم المعلمين للتفاعل المعقّد بين المعارف اللازمة لدمج التكنولوجيا في التدريس، فقد تجاوز إطار التباك (TPACK) النظر للمعارف الثلاث السابقة بشكل منفصل على اعتبار أن معرفة كل واحدة منها وحدها مفيدة، وتؤدي إلى تدريس فعّال، بالنظر للعلاقة، والتفاعل بينها، حيث يركز هذا الإطار على المعارف الجديدة الناتجة عن دمج هذه المعارف الرئيسية الثلاث إما بشكل ثنائي، أو ثلاثي، لينتج بذلك مكونات معرفية تختلف في مضمونها عن المعارف التي شكلتها، وتعكس كيف تتأثر هذه المعارف مع بعضها البعض عند دمجها بمعرفة واحدة، بالشكل الذي يتيح للمعلمين دمج التكنولوجيا بممارستهم التعليمية بطرق تخدم العملية التعليمية.[5]

وقد يكون للمعلمين المدركين لمفهوم تكنولوجيا التعليم، والذين يمتلكون مهارات وميولاً نحو دمج التكنولوجيا في التدريس في مختلف السياقات التعليمية، ويمتلكون قدرة على التكيف مع أي تكنولوجيا جديدة قد تظهر، مع العمل على تطويعها في الممارسات التعليمية، دور في مساعدة طلبتهم على أن يصبحوا معتمدين على أنفسهم، نشيطين مبدعين وصانعي قرارات ومتعلمين ذاتيين. [6]

ومع تعدد مصادر اكتساب المعرفة لتشمل بجانب المعلم والكتاب، المراجع الإلكترونية، والبرمجيات التعليمية، والمناهج المبرمجة، وبنوك المعلومات، والشبكات المحلية وشبكة الانترنت العالمية؛ أصبحت المعلومات والمعارف التي يجب على الطالب الإلمام بها كثيرة ومتنوعة، والفترة الزمنية المخصصة لتعلمها في الوقت ذاته قليلة، لهذا سيكون من الصعب على الطالب الإمساك بناصية الأمور بالنسبة لما يتعلمه من معارف ومعلومات داخل المؤسسات التعليمية مهما عظم شأن مستواه التحصيلي، مما أوجب أن يكون التعليم عملية مستمرة متواصلة لا تتقيد بوقت أو زمن معين.[(7);(8)]

وعلى هذا الأساس، كان للتكنولوجيا بما تقدمه من تقنيات ووسائل تعليمية تستند في فعاليتها على أسس ومبادئ التعلم الذاتي، دور في اعتماد أسلوب التعلم الذاتي في بعض المؤسسات التعليمية، لتعليم الطلاب مهارات التعلم الذاتي المستدام، إذ تعتبر المقدرة على التعلم الذاتي كفاية إنسانية أساسية ومتطلباً لازماً للبقاء والعيش بصورة حية في هذا العالم. [9]

ولعل التعلم الذاتي يتطلب استعداداً لدى الأفراد المتعلمين، إذ يعتبر الاستعداد حجر الزاوية في عمليات تعلمهم وتطورهم، ويعد الاستعداد للتعلم الذاتي سمة من السمات الشخصية للفرد المتعلم التي تتفاعل مع المتغيرات الموقفة الأخرى، لتحفيز سلوكه المرتبط بالتعلم الموجه ذاتياً، والذي يُحمّله في مضمونه مسؤولية التخطيط والتنفيذ والتقييم لجهوده التعليمية، ليكون كل فرد متعلم في أي مؤسسة تعليمية مسؤولاً عن إدراك الاحتياجات التعليمية الخاصة به ومعالجتها.[(10);(11)] وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن الاستعداد للتعلم الذاتي يشكل محوراً مهماً في العملية التعليمية والتقويمية.[12]

ومن طبيعة الدور الذي تلعبه مؤسسات التعليم العالي في تكوين المجتمع وبلورة عناصره في الحاضر والمستقبل، وفي تحقيق أهدافه، ومؤازرته على مواجهة التحديات المعاصرة والتغيرات السريعة في الكثير من المجالات، عليها أن تواجه ذلك كله بشكل أو بآخر، بإعادة النظر في مناهجها وأساليب تدريسها وأنشطتها واستراتيجيات تقويمها، وبإعداد كوادرها البشرية التي تدير ذلك في إطار شامل ومتكامل ومستمر، لمواكبة كل ما هو جديد ومتطور في محيطها، إذ أصبح إعداد خريجي التعليم الجامعي، إعداداً يمكنهم من استيعاب مستجدات العصر مع حسن استخدامها، وتوظيفها، وتنمية القدرة على التفاعل الإيجابي مع معطياته والتصدي لحل مشكلاته، الهدف الرئيس الذي تنشده نظم التعليم الجامعية اليوم.[13]

2.1 مشكلة الدراسة

في ضوء توجهات التعليم الجامعي اليوم نحو بيئة تعليمية غنية بالتكنولوجيا تزوّد من خلالها خراجيها بالمعارف والمهارات التي تتلاءم مع متطلبات العصر، وبالقدرات التي يستطيع الطلبة من خلالها استخدام التكنولوجيا في وظائفهم المستقبلية، وبتطويرهم الذاتي، ظهرت الحاجة إلى توظيف طرق تدريس جديدة قائمة على مبدأ دمج التكنولوجيا في التدريس، وتفعيل

دور التقنيات الرقمية، والوسائل التعليمية الحديثة خلال تقديم المحتوى الدراسي بالشكل الذي قد يساعد على تحقيق الأهداف المرجّوة منها في إكساب الطلبة المعرفة العلمية بالطريقة التي تعزز قدراتهم على تطبيقها في حياتهم اليومية، ليكون تفاعلهم إيجابياً، ومثمراً في مجتمعاتهم.

وفي هذا الصدد أوصت الكثير من المؤتمرات المحلية والعالمية لتكنولوجيا التعليم، بالعمل على توظيف التكنولوجيا المعاصرة في العملية التعليمية، وإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بكيفية دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فيها، وتبيين مدى فعاليتها في دعم وتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة. والاهتمام بالتعلم الذاتي كأحد المستحدثات التربوية العصرية في مجال العلم والتكنولوجيا، والذي يمكن بواسطته مواجهة الانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية.

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي حول الدراسات السابقة التي تناولت إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK)، تبين أن معظم هذه الدراسات قد أخذت المنحى النظري والوصفي لإطار التيباك (TPACK)، وأن القليل منها كان قد قدم تجربة حية من داخل الغرف الصفية، لذلك كانت هناك حاجة ماسة لمزيد من الأبحاث حول إمكانية تطبيق هذا الإطار إجرائياً داخل الغرف الصفية ومنها المختبرات الجامعية، وذلك أثناء التخطيط، والتنفيذ، والتقويم للتدريس، للتعرف على آثاره المتوقعة في مخرجاتها التعليمية.

ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة التي تحاول استقصاء أثر برنامج يستند إلى إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK)في مستوى الاستعداد للتعلم الذاتي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة القدس.

3.1 سؤال الدراسة

ما أثر برنامج يستند إلى إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK) في مستوى الاستعداد للتعلم الذاتي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة القدس؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس، ومستوى التحصيل السابق، والتفاعل بينهما؟

4.1 فرضية الدراسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستعداد للتعلم الذاتي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة القدس تعزى إلى طريقة التدريس ومستوى التحصيل السابق والتفاعل بينهما.

5.1 هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر برنامج يستند إلى إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي(TPACK) في مستوى الاستعداد للتعلم الذاتي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة القدس، وفيما إذا كان هناك اختلاف في الأثر يعزى إلى طريقة التدريس، ومستوى التحصيل السابق، والتفاعل بينهما.

6.1 أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تتناول إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (التيباك)، أحد أطر التعليم في القرن الحادي والعشرين، التي تسعى المؤسسات التعليمية (المدارس والجامعات) إلى توظيفها في العملية التعليمية، لإكساب طلبتها الكفايات التي قد تلزمهم في المستقبل. وتكمن أهمية هذه الدراسة بما تضيفه إلى المجتمع التربوي نظرياً وعملياً وبحثياً، فعلى الصعيد النظري توفر هذه الدراسة الفرصة للمعلمين، والباحثين في مجال التربية للإطلاع على أثر التدريس وفق المعرفة بكيفية توظيف التكنولوجيا بطرق تربوية منظمة عند تمثيل محتوى أكاديمي معين للطلبة ضمن معارف إطار التباك (TPACK) في مستوى استعدادهم للتعلم الذاتي، كما تحاول هذه الدراسة سد الثغرة في الأدب التربوي النظري لإطار التباك (TPACK) الذي تفتقر إليه المكتبة العربية على حد علم الباحثان. أمّا على الصعيد العملي، فربما توفر هذه الدراسة نموذجاً لبرنامج تعليمي قائم على إطار التباك (TPACK)، يمكن الاستفادة منه في تحسين مخرجات العملية التعليمية. وأن يترتب على نتائجها إعادة النظر في برامج التدريب والتطوير المهني للهيئات التدريسية في الجامعات من خلال التركيز على تطوير معارفهم وفق إطار التباك (TPACK). وعلى الصعيد البحثي فتكمن أهمية هذه الدراسة بأنها قد تفتح آفاقاً لمزيد من البحوث التربوية، تتناول إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK) في مواضيع أخرى، ومتغيرات أخرى.

7.1 مصطلحات الدراسة

إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (Technological Pedagogical And Content Knowledge framework) (TPACK):

إطار يصف التفاعل المعقد بين المعارف التي يحتاجها المعلم لدمج التكنولوجيا في التدريس بطرق فعالة. ويتشكل من ثلاث معارف رئيسة، هي: معرفة المحتوى (Content Knowledge)، والمعرفة التربوية(Pedagogical Knowledge)، والمعرفة التكنولوجية (Technological Knowledge)، بالإضافة إلى أربع معارف فرعية ناشئة عن تفاعل المعارف الرئيسة الثلاث، وهي: معرفة المحتوى التربوي (Pedagogical Content Knowledge)، ومعرفة المحتوى التكنولوجي (Technological Content Knowledge)، والمعرفة التربوية التكنولوجية (Technological Pedagogical Knowledge)، ومعرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (Technological Pedagogical And Content Knowledge).[14]

قام الباحثان بإعداد برنامج تعليمي لمجموعة من التجارب الفيزيائية في مساق الفيزياء العملية (113) مبني وفق إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK) خصيصاً لهذه الدراسة.

الاستعداد للتعلم الذاتي:

درجة امتلاك الفرد للاتجاهات، والقدرات والخصائص الشخصية اللازمة من أجل التعلم الموجه ذاتياً. [15]

قام الباحثان بقياسه إجرائياً باستبانة الاستعداد للتعلم الذاتي التي أعدت لهذه الدراسة.

8.1 محددات الدراسة

المحدد الزماني: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016–2017 م.

المحدد المكاني: تم إجراء هذه الدراسة في مختبرات الفيزياء العملية (113) في كلية العلوم والتكنولوجيا في جامعة القدس في فلسطين.

المحدد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة السنة الجامعية الأولى الملتحقين بكلية الهندسة في جامعة القدس، المسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016–2017م.

المحدد المفاهيم: تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمصطلحات والمفاهيم الإجرائية الواردة فيها.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (Technological Pedagogical And Content Knowledge framework) (TPACK):

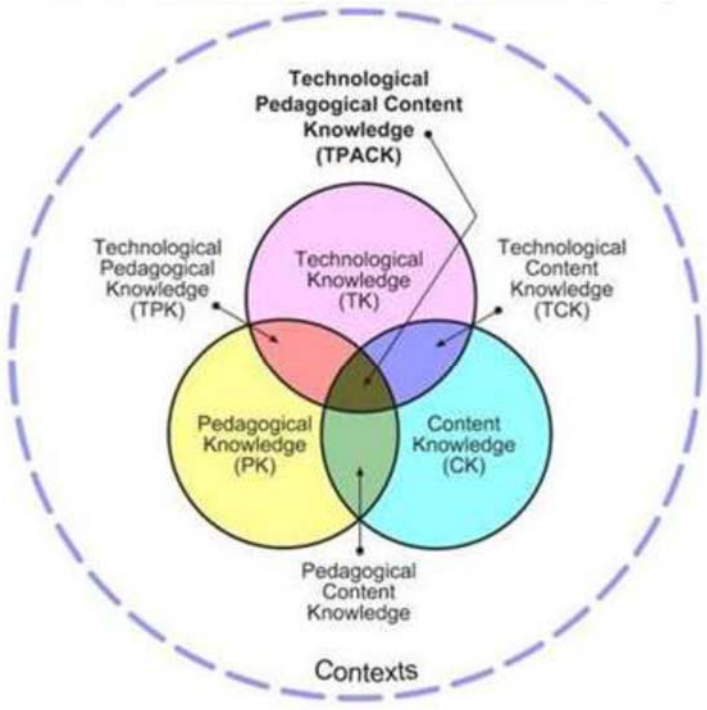
إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (التباك)، إطاراً ديناميكياً لوصف معرفة المعلمين اللازمة لتخطيط الحصص الدراسية، وتنفيذها، وتقييمها، بالتكامل مع التكنولوجيا. ويشمل أيضاً إطار التباك التفكير الاستراتيجي لمعرفة متى، وأين، وكيف يتم استخدام مجال خاص من المعارف، والاستراتيجيات التربوية لتوجيه تعليم الطلاب مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المناسبة (Niess, 2011).[16]

ويتكون تصميم إطار التباك كما وضحه كوهلر وميشرا من ثلاثة مكونات رئيسة، وهي:

1- **المحتوى (Content)(C):** هو الموضوع الذي يتم تعليمه أو تدريسه. كمحتوى مادة الرياضيات، ومحتوى مادة التاريخ، ومحتوى مادة العلوم في المدرسة الثانوية، وغيرها من الموضوعات التي يختلف محتواها عن بعضها البعض.
2- **أصول التربية (Pedagogy) (P):** هي التي تصف مجموعة من الممارسات، والعمليات، والاستراتيجيات والإجراءات، وأساليب التدريس والتعليم. وتشمل أيضاً معرفة أهداف التدريس والتقييم وكيفية تعلم الطلبة.
3- **التكنولوجيا (Technology) (T):** هي التي تشتمل على التقنيات التكنولوجية الحديثة، مثل: أجهزة الكمبيوتر، والإنترنت، والفيديو الرقمي، وعلى التقنيات التكنولوجية التقليدية، مثل: أجهزة العرض، والسبورات، والكتب.

ويربط إطار التباك معرفة المعلمين بالمكونات الثلاث السابقة مع بعضها البعض، كما يظهر في الشكل (1.2)، ليؤكد على العلاقة والتفاعل بين هذه المعارف الثلاث. فيقوم أولاً بدمج معرفة المعلمين بالمحتوى(CK) مع معرفتهم بالتربية(PK) لينتج عن ذلك معرفة المحتوى التربوي(PCK)، وهذا مماثل لنموذج شولمان حول المعرفة التربوية التي تنطبق على تدريس محتوى معرفي معين. وبالمثل، ينتج عن دمج معرفة المحتوى (CK) بالمعرفة التكنولوجية (TK) تركيبة معرفية جديدة تسمى معرفة المحتوى التكنولوجي (Technological Content Knowledge) (TCK)، والتي تصف معرفة المعلمين بكيفية تمثيل المحتوى عند استخدام التكنولوجيا. ودمج المعرفة التكنولوجية (TK) مع المعرفة التربوية (PK) يعطي المعرفة التربوية التكنولوجيةTechnological Pedagogical Knowledge)) (TPK) وهي المعرفة بكيفية دعم التكنولوجيا لتحقيق الأهداف، وأخيراً، يسفر عن دمج المكونات المعرفية الرئيسية الثلاث جميعها (CK,PK,TK) معرفة سابعة شاملة

لكل المعارف أعلاه، تسمى معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (Technological Pedagogical And Content Knowledge) (TPACK)، وهي المعرفة بكيفية تفاعل التكنولوجيا مع المعارف الأخرى في السياق التعليمي.[5]



الشكل 1.2: معارف إطار التباك الرئيسية والفرعية. [14]

وبناءً على ما سبق، يتضح أن إطار التباك يتكون من سبع معارف لازمة للتدريس الفعال مع التكنولوجيا، وفيما يلي استعراض لهذه المعارف السبع:

1. معرفة المحتوى(CK):

هي معرفة المعلمين بموضوعات المادة الدراسية التي يعلمونها. فعلى المعلمين أن يمتلكوا معرفة وفهماً عميقين لهذه الموضوعات، ويتضمن ذلك معرفة الحقائق، والمفاهيم، والنظريات، والإجراءات في كل مجال معرفي معين، وكذلك معرفة طريقة تنظيم المعرفة فيه، والمنطق الذي بنيت عليه، والمعرفة في قواعد الدليل والبرهان المتعلقة بطبيعة ذلك المحتوى. فمحتوى الدراسات الاجتماعية المراد تغطيته في المدارس الثانوية يختلف تماماً عن المحتوى المراد تغطيته في مادة التاريخ في مساقات الدراسات العليا، ومحتوى مادة الرياضيات للصفوف الأساسية يختلف بطبيعته ومعرفته عن محتوى الرياضيات للصفوف الثانوية. وبالتالي فإن معرفة المعلم للمحتوى مهمة؛ لأنها تساعده على تحديد أسلوب التفكير الملائم للسياق التعليمي، والمعلم الذي لا يمتلك فهماً ومعرفة بالمحتوى الذي يدرسه سيقوم بتحريف موضوع المادة الذي يقدّمه لطلبته، وبالتالي يتلقى الطلبة معلومات غير صحيحة ويطورون مفاهيم خاطئة حول المحتوى، ويكون المعلم بذلك قد أسهم بنفسه في توليد الفهم الخاطئ لديهم. ((3);(4);(14))

2. المعرفة التربوية (PK):

هي معرفة المعلم العميقة بالعمليات والممارسات أو طرق التعليم والتعلم. وهي تشمل المعرفة بالأغراض التعليمية والقيم والأهداف، والمعرفة بطبيعة خصائص الطلبة، بالإضافة إلى الإلمام بالمهارات العامة لإدارة الصف، والتخطيط للحصة، وتقييم تحقق الأهداف. والمعلم مع معرفة تربوية عميقة يفهم كيف يبني الطلبة معرفتهم، وكيف يكتسبون المهارات، وكيف يطورون عادات العقل والاتجاهات الايجابية لديهم نحو التعلم. كما أن المعرفة التربوية تتطلب من المعلم فهم النظريات المعرفية والاجتماعية للتعلم، وكيفية تطبيقها عند تعليم الطلبة داخل الغرف الصفية. ((14);(17))

3. المعرفة التكنولوجية(TK):

تتضمن هذه المعرفة فهم كيفية استخدام أجهزة الحاسوب بشقّيها المادي والبرمجيّ، والمعرفة باستخدام أدوات العرض، مثل: أدوات عرض المستندات والمشاريع، والمعرفة بأنظمة التشغيل وأجهزة الحاسوب، والقدرة على استخدام مجموعة من البرمجيات مثل: برامج معالجة الكلمات، وجداول البيانات، والمتصفحات الالكترونية، والبريد الإلكتروني. وتشمل هذه المعرفة أيضاً معرفة كيفية تثبيت الأجهزة الملحقة بالأجهزة التكنولوجية الرئيسية وإزالتها، وإنشاء الوثائق وحفظها، وغيرها من التقنيات التي قد تستخدم في السياقات التعليمية. ((3);(5))

ومن المهم أن نلاحظ أن المعرفة التكنولوجية (TK) موجودة في حالة تغير مستمر، وتجدد أكثر من مكونات المعرفة الرئيسة الأخرى في إطار التباك(TPACK) –التربية والمحتوى– نظراً لمعدل التغيير السريع في التكنولوجيا، ونظراً لطبيعتها المتلونة. لذلك يتطلب من المعلم أن يكون مطلعاً على التطورات التكنولوجية، ولديه القابلية لتعلمها والتكيف معها. ((3)؛ 18))

4. معرفة المحتوى التربوي (PCK):

تعكس هذه المعرفة ما أكّد عليه شولمان(Shulman) في نموذجه، وهي أنّ التدريس الفعال يتطلب أكثر من الفهم المنفصل لكل من معرفة المحتوى والمعرفة التربوية، فهي تتضمن المعرفة بطرق التدريس المناسبة لتمثيل عناصر المحتوى المراد تدريسه وتنظيمها، للحصول على تدريس جيد. فمعرفة الـ (PCK) تعني الذهاب أبعد من أن يكون المعلم خبيراً بالمحتوى، أو يمتلك مجرد معرفة بالأساليب التربوية العامة، إلى فهم التفاعل الفريد بين المحتوى وطرق التدريس، وبالتالي يتوجب على المعلم أن يمتلك فهماً موسعاً لطرق التدريس المناسبة لمجال تخصصه بالتحديد والتي تختلف في ذلك باختلاف موضوع الدرس. ((1)؛ 3))؛ 4))

5. معرفة المحتوى التكنولوجي(TCK):

هي المعرفة حول كيفية استخدام التكنولوجيا، وإمكانيتها لتوفير طرق جديدة لتدريس المحتوى، وتتعلق بفهم الطريقة التي يؤثر أو يحد بها كل من المحتوى والتكنولوجيا بعضهما البعض، إذ تصف هذه المعرفة العلاقة المتبادلة بين التكنولوجيا والمحتوى حيث تعمل التكنولوجيا على عرض المحتوى والمعلومات بطرق عديدة لم تكن ممكنة من قبل، فمثلاً أصبح باستطاعة الطلاب تعلّم العلاقة بين الأشكال الجبرية وقياس الزوايا من خلال شاشة اللمس واللعب بهذه الأشكال ليستنتجوا العلاقة بأنفسهم، ثم تخزين تلك الأشكال على أدوات التخزين المتنقلة. وبالإضافة إلى ذلك، فالتكنولوجيا تسهل طرق اكتشاف المعرفة، وتمكن من تكوين محتوى جديد. بالتالي فإن المعلمين ليسوا بحاجة إلى معرفة الموضوع الذي يعلمون فحسب، بل أيضاً إلى معرفة طريقة تمثيل الموضوع التي يمكن أن تتغير عند استخدام تقنيات تكنولوجية مختلفة، وذلك لأنه لا يكون لجميع التقنيات التكنولوجية الفاعلية نفسها عند تعليم كل الموضوعات الدراسية .((3);(14))

6. المعرفة التربوية التكنولوجية (TPK):

هي المعرفة بالاستراتيجيات التربوية والقدرة على تطبيق تلك الاستراتيجيات من خلال استخدام التكنولوجيا، حيث يمكن للتكنولوجيا أن تقدم طرقاً وأماكن جديدة للتعليم، وتسهّل الطريقة التي يتم بها تنفيذ نشاطات صفية معينة. وتحدد تلك المعرفة العلاقة المتبادلة بين التكنولوجيا والتربية، من خلال المعرفة بكيف يمكن أن تتغير عملية التعليم والتعلم عندما تستخدم تقنيات تكنولوجية معينة بطرق مختلفة. وتشمل هذه العلاقة الديناميكية، المعرفة بالإمكانيات وبالمعيقات المتعلقة بمجموعة من الأدوات التكنولوجية التربوية من حيث صلتها بالمقررات الدراسية وصلتها أيضاً بتطوير التصميمات والاستراتيجيات التربوية. وهذه المعرفة تجعل من الممكن للمعلمين أن يفهموا ما تستطيع أن تفعله التكنولوجيا لتحقيق أهداف تربوية معينة، وتساعدهم على تحديد الأداة الأكثر ملاءمة على أساس مدى ملاءمتها لنهج تربوي معين، وقدرتها على دعم تعلم الطلبة، بالإضافة إلى مساعدتهم على تحديد المعيقات التي قد تعوق التعليم، والتي يتوجب عليهم العلم بها مسبقاً للاستعداد لها أو للتخفيف منها. وبهذا يتطلب من المعلمين امتلاك وتطوير الأساليب التربوية الجديدة لكي تتناسب مع الأدوات التي في متناول أيديهم. ((14);3))

وتعتبر المعرفة التربوية التكنولوجية ذات أهمية كبيرة بشكل خاص عند التعامل مع برامج شعبية لم يتم تصميمها بالواقع لأغراض تربوية، مثل: مايكروسوفت أوفيس (Microsoft Office)، والورد (Word)، والباور بوينت (Power Point)، واكسل (Excel) التي صممت بالعادة لبيئات العمل، أو كالتكنولوجيات القائمة على الويب، مثل: البلوك (Plog) أو البودكاست(Podcast)، التي تم تصميمها لأغراض ترفيهية، فيحتاج المعلمون لتطوير هذه المعرفة إلى النظر أبعد من الاستخدامات الأكثر شيوعاً لهذه التقنيات والعمل على إعادة تشكيلها والاستفادة منها لأغراض تربوية.(14)

7. معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK):

معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK) هي شكل من أشكال المعارف النامية التي تنتج عند مزج التكنولوجيا، بالمحتوى، والتربية، وتعتبر المعرفة الكامنة وراء المعنى الحقيقي للتدريس مع التكنولوجيا، والمهارات ذات الصلة، وفقاً لطرق التدريس البنائية. حيث تتطلب فهماً لكيفية تمثيل المفاهيم باستخدام التكنولوجيات، والتقنيات التربوية القائمة على التكنولوجيا بطرق بناءة لتعليم المحتوى، وتركّز هذه المعرفة على كيفية توظيف التكنولوجيا لتتلاءم مع طريقة التدريس اللازمة لتدريس محتوى معين ضمن سياق تعليمي محدد.

وتشمل معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي معرفة كيفية تمثيل المفاهيم، ومعرفة ما الذي يجعل المفاهيم صعبة أو سهلة التعلم، ومعرفة النظريات التربوية كالنظرية المعرفية، وكذلك معرفة كيف يمكن استخدام التقنيات التكنولوجية المختلفة للبناء على المعرفة الموجودة، أو كيف يمكن استخدامها لتطوير معارف أبستمولوجيا (Epistemologies) جديدة أو تعزيز القديمة منها، بالإضافة إلى معرفة المعرفة السابقة لدى الطلبة، ومعرفة كيف يمكن للتكنولوجيا أن تساعد في معالجة بعض المشاكل التعليمية التي يوجهونها، ويأتي ذلك بمعرفة كيفية تدريس الموضوعات الدراسية باستخدام التكنولوجيا عن طريق تجسيدها، ودعمها لطرق تتناسب مع احتياجات الطلبة واهتماماتهم.((19);(18);(3))

وعلى غرار ما تقدم، فإن كل معرفة من المعارف، التي يتضمنها إطار التباك (TPACK)، تمثل جانباً ضرورياً وهاماً من جوانب التدريس. فالتدريس الفعال هو أكثر بكثير من القطع المعرفية الثلاث المنفصلة (معرفة المحتوى، والمعرفة التربوية، والمعرفة التكنولوجية).

وكل موقف تعليمي يتعرض له المعلمون يكون عبارة عن مزيج فريد من هذه المعارف الثلاث، وتبعاً لذلك، فإنه ليس هناك حل تكنولوجيٌ واحدٌ ينطبق على كل معلم، أو كل محتوى تعليمي، أو كل مشهد دراسي. وبالتالي، على المعلمين أن يمتلكوا الطلاقة، والقدرة على التنقل بمرونة في المساحات المحددة لهم من قبل المكونات الثلاث من المحتوى، والتربية، والتكنولوجيا، والتفاعلات المعقدة بينها في سياقات تعليمية محددة، حتى يتمكنوا من بناء خطط وتصميمات ناجعة، يحققوا من خلالها تدريساً فعالاً. وبذلك استطاع إطار التباك تقديم دليل نظري للمعلمين على هذا النوع من الفهم العميق، والمرن، والعملي، والدقيق للتدريس مع التكنولوجيا. [17]

2.2 الدراسات السابقة

1.2.2 الدراسات السابقة ذات العلاقة بإطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK):

قامت ناجي بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على منحى (TPACK) التربوي لتنمية مهارات التفكير في التكنولوجيا لدى طالبات جامعة الأقصى، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية، في اختبار مهارات التفكير في التكنولوجيا البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج أن البرنامج القائم على منحى (TPACK) التربوي قد حقق فاعلية مرتفعة في تنمية مهارات التفكير في التكنولوجيا لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى.[20]

وهدفت دراسة شامير–انبال وبلاوو إلى الكشف عن أثر دمج الكمبيوتر اللوحي (Tablet) في عملية التعليم والتعلم في المدارس الابتدائية، وذلك استناداً إلى إطار التباك (TPACK). وأظهرت نتائج الدارسة وجود قيمة مضافة للكمبيوتر اللوحي تساعد على دعم التعلم المتنقل خارج الصفوف الدراسية، كما وبينت النتائج أيضاً تحسن في قدرة المعلمين والطلبة على أدارك إمكانيات الكمبيوتر اللوحي في التعليم والتعلم، وساعد الطلبة على تطوير بعض المهارات الضرورية في العصر الرقمي، ودعم التعلم الفردي والتعاوني، وزاد من دافعيتهم نحو التعلم. [21]

وفي دراسة أجراها كل من بران ويوجن التي كان هدفها قياس مدى تأثير برنامج تعلم قائم على تصميم التباك–TPACK design–based learning (DBL) approach)، في تنمية مجالات التباك المعرفية في العمل (TPACK–in–action (ترجمة معارف التباك إلى أفعال) لدى الطلبة المعلمين، خلصت الدراسة إلى أن تطبيق أنشطة التعلم القائم على تصميم التباك، طور أربعة أبعاد في فهم التباك في العمل عند الطلبة، وهي: الربط بين النظرية والتطبيق، والاستعداد للممارسة، والكفاءة التكنولوجية، والتعلم المستمر للتباك. [22]

وأجرت كابس وزميلاتها دراسة هدفت إلى الكشف عن إثر التمايز الصفي باستخدام اللوح التفاعلي الأبيض (اللوح الذكي) (SMART board) داخل الصفوف الدراسية في إتقان الطلبة لمادة الرياضيات. وأظهرت نتائج الدراسة بأن التمايز داخل الصفوف باستخدام اللوح الذكي من قبل معلمين متدربين على دمج التكنولوجيا في التدريس وفقاً لإطار التباك (TPACK)، قد ساهم في تحسن إتقان الطلبة لمادة الرياضيات. [23]

وأما أولاتي ونليا فقد أجريا دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر تصميم (الكائنات التعليمية التي تستند إلى الألعاب) (Instructional Object Based Game (IOBG)) المبني وفقاً لإطار التباك (TPACK) في أداء الطلبة في مادة الرياضيات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في أداء الطلبة في مادة الرياضيات تعزى لطريقة التدريس لصالح التصميم (IOBG) المستند إلى إطار التباك (TPACK)، أي أن أثر البرنامج كان كبيراً في تحسن أداء الطلبة في مادة الرياضيات مقارنة مع الطريقة التقليدية. [24]

2.2.2 الدراسات السابقة ذات العلاقة بالاستعداد للتعلم الذاتي:

قامت كل من أبو عاصي والقرشي بدراسة مستعرضة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أسلوب التعلم ومستوى الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً بين طلبة التمريض في جامعة الملك سعود، أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين أسلوب التعلم والاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً. [25]

وهدفت دراسة المطيري إلى التعرف على فاعلية استراتيجية الصفوف المقلوبة باستخدام المنصة التعليمية الأدمودو (Edmodo) في تنمية مهارات التعلم الذاتي، والتحصيل الدراسي في مقرر الأحياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي. أثبتت نتائج الدراسة فعالية استخدام استراتيجية الصفوف المقلوبة باستخدام المنصة التعليمية (Edmodo) في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مقرر الأحياء. [26]

كما وأجرى العيب دراسة هدف من خلالها التأكيد على أهمية ودور التكنولوجيا المتطورة المتمثلة بالحاسوب والانترنت، في تنمية القدرات الذاتية لاكتساب المعرفة العلمية لدى طلبة قسم الهندسة الكهروميكانيكي في مادة الرسم الهندسي، وخلصت الدراسة إلى أن للحاسوب دوراً مهماً وفعالاً في تطوير القدرات الذاتية لدى الطلبة لإنجاز وتنفيذ تمارين الرسم الهندسي بكفاءة عالية مقارنة مع الطريقة التقليدية. [27]

وفي هذا الصدد قام جو بدراسة هدفت إلى تصميم برنامج تعليمي تفاعلي مستند إلى شبكة الانترنت من أجل تعزيز التعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة الهندسة بالجامعة، وتقصي أثر البيئة التعليمية على تعلم المهارات التقنية، في مساق التقنيات التكنولوجية الدقيقة. بينت النتائج أن طلبة المجموعة التجريبية قد أظهروا فعالية أعلى بكثير في أداء التعلم عن طلبة المجموعة الضابطة، وكانوا راضين عن التعلم التفاعلي القائم على الانترنت، حيث كانت ردود فعلهم إيجابية نحو التصفح والتوجه الذاتي لنظام التعلم القائم على الإنترنت أثناء مشاركتهم بالمساق. ورأى المشتركون أن بيئات التعلم التفاعلية القائمة على الانترنت سهلت البحث، وتخطيط الأنشطة في مختبر التقنيات التكنولوجية الدقيقة. [28]

وفي دراسة أجرتها أبراهام وزملاؤها هدفت إلى قياس مستوى الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي في مساق الفسيولوجي لدى طلبة كلية الطب، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يمتلكون مهارات التعلم الموجه ذاتياً بشكل عالي، كما وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ضعيفة بين درجات الطلبة على مقياس الاستعداد للتعلم الذاتي، ومستوى تحصيلهم في اختبار الفسيولوجي. [29]

كما أجرى تشينغ دراسة هدف من خلالها تقييم أثر برنامج تعليمي عبر الانترنت مستند إلى الكفاية (Competency–Based Web Learning (CBWL) على درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة المرحلة الجامعية، وبينت نتيجة الدراسة عدم وجود فروق في درجات اختبار الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً قبل وخلال وبعد تطبيق البرنامج، مما يدل على أن برنامج (CBWL) لم يؤثر على الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لدى الطلبة بشكل كلي خلال مدة تطبيقه، بينما كان هناك أثر للبرنامج في تحسن بعد واحد فقط من أبعاد الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً وهو بعد الرغبة في التعلم.[30]

3. طريقة الدراسة وإجراءاتها

1.3 منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج التجريبي، والتصميم شبه التجريبي، وذلك نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة السنة الجامعية الأولى الملتحقين بكلية الهندسة في جامعة القدس، والمسجلين لمساق الفيزياء العملية (113) في الفصل الدراسي الأول (2016–2017)، وقد بلغ عددهم (123) طالباً وطالبة، انتظموا في (8) شعب.

3.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (36) طالباً وطالبة من طلبة السنة الجامعية الأولى من كلية الهندسة في جامعة القدس، انتظموا في شعبتين، من شعب مساق الفيزياء العملية (113)، تم اختيارها بالطريقة القصدية، وتم تعيين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عشوائياً، بحيث تم تدريس المجموعة التجريبية مساق الفيزياء العملية (113) وفق البرنامج المستند إلى إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي، وعدد أفرادها (20) طالباً وطالبة، أما المجموعة الضابطة فقد درست المساق بالطريقة التقليدية، وعدد أفرادها (16) طالباً وطالبة.

4.3 المادة التعليمية

لغرض تطبيق الدراسة، تم إعداد مادة تعليمية لسبعة موضوعات من مساق الفيزياء العملية (113) بالاعتماد على دليل المساق لطلبة قسم الفيزياء في كلية العلوم والتكنولوجيا/ جامعة القدس، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة من رسائل ماجستير ودكتوراه، اتبعت عدة خطوات في إعداد المادة التعليمية وفق إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي، على النحو التالي:

1- الاطلاع على الموضوعات التي يتضمنها مساق الفيزياء العملية (113)، واختيار (7) من الموضوعات المناسبة لأغراض الدراسة، هي: قياسات الكثافة، المتجهات، السطح المائل، الحركة في بعد واحد، قانون نيوتن الثاني، الحركة التوافقية البسيطة (البندول)، السقوط الحر، وتم توزيع الموضوعات المختارة على عدة استراتجيات تدريس بنائية.
2- تحديد التقنيات التكنولوجية التي تتناسب مع استراتيجيات التدريس البنائية، وموضوعات المساق التي تم اختيارها.
3- إعداد دليل مدرس مساق الفيزياء العملية (113)، حيث يعطي خطة سير واضحة لتدريس الموضوعات المختارة وفق إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي.
4- إعداد دليل الطالب لمساق الفيزياء العملية (113)، حيث يبين كيفية دراسة الموضوعات المختارة وفق إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي.

1.4.3 صدق المادة التعليمية

تم التحقق من صدق المادة التعليمية بعرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، للتأكد من مدى ملاءمتها للغرض الذي أعدت من أجله، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين، وتبعه الحذف، والتعديل، والإضافة بما يتناسب مع رؤيتهم.

5.3 أداة الدراسة

استخدم الباحثان استبانة الاستعداد للتعلم الذاتي، مكونة من (40) فقرة (29) منها إيجابية، و(11) منها سلبية، ويتم الإجابة عليها بمقياس ليكرث الخماسي: بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً، حيث تأخذ بدرجة كبيرة جداً العلامة (5) في حالة الفقرة الإيجابية، وتأخذ بدرجة قليلة جداً العلامة (1)، وفي حالة الفقرة السلبية يتم عكس ذلك، فتراوحت علامات الاستعداد للتعلم الذاتي بين (40–200). وطبقت الأداة قبل، وبعد الانتهاء من تدريس مساق الفيزياء العملية (113) للشعبتين التجريبية، والضابطة كلٌ حسب معالجته.

1.5.3 صدق الاستبانة

تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حولها، وبناءً عليها تم الحذف والتعديل. حتى خرجت في نسختها النهائية.

2.5.3 ثبات الاستبانة

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (16) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الأصلية، وتم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي لفقراتها، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وكانت قيمة الثبات (0.81) وهي قيمة مناسبة لأغراض الدراسة.

6.3 إجراءات تطبيق الدراسة

1- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة من مراجع أجنبية وعربية، بهدف الاستفادة منها في إعداد المادة التعليمية، وإعداد أداة الدراسة.
2- إعداد أداة الدراسة وهي: استبانة الاستعداد للتعلم الذاتي، وعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، للتأكد من صدقها، وتم الحذف والتعديل حسب ما أوصى به المحكمون، والتحقق من ثبات الأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية، تم اختيارها من مجتمع الدراسة خارج العينة الأصلية.
3- إعداد المادة التعليمية وفق إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي، والتي تتضمن دليل المدرس، ودليل الطالب لمساق الفيزياء العملية (113)، وعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، للتأكد من صدق المحتوى، ومدى ملاءمتها للغرض الذي أعدت من أجله، وتم التعديل حسب ملاحظاتهم.
4- اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وقد تمثلت بشعبتين من بين شعب مساق الفيزياء العملية (113)، وتم تعيين المجموعتين الضابطة، والتجريبية من بين الشعبتين بالطريقة العشوائية.
5- تصنيف الطلبة حسب مستوى تحصيلهم السابق في شهادة الثانوية العامة إلى مستويين: مستوى تحصيل مرتفع (84%) فأكثر، ومستوى تحصيل منخفض (أقل من 84%)، وذلك من خلال حساب مدى علامات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في شهادة الثانوية العامة، إذ بلغت العلامة الدنيا (72.7%)، والعلامة القصوى (95.3%).
6- تطبيق أداة الدراسة قبل وبعد تطبيق الدراسة على عينة الدراسة في المجموعتين (التجريبية، والضابطة) لمدة (7) أسابيع.

7.3 متغيرات الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

1- طريقة التدريس، ولها مستويان (برنامج يستند إلى إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK)، الطريقة الاعتيادية).
2- مستوى التحصيل السابق، وله مستويان (منخفض، مرتفع).

المتغير التابع:

الاستعداد للتعلم الذاتي

8.3 المعالجة الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية باستخدام الإحصاء الوصفي، بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة عينة الدراسة على أداة الدراسة، وتم فحص فرضية الدراسة باستخدام تحليل التغاير الثنائي المصاحب (ANCOVA)، والمتوسطات الحسابية المعدلة، وتم حساب معامل كرو نباخ ألفا لثبات الاستبانة.

4. نتائج الدراسة

ما أثر برنامج يستند إلى إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK) في مستوى الاستعداد للتعلم الذاتي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة القدس؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس، ومستوى التحصيل السابق، والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة في المجموعتين التجريبية، والضابطة حول الاستعداد للتعلم الذاتي، وذلك بحسب المجموعة ومستوى التحصيل السابق، ويبين الجدول (1.4) هذه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (1.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة حول استبانة الاستعداد للتعلم الذاتي، حسب المجموعة ومستوى التحصيل السابق

		الاستجابات القبلية			الاستجابات البعدية		
المجموعة	مستوى التحصيل السابق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المجموعة	منخفض	135.86	21.70	7	135.29	11.55	7
	مرتفع	152.33	14.44	9	139.11	15.12	9

الضابطة	المجموع	145.12	19.25	16	137.44	13.39	16
المجموعة التجريبية	منخفض	129.00	11.92	11	144.00	10.80	11
	مرتفع	138.00	18.90	9	149.89	15.28	9
	المجموع	133.05	15.69	20	146.65	12.99	20
المجموع	منخفض	131.67	16.17	18	140.61	11.61	18
	مرتفع	145.17	17.90	18	144.50	15.76	18
	المجموع	138.42	18.15	36	142.56	13.78	36

ويلاحظ من الجدول (1.4)، أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة حول الاستعداد للتعلم الذاتي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة دالة إحصائيا عند المستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تم تطبيق اختبار تحليل التغاير الثنائي (ANCOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول (2.4).

جدول (2.4): نتائج تحليل التغاير الثنائي (ANCOVA) لاستجابات الطلبة حول الاستعداد للتعلم الذاتي بحسب المجموعة ومستوى التحصيل السابق والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	1773.55	1	1773.55	14.11	0.00*
المجموعة	1660.39	1	1660.39	13.21	0.00*
م. التحصيل	5.70	1	5.70	0.04	0.83
المجموعة ×م. التحصيل	63.64	1	63.64	0.51	0.48
الخطأ	3895.65	31	125.66		
الكلي	6652.88	35			

* دالة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)

النتائج المتعلقة بالمجموعة:

ويلاحظ من الجدول (2.4)، أن قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي استجابات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية حول الاستعداد للتعلم الذاتي هي (13.21)، وبلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.00)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أن هناك فروقاً دالة إحصائيا بين استجابات طلبة كل من المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية.

ولمعرفة مصدر الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لاستجابات الطلبة حول الاستعداد للتعلم الذاتي بحسب المجموعة. كما في الجدول التالي.

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لاستجابات الطلبة حول الاستعداد للتعلم الذاتي بحسب المجموعة.

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
المجموعة الضابطة	134.64	2.90
المجموعة التجريبية	149.15	2.58

يلاحظ من الجدول السابق، أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية هو (149.15)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (134.64)، وبذلك تكون الفروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بمستوى التحصيل السابق:

يلاحظ من جدول (2.4)، أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير مستوى التحصيل السابق هي (0.04)، وبلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.83)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). أي انه لا يوجد أثر لمتغير مستوى التحصيل السابق.

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل السابق:

يلاحظ من جدول (2.4) ، أن قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل السابق هي (0.51)، وبلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.48)، وهي قيمة أكبر من الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك تدل النتائج على عدم وجود أثر للتفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل السابق.

5. مناقشة النتائج

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة حول الاستعداد للتعلم الذاتي تعزى لطريقة التدريس، لصالح المجموعة التجريبية، التي درست وفقاً للبرنامج المستند إلى إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (التيباك)، أي أن التدريس وفقاً لإطار التيباك، نتج عنه تحسناً إيجابياً في أداء الطلبة حول الاستعداد للتعلم الذاتي.

ويمكن تبرير هذه النتيجة، إلى أن أسلوب التدريس وفقاً لإطار التيباك هو أسلوب مرن وديناميكي، ويتيح للمتعلم فرصة الاستفادة من التنويع في استراتيجيات التدريس البنائية القائمة بالأساس على التعلم الذاتي في ضوء بيئة تعليمية تكنولوجية، وربما عمل هذا البرنامج التعليمي على توفير العوامل التي قد تساعد على توجه المتعلم ذاتياً نحو التعلم، كالتعاون بين الأقران، وتوفير الاتصال والتواصل الفعال بين المعلم والطلبة، والطلبة أنفسهم، واستمرارية التقويم وشموليته، وتقديم التغذية

الراجعة الفورية كلما لزم الامر، وتوفير مصادر معلومات الكترونية آمنة وموثوق فيها، وذلك باستخدام تطبيقات وتقنيات تكنولوجية حديثة.

كما أن السياق التعليمي القائم على التكنولوجيا أتاح للطلبة السيطرة على مكان وزمان التعلم وكيفيته، مما فتح المجال أمام جميع الطلبة للبحث والتقصي عن المعلومات بأنفسهم والاستفادة منها عندما يحتاجون إليها، وربما زاد من وعي وإدراك الطلبة لأهمية التعلم الذاتي في تعلمهم، وتحمل مسؤولية تعلمهم، وتنمية قدراتهم على اتخاذ القرارات المتعلقة بطبيعة سير تعلمهم، واكسبهم مهارات تمكنهم من التعلم ذاتيا، مما شجع المتعلمين للعمل على استثمارها في تطوير ذاتهم، والارتقاء بها.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة جو ووو [28]، التي أظهرت نتائجها أثر برامج قائمة على الانترنت في تعزيز التعلم الموجه ذاتياً، والاتجاه الإيجابي نحوه.

وبينما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاستعداد للتعلم الذاتي لدى الطلبة تعزى لمستوى التحصيل السابق.

هذا يعني أن الاستعداد للتعلم الذاتي قد ارتفع لدى جميع الطلبة (طلبة المجموعة التجريبية) من مستويي التحصيل المرتفع والمنخفض. ويفسر ذلك، بأن الاستعداد للتعلم مرتبط بمستوى نضج الفرد، ومقدار خبراته السابقة. والطلبة في المرحلة الجامعية، ربما وصلوا إلى مستوى من النضج العقلي والبدني، وامتلكوا مقداراً من الخبرات، بالشكل الذي يساعدهم على أداء نشاط التعلم الموجه ذاتياً، بغض النظر عن مستوى تحصيلهم السابق، بالتالي فإن استخدام استراتيجيات تدريس بنائية متكاملة مع التكنولوجيا، قد يوفر لهم أساساً مناسباً للتعلم الذاتي.

وقد تتفق هذه النتيجة مع دراسة أبراهام وزملاؤها [29] التي أظهرت نتائج دلت على وجود علاقة ضعيفة، بين مستوى تحصيل الطلبة، ومستوى استعدادهم للتعلم الموجه ذاتياً.

وبالنسبة للتفاعل بين طريقة التدريس ومستوى التحصيل السابق، فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاستعداد للتعلم الذاتي لدى الطلبة تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس ومستوى التحصيل السابق.

يشير ذلك إلى أن استخدام البرنامج التعليمي المستند إلى إطار التباك، كان له أثر إيجابي على مستوى الاستعداد للتعلم الذاتي، لدى كل من طلبة التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض، بالمقدار نفسه. ويعود ذلك كما أسلفنا سابقاً إلى أن دمج البرنامج للتقنيات التكنولوجية الحديثة مع استراتيجيات التدريس البنائية التي تتوافق مع التعلم المتمحورة حول الطالب، قد يتيح لهم فرصة التعلم الذاتي وفقاً لقدراتهم، ودوافعهم، وخصائصهم الذاتية، مما قد يزيد من استعدادهم لمواصلة تعلمهم الذاتي بأنفسهم بغض النظر عن مستوى تحصيلهم السابق. كما يمكن رد هذه النتيجة إلى أن اتجاهات المعلم نفسه والبيئة أيضاً، قد تؤثر على استعداد الفرد المتعلم نحو التعلم، وبما أن تدريس الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، وذوي التحصيل المنخفض، قد تم وفقاً لنفس البرنامج التعليمي، ومن قبل نفس المدرس، لم يكن هناك أثر دال إحصائياً للتفاعل بين هذه المتغيرات على مستوى الاستعداد للتعلم الذاتي.

6. التوصيات

1- العمل على بناء برامج تعليمية وفقاً لمعارف إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي في كليات أخرى، ولمختلف المساقات الجامعية.

2- توفير التدريب والتأهيل المهني المستمر لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات، ليتمكنوا من العمل بالتخطيط، والتنفيذ، والتقويم لممارستهم التعليمية وفقاً لإطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي، بشكل يخدم أهداف العملية التعليمية.

3- إجراء المزيد من البحوث والدراسات للبحث في أثر إطار معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي في متغيرات أخرى، غير التي وردت بهذه الدراسة، وعلى المراحل التعليمية المدرسية المختلفة.

قائمة المصادر والمراجع:

1-Koehler, M., Mishra, P., Akcaoglu, M., & Rosenberg, J. (2013b): *Technological pedagogical content knowledge framework for teachers and teacher educators*. In N. Bharati and S. Mishra (Eds.), ICT integrated teacher education: A resource book (pp. 1-8). Commonwealth Educational Media Center for Asia, New Delhi, India.

2-عامر، طارق. (2015): *التعليم والتعليم الإلكتروني*، الطبعة الثانية. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

3-Mishra, P.,& Koehler, M. (2006): *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge.* Teachers College Record, 108 (6), 1017-1054.

4-Shulman, L. (1986): *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Education Researcher, 15(2), 4-14.

5-Koehler, M.,& Mishra, P. (2005): *What happens when teachers design educational technology? the development of technological pedagogical content knowledge.* Journal of Educational Computing Research, 32(2), 131-152.

6-عيادات، يوسف. (2004): *الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية*، الطبعة الأولى. دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

7-الفار، إبراهيم. (2000): *تربويات الحاسوب: وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين*. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

8-إبراهيم، مجدي. (2007): *التفكير من خلال أساليب التعلم الذاتي*. عالم الكتب، القاهرة.

9-الصوفي، عبد الله. (2001): *التكنولوجيا الحديثة ومراكز المعلومات والمكتبة المدرسية*، الطبعة الأولى. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

10-Guglielmino, P.,& Guglielmino, L. (2006): *Culture, self-directed learner readiness, and per capita income in five countries.* SAM Advanced Management Journal, 71(2), 21-28, 57.

11-العتيبي، خالد. (2015): *نموذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتياً وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11(3)، 255-268.

12-أبو عواد، فريال ونوفل، محمد والسلطي، ناديا. (2010): *تقييم درجة الاستعداد لممارسة التعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث*. مجلة اتحاد الجامعات العربية، 55، 99-130.

13-سكر، ناجي وحبيب، أكرم. (2012): *تصور مقترح لبناء وتعزيز ثقة الطالب الجامعي بنفسه كواحد من أهم مطالب جودة التعليم الجامعي في قطاع غزة*. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي. 4/5 ابريل 2012. الجامعة الخليجية، مملكة البحرين. 939-946.

14-Koehler, M., & Mishra, P. (2009): *What is technological pedagogical content knowledge?* Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60-70

15-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.

16-Niess, M. (2011): *Investigating TPACK: Knowledge Growth in Teaching with Technology.* Educational Computing Research,44(3), 299-317.

17-Koehler, M., Mishra, P., & Cain, W. (2013a): *What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)?* Journal of Education, 193 (3), 13-19.

18-Baran, E., Chuang, H., Thompson, A. (2011): *TPACK: An Emerging Research and Development Tool for Teacher Educators.* The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10(4), 370-377.

19-Harris, J., & Hofer, M. (2011): *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in Action: A Descriptive Study of Secondary Teachers' Curriculum-Based, Technology-Related Instructional Planning.* Journal of Research on Technology in Education, 43(3), 211-729.

20-ناجي، انتصار. (2016): *فاعلية برنامج قائم على منحى TPACK البيداغوجي لتنمية مهارات التفكير في التكنولوجيا لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة*. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

21-Shamir-Inbal, T., & Blau, I. (2016): *Developing digital wisdom by students and teachers: The impact of integrating tablet computers on learning and pedagogy in an elementary school.* Journal of Educational Computing Research, 0(0), 1-30

22-Baran, E., & Uygun, E. (2016): *Putting technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK) in action: An integrated TPACK-design-based learning (DBL) approach.* Australasian Journal of Educational Technology,32(2), 47-63.

23-Cabus, S., Haelermans, C., & Franken, S. (2015): *SMART in mathematics? Exploring the effects of in-class-level differentiation using SMART board on math proficiency*. British Journal of Educational Technology. Advance online publication. doi:10.1111/bjet.12350

24-Olatoye, A., & Nleya, T. (2014): *The Impact of Designed TPACK- Object Based Game on the Performance of JSS 2 Students in Mathematics.* American Journal of Educational Research, 2(8), 674-682.

25-Abuasi, N., & Alkorashy, H. (2016): *Relationship between learning style and readiness for self-directed learning among nursing students at king Saud university*, Saudi Arabia. International Journal of Advanced Nursing Studies, 5(2), 109-116.

26-المطيري، سارة. (2015): *فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام المنصة التعليمية (Edmodo) في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي في مقرر الأحياء*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة).

27-العيبي، خماس. (2012): *التقنيات التربوية الحديثة والتعلم الذاتي*. مجلة الأستاذ، 203 (1)، 1197-1234.

28-Jou, M., & Wu, Y-S. (2012): *Development of a web-based system to support self-directed learning of micro fabrication technologies.* Educational Technology & Society, 15(4), 205–213.

29-Abraham, R., Fisher, M., Kamath, A., Izadi, T., Nabila, S., & Atikah, N. (2011): *Exploring first-year undergraduate medical students' self -directed learning readiness to physiology*. Advances in Physiology Education, 35(4), 393–395.

30-Chang, C. (2007): *Evaluating the effects of competency-based web learning on self-directed learning aptitudes.* Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 26(3). 197-216.

جامعة القدس / الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية

استبانة الاستعداد للتعلم الذاتي

عزيزي الطالب وعزيزتي الطالبة،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تهدف من خلالها التعرف إلى مستوى الاستعداد للتعلم الذاتي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة القدس، لذا يرجى من حضرتك قراءة فقرات هذه الاستبانة، والإجابة عليها بدقة وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (X) تحت الدرجة التي تراها مناسبة حسب تقديرك، وأرجو منك عدم ترك أي فقرة دون إجابة، وستكون هذه الاستبانة على قدر من الخصوصية، وسيتم استخدام المعلومات لغرض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

فقرات الاستبانة

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
.1	أرغب في التعلم مدى الحياة.					
.2	أعرف ما أريد أن أتعلمه.					
.3	أبتعد عن الأشياء التي لا أفهمها.					
.4	أستطيع إيجاد طرق مختلفة لتعلم الأشياء التي أريد تعلمها.					
.5	أطمح لتعلم المزيد إضافة إلى ما تعلمته.					
.6	استغرق وقتا طويلا عند البدء في عمل بحث جديد.					
.7	انتظر أن يخبرنا المدرس ما علينا فعله بالضبط.					
.8	لا أتعلم جيدا بمفردي.					
.9	أعرف من أين أحصل على المعلومات التي احتاجها.					
.10	أستطيع وضع خطط لتنفيذ أفكاري الجديدة.					
.11	أفضل أن يكون لي دور في اختيار ما سأتعلم وكيف سأتعلم.					
.12	لا يعقيني وجود بعض الموضوعات الصعبة عند دراستي لمساق أميل لدراسته.					
.13	اعتبر نفسي مسئولا عما أتعلمه.					
.14	أستطيع التمييز بين ما إذا كنت أتعلم جيدا أم لا.					
.15	هناك الكثير من الأشياء التي أريد تعلمها وأتمنى لو كان الوقت كافي لذلك.					
.16	فهم المقروء يعتبر مشكلة بالنسبة لي.					
.17	أنظم وقتي حتى لو كنت مشغولا، لتعلم ما أريد.					
.18	أعلم متى أحتاج تعلم المزيد في موضوع ما.					
.19	المكتبات مكان مزعج بالنسبة لي.					
.20	الأفراد الذين أرغب في أن أكون مثلهم يتعلمون أشياء جديدة باستمرار.					
.21	أحاول الربط بين ما أتعلمه وبين أهدافي في الحياة.					
.22	أستطيع أن أتعلم بنفسي أي شيء أريد معرفته.					

.23	أستمتع في البحث عن إجابات الأسئلة التي تدور في ذهني.					
الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
.24	لا أحب التفكير في الأسئلة التي ليس لها إجابة محددة.					
.25	أحب أن أجرب أشياء جديدة حتى لو كنت غير متأكد من النتيجة.					
.26	أحب أن أفكر بالمستقبل.					
.27	المشكلات التعليمية الصعبة لا تشكل عائقا أمام رغبتي في التعلم.					
.28	أستطيع أن أقوم بالأمور التي أرغب بها بنفسي.					
.29	أستمتع بمناقشة الأفكار.					
.30	لا أجد متعة في تعلم الموضوعات الصعبة.					
.31	استمتع بالتعلم بمفردي.					
.32	يستطيع كبار السن أيضا تعلم أشياء جديدة.					
.33	تعلم كيف أتعلم، هو أمر مهم بالنسبة لي.					
.34	يضايقني الاستمرار بالتعلم.					
.35	التعلم وسيلة أساسية للحياة.					
.36	أتعلم أشياء كثيرة بمفردي باستمرار.					
.37	لا أجد للتعلم أثرا في حياتي.					
.38	أتعلم بشكل نشط في حجرة الدراسة وخارجها.					
.39	المتعلمون قادة في مجتمعاتهم.					
.40	سأكون مسرورا عندما انتهي من تعليمي.					

انتهت الاستبانة

الطالب الجامعي و الهدف من الدراسة

إعداد/ د. عبد الجليل ساقني أستاذ محاضر

المركز الجامعي تمنراست– الجزائر

(djalilsocio@gmail.com) (+213660004835)

ملخص:

في هذه الدراسة يتم الحديث عن الطالب الجامعي في الجزائر و ما هو هدفه من الدراسة بالجامعة و المشكلة تم معالجتها ميدانيا بدراسة مجموعة من الطلبة بجامعة غرداية و المركز الجامعي تامنغست انطلاقا من فرضية: (الطالب الجامعي يسعى إلى الشهادة لا إلى المعرفة و الرفع من الكفاءة) فلا يمكن الحديث عن جودة التعليم العالي أو نجاح و تفوق مؤسسة جامعية إلا بتضافر جهود عناصر النسق الجامعي و الطالب جزء من هذا النسق، فإذا لم يقدم الطالب كل ما لديه لأداء دوره فيما يخص طلب العلم و الرفع من ثقافته و علمه، فلا يمكن في النهاية أن تنجح الجامعة في مهمتها لأنها تسعى في الأخير إلى تقديم مخرجات عالية المستوى للمجتمع الذي ينتظر ذلك، و من خلال البحث تبين فعلا بأن الطالب الجامعي يهدف بصورة أكبر إلى تحصيل الشهادة الجامعية لا إلى تحصيل المعرفة.

الكلمات المفتاحية: الجامعة – الطالب الجامعي – الدراسة – التعليم – الكفاءة –

Abstract

In this study, we talk about the university student in Algeria and what is his goal after studying. The problem was dealt with, on field, by studying a group of students at Ghardaïa university and Tamanghasset , based on the following hypothesis: (student is after university diploma and not for knowledge or raise efficiency) It is impossible to talk about the quality of high education or success and superiority of a university institution, unless the efforts of the elements of the university and the students have been unified, if the student did not give everything to play his role as knowledge seeker and raise his culture and knowledge, the university eventually won't succeed in its mission because it looks to provide high-level graduates to meet society expectations. After research it turned out that the student, actually, aims mainly to obtain the university degree rather than acquiring knowledge.

إشكالية الدراسة:

إنه عصر الجودة و لا احد ينكر ذلك أو يستبعد أهمية و ضرورة تحسين كل الظروف المحيطة بمجال التعليم من اجل الوصول إلى تلك النوعية و تلك الكفاءة التي نرى مؤشراتها في طلبتنا في مؤسساتنا التعليمية، نعرف بأن هناك جملة من المستلزمات الضرورية الحتمية الواجب توفرها و توفيرها في مؤسساتنا التعليمية من اجل الوصول إلى الهدف الأسمى (جودة التعليم) من بين هذه المستلزمات نتحدث عن أمور مادية توفرها المؤسسة التعليمية: من مرافق تعليمية، من مكتبة بكتبها المختلفة و المتنوعة، من أجهزة و أدوات مختلفة ...الخ.

ومن الضروري كذلك توفير أساتذة و باحثين متميزين و أصحاب كفاءات عالية، بالإضافة إلى مناهج دراسية تعليمية مناسبة تتلاءم و طبيعة المستقبلين من طلبة في جميع المستويات و التخصصات، كما لا ننسى ضرورة تميز الإدارة في هذه المؤسسات فنحن نحتاج إلى قيادة حكيمة، منظمة، طموحة و هادفة من اجل الصالح العام للمجتمع.

عندما نرى كل هذه الضروريات و التي يمكن اعتبارها معايير للجودة في التعليم، يمكن القول بأن الدولة الجزائرية تسعى بجهد جهيد إلى توفير هذه الأمور و بالفعل استطاعت تحسين و تطوير الكثير من الأمور الضرورية خصوصا المادية منها، فكل ما سبق ذكره يمكن القول بأنه موجود في مؤسساتنا التعليمية، و حسب اطلاعي على بعض الدراسات السابقة حول موضوع جودة التعليم لاحظت بان هناك تغييب واضح لدور الطالب في هذا الأمر و لهذا المسعى، أنا اعتقد بان الجامعة كمؤسسة تعليمية و عليها يجرى بحثي هذا، هي عبارة عن نسق وظيفي يتكون من مجموعة من العناصر الضرورية لهذا البناء، هذه العناصر تحتاج لتضافر الجهود فيما بينها و تحتاج لبعضها البعض من اجل توازن ذلك النسق (الجامعة) و من اجل القيام بالوظائف المختلفة الموكلة إليها و خصوصا الوظيفة التعليمية، و يعتبر الطالب الجامعي عنصر من هذه العناصر المهمة.

على الطالب الجامعي أن يكون واعيا بالمسئولية و يعي جيدا ضرورة الكد و الجد من اجل تكوين نفسه قبل كل شيء من اجل المساهمة ايجابيا فيما بعد في هذا المجتمع، علينا أن نعرف بأنه مهما غيرنا و عدلنا من مناهج و برامج ووفرنا من إمكانات مادية بالنسبة للمؤسسة التعليمية سوف نبقى ننتظر تعاون الطالب معنا، فإن هو سعى للتكوين الجيد و المعرفة سنوفق في هدفنا العام و سنحصل على كفاءة في الأخير لهذا الطالب و للمؤسسة و للمجتمع و يمكن هنا الحديث عن الجودة، أنا أرى بان الجودة في التعليم تقاس في الأخير بمدى كفاءة و نوعية خريجي المؤسسات التعليمية، لا من خلال عدد الخريجين أو الشهادات.

لذلك قررت محاولة إبراز هذا الجانب الخفي في قضية الجودة في التعليم العالي، ساعيا إلى معرفة هل طلبتنا الآن في الجامعة يسعون للرفع من كفاءاتهم و التكوين الجيد، أم أنهم يسعون فقط للحصول على الشهادات الجامعية و التي ستوفر لهم عملا مستقبلا، و بعبارة أخرى هل الطالب الجامعي يهدف إلى المعرفة و العلم أم إلى الشهادة؟

أولا–الجانب المنهجي للدراسة:

1– فرضية الدراسة:

الطالب الجامعي يسعى إلى الشهادة لا إلى المعرفة و الرفع من الكفاءة .

2– حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة بكل من جامعة غرداية و المركز الجامعي تمنراست بالجنوب الجزائري، على عينة مقدرة بـ 82 طالب جامعي .

3– المنهج المتبع:

إن المنهج المتبع في هذه الدراسة هو منهج البحث الميداني حسب موريس انجرس، حيث يتم اللجوء إليه عادة لدراسة ظواهر موجودة في الوقت الراهن، حيث يسمح بدراسة طرق العمل و التفكير و الإحساس لدى الأفراد و المجموعات انطلاقا من تنوع الاهتمامات، بإمكان الباحث أن يستعمل معظم تقنيات البحث و نظرا لكون المنهج يطبق عموما على مجموعات واسعة من الأفراد فإنه يتم عادة الاستعانة بالمعاينة، كما يجري التحقيق كذلك على مجموعات صغيرة و التي ليس من الضروري معاينتها دائما مثل أعضاء نادي اجتماعي أو طلبة و طالبات من الفروع الموجودة في مؤسسة معينة[1]، أما التقنيات فكانت الملاحظة و الاستبيان

4– المقاربة النظرية :

تندرج دراستنا ضمن **النظرية البنائية الوظيفية** ، أي نقصد بذلك التحليل الوظيفي الثقافي يواصل ما نعتقد أنه إضافة مثمرة للتساؤل حول كيف تتنوع نماذج العلاقات الاجتماعية، و كيف تتنوع المصادر التي تستطيع هذه الأنماط المختلفة للعلاقات الاجتماعية أن توظفها لتحقيق أهدافها و الحفاظ على بنائها العام .

كما يمكن الاستعانة بنظرية ماكس فيبر حول الفعل الاجتماعي فنحن بحاجة الى فهم الدافع من وراء سعي الطلبة للحصول على المعرفة الجيدة و التحصيل العلمي الراقي أو الاكتفاء بالتلقي و الإجابة على الأسئلة في الامتحانات و الحصول على شهادة جامعية في آخر المطاف، ففيبر يركز على دراسة الفعل الاجتماعي و يعتبره الوحدة الأساسية للتحليل السوسيولوجي و ميز بين أربعة أنماط للفعل الاجتماعي و هي: الفعل العقلاني الذي يرتبط بهدف ما و الفعل العقلاني القيمي و الذي يرتبط بقيمة ما و الفعل العاطفي و الذي يرتبط بعاطفة ما و أخيرا الفعل التقليدي و الذي يرتبط بتقليد ما، إن فيبر من خلال نظريته هذه يعتقد بأن مهمة عالم الاجتماع ترتكز على دراسة مجموعة من القيم الأساسية التي تحدد السلوك الاجتماعي.[2]

ثانيا– الجانب النظري للدراسة :

1– عن تاريخ التعليم في الجزائر:

لقد كان العلم و المعرفة و طلب العلم و التعليم مصطلحات و مفاهيم مجسدة عمليا و فعليا في الجزائر حتى قبل دخول الاستعمار الفرنسي إليها، فقد كانت هناك مجموعة من المعاهد العلمية و المؤسسات الثقافية التي كانت منتشرة في البلاد و مهمتها نشر العلم و المعرفة و تعليم الناس، ومن أهم المؤسسات التي ساعدت على ذلك نجد المساجد و المدارس القرآنية أو الكتاتيب، حيث يقول ارجين كامبوس في تقريره لمجلس الشيوخ الفرنسي سنة 1894، أن التعليم في الجزائر خلال عام 1830 كان أكثر انتشارا و أحسن حالا بحيث كانت هناك أكثر من 2000 مدرسة للتعليم الابتدائي و الثانوي و العالي، هذا فضلا عن مئات المساجد التي تلقن مبادئ اللغة العربية و القرآن[3]، و نجد أيضا الجنرال استنهازي الذي قال: أن الجزائريين الذين يحسنون القراءة و الكتابة كانوا في عام 1830 أكثر من الفرنسيين الذين كانوا يقرؤون و يكتبون، كما انه اعترف احتراما للحقيقة أن المسلمين في افريقية الشمالية رغم انخفاض مستوى العلوم فيها بالمقارنة مع باقي أنحاء العالم و رغم قلة الكتب يولون مسائل التربية و التعليم عناية لها قيمتها[4]، لذلك ليس غريبا أن يكتب بيليسييه دي رينو Pélissier de Raynaud احد مسئولي الإدارة الفرنسية : أن التعليم الابتدائي كان على اقل تقدير منتشر لديهم _ أي عن الجزائريين_ بالقدر نفسه الذي كان عليه لدينا، هناك مدارس للكتابة و القراءة في معظم المدن و القرى[5] .

و إلى جانب الزوايا كانت المساجد هي الأخرى مراكز تعليم بخاصة أن عددها كان كبيرا ففي مدين قسنطينة ذات 30 ألف ساكن آنذاك كانت تضم معهد يقابل ما يعرف حاليا بالجامعة كان يضم 3000 مخطوط تم جلبها من الاندلس، بالإضافة الى 75 مسجد و 13 زاوية و الجزائر العاصمة كان فيها 176 مسجد ...فهذه الزوايا و المساجد التي كانت تقدم مستويات لا تختلف عن المستويات الجامعية في أوروبا آنذاك جرى تحويلها من قبل المستعمر الفرنسي إلى إسطبلات و إقامات للمعمرين و صيدليات عسكرية، و أما ما تبقى منها فحرم من الهبات الدينية كمصدر تمويله[6].

عشية الاستقلال و بعد استرجاع السيادة الوطنية ورثت الجزائر المستقلة منظومة تعليمية هجينة بين التعليم الفرنسي و التعليم العربي الحر و التعليم الطرقي و هذه الأنواع كانت تسير في آن واحد، فالمدرسة الفرنسية كانت تلقن مرتديها تعليما فرنسيا لا يختلف عن التعليم المطبق في الوطن الأم فرنسا من حيث التشريعات و المناهج و اللغة و المحتوى و لم يكن هذا التعليم بمكوناته المذكورة يتوافق مع مقومات الأمة الجزائرية من جهة و تطلعات الشعب الجزائري الذي ضحى بخيرة شبابه من اجل استرجاع كرامته و ثقافته العربية الإسلامية و يعيد الوجه الحقيقي العربي الإسلامي للبلاد و يحدث في نفس الوقت وعيا دينيا و اجتماعيا يتوافق و مقومات الأمة[7].

أما النوع الثاني من التعليم فهو التعليم العربي الحر الموروث من عهد الحركة الوطنية فالمعروف لدينا أن جمعية العلماء كانت لها مدارس و معاهد منتشرة في المدن و الأرياف و ظلت أقسامها مفتوحة إلى ما بعد الاستقلال، و إلى جانب مدارس جمعية العلماء كان لحزب الشعب حركة منتشرة في الأوساط الشعبية تقدم دروسا للناشئة عماد المستقبل، بالإضافة إلى مدارس الزوايا و الطرق و هذا النوع من التعليم كان منتشرا في المقام الأول في الأرياف و بعض المدن و بدرجة واسعة نسبيا في مناطق الجنوب و بالرغم من وجود هذه المؤسسات التعليمية فان المنظومة التربوية في الجزائر لم تكن لتترجم آمال و رغبات الشعب الجزائري[8].

لقد كانت نسبة الانتساب إلى التعليم غداة الاستقلال تقارب 20% من مجموع التلاميذ الذين بلغوا سن الدراسة، وقد كان أول دخول مدرسي في أكتوبر 1962.

مابين (1962-1976) تم في هذه المرحلة إدخال تحويلات تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير متطلبات التنمية، ومن أولويات هذه الفترة:

- تعميم التعليم بإقامة منشآت تعليمية وتوسيعها للمناطق النائية.- جزأرة إطارات التعليم أي إزالة آثار العناصر الدخيلة الوافدة من المجتمعات والثقافات التي لا تمت بصلة للمجتمع الجزائري - تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي.
- التعريب التدريجي للتعليم.

و قد أدت هذه التدابير إلى ارتفاع نسبة المتمدرسين الذين بلغوا سن الدراسة، إذ قفزت من 20% إبان الدخول المدرسي الأول إلى 70% في نهاية هذه المرحلة.

ما بين (1976-2002) في هذه المرحلة صدر أمر 76-35 المؤرخ في16 أفريل 1976 بتنظيم التربية والتكوين بالجزائر وأدخلت إصلاحات على النظام لتتماشى و التحولات الاقتصادية والاجتماعية، كما كرس الطابع الإلزامي ومجانية التعليم، وتأمينه لمدة 9 سنوات، قد شرع في تعميم وتطبيق أحكام هذا الأمر ابتداء من السنة الدراسية 1980 بالمدرسة الأساسية.

وقد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية بعد ذالك عدة تغييرات مست مختلف الأطوار التعليمية منها ما كان ايجابيا و أخرى سلبية أثرت فيما بعد على عملية تلقي التلاميذ و الطلاب للمعرفة و العلوم.

أما التعليم العالي فقد عرف تعديلات على ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية والتوجيهات المتضمنة في مخطط تطبيق الإصلاح التربوي الذي صودق عليه في مجلس الوزراء يوم 20أفريل 2002، سطرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي كهدف استراتيجي لمرحلة2004-2013إعداد ووضع أرضية لإصلاح شامل للتعليم العالي (LMD) بحيث يمثل بنية التعليم العالي المستلهمة من البنيات المعمول بها في البلدان الانجلوسكسونية، والمعممة في البلدان المصنعة،تتمثل هذه البنية حول ثلاثة أطوار للتكوين يتوج كل منها بشهادة جامعية.

- الطور الأول بكالوريا+ثلاث سنوات، يتوج بليسانس(أكاديمية-مهنية)
- الطور الثاني بكالوريا + خمسة سنوات، يتوج ماستر(أكاديمية -مهنية)
- الطور الثالث بكالوريا + ثمان سنوات، يتوج بدكتوراه.

و لا تزال المنظومة التربوية الجزائرية إلى حد الآن تجري تعديلات على نظمها التربوية قصد التحسين من المردود التربوي و الرفع من المستوى[9].

2- الجامعة و الطالب الجامعي :

تعريف الجامعة:

لغويا جاءت من فعل جمع يجمع جمعا تقول جمع المفترق أي ضم بعضه إلى بعض، و جمع الله القلوب أي ألفها و جمع القوم لأعدائهم أي حشدوا لقتالهم[10] و الجامعة université مأخوذة من كلمة universitas و تعني الاتحاد الذي يضم و يجمع القوى ذات النفوذ في مجال السياسة من أجل ممارسة السلطة، و تستخدم هذه الكلمة للدلالة على التجمع العلمي لكل من الأستاذ و الطالب[11].

اصطلاحا تعرف الجامعة على أنها المكان الذي تتم فيها المناقشة الحرة المتفتحة بن المعلم و المتعلم و ذلك بهدف تقييم الأفكار و المفاهيم المختلفة و هي أيضا المكان الذي يتم فيه التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس من مختلف التخصصات و بين الطلاب المنتمين لهذه التخصصات و يتضح هنا أن الجامعة هي مؤسسة اجتماعية تضم أفراد من طلبة و مدرسين يتفاعلون معا في هذا النسق من أجل نشر الأفكار و المفاهيم المختلفة[12].

و في تعريف آخر فالجامعة تربويا هي المؤسسة التعليمية العالية التي تتيح للكبار الراغبين الباحثين عن المعرفة سواء تحقق ذلك عن طريق الحلقات التي يلتقي فيها الأستاذ مع طلابه محاورا أو مناقشا أو موضحا أو عن طريق الكليات و المعاهد[13].

أنواع الجامعات:

بالإضافة إلى النوع المعروف عند الجميع عن الجامعة المؤسسة التعليمية ذات المستوى العالي و الهيكل التنظيمي الراقي و التي تضم مجموعة من الكليات و المعاهد و الأقسام في تخصصات مختلفة نجد أيضا:

- الجامعة المفتوحة: و استخدم مصطلح الجامعة المفتوحة في الولايات المتحدة الأمريكية بمعنى التعليم غير التقليدي، و في بريطانيا و ألمانيا استعمل هذا المصطلح كبديل للثقافة الحرة و يتيح التعليم في الجامعة المفتوحة فرص إكمال الدراسة لمن لم تتاح له فرص التعليم كالنجاح في شهادة البكالوريا، و يكون للمتعلم الحرية في اتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بالتخصص وطريقة التدريس و جدول الدراسة،[14] و في الجزائر على سبيل المثال يمكن تشبيه الجامعة المفتوحة بمعاهد الإسلامية لتكوين الإطارات الدينية التي تستقبل كل طالب لم يتمكن من الحصول على شهادة البكالوريا او حتى لم يتلقى التعليم الأساسي ولكن قبل الالتحاق بالمعهد من الضروري أن يتمدرس في الزوايا الدينية لتعلم العلوم الإسلامية و خصوصا حفظ القران الكريم، فهذا الأخير هو الذي يتيح له دخول المعهد لمواصلة الدراسة و حصوله على شهادة تثبت مستواه.

- الجامعة الافتراضية: يرتبط مفهومها نشأة و تطورا بظهور الكمبيوتر و شبكة الانترنت و يمكن النظر إليها كجامعة بعدية أو جامعة الماوراء Meta university و تمثل البنية الأساسية للتعلم عن بعد تتكون من متخصصين في المادة الدراسية و مصممين طرق التدريس و مبرمجين و فنيين للغرافيك و تحتاج هذه الفرق إلى تدريب مستمر على برامج التعليم عن بعد تلبي احتياجات جديدة و معاصرة، و هذا النوع هو أحد ميزات و خصائص مجتمع المعرفة الذي يعتمد على المعلومة و شبكة الانترنت و التكنولوجيات الحديثة و هو مجتمع الإنسان المجدد و الذكاء المشترك و العقل الفعال و المعلومة الدقيقة و خير مثال على تطبيق مجتمع المعرفة هناك المجتمع الياباني الذي عوض غياب الثروات الطبيعية بإعداد الموارد البشرية ذات القدرات الاستثنائية[15].

- جامعة الهواء: كثيرا منا لا يسمع هذا النوع من الجامعات إلا أنها موجودة في الواقع و هي شائعة على وجه الخصوص في اليابان و تعتمد على التعليم بالمراسلة و تتميز بكون لها نظام للبث الإذاعي و التلفزيوني الخاص بها و تتيح فرص التعليم الجامعي للطبقة العاملة و ربات البيوت.

الجامعة الجزائرية:

قبل الاستقلال كانت الجزائر تضم جامعة وحيدة و هي جامعة الجزائر، و التي تعد من أقدم جامعات الوطن العربي و أنشئت سنة 1877 من طرف سلطات الاستعمار و أعيد تنظيمها سنة 1908، تخرج منها أول طالب جامعي سنة 1920 و قد كانت تهدف إلى تعليم و تثقيف أبناء الفرنسيين المقيمين في الجزائر، و تكوين لجنة مزيفة من المثقفين الجزائريين لا علاقة لها بالجماهير الشعبية لغرض استعمالهم في تنفيذ سياسات المستعمر على غرار قسم اللغة الفرنسية و الأدب الفرنسي، و بعد الاستقلال كان على السلطات الجزائرية إصلاح الجامعة تستجيب لطموحات الشعب الجزائري و تدعيم استقلاله[16] و يمكن عرض ابرز مراحل التعليم بالجامعة الجزائرية:

* من 1962 إلى 1970 عرفت الجامعة مجموعة من الإصلاحات كإنشاء فرع الأدب و اللغة العربية و ارتفاع نسبة الطلبة بنسبة 40% كما تم فتح جامعات في المدن الرئيسية كجامعة وهران 1965 و جامعة قسنطينة 1967.

* من 1970 إلى 1980 تميزت هذه المرحلة بتخلي الجامعة الجزائرية على نظامها التعليمي القديم الذي خلقه الاستعمار و إدخال إصلاحات جذرية و هنا ظهرت وزارة للتعليم العالي سنة 1971 و ارتكز إنشاؤها على جملة من الأهداف أهمها:

- ديمقراطية الجامعة و فتحها أمام كافة أبناء الشعب.
- جزأرة كافة القطاعات و الهياكل الموروثة من الاستعمار أي أن تصبح الجامعة الجزائرية جزائرية مائة بالمائة.
- التعريب باستعمال اللغة العربية و إرساء قواعدها.
- توسيع التخصصات كالعلوم الإنسانية و الاجتماعية و العلوم و التكنولوجيا لتشمل المشاكل المختلفة الناتجة عن حركة التنمية للبلاد.

* من 1980 إلى 1990 عرفت هذه المرحلة تبني الوزارة الوصية لمشروع يهدف إلى تخطيط التعليم العالي وفقا لحاجة الاقتصاد الوطني و كان أهم أهداف هذا المشروع : تطابق التكوين مع التشغيل، تحسين مردودية قطاع التعليم و كذا تطوير البحث العلمي.

* من 1990 إلى يومنا هذا في هذه المرحلة استوجب النظر جديا في سياسة التكوين التي تنتجها الجامعة الجزائرية بما يتماشى مع السياسة الجديدة التي اتبعتها الدولة و هي الاقتصاد الحر مما جعل هذه المؤسسة التعليمية ملزمة بتقديم أفراد أكفاء ذوي تكوين جيد يخدم القطاعات الإنتاجية بالدرجة الأولى و المؤسسات[17].

الطالب الجامعي:

يعتبر رياض قاسم الطالب الجامعي بأنه شخص يسمح له مستواه العلمي بالانتقال من مرحلة الثانوية إلى مرحلة الجامعة وفقا لتخصص يخول له الحصول على تكوين علمي و شهادة و للطالب الحق في اختيار التخصص الذي يتلاءم و ذوقه و يتماشى مع ميوله[18]، و يعتبر الطالب الجامعي طاقة و قدرة و قوة قادرة على إحداث التغيير في المجتمع و لكي تستطيع الجامعة تنمية هذه الطاقة يجب العمل بما يلي:

- مساعدتهم على تحليل دوافعهم عند القيام بأي سلوك و اكتشاف حاجاتهم و اهتماماتهم.
- مناقشة مشكلات الشباب كالبطالة ووقت الفراغ، التدخين و المخدرات...الخ.
- مناقشة حقوقهم بمضامين حقوق الإنسان و حرياته.
- إتاحة الفرصة للتفكير الفردي و الجماعي في حل بعض مشكلات الشباب و بعض مظاهر الخلافات و الصراعات في المجتمع[19].

مشكلات الطالب الجامعي: إن الطالب الجامعي عنصر حيوي و احد مكونات نسق الجامعة فهذه الأخيرة تم إنشاؤها من اجله للنهوض به و تكوينه و مساعدته على النجاح و التقدم فهو حتما سيواجه تنظيما جديدا لم يعهده من قبل و من أهم العقبات نجد ما يلي:

- الإحساس بالفراغ نتيجة عدم إحالة الطالب على المكتبات بسبب مناهج التلقين والتعليم البنكي.
- مشكلة الخوف التي يعاني منها الكثير من الشباب في الأجواء غير المستقرة، وضعف الثقة في النفس بالإضافة إلى تشوش التفكير في مختلف القضايا التي تواجههم[20].
- صعوبة تقبل الطالب للحياة الاجتماعية بما فيها من بناء صداقات وعلاقات اجتماعية وعدم تقبل النظام القيمي الموجود في المجتمع الجامعي مما يؤدي به إلى الشعور بالوحدة و العزلة.
- يعاني الطالب الجامعي من الضعف في اللغات الأجنبية والطالب لا يستطيع فهم الكثير من المحاضرات والدروس و عدم متابعة البحث بسبب عدم فهمه لبعض اللغات.
- الضعف في اللغة العربية و انتشار ظاهرة الأمية اللغوية إن دلالة مفهوم الأمية الجديدة تعني أن المسمى بالأمي العربي الجديد هو ذالك المتعلم ذو المستوى العالي (كالطالب و الأستاذ الجامعي) و مع ذالك فهو غير قادر لا على القراءة و لا على الكتابة و لا على الحديث بطريقة سليمة باللغة العربية الفصحى التي كان له معها احتكاك منذ المرحلة الابتدائية التعليمية حتى المستوى العالي الجامعي[21].
- عدم إحساس الطالب أحيانا بجدوى دراسة مادة معينة أو بما سيدرسه من محتوى أو حتى بأهمية التخصص عموما.
- ارتفاع أسعار الكتب و كذا مشاكل المواصلات و الاكتظاظ في السكن مما يشغل بال و تفكيره عن الدراسة.

دور الجامعة في حياة الطالب:

حصول الطالب على شهادة جامعية تمكنه من الحصول على وظيفة المستقبل المتناسبة مع التخصص الجامعي، لكن الشهادة الجامعية ليست فقط من اجل الحصول على الوظيفة فهي وسيلة تمكننا من بناء مستقبلنا كما نريد فمستوى الثقافة و العلم الذي نحصل عليه من الحياة الجامعية له تأثير مباشر على المستقبل، ففي الجامعة نتعلم الكيفية التي نبني بها علاقات اجتماعية مع من حولنا و كيف ندير الوقت و نحقق الأهداف الخاصة و العامة.

في حياتنا الكثير من الفرص و فرصة الالتحاق بالجامعة و عيش مرحلة الحياة الجامعية من أهم الفرص التي تساعدنا على رسم معالم شخصيتنا و تكوين لذات الشخص و نجاح الطالب في الحياة الجامعية و في بناء ذاته و مستقبله و تحديد مسار حياته يعتمد على قدراته من الاستفادة من مرحلة الحياة الجامعية و حسن التفاعل معها، و بناء الذات عادة لا يأتي من مجرد الانتماء إلى بيئة معينة دون الاستفادة من مجموعة عوامل تساعدنا على ذلك فبالانتماء إلى الجامعة لابد من مواجهة مجموعة عوامل ستساعد على بناء الذات و من تلك العوامل تكوين الصداقات مع عناصر المؤسسة، لأن قدرة الطالب على تطوير المهارات الشخصية و التميز الدراسي و التفوق و القدرة على تحديد الأهداف كل هذه العوامل توفرها الجامعة بشكل غير محدود و لكن ينبغي على الطالب استغلال تلك العوامل بالصبر و المثابرة لبناء شخصية قوية و متوازنة و متكاملة[22].

ثالثا– الجانب الميداني للدراسة:

جدول رقم 1 يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكور	16	%20
إناث	66	%80
المجموع	82	%100

من خلال هذا الجدول نلاحظ ارتفاع نسبة الإناث مقارنة بنسبة الذكور و هذا يعطينا قراءة لتوزيع شباب الجزائر اليوم حسب الجنس فهناك ارتفاع واضح لنسب الإناث مقارنة بالذكور و هذا ما نلاحظه كمؤشرات لدى الطلبة الجامعيين أو في مجالات العمل في الإدارة الجزائرية، مع العلم أن توزيع السكان في الجزائر عرف تذبذب ففي الفترة الممتدة من الستينات و بداية الثمانينات كان التفوق للنساء من ناحية العدد ثم تغير الأمر في التسعينات[23] و بداية الألفية الثالثة و أصبح عدد الرجال اكبر، و بحلول عام 2010 بدأنا نلاحظ الارتفاع الكبير لعدد الإناث مقارنة بالذكور، و في هذه الدراسة مس توزيع الاستبيان طلبة العلوم الإنسانية و الاجتماعية و معروف في الجزائر بأن هناك إقبال رهيب من الإناث على تخصصات مثل التاريخ و علم النفس و علم الاجتماع و الاقتصاد و الإعلام و علم المكتبات و الفلسفة.

جدول رقم 2 يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن:

السن	التكرار	النسبة
أقل من 25 سنة	73	%89
30-25	04	%05
أكثر من 30 سنة	05	%06
المجموع	82	%100

من خلال هذا الجدول الخاص بسن المبحوثين نجد النسبة الأعلى لدى الفئة العمرية أقل من 25 سنة وهي التي تضم الطلبة المتحصلين على شهادة البكالوريا لأول مرة أما ما تبقى فغالبا تضم الطلبة الحاصلين على شهادة جامعية من قبل ويسعون للحصول على شهادة أخرى من أجل الترقية في العمل أو حتى تغيير الوظيفة في المستقبل.

جدول رقم 3 يوضح توزيع أفراد العين حسب التخصص:

التخصص	التكرار	النسبة
علم الاجتماع	25	%30
علوم اقتصادية	25	%30
علم النفس	12	%15
أدب عربي	08	%10
تاريخ	08	%10
اعلام واتصال	04	%05
المجموع	82	%100

جدول رقم 4 يوضح الهواية المفضلة للطالب الجامعي:

الهواية المفضلة	التكرار	النسبة
المطالعة	10	%12
التلفاز والانترنت	22	%27
الرياضة	14	%17
الموسيقى	18	%22
لا شيء	18	%22
المجموع	82	%100

في فترات سابقة في حياة الطالب الجامعي في الجزائر و خصوصا في فترة الاستعمار الفرنسي للبلد كان الكتاب لا يفارق أياديهم مستغلين كل وقت فراغ للمطالعة و الرفع من المعلومات و لكن و للأسف في وقتنا هذا نجد بأن الطالب الجامعي قد انصرف إلى هوايات أخرى أكثر أهمية بالنسبة له لأسباب عديدة، فلا يمكن للفرد منا أن يحب المطالعة إذا لم يتعود عليها منذ صغره و لم يشاهد أبواه و إخوته يقرؤون، و

قد لا يقرأ الواحد منا بسبب نقص الكتب و عدم التشجيع و انعدام المكتبات ...الخ، و يبقى الوضع أن الطالب الجامعي و رغم المرحلة العلمية التي هو بها و التي تحتاج إلى إطلاع مستمر إلا أنه يحب الرياضة و الموسيقى و الانترنت و من خلال الجدول يتضح بأن طلبتنا يفضلون التلفاز و الانترنت بنسبة 27% ثم تأتي الموسيقى و هوايات أخرى بنسبة 22% ثم الرياضة و هي المفضلة للذكور بنسبة 17% و أخيرا تأتي المطالعة بنسبة 12%.

جدول رقم 5 يوضح هل يكتفي الطالب الجامعي بما يقدم له في المحاضرات أم انه يبحث ويضيف:

اكتفاء الطالب بما يقدم له أم البحث	التكرار	النسبة
أكتفي	49	%60
أبحث وأضيف	33	%40
المجموع	82	%100

من خلال هذا الجدول نلاحظ بأن الطلبة الذين يكتفون بما يقدم لهم في المحاضرة و الدروس من طرف الأستاذ هم الفئة الأكبر بحيث أن نسبتهم بلغت 60% مقارنة بنسبة 40% للطلبة الذين يبحثون عن الإضافة من الكتب و مصادر أخرى كالانترنت و الحصص التلفزيونية، و المشكل هنا هو مشكل سلطوية التعليم عندنا و التي تربى عليها الطلبة منذ صغرهم فمنهج التعليم في الجزائر لازال قائما على التلقين و استرجاع المعلومات في آخر السداسي بما يسمى منهج التعليم البنكي، و حتى بانتقال الطالب الى الجامعة هذه المؤسسة التي تشجع البحث و تتباهى بعبارة البحث العلمي إلا أن الطالب يبقى سجين لأفكار سابقة و من الصعب عليه أن يتحرر منها و خصوصا بأن البعض من الأساتذة فقط يشجعون على البحث .

جدول رقم 6 يوضح الغرض من دخول الطالب للمكتبة الجامعية:

الغرض من دخول المكتبة	التكرار	النسبة
لإنجاز بحث	71	%87
للمطالعة	02	%02
للبحث والمطالعة	09	%11
المجموع	82	%100

من خلال تواجدي في الجامعة وملاحظتي المباشرة للأحداث لطالما دخلت المكتبة وكثيرا ما أجدها فارغة، لا أحد يقرأ من الطلبة وعندما تجدهم فيها فأعلم بأنها فترة امتحانات أو أنهم قد كلفوا بإنجاز بحث وهم بذلك يلجئون إلى المكتبة لتحل مشاكلهم، ومن خلال الجدول يتأكد حديثنا من خلال نسبة 87% لفئة الطلبة الذين قالوا بأننا ندخل المكتبة فقط لإنجاز البحوث وتأتي في المرتبة الثانية فئة الطلبة الذين يدخلون المكتبة للبحث والمطالعة بنسبة صغيرة تقدر 09% وفي الأخير نجد المطالعة بنسبة 02%.

جدول رقم 7 يوضح حضور الطالب الجامعي للملتقيات والأيام الدراسة العلمية في محيط الجامعة:

حضور الملتقيات والأيام الدراسية	التكرار	النسبة
أحضر	22	%27
لا أحضر	60	%73
المجموع	82	%100

رغم أن النظام الجديد في الجامعة الجزائرية و المسمى بنظام ل م د جاء فيه ضرورة اعتماد النشاطات العلمية في تدريس الطلبة و تقييمهم من خلالها و خصوصا بالنسبة لطلبة الماستر و الدكتوراه إلا أننا نشهد عزوف تام للطلبة في هذه المناسبات و حضورهم لها يكون بإجبارنا لهم من خلال وضع ورقة تثبت حضور الطالب و استعمالها فيما بعد في التقييم أو حتى أننا نلجأ إلى تكليفهم بإعداد تقرير مفصل عن سير النشاط، و إذا لم نقم بهذا الأمر فحتما فالطلبة في منازلهم يشاهدون التلفاز و يتواصلون عبر الفاسبوك، إن أهمية الملتقيات العلمية كبيرة جدا قد تجد فيها ما لا تجده في سنة و أنت تبحث و ذالك بفضل تنوع للمواضيع المعروضة للنقاش و بفضل حضور العديد من الأساتذة و الباحثين من مناطق عدة في الوطن و حتى خارج الدولة الجزائرية فهم حتما أتوا و معهم معارف جديدة يسهل علينا الحصول عليها فقط من خلال الحضور و لكن و للأسف لا يسعى الطلبة لهذا الأمر.

جدول رقم 8 يوضح تلقي الطلبة للدروس الخصوصية لتعلم لغة أخرى إضافية:

تلقي دروس خصوصية	التكرار	النسبة
نعم	17	%21
لا	65	%79
المجموع	82	%100

من خلال الجدول رقم 08 يتضح لنا مدى اهتمام الطلبة لاكتساب لغة و تحسين مستواهم و نجد نسبة 79% من الطلبة الذين لا يسعون للرفع من مستواهم و اكتساب لغة إضافية من خلال الدراسة في المدارس الخاصة أو حتى عبر الانترنت و بعض البرامج التعليمية في هذا الشأن، و كانت نسبة قليلة مقدرة 21% من الطلبة الذين هم قيد التكوين لتعلم اللغات الأجنبية و عادة في الجزائر يتم التركيز على تعلم اللغة الفرنسية أو الانجليزية، و في عقلية الطالب الجزائري عموما عندما يقبل على تعلم اللغات الأجنبية فإن ذالك من أجل أن تسهل له التعامل مع الأجنبي و الانفتاح على ثقافته من أجل قضاء الحاجات و خصوصا المادية[24] فحتى الحراقة[25] من الشباب الجزائري يتعلمون لغات أخرى ليفر إلى بلد تلك اللغة بعد ذلك بحثا عن عمل و حياة أفضل.

الاستنتاج:

تحدث الدكتور محمود كامل الناقة حول جهل الطلبة بلغة الضاد قائلا: إن الضعف الواضح في مهارة الكلام أو الحديث أو ما نسميه مصطلح التعبير الشفهي... بل يصل الأمر في كثير من الأحيان إلى إحجامه عن الحديث لعدم قدرته على ذلك، و الضعف في مهارة القراءة، فهناك اتفاق على عدم قدرة طلابنا حتى في التعليم الجامعي على قراءة فقرة قراءة صحيحة و فهمها فهما واعيا...أضف إلى ذلك الضعف في القراءة الجهرية حيث نجد اللعثمة و التردد و النبرة النائمة و الصراخ المزعج...و بعد أن كان الكتاب خير رفيق و جليس و أنيس أصبح في حياة طلبتنا شيئا مكروها غير مرغوب.

من خلال هذه الفقرة نسعى لتأكيد حالة ووضعية طلبتنا العرب وبالخصوص طلبة الجزائر اللذين ينطبق عليهم كل ما قيل في هذه الفقرة، دخلوا إلى الجامعة وفي عقولهم أمر واحد وهو النجاح بغض النظر عن المنهج المتبع فالغاية تبرر الوسيلة هنا، وفي الوقت الذي كان النجاح تحصيل حاصل يتأتى بعد فهم الطالب للدرس ومراجعته لدروسه وبحثه الدائم والمستمر، أصبح النجاح الهدف الأوحد والتعلم في خبر كان[26]

فمن خلال هذه الدراسة يتضح لنا جليا بأن الطالب الجامعي لا يهدف إلى التكوين الجيد و الرفع من الكفاءة بل إلى الحصول على الشهادة و كفى و ذلك من خلال عينة مكونة من طلبة المركز الجامعي تمنغست و جامعة غرداية، و عند التدقيق في المشكلة نجد أن الأسباب عديدة فبالإضافة إلى ما تمت الإشارة إليه من خلال الدراسة يمكن القول أن التوظيف العمومي في الجزائر حاليا على أساس الشهادة المتحصل عليها لا على كفاءة المترشح، و هذا طبعا ما يدفع الكثير من الطلبة إلى اللامبالاة في التعلم و اكتساب المعارف المختلفة لأنه سيتحصل على الشهادة و سيوظف في القطاع العمومي الذي لن يضره عامل بدون كفاءة لأنه سيكلف بمهمة سهلة أو بمكتب بدون مهام و هذا لن يضر المؤسسة لأنها في الأخير عمومية و مدعومة من قبل الدولة .

و يمكن الإشارة كذلك إلى قضية الطلبة العمال الذين جاهدوا و تحصلوا على بكالوريا فقط من أجل الترقية في الوظيفة فيدخلون الجامعة و كلما تحصلوا على شهادة أعلى تحصلوا على ترقية في وظائفهم و هذه الفئة غالبا ليس لديها وقت حضور الدروس و ربما حتى الامتحانات بسبب أعمالهم، و لذا فهم يشكلون قلق للأستاذ و لزملائهم الطلبة فهمهم النجاح بدون حضور و يطالبون الأساتذة بمساعدتهم فقط لأنهم يسعون للترقية، و كل هذه الأحداث تجري بحضور الطلبة الآخرين و بالتالي سيتأثرون هم كذلك بما يحدث فمن الضروري أن تعمل الدولة على خلق مؤسسات أخرى مهمتها ترقية الموظفين بدون إجبارهم على دخول الجامعة فهذا سيضر بالنسق العام للتعليم العالي.

لقد تطرقت إلى مشكلة الدراسة ومن خلال نسب تحصلنا عليها من المبحوثين يمكن تأكيد صحة الفرضية التي بنيت عليها الدراسة، كما عالجنا المشكلة بتحليل معمق بالتطرق إلى سبب المشكلة وما ورائها من خلفيات أدت إلى خلق نسبة من طلبة الجامعة حاليا همهم الشهادة الجامعية التي تتيح لهم الحصول على وظيفة عمومية، ومن خلال ما يلي يمكن عرض بعض النقاط الأساسية لتراجع التعليم وحب المطالعة والبحث عند الطلبة الجامعيين:

_ ضعف مناهج التعليم واعتمادها على الحفظ والتلقين، ما جعل البعض من الطلبة يقف موقف العداء للكتاب.

_ عدم تغيير أساليب تنمية مهارة القراءة في المرحلة الابتدائية فالثانوية فالجامعة.

_ عدم تشجيع أفراد الأسرة الطفل على القراءة والتفكير منذ الصغر.

_ منافسة وسائل الإعلام المختلفة للكتاب وخاصة الانترنت بما يتضمنه من فاسبوك وإخوانه.

_ رغم تحول المجتمعات المتقدمة إلى مجتمعات معرفة إلا أننا نشهد غياب مفهوم التعليم والتثقيف الذاتي عند أفراد مجتمعنا.

_ غياب الروح التشجيعية لدى المؤسسات الثقافية.

وفيما يلي بعض التوصيات والمقترحات من أجل تجاوز هذه المشكلة في بلدنا الجزائر:

- التشجيع على المطالعة والقراءة بداية من الأسرة.
- محاربة الغش في المدارس والمؤسسات التعليمية لان الظاهرة انتشرت مؤخرا وخصوصا في المراحل النهائية.
- ضرورة تغيير المناهج التربوية بما يتناسب والعصر ورغبات واتجاهات الطلبة.
- تكوين الأساتذة الجامعيين وخصوصا الجدد منهم في الجانب التربوي والبيداغوجي.
- خلق آليات ومؤسسات وبرامج لترقية الموظفين في مؤسساتهم دون الحاجة لدخول الجامعة.
- إعادة النظر في قضية التوظيف في بلدنا والاعتماد على المسابقات التي سينجح فيها القادرون وهذا سيدفع بالطلبة إلى طلب العلم والرفع من الكفاءة مستقبلا.
- الاهتمام بالمكتبات الجامعية من خلال خطط وبرامج كفيلة بإقناع الطلبة على الدخول إليها والمطالعة بها.

الهوامش

[1] موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر2004 ص 106

[2]أحمد عياد، مرجع سابق، ص 48

[3] رابح تركي، التعليم القومي والشخصية الوطنية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر 1986 ص35

[4] بوفلجة غياث، التربية والتكوين بالجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران– الجزائر 1992 ص 20

[5] مجموعة من المؤلفين، اللغة والهوية في الوطن العربي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة قطر، 2013 ص 124

[6] نفسه ص 124

[7] مالك بن نبي، شروط النهضة، ترجمة عبد الصبور شاهين وعمر مسكاوي، ط2، مكتبة دار العروبة بالقاهرة 1961 ص 39

[8] عائشة بو الثريد، التعليم العربي الحر في الجزائر ومؤسساته من 1947 الى 1962 قسنطينة نموذج، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في التاريخ المعاصر، إشراف الأستاذ عبد الكريم بو الصفصاف جامعة منثوري قسنطينة 2005/2004 ص 212

[9] نفسه ص 215

[10]محمد عقيل بن المهدي، الجامعة ومكوناتها الأساسية في الفكر المعاصر، دار الحديث للنشر والطباعة، القاهرة، 2004 ص 11

[11]خياط عابديه، إسماعيل، دور التعليم الجامعي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في .المملكة العربية السعودية، دار البيان جدة، ص21

[12]عبد العزيز الغريب صقر، الجامعة والسلطة، الدار العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة 2005 ص–ص 49–50

[13]فضل عبد الله بشير، نظم التعليم العالي والجامعي، دار الجماهير، ليبيا 1986 ص 13

[14]دروزة، أفنان نظير، أبو عمشة عادل محمد، التعليم بطريقة التعليم المفتوح مقابل التعليم بطريقة التعليم التقليدي بجامعة النجاح الوطنية بنابلس، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع28 :، عمان. ص157

[15]صبحي أحمد، إسماعيل، التعليم الجامعي المفتوح عن بعد، عالم الكتب، القاهرة 203، ص256

[16]لحسن بو عبد الله، تقويم العملية التموينية في الجامعة، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر 1998 ص 03

[17]طاهر إبراهيمي، الجامعة ورهانات عصر العولمة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة، جوان 2003 ص 154

[18]رياض قاسم، مسؤولية المجتمع العلمي العربي، المستقبل العربي، العدد 193، الكويت 1995 ص 85

[19]يوسف عواد، حقوق الإنسان في الحياة التربوية، دار مناهج النشر والتوزيع، عمان 2008، ص 29

[20] قادري حليمة، مشكلات الطلبة الجدد، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد السابع الجزائر 2012 ص 93

[21]محمود الذوادي، المقدمة في علم الاجتماع الثقافي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت 2010 ص 215

[22]كتاب حقوقه محفوظة للكاتب، بلال الحديثي، الطالب الجامعي الى القمة العراق، ص–ص 7–8،

[23]بومخلوف محمد وآخرون، الشباب الجزائري، مخبر الوقاية و الارغنوميا، ط1 الجزائر 2012، ص 163

[24]بومخلوف محمد وآخرون، مرجع سابق ص 309.

[25]هم الشباب الذين يسافرون إلى بلد آخر بدون وثائق وبطريقة غير شرعية وغالبا ما تكون الوجهة فرنسا وإسبانيا.

[26] ناصر جاسر الآغا، واقع القراءة في الوطن العربي، مجلة ينابيع– جامعة القدس المفتوحة، العدد الثالث، مارس 2012، ص 50

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الجامعة العراقية – كلية التربية

بحث:

الإدارة والجودة

من ثوابت النجاح في العملية التربوية والتعليمية

إعداد

الباحث

أ.د.عبد الرحمن ابراهيم حمد الغنطوسي

الجامعة العراقية – كلية التربية

الباحث

م.م. احمد محمد علي المشهداني

ديوان الوقف السني – دائرة التخطيط والمتابعة

الباحث

د. كمال هادي صايل العيساوي

ديوان الوقف السني _ مدير عام دائرة التخطيط والمتابعة

ahmed.mmash@yahoo.com

009647703492654

بغداد المحروسة 2017 – 1439هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة:

الحمد لله كثيراً وصلى الله على عبده ورسوله وخاتم أنبيائه محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله الطيبين المباركين الخيرة الأمجاد بكرةً وأصيلا ، وسلم تسليما يغلب التعداد، ويبقى على مر الآباد وأصحابه ومن اهتدى بهداه إلى يوم الدين أما بعد: فلقد أدرك المعنيون بالمؤسسات التعليمية على وجه العموم والمؤسسات التربوية على وجه الخصوص أهمية واقع ثنائية الإدارة وضمان الجودة وذلك لرفع جودة المخرج التعليمي لطلاب وطالبات التعليم العالي , ومفهوم إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم التي تتباين بشأنه المفاهيم والآراء الأخرى رغم التطابق في المضمون ، الذي تسعى لتحقيقه المؤسسة التربوية و المتمثل في إرضاء المستفيدين من خلال تفاعل الجميع , لقد مرت إدارة الجودة في العصر الحديث بمراحل مختلفة نتج عنها تطورات في فلسفة ومنهجية التطبيق بسبب وجود عدد من المناهج الإدارية ؛ إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتحقيق ثقافة الجودة العالية يتطلب صبرا ومتابعة وإصرارا، خاصة بعد أن أضحت أهمية وفوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة واضحة جلية. وإن كان هناك من عقبات أو خلل فإن ذلك يعود غالبا إلى أسلوب التطبيق لا إلى مبادئ ومفهوم الجودة , و الإلمام بمفهوم ضبط الإدارة والجودة إحدى مخرجات التعليم التي أكد عليها الإسلام ، فقد جاء الإسلام بتعاليمه التربوية السمحة ، ونهجه السديد ، ومبادئه القويمة ، ومقاصده العظيمة ، ليحفظ للناس دينهم ، ويوفر كرامتهم وأمنهم ، ويصون لهم حقوقهم وضروراتهم ، ويرشدهم إلى ما ينفعهم في دينهم ودنياهم ، فكان لزاما أن تتضافر الجهود للمدافعة والقضاء على جميع المفاهيم الخاطئة ، وقد لا يكون مستغرباً أن نجد الكثير من يعتقدون بعدم ووجود الإدارة التربوية في نظام التعليم تعد كواقع محسوس في الوقت الحاضر، وذلك لأسباب عديدة ليس هذا مجال ذكرها ، و أن الكلام عن الإدارة التعليمية لا يمكن أن يكون كلاماً تاريخياً فقط، ولتصحيح هذا التصور الخاطئ، فإن هذا البحث يهدف إلى بيان معنى الإدارة التربوية وبيان علاقتها بضمان الجودة، وتوضيح صورها في الفكر والغاية والوسيلة والتربية .وسبب اختيار الموضوع :أسباب الفهم الخاطئ عن الإدارة التربوية في المجتمع , ومما لا شك فيه أن التنظيم في الحياة البشرية حاجة ملحة , وترتيب أوراق الإنسان المبعثرة تعينه في إنجاز ما يخطط له , و الإدارة في حسنها أو سوئها مؤثر في التحصيل , و النفس الإنسانية بطبعها تميل للترتيب ولكنها كثيراً ما تجهل كيف تتوصل إليه , و الإدارة السليمة توفر على الإنسان وقته وتطور له عمله , وتحقق له طموحاته وآماله, فما أجمل الأعمال محكمة التخطيط, وما أروع ثمارها الطيبة, وحري بنا نحن خير أمة أخرجت للناس أن نكون على مستوى عالٍ من التنظيم والقيادة, لننال شرف السيادة, ويقتدي بنا الآخرون ونكون لهم رواد. لذا اقتضت طبيعة البحث أن يقسم إلى خمسة مطالب , جاء الأول في بيان ثنائية مفهوم الإدارة الحديثة والوقت وضمان الجودة , ولأن الوقت في مفهومه المجرد هو شيء ثمين يتحكم في جميع أعمالنا ويقسمها بين العمل والراحة , ومفهوم الوقت في الإدارة الحديثة يتمثل في توفير واستغلال وقت العمل الرسمي للتركيز على النشاطات التي تجعل من المدير قائدا فعالا ومن المدرسين منجزين للأعمال المطلوبة منهم بكفاية عالية وإخلاص وأمانة لكي تعم فائدة علمهم وتنفع المجتمع كله , وكان المطلب الثاني: الإدارة التربوية والتعليمية, وجاء المطلب الثالث: نظم التعليم وعلاقتها بالحالة العلمية والتقنية ، وجاء المطلب الرابع: ليكشف الإنسان ركيزة التطور وهدفه وجاء المطلب الخامس : الرؤية العلمية للنظام التعليمي وإصلاح أخطائه ، وبما أننا نبتغي الوصول إلى ضمائر الناس لكي يقتنعوا عن صدق بما نعرضه عليهم ، فإن العوائق التي تصدهم عن قبول البلاغ ينبغي إزالتها ليصفو المنهل ويتضح أمامهم المشرب ويستبين السبيل . وأما الخاتمة فقد أوجزنا فيها القول عن أهم النتائج التي توصلنا إليها في البحث، والحمد لله في البدء والختام.

الباحثان

المطلب الأول: ثنائية التوافق بين مفهوم الإدارة وضمان الجودة

إن أساليب التطبيق التربوية الصحيحة يجب أن يعاد تقييمها من حين لآخر وإدخال التغييرات اللازمة عليها للتأكد من مواءمتها للمنشأة وأفرادها، ومعلوم أسلوب الأداء يعتمد على القدرات المشتركة لكل من الإدارة والمدرسين والطلاب والطالبات، بهدف تحسين الجودة بصفة مستمرة من خلال فرق العمل، والقيام بالعمل الصحيح بشكل صحيح من أول مرة وفي كل مرة، مع الاعتماد على تقييم المستفيدين في معرفة مدى تحسن الأداء. إدارة الجودة لها مرتكزات وقد تباينت آراء المفكرين والأكاديميين في شأن تحديد أولويات وأهمية هذه المرتكزات إلا أنها من حيث المنطلق الفكري لازالت تشكل المنعطف الحاسم في إمكانية التطبيق , ويعرِّف (الرحبي) مفهوم إدارة الجودة الشاملة ومرتكزاتها التي تشمل التركيز على العميل وإدارة القوى البشرية والمشاركة والتحفيز ، وكذلك نظم المعلومات والتغذية الراجعة ، وعمومية مسؤولية الجودة والتأكيد على التزام الإدارة العليا وأن التحسين والتطوير عملية مستمرة.[1]ثم تعرض الورقة متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة ،والتي تتمثل بوجود أهداف محددة توجه لتحقيق متطلبات العملاء ، وأن تتعاون الأقسام في تبني الجودة الشاملة وتزيل الحواجز بينها وبين الادارات المختلفة ،تخويل وتشجيع العاملين على استخدام الأساليب الحديثة وتدريبهم عليها لإدخال التحسينات على طرق حل المشكلات عن طريق فرق العمل، وأن يتم التاكد من جودة المنتَج قبل تقديمه من خلال منع الأخطاء بدلاً من تصحيحها، وتتناول الورقة أيضاً التعريف بمقاييس آيزو9000 وكيفية الحصول على شهادتها ، وتبيّن مراحل تطبيق التحسين المستمر وآلية تنفيذه وأدواته وعوائده ، وتختتم الورقة بتحديد مهام ومسؤليات الجودة ابتداءاً بالإدارة العليا ، ومروراً بمجلس الجودة و مدير الجودة الشاملة ومدير العملية وقائد الفريق،وانتهاءاً بعضو الفريق.[2]... تتميز هذه الورقةالعلمية بأنها تركز على الجانب التوعوي التثقيفي بالجودة ، إلا أنها لا تقدم نموذجا يمكن الاستفادة منه في تطوير نموذج متكامل لإدارة الجودة ، ومن ناحية أخرى فإن الورقة لا تذكر شيئاً عن العمل الخيري ولا كيفية تطبيقه في هذا القطاع مع أن عنوانها يعد بذلك في الوقت الذي بدأت فيه إدارة الجودة الشاملة في الفتور، انتعش ما يسمى بـ (6سجما Sigma 6) نسبة إلى مفهوم الانحراف المعياري الاحصائي، وهو منهج كمي صارم لتحسين الجودة، لكنه مع ذلك نظام مرن يساعد على تحسين نمط القيادة ومستويات أداء المنشأة ، يرتكز على استخدام معادلات رياضية لتحديد مدى نجاح المنشأة في إنجاز عمل معيَّن خلال فترة زمنية محددة ، حيث يكون الأداء في ظل هذا المنهج بنسبة خطأ محتملة لا تزيد عن 3.4 أخطاء في المليون ، ولنتخيل معا كفاية وفعالية منشأة تحقق هذا الأداء ، من منظور العميل فإن المنشأة تستطيع فعليا أن تفعل الشيء الصحيح ومن أول مرة ، ولكن في الواقع فإنه لن يتحقق شيء من ذلك دون قيادة وإدارة وثقافة صحيحة ، يلعب القياس دورا حاسما في تطبيق (سجما6) ، ونتائج القياس قد تستحث تحسين العملية ربما لأن أداء سجما منخفض أو بسبب شكاوى العملاء ، تبدأ الجودة في تطوير المنتَج بمحاولات فحص المنتجات والخدمات سواءً في نطاق العملية (الفاقد وإعادة العمل)، أو نطاق التصميم (إختبارات المصادقة وأخطاء التحمل) ، أو نطاق الزبون (الشكاوى وتكاليف الكفالة) ، يكمن دور (6سجما) في الاستجابة للأحداث غير المرغوب بها أو إصلاحها على نطاق كل من الزبون والتصميم والعملية ، ومع أن جذورها تعود إلى أسلوب الضبط الإحصائي للعملية "SPC" الذي ظهر لأول مرة عام 1920م. [3] ولقد تزايد ذلك وتنامى حتى وجد القائمون على هذه الجمعيات ضرورة إيجاد إدارات تعنى برفع الجودة التعليمية وتطوير الأداء التعليمي من خلال المهام التي أنيطت ببعض الإدارات داخل الكليات كإدارة الإشراف التربوي وإدارة البرامج التعليمية وإدارة التقنية والمعلومات وغيرها.والمتأمل في واقع الجامعات ، يلحظ ذلك اما مفهوم الجودة فقدعُرفت الجودة في اللغة بتعريفات عديدة، كما أوردتها قواميس اللغة العربية، فقد عرفها (ابن منظور، 1300هـ) في معجم لسان العرب بأن أصلها " جود " والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده، وجوده أي صار جيداً، وأحدث الشيء فجاد والتجويد مثله وقد جاد جوده وأجاد أي أتى

([1])مفهوم الجودة الشاملة (د. عبدالرحمن المديرس، مفهوم الجودة الشاملة، ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الأول لجمعيات تحفيظ القرآن الكريم،الطائف،1425هـ.

([2])Ruff,Mary, "Using Six Sigma to Solve Issues in Public School System", iSixsigma, May 17, 2004محاور (17/ 8)

([3])خالد سعد عبدالعزيز، سيجما ستة تطبيقات على المنشآت الخدمية الصناعية. الرياض: المؤلف،2004م.، ص. (26). Morgan, John (2001),"Six sigma meets ISOO 9000", Quality World, Vol.27, No. (1), p.p.22.

بالجيد من القول والفعل.[4] وأصل الكلمة الجودة من جَادَ الشيء جُوْدَةً وجَوْدَةً: جعل الشيء جَيداً، وأجوده وجاد، وأجاد: أتى بالجيد من القول والعمل، فهو مجواد: أي حسنه وأتقنه و جوّد القارئ: حافظ على التجويد في قراءته.وجاد بالمال: بذله. والجواد: السخي.. الكريم وجاد الفرس جوداً في عدوه: أسرع، والجودة : بفتح الجيم وضمها مصدر جاد يجود ، صفة الجيد وطبيعته [5] . ويقال في الفعل من هذا كله جاد يجود، فهو جائد، على مثال قام يقوم، فهو قائم. وكذلك (جادت السماء تجود جودا) بفتح الجيم: أي كثر مطرها، فهي جائدة، الأرض مجودة. واتفقت هذه الأفعال واختلفت مصادرها لاختلاف معانيها..[6] ومن دلالات الجودة " تحقيق احتياجات وتوقعات المستفيد حاضراً ومستقبلاً " و" ملاءمة المنتج للغرض أو الاستخدام " (جوران) ، وكذلك " الإيفاء والالتزام بالمتطلبات" (كروسبي), وخلاصتها هي أسلوب إداري يضمن تقديم قيمة للمستفيد الداخلي والخارجي من خلال تحسين وتطوير مستمرين للعمليات الإدارية بشكل صحيح من أول مرة وفي كل مرة بالاعتماد على احتياجات ومتطلبات المستفيد.الادارة الحديثة أسلوب إداري يضمن تقديم قيمة للمستفيد الداخلي والخارجي من خلال تحسين وتطوير مستمرين للعمليات الإدارية بشكل صحيح من أول مرة وفي كل مرة بالاعتماد على احتياجات ومتطلبات المستفيد.والمتتبع لمعنى الجودة عند التربويين يجد أن كل باحث عرَّفها من خلال المجال الذي يقوم بدراسته، ورغم تعدد معاني الجودة إلا إنه يمكن تحديدها بالصورة التالية فجودة التعليم تعني مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب والطالبة. [7] إن الجودة التعليمية مطلب أساسي في كافة التنظيمات التعليمية و الإدارية، فهي تهدف إلى التحسين المستمر للأداء ومن أسسها الاعتماد على القياس والمعلومات والتعليم والتدريب، ولما كان التحدي الأكبر للنظم التعليمية _ الرسمية والأهلية _ ليس تقديم تعليم لكل فرد بل التأكد على أن التعليم يجب أن يقدم بجودة عالية ومن هنا لاحت في الأفق محاولات لتعريف جودة التعليم يمكن توضيحها في المحاور الآتية:

1- ارتباط مفهوم الجودة بالأهداف: وهذا يعني أن الجودة تتمثل في تحقيق هدف أساسي وهو تحقيق حاجات الطلاب والطالبات بصورة مناسبة.

2- ربط ضمان الجودة بالمدخلات والعمليات لتحقيق النتائج المرجوة.

3- دلالة الجودة تعني وجود معايير للحكم على العمل.

4- كذلك الجودة تعني الكيف مقابل الكم.وان الهدف العام لإدارة الجودة التعليمية هو تحسين الأداء التربوي والتعليمي والإداري لبيان مدى توافق التعليم العالي مع سوق العمل المحلي دراسة تحليلية، مركز البحوث والدراسات الفلسطينية الدائرة الاقتصادية،[8] ويرى أبو نبعه، عبد العزيز وفوزيه مسعد : إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي[9]

المطلب الثاني: مفهوم الإدارة التربوية والتعليمية الحديثة

لقد اقتضت حاجة الإنسان المشاركة مع أخيه الإنسان في العمل سوية لسد حاجاتهم المختلفة , كما اقتضت ضرورة التنسيق بين جهودهم للوصول إلى الأهداف التي يرومون لتحقيقها ,ولقد كثرت وتعددت تعريفات الإدارة , ويعرفها كثير من الباحثين على أنها " عملية تنظيم تتكامل فيها الجهود لتنظيم الموارد البشرية والمادية نحو هدف معين أو هدف مشترك " , ويذكر تعريف آخر للإدارة عرفه كيمبول على النحو التالي " تشتمل الإدارة على جميع الواجبات والوظائف ذات العلاقة بإنشاء المشروع وتمويله وسياساته الرئيسية وتوفير كل المعدات اللازمة ووضع الإطار التنظيمي العام الذي سيعمل ضمنه واختيار موظفيه الرئيسيين " . فالإدارة وفقا لهذا التعريف تشمل خمس عناصر مهمة هي (التمويل ورسم السياسات والتنظيم وتوفير المعدات واختيار الأفراد). ويرى (زويلف) بأنه يمكن القول " أن الإدارة أمر حتمي في أي مجتمع إنساني ولكل أنواع التنظيمات والجماعات مهما اختلفت أشكالها. فالجهد الجماعي لا يتم إلا بها [10]ولا يتحقق التعاون

([4])مفهوم الجودة الشاملة . د.عبدالرحمن المديرس (ص: 1)

([5])معجم لغة الفقهاء (1/ 204)

([6])إسفار الفصيح للهروي (ص: 0)

([7])مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، 1984.

([8])سلسلة تقارير الأبحاث رقم (9)،نابلس، فلسطين،1998.

([9])بحث مقدم لمؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر، جامعة الإمارات، 1998.

([10])مهارة الإدارة الذاتية الناجحة ... د/ إبراهيم القعيد ... دار المعرفة للتنمية البشرية ... 1421هـ الوقت وأهميته في حياة المسلم (2/ 310)دع التسويف وابدأ العمل ... جيمس آر . شيرمان ترجمة / محمد طه علي ... دار المعرفة للتنمية البشرية ... 1421هـ

الكامل بين الأفراد إلا من خلالها , ولا يتم تلبية حاجات الأفراد إلا بواسطتها " إن العملية التعليمية منهج متكامل ونظام شامل للحياة الإنسانية دينيا ودنيويا , فهو من ثوابت دين الله تعالى الذي أوحى بتعاليمه السمحاء إلى الرسول محمد –صلى الله عليه وسلم– وكلفه بتبليغه للناس كافة ودعوتهم إليه من خلال القرآن الكريم , الإدارة بمفهومها هي استخدام الموارد المتاحة بكفاية وفاعلية عن طريق التخطيط, والتنظيم, والتوجيه, والمراقبة, والتقييم لتحقيق أهداف الجماعات أو المؤسسات , والإدارة أيضاً: هي حالة من العمل المنظم المتكامل, الذي يحقق الأهداف التي رصدها المسئولون.[11]والإدارة: أن يكون للمجموعة أهدافاً , وخططاً, وكادراً ينفّذ. وعناصر الإدارة حسب التعريفات أعلاه تتلخص بما يلي: الموارد، الكفاءة، الفاعلية، الأهداف وهي العناصر التي تشكل أساسيات العمل الإداري، ومنها نستطيع أن نميّز تشابها منسجماً بين مفهوميّ الإدارة والعمل الجماعي. ومفهوم العمل الجماعي: هو التقاء مجموعة من الأفراد على أهداف واضحة واتفاق وترتيب الأدوار الداخلية لتشكيل الهيكلة وبرمجة الخطط التنفيذية، ومراقبة العمل والاحتياجات، إلى جانب تقييم لتقويم التحصيل ولكل إدارة قيادة، والقيادة: هي عملية تحريك مجموعة من الناس باتجاه محدد ومخطط وذلك بتحفيزهم على العمل باختيارهم. والمدير: هو المشرف على تنفيذ الوظائف الإدارية. وتجنّباً للفوضى. لا بد أن تخضع المهام التي تقوم بها – لكي تسيطر على وقتك بطريقة سليمة– على ثلاث اختبارات لتحدد المهام التي تقوم بها والتي تفوضها والتي لا تقوم بها أصلاً وهي اختبار الضرورة: تأكد من مدى أهمية وضرورة هذه المهمة، ولا يكفي فقط أنها ممتعة واختبار الملائمة: بعد اختيار المهام الضرورية؛ عليك أن تحدد الرجل المناسب لها، وقد يكون ليس أنت.. واختيار الكفاءة: بعد اختيار المهام الضرورية والرجل المناسب لها، يلي ذلك اختيار الأسلوب الأمثل لأدائها. أهمية الوقت للإدارة التربوية تتضح أهمية الوقت للإدارة التربوية المدرسية من قدرة العاملين على تحقيق الاستفادة المثلى من الوقت المتاح للعمل المدرسي، والاستفادة من هذا الوقت في تنفيذ المنهج المدرسي بكل أنشطته المختلفة في الوقت المحدد له. كذلك تتضح هذه الأهمية في استغلال جميع العاملين بالمدرسة والطلاب الدارسين بها للوقت المتاح فيما يفيد الجميع ويحقق الأهداف المدرسية التي وجدت من أجلها المدرسة، ولا تقتصر أهمية الوقت على الاستفادة من المدرسة خلال وقت الدوام الرسمي بل تمتد لتشمل قدرة الإدارة المدرسية فيما يتعلق بوقت الفراغ الذي يمكن أن يستغل لصالح الأنشطة الترفيهية والأنشطة المجتمعية المفيدة لكل من الطالب والبيئة التي يعيش بها.[12]وتتمثل أيضاً أهمية استغلال الوقت أمام الإدارة الجامعية باعتباره نموذجاً تعليمياً تقدمه للطلاب كمثال يحتذى من قبل الطالب في الاستفادة من الوقت في حياته الشخصية ومن أساليب تطبيق مفهوم أهمية الوقت , لابد من احترام الوقت والقدرة على تثمينه لإنجاز الأعمال الأكثر أهمية أولاً حسب قاعدة: الأهم فالمهم. ووضع جدول زمني لخطة العمل يساعد في تنفيذها بالشكل المطلوب. [13] كذلك التخطيط مهم لوضع تصوراً مستقبلياً لما تريد تحقيقه في عملك، وضع خطة مستقبلية لمواجهة الظروف؛ لتبقى مسيطراً على أمورك. وحفاظاً على ديناميكية الوقت والجهد ولا بد من أتباع واضح ودقيق لجزئيات الإدارة وعلى قمتها التخطيط: وهي عملية اجتماع الأفكار والعقول على تحديد الغايات وتوقع المستقبل لها, إلى جانب وضع تصور تفصيلي للسبل والوسائل والاحتياجات المطلوبة لإنهاء الأعمال المخطط لها بنجاح كبير, التخطيط الاستراتيجي: وهو التخطيط بعيد المدى, به تبين الجماعة أهدافها وقيمها وتطلعاتها وهي غالباً تحددها رؤية المؤسسة أو بما يعرف وثيقة الجماعة الاستراتيجية التي تلزم حينما تدخل المجموعة معترك التنافس في المجتمع فتعلن للآخرين عن توجهاتها وخطوطها المرسومة و التي تميزها عن غيرها من الجماعات. لذا تعد إدارة الوقت من العمليات الإدارية التي لا يمكن الاستغناء عنها، خصوصاً في مجال التحليل والتخطيط، وتعتمد إدارة الوقت على عدة عوامل، وعندما تسيطر على هذه العوامل؛ سوف تزيد من فاعليتك وكفاءتك في الإدارة السليمة للوقت. وفي ظل الظروف والمتغيرات لن يستطيع أحد أن يتحكم في وقته تحكماً كاملاً؛ لذا عليك بداية أن تحدد الوقت المتوفر لديك والذي تتحكم أنت فيه ، كما نتفق أن كل إنسان لديه درجة من السيطرة على وقته تختلف عن الآخر، المهم: احرص على الوقت المتاح لك، وضع برامجك وخططك؛ لتحقق أهدافك وطموحاتك و الاطلاع والإلمام بما يجري هما سلاحان يجب التسلح بهما في عصر مليء بالمعرفة والمتغيرات، وكلما أصبح لديك متسع من الوقت استطعت متابعة الجديد من المعارف والمهارات ويحدد علماء الإدارة والتخطيط صفات معينة للهدف الذي تضعه لحياتك منها: أن يكون الهدف واضحًا غير مبهم أو زائفاً وأن

([11]) مهارة الإدارة الذاتية الناجحة ... د/ إبراهيم القعيد ... دار المعرفة للتنمية البشرية ... 1421هـ

([12])الوقت وأهميته في حياة المسلم (1/ 301)

([13]) فن إدارة الوقت ... عبدالله مبارك البوصي ... دار طيبة ... 1421هـ

يُقاس أو يسهل قياسه ويمكن أن تحدده بشكل واقعي كذلك أن يكون تحديًا يمكن تحقيقه وليس مستحيلاً. وأن يرتبط ببرنامج زمني محدَّد في وقت محدد ويرتبط الهدف بموضوع واحد و أن يكون الهدف مشروعًا.[14]من خلال ترتيب الأولويات على وفق أهميتها، وما يساعد على تحقيق هذا الهدف , ويفضل الكثيرون من علماء التخطيط والتنمية البشرية الخطة الأسبوعية لأنها تعطي مدى مناسب للتحرك من أجل الإنجاز، فالخطة اليومية لا تكون محكمة بحيث توفر الوقت، أما الخطة الأسبوعية فتتيح التعديل والتغيير والتحكم الكامل على مدار الأيام السبعة التي يضمها الأسبوع، ويمكن ترحيل أعمال يوم ما إلى يوم آخر بمرونة وبساطة، وهي كخطة عمل أفضل من الشهرية لأن الأخيرة مداها كبير قد يسبب تراكمات الأعمال المراد إتمامها، مما يعني في النهاية العجز عن إتمام المهام المطلوبة.ينبغي أن تعطي الإدارة اهتماماً خاصاً للطلبة النجباء ، من خلال تدريب المعلمين – في دورات خاصة – ورعايتهم، حتى يكون المعلم على درجةٍ جيدة من الثقافة والوعي والإيمان بأهمية النجيب ، قادراً على اكتشافه بناءً على معلوماته وثقافته عن خصائص النجباء وسماتهم ... فالنجباء في المجتمع قلة ، كما جاء في الحديث الشريف الذي رواه مسلم في كتاب فضائل الصحابة :" تجدون الناس كإبل مائة لا يجد الرجل فيها راحلة *كما يستحب – قدر المستطاع– توفير حجرة مناسبة لرعاية أطفال الأمهات أو الآباء– الذين يتغيبون بسبب أطفالهم– فيتعلمون القرآن، أو يستمعون للقصص النبوي ، أو القرآني، أو لقصص أخرى هادفة ، أو يُنشدون أناشيد هادفة ، ويَقضون أوقاتاً ممتعة ومفيدة ، مما يجعلهم فيما بعد طلاباً في حلقات الكبار، بالإضافة إلى أن هذا يجعل الآباء والأمهات مطمئنين على أبنائهم ، مما يعينهم على الاستمرار في حضور الحلقات *وعلى الإدارة تكليف موظف بمتابعة السؤال عن الدارس الذي يتغيب – بعد سؤال معلمه الخاص عنه – لإشعاره بأنه مهم وأن الدار تتمنى له أن يكون مع زملائه بالحلقة، وتقديم العون له، قدر المستطاع . أما المعلمون النجباء، فإذا لمست الإدارة – من خلال المتابعة والإشراف على الحلقات – في أحدهم حباً حقيقياً لتعليم التجويد، وصِدقاً في النية، فلا ينبغي أن تفرط فيه مهما تكُن الأسباب، لأن هذا الحب ، وهذا الصِّدق سوف ينتقلان بالتدريج، وبشكل طبيعي إلى الدارسين ...وكما ينبغي رعاية الطلاب النجباء، كذلك ينبغي رعاية وتشجيع المعلمين النجباء . كما ينبغي للإدارة تجاه المعلمين: أن تربط المعلم دائما بأمر مهم ألا وهو الإخلاص لله، وانتظار الأجر منه سبحانه وتعالى وأن تشجع المعلمين، و تشكرهم، و تدعو لهم. كذلك أن تخالط معلم المادة وتقف إلى جانبه في جميع الظروف. أن تشجع المعلمين على نقل تجاربهم لبعضهم البعض لتعم الفائدة، بكتابتها ووضعها في سجل يستفيد منه جميع المعلمين الحاليين و المستقبليين ، من ذلك مثلاً: تجربة في معالجة تسرُّب طالب من الدرس، تجربة ناجحة في تفعيل دور ولي أمر، تجربة ناجحة في تنشيط طالب في حفظه، تجربة ناجحة في تعليم الكبار... وهكذا يكتب كل منهم تجاربه، ثم يؤتى بها إلى الإدارة ويتم التنسيق بينها بعد اختيار المناسب منها وتوضع في ملفات يُهدى منها نسخة لكل معلم، وبذلك يجد لكل مشكلة حلاً، ولكل موقف شبيهاً[15]ولابد أن تُحسن الإدارة اختيار منهج التدريس : مع الأخذ في الاعتبار أن هذا المنهج ينبغي أن يتغير و يتطور وفقا لنجاحه أو فشله عند التطبيق وفي الخطوات العملية التالية منها تحصين الذات بالتربية الإسلامية الصحيحة والسليمة للفرد والأسرة، والطفل بالخصوص لأنه رجل المستقبل والحامل لبذور القوة والهزيمة بحسب التنشئة التي يتلقاها في وسطه من حب الوطن والعمل على بناء استراتيجية ثقافية إسلامية قوية وراشدة وفعالة تقدم الإسلام للبشرية على أنه البديل والخلاص الوحيد من محن العولمة المادية، وتوضيح حقيقة الأنموذج الحضاري الإسلامي , ووضع قاعدة لإعلام إسلامي يعنى بتقديم الصورة الحقيقية للإسلام باعتباره هداية للبشرية، وكشف عورات الحضارة الغربية المادية وبيان نواقصها ومخاطرها على الجنس البشري لتشجيع العلم والمعرفة والبحث عن الخبرات وتوظيفها التوظيف الناجح لتحقيق الاكتفاء الذاتي لشعوب العالم الإسلامي من الغذاء والدواء.[16] بهذه المفاهيم نحو التفاعل بين الحضارات والتلاقح بين الثقافات والمقارنة بين الأنسان الفكرية، والتعاون والتساند والتكامل والتعارف بين الأمم والشعوب، ويرعى العالم منتدى حضارات بينها مساحات كبيرة من المشترك الإنساني العام، ولكل منها هوية ثقافية تتميز بها، ومصالح وطنية وقومية وحضارية واقتصادية وأمنية لابد من مراعاتها في إطار توازن

([14])إدارة الوقت ... ماريون هايز ترجمة / عبدالله بلال ... دار المعرفة للتنمية البشرية ... 1421هـ

([15])وقت الإدارة العلمية الوقت وأهميته في حياة المسلم (2/ 310)

[16] موسوعة الرد على المذاهب الفكرية المعاصرة 1–29 (9/ 198) فن إدارة الوقت ... عبد الرحمن العمرو ... إدارة التدريب بالرياض ... 1423هـ

المصالح، وليس توازن القوى بين الأمم والحضارات. فالناس في سعيهم شتى (إن سعيكم لشتى) [الليل:4]، ذلك هو المفهوم الإسلامي للعالمية: نزوع عالمي يرى التعدد والتنوع والاختلاف القاعدة والقانون، ويؤمن أن التفاعل هو الوسط العدل بين العولمة وبين التبعية، فتصبح الصورة الحضارية للعالم هي صورة منتدى الحضارات. ويتميز المفهوم الإسلامي للعالمية عن نظيره الغربي ليس فقط في وقتنا الراهن، وإنما منذ فجر الحضارة الأوروبية الغربية عندما تجعل المنظمات الدولية والإقليمية هيئات موظفة لخدمة مركز الزعامة في النظام الدولي وهي الولايات المتحدة ومبررة لسياساتها وأهدافها وبروز مفاهيم الديموقراطية، حقوق الإنسان، التعددية السياسية. والاقتصاديات العملاقة ذات التكنولوجيا العالية، جعلت الاقتصاديات القطرية عاجزة عن التأثير في العلاقات الاقتصادية الدولية خاصة في ظل وجود الشركات متعددة الجنسيات. وبما أننا تعرفنا في هذا المبحث إلى مفهوم العولمة ومعالم النظام العالمي الجديد وقد وضحنا مفهوم الإسلام وذلك حتى تكتمل المصطلحات الأساسية التي يرتكز عليها البحث.. ولا بد من القول في البداية: بأن ربط سياسة التعليم بالتخطيط ضروري، ويجب أن يزداد وثوقا مع الأيام، بحيث يقل فاقد التعلم إلى حده الأدنى، إن لم يمنع تماما. ومن المفيد أن يزداد إيماننا بأن الفجوة التقنية، التي تفصلنا عن العالم المتقدم، يحكم تجاوزها قوانين حضارية لا يمكن إغفالها. فتحول العلوم إلى تكنولوجيا، تحكمها فعالية اجتماعية، تتأثر بكل العوامل النفسية، والاقتصادية، السياسية، الضاغطة على الأمة، ولن يتم هذا التحول إلا بعد مرور الوقت الحرج من بدء الأمة في تكديس العلوم في عقلها الباطن. أخذت بعض أقطارنا الإسلامية تدرك ذلك، وبدأت خطوات جريئة في تطوير التعليم، نرجو أن تتلوها خطوات أخرى في المراحل المختلفة، حتى تستطيع الأمة أن تتجاوز الوقت الحرج؛ لتصبح عملية تحول العلوم إلى تقنية، أمراً طبيعياً من غير تعسف، ولا تجاوز. أثر القدرات الاقتصادية على الحالة العلمية والتقنية تطورت القدرات التربوية لبعض أقطارنا، بما أنعم الله عليها من خيرات، وحباها من ثروات طبيعية، تطوراً كبيراً، وصاحب هذا التطور عدة ظواهر جديدة، جديرة بالدراسة والعناية، رغبة المجتمع في التعليم جعلته يعج بكل أنواع الدراسات والإقبال على التعليم التقني في حالة غير مرضية يحتاج إلى نظرة موضوعية؛ لمعرفة أبعاده، وتأثيره المباشر على مستقبل العلم والتقنية [17] مثلا تطور التعليم في أسبانيا كثيرًا منذ عام 1900م. واليوم فإن جميع ممن هم في سن الخامسة عشرة وما فوقها يقرؤون و يكتبون، مقارنة مع نسبة 40% في عام 1900م.ويُلزم القانون الإسباني كل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ست وثلاث عشرة سنة بالالتحاق بالمدرسة. لكن الكثير من الأطفال يتركُون المدرسة عندما يبلغون الرابعة عشرة. ويتناقص عدد الطلاب بدرجة كبيرة في كل مرحلة تالية أعلى في السلم التعليمي. ويدرس الطلاب بالمدرسة الابتدائية لفترة ثماني سنوات، ولثلاث سنوات في المدرسة الثانوية. ولابد لهم من قضاء سنة إضافية لدراسة خاصة قبل التحاقهم بالجامعة. وتدير الحكومة معظم المدارس الابتدائية والثانوية. لكن هناك مدارس كاثوليكية أيضًا، ومدارس خاصة غير دينية في المراحل الابتدائية والثانوية. وفي أسبانيا حوالي 30 جامعة يدرس بها أكثر من 700,000 طالب [18]

المطلب الثالث: نظم التعليم وعلاقتها بالحالة العلمية والتقنية

إن من الحق أن نقرر: أن التعليم نشأ في أقطار العالم الإسلامي كافة، و كان التعليم فيها هو نقطة الارتكاز لباقي أنواع المهن؛ وقد تطور التعليم من حيث مناهجه، في شتى أقطار العالم الإسلامي، فعلا مرة وسط، وهبط أخرى وتأخر، ولكنه استمر – على كل حال يشكل الحياة العامة للمسلمين، حتى دقت نواقيس الحضارة الأوروبية، وجلبت معها بخيلها ورجلها العلم الأوروبي، وانبهر المسلمون بما حققه هذا العلم الأوروبي، إلا أن غالبية ديار الإسلام أقبلت عليه، ولم تجد في دينها ما يردها عنه، واعتبروا أنها بضاعتنا ردت إلينا، وهو على كل حال تراث البشرية، أدلى فيه الأجداد بدلو عظيم، فلم لا نستعيده؟[19]ومن هنا بدأ صراع صامت، بين أسلوب التعليم القديم، وبين الأساليب الحديثة، واستقر الرأي في كثير من ديار الإسلام، أن تترك على مناهجها، ونتجاوزها بتقديم العلم الحديث، بأساليبه ومناهجه في معاهد جديدة. على سبيل المثال معاهد التعليم الديني تفقد ازدهارها بوقف تدفق النابهين والمتفوقين عليها؛ حيث اتجهت الغالبية منهم إلى النوع الجديد من التعليم، الذي يتسم بظاهرة جديدة، ألا وهي المهنية التي فقدها نظام التعليم القديم بإصراره على مناهج وضعت في العصور الوسطى. خذ مثلا محاولات الأزهر في مصر في الستينيات من هذا القرن الميلادي، عندما اجتهد في تجاوز مشكلة الانفصال هذه، بين النوعين من

([17])الموسوعة العربية العالمية (/ 15)

([18])الموسوعة العربية العالمية (/ 14)

([19])الحضارة الإسلامية بين أصالة الماضي وآمال المستقبل (5/ 177)

التعليم، فافتتحت كليات مهنية متنوعة، لا تختلف في شيء عن أي كلية أخرى من حيث المناهج، مع إضافة منهج إسلامي فوق المناهج الأخرى، فجاءت التجربة ممسوخة، حيث كان من الأجدى . في رأينا . ((أسلمة)) مناهج العلوم الاجتماعية، من علم نفس، واقتصاد، واجتماع، وما إليها بمعاصرة، وفعالية، بدلا من خلطة ((سمك لبن تمر هندي)) التي سارت عليها الأمور، والتي لم تقف عند هذا الحد، بل تعدته إلى أن كليات الأزهر الدينية التقليدية بقيت على حالها دون تطوير، مما أفقدها كثيراً من حيويتها، ومن ثم انصراف الدارسين عنها. تلك ومضات عامة وسريعة، عن نظم التعليم، أردناها أن تؤكد ضرورة هدم الحدود المصطنعة، بين التعليم الديني، والتعليم المدني، وأن تكون مدخلا لسؤال هام هو: أي نوع من الخريجين نريد؟ ولأي غاية اجتماعية نعدهم؟ إن ازدواجية التعليم في العالم العربي والإسلامي، مشكلة يجب إعادة النظر فيها، من أجل نظام موحد للتعليم، ينبثق عن أحسن ما في القديم، وأفضل ما في الحديث. لقد انحصرت مناهج التعليم القديمة في القرون الأخيرة، في دراسات فقهية، ولغوية، ولم تعد تدرّس في معاهد التعليم المختلفة، أي مناهج علمية تجريبية، وأصبح تراث أجدادنا في هذه المجالات، كأنه ليس تراثنا، ومن هنا كانت الحرف التي نشأت في العلم العربي الإسلامي، والصناعات التي بدأت فيه، معتمدة على النقل والمحاكاة والتقليد. وحتى وقت احتكاكنا بالحضارة الغربية، ظللنا لا نعرف كيف نضع بذور الصناعة في بلادنا؛ لأننا طلقنا أنفسنا (في عصور الانحطاط) من العلم التجريبي وهو ماء الحياة بالنسبة للتقنية المعاصرة، أي نوع من التعليم يلزم لوظيفة اجتماعية معينة؟ بدلا من أن نسأل أنفسنا: أي وظيفة اجتماعية تصلح لهذا الخريج؟ أي أن التعليم في بلداننا، يجب أن يرتبط بمهمة اجتماعية مطلوبة، وهي التي تحدد آفاقه كماً ونوعاً. التعليم. يتوجّه أكثر من ثلاثة ملايين ونصف المليون طالب وطالبة كل عام إلى المدارس والجامعات السعودية. ويعدّ تطوّر التعليم العالي من أهم الإنجازات التنموية، إذ تضمّ البلاد ثماني جامعات منها ما هو للتعليم الشامل (جامعة الملك سعود في الرياض، وجامعة الملك عبدالعزيز في جدة، وجامعة الملك فيصل في الدمام، وجامعة الملك خالد بأبها) وأخرى متخصّصة إما في الدراسات الإسلامية والأدبية والإنسانية بشكل عام (جامعة أم القرى في مكة المكرمة، وجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية في الرياض، والجامعة الإسلامية في المدينة المنورة) وإما في الدراسات العلمية (جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الظهران) إلى جانب مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية في الرياض التي تقوم بمهام البحث العلمي التطبيقي. وعدد كبير من كليات البنات وكليات المعلمين والمعلّمات والكليات التقنية وكليات المجتمع موزعة في مناطق مختلفة [20] تطور التعليم. خلال فترة الانتداب حدث تطور في قطاع التعليم من حيث النوع والكم، فقد ازدادت مخصصات وزارة التربية والتعليم من 3% في بداية الانتداب إلى 8% في نهايته، ثم أصبحت مخصصات الوزارة حوالي 10% في السنوات الواقعة بين 1932 و1946م. ويرجع هذا التطور إلى أن وزارة التربية والتعليم (المعارف) بالإضافة إلى وزارتي الصحة والزراعة كانت تُدار من قِبل العراقيين بعكس الوزارات الأخرى كالمالية والدفاع والخارجية والداخلية والتي كانت تحت إشراف المستشارين البريطانيين. ورغم الزيادة الملحوظة في عدد الطلاب والمدارس إلا أن اتجاه التعليم ظل خلال تلك الفترة مُركّزًا على تخريج كوادر وظيفية وأهملت الكوادر الفنية والعلمية، فحتى سنة 1945م لم يكن في العراق غير إعدادية زراعية واحدة وإعداديتين صناعيتين فقط. وشهد قطاع التعليم زيادة نسبية في عدد طلاب الكليات والمعاهد العالية. ففي عام 1920–1921م كان عدد الطلاب في المعاهد العالية 65 طالبًا، وفي عام 1932– 1933م أصبح 115 طالبًا، ثم ارتفع في عام 1945– 1946م إلى 2146 طالبًا بينهم 284 طالبة. واستمرت الحكومة العراقية في إرسال البعثات العلمية إلى خارج العراق للحصول على تخصصات عالية. ومع ذلك فإن تطور التعليم لم يكن يسد حاجة العراق من المدرسين والمدارس. وأدى ذلك إلى حرمان أبناء الشعب العراقي من التعليم وخاصة في القرى والأرياف، فحتى عام 1946م كانت نسبة الأمية في العراق تزيد على 90% من مجموع السكان. لكن العراق شهد نهضة علمية واسعة في الخمسينيات وحتى التسعينيات من القرن العشرين، فازدادت المدارس والجامعات والمعاهد العلمية والفنية والصناعية ونشطت الحركة العلمية إلى أبعد مدى، حيث أصبح لدى العراق علماء مبدعون ومخترعون في كافة مجالات العلوم والتكنولوجيا. مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يدرسها الطالب في صورة مقررات دراسية .كما يدخل تحت هذا التعريف كل نشاط هادف تقدمه المؤسسة التعليمية وتنظمه وتشرف عليه ، وتكون مسؤولة عنه ، سواء في داخلها أم خارجها .وعلى هذا فإن المنهج الدراسي يتضمن خبرات تربوية مفيدة ، يتم تصميمها تحت إشراف المتخصصين لإكساب المتعلمين مجموعة من المهارات ، التي تساعد المتعلم على أداء وظيفته التعليمية

([20])الموسوعة العربية العالمية (/ 40)

والتربوية بصورة صحيحة وهادفة .المناهج الدراسية نظام تربوي متكامل : يقرر المتخصصون في المناهج أن المنهج الدراسي بوصفه نظاماً – وفقاً لأسلوب النظم – يتكون من ثلاثة عناصر أساسية هي : المدخلات ، العمليات ، المخرجات ، ويصحب هذه العناصر عنصر رابع هو التغذية الراجعة ... وفيما يلي شرح موجز لكل منها :أولاً : المدخلات : تتكون مدخلات المنهج الدراسي – بوصفه نظاماً – من جميع مصادر تصمم المنهج ، فأهداف المنهج تشتق من حاجات محددة . ولا بد أن تكون الأهداف ممثلة صادقة لهذه الحاجات، ومرآة لها. كما تتضمن المدخلات الخبرات التعليمية والعلمية التي يجب أن يمر بها المتعلم. والتي تتضمن معرفة العلوم اللازمة التي تهدف إلى تنمية قدرة المتعلمين في رفع كفاءتهم لتحقيق الرسالة التي يصبون إليها. ثانياً: العمليات: ويقصد بالعمليات تلك التفاعلات التي تحدث بين المدخلات لإنتاج المخرجات ، وتتمثل هذه التفاعلات في خطوات المنهج الدراسي ابتداءً من التخطيط له ، وانتهاءً بتنفيذه وتطويره وتقويمه ، ومراجعته ، فيبدأ مخططو المنهج في تصميمه من حيث صياغة أهدافه ومكوناته ومواده التعليمية ، وهذا ما يطلق عليه المنهجيون بهندسة المنهج . وهذه العملية يشترك فيها كل من له علاقة بالعملية التربوية من خبراء في المناهج ، وعلم النفس ، والمتخصصون في العلوم المختلفة .ثالثاً : المخرجات : بعد أن يتم تطبيق المنهج لا بد من التأكد من أن المتعلم قد بلغ الأهداف المحددة سلفاً ، والمتمثلة في تحقيق النمو المتكامل معرفياً ومهارياً ووجدانياً من جهة ، ومن أن المدخلات كانت مناسبة لذلك من جهة أخرى ، وذلك بأساليب التقويم وأدواته من اختبارات تحصيلية ، وتشخيصية .رابعاً : التغذية الراجعة : وتهدف التغذية الراجعة إلى تحديد درجة ملاءمة المدخلات والعمليات لتحقيق أو لبلوغ المخرجات المطلوبة ، ومن ثم تعديل أي عنصر من عناصرها لتحسين نوعية المخرجات ، كتطوير نوعية المواد التعليمية اللازمة ، أو إعادة النظر في الكتب المقررة ، أو طريقة الأداء ، أو أسلوب التقويم ، وكل هذه العناصر تخضع للمراجعة من أجل أن تصبح في أفضل صورة ممكنة لبلوغ المخرجات المطلوبة .وهنالك بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم المنهج , و تستمد أهداف المنهج من الأهداف العامة للمؤسسة التعليمية ، ويعد تحديد الهدف الخطوة الأولى في بناء المناهج ، وفي ضوئها يتم اختيار المحتوى وتنظيمه ، وتتحدد طرق التدريس وأساليبه ، والوسائل والأنشطة التعليمية كما يتم تحديد أساليب التقويم المناسبة للتأكد من تحقق أهداف المنهج .... وهكذا فالأهداف توفر القاعدة التي تتحدد في ضوئها مكونات المنهج الأخرى، ومن هنا نجد اهتماماً كبيراً بتحديد الأهداف من واضعي المناهج الدراسية. المقرر : هو تلك الموضوعات الرئيسية التي يتم اختيارها من بين المعارف التي تتضمنها المصادر العلمية المتاحة أمام خبراء المناهج وغيرهم ، على أن لا يكون اختيار هذه الموضوعات عشوائياً ، وإنما في ضوء معايير محددة في أهداف المنهج .المحتوى : ويعني المعالجة التفصيلية لموضوعات المقرر وهو يتضمن نواحي معرفية عديدة تعكس جزءاً أو أجزاء من البنية المعرفية لعلم ما ، أو لعدد من العلوم .الكتاب : هو ذلك الوعاء الذي يضم المحتوى الدراسي للمادة ، بمقدماتها ، وفهارسها ، وشرح المفردات الصعبة ، وكل ما يقرب المحتوى إلى فهم الطالب ويلبي الجانب المعرفي الذي يراد تحقيقه .وخلاصة القول إن التعليم مهنة وصناعة متخصصة لها قواعدها ولها أصولها التي ينبغي أن تكتسب ، حتى يتمكن المعلم من القيام برسالته التربوية والتعليمية على الوجه الصحيح .وإعداد معلم له طابعه المميز ، وسماته الخاصة ، فهو بالإضافة إلى مهارة تعليم القرآن ، وطرق الإقراء التي هي من أساسيات مهمته لا بد أن يجيد أساليب التواصل ، والتفاعل ، والتأثير بطلابه ، ومن ثم بناء الثقة التي تجعل منه أسوة وقدوة في نظر المتعلمين .إضافة إلى تعزيز قدرته على اقتراح الحلول التربوية الناجعة لما قد يواجهه أثناء عمله من معوقات أو مواقف تؤثر سلباً على أداء رسالته .وفي الحقيقة إن معلمي الحلقات القرآنية دعاة إلى الله تعالى ، فتعليم المعلم إقراء القرآن لطلابه دعوة ، وإجابته على تساؤلاتهم دعوة ، وتوجيههم ونصحهم ، وعلاج مشكلاتهم دعوة أيضاً ، وغرس مكارم الشيم دعوة . والمعرفة المتكاملة هي العدة التي تمكن المعلم من أداء رسالته التربوية والتعليمية والدعوية على الوجه الصحيح، فتعليم العلم يحتاج إلى المعرفة الشمولية

المطلب الرابع: الإنسان ركيزة التطور وهدفه:

للإنسان في المشوار الحضاري مكانة هامة، وعليه واجبات جسام، وإذا كانت الحضارة تتجه إليه بجوهرها، وفنونها وعلومها،وآدابها، وقيمها وسلوكها، وكل ما يتمخض عنها، وتنطلق منها وبها . وهذا أمر طبيعي على أي حال . فإن الهدف الأول من مناهج التطور، وخطط التنمية، واستراتيجيات التقدم ، يجب أن توضع بحيث توجد منه إنساناً سوياً متوازناً، فتشحذ فعالياته، وتقوي عزائمه، وتعبئ طاقاته، ليؤدي دوره، ويقوم بواجباته، لأن الإنسان النامي يختلف في متطلبات حياته، وفي حوافز نشاطه، ومنطلقات طاقته، عن الإنسان المتطور، الذي بلغ بمجتمعه قمة الحضارة،

وبلغ به مجتمعه شموخ التحضر، في حين نجد أن إنسان التنمية يعاني من قصور ملموس في الخدمات الأساسية، ومتطلبات الحياة الكريمة في الوقت الذي يجد نفسه فيه مطالباً بأن يعمل بجد وجهد فائقين، لتحقيق خطط التنمية، حتى توفر له ما هو أكثر من الخدمات الأساسية، وما هو أبعد من المتطلبات الضرورية هذا إلى جانب أن واجب إنسان التنمية المسلم السوي أن يبتعد عن كل ما يمس الصالح من قيم مجتمعه، من تصرفات وعادات، لها ما لها من بريق الحضارة، وانبهار التقدم، وعليها ما عليها من تفسخ وانحلال يدعوان إلى تحطيم المجتمع، وانهيار أسسه الصالحة، وركائزه السليمة، وهو إن فعل هذا فإنه يبعد عن مجتمعه ما يقوض أركانه، ويهز جذوره، فيعيش المجتمع المسلم معافى من أمراض الحضارة، سليماً من خبائثها وشرورها، والعاقل من اتعظ بغيره. تحقيق الذاتية في التطور ويتفق علماء التنمية ومختصوها على أن مسيرة التنمية في أي مجتمع لا تكون راسخة الأركان، عميقة الجذور، وفائضة المردود، ما لم تكن نابعة من ذاتية ذلك المجتمع، متطابقة مع تصوراته، متمشية مع احتياجاته، لأن تبني أفكاراً تنمويةً غريبةً عن مجتمع ما، وصبها في القوالب الاجتماعية لذلك المجتمع لا يأتي بخير، ولا يفضي بالنتائج المرجوة. كما أصبح من المؤكد، أن التنمية لا تخدم مجتمعها إلا إذا تمت داخل إطاره الاجتماعي المحدد، الذي يعكس قيمه، وأخلاقياته، ومبادئه، وعاداته، وتقاليده، وطرق معيشة أبنائه، وكل ذلك لابد أن يلعب دوراً أساسياً في صياغة فكر التنمية، وذهنية مخططيها.[21] ونقطة الانطلاق لابد أن ترتكز على دراسة تحليلية، تبين جوهر المشكلة الحضارية، وتحديد مكاننا الصحيح من حضارة العصر الباسقة، قبل أن نضع الحلول، فقد مضى وقت ثمين على أمتنا، كان يمكن أن تستغله في المواجهة الصادقة لقضايا التخلف، لو أن المهتمين بأمر نهضتنا في مواقعهم المتعددة والمتباينة، أحسوا التشخيص في البداية، ولكن اليقظة الفجائية، والرغبة في التغيير بحركة سريعة قوية، لا تعطيان عادةً فرصة للتأمل والتدبر. وهذا ما حدث في شتى بقاع عالمنا العربي والإسلامي، عندما أخذت الدول بصور متفاوتة تعد للنهوض والتطور. ولأن اليقظة كانت فجائية، والرغبة في التغيير بحركة سريعة كانت قوية، وجدنا أنفسنا . نحن المسلمين . ونحن في طريقنا إلى النهضة نتبع سبيل (الشيء) حينما نرى أوروبا تخرج علينا بزينتها المادية البهيجة، فيقع في نفوسنا شيء مما وقع في نفوس بعض بني إسرائيل حينما خرج عليهم قارون بزينته، فقالوا يا ليت لنا مثل ما أوتي قارون إنه لذو حظ عظيم وهكذا عمدنا إلى تلك الحُلَّة نفصل مثلها، ونحاول أن نقلد بجهالة، عثرة المقص في يد الخياط الأوروبي، مع أن الطريق إلى الحضارة هو وقبل كل شيء طريق الفكر، الذي يحدد الوسائل ونتائجها، في مدة معلومة، بحيث يرى السائر ما سوف تنتهي إليه الطريق، قبل أن يخطو فيها خطوة واحدة. فعن طريق التقليد، والمحاكاة، والمباهاة، تكدست بيوت القادرين منا بأحدث ثمار ((التقنية))، فكرست ظاهرة الركون والإخلاد المتصل لعالم الحاجات، وتعودت نفوسنا على اللهث خلف الأشياء، نقتنيها، ونتباهى بها، وما عادت النفوس قادرة على السيطرة على رغباتها؟ وكبح جماح أهوائها، دون أن نسأل أنفسنا: إلى أين نحن ذاهبون؟ وما هي نهاية عالم الأشياء؟ وما هي نتيجة هذا كله؟ وكما هو الحال دائما في ((ديناميكية)) التغيير الاجتماعي، تبدو ظاهرة الإخلاد المستمر، والركود الدائم، لعالم الحاجات والخدمات، مرض سريع الانتشار، لا نتجاوز القصد إذا ما أسميناه بالطاعون الاجتماعي. [22] فمجرد اقتناء فرد لشيء جديد، وبإعلان هذا في مجتمع الشخص القريب . نتيجة مرض اجتماعي آخر اسمه التباهي . تبدأ عملية الاقتناء للشيء نفسه تنتشر نتيجة مرض آخر اسمه التقليد. والإنسان يبحث عن حضارة تقنية ثابتة، راسخة، ومتطورة، يريد أن يقيمها بما صنعت يداه لابد أن يلتفت التفاتا عظيما لهذه المشكلات الأخلاقية؛ لأنها في الحقيقة جزء أساسي من مشكلات النهوض الحضاري، فالإنسان في غياب ضميره الأخلاقي، ينحط لعالم غريزي، جبل على التكاثر، يستكثر من الأشياء، حتى إذا ملها بحث عن شيء جديد.. ولن يوقف حركة نفسه الهابطة في عالم الأشياء وإذا كان ثمة فائدة من اليقظة الفجائية، والرغبة العارمة في التغيير، فإنها بدون ريب وضعتنا في مواجهة مباشرة مع مأزق التخلف، بعد أن زالت عنا الغشاوة، وها نحن نحاول أن نلملم الشتات، لنكشف أن من أهم العمد الرئيسة للحضارة. ونهدف باستعراضنا لكل تلك المكونات، أن نسعى إلى تشخيص ((المرض التقني)) الذي تعاني منه مجتمعاتنا؛ لنتعرف بعد ذلك على الفجوة التقنية التي تفصلنا عن العالم المتطور، وأسلوب معالجتها.الصفات الحميدة التي يدعو القرآن الكريم الفرد للتحلي بها [23]يعد مبدأ المساواة أحد المبادئ العامة التي أقرها الإسلام، وهي من المبادئ التي تساهم في بناء المجتمع المسلم، ولقد أقر هذا المبدأ وسبق به تشريعات

([21])الحضارة الإسلامية بين أصالة الماضي وآمال المستقبل (5/ 168)

([22])الحضارة الإسلامية بين أصالة الماضي وآمال المستقبل (5/ 172)

([23])(الشلعوط: 84) فقه النصر والتمكين في القرآن الكريم (2/ 65)

وقوانين العصر الحاضر. ومما ورد في القرآن الكريم تأكيدا لمبدأ المساواة قوله تعالى: {يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللهِ أَتْقَاكُمْ} [الحجرات: 13].وقال الرسول عليه الصلاة والسلام: «يا أيها الناس ألا إن ربكم واحد، وإن أباكم واحد، ألا لا فضل لعربي على أعجمي ولا لأعجمي على عربي، ولا أحمر على أسود، ولا لأسود على أحمر إلا بالتقوى» المواهب والقدرات، والتفاوت في الدرجات غاية من غايات الخلق، والحقوق العامة دون تفريق بسبب الأصل، أو الجنس، أو اللون، أو الثروة، أو الجاه، أو غيرها [24]

المطلب الخامس: الرؤية العلمية الحديثة للنظام التعليمي والتربوي

إن الحديث عن إنقاذ الأمة وعن ضرورة رسم المنهج ذي المعالم الواضحة في إحياء الأمة وإنقاذها أصبح من الواجب لدى كل مسلم يشعر بواقع الأمة، ويدرك دوره في إنقاذها والحديث حول وسائل التغير أحسب أن الأغلب من قطاع المفكرين والتربويين والمثقفين، يذهبون أن التربية ضرورة ملحّة لغرس المعاني والتوجيهات على صعيد الأمة أجمع، وضرورة ملحّة لغسل أوضار الماضي وآثاره السيئة، ولإعداد الأمة لأن تكون أهلاً لأن تحمل هذا الدِّين، وهذه الرسالة لا لهذه الأمة وحدها بل للعالم أجمع. وهي حينما تسعى للقيام بهذا الدَّور وأداء هذا الواجب فلا بد أن تكون مؤهّلة لهذه المنزلة، ولا أظن أننا نملك بديلاً غير التربية؛ لذا فهي تستحقّ منا الحديث الكثير عن ضرورتها والمطالبة بها، والحديث عن المناهج التربوية، والحديث عن الأخطاء التربوية، والحديث عن أساليب التربية. إنه جانب ينبغي أن نعنى به جميعاً لا على مستوى رجال الصحوة فحسب، بل على كافة الطبقات والمستويات، ونحن حين نتحدَّث حول هذا الموضوع وهو موضوعٌ شموليّ يتحدَّث عن جوانب كثيرة سواء أكانت جوانب فردية أم جوانب على مستوى الأمة، وسواء أكانت جوانب تخص الفرد بحد ذاته، أم كانت تخصّ الأسرة ودور الأب والأم، أم كانت تتعلَّق بالمؤسسات التربوية، إننا حين نتحدَّث هذا الحديث فإننا لا نعدو أن نذكر خواطر مجرَّدة فالحديث عن هذه القضية أظن أوسع من أن نأتي عليه في هذه البحث , وحين نتحدث عن القضايا التربوية فنحن نتحدّث عن أسلوب ومنهج، أو عن برنامج، وهذا لا يعني أن زيداً من الناس أو عمراً من الناس ينطبق عليه هذا الكلام أو ذاك، ذلك أن كثيراً من الأخوة الأساتذة والمربّين يطبق ما يسمع حرفاً بحرف "[25].إن الرؤية العلمية تجاه أي مشكلة يعانيها أي مجتمع من المجتمعات المعاصرة سواء أكانت هذه المشكلة أمنية أم اجتماعية أم اقتصادية. أم تربوية. إلخ، لا تقوم في الأصل على إطلاق أحكام أو افتراضات أو تخمينات ذاتية حول المشكلة أو المشكلات التي يوجهها المجتمع. إنما تنطلق الرؤية العلمية من واقع المنهج العلمي القائم على الدراسة والتحليل لجميع المتغيرات المرتبطة بالمشكلة من حيث واقعها وأسبابها والعوامل المحددة لها.وما دامت هذه الدراسة تهدف إلى بحث حالة التربية الاجتماعية بعد القضاء على الإرهاب بكل صوره ، فإن المنهجية العلمية تقتضي العمل على تحديد حجم المشكلة وواقعها في المجتمع وتحليلها وفقاً للنتائج الأمنية والاقتصادية والاجتماعية والصحية والتربوية خوفا من انتشارها في جميع جوانب المجتمع. لهذا فإن الواجب رفع مستوى الخطاب إلى معالجة الأزمات العالمية ومكافحة المشكلات التي تهدد الاستقرار والسلم والطمأنينة والتعايش، والارتقاء بالصحوة المباركة إلى المشاركة في وضع تصوراتنا ومقترحاتنا لإيجاد توافق مع (الآخر) ما وجدنا إلى ذلك سبيلا ومن هذه المعضلات ومن المشكلات التي خلفها الإرهاب فساد البيئة – الفقر– البطالة– الفوارق الاجتماعية– الإدمان على المخدرات والمسكرات– الإجرام المنظم– الرشوة– الامراض المستعصية والأوبئة– العنصرية التنازع العرقي وغيرها.ولكن يبقى المدرس هو الأداة الفاعلة والعنصر الرئيس في نطاق التعليم والتربية، ومعرفة الصفات التي ينبغي أن يتحقق بها ويرتقي إليها، ونجد أن من الأولويات في المؤسسات التعليمية ومن بواكير الاهتمام أن تكون بمعلم القرآن الكريم والسيرة النبوية,لقد بعث عثمان – رضي الله عنه – قراء مع المصاحف التي أرسلها إلى الأمصار ؛ لتكون المصاحف قدوة لأهل تلك الديار، يأتمون بها في قراءتهم وصلواتهم، وليكون القارئ المبعوث معلمًا لعامة أهل كل مصر القراءة وَفق مصحفهم . وذلك أن المعلم هو محور التعليم والدرس والتربية، فمهما

(24) مسند الإمام أحمد (411/5). انظر: مبادئ نظام الحكم في الإسلام، عبد الحميد متولي، ص385. انظر: الأخلاق الإسلامية وأسسها للميداني (624/1). انظر: فلسفة التربية الإسلامية، ماجد عرسان الكيلاني، ص179. انظر: الثقافة الإسلامية وتحديات العصر، شوكت محمد، ص308. انظر: مبادئ علم الإدارة، محمد نور الدين، ص116.

[25]البطالة لأمير النجار (2/ 33) التكامل والتوازن في التربية (ص: 2)

وضعت من مناهج متقنة، وهيئت من ظروف ملائمة، ووفرت من وسائل معينة، كل ذلك لا يغني عن الأداة الفاعلة في العملية التعليمية، وهو المدرس الكفء في الموقع المناسب ؛ لأن عناصر التعليم قد تكون في غاية المواصفات المتقنة، لكنها تنحدر وتهبط على يد المدرس غير المؤهل، أو توجَّه من قبله توجيهًا نافرًا، أو تهمل ولا يفاد منها .فلا غرو أن تكون دراسات جادة في تأصيل شخصية المعلم، وبيان دوره الفعَّال .ولقد حرَص الخلفاء وعلية القوم ووعاة الناس – قديمًا – على اختيار المدرس الناجح لأبنائهم نحو لكسائي والأصمعي ؛ لأن ثمرة التعليم وجناه مترتبة على تأهل المدرس بالصفات اللائقة، وأخذه بها في مسيرته المباركة .التعليم أعظم مهمة تواجه "الأمة" في العصر الحديث ،لعل مهنة التعليم من أكثر المهن التصاقا بالفرد والمجتمع , وليس هناك أمل في بعث حقيقي للأمة ما لم يتم تجديد النظام التعليمي وإصلاح أخطائه ، والحق أن ما نحتاج إليه إنما هو إعادة تشكيل النظام من جديد . فشرف أمةِ الإسلام، وزكاؤها , بالأخلاق الكريمة , والآداب الرفيعة , والفضائل العالية , ولأن التعليم مفتاحُ كلّ خير , وأصل كل سعادة , وسبيلُ كل صلاح , وفلاح , وما ارتقت أمةُ الإسلام إلى قمة المجد إلا به ومن أخذ به .فقد تَّخلقُ بالأخلاق الإسلامية , وتأدبُ بالآداب الشرعية إن الأمة . أية أمة . إذا حملت أفكاراً وهمية عن خصومها أو أصدقائها، فإنها لا تستطيع أن تخوض الصراع مع أولئك الأعداء، أو تقيم تعاوناً مع هؤلاء الأصدقاء .. والخلاص من الأوهام عن الأعداء والأصدقاء لايتم إلا بالإدراك الصحيح للواقع، والإدراك الصحيح لا يتم إلا بفتح السمع والبصر علي حقيقة هذا الواقع "[26]".ومن هنا فإننا نؤكد علي ضرورة التخلص من العقلية السطحية ونؤكد علي قدرتنا علي التصدي للصراع الحضاري معه، بل وإحراز التقدم عليه في هذا الصراع، وذلك طبقاً لقانون التدافع الحضاري، وربما في المستقبل غير البعيد "[27]" وهنالك بعض التنبيهات يجب الوقوف عندها "[28]": أن أصحاب الأفكار المتطرفة لديهم رغبة جامحة في إقصاء الآخر فهم الوحيدون القادرون حسب رؤيتهم على فهم الحقائق والأمور وأصحاب الأفكار المتطرفة لديهم أحادية في النظر فالحقائق لديهم ليس لها إلا وجه واحد وطريق الحياة ليس له إلا مسار واحد

في رؤيتهم وأصحاب الفكر المتطرف يحملون توجهات عقدية وفكرية تؤكد ما لديهم من قناعات ولا يرغبون في التنازل عنها كما أنهم غير مستعدين للتخلي عنها أو مناقشة الآخرين فيها من هنا .[29]لا يمكن أن نعمل على الإصلاح ما دمنا لم نشعر ولم نعِ أهمية نشر الخير في مدارسنا وبين النشء .نعم غيرنا يهدم والهدم أسهل من البناء ، لكن قد يكون البناء صامداً لا يسهل هدمه ، ثم كوننا نبني وغيرنا يهدم أقل ضرراً من أن نظل متفرجين صامتين لهدم شبابنا بل أمتنا كذلك لا ينبغي أن نكون في نهجنا وحلولنا بعيدين عن واقع الطلاب وما يواجهون إن ربط فهمنا البشري لمختلف المشكلات الحاضرة التي نتجت بسبب الإرهاب يجب أن يخضع للنقد المستمد من المفاهيم التالية : الرؤية الإسلامية كما تستخلص بوضوح من مصادر الوحي مباشرة ومن تحقيقها تاريخياً على يد النبي صلى الله عليه وسلم ونهج آل بيت النبوة الطاهرين وصحابته والتابعين رضي الله عنهم.[30]"إن ظروف النشأة والتكوين التي صاحبت العمل الإسلامي، والمشكلات التي واجهها، والإمكانات التي يملكها ربما تقودنا إلى قبول نتاج العقود الماضية، ولكن! لا زال العمل التربوي الدعوي يفتقر إلى رؤية واضحة شاملة؛ فمفهوم التربية عائم غير محدد، أو يدور في إعطاء الأفراد قدراً من المحتوى العلمي والسلوكي. والممارسات التربوية إما تنطلق من السجية والعفوية، أو وفق ما نسميه (تخطيطاً) وهو لا يعدو رسم خارطة سنوية أو فصلية لمحتوى البرامج التربوية "[31]". ولابد مراعاة جوانب الشخصية المختلفة إن المرء له جوانبه العقلية وجوانبه المعرفية وجوانبه الوجدانية؛ فالتربية السليمة ينبغي أن ترعى هذه الجوانب كلها ولنقرأ – على سبيل المثال – قراءة سريعة عاجلة في التربية والتعليم الذي نراه على مستوى الأمة الإسلامية، هل التربية المدرسية الآن ترعى هذه الجوانب كلها أم أنها تتعامل مع جانبٍ واحدٍ فقط من هذه الجوانب؟ ماذا يتلقى الطالب في المدرسة؟ إن الذي يتلقاه لا يزيد على أن يكون معلومات معرفية مجردة جافة، وحتى هذه المعلومات تعطى إليه تلقيناً يطلب منه أن يعتاد أن يخضع ويسلم، وأن يعتاد على مبدأ التسول الفكري، يعتاد على أن يلغي عقله ويلغي تفكيره، فكل ما يقوله له والده صواب لا يحتمل الخطأ، وكل ما

---

[26]الأمة الإسلامية من التبعية إلى الريادة (ص: 124)

[27] ينظر : 46 طريقة لنشر الخير في المدارس (ص: 1)

[28]أسلمة المعرفة لإسماعيل الفاروقي (ص: 8

[29] دور المدرسة في مقاومة الإرهاب والعنف والتطرف (ص: 15)

[30]الوقت وأهميته في حياة المسلم (2/ 104)

[31]التكامل والتوازن في التربية (ص: 9)

يقوله له حق لا يقبل الخطأ ولا النقاش. إن هذه تربية غير متكاملة تربية لا متوازنة، إننا بحاجة إلى أن نعيد إلى النظر في مناهجنا التربوية، هل هي تغطي هذه الجوانب التربوية أم لا؟ ولك أن تتساءل كم هم من الشباب والفتيات الذين يعيشون في سن المراهقة ويعانون من مشكلات معيّنة تثور مع هذه المرحلة؟ وهل مناهج التعليم في العالم الإسلامي تتعامل مع هذه المشكلات في هذه المرحلة بما يليق؟ كم نرى في العالم الإسلامي بأسره من الشباب والفتيات من رواد الجامعات ورواد المدارس، ممن يكونون ضحية للمخدرات أو للانحراف الجنسي أو للخلل هنا وهناك، فأين أثر التربية؟ أظن أن جزءاً كبيراً من المشكلة يكمن في أن التربية هنا تربية غير متكاملة فهي لا ترعى إلا جانباً واحداً فقط هو الجانب المعرفي فحسب. رابعاً : التكامل والتوازن في الجانب الواحد وفي الجانب الواحد في الرفد ذاته نحتاج إلى تكامل وتوازن؛ فالتربية العلمية –على سبيل المثال– بحاجة إلى أن تكون تربية متكاملة متوازنة، وهذا يعني أن تتنوع التخصصات، وأن يتربى الشاب، على أن يحمل رصيداً متكاملاً وخلفية علمية متكاملة مما يحتاج إليه في مرحلته "[32]إن وضوح الغاية لدى حامل مشعل التوجيه والقيادة (المدرس)، يعد محور ارتكاز رسالته التربوية ؛ لأنه إذا اتضح أمام ناظريه هدفه الذي يريد تحقيقه، استطاع أن يوجّه نفسه مع الأحوال التي تمر به، وتحمَّل لأجل غايته النبيلة المصاعب والمتاعب التي تواجهه. وحين نطالب برؤية تربوية فطبيعة الرؤية تقتضي أن تتسم بقدر من النظرة الكلية التي ترسم الأطر العامة لشخصية المنتج التربوي لا أن تغرق في التفاصيل المحددة التي ينبغي أن تتسع فيها مساحة التنوع والممارسة، وتستوعب اختلاف البيئات والظروف. كما أنها لا يسوغ أن تكون نتاج خواطر تجول في أذهان معدِّيها، أو فكرة طرأت في محاضرة أو مناسبة، فلا بد أن تكون نتاج دراسة عميقة يتاح لها جهد يتلاءم مع أهميتها. وهي تتطلب أن تنطلق من مصادر تجمع بين المنهج الشرعي في بناء الفرد المسلم، وظروف الواقع وتحدياته، وطبيعة المهمة التي يُعَدُّ لها هذا الجيل، وأن تنسجم مع الرؤى العامة للعمل الإسلامي وتسهم في تحقيق أهدافه. وتتطلب اتساعاً لدائرة المعدِّين لها؛ فلا تكون نتاج اجتهادات فردية، ولا نتاج فئة أو أصحاب تخصص معين؛ فالرؤية التربوية تتضمن جانباً يتصل بمحتوى التربية الذي يسهم في بنائه العديد من المختصين في مجالات المعرفة، وجانباً يتصل بعمليات التربية الذي يسهم فيه العديد من المختصين في المجالات التربوية

[32]المقومات الشخصية لمعلم القرآن الكريم (ص: 45)

"[33].وبقدر ما يكون المربي قويا في جميع نواحي التربية وأمينا أيضا قادرا على الاستمرار قويا في العطاء متدرجا فيه من خلال بيئة إسلامية مصغرة فسيكون قادرا على إيصال أكبر قدر من جوانب التربية إليه بإذن الله..و الارتباط القوي بين المربي وبين المصطفَين من المدعوين من أقوى أسباب التربية وأقرب الطرق لحل المشكلات التربوية . ويعين على ذلك تكوين البيئة التربوية المناسبة واستغلال حلق الذكر والسفر الإيماني وأعمال الدعوة والتواصي والتناصح وحياة الزهد والتقشف والمجاهدة وغيرها وسائل تربوية عظيمة لبناء الرجال ورفع الوهن ..ويجب في هذه المرحلة الحرص تنمية حب التعلم بإعطاء المتربي ما يحتاجه ويقدر عليه من العلوم ويتوازن فيها مع إبعاد الملالة والسآمة ..كما ينبغي أن يتربى على حب الخير بالنظر في سير الدعاة والاستفادة منها وعلى رأسهم سيد الدعاة صلى الله عليه وسلم ، والتذكير بأجر الدعاة العاملين مع الاطلاع على بعض كتب الدعوة ووسائلها والتعريف بمآسي المسلمين الدينية والدنيوية . كل هذا مع التدريب العملي على بعض الأمور الدعوية السهلة والمناسبة وما يكون له نتائج ظاهرة.. ثم يتم التدرج معه في تشجيعه وإعانته على القيام بالأمور الدعوية الأكبر تأثيرا مع عرض لبعض أمور الدعوة ومناقشة بعض مشكلاتها.. وعندها إذا رأينا أن المدعو قد تغيرت ملامح حياته وسلوكه وارتباطاته حريصا على التعلم.. بدأ يضحي من أجل الدعوة إلى الله تعالى ويحرص على تغيير بيته مرتبطا معهم.. جاعلا نصب عينيه علما صحيحا يخط له طريقه.. مستغلا طاقاته في إصلاح نفسه وغيره.. يوازن بين دعوته ونفسه وأهله "[34]". ولابد من مراعاة الفروق الفردية وتتجلى حكمة المربي في اختياره للأسلوب التربوي المناسب من أوجه عدة منها:* أن يتناسب الترهيب والترغيب مع عمر الطفل، ففي السنة الأولى والثانية يكون تقطيب الوجه كافياً عادة أو حرمانه من شيء يحبه، وفي السنة الثالثة حرمانه من ألعابه التي يحبها أو من الخروج إلى الملعب "[35]". وهناك مشكلة التأخر الدراسي وهي مشكلة متعددة الأبعاد نفسية وتربوية واجتماعية ولابد ان يهتم بها علماء النفس والمربون والأخصائيون الاجتماعيون والآباء .وإن تخلف بعض التلاميذ دراسياً وعجزهم عن مسايرة أقرانهم تحصيلياً قد يثير لديهم العديد من الاضطرابات النفسية ومظاهر السلوك غير السوي . كما أن تخلف

[33] دعوة وتربية (ص: 9)

[34] كيف تربي ولدك لليلى الجريبة (ص: 50)

[35] المشكلات السلوكية، نبيه الغبرة، ص 65.

التلميذ دراسياً يثير القلق لدى الوالدين، كذلك فإن التخلف الدراسي ينعكس أثره اجتماعياً في صورة ميزانيات تهدر دون عائد يذكر "[36]". وإذا كان التخلف الدراسي مشكلة بصفة عامة ، فهو مشكلة أساسية في المرحلة الابتدائية بصفة خاصة . ذلك لأنها المرحلة الأولى من مراحل التعليم الأساسي التي تستوعب معظم الأطفال الذين نجدهم بالنسبة للقدرة العقلية العامة والتحصيل يتوزعون توزيعاً اعتدالياً ، هذا بالإضافة إلى أن المرحلة الابتدائية تمثل إحدى مراحل النمو النفسي الهامة "[37]".وكذلك الوقوف على المستوى الاقتصادي للأسرة متوسط مقارنة بعدد أفراد العائلة ولاشك أن العوامل الاجتماعية والاقتصادية لعبت دوراً في مستوى تحصيل التلميذة ، حيث تعاني التلميذة من الحرمان نتيجة عدم مقدرة الأهل على تلبية احتياجاتها من أدوات مدرسية ، بالإضافة إلى ذلك لم تكن التلميذة تحضر معها دراهم لشراء طعام أو شراب من جمعية المدرسة ، ولا تحضر معها أكل من البيت "[38]" لا بد من تغير الأساليب التربوية وتطويرها، وتجاوز الأساليب التقليدية السابقة التي اعتاد المربون عليها، واختلطت فيها الوسائل بالغايات، والأساليب بالمنهج، ولئن كان السابقون يقولون : إن أولادكم خلقوا لعصر غير عصركم، فسرعة التغير اليوم تجعل هذه المقولة أكثر انطباقا ومصداقية، وتجعل التفاوت يلحظ في مستويات أكثر تقاربا في العمر من مستويات جيل الآباء وجيل الأبناء. اقتحام وسائل الإعلام والمشاركة فيها: نحتاج اليوم إلى مشاركة الدعاة مشاركة فعالة وتقديم المادة التربوية المتميزة، إن وسائل البث الإعلامي اليوم وأبرزها القنوات الفضائية لا تقدم في معظمها إلاّ المادة الهزيلة، المادة التافهة المادة التي تدور حول الإثارة والإغراء وتتجاوب مع عواطف الناس وغرائزهم، بل تستهدف إثارة الكامن من غرائز الناس، وهي بحاجة اليوم إلى أن تُثرى بالمواد الجادة التي يحتاجها الناس. والمادة التي نحتاج اليوم إلى تقديمها منها ما يحتاجه الجيل المستهدف بهذا الغزو جيل الطلاب إن هذه الوسائل هي التي تتحكم اليوم في ثقافة الأمة وتصنع الرأي العام وتُوجّه الناس شئنا أم أبينا، ولابد من أن يفكر الجادّون في التعامل مع مثل هذه الوسائل والقنوات، ولابد أن يعيدوا النظر في إحجامهم فيما سبق "[39]" الإيمان بأهمية صنع البيئة الإبداعية وبإمكانيته، وبضرورة انبثاقه من قوله . تعالى .: ((إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ)) [الرعد: 11]، الأمر الذي يحتم إحداث (انقلاب فكري) في العقل المسلم الجمعي والفردي على حد سواء، ينشأ معه انجذاب صادق للمعرفة لا للمعرفة ذاتها، ولا لتحصيل لذة عقلية، ولا للظفر بشهرة علمية، ولا لتحقيق رغبة دنيوية، وإنما هو انجذاب للمعرفة بقصد تطوير الذات وبنائها، لا للتطوير ولا للبناء ذاتهما أيضاً... وإنما للإبداع وللنهوض وللنماء وللعطاء.. المراد به وجه الله . تعالى ولابد الإشاعة في العقل المسلم والإيحاء في ذاته أن (الإبداع عادة) تكتسب بشيء من البذل في تعلم وسائلها، والتلبس في خصائصها، والتدرب على تطبيقاتها.و تكييف العملية التعليمية والتربوية بما يجعلها دافعاً للإبداع ومحضناً للمبدعين، ومثل هذا التكييف يستلزم بالضرورة إعادة النظر في الأهداف التربوية، ومن ثم في وسائلها وبرامجها، بمعنى أنه يجب أن يكون إكساب المتربين طرائق التفكير العلمي والإبداعي من الأهداف الأساسية.و صياغة شعارات جذابة ترسخ أهمية الإبداع وتبشر بنتائجه وتحتفي بكل متلبس به، والاجتهاد في بثها وإذابتها في النفوس وتفعيلها في العقول.وكذلك تنظيم دورات ودروس في التفكير العلمي والإبداعي لمختلف شرائح العمل الإسلامي والاحتفاء بالمبدعين وخاصة الأحداث منهم والاعتناء بهم وتقديرهم معنوياً ومادياً.من تقنيات الإبداع الجماعي: هي طريقة تستخدم من أجل حفز الذهن لتوليد الأفكار (صممها أوسبورن في 1938م)، وتتلخص في طرح مشكلة معينة على مجموعة من الأفراد، يتولى إدارة تلك العاصفة واحد منهم يمتاز بأنه يستطيع ان تحديد أهم المشكلات "التي تواجه العملية التربوية ، وقد انتبهت من رقادها، مشكلات هائلة على كل الجبهات. إن مشكلاتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وهي مشكلات مستعصية بكل المقاييس – ليست سوى الجوانب اليسيرة الظاهرة من مرضها الكامن في ناحيتي الفكر والأخلاق. وإن المشكلات الكبرى برمتها، وأسبابها ولظاهر المتفاعلة مع سواها من الظواهر والآثار المتصلة بمشكلات الأمة لتتطلب مسحاً علمياً وتحليلاً نقدياً. إن حكمة التخصص العلمي يجب أن توجه لتسهم في حل مشكلات الأمة، أعني أن تمكن المسلمين من أن يفهموا هذه المشكلات فهماً صحيحاً وأن يحددوا بدقة نوع تأثيرها على حياة الأمة وعلى قضية الإسلام في العالم. فليس لمسلم من أهل التخصص أن يتابع تخصصه العلمي لمجرد الترف العلمي لخالص المعتزل في برج عاجي كما لو كان لا علاقة له بواقع الأمة وآمالها وطموحاتها. وعلينا أن نطبق على مجالات تخصصاتنا ذلك الدعاء الذي نسأل الله فيه أن يمنحنا "علماً نافعاً"، وذلك

---

[36] أسلمة المعرفة لإسماعيل الفاروقي (ص: 89)

[37] التأخر الدراسي . الأبعاد والأسباب (ص: 6)

[38] التربية في ظل المتغيرات الجديدة (ص: 14)

[39] التفكير العلمي والإبداعي (ص: 37)

بأن يوجه أنظارنا في قوة إلى مشكلاتنا القائمة. وقبل هذا كله وبعده تأتي مشكلة إصرار التخصصات العلمية والمؤسسات التعليمية على التباعد عن الإسلام في مواجهة جهودنا لإعادة أسلمتها. وفي الوقت نفسه فإن اهتماماتنا يجب أن تكرس للقضايا الرئيسية التي تؤثر على مشكلات الأمة في المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية والثقافية والأخلاقية والروحية، وفي كل قطاع من قطاعات الجهد الإنساني."[40] إن حمل أمانة المسؤولية لما مصلحة الجنس البشري كله وليس مصلحة الأمة الإسلامية وحدها لهو جزء لا يتجزأ من الرؤية الإسلامية. إن "أمة" الله سبحانه وتعالى تشمل الكون كله ويجب أن تتطابق مسؤولية الإنسان مع نطاقها كله... حقاً، إن "الأمة الإسلامية" تعتبر من بعض النواحي متخلفة وغير متقدمة إذا قيست بسواها من الأمم. ولكن هذه الأمة لا يسبقها أحد في مجال حيازتها للحقيقة والتعبير الأيديولوجي عنها على الوجه الأمثل الذي يضمن تحقيق الازدهار والرقي الديني والخلقي والمادي في الوقت نفسه. ذلك أن "الأمة" بإسلامها تمتلك وحدها الرؤية التي هي شرط ضروري كي تسعد البشرية كلها ليجيء تاريخها على النحو الذي يرداه الله سبحانه وتعالى. من هنا كان المفكر مطالباً بالتصدي للمشكلات التي تواجه العملية التربوية اليوم والبحث عن حلول لها طبقاً للرؤية الإسلامية. إن الأمة بحكم رؤيتها الإسلامية تعتبر اليوم هي المتحدث الحق والوحيد على ظهر الأرض اليوم باسم شعوب البشرية التي ضاعت قضيتها بين الاستعماريين والثوريين وهي تسعى للتخلص من نيرهم. إن التمركز –حول–العنصر يدمر العلاقات التي تربط البشر بعضها ببعضهم في كل مكان في العالم. أما البقية الباقية من الخير فقد تكفل بالقضاء عليها تعاطي الخمور والمخدرات وفوضى العلاقات الجنسية وتدهور أخلاقيات الأسرة والأمية والخمول ومن المؤكد أن هذه المشكلات تمثل مجالا آخر من المجالات ينبغي أن يوجه الفكر الإسلامي بل والتخطيط والتنفيذ نحو مواجهتها إذ أن في ذلك سعادة "الأمة" وسعادة البشرية أيضا. وإن حل هذه المشكلات والسير بالبشرية إلى السعادة والازدهار في إطار من العدل والكرامة لهو جزء لا يتجزأ من أهداف الإسلام.وقد يكون من نتاج الإرهاب بروز مجتمعات الكراهية، وفقدان الثقة، وشيوع الحسد، وانعدام التعاون والوحدة، وتفرق الكلمة، والتستر علي الأخطاء والنواقص والعيوب، ورفض النقد الذاتي، وتبرير الهزائم والنكسات والأزمات، وبالجملة تحطم روح التعليم، والحمد لله في البدء والختام .

[40] أسلمة المعرفة لإسماعيل الفاروقي (ص: 90)

نتائج البحث

لكي نحقق النجاح لابد أن نعلم أن الدنيا دار سباق إلى أعالي المعالي، فينبغي لذي الهمة ألا يقصر في شَوْطِه فإنْ سَبَق فهو المقصود، وإن كَبَا جواده مع اجتهاده لم يُلَمْ لذا يسجل الباحثان هنا أهم ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج نتصور أنها مفيدة، ويمكن إيجازها فيما يلي:

1– أن الإدارة وضمان الجودة أمران حتميان في أي مجتمع إنساني ولكل أنواع التنظيمات والجماعات مهما اختلفت أشكالها. فالجهد الجماعي لا يتم إلا بها ولا يتحقق التعاون الكامل بين الأفراد إلا من خلالها، ولا يتم تلبية حاجات الأفراد إلا بواسطتها " إن العملية التعليمية منهج متكامل ونظام شامل للحياة الإنسانية دينيا ودنيويا، فهو من ثوابت دين الله تعالى الذي أوحى بتعاليمه السمحاء إلى الرسول محمد –صلى الله عليه وسلم– وكلفه بتبليغه للناس كافة ودعوتهم إليه من خلال القرآن الكريم، الإدارة بمفهومها هي استخدام الموارد المتاحة بكفاءة وفاعلية عن طريق التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والمراقبة،

2– على الباحثين الذين يستخدمون نتائج التلاميذ من واقع السجلات الدراسية أن يلتزموا جانب الحذر الشديد عند الربط بين الدرجات المدرسية للتلاميذ والعوامل النفسية الأخرى. وذلك للاختلاف بين أسس التقدير التي يستخدمها المدرسون عن تلك التي يستخدمها الباحثون والاهتمام بدراسة حالة أسرة الطفل المتخلف دراسياً وخلفيته الاقتصادية والاجتماعية، والظروف التعليمية في الأسرة وأثرها على نموه العقلي والتحصيلي والعمل عل اتباع الأساليب التربوية السليمة في تنشئة الأطفال خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة التأخر الدراسي .

3 – الاهتمام بإشباع الحاجات الأساسية للتلاميذ المتخلفين دراسياً، وقد أوضحت الدراسة أهمية الدور الذي تقوم به الأسرة وظروفها الاجتماعية والاقتصادية مع إبراز أهمية الجانب الانفعالي والدفء العاطفي في الأسرة والعمل على علاج أي مشكلات انفعالية مسببة أو مصاحبة للتخلف الدراسي. وعلى كل من المربين والآباء الاهتمام بتهيئة الجو النفسي الاجتماعي الذي يتيح للتلاميذ الأمن والشعور بالانتماء ومساعدتهم على تخطي العقبات التي قد تؤدي بهم إلى الفشل والإحباط وعدم القبول أو اللوم من جانب الآخرين وحتى لا يستجيب لها التلميذ بصورة من صور التوافق السيئ.

4- الطلاب متفاوتون في القدرات الإبداعية، بمعنى أن الفروق الموجودة بينهم هي فروق في الدرجة لا في النوع، أو فروق كمية لا كيفية، وعليه، يتوزع الطلاب بالنسبة لصفة الإبداع توزيعاً طبيعياً. وللبيئة أهمية كبيرة في تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي، وبالتالي تؤثر على الصحة العقلية والقدرات الإبداعية للطلاب. يتعلم المتعلمون بدرجة أكبر وفاعلية أعلى في البيئات التي تهيئ شروط تنمية الإبداع. فقد تتوفر عند المتعلم القدرات العقلية التي تؤهله للإبداع، إلاّ أن البيئة (البيت، المدرسة، مجموعة الرفاق، المجتمع) قد لا يتوفر فيها التربة الصالحة للإنتاج الإبداعي الخلاق.

5- تعديل وتطوير المناهج الدراسية الجامعية لتصابغ بطرق تفجر وتنشط القدرات الإبداعية لدى الطلاب والطالبات وتوافق العصر الحديث، ولحدوث ذلك لا بد من اقتناع الجهات الرسمية المشرفة على وضع البرامج الدراسية والمناهج التعليمية وتوفير مناخ تعليمي تعلمي اجتماعي يشجع على تنمية القدرات الإبداعية بين المعلم وطلابه، وبين المعلم والإدارة التربوية، وبين المدرسة والمنزل. يستطيع المعلم أن يشجع الوعي بالتفكير بمساعدة الطلاب على استكشاف نتائج اختياراتهم وقراراتهم قبل وأثناء عملية القرار بحيث يدرك الطالب العلاقة بين قراره وسلوكه وما انتهى إليه من إنجاز.

ثبت المصادر والمراجع

1- **ابن عاشور، الشيخ محمد الطاهر، (1997 م)، *التحرير والتنوير*، دار سحنون للنشر والتوزيع – تونس.**

2- بدر، عبد الرحمن، (1984)، *مناهج البحث العلمي*، وكالة المطبوعات، الكويت.

3- البطي، عبد الله محمد، (2000)، *إدارة الجودة وإمكانية تطبيقها في الميدان التربوي السعودي*، مجلة التوثيق التربوي، ع42، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية،

4- البوصي، عبد الله مبارك، (1421هـ)، *فن إدارة الوقت*، دار طيبة.

5- الحلبي، عمر بن أحمد، (1423)، *تذكرة الآباء*، بيروت- لبنان.

6- ***دور التربية الأخلاقية الإسلامية في بناء الفرد والمجتمع والحضارة الإسلامية***

7- زيدان، مراد صالح، (1998)، *مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري*، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع72،

8- شرمان، جيمس آر، (1421هـ)، دع *التسويف وابدأ العمل*، ترجمة / محمد طه علي، دار المعرفة للتنمية البشرية.

9- العمرو، عبد الرحمن، (1423هـ)، *فن إدارة الوقت*، إدارة التدريب بالرياض.

10- القعيد، د. إبراهيم، (1421هـ)، *مهارة الإدارة الذاتية الناجحة*، دار المعرفة للتنمية البشرية.

11- الكيلاني، ماجد عرسان، *فلسفة التربية الإسلامية*، دار الرسالة – بيروت.

12-محمد، شوكت، (1988)، *الثقافة الإسلامية وتحديات العصر*، بيروت- لبنان.

13-نور الدين، محمد، (1423)، *مبادئ علم الإدارة*، دار القلم – بيروت .

14-هايز، ماريون، (1421هـ): *إدارة الوقت*، ترجمة / عبد الله بلال، دار المعرفة للتنمية البشرية.

15-**اليوسف، عبد الله بن عبد العزيز، *دور المدرسة في مقاومة الإرهاب والعنف والتطرف* المؤلف: مصدر الكتاب: موقع الإسلام**[1] **http://www.al-islam.com**

تنمية المهارات اللغوية لأطفال الحضانة باستخدام الوسائط المتعددة في ضوء جودة التعليم

أ. د/ نعمة مصطفي رقبان
استاذ مؤسسات الاسرة والطفولة ووكيل كلية الاقتصاد المنزلي ـ جامعة المنوفية
ا. د/ سميرة قنديل د/ شريف حورية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية المهارات اللغوية لأطفال الحضانة من خلال تطبيق برنامج كمبيوتر قائم على الوسائط المتعددة. **طبقت هذه الدراسة المناسبة** على عينة تجريبية تكونت من 20 طفل واشتملت أدوات الدراسة على ما يلى (اختبار الذكاء – استمارة بيانات عامة للطفل وأسرته –مقياس مستوى مهارة اللغة للطفل – برنامج لغوى كمبيوترى قائم على الوسائط المتعددة – بطاقة ملاحظة لتدوين أداء الطفل أثناء تنفيذ البرنامج)،واتبعت الدراسة المنهج الوصفي والتجريبي وتم تصنيف البيانات وتبويبها واستخدام المعالجة الاحصائية ،وقد **أسفرت نتائج هذه الدراسة** بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تاريخ الالتحاق بالحضانة وحسن الاستماع والاستعداد للقراءة ومستوى مهارة اللغة ككل حيث كان العام الدراسي الأقدم أفضل.. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الأنشطة التي يمارسها الطفل داخل وخارج المنزل ومستوى مهارة اللغة ككل بجميع محاوره حسن الاستماع وحسن التحدث والاستعداد للقراءة حيث كان عدد الأنشطة الأكثر أفضل. كما توجد علاقة ارتباطية بين متغيرات المستوى التعليمي والاجتماعي لأسرة الطفل (العمر – تاريخ الالتحاق بالحضانة – عدد الأنشطة التي يمارسها الطفل داخل وخارج المنزل – وظيفة الأب – المستوى التعليمي للوالدين) وبين مستوى مهارة اللغة ككل. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء مهارة اللغة ككل بمحاوره حسن الاستماع والتحدث والاستعداد للقراءة أثناء وبعد تطبيق البرنامج حيث كان التطبيق البعدي للبرنامج أفضل. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار قبل وبعد تطبيق البرنامج في مستوى مهارة اللغة ككل بمحاوره حسن الاستماع والتحدث والاستعداد للقراءة حيث كان الاختبار البعدي أفضل.

مقدمة ومشكلة البحث:

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل نمو الإنسان وأكثرها أثرا في حياته ففيها تحدد المعالم الرئيسية لشخصية الفرد وتتشكل القدرات والميول والقابلية كما ترتسم فيها الخطوط العريضة لما سيكون عليه في المستقبل وقد أدرك العديد من العلماء في علم النفس وعلم الاجتماع هذه الأهمية وأكدوا ضرورة الاعتناء بتربية الطفل في هذه المرحلة بما يضمن له النمو السوي والمتوازن ليس لأنها بداية سلسلة طويلة من التغيرات بل لكونها أكثر مراحل نمو الإنسان دقة وحساسية وتأثيرا فيما يليها من مراحل نمائية (تغريد أبوطالب ، ليلى الصايغ، 2008).

أشارت نعمة رقبان (2013) ان الطفل في تلك المرحلة يتمتع بقدرات كبيرة حيث تنمو لديه الذاكرتين البصرية والسمعية، الأمر الذي يؤهل الطفل لاكتساب اللغة بسهولة مع زيادة حصيلة المفردات اللغوية التي تدعم مظاهر النمو الاجتماعي ومن ثم الانفعالي بصورة متزامنة.

تبرز أهمية مؤسسات الحضانة في الدور الرئيسي لها بوصفها مؤسسة تربوية اجتماعية مهمة لذلك يجب النظر إليها كضرورة من ضروريات الحياة المعاصرة من شأنها إيقاظ قدرات الطفل واستعداداته الكامنة داخله وتنميتها شيئا فشيئا حتى تصل إلى أقصى ما يمكن من النمو السليم المتوازن الذي لا يحدث إلا من خلال نشاط الطفل الراقي والمنظم من خلال تقديم المثيرات التي تستثير قواه وتحثه على النشاط (ماجدة صالح، إيميلي ميخائيل، 2006).

يؤكد سيد مكاوي (2002) أن إجادة اللغة حديثا وكتابة من متطلبات الشخصية الكاملة، ولذا يجب الاهتمام بلغة الطفل على اختلاف المراحل العمرية التي يمر بها بما تشتمل عليه من مهارات وممارسات، فاللغة هي الوسيلة التي يتم عن طريقها نقل المعارف والخبرات المتنوعة الى الأجيال الجديدة.

يشير حامد زهران (2005) الى أن التعبير اللغوي في مرحلة الحضانة (العام الثالث من عمر الطفل) يمر بمرحلة الجمل القصيرة، وتكون هذه الجمل مفيدة بسيطة، تتكون من ثلاث أو أربع كلمات، وهي لا تكون صحيحة من ناحية التركيب اللغوي إلا أنها تؤدى المعنى، بينما يمر الطفل في العام الرابع بمرحلة الجمل الكاملة، ويتراوح عدد كلمات الجملة بين أربع كلمات وست، وتتميز الجملة هنا بأنها جملة مفيدة تامة الاجزاء، وأكثر تركيبا ودقة في التعبير.

تنقسم مهارات اللغة للطفل إلى أربع مهارات أساسية هي: التحدث، والاستماع، والاستعداد للقراءة، والاستعداد للكتابة فالطفل من خلال الحوار والتحدث والاستماع يكتسب مفردات جديدة قد تكون الأسماء لأشياء يرى صورها ويقارن الصورة بالاسم الدال عليها، ويميز الأشكال بصريا، ويدرك المتشابه والمختلف في الصوت والصورة واللفظ الصحيح للكلمات، وينمى المهارات الحركية المتصلة بالعضلات الدقيقة وكلها مهارات تدخل في عملية القراءة والكتابة أيضا (هدي الناشف، 2012).

المثيرات التعليمة عن طريقها يتم التعليم الفعال من خلال الوسائل التكنولوجية نتيجة الاتصال المباشر وغير المباشر بين المعلم والمتعلم عن طريق استخدام ادوات واجهزة بسيطة ومعتمدة لإكساب الطلاب خبرات متكاملة من النواحي المعرفية والادراكية والحركية والوجدانية الأمر الذي يؤدى الى تعديل السلوك (غادة عبد المتقال، 2008). ومن ثم ينبغي على المربين والتربويين الاهتمام باللغة والعمل على تنميتها وتنمية مهاراتها التي تساعد الفرد على التفاعل بسهولة مع مواقف الحياة باستخدام التقنيات والوسائل التكنولوجية الحديثة.

يعد استخدام الكمبيوتر من أحدث الطرق والوسائل لتدريس اللغة حيث أنه باستخدام الكمبيوتر، وما حدث به من تطور سريع في امكاناته وبرامجه يؤدى إلى استمتاع الطلاب بالموقف التعليمي، ويمكن تقديم مواد تعليمية مبرمجة بطريقة أكثر فعالية من الكتاب المدرسي، واستخدامه بطريقة فردية لكل طالب سواء ذو النشاط الزائد أو بطيء التعلم، ويمكن أن يعمل الكمبيوتر كمدرس فردى لكل حالة على حده ، أو مجموعات صغيرة من الطلاب، ويتابع المعلم من خلاله مستوي تقدم كل طالب(عبد الله عمارة ، 2005) ، وأصبح من الممكن اعداد برامج قائمة على الوسائط المتعددة، والتي تعد مزيجا من النصوص المكتوبة والصوت والصورة والحركة والألوان والرسوم المتحركة التي تخاطب أكثر من حاسة لدى المتعلم وخاصة الأطفال حيث تساعدهم على فهم المادة المعروضة، واستيعابها، والاحتفاظ بها وبالتالي تساعد المعلم أن يعمل بسهولة مع أكثر من مستوى من الطلاب في أن واحد لأن هذه البرامج من شأنها أن تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، وبذلك يصل المتعلم الى معنى الكلمة المطلوبة بسرعته الخاصة وبدون الاعتماد على المعلم (Charles, Byne, and Margaret (2001) .

أكد Poris, (2000) على انه اذا اجتمع عنصري (الصور والكلمات) متزامنة يصبح التعلم فعالا على المدى البعيد، لان تلك الإمكانات المسموعة والمرئية تدعم كلا من المتعلم والبيئة التعليمية من خلال الصور والموسيقى والصوت والرسوم المتحركة كلها عناصر يمكن عن طريقها تحسين مهارات اللغة عند الاطفال. كما أشارت مها جويلي (2002) إلى أهمية وجود معايير واضحة ومحددة وواقعية لضمان جودة التعليم كي تتمشى والمعايير العالمية وتلتزم بها جميع المؤسسات التعليمية حيث جاءت معظم الدراسات والتوجيهات والمؤتمرات الأخيرة لتؤكد على أهمية الأخذ بمفهوم التميز Excellence والجودة quality وتدعيما لذلك ما اشارت اليه دراسة كل من أمل مسعود (2005)، سناء أبو دقة (2007) على ضرورة الاهتمام بجودة التعليم بمؤسسات الأطفال بكل جوانبها والتي تعني الكفاءة والفاعلية معا في الاستخدام الأمثل للمدخلات من أجل الحصول على نواتج ومخرجات تربوية معينة أي جودة المدخلات من كوادر بشرية من معلمات مؤهلات للعمل مع الأطفال وإدارة تتبني التطوير واعتبار تكنولوجيا التعليم كوسائل لإكساب اللغة لتخريج أطفال بمواصفات تنطبق مع الأهداف التربوية الموضوعة لتلك المرحلة وتتماشى مع التصورات والتوقعات التي يطمح إليها النظام التربوي والاجتماعي وفقا لمتطلبات النمو المختلفة ، **وتتبلور مشكلة البحث** في اختلاف نمو الاطفال اللغوي تبعا لعدة عوامل منها نوع الجنس العمر الزمنى وذكاء الطفل كذلك ترتيب الطفل في الأسرة. كما أن المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة من العوامل التي تؤثر في نشئه الطفل حيث أن الأطفال الذين ينشئون في بيئات مريحة مجهزة بوسائل الترفيه تمكنهم من التزود بعدد كبير من المفردات وتكوين عادات لغوية صحيحة. كذلك عملية التعلم وما تتضمنه من قوانين التعزيز والإهمال التي تلعب دوراً مهماً في تعلم اللغة. وبناءا على ذلك يفضل اقتراح برامج كمبيوتر متنوع في الأنشطة قائم على الوسائط المتعددة لتنمية الاستعداد لتعلم أطفال الحضانة اللغة بحيث تعتمد تلك البرامج على اسس علمية سليمة في تصميمها وبنائها وتراعى الفروق الفردية في النمو اللغوي بين الأطفال وفقا للعوامل السابقة ومن ثم يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي: –ما فاعلية برنامج إلكتروني (كمبيوتر) قائم على الوسائط المتعددة في تنمية المهارات الاساسية للنمو اللغوي لأطفال الحضانة في ضوء جودة التعليم؟

هدف البحث: يهدف البحث بصفة رئيسية إلى تقييم فاعلية برنامج كمبيوتر قائم على الوسائط المتعددة في تنمية المهارات الأساسية للنمو اللغوي وينبثق منه الأهداف التالية:

– بناء برنامج كمبيوتر قائم على الوسائط المتعددة لتنمية المهارة اللغوية للطفل بأبعاده حسن الاستماع وحسن التحدث والاستعداد للقراءة ومستوى مهارة اللغة ككل، وتنفيذ البرنامج على عينة تجريبية.

– قياس التغير الحادث في المحصول اللغوي لأطفال العينة التجريبية بعد نهاية البرنامج وذلك بمقارنة نتائج تطبيق البرنامج على الاطفال قبل وبعد التطبيق.

فروض الدراسة

– توجد فروق بين متوسط الدرجات في المجموعة التجريبية **أثناء وبعد** تطبيق البرنامج فيما يختص لكل بند من بنود حسن الاستماع وحسن التحدث والاستعداد للقراءة ومستوى مهارة اللغة ككل.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات في المجموعة التجريبية في الاختبار **قبل وبعد** تطبيق البرنامج فيما يختص كل بند من بنود حسن الاستماع وحسن التحدث والاستعداد للقراءة ومستوى مهارة اللغة ككل.

الاسلوب البحثي

المنهج البحثي–المنهج الوصفي بالإضافة للمنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة لدراسة تأثير برنامج كمبيوتر القائم على الوسائط المتعددة لتنمية المهارات اللغوية للأطفال.

المفاهيم الإجرائية

1–الفعالية :(Effectiveness) مدى نجاح تكنولوجيا الوسائط المتعددة في زيادة التحصيل اللغوي لأطفال الحضانة.

2– الوسائط المتعددة (Multimedia) :استخدام إمكانات جهاز الكمبيوتر لمزج النصوص والبيانات والأشكال والصوت والصورة المتحركة والثابتة في عرض واحد متزامن لبرنامج تنمية اللغة المعد.

3–النمو اللغوي: مجموعة من المهارات اللغوية التي تعكس المظاهر السلوكية (الاستماع، التحدث، الاستعداد للقراءة) التي تعكس حصيلة المفردات اللغوية لدى الطفل وقدرته على استخدامها.

أ– الاستماع إدراك الطفل للمقطع الصوتي بالتفاعل معها أو بالإشارة الى الصورة الدالة عليها.

ب–التحدث قدره الطفل على التعبير في شكل كلمات وألفاظ منطوقة.

ج–الاستعداد للقراءة إدراك الطفل للرمز سواء كانت كلمات أو صور.

4– دور الحضانة مؤسسات تهتم بتربية الأطفال وتنشئتهم بين سن الثالثة والرابعة من العمر وتهدف الى تحقيق النمو الشامل والمتكامل للأطفال جميع الجوانب الجسمية والعقلية والنفسية وهى حضانات الإسراء – الياسمين – النحلة الشقية – ابن سينا – الشروق في مدينة شبين الكوم.

حدود الدراسة

– **العينة التجريبية:** تكونت العينة التجريبية من 20 طفل وطفلة (ذكورا – إناث) تم اختيارهم بطريقة عمدية لغرض تنفيذ برنامج الكمبيوتر التعليمي، واختيرت بناء على معايير محددة وهى: ان يتراوح العمر الزمنى لأطفال هذه العينة فيما بين (4:3) سنوات. ألا تضم العينة أطفال يعانون من مشكلات جسمية قد تؤثر على قدرات الطفل السمعية والكلامية وبالتالي تؤثر على اكتسابه لمهارات اللغة. – ألا يكون أطفال المجموعة التجريبية قد سبق لهم التعرض لبرامج لغوية من خلال الكمبيوتر.

2–الحدود الجغرافية للدراسة تم تطبيق هذه الدراسة في مركز شبين الكوم بالحضانات الخاصة التابعة للشئون الاجتماعية.

أدوات الدراسة

1- استمارة البيانات العامة الأولية للطفل وأسرته.- تعتبر أداة مناسبة يتم من خلالها التعرف على العينة ووصفها والحصول علي بعض المعلومات عن المستوي الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ،ولقد اشتملت على (أسم الطفل – نوع الجنس – العمر – تاريخ التحاق الطفل بالحضانة – عدد أفراد الأسرة – ترتيب الطفل بين أخواته – عدد الأنشطة التي يمارسها الطفل داخل وخارج المنزل – وظيفة ربة ورب الأسرة- المستوى التعليمي للوالدين – الدخل الشهري للأسرة).- وتم تقسيم العمر الى فئتين:3سنوات،4سنوات – تم تقسيم عدد أفراد الأسرة الى فئتين: الأول أقل من 5 أفراد، الثانية 5 أفراد فأكثر تتدرج من.- كما تم تقسيم ترتيب الطفل بين أخواته الى خمس فئات تتدرج من 1-5.- وتم تقسيم الأنشطة التي يمارسها الطفل حسب العدد الى أربعة فئات: الأولى التليفزيون وأنشطة خارج المنزل (حديقة الحيوان – النادي – الملاهي – الحدائق.....وغيرها من الأنشطة)، الثانية التليفزيون والمجلات وأنشطة خارج المنزل (حديقة الحيوان – النادي – الملاهي – الحدائق..... وغيرها من الأنشطة)، الثالثة التليفزيون والكمبيوتر وأنشطة خارج المنزل (حديقة الحيوان – النادي – الملاهي – الحدائق.....وغيرها من الأنشطة)، الرابعة التليفزيون والمجلات والكمبيوتر وأنشطة خارج المنزل (حديقة الحيوان – النادي – الملاهي – الحدائق.....وغيرها من الأنشطة) تتدرج من 1-4.- تم تقسيم عمل ربة الأسرة الى فئتين : تعمل، لا تعمل .كما تم تقسيم وظيفة الأب إلى سبعة فئات الأولى عمال غير مهرة، الثانية العمال أنصاف المهرة، الثالثة العمال اليدويون المهرة، الرابعة الكتبة والمساعدون والفنيين، الخامسة أصحاب الأعمال المتوسطة، السادسة رجال الإدارة والمهنيون، السابعة الوظائف التنفيذية والمهنية العليا وتتدرج من 1-7.أما المستوى التعليمي للأب والأم فقد تم تقسيمه الى خمسة فئات: أقل من المتوسط (أمي لا يقرأ ولا يكتب – حاصل على شهادة ابتدائية – حصل على شهادة إعدادية)، متوسط (حاصل على شهادة ثانوية)، أعلى من المتوسط (حاصل على معهد متوسط بعد الثانوية)،جامعي (حاصل على شهادة جامعية)، عالي (ماجستير – دكتوراه) وتتدرج من 1-5. – كما تم تقسيم فئات الدخل بدأ من أقل من 300 حتى أكثر من 1500 (أقل من 300، 300 – أقل من 600، 600 – أقل من 900، 900 – أقل من1200، 1200 – أقل 1500، 1500 فأكثر).

2- استبيان مستوى مهارة اللغة للطفل.- للتحقق من كفاءة برنامج الكمبيوتر المستخدم لتنمية المستوى اللغوي لأطفال الحضانة والتي سوف تطبق في هذه الدراسة، وللتعرف على مستوى مهارة اللغة لأطفال الحضانة والمتمثل في قدرة الطفل على الاستماع، التحدث، الاستعداد للقراءة، كان من الضروري البحث عن طريقة لقياس مستوى مهارة اللغة للأطفال قبل وبعد تطبيق برنامج الكمبيوتر لذلك تم استخدام استبيان لدراسة مستوى مهارة اللغة للأطفال.- تم العرض الاستبيان على نخبة من السادة المتخصصين بكلية الاقتصاد المنزلي قسم إدارة المنزل والمؤسسات بجامعة المنوفية، وكلية التربية قسم الطفولة بجامعة المنوفية عددهم9 لإصدار حمكهم على مدى مناسبة العبارة للمحور التابعة له بناء على المفهوم الإجرائي ومدى مناسبة صياغة العبارة. – وتم حساب % تكرارات الاتفاق لدى السادة المحكمين لكل عبارة من العبارات وكانت أقل نسبة اتفاق 66.6٪ وأعلى نسبة إتفاق100٪ ، فأصبح الاستبيان مكونا من 35 عبارة على نفس المحاور الثلاثة وهى:-المحور الأول: **حسن الاستماع** ويتكون من 11 عبارة .المحور الثاني: **حسن التحدث** ويتكون من 12 عبارة .المحور الثالث: **الاستعداد للقراءة** ويتكون من 12عبارة **المحور الأول: حسن الاستماع:** احتوى هذا المحور على عدد من الأسئلة وعددها 11 تعكس قدرة الطفل على الاستماع الجيد للقصص والاستماع الجيد للأصوات ثم الاختيار من متعدد وتكون عملية تقييم الإجابة بمقياس متدرج متصل (نعم – الى حد ما – نادرا) وقد قيمت بدرجات (3 – 2 – 1) على الترتيب .**المحور الثاني: حسن التحدث :**احتوى هذا المحور على عدد من الأسئلة وعددها 12 تعكس قدرة الطفل على التحدث عن طريق الاجابة على الاسئلة الموجه له وتسمية الافعال الحياتية وما يوجد في محيط الغرفة والمهن وتعبيرات الوجوه واستنتاج فائدة أدوات واجهزة البيت ووصف أنشطة حياتيه وترديد الأناشيد وسرد القصص وتكوين جملة مفيدة وتكون عملية تقييم الإجابة بمقياس متدرج متصل (نعم – الى حد ما – نادرا) وقد قيمت بدرجات (3 – 2 – 1) على الترتيب. **المحور الثالث: الاستعداد للقراءة** :احتوى هذا المحور على عدد من الأسئلة وعددها 12 تعكس قدرة الطفل على إدراك الرمز والتعرف على المختلف والمؤتلف منها وقدرته على حل تمارين المطابقة وتكون عملية تقييم الإجابة بمقياس متدرج متصل (نعم – الى حد ما – نادرا) وقد قيمت بدرجات (3 – 2 – 1) على الترتيب. جمعت درجات كل من تلك المحاور الثلاثة السابقة للحصول على درجة لتقييم مستوى النمو اللغوي للأطفال **حيث كانت الدرجة العظمى لهذا البند هي**

35 × **3** = **105 درجة** وقسمت لثلاثة مستويات حسب المدى حيث كانت: -أقل درجة = 36 درجة، أعلى درجة = 102 درجة المدى = 36 – 102= 66÷ 3 = 22 ,- **مستوى منخفض** من (36 – 58) درجة.- **مستوى متوسط** من (59 – 81) درجة.- **مستوى مرتفع** من (82 – 102) درجة .للتأكد من مصداقيه الاستبيان أي أنه صادق فيما وضع لقياسه وكذلك ثباته فقد تم احتساب الصدق والثبات كما يلى:-

3-برنامج **كمبيوتر قائم على الوسائط المتعددة بهدف تنمية النمو اللغوي لأطفال العينة التجريبية.**

لا شك أن برامج الكمبيوتر القائمة على الوسائط المتعددة تسهم بشكل فعال في رفع مستوى مهارة اللغة للأطفال وتزيد من قدراتهم على التكيف الاجتماعي مع الاخرين وبالتالي النهوض بالأسرة والمجتمع إلى حياة أفضل في جو يسوده الحب والاحترام المتبادل في جميع المواقف. ولذلك يتضح أهمية برامج الكمبيوتر القائمة على الوسائط المتعددة في إكساب الاطفال مهارات لغوية مختلفة كحسن الاستماع والتحدث والاستعداد للقراءة وذلك ما أكده البحث الحالي.

أولا: تخطيط وتنفيذ وتقييم برنامج الكمبيوتر القائم على الوسائط المتعددة بهدف تنمية النمو اللغوي لأطفال العينة التجريبية. جدول 1 تخطيط وتنفيذ وتقييم برنامج الكمبيوتر القائم على الوسائط المتعددة

خطوات البرنامج	المحتـــــــــــــــــوى
تحديد موضوع البرنامج وأهدافه	تم تحديد موضع البرنامج عن المهارة اللغوية للأطفال نظرا لأهمية اللغة في حياة الطفل التي تساعده على التوصل مع الاخرين. - ويشتمل موضوع البرنامج الآتي:- (أنشطة تمهيدية – حسن الاستماع – حسن التحدث – الاستعداد للقراءة)
تخطيط البرنامج	**1- تحديد مصادر البرنامج اعتمد البحث في بناء هذا البرنامج على الاتي:-** أ- الإطار النظري للدراسة الحالية حيث اعتمد الباحث في بناء مادة البرنامج الذى يهدف الى تحسين مستوى مهارة اللغة للأطفال على ما تضمنه الاطار النظري لهذه الدراسة من محاور أساسية وقد جاء واضحا من خلال الجلسات ب-الدراسات السابقة التي تناولت البرامج بصفة عامة لتحديد الخطوات الخاصة بأعداد البرنامج لهذه الدراسة. **ج-** المناهج اللغوية المقدمة للأطفال في الحضانات. **2-تحديد عدد الجلسات الخاصة بالبرنامج** اشتمل البرنامج على 11 جلسة يتخللها 10 دقائق راحه والتي تشتمل جميع جوانب موضع تحسن مستوى مهارة اللغة للأطفال وقد حدد عنوان لكل جلسه والهدف من اجرائها والطرق والوسائل الارشادية والادوات المستخدمة. **3-تحديد عينة الدراسة التجريبية** تم اختيار (20) طفل ليطبق عليهم البرنامج وكانت تنطبق عليهم شروط العينة المستهدفة للبرنامج حيث ان مستوى مهارة اللغة للأطفال منخفض. كما ان هناك تجانس في مستوى الذكاء بين أطفال المجموعة التجريبية. **4- تحديد مكان تطبيق البرنامج** تم تحديد مكان التطبيق بمدينة شبين في حضانة الياسمين.
الإجراءات التنفيذية للبرنامج	تم الدعوة للبرنامج بعد تخطيطه واعداد محتواه ثم تحديد موعد البرنامج واعلام إدارة الحضانة وأولياء الامور للتنبيه على الاطفال (العينة التجريبية). وأثناء التطبيق تم الاستعانة ببطاقة ملاحظة للوقوف على مستوى الاداء اللغوي المهارى للأطفال.
تقييم البرنامج	تقييم البرنامج على مقياس مستوى مهارة اللغة للأطفال لتقدير الاداء المتوقع التي تم تقديمها لهم حيث كان قد تم تطبيق الاستبيان القبلي على العينة التجريبية، ثم بعد ذلك شرح جلسات البرنامج وأثناء شرح الجلسات تم الاستعانة ببطاقة ملاحظة للوقوف على مستوى الاداء اللغوي المهارى للأطفال، ثم تطبيق نفس الاستبيان البعدي للوقوف على التغير الحادث في مستوى مهارة اللغة كنتيجة لتنفيذ البرنامج.

ثانيا: لتصميم برنامج باستخدام الحاسب الألى يجب إتباع الخطوات الأتية:- وضع المخطط العام للبرنامج وتشمل كتابة النصوص، وإعداد الصور الفوتوغرافية، والرسوم، والرسوم المتحركة، وتسجيل المواد الصوتية، ولقطات الفيديو، وغير ذلك من المواد التي تستخدم في بناء البرنامج. **التحويل** لهذه المواد من حالاتها الطبيعية إلى الصيغة الرقمية، حيث تحول النصوص إلى ملفات باستخدام معالج كلمات، وتحول الرسوم والصور الفوتوغرافية إلى ملفات رقمية باستخدام الماسحات scanner وكذلك الأمر فيما يتعلق بالرسوم المتحركة التي تعرض متتابعة من خلال برنامج Flash Macromedia ، ما لم تكن قد أعدت في الأساس باستخدام الحاسوب- **التصميم والإنتاج** ويشمل تصميم واجهة العرض، والتناسق والتناغم في عرض المعلومات، ووضع المحتوى داخل الهيكلية المصممة، ومعنى المنتج وضبطه، وإخراج العمل بشكله النهائي - **اكتمال البرنامج** ونقله من القرص الصلب إلى القرص المدمج CD-ROM.

وقد تم تصميم برنامج يحتوى على مهارات الاستماع والتحدث والاستعداد للقراءة واشتمل البرنامج على الخبرات التالية:- يتعرف على الحروف الهجائية، يفرق بين كل حرف من الحروف الهجائية، يربط بين الحرف والصورة الدالة عليه، يميز نطق بعض الكلمات، ويفرق بين المتشابه من الأشكال، ينفذ الأوامر الصادرة إليه، يتعرف على الأفعال، يتعرف على أسماء الأشياء التي توجد في البيئة المحيطة به، يتعرف على أجزاء جسم الإنسان، يتعرف على الكائنات الحية (الحيوانات- الطيور)، يفرق بين المهن المختلفة، يربط بين الكلمة والصورة الدالة عليه، يتعرف على أفراد الأسرة، يرتب القصة المصورة التي أمامه.....إلخ وفيما يلى ملخص لجلسات البرنامج.

اعتمدت الدراسة الحالية في تقييم برنامج الكمبيوتر على قياس مستوى اللغوي للأطفال بعد تقديمها لهم حيث تم تطبيق الاستبيان القبلي على العينة التجريبية وبعد شرح كل جلسة باستخدام برنامج الكمبيوتر القائم على الوسائط المتعددة وتقييم كل جلسة باستخدام بطاقة الملاحظة ثم تطبيق نفس الاستبيان البعدي للوقوف على التغير الحادث في مستوى مهارة اللغة كنتيجة لتنفيذ البرنامج.

تم تطبيق الاستبيان (القبلي) على عينة الدراسة التجريبية حيث استغرق التطبيق لكل طفل حوالى نصف ساعة ثم بعد ذلك قام بشرح كل جلسة من جلسات البرنامج على عينة الدراسة التجريبية حيث استغرق التطبيق حوالى 48 يوم وفى النهاية تم تطبيق الاستبيان البعدي على عينة الدراسة التجريبية حيث استغرق التطبيق لكل طفل حوالى نصف ساعة.

الوحدة الأولى

- **وفيما يلى الصورة النهائية للبرنامج.**

الوحدة الأولى	الأهداف التدريسية الإجرائية			محتوى الوحدة التعليمية	الطرق والوسائل الإرشادية	التقييم
	الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف المهارية			
أنشطة تمهيدية	- معرفة الطفل مدى احتياجه للبرنامج. - إكساب الطفل معرفة عن أوجه الاستفادة من البرنامج. - إكساب الطفل معلومات عن المعارف اللغوية المختلفة.	يقدر الطفل أهمية اللغة. - تدعيم اتجاه الطفل للنقاش والحوار لتحقيق أهداف البرنامج.	- تحفيز الطفل للتجاوب مع أهداف البرنامج. - إكساب الطفل مهارة تمييز ما يحيط به.	- حث الأطفال على المشاركة في أنشطة البرنامج. - استعراض معلومات عن المعارف اللغوية المختلفة.	- عرض صور ورقية أو بطاقات لبعض المعارف اللغوية المختلفة. - الحوار والمناقشة. - كمبيوتر محمول - عرض برنامج وسائط متعددة خاص بالمهارة اللغوية من خلال الكمبيوتر.	مقياس مستوى المهارات اللغوية للأطفال. - بطاقة ملاحظة للحكم على مستوى أداء المهارات اللغوية للأطفال.

الوحدة الثانية

الوحدة الثانية	الأهداف التدريسية الإجرائية			محتوى الوحدة التعليمية	الطرق والوسائل الإرشادية	التقييم
	الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف المهارية			
حسن الاستماع	- معرفة أهمية الانصات للأخرين. - معرفة النطق الصحيح للأرقام والألوان والفواكه والحروف. - معرفة موسيقى الاصوات واتجاه مصدر الصوت كالضحك والصراخ والبكاء وبعض الحيوانات والطيور والاجهزة والأدوات. - معرفة الاشياء عند نطق أسمائها.	- تفضيل الطفل الاستماع الجيد والتركيز. - يستشعر الطفل النطق السليم للأشياء. - يتولد لدى الطفل رغبة ملحة لتمييز الأصوات واتجاه مصدر الصوت. - يبدى الاهتمام بالقصص.	- اكتساب القدرة على الإنصات الجيد للأخرين. - نطق الأرقام والحروف والألوان والفواكه بشكل سليم. - يميز جيدا الموسيقى الايقاعية لكل صوت. - تحديد الأشياء عند نطق أسمائها.	- تدريبات على حسن الاستماع (سرد قصة - الإشارة الى الصورة الدالة على الصوت).	- عرض صور لبعض الارقام، وبعض الألوان، وبعض الفواكه، وبعض الحروف وبعض الحيوانات والطيور، ولطفل يبكى ويصرخ ويضحك، وبعض الادوات والأجهزة والامتعة والاثاث. - عرض موسيقى أصوات بعض الحيوانات والطيور، ولطفل يبكى ويصرخ ويضحك، وعرض نطق بعض الارقام، وبعض الألوان، وبعض الفواكه، وبعض الحروف ، وبعض الادوات. - قصص رسوم متحركة وسردها - المناقشة والحوار. - كمبيوتر محمول. - عرض برنامج وسائط متعددة خاص بهذه المهارة اللغوية من خلال الكمبيوتر.	- مقياس مستوى المهارات اللغوية للأطفال. - بطاقة ملاحظة للحكم على مستوى أداء المهارات اللغوية للأطفال.

الوحدة الثالثة

الوحدة الثالثة	الأهداف التدريسية الإجرائية			محتوى الوحدة التعليمية	الطرق والوسائل الإرشادية	التقييم
	الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف المهارية			
حسن التحدث	- يذكر الأشياء الموجودة في محيط الغرفة. - يعرف كيف يجيب عن الأسئلة ويكون جمل بسيطة ويسرد قصة ويرتب أحداثها. - يعرف الأغاني والأناشيد الإيقاعية الهادفة. - يعرف موسيقى أصوات الأشياء كالقطار وجرس الباب وغيرها والحيوانات والطيور. - إكساب الطفل معلومات عن بعض المهن والافعال اليومية وأفراد الاسرة. - إكساب الطفل معلومات عن فائدة الأدوات والاجهزة ووصف الانشطة وتسمية تعبيرات الوجوه الاخرين.	- يكتسب الطفل أسلوب التخاطب الجيد مع الاخرين. - يهتم الطفل بالإجابة عن الاسئلة التي توجه اليه وسرد قصة. - يهتم الطفل بالتعرف على الأغاني والاناشيد وبعض المهن المهمة. - يبدى الاهتمام بموسيقى أصوات الحيوانات والطيور والأدوات والأجهزة. - يبدى الاهتمام بالأنشطة الحياتية.	- يجيب جيدا عن الأسئلة التي توجه اليه ويستطيع تكوين جمل بسيطة وسرد قصة وترتيب أحداثها. - ينطق ويقلد أصوات الحيوانات والطيور والأشياء. - يردد الأغاني والاناشيد الهادفة ويسمى بعض المهن. - يفرق بين الافعال المختلفة وبين أفراد الاسرة. - يستنتج فائدة الادوات والاجهزة ويصف الانشطة الحياتية وتعبيرات وجوه الاخرين.	- تدريبات على حسن الاستماع (المسرح - التعرف على الأفعال الحياتية اليومية - ترتيب أحداث قصة وسردها - تقليد الاصوات - التعرف على المهن - التعرف على محيط الغرفة - التعرف على اسماء أفراد الأسرة – استنتاج فائدة الأدوات والأجهزة- وصف أنشطة يومية - التعرف على تعبيرات الوجوه).	- أناشيد وأغاني تعليمية إيقاعية. - قصة مصورة على بطاقات. - عرض صور لبعض المهن والافعال اليومية والأدوات والأجهزة. - عرض صور لا شخاص يعبرون عن الضحك والصراخ والبكاء. - عرض صور لأنشطة حياتية. - المناقشة والحوار. - كمبيوتر محمول. - عرض برنامج وسائط متعددة خاص بالمهارة اللغوية من خلال الكمبيوتر.	- مقياس مستوى المهارات اللغوية للأطفال. - بطاقة ملاحظة للحكم على مستوى أداء المهارات اللغوية للأطفال.

الوحدة الرابعة

الوحدة الرابعة	الأهداف التدريسية الإجرائية			محتوى الوحدة التعليمية	الطرق والوسائل الإرشادية	التقييم
	الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف المهارية			
الاستعداد للقراءة	- يعرف الاشكال المختلفة وأحجامها وأطولها. - يعرف كيفية مطابقة الصورة بالصورة والكلمة بالكلمة والكلمة بالصورة. - يذكر ما يوجد في الصورة ويربط الاعداد بمدلولها. - يعرف الحيوانات الالوان الحروف والكلمات المختلفة وأجزاء جسم الانسان.	- يقدر الطفل أهمية الرمز. - يهتم بالأشكال الهندسية والأحجام والأطوال وما يوجد في الصورة من مواد تعليمية. - يشعر الطفل بالسعادة في حالة الاجابة على تمرين ما.	- يفرق بين المختلف من الاشكال ويفرق بينهم. - يطابق الصورة بالصورة والكلمة بالكلمة والكلمة بالصورة وبين الاعداد ومدلولها. - يسمى ما يوجد في الصورة. - يفرق بين كل من الحيوانات والالوان والحروف والكلمات وأجزاء جسم الانسان.	- تدريبات على الاستعداد للقراءة (لعبة حروف وكلمات - لعبة صور وكلمات - لعبة مطابقة الصورة بالصورة المتشابهة - لعبة مطابقة الكلمة بالكلمة المتشابهة - ربط الأعداد بمدلولها - تحديد الشكل المختلف من مجموعة أشكال - تسمية الاشياء في الصورة - التعرف على الحيوانات المختلفة - التعرف على الألوان - التعرف على الحروف - التعرف على الكلمات - التعرف على أجزاء جسم الانسان - التعرف على الاحجام والأطوال).	- عرض صور ملونة لبعض تمارين المطابقة وتحديد الأشكال. - صورة ملونة لمشهد من المشاهد لتحديد ما بها من كائنات أو أشياء. -عرض صور ملونة لبعض الالوان، والاشكال الهندسية وأحجامها وأطوالها، والحروف، والكلمات والأرقام والحيوانات. - المناقشة والحوار. - كمبيوتر محمول. - عرض برنامج وسائط متعددة خاص بالمهارة اللغوية من خلال الكمبيوتر.	- مقياس مستوى المهارات اللغوية للأطفال. - بطاقة ملاحظة للحكم على مستوى أداء المهارات اللغوية للأطفال.

سادسا: الأساليب الإحصائية 1-حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. - استخدام التجزئة النصفية Split-half لبيان ثبات الاستبيان. - استخدام معامل ارتباط بيرسون . - إجراء اختبار (T) لتعين الفروق ذات الدلالة بين المتوسطات. حساب تحليل التباين في اتجاه واحد واختبار L.S.D للتعرف على دلالة الفروق بأقل فروق معنوية بين متغيرات الدراسة. اختبار مربع كأي Chi Square لتعين الفروق ذات الدلالة بين متغيرات الدراسة.

النتائج والمناقشة

ونتائج الدراسة التجريبية

جدول (2) توزيع أطفال العينة التجريبية طبقا للخصائص الاجتماعية والاقتصادي

الخصائص	العدد	٪	الخصائص	العدد		٪	
نوع الجنس			عمل الأم				
ذكر	7	65	تعمل	13		65	
أنثى	13	35	لا تعمل	7		35	
الإجمالي	20	100	الإجمالي	20		100	
العمر			وظيفة الأب				
3 سنوات	8	40	عمال غير مهرة	7		35	
4 سنوات	12	60	العمال أنصاف المهرة	2		10	
الإجمالي	20	100	العمال اليدويون المهرة	1		5	
ترتيب الطفل بين أخواته			الكتبة والمساعدون والفنيون				
الأول	5	25	أصحاب الأعمال المتوسطة	5		25	
الثاني	10	50	رجال الإدارة المهنيون	3		15	
الثالث	2	10	الوظائف التنفيذية والمهنية العليا	1		5	
الرابع	3	15	الإجمالي	20		100	
الخامس فأكثر	-	-	المستوى التعليمي للوالدين	الأم	الأب	الأم	الأب
الإجمالي	20	100	أقل من متوسط	-	-	-	-
تاريخ الالتحاق			متوسط	12	60	14	70
2008 / 2007	1	5	أعلى من المتوسط	-	-	-	-
2009 / 2008	9	45	جامعي	5	25	6	30
2010 / 2009	10	50	عالي (ماجستير – دكتوراه)	3	15	-	-
الإجمالي	20	100	الإجمالي	20	100	20	100
عدد أفراد الأسرة			الدخل الشهري للأسرة				
1-4 أفراد	11	55	أقل من 300	1		5	
5 أفراد فأكثر	9	45	من 300 إلى أقل من 600	8		40	
الإجمالي	20	100	من 600 إلى أقل من 900	6		30	
عدد الأنشطة			من 900 إلى أقل من 1200				
التليفزيون وأنشطة خارج المنزل	16	80	من 1200 إلى أقل من 1500	1		5	
التليفزيون والمجلات وانشطة خارج المنزل	1	5	1500 فأكثر	2		10	
التليفزيون والكمبيوتر وأنشطة خارج المنزل	2	10	الإجمالي	20		100	
التليفزيون والمجلات والكمبيوتر وأنشطة خارج المنزل	1	5					
الإجمالي	**20**	**100**					

خصائص أطفال العينة التجريبية وأسرهم: يتضح من جدول (2) أن النسبة الأكبر من أفراد العينة التجريبية كانت إناثا بنسبة 65٪، وأن أكثر من نصف العينة التجريبية أعمارهم 4 سنوات بنسبة60٪، وأن اعلي نسبة في حجم الأسرة تقع في الفئة (1-4 أفراد) حيث بلغت 55٪، وأن الطفل الثاني هو الأكثر تواجدا في عينة البحث التجريبية، وان من أكثر الأنشطة التي يمارسها طفل العينة التجريبية في المنزل هي التليفزيون والأنشطة خارج المنزل (النادي، حدائق الحيوان، الملاهي. إلخ) معا بنسبة 16٪، وأن النسبة الأكبر من أمهات الأطفال تعمل بنسبة65٪، وان اعلي نسبه لآباء عينة البحث التجريبية تقع في المستوي الأول عمال غير مهرة بنسبه 35٪، وأن أكثر من نصف أمهات أفراد العينة حاصلات علي شهادة متوسطة بنسبة 60٪ في حين أن أكثر من نصف أباء أفراد العينة حاصلين علي شهادة

متوسطة بنسبة 70٪، وأن النسبة الأكبر من الأسر يتراوح دخلها من 300 < 600، من 600 < 900 وتمثل 40٪، 30٪ من العينة.

<u>نتائج الدراسة التجريبية</u>

1-اختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال الحضانة في مستوى أداء مهارة اللغة أثناء وبعد تطبيق البرنامج. تبين من نتائج جدول **(3)** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء مهارة اللغة أثناء وبعد تطبيق البرنامج في جميع بنود حسن الاستماع والدرجة الكلية عند مستوى دلالة (0.001) حيث كان التطبيق البعدي للبرنامج أفضل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء مهارة اللغة أثناء وبعد تطبيق البرنامج في جميع بنود حسن التحدث والدرجة الكلية عند مستوى دلالة (0.001) حيث كان التطبيق البعدي للبرنامج أفضل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء مهارة اللغة أثناء وبعد تطبيق البرنامج في جميع بنود الاستعداد للقراءة والدرجة الكلية عند مستوى دلالة (0.001) حيث كان التطبيق البعدي للبرنامج أفضل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية مستوى أداء مهارة اللغة ككل أثناء وبعد تطبيق البرنامج عند مستوى دلالة (0.001) حيث كان التطبيق البعدي للبرنامج أفضل.

جدول(3) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال في مستوى أداء مهارة اللغة أثناء وبعد تطبيق البرنامج

2-اختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال الحضانة في مستوى مهارة اللغة قبل وبعد البرنامج. يوضح نتائج جدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار قبل وبعد تطبيق البرنامج في جميع بنود حسن الاستماع والدرجة الكلية عند مستوى دلالة (0.001) حيث كان الاختبار البعدي أفضل عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى أهمية تأثير البرنامج على العينة التجريبية في محور حسن الاستماع وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Mioduser & Leiner,2000)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار قبل وبعد تطبيق البرنامج في جميع بنود حسن التحدث والدرجة الكلية عند مستوى دلالة (0.001) حيث كان الاختبار البعدي أفضل وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Schetz,1997)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار قبل وبعد تطبيق البرنامج في جميع بنود الاستعداد للقراءة والدرجة الكلية عند مستوى دلالة (0.001) وتتفق هده النتيجة مع دراسة (Mioduser & Leiner,2000)، **(**إيمان عبد الله شرف، 2003**)**، **(**نجوى فوزى صالح، 2005**)** ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار قبل وبعد تطبيق البرنامج في مستوى مهارة اللغة ككل عند مستوى دلالة (0.001) حيث كان الاختبار البعدي أفضل مما يشير إلى أهمية تأثير البرنامج .على العينة التجريبية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Sartorio,1993)

جدول (4) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال الحضانة في مستوى مهارة اللغة قبل وبعد البرنامج.

البنود	أثناء التطبيق		بعد التطبيق		قيمة ت	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
حسن الاستماع	260.40	±27.33	365.10	±15.37	***17.559	0.001
حسن التحدث	251.95	±28.23	385.75	±24.53	***24.329	0.001
الاستعداد للقراءة	262.00	±29.23	384.55	±24.71	***21.204	0.001
مهارة اللغة ككل	774.35	±71.06	1135.40	±58.10	***23.906	0.001

التوصيات في ضوء نتائج البحث:

– الاهتمام بلغة الطفل منذ البداية عن طريق الاهتمام بالمثيرات اللفظية في ضوء معايير الجودة باستخدام تكنولوجيا التعليم.

2– الاهتمام بعقد دورات تدريبية تثقيفية لتوعية الأسرة وتوجيه اهتمامها بالمهارات اللغوية الأساسية التي يجب ان يكتسبها الطفل وكيفية استخدام البرامج اللغوية الكمبيوترية لتنمية هذه المهارات.

3–توسيع شبكة القنوات الموجه المقدمة للطفل وأوقات البث المناسب وزيادة المدة الزمنية المخصصة للبرامج التعليمية القائمة على الوسائط المتعددة للطفل.

4–الاهتمام باللغة ومهاراتها الأساسية بتزويد الحضانات بأجهزة وبرامج كمبيوتر حديثة لاستخدامها مع الأطفال، وعلى المعلم استخدام التقنيات الحديثة لتثبيت الاستجابات اللغوية السليمة .

البنود	أثناء التطبيق		بعد التطبيق		قيمة ت	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
حسن الاستماع	14.20	1.74±	28.80	2.35±	***19.510	0.001
حسن التحدث	15.20	2.53±	31.95	2.28±	***20.744	0.001
الاستعداد للقراءة	16.00	3.16±	30.85	2.94±	16.270	0.001
مهارة اللغة ككل	45.40	5.60±	91.60	6.23±	***25.181	0.001

المراجع

1. إيمان عبد الله محمد عبد الله شرف (2003): برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للقراءة باستخدام الكمبيوتر لأطفال الروضة، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.
2. جيهان محمود محمد جودة (2001): بعض العوامل الأسرية المساعدة في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة (دراسة تحليلية)، رسالة ماجستير، معهد والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
3. حامد عبد السلام زهران (2005): علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة.

4. دعاء سعيد أحمد حسين (2000): بعض الخصائص الاسرية وعلاقتها بمستوى استعداد الطفل ما قبل المدرسة للقراءة، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

5. سيد فهمى مكاوي عبد الصمد (2002): برنامج مقترح لتنمية مهارات الأداء اللغوي للطلاب المعلمين غير المتخصصين في اللغة العربية بكليات التربية، رسالة دكتوراه، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

6. سناء أبو دقة (2007): دراسة تقويمية لجودة التعليم في رياض الأطفال بقطاع غزة، دراسات إنسانية، المجلد الخامس عشر، العدد الثاني.

7. عبير حمدي حسنين على مصطفى (2006): برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة لدى عينة من الأطفال في ضوء مصادر فاعلية الذات، رسالة ماجستير، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنوفية.

8. عبد الله محمد عمارة (2005): تنمية المهارات اللغوية للأطفال، دار فرصة للنشر والتوزيع، القاهرة.

9. غادة مصطفى عبد الوهاب عبد المتقال (2008): فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات استخدام الأركان التعليمية لدى معلمة رياض الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة المنوفية.

10. ماجدة محمود صالح، إيميلي صادق ميخائيل (2006): مدخل إلى العلوم التربوية في رياض الأطفال، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.

11. مها عبد الباقي جويلي (2002): المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية، دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية.

12. نجوى فوزي صالح (2005): فاعلية برنامج حاسوبي قائم على الوسائط المتعددة لتنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض في محافظة غزة، مؤتمر التربوي الثاني الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل، كلية التربية في الجامعة الإسلامية، الفترة من 22-23 نوفمبر.

13. نعمة مصطفى رقبان (2013): نمو ورعاية الطفل (بين النظرية والتطبيق)، الطبعة الرابعة، دار السماحة للطباعة والنشر، الإسكندرية.

14. هدى محمود الناشف (2012): تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

Poris, S (2000): Effects of computer-based co-operative learning the problem solving skills on grade six students ph. D, school of computer and information scIence, Nova South eastern university. Usa

Charles, H, Byne ,J, and Margaret ,w, (2001): Improving quality in Education, London Flamer Press, 36.1.

Ismail, J. (1996): The Effectiveness of COMIL courseware for language learning in selected schools, The First International Conference on Computers and Advanced Technology in Education, Cairo, Egypt.

Mioduser, H. & leitner, I. (2000): The learning value of computer based instruction of early skills, Journal of Computer Assisted Learning, Vol. 16, No. 1, March.

Nyns, R. R. (1988): Using the computer to teach reading comprehension skills, ELT journal, Vol.42, No. 4 October

Sartorio, V. (1993): Effects of computer based learning on the language development of preschoolers in special education classrooms (EDD.), United States, International University.

Schetz, K. (1997): Preschool discourse skill improvement with computer assisted instruction (head start, language disorder, EDD., vitginia, Polytechnic Institute and State University.

.

ABSTRACT

This study aimed to develop the linguistic skills for nursery children through the application of a computer program based on multimedia.

This study tools applied again on the experimental sample which consisted of 20 child and included study tools on the following (Intelligence test - Questionnaire of general statements of the child and his family - Questionnaire the skill level of language - The computerized linguistic program based on Multimedia - Note card to identify the child's performance during the implementation of the program). The results showed that there are statistically significant differences between males and females in willingness to read to males. There are also statistically significant differences between the date of entry child to nursery in good listening, willingness to read and skill level of language as a whole to the oldest year. There are also statistically significant differences between the number of family members in good listening and good talking to a small family size. There are also statistically significant differences between the number of activities that child practice it inside and outside home in the skill level of language as a whole with all axes good listening and talking and willingness to read to the most number of activities. There are also statistically significant differences between sons of women workers and non-worker in good talking and the skill level of language as a whole to sons of women workers. .

There are also statistically significant correlation relation between the variables of educational and social level of child's family (age – entry date to nursery – the number of activities that child practice it inside and outside home – father's job – the parents' educational level) and skill level of language as a whole. There are statistically significant differences in the performance level of language skill during and after program application in the skill level of language as a whole with all axes good listening, talking, and willingness to read to the end of program application. There are also statistically significant differences between the test after and before program application in the skill level of language with all axes good listening, talking, and willingness to read to after test.

التقييم الذاتي لميدان التعاون الدولي للجامعات الجزائرية
المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف _ميلة_ نموذجاً

أ. أيوب صكري
Ayoub.sakri@yahoo.fr
أ. عز الدين ذراعو
govakoof@yahoo.fr
د.أبوبكر بوسالم
Bakeur87@yahoo.fr
المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف _ ميلة_؛ الجزائر

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على تجربة التقييم الذاتي في المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف بميلة الجزائر، وانعكاساتها على جودة التعليم في المركز، فالتقييم الذاتي يبين نقاط القوة و مناطق الضعف في مسار المؤسسة، وهذا بغرض إظهار محاور التحسين والتطوير، للارتقاء بمستوى التعليم الجامعي، وقد ركزنا في دراستنا على ميدان التعاون من خلال إبراز دور المركز الجامعي على المستوى الدولي، و كذا واقع اتفاقيات التعاون والشراكة المحققة أو قيد الإنجاز مع مختلف المؤسسات والمراكز البحثية الأجنبية، وقد اعتمدنا في دراستنا على المقابلة مع أهم الفاعلين في ميدان التعاون في البحث العلمي والعلاقات الخارجية بالمركز، و قمنا بتحليل هذه المعطيات والبيانات والإحصائيات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المركز الجامعي لميلة لا يزال بعيداً عن مجال التعاون الدولي سواء مع جامعات أو منظمات و معاهد، و أنه يجب توفير الهياكل اللازمة لاستقبال الوفود الأجنبية، بالإضافة إلى ضرورة إبرام اتفاقيات تعاون و تبادل علمي خاصة في مجال العلوم، كما نشير إلى أن المركز يتوفر على المقومات و الإمكانيات اللازمة لتعزيز مكانته على المستوى الدولي، و يتوفر على إطار بشري شاب و كفؤ.

الكلمات المفتاح: التقييم الذاتي، المركز الجامعي ميلة، ميدان التعاون،

Résumé :

Cette étude explique l'expérience du centre universitaire de Mila concernant l'auto-évaluation et ses effets sur la qualité d'enseignement. Cette expérience nous permet d'évaluer les points forts et faibles de l'établissement afin de bien préciser les axes de développement du centre. Dans ce sens, notre étude concentre sur le domaine de collaboration internationale du centre, ainsi que les conventions signées et exécutées avec les différents partenaires. Pour cela, on a analysé les données et statistiques collectées et qui montrent que le centre reste assez loin du domaine de collaboration internationale que se soit avec des universités, organisations ou instituts, et qu'il faut mettre en disposition les infrastructures nécessaires pour recevoir les délégations étrangères, ainsi que préparer des conventions d'échange scientifique. On constate aussi que le centre dispose des moyens matériels et humains nécessaires pour renforcer l'emplacement du centre sur le plan international.

Mots clés : Auto-évaluation, centre universitaire Mila, domaine de collaboration.

مقدمة:

يشهد العصر الحالي نمواً وتطوراً متسارعاً في مجال التعليم العالي، فقد ازدادت المؤسسات الجامعية، وتنوعت البرامج والخدمات المطروحة فيها، وتطورت تقنياتها و أنماطها التعليمية، هذا وقد أدركت جميع الدول المتقدمة منها والمتخلفة بأهمية التعليم العالي والبحث العلمي والتداخل الكبير بينه و بين التنمية الشاملة من جهة أخرى، لهذا كان لزاما عليها مواكبة هذه التغيرات والمستجدات ومواجهة الرهنات والتحديات المطروحة ليس فقط بالمشاركة في مجتمع المعرفة وإنما بكيفية التطبيق الفعاّل والناجع لهذه المعرفة على أرض الواقع وتجسيدها بما يخدم المجتمعات في شتى المجالات.

لهذا فقد باشرت العديد من الدول المتقدمة والمتنامية في تقييم انجازاتها من خلال عملية التقييم الذاتي في برامجها التعليمية، وأنشطتها البحثية ضمن معايير الاعتماد لضمان الجودة في تخطيطها وأدائها، حيث أن تجارب دول العالم المختلفة في التحسين والتطوير النوعي في التعليم العالي تؤكد على العلاقة الوثيقة بين عملية التقييم الذاتي وعملية التخطيط وضمان الجودة في التعليم العالي.

والمركز الجامعي لميلة له رؤية واضحة المعالم وبعيدة النظر فهو يسعى كغيره من الجامعات الجزائرية لأن يصل إلى مكانة مرموقة وطنيا وإقليميا، من خلال تبني تفكير ذاتي لتمكينه من إعداد تقرير دوري حول نقاط القوة و مناطق الضعف بالنظر إلى مهامها، بغرض إظهار محاور التحسين والتطوير، للارتقاء بمستوى التعليم الجامعي، من خلال توفير طاقات بشرية مميزة علمياً ومتشبعة بالمعارف والخبرات القادرة على دفع عجلة التنمية في البلاد، و مواكبة التطور التكنولوجي بما يعزز إنجازات الجامعة العلمية والبحثية والمعرفية في خدمة المجتمع.

منهجية الدراسة:

1- **إشكالية الدراسة:** انطلاقاً مما سبق ذكره، تمحورت إشكالية دراستنا هذه حول التساؤل الرئيسي التالي:

ما هو واقع تجربة التقييم الذاتي في المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة، وكيف يساهم ميدان التعاون في إبرار دور المركز الجامعي على المستوى الدولي ؟

2- **الأسئلة الفرعية:**

- ماذا نقصد بعملية التقييم الذاتي، وما هي أهم مراحلها ؟
- ما هو واقع وآفاق تجربة التقييم الذاتي في المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف، ميلة –الجزائر–؟
- كيف يساهم ميدان التعاون في إبراز دور وأهمية المركز الجامعي عبد الحفيظ بالصوف _ميلة_ دولياً ؟

3- **أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي،

- تقديم تأصيل نظري شامل حول عملية التقييم الذاتي، وكذا نبذة عن المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف بميلة ومختلف مقوماته ومكانته ضمن نظام التعليم العالي الجزائري.
- عرض لواقع تجربة التقييم الذاتي بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف، ميلة – الجزائر–
- إبراز دور ومكانة الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة على المستوى الدولي.
- إبراز كيفية مساهمة ميدان التعاون في إبراز دور المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة على المستوى الدولي.

4- **أهمية الدراسة:** تنبع أهمية دراستنا من كوننا نتناول موضوع حساس يتعلق باستمرارية نشاط مؤسسات التعليم العالي، من خلال عملية التقييم الذاتي من أجل أن تتعرف المؤسسة الجامعية على ذاتها والوقوف على الجوانب الإيجابية ومواطن القوة وتعزيزها، وكذا التعرف على المواطن التي تحتاج إلى رعاية أكبر من الجامعة و بالتالي تحسينها.

5- منهج الدراسة: لقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في معالجة إشكالية هذا الموضوع من خلال تغطية المحاور التالية:

- ✓ **المحور الأول:** الإطار المفاهيمي لعملية التقييم الذاتي.
- ✓ **المحور الثاني:** لمحة عن المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف _ميلة_.
- ✓ **المحور الثالث:** واقع تجربة التقييم الذاتي في المركز الجامعي _ميلة_.
- ✓ **المحور الرابع:** مساهمة ميدان التعاون في إبراز دور المركز الجامعي عبد الحفيظ بالصوف _ميلة_ دولياً.
- ✓ **المحور الخامس:** الاستنتاجات والتوصيات.

6- مجمتع وعينة البحث:

- **مجتمع البحث:** يتمثل مجمتع الدراسة في مجمل الجامعات الجزائرية.
- **عينة البحث:** تتمثل عينة البحث في المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة، الجزائر، وقد تمّ إجراء المقابلة بغرض جمع المعلومات من عدة أطراف وفاعلين في المركز:
  - مدير المركز الجامعي ممثلا في ديوان المدير.
  - خلية الإحصاء، الإعلام والاتصال.
  - المدير المساعد المكلف بالدراسات في التدرج والتكوين والشهادات، ممثلا بمختلف مصالحه.
  - المدير المساعد المكلف بالتنمية والإشراف، ممثلا بمختلف مصالحه.
  - المدير المساعد المكلف بالدراسات ما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية، ممثلا بمختلف مصالحه.
  - الأمين العام للمركز.
  - مدير معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، ممثلا بمختلف مصالحه.
  - مدير المكتبة المركزية، ممثلا بمختلف مصالحه.

المحور الأول: الإطار المفاهيمي لعملية التقييم الذاتي.

1. مفهوم التقييم الذاتي:

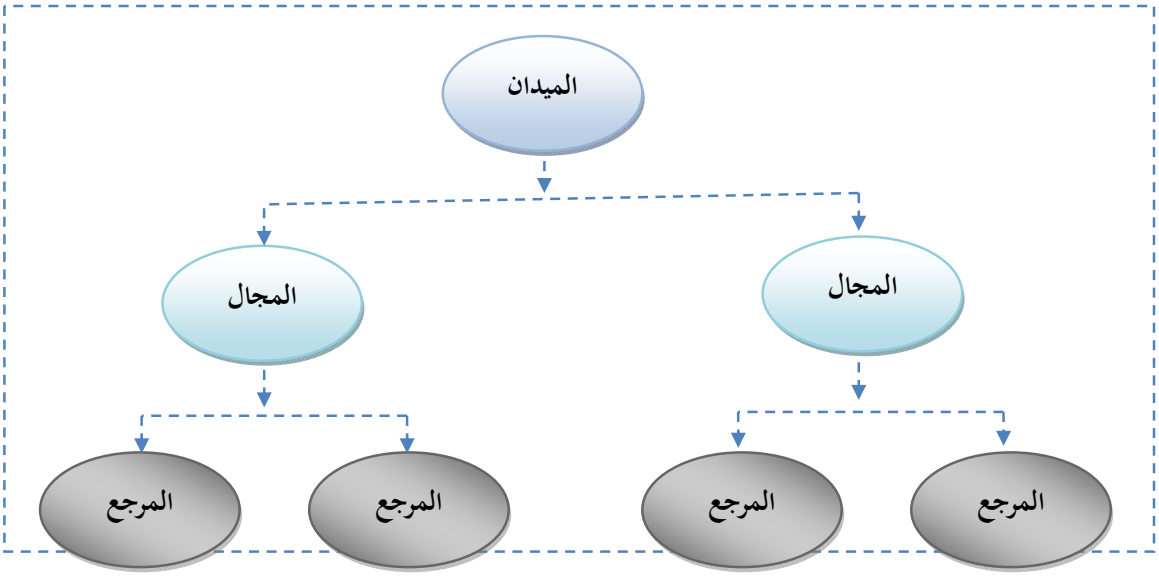
تعد عملية التقييم الذاتي المؤسسي أحد العمليات الهامة والضرورية عند الحديث عن الجودة والتخطيط والتطوير المؤسسي الفعّال، فالتقييم المؤسسي يعرف بأنه: "مجموعة الإجراءات التي يقوم بها فريق من المعنيين بهدف تحديد نقاط القوة والنقاط التي تحتاج إلى تطوير في أداء المؤسسة في ضوء معايير محددة بغرض تحسين الأداء، ويهتم التقييم الذاتي المؤسسي بالإجابة على الأسئلة المتعلقة بجوهر المؤسسة ومكوناتها وجودة أدائها وفاعليته. (علام، 2003، ص: 132).

ويعتبر التقييم الذاتي أداة مؤسسية لضمان وتحسين جودة عملية التعليم فيها، مع مراعاة أهداف المؤسسة ومقاصدها ومواردها والشروط التي يجب أن تعمل ضمنها، فموضوع الجودة وضمانها ارتبط بمراقبة النوعية بالاستقلالية وتعزيز عوامل الإدارة الذاتية والشفافية والمسؤولية الإدارية والمالية والاجتماعية للجامعات، ويهدف التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم الجامعي إلى التعرف على درجة التوافق بين الممارسات السائدة في الجامعة وبين المعايير في مجالاتها المختلفة، وجوانب القوة والضعف في الأداء الجامعي في ضوء متطلبات الوصول إلى معايير الجودة والاعتماد، وتحديد نقطة الانطلاق في بناء وتنفيذ خطط التحسين المستمر لتحقيق متطلبات معايير الجودة والاعتماد، مدى تحقق المعايير.(أبودقة، الدنجى، 2011، ص: 09).

2. تسلسل مراحل التقييم الذاتي:

تضع المؤسسة الجامعية نظام مراجعها انطلاقا من مخططاتها للتنمية، ويمكنها كذلك جلبه وتكييفه حسب حاجياتها الخاصة، وهذا لا يؤثر في هيكلة النظام المرجعي الذي لا يبتعد عن هذا الشكل الموالي:

شكل رقم (01): هيكل النظام المرجعي



المصدر: (بداري وآخرون، 2013، ص: 97)

هذه الهيكلة للنظام المرجعي تم تحديدها في مشروع Aqi–Umed ويمكن للمؤسسة أن تلجأ إلى نظام مرجعي للمهن أو إلى أي منهجية كانت موضوع تطبيق حقيقي.

حيث يتفرع النظام المرجعي على ميادين، والميدان يتفرع بدوره إلى المجال يحتوي على مرجع واحد أو عدة مراجع. والمرجع هو التعبير عن هدف أو عدة أهداف، ولأجل قياس مستوى إنجاز الهدف يتعين بلورة المرجع من خلال مجموعة معايير أو ممارسات وضعت لتحقيق هذا الهدف (بداري وآخرون، 2013، ص: 98).

3. إجراء التقييم الذاتي:

تجرى عادة عملية التقييم الذاتي عادة على ثلاث مراحل مستقلة عن بعضها البعض:

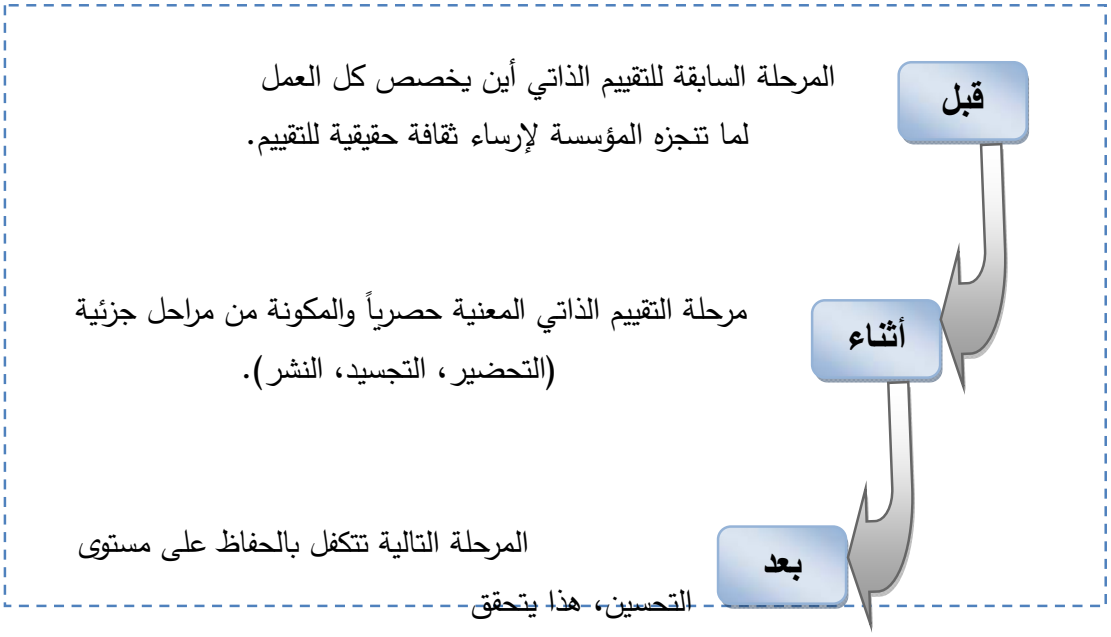
1.3 **المرحلة التي تسبق التقييم الذاتي:** أين يخصص العمل كله لما تقوم به مؤسسة التعليم العالي لإرساء ثقافة حقيقية للتقييم.

2.3 **مرحلة التقييم الذاتي:** و تتكون من ثلاث مراحل جزئية هي كالآتي:

- ✓ التحضير.
- ✓ التجسيد.
- ✓ النشر (تقرير التقييم الذاتي).

3.3 **مرحلة المحافظة على منحى التحسين في مستوى رفيع:** وهذا يتحقق بالتكفل بمحاور التحسين المتصدرة خلال مرحلة التقييم الذاتي.

شكل رقم (02): مراحل عملية التقييم الذاتي



المصدر: (بداري وآخرون، 2013، ص: 97)

المحور الثاني: لمحة عن المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف _ميلة_.

1. نشأة المركز الجامعي:

نشأ قطاع التعليم العالي بالولاية بافتتاح المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف _ ميلة_، وهو مؤسسة عمومية ذات طابع علمي–ثقافي ومهني، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي. ويهدف إلى توفير تكوين علمي ونوعي للطلبة في ميادين مختلفة. تم إنشاؤه بموجب المرسوم التنفيذي رقم 08–204 مؤرخ في 06 رجب عام 1429 الموافق لـ 09 يوليو سنة 2008. فتح أبوابه خلال الموسم الجامعي 2008–2009 لأكثر من 1000 طالب، ليكون بذلك أول مؤسسة جامعية ينطلق بها قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الولاية، وبموجب المقرر رقم 14/01 المؤرخ في 29 ذي الحجة الموافق لـ 23 أكتوبر 2014 الصادر عن وزارة المجاهدين والذي يتضمن تكريس تسمية المؤسسات الجامعية، تم إعادة تسمية المركز الجامعي لميلة باسم المجاهد عبد الحفيظ بوالصوف وذلك يوم أول نوفمبر 2014 بذكرى ثورة التحرير الوطنية. كما يقع المركز الجامعي على بعد 8 كلم عن مركز مدينة ميلة على الطريق الرابط بين ميلة وزغاية، و يتربع على مساحة تقدر بحوالي 87 هكتارا.

2. الهياكل البيداغوجية:

يتوفر المركز الجامعي حاليا على 8000 مقعد بيداغوجي، وثلاث مكتبات ومطعم جامعي. ويتوفر على نخبة من الكفاءات العلمية في تخصصات مختلفة تشرف على تأطير طلبته، ومنحهم تكوينا حسب احتياجاتهم ووفق مساراتهم وتخصصاتهم. استقطب المركز العديد من الأساتذة حسب الميادين التي يتوفر عليها.

3. المعاهد

يتوفر المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف – ميلة على ثلاثة معاهد. تأسست مع إنشاء المركز بموجب المرسوم التنفيذي 08– 204 المؤرخ في09 جويلية 2008 وهي:

1.3 معهد العلوم والتكنولوجيا: ويضم ثلاثة أقسام:

- قسم الرياضيات والإعلام الآلي.
- قسم علوم الطبيعة والحياة.
- قسم العلوم والتقنيات.

2.3 معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير: يضم قسمين:

- قسم العلوم الاقتصادية والتجارية.
- قسم علوم التسيير.

3.3 معهد الآداب واللغات: يضم قسمين:

- قسم اللغة والأدب العربي.
- قسم اللغات الأجنبية.

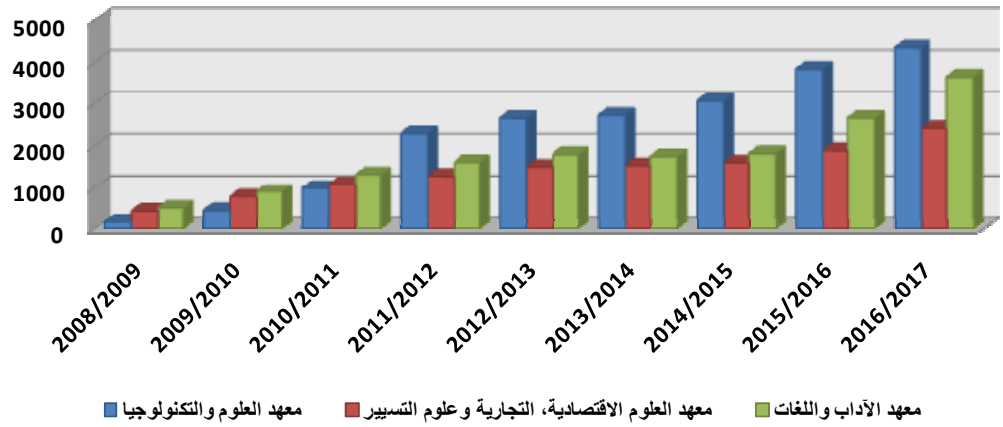
4. تطور عدد الطلبة بالمركز الجامعي:

جدول رقم (01): تطور عدد الطلبة بالمركز الجامعي للفترة (2008-2017)

السنة الجامعية / المعاهد	2009 /2008	2010 /2009	2011 /2010	2012 /2011	2013 /2012	2014 /2013	2015 /2014	2016/ 2015	2017/2016
معهد العلوم والتكنولوجيا	163	442	985	2293	4264	2989	3062	3835	**4341**
معهد العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التسيير	430	774	1075	1279	1500	1535	1603	1889	**2413**
معهد الآداب واللغات	506	090	1316	1613	1797	1747	1821	2652	**3650**
المجموع	**1099**	**2116**	**3376**	**5185**	**1594**	**6271**	**6486**	**8376**	**10404**

المصدر: قوائم تسجيل الطلبة من 2008-2017

شكل رقم (03): تطور عدد الطلبة بالمركز الجامعي



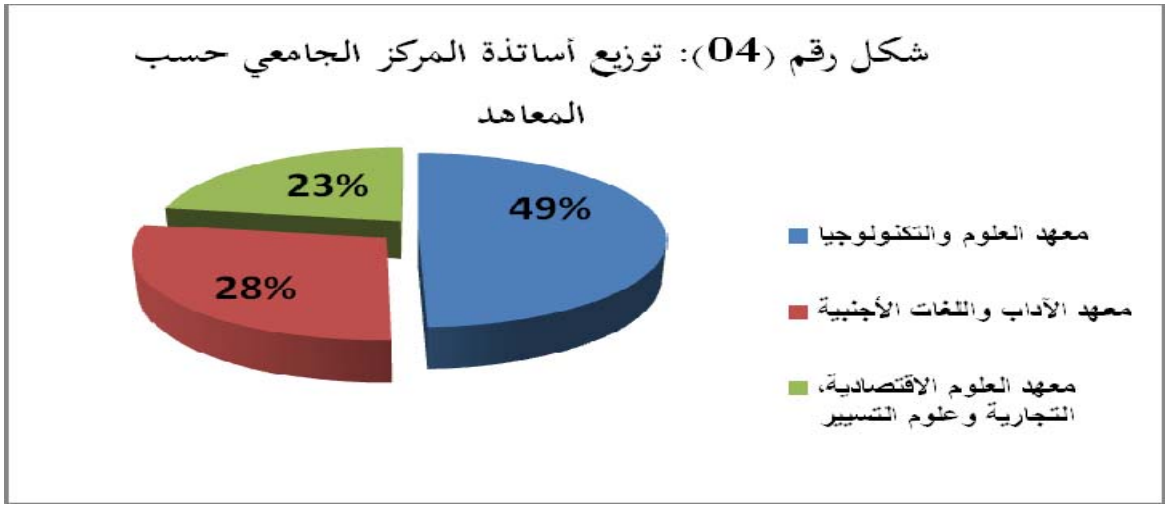
المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على الجدول رقم (01)

5. **التأطير البيداغوجي:** تشرف على تأطير طلبة المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف-ميلة نخبة من الكفاءات العلمية المؤهلة، يمكن عرضها بالشكل التالي:

جدول رقم (02): عدد الأساتذة بالمركز الجامعي

الأساتذة / المعاهد	أستاذ	محاضر قسم أ	محاضر قسم ب	مساعد قسم أ	مساعد قسم ب	المجموع
معهد العلوم والتكنولوجيا	04	09	41	102	26	**218**
معهد الآداب واللغات الأجنبية	02	05	14	68	14	**310**
معهد العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التسيير	10	01	17	63	01	**83**
المجموع	07	51	72	233	41	**683**

المصدر: المحضر السنوي للأساتذة الدائمين، 2017



المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على الجدول رقم (02)

المحور الثالث: واقع تجربة التقييم الذاتي في المركز الجامعي _ميلة_.

هو عملية يقوم بها فريق من الجامعة ويشاركه كافة منسوبيها، بهدف رصد الواقع الحالي لكافة إدارات ووحدات الجامعة، وحصر نقاط القوة ونقاط الضعف، وهي بذلك لا تهدف إلى تصيد الأخطاء أو توجيه النقد للقائمين على العمل بل تهدف وضع أساس موضوعي أو حقيقي تنطلق منه الجامعة في وضع استراتيجياتها وخططها المستقبلية لتحسين الجودة وتحقيق متطلبات الاعتماد المؤسسي للمركز الجامعي.

1. تجربة المركز مع التقييم الذاتي:

لقد كانت تجربة التقييم الذاتي في المركز الجامعي ميلة لجميع الميادين المكونة لهذا التقييم، أول تجربة يقوم بها المركز من أجل تقييمه من جميع الجوانب سواء البيداغوجية أو العلمية وغيرها، وهذا نتيجة للتطورات التي حدثت في قطاع التعليم العالي للمحافظة على نوعية التعليم العالي المقدم وإعادة النظر في تطبيق إجراءات الجودة بفاعلية أكبر في مراجعة الرؤية والرسالة والغايات.

2. وصف العملية:

بالنسبة لعملية التقييم الذاتي فقد تمت كما يلي:

- تم تشكيل لجنة برئاسة مدير خلية ضمان الجودة وتم اعتمادها من قبل مدير المركز الجامعي.
- تم تقديم الدعم الإداري والمعنوي من إدارة المركز الجامعي للتقييم الذاتي.
- تمت الاستعانة بجميع الأطراف من أصحاب الخبرة لعملية التقييم الذاتي للمركز. مع إتاحة جميع الوثائق والمستندات لنجاح العملية.
- تم إعداد خطة تنفيذية لعملية التقييم الذاتي للمركز.
- تنفيذ ورشة عمل للجان التقويم الذاتي بالمركز لتأهيلهم على كيفية تنفيذ المهام الموكلة إليهم.
- تنفيذ اجتماعات مع أعضاء لجان التقييم الذاتي للجامعة بمستوياتها المختلفة.

3. الإمكانات المسخرة:

الموارد البشرية من خلال توفير 21 أستاذ للقيام بعملية التقييم الذاتي وقد تم تقسيمهم على 7 حقول وكل حقل يتكون من ثلاثة أستاذة، بالإضافة إلى التسهيلات المقدمة من طرف إدارة المركز.

4. التوقعات:

- توفير بيئة تعليمية متطورة، واعتماد الخطط الدراسية المواكبة لاحتياجات المجتمع والتقدم العلمي.
- بناء الخبرات القادرة والمؤهلة، وإعدادها في مجالات التخصص التي تواكب التطور العلمي والتكنولوجي.
- تحفيز الطلبة وتشجيعهم على التعلم والتفوق والبحث والإنتاج والعمل كفريق، والمساهمة في التفاعل مع المجتمع.
- تشجيع البحث العلمي ودعم الدراسات العلمية والعملية في المجالات المختلفة، لتلبية احتياجات المجتمع المحلي.
- الربط بين الكادرين الإداريين والأكاديميين، بما يخدم العملية التعليمية والعلمية للمركز.
- تعزيز التعليم والتعلم الالكتروني وتطوير الأساليب والوسائل التعليمية والاهتمام بمصادر تكنولوجيا التعليم والتعلم.

المحور الرابع: مساهمة ميدان التعاون في إبراز دور المركز الجامعي عبد الحفيظ بالصوف _ميلة_ دولياً.

1. وصف مختصر لميدان التعاون العلمي:

يهدف هذا النوع من التقييم إلى إبراز دور المركز الجامعي لميلة على المستوى الدولي، ومدى التعاون المحقق أو قيد الإنجاز مع مختلف المؤسسات والمراكز الأجنبية. حيث يتمحور هذا التقييم حول ثلاث حقول هي: سياسة الانفتاح على العالم، والشراكة والحركية، وتبادل المعلومات والاستفادة المشتركة من الموارد.

2. النتائج الإجمالية:

الحقل (ن 1): سياسة الانفتاح على العالم

الرمز	المعيار	مستوى الرضا			الفاعل
		راضٍ	راضٍ	غير راضٍ	
ن 111	سياسة للانفتاح على العالم موثقة ومعلنة .		x		المدير المساعد المكلف بالدراسات ما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
ن 121	إستراتيجية المؤسسة في مجال البحث والتكوين قوامها المحيط الدولي.		x		المدير المساعد المكلف بالدراسات في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات
	سياسة الاتصال تضمن نشر المنتوج العلمي.		x		مصلحة العلاقات الخارجية
ن 231	المؤسسة موصولة بشبكة الشركاء الخارجيين.			x	مصلحة العلاقات الخارجية

ن 331	مسارات التكوين متوفرة بارزة ويمكن الوصول إليها بسهولة وبالتالي يمكن مقارنتها.		x		مصلحة التكوين المتواصل
ن 431	تمتلك المؤسسة وسائل الاتصال بالخارج.		x		مصلحة العلاقات الخارجية
ن 141	إقامة مقارنة لمحتويات البرامج مع مثيلاتها الدولية.			x	مصلحة التعليم والتدريب والتقييم
ن 241	تقييم البرنامج من قبل منظمات دولية موجود ومبرمج.		x		مصلحة متابعة نشاطات البحث وتثمين نتائجه

الحقل (ن 2): الشراكة والحركية

الرمز	العبارات / المعيار	مستوى الرضا: راضٍ	راضٍ جزئيًا	غير راضٍ	الفاعل
ن 112	للمؤسسة سياسة واضحة وهادفة في مجال الشراكة مع الجامعات الأجنبية.		x		المدير المساعد المكلف بالدراسات ما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
ن 122	تمتلك المؤسسة سياسة استقبال للطلبة الأجانب الذين يقومون بالتسجيل بطريقة فردية.		x		الأمين العام
ن 222	تعليم اللغات الأجنبية متوفر.			x	معهد الآداب واللغات
ن 322	تعليم اللغات الحية متوافق مع السياسة الدولية للمؤسسة.			x	مصلحة العلاقات الخارجية
ن 132	الوسائل والهياكل موفرة لاستقبال الأجانب.		x		مصلحة متابعة برامج البناء والتجهيز

الحقل (ن 3): تبادل المعلومات والاستفادة المشتركة من الموارد

الرمز	العبارات / المعيار	مستوى الرضا: راضٍ	راضٍ جزئيًا	غير راضٍ	الفاعل
ن 113	أنماطا تكوين مفتوحة على العالم موجودة وعملية.			x	مصلحة التكوين المتواصل
ن 213	يقترح عرضا لتكوين شهادات متعددة الجنسيات.			x	مصلحة الشهادات والمعادلات

ن 123	اشتراكات في قواعد بيانات مقامة.		x	مصلحة متابعة نشاطات البحث وتثمين نتائجه
ن 133	خلية الرصد للعالم منصبة.		x	مصلحة الاقتناء والمعالجة
ن 233	مهام خلية الرصد محددة بوضوح.		x	الأمين العام
ن 143	تقيم المؤسسة برنامج للاستفادة المشتركة من الموارد.		x	المدير المساعد المكلف بالتنمية والاستشراف

3. التحليل لكل حقل:

1.3 تحليل الحقل (ن 1): سياسة الانفتاح على العالم

سياسة الانفتاح على العالم موثقة ومعلنة: لا يتوفر المركز الجامعي على سياسة معلنة فيما يخص الانفتاح على العالم، لكن توجد مبادرات فردية. كما توجد أيضا اتفاقية واحدة ممضاة مع المملكة المغربية، تخص التعاون في مجال البحث العلمي وتربصات الأساتذة، بالإضافة إلى وجود خمس (5) اتفاقيات قيد الانجاز مع دول مختلفة، قد تم إرسالها إلى الوزارة. هذا ولا يمتلك المركز أي علاقة مع إحدى السفارات الأجنبية الموجودة على التراب الوطني. من جهة أخرى، يتوفر المركز الجامعي لميلة على بوابة على موقع الانترنت، مهمتها تقديم المركز الجامعي للعالم، بالإضافة لوجود مطويات تشرح وتبين مختلف مكونات المركز من معاهد وتجهيزات.

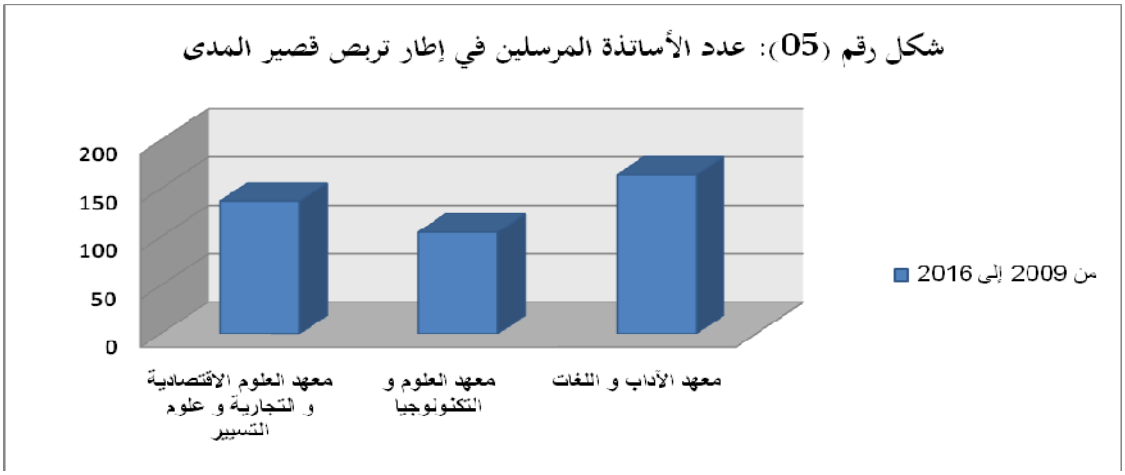
إستراتيجية المؤسسة في مجال البحث والتكوين قوامها المحيط الدولي: يعتبر المركز الجامعي الإطار الدولي كأحد المحاور المختارة ضمن إستراتيجيته، إلا أنه لا يمتلك إلا اتفاقية واحدة فقط مع إحدى الدول، وعليه يظل وجود اتفاقيات ومشاريع قليل جدا، من جهة بسبب نقص التخصصات المفتوحة، ومن جهة أخرى لنقص الدعم اللازم لذلك، أما فيما يخص عدد الأساتذة المرسلين للخارج فيوضحه كل من الجداول والمنحنيات أسفله:

❖ **تربص تحسين المستوى:**

جدول رقم (03): عدد الأساتذة المرسلين إلى الخارج في إطار تربص قصير المدى

عدد الأساتذة المرسلين إلى الخارج	من 2009 إلى 2016
معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	137
معهد العلوم والتكنولوجيا	105
معهد الآداب واللغات	164
المجموع	406

شكل رقم (05): عدد الأساتذة المرسلين في إطار تربص قصير المدى

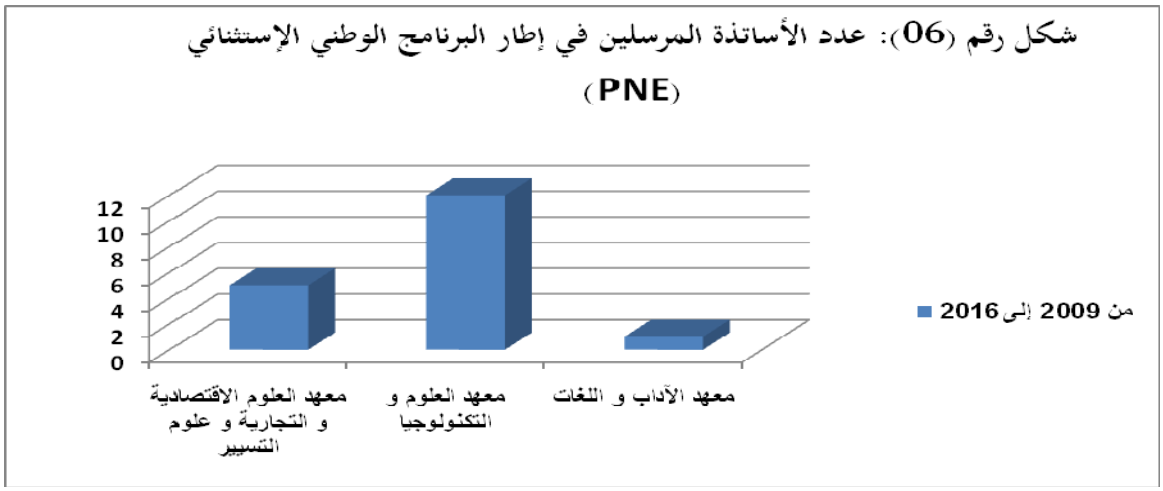


المصدر : قائمة الأساتذة المستفيدين من تربص قصير المدى، 2017.

❖ البرنامج الوطني الاستثنائي:

جدول رقم (04): عدد الأساتذة المرسلين إلى الخارج في إطار البرنامج الوطني الاستثنائي

عدد الأساتذة المرسلين إلى الخارج	من 2009 إلى 2016
معهد العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير	5
معهد العلوم و التكنولوجيا	12
معهد الآداب واللغات	1
المجموع	18



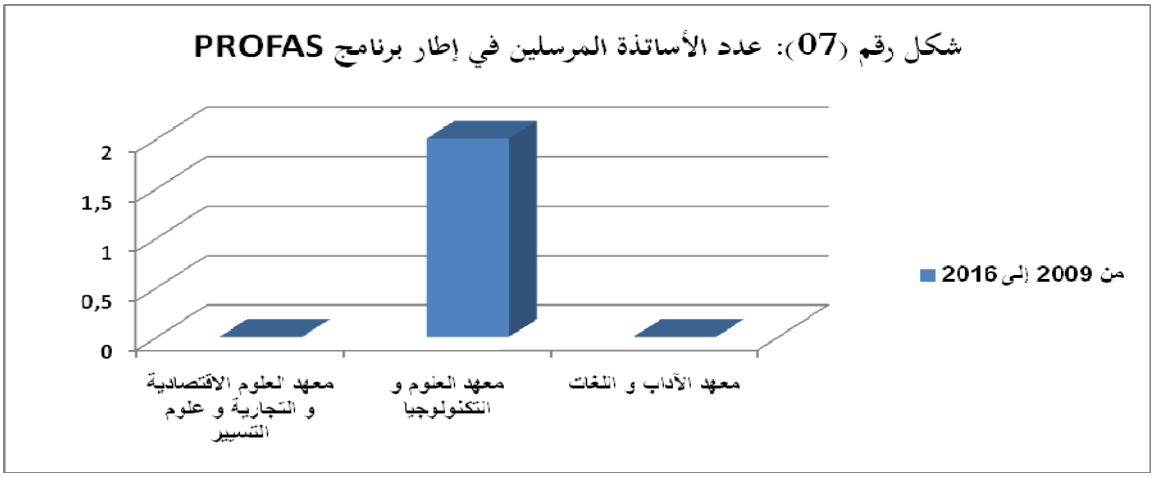
المصدر: قائمة الأساتذة المستفيدين من تربص البرنامج الوطني الاستثنائي، 2017.

❖ بـرنامج PROFAS:

جدول رقم (04): عدد الأساتذة المرسلين إلى الخارج في إطار البرنامج PROFAS

عدد الأساتذة المرسلين إلى الخارج	من 2009 إلى 2016
معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	0
معهد العلوم والتكنولوجيا	2
معهد الآداب واللغات	0
المجموع	2

شكل رقم (07): عدد الأساتذة المرسلين في إطار برنامج PROFAS



المصدر: قائمة الأساتذة المستفيدين من برنامج PROFAS، 2017.

هذا ونذكر بأن المركز لا يستقبل أية وفود أجنبية، ماعدا زيارة أستاذين من فرنسا في إطار التعاون ما بين المخابر.

سياسة الاتصال تضمن نشر المنتوج العلمي: توجد خلية اتصال لدى المركز من أجل ضمان نشر المنتوج العلمي، لكنها تبقى مجمدة وغير فعالة.

المؤسسة موصولة بشبكة الشركاء الخارجيين: تعتبر المؤسسة موصولة بشبكة الشركاء الخارجيين، لكن على مستوى نشر مقالات أو أبحاث علمية فقط، في حين يبقى عدد المنشورات والمقالات المقدمة في الخارج غير محددا بدقة، وذلك يرجع إلى عدم تصريح الأساتذة بذلك لاعتبارات تبقى مبهمة.

مسارات التكوين متوفرة بارزة ويمكن الوصول إليها بسهولة وبالتالي يمكن مقارنتها: يتوفر المركز الجامعي لميلة على مسارات للتكوين بارزة ويمكن الوصول إليها بسهولة ويمكن مقارنتها أيضا، حيث نجد على الموقع الالكتروني للمؤسسة وصفا للوحدات والمواد التعليمية باللغة العربية فقط، في حين يبقى استخدام لغة أخرى في طريق الإنجاز.

تمتلك المؤسسة وسائل الاتصال بالخارج: يمتلك المركز وسائل للاتصال بالخارج أهمها الموقع الالكتروني، حيث يتم التحديث جزئيا، في حين يبقى وجود خطوط هاتفية دولية غائبا.

إقامة مقارنة لمحتويات البرامج مع مثيلاتها الدولية: لا تمتلك المؤسسة سياسة مقارنة برامجها مع مثيلاتها الدولية، حيث لم يتمكن المركز الجامعي لحد اللحظة من وضع إجراءات تقييم ومقارنة.

تقييم البرنامج من قبل منظمات دولية موجود و مبرمج: يتم التقييم الخارجي للمركز الجامعي لميلة على أساس المقالات المنشورة وكذا المخابر الفاعلة في مجال البحث العلمي، وعليه فإن تقييم البرنامج من قبل منظمات دولية موجود ومبرمج.

2.3 تحليل الحقل (ن 2): الشراكة والحركية:

للمؤسسة سياسة واضحة و هادفة في مجال الشراكة مع الجامعات الأجنبية: المركز الجامعي لميلة لا يمتلك سياسة واضحة وهادفة في مجال الشراكة مع الجامعات الأجنبية، حيث يعتبر عدد اتفاقيات التعاون الموقعة مع مؤسسات دولية قليل جدا ولا يرقى إلى المستوى المطلوب. في حين أن عدد العقود الموقعة الموجودة قيد الانجاز يعتبر محفزا وينتظر دعم الوزارة.

تمتلك المؤسسة سياسة استقبال للطلبة الأجانب الذين يقومون بالتسجيل بطريقة فردية: تعتبر المؤسسة الجامعية لميلة نفسها مستعدة لاستقبال الأجانب الذين يقومون بالتسجيل بصفة فردية، لكنها في المقابل لا تحوز على برامج تعليم متوافقة للغات الأجنبية.

تعليم اللغات الأجنبية متوفر: لا تمتلك المؤسسة برامج تعليم متوافقة للغة العربية للضيوف الأجانب.

تعليم اللغات الحية متوافق مع السياسة الدولية للمؤسسة: يبقى وجود دليل للاستقبال والتوجيه لفائدة الضيوف الأجنبية غائبا، حيث أن تعليم اللغات الحية لا يتوافق مع السياسة الدولية للمركز الجامعي ميلة.

الوسائل و الهياكل موفرة لاستقبال الأجانب: لا يتوفر المركز الجامعي لميلة على مصلحة للاستقبال والتوجيه، في حين يبقى مركز اللغات الأجنبية غير مجسد بعد. أما فيما يخص أماكن الاستضافة للأجانب فيبقى غير موجود حاليا. من جهة أخرى، لا توجد أية وفود أجنبية مستقبلة.

3.3 تحليل الحقل (ن 3): تبادل المعلومات والاستفادة المشتركة من الموارد:

أنماط تكوين مفتوحة على العالم موجودة وعملية: لا يتوفر المركز الجامعي ميلة على أنماط تكوين مفتوحة للعالم، أين تبقى عروض التكوين محدودة، في حين تبقى دعائم الدروس والمراجع المقترحة غائبة تماما.

يقترح عرضا لتكوين شهادات متعددة الجنسيات: لا تقترح المؤسسة الجامعية لميلة أية عروض تكوين فيما يخص شهادات متعددة الجنسيات.

اشتراكات في قواعد بيانات مقامة: تمتلك المؤسسة اشتراكات في قواعد بيانات عالمية مع دخول مسموح، كما تمتلك قاعدة وطنية SNDL.

خلية الرصد للعالم منصبة: لم تتكمن المؤسسة الجامعية لميلة من تنصيب خلية للرصد، حيث أنها لا تشارك في معارض الكتاب، ولا تقوم بزيارة الصالونات المقامة سنويا.

مهام خلية الرصد محددة بوضوح: لا تمتلك المؤسسة بطاقة الوصف الوظيفي لمهام خلية الرصد، نظرا لغياب الموارد البشرية المكلفة بمهمة الرصد، بالإضافة لغياب البرامج المعلوماتية المستخدمة للرصد.

تقيم المؤسسة برنامج للاستفادة المشتركة من الموارد: لا تقيم المؤسسة الجامعية ميلة أية برامج للاستفادة المشتركة من الموارد، حيث أنها لا تمتلك سلم حساب مشترك، وكذا غياب عتاد علمي موضوع للاستعمال المشترك، دون أن ننسى غياب الاتفاقيات الخاصة الموقعة.

4.3 حساب الوسط الحسابي لميدان التعاون:

1.4.3 حساب الوسط الحسابي للحقل الأول:

$$\bar{X} = \frac{2+2+2+1+2+2+1+2}{08} = 1,75$$

2.4.3 حساب الوسط الحسابي للحقل الثاني:

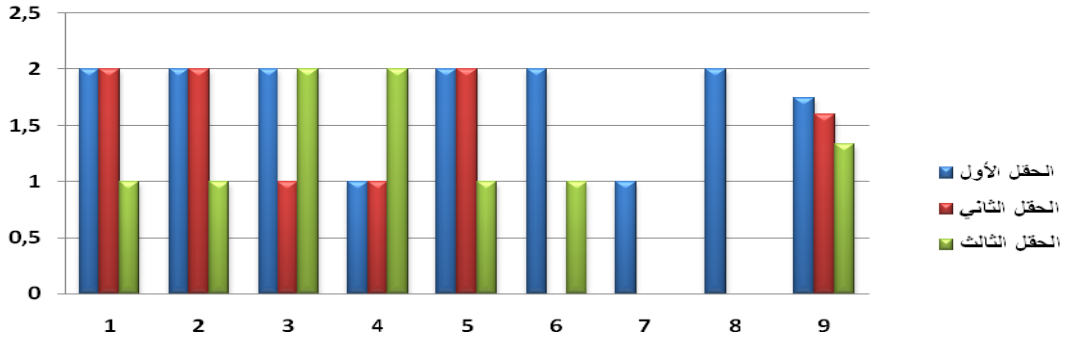
$$\bar{X} = \frac{2+2+1+1+2}{05} = 1,6$$

3.4.3 حساب الوسط الحسابي للحقل الثالث:

$$\bar{X} = \frac{1+1+2+2+1+1}{06} = 1,33$$

4.4.3 تمثيل الوسط الحسابي بيانيا لميدان التعاون

شكل رقم (08): ميدان التعاون



النتائج: من تناولنا لهذة الدراسة، توصلنا لمجموعة من النتائج أهمها:

- أظهرت نتائج الدراسة أن المركز الجامعي لميلة –الجزائر–، لا يزال بعيداً جداً عن مجال التعاون الدولي سواء مع جامعات أو منظمات ومعاهد، في حين يتوفر المركز على كافة المقومات و الإمكانيات اللازمة لتعزيز مكانته على المستوى الدولي، و يتوفر على إطار بشري شاب و كفؤ.
- كما توصلت الدراسة لإلى أن المركز الجامعي لميلة يضع الإطار الدولي ضمن إستراتيجياته وأولوياته، لكنه لا يتوفر على سياسة معلنة في ما يخص الانفتاح على العالم، باستثناء بعض المبادرات الفردية واتفاقية واحدة ممضاة مع المملكة المغربية، وكذا توفر موقع الكتروني مهمته تقديم المركز دوليا وإبراز مسارات التكوين على مستوى المركز، لكن يبقى استخدام لغة واحدة في وصف هذه المسارات وهي اللغة العربية، نقصا يجب تداركه مستقبلا، إضافة إلى إرسال الأساتذة والإداريين للتكوين في الخارج، في مختلف البرامج المتوفرة على مستوى الوزارة الوصية، واستقبال وفد يتكون أستاذين من فرنسا في إطار التعاون العلمي بين المخابر.
- في حين أثبتت الدراسة أن المركز الجامعي لا يمتلك سياسة واضحة وهادفة في مجال الشراكة مع جامعات أجنبية، لكن هناك عقود واتفاقيات قيد الإنجاز وهي تنتظر دعم الوزارة الوصية، أما فيما يخص استقبال الطلبة الأجانب فهناك استعداد من طرف إدارة المركز لاستقبال هؤلاء الطلبة، لكن هناك بعض القيود التي تحول دون ذلك ممثلة في عدم توفر مركز للغات الأجنبية وعدم وجود مصلحة الاستقبال والتوجيه.
- أما بالنسبة لأنماط وعروض التكوين فقد تبين من خلال دراستنا أنها تبقى محدودة جداً، وغير منفتحة على العالم الخارجي، وكذا عدم توفر عروض تكوين في ما يخص شهادات متعددة الجنسيات.

وأخيراً بالنسبة لقواعد البيانات فالمركز الجامعي يتوفر على اشتراكات مع قواعد بيانات عالمية ووطنية، في حين لا يتوفر المركز على خلية للرصد ولا يشارك في معارض وصالونات الكتاب الدولية.

التوصيات:

- إعطاء أهمية لميدان التعاون من طرف المركز الجامعي لميلة، حيث لابد من الأخذ بمواطن النقص و تحسينها بما يتوافق مع المعايير العالمية فيما يخص التبادل و التعاون بمختلف أنواعه؛
- توسيع نشاط المركز على المستوى الدولي وألاّ يقتصر ذلك على التربصات فقط، حيث تبين من خلال الدراسة تركز السفريات على مستوى الخارج على المدى القصير فقط، و هو ما لا يخدم جودة البحث المنتظر، باعتبار أني أي دراسة أو بحث يستلزم على الأقل شهر واحد لتنقيحه و الخروج بنتائج مرضية؛
- وضع سياسة للانفتاح على العالم، و ذلك باتباع استراتيجية واضحة و مستمرة تعتمد على مختلف هياكل البحث المحلية و كيفية الارتقاء بها إلى مصاف الجامعات العالمية، كما يجب وضع اتفاقيات شراكة و تعاون مع عدة جهات و مستويات عالمية؛

- إعطاء أهمية لوسائل الاتصال الحديثة و تمكينها من التحقق على أرض الواقع، حيث أنه لابد من الاستفادة من التطور الهائل الذي عرفته وسائل التكنولوجيا و الاتصال و الرقمنة، أين يعتبر ذلك ضروريا في مجال التعاون في مجالات البحث العلمي المختلفة؛
- تحسين برامج التعليم والبحث حتى تتماشى مع المعايير الدولية المعدة للتقييم والمقارنة، حيث تجدر الإشارة على ضرورة الاستفادة من مخابر البحث المختلفة و المتنوعة و الأخذ بتوصياتها في مجال تطوير البرامج التعليمية و كيفية تقييمها على غرار ما تقوم به عدة جامعات عالمية؛
- زيادة حجم التبادل بين المركز الجامعي لميلة وبقية المؤسسات العالمية خاصة فيما يتعلق بتربصات الأساتذة ومخابر البحث والتطوير وكذا النشر العلمي؛
- ضرورة توفير أماكن لاستقبال الأجانب ومختلف الوفود، حيث يجب تخصيص ميزانيات معتبرة و بنى تحتية مهيئة بما يتماشى مع المعايير الدولية، و هو ما يسمح بزيادة حجم و نوعية التبادل و التعاون الدوليين؛
- الحرص على توفير مركز لتعليم اللغات الأجنبية، حيث لا يزال هذا المركز حديث النشأة و يحتاج للكثير من العمل و التطوير ليقوم بأداء مهامه الفعلية؛
- الحرص على توفير عروض تكوين للأجانب، و كذا ضرورة فتح تخصصات جديدة تتماشى مع الحركية العالمية.

قائمة المراجع:

1. علام، صلاح، **التقويم التربوي المؤسسي :أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003.
2. سناء إبراهيم ابودقة، إياد على الدنجى، **التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الاستراتيجي ودورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية**، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن، 2011.
3. بداري كمال، بوباكور فارس، حرز الله عبد الكريم، **ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي، إعداد وإنجاح التقييم الذاتي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2013.
4. مقابلة مع المدير المساعد المكلف بالدراسات ما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية.
5. يوسف حجيم الطائي وآخرون، **نظم إدارة الجودة في المنظمات الإنتاجية و الخدمية**، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان، 2000.
6. فاطمة علي متولي، **مراقبة الجودة**، كلية الفنون التطبيقية، جامعة حلوان، ص 4.
7. زيدي عبد السلام، قرين ربيع، **نماذج رائدة لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**، جامعة العربي التبسي، المركز الجامعي خنشلة، الجزائر.
8. سعيد بن علي العضاضي، **معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**، دراسة ميدانية، المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، العدد 9، المجلد الخامس، 2012.

تقييم طلبة جامعة فلسطين التقنية – خضوري لمدى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي

د. جعفر وصفي أبو صاع . أستاذ مساعد، جامعة فلسطين التقنية – خضوري – فلسطين
jaafarabusaa@yahoo.com
أ. ظافر حسونة – جامعة فلسطين التقنية – خضوري – فلسطين
د محمد عبد الرحيم كلوب. مساعد مدير مركز التطوير وضمان الجودة – جامعة البلقاء التطبيقية. الأردن.

الملخص استهدفت هذه الدراسة تقصي فعالية استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في جامعة فلسطين التقنية– خضوري ، ولتحقيق أغراض الدراسة تم تصميم استبانه لقياس فعالية عضو هيئة التدريس لاستخدام أساليب تنمية التفكير الإبداعي ومكونة من (34) فقرة، تشير كل منها إلى أسلوب معين من أساليب تنمية التفكير الإبداعي، وبعد التحقق من الخصائص السيكو مترية لهذه الاستبانة (الصدق والثبات) تم تطبيقها على عينة من طلبة الجامعة بمختلف الكليات بلغ حجمها (284) طالباً وطالبة، تم اختيار أفرادها بطريقة عشوائية طبقية تبعاً لمتغيري الجنس والكلية، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

1. كانت تقديرات الطلبة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي في جامعة فلسطين التقنية – خضوري بمستوى مرتفع بصفة عامة.
2. كانت الأساليب الخمسة الأكثر استخداماً لدى أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي تبعاً لتقديرات الطلبة في جامعة فلسطين التقنية – خضوري وفق الترتيب التنازلي الآتي:
   - يرحب عضو هيئة التدريس بأسئلة الطلبة الخارجية في مجال الموقف التعليمي
   - يكلف عضو هيئة التدريس الطلبة بنشاطات إثرائي تبرز التفكير الإبداعي لديهم
   - يشجع عضو هيئة التدريس الأفكار الجديدة التي تطرح في الموقف التعليمي
   - يعزز عضو هيئة التدريس روح المثابرة والتنافس الإيجابي بين الطلبة
   - يمهد عضو هيئة التدريس للموقف التعليمي بإثارة أسئلة تفكيرية عليا
3. بينما كانت الأساليب الخمسة الأقل استخداماً لدى أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي تبعاً لتقديرات الطلبة في جامعة فلسطين التقنية خضوري وفق الترتيب التنازلي الآتي:
   - يتيح فرص متكافئة بين الطلبة للتوصل إلى نتائج الموقف التعليمي
   - يدير حلقة النقاش في قاعة التدريس بشكل فعال
   - يستخدم أسلوب التعليم الجمعي
   - يطرح على الطلبة بعض الأسئلة السابرة التي تحتاج إلى تفكير معمق
   - يعرض المحتوى التعليمي بطريقة غير تقليدية
4. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في جامعة فلسطين التقنية– خضوري، تبعاً للمتغيرات: الجنس، والكلية، والمعدل التراكمي.

وفي ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها اقترحت عدة توصيات كان أهمها: توفير برامج تدريبية لاعضاء هيئة التدريس في الجامعه تساعدهم على تبني أساليب مبتكرة للتعامل مع الطلبة المبدعين، وإجراء دراسات أخرى تتناول تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهات نظر مختلفة لتعميق النتائج.

الكلمات المفتاحية: لتفكير الابداعي، اعضاء هيئة التدريس، جامعة فلسطين التقنية.

المقدمة: يعد التفكير الإبداعي من أهم القدرات التي يجب على الأنظمة التربوية توجيه عناية خاصة بها لكي تجيد هذه الأنظمة أداء الدور المنوط بها في عالم اليوم ، هذا العالم الذي يتميز بكثرة التحديات والمشكلات التي يعيشها الأفراد والمجتمعات ، وازدياد حدة التنافس والصراع من أجل البقاء واثبات الوجود، إن معظم الإنجازات العلمية والتكنولوجية التي حققتها البشرية في القرن العشرين هي نتاجات أفكار المبدعين، ولكن العلم في الماضي كان يصمم لعالم مستقر أما الآن فإن مجتمعنا يعيش في عالم سريع التغير تحيطه تحديات محلية وعالمية لعل أهمها الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي والانفتاح على العالم نتيجة سرعة الاتصالات والمواصلات حتى أصبح العالم قرية صغيرة ، كل ذلك يحتاج منا السرعة في تنمية عقليات قادرة على حل المشكلات.

وتعتبر تنمية هذه العقليات المفكرة مسئولية كل مؤسسات الدولة وعلى رأسها المؤسسات التعليمية وخاصة الجامعات، فمن المعلوم أن تنمية تفكير الفرد يمكن أن تتم من خلال المساقات الدراسية المختلفة داخل الجامعات، والمساقات باختلافها تساهم في تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى الطلاب وتسهم في زيادة قدراتهم في أنواع التفكير المختلفة إذا توفر لتدريسها الإمكانات اللازمة (حبيب ،1996).

القدرات الإبداعية موجودة عند كل الأفراد بنسب متفاوتة، وهي بحاجة إلى الإيقاظ والتدريب لكي تتوقد. وإن النمطية في الأساليب التعليمية توقف أو تعيق تلك القدرات ولا تؤدي إلى إعداد أفراد يمتازون بالفكر قادرين على الإنتاج المتنوع والجديد، والذي تحتاجه التنمية الشاملة لمجتمعنا في القرن الحادي والعشرين، فنحن اليوم بحاجة أكثر من قبل إلى إستراتيجيات تعليم وتعلم تمدنا بآفاق تعليمية واسعة ومتنوعة ومتقدمة تساعد طلابنا على إثراء معلوماتهم وتنمية مهارتهم العقلية المختلفة وتدربهم على الإبداع وإنتاج الجديد والمختلف، وهذا لا يتأتى بدون وجود عضو هيئة التدريس المتخصص الذي يعطي طلابه فرصة المساهمة في وضع التعميمات وصياغتها وتجربتها ، وذلك من خلال تزويدهم بالمصادر المناسبة وإثارة اهتماماتهم وحملهم على الاستغراق في التفكير الإبداعي وقيادتهم نحو الإنتاج الإبداعي، وأن تكون لديه القدرة على إبداء الاهتمام بأفكار الطلاب واستخدام أساليب بديلة لمعالجة المشكلات، وعرض خطوات التفكير عند معالجة المشكلة بدلا من عرض النتيجة فقط، مما يدفعهم نحو تطوير نماذج التفكير والقدرة على تقييم نتائج التعلم بشكل فعال (Suk & Sidney, 2006).

ولقد أوضحت العديد من الندوات والمؤتمرات من خلال توصياتها دور عضو هيئة التدريس كمحور أساسي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب ونادت بتغيير وتطوير برامج إعداده على النحو الذي يؤهله للقيام بهذا الدور (جامعة القدس المفتوحة،2003).

أهمية الإبداع:

يعتبر الإبداع والتفكير الإبداعي من أهم الأهداف التربوية، فنجد أن تربية وتعليم التلاميذ المبدعين في الدول المتقدمة كان من العوامل الأساسية التي أدت إلى التقدم العلمي والاقتصادي في العصر الحديث (هارون ،2006)

مفهوم الإبداع:

تحديد المفهوم الدقيق للإبداع يساعد أعضاء هيئة التدريس على التعرف إلى الطلاب المبدعين، أو ذوي القدرات والاتجاهات الإبداعية، ومن خلال مراجعة البحوث والدراسات التربوية والنفسية أظهرت أن الإبداع متعدد المناحي، ويمكن النظر إليه من خلال أربعة مناحي هي (Hopkinsons, 2009 ؛Kellmer, 2007):

1. مفهوم الشخص بناء على سمات الشخص المبدع هو المبادأة التي يبديها المتعلم في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير وإتباع نمط جديد من التفكير.
2. مفهوم الإبداع على أساس الإنتاج قدرة المتعلم على الإنتاج إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة وبالتداعيات البعيدة وذلك كاستجابات لمشكلة أو موقف مثير. وهكذا يعبر التفكير الإبداعي عن نفسه في صورة إنتاج شيء جديد، أو التفكير المغامر، أو الخروج عن المألوف، أو ميلاد شيء جديد سواء كان فكرة أو اكتشافا أو اختراعا بحيث يكون أصيلا وحديثا، ويؤكد بعض المربين على الفائدة شرط أساسي في التفكير والإنتاج الإبداعي، وبالتالي فإن إطلاق مفهوم الإبداع لا يجوز على إنتاج غير مفيد، أو إنتاج لا يحقق رضا مجموعة كبيرة من الناس في فترة معينة من الزمن (عبد الستار ،2005)
3. مفهوم الإبداع على أنه عملية الإبداع هو عملية يصبح فيها المتعلم حساسا للمشكلات، وبالتالي هو عملية إدراك الثغرات والخلل في المعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق بينها، ثم البحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف وفيما لدى المتعلم من معلومات، ووضع الفروض حولها، واختبار صحة هذه

الفروض والربط بين النتائج، وربما إجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض.

4. مفهوم الإبداع بناء على الموقف الإبداعي أو البيئة المبدعة يقصد بالبيئة المبدعة المناخ بما يتضمنه من ظروف ومواقف تيسر الإبداع، أو تحول دون إطلاق طاقات المتعلم الإبداعية، وتقسم هذه الظروف لإلى قسمين هما:

أ. **ظروف عامة:** يرتبط بالمجتمع وثقافته، فالإبداع ينمو ويترعرع في المجتمعات التي تتميز بأنها تهيئ الفرص لأبنائها للتجريب دون خوف أو تردد، وتقدم نماذج مبدعة من أبنائها من الأجيال السابقة كنماذج يتلمس الجيل الحالي خطاها وبالتالي تشجع على نقد وتطوير الأفكار العلمية والرياضية والأدبية.

ب. **ظروف خاصة:** وترتبط بأعضاء هيئة التدريس وأدوارهم في تهيئة الظروف والبيئة الصفية والجامعية لتنمية الإبداع لدى الطلاب(www.google.com).

خصائص الإبداع ومكوناته:

يتضمن الإبداع والتفكير الإبداعي مجموعة من القدرات العقلية تحددها غالبية البحوث والدراسات التربوية والنفسية بما يلي (عاقل، 1983؛ جامعة القدس المفتوحة، 2007؛ Narramore, 2011):

أولاً: الطلاقة: تتضمن الطلاقة الجانب الكمي في الإبداع، ويقصد بالطلاقة تعدد الأفكار التي يمكن أن يأتي بها المتعلم المبدع، وتتميز الأفكار المبدعة بملاءمتها لمقتضيات البيئة الواقعية، وبالتالي يجب أن تستبعد الأفكار العشوائية الصادرة عن عدم معرفة أو جهل كالخرافات. وعليه كلما كان المتعلم قادرا على إنتاج عدد من الأفكار أو الإجابات في وحدة الزمن، توفرت في الطلاقة أكثر.

ثانياً: المرونة: تتضمن المرونة الجانب النوعي في الإبداع، ويقصد بالمرونة تنوع الأفكار التي يأتي بها المتعلم المبدع، وبالتالي تشير المرونة إلى درجة السهولة التي يغير بها المتعلم موقفا ما أو وجهة نظر عقلية معينة (عبد الرحمن، 2003)

ومن أشكال المرونة التكيفية، المرونة التلقائية، ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة.

ثالثاً: الأصالة: يقصد بالأصالة التجديد أو الإنفراد بالأفكار، كأن يأتي المتعلم بأفكار جديدة متجددة بالنسبة لأفكار زملائه. وعليه تشير الأصالة إلى قدرة المتعلم على إنتاج أفكار أصيلة، أي قليلة التكرار بالمفهوم الإحصائي داخل المجموعة التي ينتمي إليها المتعلم، أي كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها. ولذلك يوصف المتعلم المبدع بأنه الذي يستطيع أن يبتعد عن المألوف أو الشائع من الأفكار. وتختلف الأصالة عن عاملي الطلاقة والمرونة فيما يلي:

1- الأصالة لا تشير إلى كمية الأفكار الإبداعية التي يعطيها الفرد، بل تعتمد على قيمة ونوعية وجدة تلك الأفكار، وهذا ما يميز الأصالة عن الطلاقة.

2- الأصالة لا تشير إلى نفور الطالب من تكرار تصوراته أو أفكاره هو شخصيا كما في المرونة، بل تشير إلى النفور من تكرار ما يفعله الآخرون، وهذا ما يميزها عن المرونة. وعليه يمكن قياس الأصالة عن طريق:

أ- كمية الاستجابات غير المألوفة والتي تعتبر أفكارا مقبولة لمشاكل محددة مثيرة.

ب- اختيار عناوين لبعض القصص القصيرة المركزة في موقف مكثف قد يكون دراميا أو فكاهيا. ويطلب من الطالب أن يذكر لها عناوين طريفة أو غريبة بقدر ما يستطيع في وقت محدد، مع احتمال استبدال القصة بصورة أو شكل.

رابعاً :التفاصيل (الإكمال): يقصد بالتفاصيل (أو الإكمال أو التوسيع) البناء على أساس من المعلومات المعطاة لتكملة من نواحيه المختلفة حتى يصير أكثر تفصيلا أو العمل على امتداده في اتجاهات جديدة، أو هو قدرة الطالب على تقديم إضافات جديدة لفكرة معينة، كما يمكنه أن يتناول فكرة بسيطة أو رسما أو مخططا بسيطا لموضوع ما ثم يقوم بتوسيعه ورسم خطواته التي تؤدي إلى كونه عمليا.

مشكلة الدراسة

تكمن مشكلة الدراسة في التعرف إلى مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في جامعة فلسطين التقنية- خضوري وبالتحديد يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في جامعة فلسطين التقنية- خضوري؟

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في جامعة فلسطين التقنية– خضوري؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في جامعة فلسطين التقنية– خضوري تبعاً لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في جامعة فلسطين التقنية– خضوري تبعاً لمتغير الكلية؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في جامعة فلسطين التقنية– خضوري تبعاً لمتغير المعدل التراكمي؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التحقق من مستوى تقديرات طلبة جامعة فلسطين التقنية – خضوري لمدى استخدام اعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لديهم.
2. التعرف إلى دلالة الفروق الإحصائية في مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في جامعة فلسطين التقنية– خضوري تبعاً لمتغيرات: الجنس والكلية والمعدل.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة بان الإنتاج الكلي للأفكار يتقدم ويتطور بتقدم العمر ويصل إلى قمته في الفترة العمرية ما بين السابعة عشر والخامسة والثلاثين، وان الإنتاج ذات الجودة العالية يصل إلى قمته في نفس هذه الفترة العمرية، وأن هناك علاقة في الإبداع والذكاء ومعنى ذلك انه يمكن تنمية الإبداع عن طريق تنمية الذكاء بالتحصيل الدراسي واستخدام اعضاء هيئة التدريس للوسائل ذات العلاقة المباشرة في تنمية الإبداع لدى الطلبة والتي تكون مقدمتها المرحلة الجامعية وهذه الفترة اذا ما تم الاهتمام والاعتناء بالطلبة وتنمية قدراتهم فان التوقعات تكون عالية لمستوى أدائهم في المستقبل، ومن خلال هذه الدراسة أيضا توضح الجوانب والمؤثرات التي تعيق الإبداع وتحد من نشاطه في تنمية اتجاه اعضاء هيئة التدريس نحو الطلبة الجامعيين، وبيان اثر الجانب التطبيقية والنظرية لأهمية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة وانعكاسه الإيجابي على شخصياتهم ومستقبلهم.

حدود الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في حدود الجوانب الآتية:

1. الحدود البشرية: تمت إجراءات الدراسة على عينة من طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري.
2. الحدود المكانية: تمت الدراسة في جامعة فلسطين التقنية – خضوري.
3. الحدود الزمانية: إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (2017\2018).

مصطلحات الدراسة

– **التفكير الإبداعي:** هو مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتاجات أصيلة وهذه سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو خبرات المؤسسة آو المجتمع أو العالم إذا كانت النتاجات من مستوى الاختراقات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية (تيسير وقطامي، 1992).

– جامعة فلسطين التقنية –خضوري هي إحدى مؤسسات التعليم العالي في فلسطين وهي الجامعة الحكومية الأولى والوحيدة في الضفة الغربية تتبع لوزارة التربية والتعليم العالي.

–**عضو هيئة التدريس:** كل من يقوم بالتدريس في جامعة فلسطين التقنية

– خضوري ويحمل درجة الماجستير كحد ادنى

وفي ضوء مراجعة الباحثين للدراسات **السابقة** في هذا المجال، فقد وجد العديد من الدراسات التي بحثت في موضوع التفكير الابداعي، فقد قام **العجمي** (2005) بدراسة هدفت إلى معرفة المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية التي تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة الإحساء في تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة، حيث صمم الباحث استبانة مكونة من (34) عبارة؛ لمعرفة المشكلات التي تواجه المعلمات في تنمية الإبداع، وقد تكونت عينة الدراسة من (300معلمة اختيرت بالطريقة العشوائية، طبقت عليها الدراسة، ثم بينت الدراسة أن أكثر المشكلات التي تواجه المعلمات في تنمية الإبداع هي صعوبة التعامل مع الأعداد الكبيرة من الطالبات داخل حجرة الدراسة، وقلة وعي أولياء الأمور بأهمية التعليم الإبداعي أو الذاتي، وإلزام كل معلمة بمنهج دراسي محدد يجب الانتهاء منه في فترة زمنية محددة.

فقد أجرى **حسن ومنى خليفة** (2004) بدراسة بهدف تحديد جوانب تطوير التفكير الإبداعي إذا أوضحوا أن التفكير الإبداعي يتضمن الطلاقة والمرونة حيث إن طلاقة الطالب تتطلب قدرا قليلا من المعلومات أما المرونة في التفكير فإنها تتطلب كما كبيرا من المعلومات بهدف تنمية التفكير الإبداعي وحل مشكلاته ومعوقاته أما علاقة التفكير الإبداعي بالتحصيل الدراسي فانه يرتبط بالجهد الذهني الذي يبذله المتعلم في المواقف التعليمية كذلك فان نتاجات التحصيل ترتبط بالجهود الذهنية التي يبذلها المتعلم وعوامل الاستعداد لديه.

أما العتوم (2004) فقد قام بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تركيز كتب اللغة العربية ومعلميها للمرحلة الثانوية في الأردن على مهارات التفكير الناقد والإبداعي وقد تكونت عينة الدراسة من خمسة معلمين وخمس معلمات يدرسون اللغة العربية للمرحلة الثانوية للعام الدراسي (2004) وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد استخدمت فيها قائمتا تقدير :الأولى (لمهارات التفكير الناقد والثانية لمهارات التفكير الإبداعي، وقد أوضحت النتائج أن نسبة التركيز على صعيد التفكير الإبداعي قد بلغت في المنهاج المكتوب) (3.6 %وفي المنفذ(4.5 %) ؛ مما يدل على تدنٍ ملحوظ في مدى تركيز معلمي اللغة العربية على أسلوب التفكير الإبداعي.

وهدفت دراسة قشوع (2001) إلى معرفة وجهة نظر طلبة الصف الثامن الأساسي في الدور الذي يقوم به معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لديهم، تكونت عينة الدراسة من (441) طالباً وطالبة (189) طالباً و (252)طالبة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية البسيطة، وقد استخدم في الدراسة أداتين :الأولى مقياس دور معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي واختبار القدرة على التفكير الإبداعي وقد بينت نتائج الدراسة أن دور معلم العلوم في تنمية التفكير كان متوسطا من وجهة نظر الطلبة كما دلت النتائج أيضا على وجود فروق إحصائية للجنس لصالح الإناث وأيضا لمستوى التحصيل لصالح ذوي التحصيل العلمي المرتفع، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق في التفاعل المشترك بين الجنس ومستوى التحصيل العلمي. إلى المقارنة بين اتجاهات المعلمين.

وهدفت دراسة أونيسكو (Onosko, 1990)الوارد في عطا الله (2006) معرفة اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير لطلبتهم كهدف من أهداف التربية، وبين ممارساتهم الصفية لتنمية مهارات التفكير العليا، وقد تكونت عينة الدراسة من (10) معلمين أمريكيين، طبقت عليهم بطاقة ملاحظة تتعلق بممارسة المعلمين لمهارات التفكير العليا، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق في ممارسة المعلمين لتنمية مهارات التفكير العليا لصالح المعلمين الذين اظهروا اتجاهات ايجابية نحو إدراكهم لمفهوم التفكير كهدف من أهداف التعليم.

أما دراسة جيرجوفك ورايف ,Gerjovch & Wright) (1988 الوارد في سعادة (2003) فقد هدفت إلى الوقوف على العلاقة بين التعليم لدى معلمي المدارس الأساسية من ناحية، وسلوكهم تجاه التعليم الإبداعي من ناحية أخرى، إضافة إلى معرفة تأثير كل من الجنس، العمر، الدرجة العلمية، الخبرة التدريسية، نظرة المعلم إلى المدرسة، واتجاهاته نحو التعليم الإبداعي، وقد تكونت العينة من (78) معلماً من معلمي المدارس الابتدائية وقد جاءت النتائج على النحو التالي :اظهر المعلمون حديثو الخبرة توجها أكثر انسجاما نحو التفكير الإبداعي مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الطويلة. كما دلت النتائج على عدم وجود علاقة ذات دلالة بين فلسفة المعلم واتجاهاته نحو التعليم الإبداعي باختلاف الجنس، العمر، والدرجة العلمية

ومن هذه المراجعة السريعة للدراسات السابقة يلاحظ أن هناك طرق متعددة ودراسات كثيرة استخدمها العلماء للتعرف على المبدعين منها المقابلة والملاحظة والسيرة الذاتية ومقاييس التقدير والاختبارات وغيرها في تحديد ماهية التفكير الإبداعي وتطوره في إنماء شخصية الفرد. وقد أجمل الباحث من خلال دراسته للتفكير الإبداعي وأثره في تنمية شخصية الأطفال وخاصة في المراحل الأولى من حياتهم العلمية في المدرسة مدى ارتباط التفكير الإبداعي في التنشئة الاجتماعية الأسرية وارتباطها في تفكير الطلاب وإنماء قدراتهم العقلية التي تؤدي بضلالها على تحصيلهم الدراسي. كما ولاحظ الباحث ان ظاهرة الابداع موجودة في شتى الأقطار العربية، مع التفاوت بين مجتمع وآخر وفي المجتمع الواحد تتفاوت بين مرحلة دراسية وأخرى وكذلك بين صفوف المرحلة الواحدة.

الطريقة والإجراءات

أولاً: منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته طبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

ثانياً: مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة فلسطين التقنية –خضوري، والبالغ عددهم (5701) طالباً وطالبة، في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2018\2017)، وهم موزعين تبعاً لمتغيري الجنس الكلية كما هو مبين في الجدول (1) الآتي:

الجدول (1)

توزع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والكلية

الجنس / الكلية	الذكور	الإناث	المجموع
العلوم والآداب	313	606	919
الاقتصاد	683	1075	1758
العلوم الزراعية والهندسة	2264	760	3024
المجموع	3260	2441	5701

ثالثا: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة (284) طالباً وطالبة من جامعة فلسطين التقنية – خضوري، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية تبعاً لمتغير الجنس والكلية، وهم موزعين تبعاً لمتغيرات الدراسة كما هو مبين في الجدول (2) الآتي:

الجدول (2): توزع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	**الذكور**	148	%52
	الاناث	136	%48
الكلية	**العلوم والاداب**	77	%27
	الاقتصاد	93	%33
	العلوم الزراعية والهندسة	114	%40
المعدل التراكمي	**مرتفع (أكثر 85%)**	65	%23
	متوسط (70% – 85%)	128	%45
	منخفض (أقل 70%)	91	%32

رابعاً: أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من استبانة أعدها الباحثان وتحتوي على (34) فقرة، تشير كل منها إلى أسلوب معين من أساليب تنمية التفكير الإبداعي قد يستخدمها عضو هيئة التدريس اثناء المحاضرة، موزعة إلى مجالين هما: مجال التشجيع والتحفيز ويشتمل على (24) فقرة، ومجال الأسئلة والتقويم ويشتمل على (10) فقرات. يجيب المفحوص عن هذه الفقرات تبعاً لمقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة\ موافق\ محايد\ غير موافق\ غير موافق بشدة)، بحيث تتراوح درجة المفحوص تبعاً لهذا المقياس ما بين (5–1) درجات، وتشير الدرجة المرتفعة على هذه الاستبانة إلى ارتفاع استخدام عضو هيئة التدريس للأسلوب بينما تشير الدرجة المنخفضة عليها إلى انخفاض مستوى استخدام عضو هيئة التدريس لهذا الأسلوب لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة. ولتفسير استجابات الطلبة وتقديراتهم لمدى استخدام اعضاء هيئة التدريس لأساليب التفكير الإبداعي اعتمد المعيار النسبي الآتي:

الحد الأعلى – الحد الأدنا \ 3 + انحراف معياري واحد

= 5– 1\ 3 + 1 = 4\3= 1 .33

- أقل من 2 .33 مستوى قليل لاستخدام أساليب تنمية التفكير الإبداعي
- بين (2 .33 – 3 .67) مستوى متوسط لاستخدام أساليب تنمية التفكير الإبداعي
- أكثر من 3 .67 مستوى كبير لاستخدام أساليب تنمية التفكير الإبداعي

صدق أداة الدراسة وثباتها:

تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقة صدق المحكمين بعرضها على مجموعة من أساتذة الجامعة وعددهم (6) طلب منهم تحديد مدى ملائمة فقرات الاستبانة بصورتها الأولية، والمكون من (34) فقرة لغوياً وموضوعاً، حيث تم الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات هؤلاء المحكمون عند بناء الاستبانة بصورتها النهائية. كما تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency)، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على عينة الدراسة الفعلية، وقد بلغ معامل الثبات الكلي بهذه الطريقة (0.87)، وقد اعتبر الباحثان هذه الخصائص السيكومترية للاستبانة مناسبة، وكافية لاستخدامها لجمع البيانات لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

خامساً: المعالجات الإحصائية:

من اجل معالجة البيانات تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية اللآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية.
2. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent-Samples T-test).
3. تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) .

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في جامعة فلسطين التقنية– خضوري؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات الإستبانة، كما اعتمد معياراً محدداً لتفسير هذه المتوسطات كما هو مبين في الجدول (3) الآتي:

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية وتقييم مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية الإبداع من وجهة نظر الطلبة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقييم
3	يرحب عضو هيئة التدريس بأسئلة الطلبة الخارجية في أثناء المحاضرة	4.39	0.53	87.83	كبير
4	يكلف عضو هيئة التدريس الطلبة نشاطات إثرائية تبرز التفكير الإبداعي لديهم	4.38	0.66	87.61	كبير
21	يشجع عضو هيئة التدريس الأفكار الجديدة التي تطرح في المحاضرة	4.33	0.70	86.60	كبير
20	يعزز عضو هيئة التدريس روح المثابرة والتنافس الإيجابي بين الطلبة	4.32	0.78	86.40	كبير
10	يمهد عضو هيئة التدريس *المحاضرة* بإثارة أسئلة تفكيرية عليا	4.30	0.71	86.00	كبير
1	يبتكر عضو هيئة التدريس أساليب جديدة لمعالجة المشكلات المطروحة	4.29	0.58	85.80	كبير
17	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب مجموعات النقاش	4.27	0.68	85.43	كبير
5	يطرح عضو هيئة التدريس أفكار غريبة للنقاش	4.25	0.61	85.00	كبير
9	يشجع عضو هيئة التدريس الطلبة على قبول ما هو غير مألوف من الأفكار	4.25	0.64	85.00	كبير
14	يميل عضو هيئة التدريس الى إعطاء معلومات بطريقة مثيرة للشك	4.23	0.59	84.57	كبير
19	يطرح عضو هيئة التدريس اسئلة تكون مقدمة لأسئلة اخرى	4.21	0.78	84.20	كبير
12	يطرح عضو هيئة التدريس اسئلة عن العلاقات بين الأشياء	4.20	0.71	84.00	كبير
2	يحاور عضو هيئة التدريس الطلبة لحل مشكلة ما	4.11	0.69	82.17	كبير
16	يوظف عضو هيئة التدريس أسئلة في مستوى التركيب	4.10	0.73	82.00	كبير
11	يطلب عضو هيئة التدريس من طلبته أكثر من طريقة للحل	4.09	0.75	81.80	كبير
6	يستخلص عضو هيئة التدريس الإجابة من بين إجابات الطلبة	4.08	0.73	81.60	كبير
13	يوظف عضو هيئة التدريس اسئلة تفريقية	4.08	0.60	81.52	كبير
8	يوجه عضو هيئة التدريس اسئلة تثير الخيال	4.04	0.85	80.82	كبير
23	يعطي عضو هيئة التدريس اسئلة مفتوحة النهاية	3.99	0.83	79.78	كبير
24	يقدم حلولا غير مكتملة للطلبة	3.97	0.87	79.40	كبير
15	يفسر عضو هيئة التدريس للطلبة معاني الأشياء	3.86	0.87	77.17	كبير
33	يشجع عضو هيئة التدريس الطلبة للتعبير عن أفكارهم	3.62	0.97	72.40	متوسطة
25	يصغي عضو هيئة التدريس الى أفكار الطلبة باهتمام	3.45	1.02	69.00	متوسطة
32	يساعد عضو هيئة التدريس الطلبة على تعزيز أنفسهم عند	3.37	1.18	67.42	متوسطة

	تحقيق هدف جديد				
34	يمهد عضو هيئة التدريس للدرس بأسئلة منشطة	3.17	0.70	63.40	متوسطة
28	دور عضو هيئة التدريس محفز للتفكير أكثر من كونه تلقينيا	3.12	1.00	62.40	متوسطة
7	يحفز عضو هيئة التدريس الطلبة على إكمال الأفكار الناقصة	3.06	0.92	61.20	متوسطة
18	يشجع عضو هيئة التدريس الطلبة على البحث المستمر	3.03	0.77	60.61	متوسطة
22	يعدل عضو هيئة التدريس خطته تبعا للموقف التعليمي	3.03	1.10	60.60	متوسطة
29	يعرض عضو هيئة التدريس المحتوى التعليمي بطريقة غير تقليدية	3.02	1.16	60.39	متوسطة
27	يطرح عضو هيئة التدريس على الطلبة بعض الأسئلة السابرة العميقة	3.01	1.10	60.20	متوسطة
31	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب التعليم الجمعي	2.89	1.10	57.78	متوسطة
30	يدير عضو هيئة التدريس حلقة النقاش في المحاضرة بشكل فعال	2.62	1.16	52.39	متوسطة
26	يتيح عضو هيئة التدريس فرص متكافئة بين الطلبة للتوصل إلى نتائج ايجابية	2.60	1.10	52.00	متوسطة
المتوسط الكلي		**3.76**	**0.40**	**75.1**	**كبير**

يتضح من الجدول (3) السابق أن تقديرات عينة الدراسة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية خضوري لأساليب تنمية الإبداع في المحاضرة كانت بمستوى مرتفع على الفقرات رقم (3، 4، 21، 20، 10، 1، 17، 5، 9، 14، 19، 12، 2، 16، 11، 6، 13، 8، 23، 24، 15) على الترتيب؛ إذ تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها ما بين (17. 77% – 83. 87%). بينما كانت تقديرات أفراد الدراسة بمستوى متوسط على الفقرات (33، 25، 32، 34، 28، 7، 18، 22، 29، 27، 31، 30، 26) على الترتيب؛ حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (52% – 4. 72%). أما بالنسبة للمتوسط الكلي للاستبانة فكان بمستوى كبير؛ إذ بلغت النسبة المئوية للاستجابة الكلية (1. 75%).

ويتبين من الجدول السابق أيضاً أن الأساليب الخمسة الأكثر استخداماً لدى أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي تبعاً لتقديرات الطلبة في جامعة فلسطين التقنية – خضوري – وفق الترتيب التنازلي الآتي:

- يرحب عضو هيئة التدريس بأسئلة الطلبة الخارجية في أثناء المحاضرة
- يكلف عضو هيئة التدريس الطلبة نشاطات إثرائية تبرز التفكير الإبداعي لديهم
- يشجع عضو هيئة التدريس الأفكار الجديدة التي تطرح في المحاضرة
- يعزز عضو هيئة التدريس روح المثابرة والتنافس الإيجابي بين الطلبة
- يمهد عضو هيئة التدريس *المحاضرة* بإثارة أسئلة تفكيرية عليا

بينما كانت الأساليب الخمسة الأقل استخداماً لدى أعضاء هيئة التدريس تنمية التفكير الإبداعي تبعاً لتقديرات الطلبة في جامعة فلسطين التقنية خضوري وفق الترتيب التصاعدي الآتي:

- يتيح عضو هيئة التدريس فرص متكافئة بين الطلبة للتوصل إلى نتائج ايجابية
- يدير عضو هيئة التدريس حلقة النقاش في المحاضرة بشكل فعال
- يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب التعليم الجمعي
- يطرح عضو هيئة التدريس على الطلبة بعض الأسئلة السابرة العميقة
- يعرض عضو هيئة التدريس المحتوى التعليمي بطريقة غير تقليدية

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في جامعة فلسطين التقنية– خضوري– تبعاً لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقديرات أفراد الدراسة لاستخدام اعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم في جامعة فلسطين التقنية خضوري تبعاً لمتغير الجنس، كما تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent T-test) لفحص دلالة

الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات والمبينة نتائجه في الجدول (4) الآتي:

الجدول (4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم في جامعة فلسطين التقنية خضوري تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكور		3.93	0.43	0.82	0.42
الإناث		3.99	0.34		

يتضح من الجدول (4) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات أفراد الدراسة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم في جامعة فلسطين التقنية – خضوري تبعاً لمتغير الجنس؛ بمعنى أن تقديرات الطلبة لمستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب التفكير الإبداعي لا تختلف باختلاف جنس الطلبة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في جامعة فلسطين التقنية– خضوري– تبعاً لمتغير الكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقديرات أفراد الدراسة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم في جامعة فلسطين التقنية –خضوري– تبعاً لمتغير الكلية فكانت كما هو مبين في الجدول (5) الآتي:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لمستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم تبعاً لمتغير الكلية

الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلوم والآداب	3 .56	0 .53
الاقتصاد	3 .63	0 .64
العلوم الزراعية والهندسة	4.09	0 .59
الكلي	**3.76**	**0.40**

يظهر الجدول (5) السابق وجود فروق ظاهرة في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم في جامعة فلسطين التقنية تبعاً لمتغير الكلية، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول (6) الآتي:

جدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي لتقديرات الطلبة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم تبعاً لمتغير الكلية

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0 .056	2	0.028	0.90	0.61
داخل المجموعات	13.530	439	0 .031		
المجموع	13 .556	441			

يوضح الجدول (6) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات أفراد الدراسة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم في جامعة فلسطين التقنية – خضوري تبعاً لمتغير الكلية؛ بمعنى أن تقديرات الطلبة لمستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب التفكير الإبداعي لا تختلف باختلاف الكلية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في جامعة فلسطين التقنية– خضوري تبعاً لمتغير المعدل التراكمي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقديرات أفراد الدراسة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم في جامعة فلسطين التقنية خضوري– تبعاً لمتغير المعدل التراكمي فكانت كما هو مبين في الجدول (7) الآتي:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لمستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم تبعاً لمتغير المعدل التراكمي.

المعدل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري

منخفض (أقل 70%)	3.65	0 .58
متوسط (70% – 85%)	83.3	0 .60
مرتفع (أكثر 85%)	3.96	0 .55
الكلي	**3.76**	**0.40**

يظهر الجدول (7) السابق وجود فروق ظاهرة في المتوسطات الحسابية لتقديرات تقديرات أفراد الدراسة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم في جامعة فلسطين التقنية – خضوري تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول (8) الآتي:

جدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي لتقديرات الطلبة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0 .045	2	0.022	0.75	0.61
داخل المجموعات	14.254	439	0 .030		
المجموع	14 .299	441			

يوضح الجدول (8) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات أفراد الدراسة لاستخدام اعضاء هيئة التدريس لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم في جامعة فلسطين التقنية – خضوري – تبعاً لمتغير المعدل التراكمي بمعنى أن تقديرات الطلبة لمستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب التفكير الإبداعي لا تختلف باختلاف مستوى المعدل التراكمي لديهم.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

أولاً: فيما يتعلق بالجامعة:

1. توفير جو تفاعلي بين الجامعة والمجتمع المحلي من اجل تطوير معارف وقدرات وخبرات الطلبة.
2. انشاء الحوافز التي تنمي الابداع لدى الطلبة.
3. توفير وسائل تعليمة ومادية التي تساهم في تنمية الابداع.

ثانياً: فيما يتعلق بالطالب:

1. تنمية حب الاستطلاع والمثابرة لدى الطلبة.
2. تشجيع مستمر للطلاب لكي يصلوا لأعلى مراتب الإبداع
3. مشاركة الطلبة بالقرارات والنشاطات والندوات التي ترفع من مكانته العلمية والابداعية.
4. العمل على تفاعل الطالب مع البيئة واستغلالها في تنمية ابداعه

ثالثاً: فيما يتعلق بعضو هيئة التدريس:

1. العمل على النمو المهني المستمر لعضو هيئة التدريس
2. ان يكون هناك مشاركة فعالة لعضو هيئة التدريس في رسم السياسة التعليمية للجامعة وقوانينها
3. ان يكون هناك تحفيز لعضو هيئة التدريس من اجل تنمية قدراتهم الابداعية

المراجع

- إبراهيم، عبد الستار (2005). **آفاق جديدة في دراسة الإبداع**. وكالة المطبوعات، الكويت.
- جامعة القدس المفتوحة (2007). **مقرر التفكير الإبداعي. منشورات جامعة القدس المفتوحة**، المكتبة الوطنية. فلسطين.
- جورن، عبد الرحمن) 2003). **الإبداع، مفهومة، معياره، مكوناته، نظرياته**. دار الفكر، القاهرة.
- حبيب، عبد السلام (1996). **رعاية الطلاب الموهوبين**. وكالة المطبوعات، الأردن.
- حسن، منى خليفة (2004). **أساليب العقبات الوالدية وعلاقتها بقلق الانفعال كما يدركها الطفل في مرحلة الروضة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.
- خليفة، عمر هارون (2006) **الكشف عن الموهوبين ومتدني التحصيل الدراسي**. الخرطوم: منشورات المؤتمر العلمي الاقليمي للموهبة.
- سعادة، طارق (2003) **الطفل الفلسطيني الموهوب في محافظة رام الله**. رام الله. مركز اعلام الطفل.
- صبحي، تيسير. وقطامي، يوسف (1992). **مقدمة في الموهبة والإبداع**. المؤسسة العربية للدراسات والنشر، عمّان.
- عاقل، فاخر (1983). **الإبداع وتربيته**. دار العلم للملايين، بيروت.
- عطا الله، صلاح الدين فرح (2006) **من أجل المستقبل ملامح في تجربة وزارة التربية لولاية الخرطوم في الكشف عن الاطفال الموهوبين**. خرطوم: جامعة الملك سعود.
-
- العيسوي، عبد الرحمن (1995) **سيكولوجية الابداع دراسة في تنمية السمات الابداعية**. بيروت، لبنان: دار النهضة العربية للنشر.
- . قشوع، فاتنة (2001): **دور معلم العلوم في تنمية التفكير الابتكاري من وجهة نظر طلبة الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين
- اللميع، فهد خلف والعجمي. وحمد ليلة (2001). إثر التعليم التعاوني في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي عند طلبة المستوى الثالث. **مجلة القراءة والمعرفة، العدد (37)**
- موقع شبكة الانترنت. (2007). ظروف الإبداع وتنميته. www.google.com

المراجع الأجنبية:

- Kellmer,L.(2007).The education of gifted children. London Press, http:www.zajel.edu.ps/articles/artc-det.aspxald=21
- Hopkinsons, D. (2009). Creativity in cooperative group setting. **Journal of Research in Science Tea**ching, 22(1), 89-98.
- Narramore, R. (2011). Pricturing learning teacher research in words and images. **Dissertation Abstracts**, 53(11), 2827-A.
- Suk, S. & Sideny, M. (2006). A study of well-being and school satisfaction among academically talented students attending a Science High School in Korea. **Gifted Child Quarterly,** 50(2), 169-184.

تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري ودوره في خدمة المجتمع

سونيا عبد الفتاح ابراهيم شحادة

فلسطين، جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله، رئيس قسم الديوان

s.shehadeh@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة تقصي واقع تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري ودور في خدمة المجتمع، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي باعتباره أكثر ملائمة لذلك، تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري والبالغ عددهم (1200) عضو هيئة اكاديمية، وتم تطبيق الدراسة على عينة طبقية عشوائية بلغت (24%).

دلت نتائج الدراسة أن واقع أنشطة البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية جاء بدور متدني، ما دل على على أن واقع البحث العلمي في الجامعة لا يرتقي إلى المستوى المطلوب، حيث لا يلقى نشاط أعضاء الهيئة الأكاديمية البحثي التشجيع الكافي واللازم، ما يؤدي إلى قلة اهتمام أعضاء الهيئة الأكاديمية بإجراء الأبحاث العلمية ونشرها في المجلات المحكمة، كما دلت على عدم وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغيرات الدراسة: النوع، والمؤهل العلمي، والرتبة العلمية وعدد سنوات الخبرة.

وأكدت توصيات الدراسة على أهمية تضمين مهارات وآليات البحث العلمي في البرامج الأكاديمية بهدف إكساب الطلبة هذه المهارات ليتمكنوا من الاستفادة منها بعد انخراطهم في سوق العمل، وعقد ورش العمل والندوات المختصة بآليات البحث العلمي، والتي تستهدف أعضاء الهيئة الأكاديمية بهدف تعريفهم بهذه الآليات وتدريبهم عليها، والعمل على استحداث قسم للبحث العلمي وإدراج دائرة خاصة ضمنه تهتم بدعم نشاطات البحث العلمي لما له من دور كبير في تطوير الجامعة.

الكلمات المفتاحية

البحث العلمي، أعضاء الهيئة الأكاديمية، جامعة فلسطين التقنية، خدمة المجتمع.

تمهيد

يرتقي البحث العلمي ليحظى باهتمام عالمي متنامي استناداً لدورة في حل الكثير من المشاكل في الميدان التربوي، ولما كانت مؤسسات التعليم العالي تواجه العديد من المشاكل ولا تخلو منها، فقد تبنى البحث التربوي مهمة مساعدة هذه المؤسسات على حل مشكلاتها وتجاوز العقبات التي تواجهها وتحد من قدرتها على تحقيق أهدافها، وقد كانت البحوث التربوية في الغالب تنفذ عن طريق أفراد من خارج المؤسسة التعليمية، ما أدى إلى إيجاد حلول متواضعة ولا تعالج المشكلة بشكل جذري، لأن هؤلاء الأفراد يدرسون مواقف وبرامج لم يتعاشوا معها[1]، من هنا بدأت العديد من المطالبات بأن يتم إجراء البحوث التربوية من قبل أفراد داخل المؤسسات التعليمية نفسها، وأن يتحمل أعضاء هيئة التدريس دورهم في حل مشاكل المؤسسة التعليمية، وفي تنمية أنفسهم مهنياً، وفي تطوير المؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها بما يحقق تنمية المجتمع المحلي بشكل عام[2].

والبحث العلمي يتطلب من أعضاء الهيئة الأكاديمية طرح أسئلة واضحة المعالم عن المشكلة المراد دراستها، وإتقان المنهجيات المستخدمة في جمع البيانات وتفسيرها بغرض الاجابة عن هذه الأسئلة، لذلك يجب العمل على تحسين مهارات البحث العلمي لدى أعضاء الهيئة الأكاديمية من خلال المشاركة في النشاطات البحثية الفردية أو الجماعية[3]، وكذلك يجب أن يصبح البحث العلمي عنصراً أساسياً من عناصر تقويم نشاطات عضو الهيئة الأكاديمية، إذ أن البحث العلمي الأصيل يساعده على الرقي بممارساته المهنية في ميدان اهتمامه، كما أن التدريس الجامعي وثيق الصلة بالبحث العلمي، وتشكل الأفكار الجديدة والاكتشافات والاختراعات عاملا هاما في تحفيز الطلبة لحب مجال المادة العلمية وإذكاء روح البحث والتساؤل فيه، ويوضح هذا الجزء الإسهامات الفكرية لعضو الهيئة الأكاديمية التي تضيف إلى قاعدة المعارف والتطبيقات في مجال التخصص شاملاً الأبحاث المنشورة في مجلات علمية متخصصة، المؤتمرات المحكمة، المذكرات الفنية، وأوراق العمل. ومن الضروري الاهتمام بالنشر في مجلات عالمية متخصصة، والتي يجب أن يمثل الجزء الأكبر من إنتاج البحث العلمي، لذا لابد لعضو الهيئة الأكاديمية من امتلاك القدرة على عمل أبحاث علمية تطبيقية لخدمة الجامعة والمجتمع، وعلى استخدام التكنولوجيا المادية والتكنولوجية، والقدرة على التأليف والابداع والتطوير[4].

مشكلة البحث

على الرغم من الجهود التي تبذلها الجامعات الفلسطينية بهدف تطوير كوادرها، إلا أن هذه الجهود لا زالت متواضعة ولا ترقى إلى المستوى المطلوب[5]، فقد بينت بعض الدراسات أن هناك عدداً من المشكلات الهيكلية تحد من دور وفاعلية مؤسسات التعليم التقني كالنقص في التأهيل والتدريب للكادر وسوء توزيعه، إلى جانب شحة الموارد المخصصة للتدريب وإعادة التدريب، مع الإفتقار لكادر إشرافي وتوجيهي مهيأ لتقديم التغذية الراجعة وتجديد البرامج، ونقص في مهارات البحث العلمي لدى أعضاء هيئتها الأكاديمية بسبب عدم الاهتمام به بالشكل المطلوب، كذلك أشارت الخطة الخمسية لوزارة التربية والتعليم العالي إلى أن انخفاض رواتب الموظفين أدى إلى توجههم نحو العمل الإضافي الأمر الذي أثّر سلباً على نوعية التعليم بسبب عدم تفرغهم لعمل واحد يهتمون بتطوير أنفسهم فيه، وقلة تشجيع نشاطات البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية، ما يؤدي إلى تقييد حركة النمو المهني للموظفين بسبب غياب المنح الدراسية لرفع تأهيل ومهارات الموظفين[6].

ومع بروز التعليم التقني بصفته مساراً مستقلاً أظهر الحاجة الحاجة إلى فئات من الأطر التدريسية والتدريبية من ذوي المهارات المهنية والمقدرة التعليمية، لكنه يعاني مشكلة توفير الأطر التدريسية والتدريبية للتعليم التقني من حيث الكم والنوع أو كلاهما [7]، الأمر الذي قد يؤدي إلى بروز مشكلات كثيرة تواجه أعضاء الهيئة الأكاديمية أثناء ممارستهم لعملهم، ومن هنا تظهر أهمية نشاط البحث العلمي الذي يهدف إلى مواجه هذه المشكلات وإيجاد حلول لها، حيث يتيح لعضو الهيئة الأكاديمية الفرصة لفحص أدائه والعمل على تطويره وتحسينه، وأيضاً فإنه يعزز دافعيته للتفكير والعمل والرغبة المستمرة في الوصول إلى نتائج محددة، كذلك فإنه يساعد عضو الهيئة الأكاديمية على تعزيز قدرات التحليل لديه، ويزيد من وعيه بذاته، ويعزز مهارات التفكير الناقد، ويطور من قدراته البحثية.

من هنا يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما واقع تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري؟ وما دوره في خدمة المجتمع** ؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما الإطار الفكري لتطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري؟

2. ما واقع نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية في جامعة فلسطين التقنية خضوري؟

3. ما المقترحات والتوصيات المقترحة لتطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري؟

حدود البحث اقتصر البحث على الحدود التالية:

1. **الحد الزماني:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2018/2017.
2. **الحد المكاني:** تم تطبيق الدراسة في جامعة فلسطين التقنية خضوري.
3. **الحد البشري:** أعضاء الهيئة الأكاديمية في جامعة فلسطين التقنية خضوري.
4. **الحدد المفاهيمي:** المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة.
5. **الحدد الإجرائي:** الأداة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة فيها.
6. **الحد الموضوعي:** تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري؟

أهداف البحث

يسعى البحث إلى تحقيق هدف رئيسي وهو التوصل إلى تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري بهدف خدمة المجتمع، وإلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

1. التعرّف على واقع نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري.
2. اقتراح مجموعة من الاجراءات التي من شأنها أن تساهم في تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري.

أهمية البحث تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1. تكمن أهمية الدراسة في التركيز على تنمية وتطوير المورد البشري (أعضاء الهيئة الأكاديمية) في جامعة فلسطين التقنية خضوري والذي تعتمد عليه المنظمات المعاصرة كمورد أساسي لتحقيق الميزة التنافسية.
2. قد تفيد الدراسة الحالية إدارة التعليم التقني والمهني بوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين في سياسات تطوير الموارد البشرية وتنميتها مهنياً للقيام بأدوارها المستقبلية.

منهج البحث وأداته

يستخدم البحث المنهج الوصفي في جمع البيانات وتبويبها، حيث يستخدم هذا الأسلوب لدراسة واقع أو ظاهرة ما، ويهتم بوصفها وصفا دقيقًا والتعبير عنها كيفياً أو كمياً، إذ يعطي التعبير الكيفي وصفًا للظاهرة موضحاً خصائصها، في حين يعطي التعبير الكمي وصفاً رقمياً موضحاً مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى[8]. وسيتم استخدام الاستبيان لجمع البيانات من عينة الدراسة لرصد الواقع محل الدراسة.

مجتمع البحث وعينته

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع أعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري والبالغ عددهم (1200) عضو هيئة أكاديمية، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بلغ عددها (240) عضو هيئة أكاديمية أي ما نسبته (24%) من المجتمع الكلي.

مصطلحات البحث

البحث العلمي: يعرّف البحث العلمي بأنه الناتج البحثي أو منتج النشاط البحثي الذي يسهم في التقدم العلمي[9]، كما يعرّف بأنه الإنتاجية البحثية لأفراد المؤسسة[10].

وتعرفه الباحثة **إجرائياً** بأنه النشاط الذي يمارسه عضو الهيئة الأكاديمية بهدف حل مشكلة معينة وإيجاد معرفة جديدة.

الدراسات السابقة

دراسة **Sumit Kumar Banshal et al. (2017)**[20] والتي هدفت إلى تحليل الأداء البحثي للجامعات الهندية، لأداء البحث في (39) معهد للتكنولوجيا في الهند لتحديد الإنتاجية العلمية ونصيب الفرد من هذه الإنتاجية، ومعدل نمو ناتج البحوث، ونمط التأليف والتعاون، وتأثير الاقتباس وتحديد نقاط القوة البحثية في الجامعات، ولتحقيق ذلك الهدف تم استخدام منهج تحليل المحتوى، حيث تمثلت عينة الدراسة البيانات المنشورة والمفهرسة الكترونياً لمدة 15 سنة (1990–2014)، وتم قياس ومقارنة أداء هذه المؤسسات مع اثنتين من الجامعات الكبيرة عالمياً وهما جامعة كامبردج وستانفورد، وبينت نتائج الدراسة أن الجامعات الهندية العريقة (جامعة دلهي وباناراس) كانتا أفضلها تسجيلاً للأداء البحثي، تلتها جامعية حيدر أباد التي سجلت عدداً من الأبحاث الأصيلة، كما دلت النتائج أن مجموع ناتج الأداء البحثي في الجامعات الهندية كاملة أقل منه في أي من جامعتي كامبردج أو ستانفورد على حدا.

دراسة **Inken Gast et al. (2017)**[21] والتي هدفت إلى تقديم لمحة عامة عن آثار التطوير المهني عن طريق الفرق البحثية في مؤسسات التعليم العالي، وكذلك تحديد العوامل المختلفة التي قد تؤثر في تنفيذ هذا التطوير، ولتحقيق ذلك الهدف تبنت الدراسة منهج تحليل المحتوى، وتمثلت عينة الدراسة في الدراسات العلمية على موقع Eric وكان عددها 28 دراسة تناولت التنمية المهنية التي تتم عن طريق فرق العمل، وبينت نتائج الدراسة أن تدخلات التنمية المهنية القائمة على فرق العمل يمكن أن تكون ناجحة في تعزيز تعلم المدرسين في التعليم العالي، كذلك أن الجامعة يجب أن تعطي اهتمام خاص للعوامل المؤثرة على مستوى الفرد، ومستوى الفريق، ومستوى المنظمة عند تنفيذ هذا النوع من التنمية المهنية.

دراسة **Yigit and Bagceci (2017)**[22] والتي هدفت إلى بيان مدى مساهمة البحوث العلمية في تطوير أعضاء الهيئة التدريسية مهنياً، ولتحقيق هذا الهدف تبنت الدراسة منهج دراسة الحالة، وتمثلت عينة الدراسة في (6) أعضاء هيئة تدريس، حيث تم إجراء مقابلات معهم وسؤالهم عن مدى تأثير البحث الإجرائي في تحقيق التنمية المهنية لهم خلال عملهم، وقد دلت أهم نتائج الدراسة أن البحث الإجرائي كان له أثر إيجابي على تطوير المدرسين المهني في مختلف الجوانب.

ويتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أن الجامعات والمؤسسات البحثية العالمية أبدت اهتماماً بالغاً بتطوير البحث العلمي لأعضاء الهيئات الأكاديمية فيها، في مختلف مستوياتهم العلمية والعملية، حيث أبرزت الدور الكبير الذي تلعبه الأبحاث العلمية في تطوير أعضاء هيئة التدريس من خلال تنمية مهارات النقد الذاتي لديهم والعمل على التطوير المستمر لأدائهم من خلال انخراطهم وقيامهم بشكل ذاتي بملاحظة السلوكيات التدريسية في بيئتهم الصفية، وتحويل هذه السلوكيات إلى مادة بحثية ليصلوا من خلالها إلى حلول عملية لها، من خلال جهد شخصي يقوم به عضو الهيئة الأكاديمية في قاعة المحاضرة وأثناء تنفيذه لعمله المعتاد، ينتج عنه تطوير مهني مستمر وموازي للتطوير في مجال عمل أعضاء الهيئة الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي المعاصرة، من خلال العمل المستمر من قبل عضو الهيئة الأكاديمية.

خطوات البحث

- **الخطوة الأولى:** الإطار العام.
- **الخطوة الثانية:** دراسة نظرية بعنوان "تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري في فلسطين"، وتتضمن:

مفهوم البحث العلمي وأهميته، أساليب تطوير البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية.

- **الخطوة الثالثة:** الدراسة الميدانية وعنوانها "تطوير البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري".
- **الخطوة الرابعة:** التوصيات والاجراءات المقترحة.

أولاً: البحث العلمي: إطار نظري: ويمكن التعبير عن البحث العلمي من خلال عدة محاور هي:

مفهوم البحث العلمي

البحث العلمي يعبّر عن سلوك إنساني منظم بشكل علمي يسعى لاستقصاء صحة معلومة أو فرضية أو توضيح لموقف أو ظاهرة وفهم أسبابها وآليات معالجتها أو إيجاد حل ناجح لمشكلة محددة أو سلوكية اجتماعية تهم الفرد والمجتمع ، ويعرّف أيضاً بأنه نظام سلوكي يهدف لنمو الإدراك البشري وزيادة قدرته على توفير حياة حضارية كريمة للفرد والمجتمع، فهو سلوك إجرائي واع يحدث بعمليات تخطيطية وتنفيذية متنوعة للحصول على النتائج المقصودة[22].

كفايات البحث العلمي

بهدف ضمان نجاح البحث العلمي في الجامعات المعاصرة يجب العناية بعناصره المتعلقة بالباحث بتكوينه ومبادئه وأخلاقياته وإمكانياته، لذلك يجب أن يتميز الباحث بالكفايات التالية[23]:

1. **كفايات الباحث العلمية:** وهي بصيرة الباحث التي يميز بها مشاكله ويبني من خلالها استراتيجيات معالجتها ويدرك طبيعة النتائج المتوقعة لحلها وهي تشكل قاعدة لسلوكه المتخصص وإطاراً عاماً لهويته وعمليات إدراكه كباحث.
2. **كفايات الباحث المنطقية:** وهي توازي الشعور بمشكلة أو موضوع البحث وتقرير معالجتها بناء على أسس منطقية مقنعة. والتي تبدو لدى الباحث في الواقع على شكل قدرات فردية يتمكن بها من كشف طبيعة المشكلة وتحليل ظروفها وعواملها المختلفة ومن ثم تحديد مدى الحاجة لحلها، الأمر الذي يقرر نتيجته المضي قدماً في البحث أو الكف عنه لعدم الحاجة أو تدني الأهمية.
3. **كفايات الباحث التخطيطية:** وتتمثل في قدرات الباحث على تحليل الإمكانيات المتوفرة لبحث المشكلة وتطوير الخطط المناسبة لحلها إنها قدرات الباحث على تشريع أساليب مدروسة لمعالجة المشكلة وتحديد نوعية النتائج المطلوبة كحلول ناجحة لها.
4. **كفايات الباحث الإجرائية:** وتعني قدرة الباحث على تنفيذ الخطط الموضوعة لبحث المشكلة بما يشمل عملية إدارة البحث وجمع وتحليل وتفسير النتائج بهدف الوصول الى الحلول المرجوة المناسبة.
5. **كفايات الباحث الفنية والتقييمية:** التي تجسد مخرجات وضوابط الأداء البحثي وتتمثل في قدرات الباحث على مسح ومراجعة ما قام به من بحث وغربلة أنشطته ونتائجه لكشف صلاحيتها للمشكلة المدروسة وفعاليتها في التغلب على سلبياتها الملاحظة، ومن ثم كتابة وإخراج التقرير المناسب لنشر أو تعميم البحث أو لاستخدامه من الجهات المعنية.

دور البحث العلمي في تقدم الفرد والأسرة والمجتمع

يعد البحث العلمي النواة التي تتسابق كافة الدول النامية منها والمتقدمة في الحصول عليها، الأمر الذي دفع بتلك الدول إلى تسخير كافة إمكاناتها المتاحة في خدمة العلم والعلماء من خلال رصد الأموال اللازمة لإجراء الدراسات والبحوث التي تسعى إلى تحقيق تنمية المجتمع، ويمكن رصد ذلك الدور من خلال المسلمات التالية[24]:

1. البحث العلمي منهجية منظمة مدروسة تفرز نتائج منطقية وموضوعية توظف في حل مشاكل المعرفة البشرية مما يؤدي لتقدم الإنسان وانتقاله من توفير

الحاجيات اليومية إلى أفضليات أعلى قيمة ليعزز تفوقه الحضاري.

2. اعتياد أفرادنا وأسرنا ومؤسساتنا الاجتماعية على أسلوبية البحث العلمي والتدرب عليها ثم اعتمادهم لمنهجه المنطقي المدروس في تعاملاتهم وتنفيذ مسؤولياتهم اليومية مما يطور لديهم الفكر الموضوعي ويرفع بالتالي مردودهم السلوكي نوعاً وكماً ويزيد من نسب نجاح أعمالهم وبالتالي تزدهر حيلتهم وطموحاتهم.
3. توضيح النظريات العلمية التي تم التوصل إليها أو التحقق من صلاحيتها مع بيان الحقائق المتناقضة في الفهم البشري واختيار الصحيح منها.
4. تصحيح منهجيات البحوث الخاطئة كاستعمالات مؤشرات التحليل الإحصائي والتغذية الراجعة لتقويمها.
5. حل المشاكل العلمية والعملية التي تواجه الأفراد والجماعات.
6. ايجاد تقنيات جديدة وأساليب حياة متطورة عبر الاستفادة من المتاح الطبيعي غير المكتشف مما يساهم في زيادة المعرفة البشرية الحضارية.

خصائص البحث العلمي

للبحث العلمي جملة من الخصائص والمميزات، أهمها الخصائص التالية[25]:

1. عملية منظمة للسعي وراء الحقيقة أو إيجاد حلول لحاجة علمية أو اجتماعية أو عملية، عبر تبني منهج منظم مدروس هو أسلوب البحث العلمي.
2. عملية منطقية يأخذ الباحث على عاتقه التقدم في حل المشكلة بحقائق وخطوات متتابعة متناغمة عبر منهج استقرائي واستنتاجي.
3. عملية واقعية تجريبية لأن البحث العلمي ينبع من الواقع وينتهي به من حيث ملاحظاته وعمليات تنفيذه وتطبيق نتائجه.
4. عملية موثوقة قابلة للتكرار من أجل الوصول لنتائج مشابهة للتحقق من موثوقية وصحة نتائج البحث ومن دقة هذه النتائج وعدم نقصها أو تلوثها ببيانات لا تخصها وكفايتها النوعية والكمية عموماً لأغراض البحث المقترحة وللتحقق من صلاحية وفعالية إجراءات البحث لطبيعة المشكلة والنتائج المرجوة.
5. عملية موجهة لتحديث أو تعديل أو إثراء المعرفة الإنسانية.
6. عملية نشطة موضوعية وجادة متأنية.
7. عملية خاصة تتمتع بخصوصية في تركيزه اومنهجيتها ثم عمومية بدايتها و نهايتها وهي عملية تهدف في مجملها إلى تحقيق غرض محدد.

عوامل مؤثرة على صلاحية البحث العلمي

البحث العلمي سلوك إنساني يتأثر بالعوامل الشخصية والبيئية المنتجة له كما يؤثر بنتائجه على تلك البيئة ومن أهم هذه العوامل[26]:

1. أهلية الباحث العلمية للقيام بالبحث: وتشمل كفايات الباحث ومعرفته النظرية والتطبيقية لمفاهيم ومبادئ وطرق وأدوات وتخطيط وتنفيذ البحث العلمي وميوله العامة نحو البحث عموماً والمحافظة على دقة نتائجه بوجه خاص.
2. أهلية بيئة البحث بما في ذلك الإمكانيات المتاحة للبحث وعلى العينات والتسهيلات والقوى العاملة المرتبطة إدارياً به، لأن الإمكانيات المحدودة للبيئة تنتج لنا بحثاً محدوداً في نوعه ونتائجه، وإن ميول البيئة للبحث والباحث تشكل أيضاً عاملاً ايجابياً أو سلبياً في صلاحية التنفيذ والنتائج بوجه عام.

تطوير البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية

يتم ذلك من خلال عمادة البحث العلمي بجامعة فلسطين التقنية خضوري، حيث تتمثل رسالة العمادة في تشجيع البحث العلمي الأساسي والتطبيقي والتطوير لدى الباحثين، في جامعة فلسطين التقنية خضوري بوصفها الجامعة

الفلسطينية الحكومية الأولى والوحيدة في فلسطين، وذلك من خلال رسم السياسات مع الجهات ذات الاختصاص، وتقديم المكافآت وتوضيح أولويات البحوث التي تتناول أولويات البيئة الجامعية والمجتمع الفلسطيني، لذلك يحمل القسم على عاتقه مسؤولية مساعدة وتشجيع الباحثين على تحقيق رؤية الجامعة من خلال مساهماتهم الفاعلة في كتابة المشاريع البحثية وتنفيذها ونشرها، ونقل معارفهم إلى الطلبة باحثي المستقبل.

كما تسعى العمادة إلى تنفيذ سياسة الجامعة المتعلقة بتنظيم شؤون البحث العلمي وتشجيعه ودعمه مادياً ومعنوياً، وإعطاء الأولوية للبحوث العلمية الإنتاجية التي تخدم أغراض التنمية المستدامة والمجتمع المحلي والإقليمي، ودعم القدرات البحثية وتطويرها لدى أعضاء الهيئة التدريسية والكليات باعتباره أحد الجوانب الأساسية الثلاثة التي تقوم عليها الجامعة بجانب التدريس وخدمة المجتمع، والعمل على توفير الجو الملائم والإمكانات اللازمة للنهوض بالبحث العلمي في الجامعة، والتعاون في مجالات البحث العلمي المختلفة مع الجامعات والمؤسسات ومراكز البحوث داخل الوطن وخارجه[27].

ثانياً: الدراسة الميدانية

إعداد الاستبيان وتطبيقه: استعان البحث بالاستبيان كأداة رئيسية في تنفيذ الدراسة الميدانية، حيث أنه من أفضل الأدوات اتساقاً مع موضوع البحث وأهدافه، وذلك بهدف التعرف على آرء عينة من أعضاء الهيئة الأكاديمية حول نشاط البحث العلمي في الجامعة وتطويره.

تم اعداد الاستبيان بصورته المبدئية في ضوء الإطار النظري للبحث، والدراسات السابقة، وقد تم تصميمه ليتضمن فقرات تقيس واقع البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية، وعرضت على مجموعة من السادة المحكمين، وقد تضمن الاستبيان (20) فقرة، وقد تم قياس العبارات بناء على ثلاثة استجابات (موافق، محايد، معارض)، يضع المستجيب إشارة (×) أمام الاستجابة التي تعبر عن رأيه.

صدق الاستبيان: تم عرض الاستبيان بصورته المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين، بهدف التأكد من صدقه، وتحديد مدى اتساق بنوده وعباراته مع محاور البحث واهدافه.

ثبات الاستبيان: تم حساب ثبات الاستبيان عن طريق اختبار ألفا كرونباخ Alpha، وقد بلغ (91.5%)، مما يشير إلى تجانس العبارات، ومن ثم ثبات الاستبيان وصلاحيته للتطبيق.

المعالجة الاحصائية: تم جمع البيانات من أفراد مجتمع الدراسة، وتم معالجتها إحصائياً من خلال برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، وفحص فرضيات الدراسة، باستخدام اختبار ت (t-test) واختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تبعاً للمتغيرات المستقلة، واختبار (LSD) لقياس اتجاهات الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مشكلتها.

عينة البحث: تم تطبيق الاستبيان على عينة عشوائية من أعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة:

الجدول (1): خصائص أفراد عينة الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة
النوع	ذكر	117	48.8
	أنثى	123	51.2
	المجموع	240	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	33	13.8
	ماجستير	67	28
	دكتوراه	140	58.2

	المجموع	240	%100
الرتبة العلمية	محاضر فأقل	100	41.7
	أستاذ مساعد فأعلى	140	58.3
	المجموع	240	%100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	14	6
	من 5 – 10 سنوات	63	26
	أكثر من 10 سنوات	163	68
	المجموع	240	%100

يلاحظ من الجدول السابق أن عينة الدراسة شملت كافة الفئات لأعضاء الهيئة الأكاديمية، حيث مثلت الذكور والإناث، ومختلف المؤهلات والرتب العلمية، وكذلك فئات سنوات الخبرة المختلفة.

نتائج الدراسة الميدانية

لتحديد واقع تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري، ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية الآتية:

متوسط حسابي (1.8– 2.59) أو (36 - 51.9%) يدل على واقع متدني.

متوسط حسابي (2.60 – 3.39) أو (52 – 67.9 %) يدل على واقع متوسط.

متوسط حسابي (3.40 – 4.19) أو (68 – 83.9 %) يدل على واقع مرتفع.

نتائج السؤال الأول ونصه: ما واقع تطوير نشاط العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري لكل فقرة من فقرات الأداة وللدرجة الكلية، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية لفقرات أنشطة البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية (مرتبة تنازلياً).

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الدور
1	أشارك في المؤتمرات العلمية على المستوى الإقليمي، والعربي، والعالمي.	2.74	متوسط
4	أحرص على اقتناء المراجع المختلفة لمساعدتي عند إجراء البحوث العلمية.	2.74	متوسط
18	اتعاون مع الزملاء من جامعات أخرى لاداء البحوث العلمية.	2.68	متوسط
17	أخصص بعضا من مدخولاتي المادية لدعم ابحاثي ذاتيا.	2.67	متوسط
20	انجز بعضا من ابحاثي بالتعاون مع طلبتي.	2.65	متوسط
3	أشارك في إجراء بحوث علمية ترتبط بالقضايا الحياتية.	2.58	متدني
12	أعمل على خلق توازن بين الأعبائي الأكاديمية والبحثية.	2.57	متدني
11	أنافس للحصول على الجوائز في مجال البحث العلمي.	2.55	متدني
16	استعين بخبرات زملائي عندما تواجهني صعوبة بحثية.	2.54	متدني
15	أشارك زملائي في بحوثهم ونعمل كفريق.	2.54	متدني
9	أهتم بالمشاركة بتحكيم الابحث العلمية للمجلات.	2.53	متدني
13	اسعى للحصول على تمويل لأبحاثي العلمية.	2.51	متدني
8	أحرص أن تكون نتائج البحث قابلة للتطبيق الفوري في كل مرة.	2.50	متدني
19	أضع خطة لانجاز عدد معين من البحوث العلمية فصلياً.	2.46	متدني
7	أسعى أن يتم حل المشكلة في وقت قصير نسبيًا وفي حدود الوقت المتاح.	2.45	متدني
14	أقف على كل جديد لتطوير قدراتي في البحث العلمي.	2.45	متدني
10	احرص على الانضمام للجان	2.44	متدني

	العلمية في المؤتمرات والندوات.		
5	أقوم بعمل أبحاث علمية بالاشتراك مع طلبتي الذين أقوم بتدريسهم.	2.43	متدني
2	أسعى إلى نشر أبحاثي العلمية في المجلات المحكمة العربية والعالمية.	2.41	متدني
6	أراجع ممارساتي البحثية الحالية لأحدد نقاط الضعف فيها.	2.39	متدني
الكلي		2.54	متدني

يبين الجدول السابق أن واقع **أنشطة البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية** جاء بدور متدني، بمتوسط حسابي (2.54)، وقد جاءت الفقرة "**أشارك في المؤتمرات العلمية على المستوى الإقليمي، والعربي، والعالمي**" والفقرة "**أحرص على اقتناء المراجع المختلفة لمساعدتي عند إجراء البحوث العلمية**" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.74) وبدور متوسط، تلتهما الفقرة "**اتعاون مع الزملاء من جامعات أخرى لاداء البحوث العلمية**" بمتوسط حسابي (2.68) ودور متوسط، في حين جاءت الفقرة "**أراجع ممارساتي البحثية الحالية لأحدد نقاط الضعف فيها**" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.39) ودور متدني، وسبقتها الفقرة "**أسعى إلى نشر أبحاثي العلمية في المجلات المحكمة العربية والعالمية**" بمتوسط حسابي (2.41) ودور متدني، ومن قبلها الفقرة "**أقوم بعمل أبحاث علمية بالاشتراك مع طلبتي الذين أقوم بتدريسهم**" بمتوسط حسابي (2.43) ودور متدني.

وهذا يدل على أن واقع البحث العلمي في الجامعة لا يرتقي إلى المستوى المطلوب والمرغوب أن يصل إليه، حيث لا يلقى نشاط أعضاء الهيئة الأكاديمية البحثي التشجيع الكافي واللازم لتحفيزهم على الاستمرار في إجراء الأبحاث التربوية بما فيها الأبحاث الإجرائية بهدف الوصول إلى حلول للمشاكل التي تواجه أعضاء الهيئة الأكاديمية أثناء ممارستهم لعملهم في الجامعة، في مختلف مجالات عملهم: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ما يؤدي إلى قلة اهتمام أعضاء الهيئة الأكاديمية بإجراء الأبحاث العلمية ونشرها في المجلات المحكمة.

نتائج الفرضية الأولى ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري تعزى لمتغير النوع.

من أجل فحص الفرضية الصفرية الأولى قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-Test) لإيجاد الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري بحسب متغير النوع، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): نتائج اختبار(ت) (t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري بحسب متغير النوع.

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة "ت"	الدلالة
ذكر	117	2.53	0.24	0.8
أنثى	123	2.56		
	240	2.54		

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ت" تساوي (0.24) ومستوى الدلالة (0.80) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة الواقع تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري بحسب متغير النوع، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الأولى. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسة أعضاء الهيئة الأكاديمية لنشاط البحث العملي تساعد في تنمية وتطوير المجتمع المحلي، وكافة أفراد العينة يدركون هذه الحقيقة بغض النظر أكانوا ذكوراً أم

إناثاً، لذلك يعي أفراد عينة الدراسة لأهميته في تحقيق التطور في مجال نشاط البحث العلمي الخاص بهم.

نتائج الفرضية الثانية ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ومن أجل فحص الفرضية الصفرية الثانية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على المجال الكلي بحسب متغير المؤهل العلمي، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة بحسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي
بكالوريوس	33	2.53
ماجستير	67	2.51
دكتوراه	140	2.52
المجموع	240	2.54

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرة في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري بحسب متغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) كما يظهر في الجدول (5).

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية بحسب المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	0.154	2	0.077	0.65	0.53
داخل المجموعات	28.308	237	0.119		
المجموع	28.462	239			

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ف" تساوي (0.65) ومستوى الدلالة (0.53) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري باست بحسب متغير المؤهل العلمي، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الثانية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك أعضاء الهيئة الأكاديمية بمختلف مؤهلاتهم العلمية إلى مدى أهمية نشاط البحث العلمي في تطوير وخدمة المجتمع المحلي، وذلك من خلال إيجاد الحلول للمشاكل والمواقف التعليمية المختلفة التي تواجههم أثناء أدائهم لوظيفتهم في الجامعة، وكذلك الخبرة التي يحصلون عليها من خلال الاعتماد على أنفسهم في إجراء الأبحاث لحل المشاكل التي تواجه المجتمع المحلي.

نتائج الفرضية الثالثة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري بحسب متغير الرتبة العلمية.

من أجل فحص الفرضية الصفرية الثالثة قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-Test) لإيجاد الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة الدراسة لواقع تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء

الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري بحسب متغير الرتبة العلمية، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): نتائج اختبار(ت) (t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري بحسب متغير الرتبة العلمية.

الرتبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
محاضر فأقل	100	3.73	0.53	.1290	0.06
أستاذ مساعد فأعلى	140	3.86	0.53		
	240				

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ت" تساوي (0.129) ومستوى الدلالة (0.057) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة الواقع تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري بحسب متغير الرتبة العلمية، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مهارات البحث الإجرائي تساعد في تطوير الأداء البحثي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بغض النظر أكانوا ذكوراً أم إناثاً، لذلك يعي أفراد عينة الدراسة لأهميته في تحقيق التطور في مجال الأداء البحثي الخاص بهم، وإثراء نشاطهم العلمي بالأبحاث ذات الطابع الإجرائي الذي يساعد على حل المشكلات التي تواجههم بشكل سريع وعملي وغير مكلف.

نتائج الفرضية الرابعة ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري بحسب متغير سنوات الخبرة.

من أجل فحص الفرضية الصفرية الرابعة قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على المجال الكلي بحسب متغير عدد سنوات الخبرة. والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدارسة على فقرات الاستبانة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي
أقل من 5 سنوات	14	2.59
من 5 – 10 سنوات	63	2.53
أكثر من 10 سنوات	163	2.55
المجموع	240	2.54

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرة في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري بحسب متغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) كما يظهر في الجدول (8).

الجدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري بحسب سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف)	الدلالة

		ة			
بين المجموعات	0.040	2	.0200	.170	.850
داخل المجموعات	28.422	237	.1200		
المجموع	28.462	239			

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ف" تساوي (0.17) ومستوى الدلالة (0.85) وهي أكبر من مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطوير نشاط البحث العلمي لأعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة فلسطين التقنية خضوري بحسب متغير سنوات الخبرة، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الرابعة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك أعضاء الهيئة الأكاديمية بمختلف مستويات سنوات الخبرة إلى مدى أهمية نشاط البحث العلمي في تطوير وخدمة المجتمع المحلي، وذلك من خلال إيجاد الحلول للمشاكل والمواقف التعليمية المختلفة التي تواجههم أثناء أدائهم لوظيفتهم في الجامعة، وكذلك الخبرة التي يحصلون عليها من خلال الاعتماد على أنفسهم في إجراء الأبحاث لحل المشاكل التي تواجههم.

خلاصة البحث:

تبين من خلال ما سبق أنه وعلى الرغم من أن ممارسة أعضاء الهيئة الأكاديمية لنشاط البحث العملي تساعد في تنمية وتطوير المجتمع المحلي، إلا أن واقع البحث العلمي في جامعة فلسطين التقنية خضوري لا يرتقي إلى المستوى المطلوب والمرغوب أن يصل إليه، حيث لا يلقى نشاط أعضاء الهيئة الأكاديمية البحثي التشجيع الكافي واللازم لتحفيزهم على الاستمرار في إجراء الأبحاث التربوية بما فيها الأبحاث الإجرائية بهدف الوصول إلى حلول للمشاكل التي تواجههم أثناء ممارستهم لعملهم في الجامعة، في مختلف مجالات عملهم: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ما يؤدي إلى قلة اهتمام أعضاء الهيئة الأكاديمية بإجراء الأبحاث العلمية ونشرها في المجلات المحكمة.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالتوصيات التالية:

1. تضمين مهارات وآليات البحث العلمي في البرامج الأكاديمية التي يتم تدريسها بهدف إكساب الطلبة هذه المهارات ليتمكنوا من الاستفادة منها بعد انخراطهم في سوق العمل.
2. عقد ورش العمل والندوات المختصة بآليات البحث العلمي، والتي تستهدف أعضاء الهيئة الأكاديمية بهدف تعريفهم بهذه الآليات وتدريبهم عليها.
3. العمل على استحداث قسم للبحث العلمي وإدراج دائرة خاصة ضمنه تهتم بدعم نشاطات البحث العلمي لما له من فائدة ودور كبير في تطوير الجامعة.
4. ضرورة قيام الإدارة بدعم البحوث العلمية وذلك من خلال توفير متطلباته وكذلك توفير البيئة الملائمة والداعمة لنشاطاته، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تخصيص جزء من العبء الأكاديمي لهذا الغرض.
5. تزويد المكتبة والأقسام المختلفة بكافة المصادر والمراجع التي تهتم بالبحث العلمي وترصد كل جديد في مجاله وآلياته وطرقه ونماذجه.

مراجع الدراسة:

(1) Geoffrey E. Mills (2014): **Action Research: A Guide for the Teacher Researcher**, fifth edition, Education Technology, p87.

(2) رمزي فتحي هارون (2005): **مساهمة البحث التربوي التقليدي في التنمية المهنية للمعلم: البحث الإجرائي كرديف مقترح**"، ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي السادس التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي،

المنعقد في الفترة بين 23–24 أبريل 2005، كلية التربية، جامعة الفيوم.

(3) Brigid M. Burke (2013): Experiential Professional Development: A Model for Meaningful and Long-Lasting Change in Classrooms, **Journal of Experiential Education**, 36(3):250.

(4) يرجى الرجوع إلى:

- ردمان محمد غالب وتوفيق علي عالم (2008): **مرجع سابق**، ص180.
- جمال العمري، صالحة سنقر (2009): **مرجع سابق**، ص 546.

(5) وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، **الخطة الخمسية التطويرية الاستراتيجية 2008–2012**، نحو نوعية التعليم من أجل التطوير، ص 35.

(6) برجاء الرجوع إلى:

- رأفت محمد سعيد العوضي (2015): **مرجع سابق**، ص23.
- عبد الرحيم حمدان وحمدان أبو عاصي (2008): الصعوبات التي تواجه التعليم التقني في فلسطين وسبل التغلب عليها، بحث مقدم إلى **مؤتمر التعليم التقني والمهني في فلسطين (واقع وطموح)، المنعقد في الفترة ما بين 12–13 تشرين أول 2008**، في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، ص10.
- منصور محمد الأيوبي (2008): المعوقات التي تحول بين مخرجات التعليم المهني والتقني في فلسطين ومتطلبات سوق العمل، ورقة مقدمة إلى **مؤتمر التعليم التقني والمهني في فلسطين (واقع وتحديات وطموح)**، المنعقد بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، في الفترة ما بين 12_2008/10/13، غزة، فلسطين، ص10.

(7) ذوقان عبيدات وآخرون (2016): البحث العلمي – مفهومه، أدواته، أساليبه، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

(8) Sumit Kumar Banshal Et Al. (2017): Research Performance of Indian Institutes of, **Technology Current Science**, 112(5):923.

(9) Koen Jonkers & Thomas Zacharewicz (2016): **Research Performance Based Funding Systems: A Comparative Assessment**, European Union, EUR 27837 EN; doi:10.2791/659483, p10.

(10) ثائر أحمد غباري وخالد محمد أبو شعيرة (2010): **مناهج البحث التربوي تطبيقات عملية**، عمّان: مكتبة المجمع العربي، ص126.

(11) Sumit Kumar Banshal Et Al. (2017): **Op, cit.**

(12) Inken Gast et al. (2017): Team-Based Professional Development Interventions in Higher Education: A Systematic Review, **Review of Educational Research**, 87():736–767.

(13) Celal Yigit and Birsen Bagceci (2017): Teachers' Opinions Regarding the Usage of Action Research in Professional Development, **Journal of Education and Training Studies**, (5)2:243-252.

(14) Nelly Stromquist (2017): The Professoriate: The Challenged Subject in US Higher Education, **Comparative Education**, (53)1:132-146.

(15) Rui Yuan and Anne Burns (2017): Teacher Identity Development through Action Research: A Chinese Experience, **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, (23)6:729-749.

(16) Gallego et. al (2017): Faculty Identity through Spheres of Teaching and Research Activity and Associated Genres, **Higher Education Research and Development**, (36)5:962-974.

(17) Zireva Davison (2017): Cul-De-Sac from Diehard Traditions: The Demise of Action Research in Teacher Education, **Educational Research and Reviews**, (12):15:725-731.

(18) Gül Tuncel (2017): Improving the Cultural Responsiveness of Prospective Social Studies Teachers: An Action Research, **Educational Sciences: Theory and Practice**, (17)4:1317-1344.

(19) Herbert Nold (2017): Using Critical Thinking Teaching Methods to Increase Student Success: An Action Research Project, **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, (29)1:17-32.

(20) قندوز أحمد (2015): بحوث العمل مقاربة اجرائية للتنمية المهنية للمدرسين المسوغات – المنهج –

الأهمية – المضامين، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة قاصدي مرباح وردلة، العدد 21، ص-ص:257-266.

(21) Daneel Rossouw (2009): Educators as action researchers: some key considerations, **South African Journal of Education**, 26:2.

(22) حمداوي عمر وأحمد بخوش (2012): انعكاس الأداء التنظيمي في جودة البحث العلمي، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد (8)، ص3.

(23) عماد عبد الرحيم الزغلول وهدى سعود الهدال (2016): مستوى توافر كفايات البحث العلمي (الكمي) لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الخليج العربي، المجلة الدولية متعددة التخصصات للتعليم، 5(3)1:76.

(24) يوسفي حدة (2013): معوقات الاعتماد على نتائج البحوث النفسية والاجتماعية في اتخاذ القرار ووضع السياسات في الجزائر، ورقة مقدمة **للملتقى الوطني الأول حول" إشكالية العلوم الاجتماعية في الجزائر واقع وآفاق"**، المنعقد في الفترة خلال 7-8 آذار 2012، في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

(25) كمال دشلي (2016): **منهجية البحث العلمي**، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، جامعة حماة، ص36.

(26) كمال دشلي (2016): **المرجع السابق**، ص43.

(27)http://www.ptuk.edu.ps/aarticlepage.php?artid=2531&mlnk=340&linkn=1817&ar=ar&mlnk=340&ar=ar

متطلبات تحسين جودة العملية التعليمية في الجامعات العراقية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية في الكلية التقنية الادارية / بغداد

أ.م.د. شذى عبد الحسين جبر
الجامعة التقنية الوسطى
الكلية التقنية الادارية/ بغداد

أ.م.د. صلاح الدين محمد امين
الجامعة التقنية الوسطى
الكلية التقنية الادارية/ بغداد

المستخلص

تشكل جودة العملية التعليمية احد الجوانب الحيوية المهمة في البيئة الجامعية الباحثة عن الاعتماد الاكاديمي ، وان انجاز جودة العملية التعليمية يتطلب عدد من المتطلبات المهمة وعليه فقد هدف البحث الحالي الى تحديد متطلبات تحسين جودة العملية التعليمية في الجامعات العراقية حيث ان امتلاك الجامعات لثقافة الجودة سيساهم في حصولها على الاعتماد الاكاديمي ، ولغرض تحقيق هدف البحث فقد تم اختيار عينة من مجتمع البحث الذي تكون من جميع اساتذة الكلية التقنية الادارية/ بغداد بواقع (33) تدريسي من حملة الالقاب العلمية (استاذ) و(استاذ مساعد) وزعت عليهم استمارة الاستبيان الخاصة بالبحث، واسترد منها (30) استمارة تم تحليلها بعد اجراء اختبارات صدق وثبات الاستبانة باستخدام الاساليب الاحصائية، مثل معامل ارتباط سبيرمان ومعامل ارتباط بيرسون ونموذج الانحدار الخطي البسيط، وتمت معالجة البيانات احصائيا باستخدام البرنامج الاحصائي الجاهز (SPSS).

وقد توصل البحث الى عدد من النتائج تمثل اهمها في اقتناع اساتذة الكلية بتطبيق ادارة الجودة الشاملة فضلا عن موافقتهم على تطوير اداء العاملين في الكلية، وان هناك تشجيع للبحث العلمي بدرجة كبيرة، وأوصى البحث بعدد من التوصيات والمقترحات تمثل اهمها في ضرورة الاهتمام بمبدأ التحسين المستمر في كافة المجالات ذات العلاقة بجودة التعليم كمتطلبات لتحسين جودة العملية التعليمية فضلا عن تعزيز جوانب القوة الخاصة بمتطلبات ادارة الجودة الشاملة والاطلاع على التجارب العالمية للجامعات في تطبيق ادارة الجودة الشاملة .

الكلمات المفتاحية : جودة التعليم ، ادارة الجودة الشاملة ، ثقافة الجودة ، متطلبات جودة التعليم.

Abstract

The quality of the educational process is one of the important vital aspects in the university environment seeking academic accreditation. Achieving the quality of the educational process requires a number of important requirements. Therefore, the current research aims at determining the requirements of improving the quality of the educational process in Iraqi universities. On the academic accreditation. In order to achieve the research objective, a sample of the research society was chosen from all the professors of the Technical Technical College / Baghdad with (33) teaching among the scientific titles (professor) and (assistant professor) For research, (30) The questionnaire was analyzed after the tests of validity and stability of the questionnaire using statistical methods, such as the Spearman correlation coefficient, the Pearson correlation coefficient and the simple linear regression model. The data were processed statistically using the SPSS.

The research has reached a number of results, the most important of which is the conviction of the faculty members of the application of TQM as well as their approval to develop the performance of the staff in the college, and that there is encouragement for scientific research to a great extent. The research recommended a number of recommendations and suggestions, All areas related to the quality of education as requirements to improve the quality of the educational process as well as to strengthen the strengths of the requirements of total quality management and access to the global experience of universities in the application of TQM.

Keywords: Educational quality, Total Quality Management, Quality Culture, Educational quality Requirements.

المبحث الاول: منهجية البحث

اولا: مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية الجودة والاعتماد لتحقيق جودة العملية التعليمية الجامعية، إلا أن هناك غياب أو ضعف واضح في ثقافة الجودة والاعتماد داخل المؤسسات التعليمية العراقية ، مما يؤثر سلباً على تحقيق متطلبات الجودة في عملية التعليم ومن ثم الاعتماد الاكاديمي . اذ ان امتلاك العاملين في المؤسسات التعليمية الجامعية لثقافة الجودة تساهم في تسهيل التحول نحو الاعتماد الأكاديمي بشكل اسرع وافضل ، وفى ضوء ذلك فان مشكلة البحث تاتي من ضعف ثقافة الجودة والاعتماد الاكاديمي لدى العاملين بالمؤسسات التعليمية، مما يؤثر سلبا على الجهود المبذولة لضمان الجودة الاكاديمي.

ويمكن توصيف مشكلة البحث من خلال الاجابة عن التساؤلات الاتية:

1. ما واقع تطبيق إدارة الجودة في الكلية التقنية الادارية/ بغداد ؟
2. ماهي متطلبات تحسين جودة العملية التعليمية من وجهة نظر افراد العينة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى ثقافة الجودة لدى عينة البحث ؟
4. هل يختلف مستوى اجابة افراد العينة بالكلية التقنية الادارية/ بغداد حول تحديد متطلبات تحسين جودة العملية التعليمية وفق الخصائص الاكاديمية (الدرجة العلمية ، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، التخصص العملي)؟.

ثانيا: أهداف البحث:يهدف هذا البحث إلى:

1. التعرف إلى واقع تطبيق ادارة الجودة في الكلية التقنية الادارية/ بغداد.
2. تحديد تصور عينة البحث عن مفهوم ومتطلبات ادارة الجودة في التعليم العالي وفق استمارة الاستبيان.
3. قياس وتحليل متطلبات جودة العملية التعليمية من وجهة نظر هيئة التدريس في الكلية التقنية الادارية/ بغداد.
4. تقديم مقترحات لتحسين تطبيق ادارة الجودة في الكلية التقنية الادارية/ بغداد بما يلبي طموحات الكلية نحو التميز والإبداع.
5. الوقوف على المعوقات التى تحد من ثقافة الجودة بين العاملين الكلية التقنية الادارية / بغداد.

ثالثا: أهمية البحث:تنبع أهمية البحث الحالي من كونها:

1. أهمية موضوع الجودة باعتبارها مدخلاً مهماً لإصلاح التعليم من خلال إصلاح مؤسساته أو مراحله المختلفة. فضلا عن إلى أن التنافسية فى مخرجات التعليم على المستوى الدولى تتطلب قيام المؤسسات التعليمية ببذل مزيد من الجهد من أجل تحقيق الاعتماد الأكاديمي.
2. قلة الدراسات التي تناولت موضوع إدارة الجودة وبالخص جودة العملية التعليمية بالكليات التقنية في محافظات العراق.
3. حداثة الموضوع، حيث أن العقد الحالى يمثل نقطة تحول نحو الاهتمام بالجودة والاعتماد فى التعليم العالي فى العراق والوطن العربي.
4. قد يسهم البحث في زيادة الاهتمام بتطبيق إدارة الجودة بالكلية التقنية الادارية / بغداد.
5. تقديم توصيات ومقترحات يمكن أن يسهم في تحسين تطبيق إدارة الجودة بالكلية.
6. قد تفيد هذه الدراسة الباحثين في مجال التعليم التقني وتفتح أمامهم مجالات جديدة لدراسات أخرى.

رابعا: فرضية البحث:

يرتكز البحث الى الفرضية الرئيسية الاتية: **(لا توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية في متوسط استجابات افراد عينة البحث حول متطلبات تحسين العملية التعليمية في الكلية التقنية الادارية /بغداد وفقا للخصائص الاكاديمية)**، ويشتق من هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الاتية:

1. لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات تحسين العملية التعليمية في الكلية التقنية الادارية /بغداد وفقا للدرجة العلمية.

2. لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات تحسين العملية التعليمية في الكلية التقنية الادارية /بغداد وفقا تعزى للجنس.
3. لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات تحسين العملية التعليمية في الكلية التقنية الادارية /بغداد وفقا المؤهل العلمي
4. لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات تحسين العملية التعليمية في الكلية التقنية الادارية /بغداد وفقا لعدد سنوات الخدمة.
5. لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات تحسين العملية التعليمية في الكلية التقنية الادارية /بغداد وفقا للتخصص العملي.

خامسا: متغيرات البحث :- تضمن البحث عدد من المتغيرات الخاصة بمتطلبات تحسين جودة العلمية التعليمية في الكلية التقنية الادارية/ بغداد من وجهة نظر اعضاء الهيئة التعليمية ومستوى اختلاف اجاباتهم وفقا (الدرجة العلمية ، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، التخصص العملي).

سادسا: مجتمع الدراسة :- تكون مجتمع البحث من جميع أساتذة الكلية التقنية الادارية /بغداد ومن هم بدرجة استاذ واستاذ مساعد وعددهم (33)عضوا ، أما عينة البحث فشملت جميع اعضاء المجتمع ، وتم توزيع الاستبانة على (33) من أعضاء الهيئة التدريسية للكلية ممن هم بدرجة (أستاذ ، أستاذ مساعد) واسترد منها (30) استبانه فقط . والجدول (1) يبين التحليل الوصفي لعينة البحث :-

جدول (1) تحليل وصفي لعينة البحث

توزيع العينة حسب		التكرار	النسبة المئوية
الدرجة العلمية (اللقب العلمي)	أستاذ	4	%14
	أستاذ مساعد	26	%86
الجنس	ذكر	18	%60
	أنثى	12	%40
المؤهل العلمي	دكتوراه	27	%90
	ماجستير	3	%10
عدد سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	-	
	5 -10 سنوات	7	%23
	أكثر من 10 سنوات	23	%77
التخصص العلمي	أداري واقتصادي	15	%50
	محاسبي	5	%16
	احصاء ورياضيات	10	%34

سابعا: أدوات البحث:- تم أعداد استمارة استبيان لغرض بيان استجابة عينة البحث حيث تضمنت جزئين الجزء الأول تضمن معلومات عامة عن الدرجة العلمية (اللقب العلمي) ، الجنس ، المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخدمة ، عدد البحوث المنشورة ،التخصص العلمي أما الجزء الثاني فتضمن الأسئلة عن متطلبات البحث المتصلة بواقع (60) سؤال، وقد تم اعتماد مقياس ليكارت الخماسي للإجابة على الفقرات ووفقاً للجدول الاتي :

	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

ثامنا: صدق وثبات الاستبانة:- الصدق يعني قيام الأداة بالقياس الفعلي لما وضعت لقياسه وقد اتبع البحث أسلوب صدق المحكمين فقد عرضت الاستبانة على (5) أعضاء من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية التقنية الإدارية / بغداد متخصصين في ادارة الأعمال والمحاسبة والإحصاء، للتأكد من صدق الأداة للتأكد من دقة صياغة الأسئلة وصحة العبارات ومدى شمولية الاستمارة وتوزيع خيارات الإجابة لضمان ملائمتها لعملية المعالجة الإحصائية من اجل الوقوف على مشكلة التصميم والمنهجية. وبناءاً على الملاحظات والتوصيات الواردة من لجنة التحكيم ونتائج

الاختبار الأولى التي مكنتنا من تدارك النقائض التي وقفنا عليها وتمت صياغة الاستبانة بشكل النهائي.

ولغرض حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة تم اختبارها على عينة استطلاعية مكونة من (15) مفردة من خلال احتساب معامل الارتباط لكل محور (بين كل فقرة و مجموع درجات المحور الذي تنتمي إليه تلك الفقرة)، واظهر الاختبار ان معاملات الارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0,05) وكذلك فان قيمة (r) الجدولية تساوي (0.712) وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (1) معامل الارتباط بين فقرات الاستبانة لكل محور مع المعدل الكلي لفقرات المحور وكذلك معاملات الارتباط لكل محور مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة

ت	اسئلة المحور الاول			اسئلة المحور الثاني			اسئلة المحور الثالث			اسئلة المحور الرابع		
	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدالة
1	X_1	0,738	0,000	X_{11}	0,576	0,001	X_{21}	0,796	0,000	X_{31}	0,703	0,000
2	X_2	0.637	0,001	X_{12}	0,798	0,000	X_{22}	0,503	0,005	X_{32}	0,680	0,000
3	X_3	0,678	0,000	X_{13}	0,778	0,000	X_{23}	0,773	0,000	X_{33}	0,443	0,014
4	X_4	0,746	0,000	X_{14}	0,807	0,000	X_{24}	0,487	0,006	X_{34}	0,810	0,000
5	X_5	0,504	0,004	X_{15}	0.633	0,001	X_{25}	0,673	0,00	X_{35}	0,784	0,000
6	X_6	0,521	0,004	X_{16}	0,817	0,000	X_{26}	0,582	0,001	X_{36}	0,673	0,001
7	X_7	0,483	0,010	X_{17}	0,466	0,012	X_{27}	0,751	0,000	X_{37}	0,784	0,000
8	X_8	0,721	0,000	X_{18}	0,891	0,000	X_{28}	0,679	0,000	X_{38}	0,522	0,003
9	X_9	0,604	0,001	X_{19}	0,472	0,011	X_{29}	0,833	0,000	X_{39}	0,610	0,002
10	X_{10}	0,433	0,016	X_{20}	0,501	0,004	X_{30}	0,804	0,000	X_{40}	0,430	0,017
	معامل الارتباط بين معدل كل محور مع المعدل الكلي	0,763	0,000		0,801	0,000		0,788	0,000		0,901	0,000

وقد تم استخدام طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient للاستبانة وذلك من خلال احتساب معامل ارتباط بيرسون بين الأسئلة الفردية الرتب والأسئلة الزوجية الرتب لكل محور ومن ثم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معامل الارتباط سبيرمان للتصحيح ، وأظهرت نتائج عامل الثبات انها كانت كبيرة لجميع محاور الاستبانة وبلغ متوسطها (0.756). والجدول (2) يبين معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة لكل محور من محاورها الستة والمعدل الكلي لفقرات المحور وكذلك معامل الارتباط بين معدل كل محور من محاور البحث مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة وذلك عند مستوى دلالة (0,05) وسوف يعطى لكل سؤال في المحور الرمز (Xn) للتعبير عنه . والنتائج في الجدول (1) تشير الى ان معاملات الارتباط هي ذات دلالة إحصائية بمستوى دلالة (0.05)لان قيمة مستوى الدلالة لكل فقرة من فقرات المحاور الاربعة هي اقل من (0.05). والجدول (1) يبين معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة الاولى لكل محور من محاورها الاربعة والمعدل الكلي لفقرات المحور وكذلك معامل الارتباط بين معدل كل محور من محاور البحث مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة وذلك عند مستوى دلالة (0.05) وسوف يعطى لكل سؤال في المحور الرمز (Xn) للتعبير عنه. وتشير النتائج في الجدول (1) الى ان معاملات الارتباط هي ذات دلالة احصائية بمستوى دلالة (0,05) لان قيمة مستوى الدلالة لكل فقرة من فقرات المحاور الخمسة هي اقل من (0,05). ويبين الجدول (2) نتائج معامل الثبات لفقرات الاستبانة:

جدول (2) معامل الثبات للاستبانة

ت	المحور	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	معامل ارتباط سبيرمان
1	الاول	$X_{10} - X_1$	0.532	0.644
2	الثاني	$X_{20} - X_{11}$	0.703	0.768
3	الثالث	$X_{30} - X_{21}$	0.659	0.792
4	الرابع	$X_{40} - X_{31}$	0.781	0.823
	مجموع المحاور	مجموع الفقرات	0.702	0.785

تشير نتائج الجدول (2) ان الاستبانة ثابتة وصالحة للتطبيق وذلك لان قيمة معامل الثبات بلغت (0.785).

تاسعا: أساليب تحليل البيانات

اعتمد البحث لتحقيق أهدافه واختبار فرضياته في التحليل على مجموعة من الأساليب الإحصائية ومنها الوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري والأوزان النسبية، وكذلك معامل ارتباط الرتب لسبيرمان ومعمل ارتباط بيرسون، ونموذج الانحدار الخطي البسيط و معامل التحديد واختبار T وتمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي الجاهز (SPSS) .

المحور الثاني: اطار مفاهيمي عن جودة التعليم ومتطلباته

اولا : مفهوم جودة التعليم

تعد خدمة التعليم العالي أحد الخدمات الواسعة الانتشار وذات الطلب المتزايد في مختلف أنحاء العالم، كما انها تعتبر من الخدمات المهمة التي تقع مسؤوليتها على عاتق الدولة بصورة أساسية، حيث تهيمن الدولة جميع الأنشطة التي تقع ضمن هذا الإطار وتحرص على تحقيق الجودة فيها باعتبارها المدخل الصحيح لتحقيق النمو الاقتصادي من جهة، والتنمية الشاملة والمتكاملة والمستدامة من جهة أخرى. ومن هذا المنطلق، سنحاول من خلال هذا المبحث ، تسليط الضوء على خدمة التعليم العالي من حيث استعراض مختلف المفاهيم الخاصة بخدمة التعليم العالي ، متطلباتها ، خصائصها ، ومؤشرات قياسها.

تعرف الجودة في التعليم الجامعي بانها جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي (الطالب)، بما يتناسب مع متطلبات المجتمع وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تضافر جهود كل العاملين في مجال التعليم.(يعقوبي وبلبية، 2014:2)

إن جودة التعليم ليست هبة تمنحها الحكومات، وإنما فرصة تصنعها الأمم وتستثمرها الشعوب، وتضحي من أجلها بالوقت والجهد والمال والمثابرة. وجودة التعليم لا تبدأ من القاعات ولا المؤتمرات ولا من القوانين، بل تبدأ من المدرسة ومن الفصول ومن اهتمام الوالدين ومن مشاركة الإدارة والمعلمين والطلاب في تحمل مسؤولية تطوير التعليم وضبط جودته (حسان، 1994، ص25) ، وأن الجودة في التعليم هي "مجمل السمات و الخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية و هي التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب، "هي جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع و تحسين جودة المنتج التعليمي و بما يتناسب مع رغبات المستفيد و مع قدرات و سمات وحدة المنتج التعليمي .valrocha. Com/web/quality

وعليه فإن مفهوم الجودة في التعليم يتعلق بكافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي و التي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها، وهي ترجمة احتياجات توقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساسا في تعليمهم و تدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية بما يوافق تطلعات الطلبة(نشوان، 2004 ، 12).

ثانيا: مفهوم الجودة في التعليم العالي من وجهة نظر رواد الجودة

رواد الجودة : يرى رواد الجودة والمختصون في مجال الجودة ان مفهوم الجودة عند تطبيقه في التعليم أن الجودة التعليم العالي يأخذ أبعادا أوسع تنعكس في المفاهيم الآتية (رقاد، 33:2014):

1. **القيمة المضافة في التعليم:** وهذا من وجهة نظر (Feignbaum (: 1951 ,وتعني تحقيق كفاءة وفاعلية التعليم من خلال تحقيق معايير عالية للجودة عند تكاليف معقولة.
2. **تجنب الانحرافات في العلملية التعليمية:** وهذا من وجهة نظر (1979): Grosby,وتعني التركيز على الالتزام بالمواصفات المحددة لتحقيق مفهوم عيب صفري.
3. **التفوق في التعليم:** وهذا من وجهة نظر (Waterman & Peters:1982) وتعني القدرة على بلوغ ومطابقة معايير جودة مميزة جدا.
4. **المواءمة للغرض:** وهذا من وجهة نظر (1992، Brennan; al:et)، (Reynolds ,1986)، (Zairi&Tang, 1998) وتعني، قدرة نشاط التعليم على تحقيق الأهداف التي صمم من أجلها
5. **موائمة المخرجات التعليمية للاستخدام:** وهذا من وجهة نظر (Gryna & Juran: 1988)

ويقصد بها، مدى قدرة الخريجين على تلبية حاجات الأطراف المستفيدة منهم وتحقيق رضاهم..

6. **تلبية أو التفوق على توقعات الزبون في التعليم:**
7. وهذا من وجهة نظر (Parasurama, et al :1985)وتعني مدى قدرة مؤسسة التعليم العالي على تلبية توقعات الأطراف المستفيدة امنه أو تجاوزها.

ويمكن تاشير ما تقدم من مفهوم الجودة بالجوانب الاتية (الجبوري، 2014،7-8):

1. تعد الجودة من الأهداف الفرعية التي تسعى إدارة الجامعة إلى تحقيقها، وصولاً إلى الهدف الأساس للجامعة والمتمثل في خدمة المجتمع عن طريق سد احتياجات المنظمات العاملة فيه من الملاكات البشرية المتخصصة.
2. لا يقتصر توفر الجودة في المخرجات، وإنما يشمل عناصر النظام الجامعي الأخرى، وبذلك فإن التعريف ينطبق مع مفهوم إدارة الجودة الشاملة في إن الجودة تشمل كل المستويات.
3. إن الاهتمام بالجودة لا يتوقف عند سد الاحتياجات الحالية للمنظمات وإنما يمتد إلى الاحتياجات المستقبلية، وبذلك فإن التعريف ينطبق مع مفهوم ضمان الجودة في توفر البعد الزمني.
4. يمكن للإدارات الجامعية الرقابة على الجودة باعتماد المؤشرات التي تقيس مستوى الجودة ومقارنتها مع المؤشرات المحددة مسبقاً، وبذلك يتحقق ضمان الجودة في التعليم الجامعي.
5. التركيز على متطلبات الزبون (الطالب)(حاجاته، رغباته، توقعاته).
6. جودة التعليم تركيبة متكاملة لا يمكن التركيز على احد أركانها وإهمال أخرى، كما لا يمكن اختلاف مستوى التركيز ذاك، وبالتالي ينبغي بمدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجاته الاستفادة من عمليات التغذية الراجعة لتحسين تلك العناصر.

ثالثا: متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، يجب مراعاة عدة متطلبات تساهم في تفعيل هذا التطبيق وتجنب العديد من المشاكل، وأهم هذه المتطلبات مايلي: (الصرايرة والعساف، 2008: 21)، (عماد الدين، 2014 :13-14):

1. **دعم الإدارة العليا:** إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى دعم ومؤازرة من الإدارة العليا لتحقيق الأهداف المرجوة.
2. **التمهيد قبل التطبيق:** زرع التوعية والقناعة لدى جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي لتعزيز الثقة بإدارة الجودة الشاملة مما يسهل عملية تطبيقها والالتزام بها من قبل العاملين بمؤسسات التعليم العالي.
3. **توحيد العمليات:** إن توحيد العمليات يرفع من مستوى جودة الأداء ويجعله يتم بطريقة أسهل ويعمل على تقليل التكاليف من خلال جعل العمل يتم بأسلوب واحد مما يرفع من درجة المهارة عمومًا داخل مؤسسات التعليم العالي.
4. **شمولية واستمرارية المتابعة:** من خلال لجنة تنفيذ وضبط الجودة وأقسام مؤسسات التعليم العالي المختلفة لمتابعة وجمع المعلومات من أجل التقييم لتتم معالجة الانحرافات عن معايير التطوير.
5. **سياسة إشراك العاملين:** إشراك جميع العاملين في جميع مجالات العمل وخاصة في اتخاذ القرارات وحل المشاكل وعمليات التحسين.
6. **تغيير اتجاهات جميع العاملين** بما يتلاءم مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة للوصول إلى ترابط وتكامل عال بين جميع العاملين بروح الفريق.
7. **المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية:** المحافظة على قضايا البيئة والمجتمع جزء أساسي من فلسفة ادارة الجودة الشاملة (TQM) من خلال إنتاج سلع أو تقديم خدمات لا تضر بالبيئة وبالصحة العامة.

ولغرض تحديد شكل المتطلبات والإمكانيات والمهارات الأساسية ضمن نفس القطاع يجب التركيز على أربع مناطق هي: (Aaker,2006:3)

1. أسباب نجاح هذه المؤسسات التعليمية وأسباب فشل المؤسسات الأخرى.
2. كيفية تحفيز الطلاب.
3. الكلف الكلية للعملية التعليمية.
4. ديناميكية بيئة التعليم.

رابعا: معايير الجودة الشاملة في التعليم:

يعمل النظام التعليمي كأي نظام إنتاج آخر وفق استراتيجية معينة تراعي الظروف الاقتصادية والاجتماعية المحيطة بالنظام، والبناء الثقافي السائد داخل النظام، والمناخ التنظيمي والتقدم التقني والمصادر المادية والبشرية التي يوفرها النظام، وحاجات ورغبات ممولي النظام. لذا فإنه يهتم بأن تكون مخرجاته متفقة والمواصفات العالمية لضبط جودة الإنتاج من خلال السعي الدائم إلى استخدام معايير لقياس الجودة وضبطها.

1. معايير كروسبي: حدد فليب كروسبي Crosby أحد مستشاري الجودة على المستوى العالمي أربعة معايير لضمان الجودة الشاملة للتعليم تم تأسيسها وفقاً لمبادئ إدارة الجودة الشاملة (T.Q.M) وهي(Crosby, 1979,19):

أ. التكيف مع متطلبات الجودة من خلال وضع تعريف محدد وواضح ومنسق للجودة.

ب. وصف نظام تحقيق الجودة على أنه الوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء الجيد.

ج. منع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الصحيح من المرة الأولى.

د. تقويم الجودة من خلال قياس دقيق بناءً على المعايير الموضوعية والكيفية والكمية.

2. معايير بلدرج:

طور مالكوم بلدرج M. Baldrige نظاماً لضبط الجودة في التعليم، وتم إقراره كمعيار قوي معترف به لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية بالتعليم العام، وذلك حتى تتمكن الجامعات من مواجهة المنافسة القاسية في ضوء الموارد المحدودة للنظام التعليمي ومطالب المستفيدين منه.

خامسا: مؤشرات الجودة في التعليم

يعرض الجدول الاتي تصنيفات مختلفة لمؤشرات العملية والتعليمية ومعاييرها ، تبعاً لتوجهات الباحثين وأرائهم، وهي تلتقي عند محاور محددة تشمل الطلبة والتدريسيين، المناهج، الإدارة الجامعية، الموارد المادية والمالية والمجتمع (الجبوري،2014، 14).

الجدول(2) : مؤشرات الجودة في التعليم

ت	الباحث والسنة	المؤشرات
1	حسن ،2003	التقييم / النظام التدريس/ أسلوب هيئة العلمي /أعضاء العلمي /المرجع المنهج المادية الإداري / التسهيلات
2	وكالة ضمان الجودة QAAالبريطانية	* المستوى الأكاديمي (مخرجات التعلم المقصودة، المناهج، تقييم الطلبة، تحصيل الطلبة وفقاً لمخرجات التعليم المقصودة) * جودة فرص التعليم (التعليم والتعلم، تقدم الطلبة، مصادر التعلم، ضمان الجودة وتحسينها)
3	دحلان ،2006	- معايير مرتبطة بالطلبة / معايير مرتبطة بالكادر التدريسي / معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية/ معايير مرتبطة بالإدارة الجامعية/ معايير مرتبطة بالإدارة التعليمية/ معايير مرتبطة بالإمكانات المادية/معايير مرتبطة بالعلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع
4	Albert, 1999	(الهيكل التنظيمي، البيئة المحيطة، المدخلات، العمليات، المسؤولية، التمويل، الإصلاح التعليمي والتربوي، العوامل الاقتصادية والاجتماعية، الفعالية الإدارية للعملية التعليمية، فعالية التدريس، الانجاز المتضمن للنتائج المحصلة)
5	Lee Harvey, 1999	مؤشرات أكاديمية عامة، الثقة بالمؤسسة التعليمية، الخدمات المقدمة إلى المستفيدين، المؤشرات التنظيمية

الجبوري، ميسر إبراهيم أحمد، التوافق مع معايير اتحاد الجامعات العربية أداة لتعزيز تنافسية قطاع التعليم العالي الخاص ، 2014، 14.

ساسا: خصائص جودة التعليم

وفي إطار المشروع البريطاني للجودة في التعليم العالي ظهرت عدة خصائص للجودة الشاملة في التعليم منها (Nightingale & Oneil, 1994, 65-72):

1. إن الجودة تساوي المقاييس المرتفعة مهما اختلفت الفروق بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين في التعليم.
2. إن الجودة تركزعلى الأداء بصورة صحيحة من خلال تنمية القدرات الفكرية ذات المستوى الأعلى، وتنمية التفكير الابتكاري والتفكير الناقد لدى الطلاب.
3. إن الجودة تعني التوافق مع الغرض الذي تسعى إلى تحقيقه المؤسسة التعليمية.
4. إن الجودة تشير إلى عملية تحويلية ترتقي بقدرات الطالب الفكرية إلى مرتبة أعلى، وتنظر إلى التدريسي على أنه مسهل للعملية التعليمية، وإلى الطالب على أنه مشارك فعال في التعليم.

سابعا: معايير الجودة الشاملة المعمول بها في التعليم

إن الاتجاهات الحديثة في قياس وإدارة الجودة تعمل على تفادى ضيق النظرة والعمل على قياس مخرجات التعليم المتمثلة في توافر خصائص اتجاهية ومعرفية ومهارية وسلوكية في الخريجين فحسب، بل يمتد قياس جودة الخدمة إلى جودة عناصر تقديم الخدمة التعليمية على مستوي البكالوريوس وغيرها ، ولقد قامت وزارة التعليم العالي البريطانية بتشكيل لجنة دائمة لتقييم جودة تلك العناصر على مستوى الدرجة الجامعية الأولي في الجامعات البريطانية في عام 1992م، كما انشأ مجلس أعلى لتقييم جودة الدراسة في مرحلة البكالوريوس في الجامعات الأمريكية في عام 1995م ، ولقد اتفقت اللجنتان في اجتماع مشترك عقد بين ممثليهم في أكتوبر 1995م في جامعة ستانفورد على المعايير الواجب إتباعها لتقييم جودة الخدمة وجاءت هذه العناصر ومعايير تقييمها كما هو موضح في الجدول التالي : (الورثان 15،2006-16):-

جدول معايير تقييم جودة الخدمة التعليمية

العنصر	نواحي الجودة
1- المنهج العلمي	- درجة تغطية الموضوعات الأساسية. - التناسب مع قدرة استيعاب الطالب في هذه المرحلة. - الارتباط بالواقع العملي. - الإلمام بالمعارف الأساسية. - إعداد الطالب لعصر العولمة من خلال تعلم لغة أجنبية.
2- المرجع العلمي	- درجة المستوى العلمي والموثوقية. - شكل وأسلوب إخراج المرجع العلمي. - وقت توافر المرجع العلمي. - سعر المرجع العلمي. - امتداد الاستفادة من المرجع العلمي. - أصالة المادة العلمية. - نوع الاتجاهات التي ينميها المرجع العلمي.
3- أعضاء هيئة التدريس	- المستوى العلمي والخلفية المعرفية. - إدراك احتياجات الطلاب. - الانتظام في العملية التعليمية. - الالتزام بالمنهج العلمي. - تقبل التغذية الراجعة. - العمل على تنمية المهارات الفكرية التنافسية. - تنمية الحس الوطني والوازع الأخلاقي. - الهدف من أسلوب التدريس المستخدم. - تنمية الاتجاه التحليلي. - تنمية النظرة المتعمقة. - درجة التفاعل الشخصي. - الوعي بدور القدرة العلمية والخلقية.
4- أسلوب التقييم	- درجة الموضوعية والاتساق. - درجة الموثوقية والشمول. - عدم التركيز على التلقين. - التركيز على القدرة التحليلية. - التركيز على التفكير الإنتقادى.
5- النظام الإداري	- توافر المعلومات اللازمة لتشغيل وإدارة النظام. - التوجه نحو سوق العمل. - المناخ الجيد لممارسة الانشطة الرياضية والفنية. - كفاءة وفعالية النظام الإداري. - تلقى الشكاوى والتعامل معها.
6- التسهيلات المادية	- تناسبها مع طبيعة العملية التعليمية. - تنمية وإشباع الناحية الجمالية.

المبحث الثالث: النتائج والمناقشة

يركز هذا المبحث على تحليل فقرات الاستبانة وفق إجابات المبحوثين وفق الفقرات الآتية :-

اولا: تحليل فقرات المحور الأول : اقتناع إدارة الكلية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة : لتحليل اقتناع إدارة الكلية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المبحوثين في الكلية التقنية الادارية /بغداد، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوساط الترجيحية والوزن النسبي لإجاباتهم ، والجدول رقم (4) التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها حول المحور الأول من الاستبانة:-

جدول (4) تحليل فقرات المحور الاول / اقتناع إدارة الكلية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة

الفقرات	X_1	X_2	X_3	X_4	X_5	X_6	X_7	X_8	X_9	X_{10}	المتوسط
الوسط الحسابي	3.411	3.608	4.042	3.766	3.687	3.924	3.746	3.392	3.618	3.530	3.672
الانحراف المعياري	0.909	0.879	0.703	0.754	0.800	0.831	0.805	0.687	0.763	0.627	0.776
الوزن النسبي	68.456	75.140	76.599	77.781	78.274	76.875	67.135	77.575	70.723	73.267	74.182

ومن خلال مراجعة نتائج الجدول (4) يلاحظ ان الإجابات حققت متوسط عالي وبلغ (3.672)، وبصورة عامة النتائج أعلاه تشير الى وجود اقتناع لإدارة الكلية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة وفق رائي المبحوثين بدرجة كبيرة اذ تراوح الوزن النسبي لإجابات أسئلة المحور بين أعلى وزن نسبي وبلغ (78.274) للسؤال الخامس، وأدنى وزن نسبي بلغ 67.135%) للسؤال السابع في حين بلغ الانحراف المعياري لمجموع اسئلة المحور (0.776).

ثانيا: تحليل فقرات المحور الثاني / تطوير أداء العاملين في الكلية: يشير التحليل في الجدول رقم (5) عن مدى موافقة أعضاء الهيئة التدريسية على تطوير أداء العاملين في الكلية الواردة في بنود الاستبيان والتي بلغت (10) اسئلة ضمن المحور الثاني، وتبين ان غالبية أعضاء الهيئة التدريسية أجابوا (بموافق) على أنهم يحتاجون الى تطوير لاداهم وفقا لفقرات الاسئلة الواردة في الاستبيان ، وقد بلغ الوسط الحسابي لمجموع إجابات المبحوثين (3.331) ، بانحراف معياري (0.524) ووزن نسبي متوسط بلغ (66.789) ، وكان أعلى وزن نسبي بلغ (80.049%) للسؤال الاول واقل وزن نسبي للسؤال السادس وبلغ (61.61%) .

جدول (5) تحليل فقرات المحور الثاني/ تطوير أداء العاملين في الكلية

الفقرات	X_{11}	X_{12}	X_{13}	X_{14}	X_{15}	X_{16}	X_{17}	X_{18}	X_{19}	X_{20}	المتوسط
الوسط الحسابي	3.825	4.101	3.194	3.086	3.214	3.332	3.361	3.066	3.076	3.056	3.331
الانحراف المعياري	0.710	0.582	0.464	0.355	0.503	0.69	0.542	0.592	0.335	0.473	0.524
الوزن النسبي	80.049	75.54	64.374	62.600	63.743	61.61	67.824	62.008	62.304	67.824	66.789

ثالثا: تحليل فقرات المحور الثالث/ علاقة الكلية مع المجتمع الخارجي: يلاحظ من خلال نتائج الجدول (6) ان الإجابات حققت متوسط عالي وبلغ (3.965) ، وبصورة عامة النتائج أعلاه تشير الى وجود علاقة مترابطة للكلية مع محيطها الخارجي بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية المشمولة بالاستبيان اذ تراوح الوزن النسبي لإجابات أسئلة المحور بين أعلى وزن نسبي وبلغ (87.86%) للسؤال الثاني، وأدنى وزن نسبي بلغ (74.988%) للسؤال الخامس.

جدول (6) تحليل فقرات المحور الثالث/ علاقة الكلية مع المجتمع الخارجي

الفقرات	X_{21}	X_{22}	X_{23}	X_{24}	X_{25}	X_{26}	X_{27}	X_{28}	X_{29}	X_{30}	المتوسط
الوسط الحسابي	3.597	4.452	4.051	3.882	3.692	4.040	4.124	4.019	3.829	3.966	3.965
انحراف معياري	0.580	0.686	0.827	0.882	0.729	0.908	0.803	0.822	0.776	0.828	0.784
الوزن النسبي	78.63	87.86	81.074	77.83	74.988	80.917	82.499	80.379	76.89	79.914	80.1

رابعا: تحليل فقرات المحور الرابع/ تشجيع البحث العلمي: يعرض الجدول رقم (7) نتائج تحليل المحور الرابع (تشجيع البحث العلمي) ، ومنه يتبين ان الإجابات الخاضعة للتحليل في هذا المحور حققت متوسط عالي وبلغ (3.743) ، وبذلك فان النتائج تشير الى وجود تشجيع للبحث العلمي بدرجة كبيرة بالنسبة لأعضاء الهيئة التدريسية لمشمولين بالاستبيان ، فيما بلغ متوسط الوزن النسبي لجميع الإجابات (70.917%)، وتراوح الوزن النسبي لإجابات أسئلة المحور بين أعلى وزن نسبي وبلغ (77.760%)للسؤال الرابع، وأدنى وزن نسبي بلغ (63.454%)للسؤال الثالث. وبذلك فان النتائج تشير الى وجود متطلبات ذاتية لأعضاء الهيئة التدريسية عينة البحث.

جدول (7) تحليل فقرات المحور الرابع/ تشجيع البحث العلمي

الفقرات	X_{41}	X_{42}	X_{43}	X_{44}	X_{45}	X_{46}	X_{47}	X_{48}	X_{49}	X_{50}	المتوسط
الوسط الحسابي	4.452	4.499	3.477	4.546	3.523	3.570	3.179	3.681	3.133	3.374	3.743
انحراف معياري	0.663	0.349	0.867	0.293	0.293	0.795	0.564	0.835	0.555	0.707	0.592
الوزن النسبي	76.626	67.61	63.454	77.760	65.591	72.28	65.871	74.78	71.139	74.051	70.917

خامسا : تحليل واقع تطبيق الجودة في الكلية التقنية الادارية/ بغداد

للتعرف على واقع تطبيق الجودة التعليمية في الكلية التقنية الادارية / بغداد تم استخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، لكل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك الدرجة الكلية لها، وفقا للجدول (7) التالي:

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي*
المحور الأول: اقتناع إدارة الكلية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة	83.760	12.655	64.250
المحور الثاني: تطوير أداء العاملين في الكلية	31.309	0.830	69.572
المحور الثالث: علاقة الكلية مع المجتمع الخارجي	45.188	7.446	69.516
المحور الرابع: تشجيع البحث العلمي	44.643	7.472	68.668

يتضح من الجدول السابق أن جميع مجالات الدراسة قد حصلت على درجة عالية حيث حصل المحور الثاني وهو تطوير أداء العاملين في الكلية على أعلى وزن نسبي (69.572 %), يليه المحور الثالث وهو علاقة الكلية مع المجتمع الخارجي والذي حصل وزن نسبي (69.516%), بينما حصل المحور الرابع وهو تطوير أداء العاملين في الكلية على وزن نسبي وهو(68.668%) وقد حصل المحور الاول وهو اقتناع إدارة الكلية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة على أقل وزن نسبى وهو (64.250%).

سادسا: تحليل الفروق لاجابات عينة البحث (وصف عينة البحث)

يلاحظ من الجدول (8) لمتوسط إجابات عينة البحث على اسئلة محاور الاستبيان الاتي:

1. انه لم يظهر كما مبين من اختبار (T) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الأساتذة والأساتذة المساعدين فيما يخص جودة التعليم في الاسئلة الواردة في الاستبيان وهذا يدل على ان كلا اللقبين العلمية ينظران بنفس الاهمية لموضوع جودة التعليم.

2. فيما يخص الفروق الإحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص اقتناعهم إدارة الكلية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة، فانة يلاحظ لا توجد فروق معنوية بين الجنسين بدلالة اختبار (T)، وقد يفسر ذلك تشابه الظروف الموضوعية للذكور والإناث خصوصا وإنهم ينتمون لنفس الجامعة.

3.لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بمستوى (0.05) تعزى لمتغير اللقب العلمي.

جدول (10) الإحصاءات الوصفية لعينة البحث

توزيع العينة حسب	البيان	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار F	اختبار T	الفروق في الانحراف المعياري
الدرجة العلمية	أستاذ	4	3.589	0.958	2.715	4.339	6.437
	أستاذ مساعد	26	3.834	0.910			
الجنس	ذكر	18	3.658	1.623	1.915	2.914	8.157
	أنثى	12	4.078	1.051			
المؤهل العلمي	دكتوراه	27	3.586	0.870	3.110	2.820	8.072
	ماجستير	3	3.140	0.929			
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	–	4.147	0.706	7.34	4.13	6.233
	5 –10 سنوات	7	3.956	1.017			
	أكثر من 10 سنوات	23	4.208	0.929			
التخصص العلمي	إداري ومحاسبي	15	3.980	0.802	4.779	2.715	8.659
	هندسي	5	4.098	0.890			
	طبي	10	3.873	0.841			
	زراعي	4	4.03	0.782			

ليس شرطاً ان يكون الاستاذ المساعد حاصلاً على شهادة الدكتوراه في العراق بل تستمر ترقيه الى درجة الأستاذية حتى لوكأن حاصلاً على شهادة الماجستير

4. لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بمستوى (0.05) تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة ويمكن ان يفسر ذلك ان جميع الباحثين بدرجة علمية متقاربة او كونهم غير مستحقين للترقية حاليا وخصوصا ان معظم الأساتذة ذوي الخدمة اقل من خمس سنوات غير مستحقين للترقية وقت انجاز البحث كونهم اخذوا اللقب حديثا.

5.فيما يخص الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغير الاختصاص فيما يخص اقتناعهم إدارة الكلية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة، فأنة يلاحظ لاتوجد فروق معنوية بين الجنسين بدلالة اختبار (T)، وقد يفسر ذلك تشابه الظروف الموضوعية لجميع الباحثين خصوصا وان جميع عينة البحث تنتمي لنفس الجامعة، لذلك فأنهم يواجهون نفس الظروف.

المحور الرابع: الاستنتاجات والتوصيات

اولا: الاستنتاجات:

1.. بين التحليل ان جميع افراد العينة في الكلية يلتزمون بمبادئ الجودة باعلى مستوى ممكن من الجودة وليس بمستوى كامل وإيجاد بيئة عمل يسعي فيها الجميع إلى تحسين الجودة.

2. بين التحليل عدم وجود فرق معنوية لاجابات للذكور والإناث حول اقتناع إدارة الكلية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة كون الظروف الموضوعية لهم متشابهة كونهم ينتمون لنفس الجامعة.

3. ظهر ان أهم معايير الجودة الشاملة للتعليم تتمثل في تطوير أداء العاملين في الكلية، وعلاقة الكلية مع المجتمع الخارجي.

4. تساهم متطلبات إدارة الجودة الشاملة للخدمة التعليمية في تحسين التنافس بين الجامعات، باعتبارها تهتم بشكل أساسي بالطالب والمجتمع وجميع المستفيدين من خدمات الجامعة، مما يعزز الطلب على خدماتها التعليمية والبحثية، ويزيد من نسبة الإقبال عليها.

5. تبين ذلك من تحليل الفروق المعنوية لمتغير اللقب العلمي ان الأساتذة والأساتذة المساعدين ينظرون بنفس الاهمية الى جودة التعليم العالي.

6. بين التحليل عدم وجود فروق معنوية لاجابات العينة تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة ويعود ذلك ان جميع الباحثين بدرجة علمية متقاربة او كونهم غير مستحقين للترقية حاليا وخصوصا ان معظم الأساتذة ذوي الخدمة اقل من خمس سنوات غير مستحقين للترقية وقت انجاز البحث كونهم اخذوا اللقب حديثا.

ثانيا: التوصيات

1. ينبغي على الجامعات اتخاذ التدابير الكفيلة بتمكين المستفيدين من الخدمة التعليمية من الوقوف على مستوى إنجازها في كل من القطاعين الحكومي والخاص.

2. الاهتمام بمبدأ التحسين المستمر في كافة المجالات ذات العلاقة بجودة التعليم وذلك لمعالجة نقاط الضعف التي يتم اكتشافها، وتعزيز نقاط القوة المتحققة لمواكبة التقدم العلمي المستمر.

3. التعاون مع الجامعات التي تطبق ادارة الجودة الشاملة بشكل ناجح وذلك من خلال تبادل الخبرات والاستفادة من تطبيقها مباشرة وبشكل مستمر ووضع آلية قادرة على أحداث التطور المستقبلي وفق مفهوم الجودة .

4. إجراء التوءمة مع الجامعات الرائدة عربيا وعالميا وبشكل دوري بما يسهم في تحقيق ضمان الجودة بالمستوى المقبول عالميا.

5. الاهتمام بمؤشرات التصنيفات العالمية للجامعات لتحسين الجودة في الجامعات العراقية وذلك للوصول الى مراكز علمية متقدمة.

6. حل المشاكل في حقل العمل من خلال دراسة حاجاته وتسليط الضوء على أهم مشاكله، لتوجيه البحث العلمي نحو حلها، وتعزيز التواصل بين الجامعة وسوق العمل، وذلك لعزيز نتاجات البحوث العلمية.

7. ينبغي تعزيز جوانب القوة الخاصة بمتطلبات ادارة الجودة الشاملة، والاطلاع على التجارب العالمية للجامعات في تطبيق ادارة الجودة الشاملة.

المصادر:

1. الجبوري، ميسر إبراهيم أحمد، **التوافق مع معايير اتحاد الجامعات العربية أداة لتعزيز تنافسية قطاع التعليم العالي الخاص** ، 2014.

2. حسان، حسان محمد (1994). "**ضبط جودة التعليم: مفهومه، أهميته، وعلاقته بالمدخلات والمخرجات والنظرة النقدية**"، ندوة ضبط جودة التعليم العام في دولة الكويت بين الواقع والطموح، الكويت: مركز البحوث التربوية والمناهج وزارة التربية.

3. الخطيب، محمد، **مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية**، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)(الجودة في التعليم العام)2007.

4. رقاد ، صليحة، **تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري**، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية ،2014.

5. الصرايرة خالد أحمد والعساف ليلى، 2008، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق:** المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد الاول، ع1.

6. عدنان بن أحمد بن راشد الورثان 2006، **مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم**" :دراسة ميدانية بمحافظة الأحساءإعداد .

7. عماد الدين شعبان على حسن الجودة الشاملة ونظم الإعتماد الأكاديمى فى الجامعات فى ضوء المعايير الدولية 2014 ص13-14.

8. نشوان، جميل، **تطوير كفايات للمشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة**، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، جويلية 2004.

9. يعقوبي خليفة، و بلبية محمد ،**معايير تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بالجزائر – وجهة نظر محور العملية التعليمية**2012.

10. Aaker, David A. 2006, **Developing Business Strategies, Entrepreneur, USA**.

11. Nighingale, P. &M. O Neil (1994). **Achieving Quality Learning in Higher Education**, London: Kigan Page.

بسم الله الرحمن الرحيم

إستبيان

سعادة الاستاذ الفاضل

تحية طيبة وبعد:

أعدت هذه الاستبانة بهدف التعرف متطلبات تحسين جودة العملية التعليمية في الجامعات العراقية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية في الكلية التقنية الادارية / بغداد، وذلك للاستفادة من آرائكم وخبراتكم القيمة لانجاز البحث، نرجو منكم دراسة كل فقرة من فقرات الاستبانة والاجابة عليها بدقة وموضوعية علما بان المعلومات التي ستدلون بها سوف تستخدم لاغراض البحث العلمي فقط وسيتم التعامل معها بمنتهى السرية .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثون

أ.م.د. صلاح الدين محمد امين أ.م.د. شذى عبد الحسين جبر

يرجى من حضرتكم وضع اشارة (X) امام الاجابة التي تناسبكم :-

أولاً: البيانات الشخصية:

الكلية:..... القسم:.....

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى التعليمي : دكتوراة ☐ ماجستير ☐

الخبرة التدريسية:أقل من 5 سنوات ☐ من 5 – 0 سنوات ☐ أكثر من 10سنوات ☐

التخصص :اداري ☐ اقتصادي ☐ محاسبي ☐ احصاء ورياضيات ☐

العمر : أقل من 30 سنة ☐ من31 – 40 سنة ☐ من 41 – 50 سنة ☐ 50 سنة فأكثر ☐

الدرجة العلمية: استاذ ☐ استاذ مساعد ☐

ثانياً : يرجى من حضرتكم وضع اشارة (X) على مدى الأثر الذي توافقون عليه معبرين عن الواقع الفعلي في جامعتكم

المحور الأول: اقتناع إدارة الكلية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة

ت	العبارة	اوافق بشدة	اوافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
.1	القناعه بالعمل والتصميم على النجاح					
.2	الوعي بفلسفة الجوده الشامله وتقبلها وترسيخ ثقافتها في التعليم					
.3	تبني فلسفة الجوده الشامله للتطوير والالتزام بها					
.4	تحديد القيم السائده وتبديلها بثقافه تلائم التطور المستمر بالتعليم					
.5	الحرص على استمرار التحسين والتطوير لتحسين جوده التعلم					
.6	البنية التحتية التكنولوجية في الجامعة تساعد في تحقيق اهداف التعليم الجامعي وفاعلية القرارات الادارية الاكاديمية					
.7	تهدف إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الى تطوير العملية التعلمية من خلال تلبية متطلباتها وحاجاتها وتوقعاتها					
.8	تطبق الإدارة العليا بالجامعة مبادئ الجودة الشاملة على اعضاء هيئة التدريس					
.9	الثقافة التنظيمية في الجامعه تسعى لتوفير متطلبات الجوده في التعليم					
10	وجود هيكل تنظيمي محدد يؤدي إلي تفعيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة					

المحور الثاني: تطوير أداء العاملين في الكلية

ت	العبارة	اوافق بشدة	اوافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
.1	ان تطبيق مبادئ الجودة يضع اهداف قابله للقياس والتطبيق					
.2	ان تطبيق ادارة الجودة في الكلية تمكن التدريسي من امتلاك الكفايات المعرفيه الضروريه لاداء مهامه في شتى المجالات والانشطه					
.3	تزيد إدارة الجودة الشاملة من كفاءة الإداريين والعاملين والاساتذة وترفع مستوى أدائهم					
.4	يعتمد النظام الاكاديمي في الجامعة على اداء منتسبيها في متابعة وتطويره					
.5	التركيز على متطلبات ومعايير الجودة في التعليم الجامعي ينعكس على اداء اعضاء هيئة التدريس الاكاديمي					
.6	تمكن الجودة التدريسي من القيام بعملية التقويم لمعرفة مده تحسن ادائه					
.7	إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي تؤدي إلى تطوير النظام الإداري لضبط عملية اتخاذ القرارات وتحديد المسئوليات بدقة					
.8	عدم تطبيق الجود يؤدي الى عدم استخدام الحدود القصوى للاداء					
.9	تطوير وتدريب اعضاء هيئة التدريب يؤدي الى زيادة كفاءة الاداء الاكاديمية					
10	يؤدي تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة لتحفيز منسوبيها على التطوير والتحسين					

المحور الثالث: علاقة الكلية مع المجتمع الخارجي

ت	العبارة	اوافـــق بشدة	اوافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
1.	تهدف إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الى التكييف مع المتغيرات الخارجية التقنية والاقتصادية والاجتماعية					
2.	توفر المناخ المناسب للابتكار والتغيير من اجل الوصول الى مخرجات تعليمية جيده					
3.	تدعم الكلية خبرتها في تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالاستعانة بالتجارب الخارجية					
4.	تسعى الكلية لإيجاد فرص عمل لخريجي الكلية					
5.	تستثمر الكلية خبرات سوق العمل في تنفيذ أنشطة التدريب في برامجها					
6.	يعمل على تحسين المخرجات وزياده فعالية العمليات مع أضافه ابتكارات جديده تسهم في تحسين فعاليه التعلم					
7.	مواكبة التغيرات العلمية باستمرار عن طريق اجراء الدراسات المواكبة للنظريات ألحديثه وثقافة المجتمع واحتياجاته					
8.	تربط الكلية العملية التعليمية داخل الكلية بالتدريب في مواقع العمل					
9.	تتابع الكلية شئون الخريجين للتعرف على مشكلاتهم والمساهمة في حلها					
0	تقوم الكلية بتنويع برامج التعليم المستمر التي تخدم المجتمع					

المحور الرابع: تشجيع البحث العلمي

ت	العبارة	اوافق بشدة	اوافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
1.	تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة يشجع منتسبيها على البحث العلمي					
2.	توفر الكلية الحوافز التشجيعية لتشجيع الجهود في ميدان الإنتاج العملي. وتخصص جزء من ميزانيتها لتمويل البحوث العلمية					
3.	تحرص الجامعة على ربط البحث العلمي باحتياجات المجتمع الإنتاجية والخدمية					
4.	تشجع الجامعة الباحثين على أجراء البحوث التي تسهم في حل مشكلات المجتمع وتطويره.					
5.	تركز ادارة الجودة الشاملة على توفير البيانات والمعلومات الاحصائيات للمساعدة في التخطيط العلمي لانظمة التعليم العالي					
6.	الابتكار والتطبيق الفعال بثقه وبدون تردد باستخدام اساليب ابتكاريه وتوليد افكار والتخطيط الامثل للوصول للحل الامثل					
7.	توفر الكلية أحدث الكتب والمراجع والدوريات والنشرات والشرائح والأفلام وأجهزة الحاسوب وربطها بالشبكات العربية والعالمية.. الخ					
8.	تهتم الكلية بنشر الإنتاج العلمي لتعميم الفائدة على المجتمع.					
9.	توفر الكلية قاعدة بيانات كاملة في مجال البحوث العلمية.					
10.	توفر الكلية الأجهزة والمختبرات الضرورية للبحث العلمي.					

تنمية راس المال البشرى واثره على ضمان جودة التعليم العالى

كلية الاقتصاد والعلوم السياسيه- جامعة ام درمان الاسلاميه- انموذجا

د. منال عبدالرحمن عبدالماجد الغبشاوى- رئيس قسم الاقتصاد- كلية الاقتصاد والعلوم السياسية- جامعة ام درمان الاسلامية

manalgubshawe@hotmail.com

الملخص

هدفت هذه الدراسه الى معرفة تنمية راس المال البشرى فى كلية الاقتصاد والعلوم السياسية- جامعة ام درمان الاسلامية واثره على ضمان جودة التعليم العالى. لتحقيق ذلك تم تصميم استبانة مكونة من (5) مجالات هى الدور الاداري للجامعة،وسائل تنمية وتطوير الاستاذ الجامعى، دعم البحث العلمى والابتكار والتجديد، الرضا الوظيفى و ضمان الجودة بالكلية، تم تقسيم المجالات على (27) فقرة بواقع (5) فقرات للمجالات الثلاث الاولى و (6) فقرات للمجالين الاخيرين، بالاضافه للبيانات الاساسيه، تم توزيع الاستبيان على (65) استاذ بالكليه (اسلوب الحصر الشامل)، تم استرداد عدد (45) استبيان بنسبة استرداد بلغت 69.23% ، اظهرت نتائج الدراسة ان تنمية راس المال البشرى متوسطة فى جميع مجالاته فى كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، كما بينت النتائج وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين تنمية راس المال البشرى وضمان جودة التعليم بالكلية، اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلاله احصائية فى تنمية راس المال البشرى بجميع مجالاته تعزى لمتغير النوع، واخيرا اظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى مجالات تنمية راس المال البشرى تعزى لمتغير القسم عدا مجال وسائل تنمية وتطوير الاستاذ حيث بينت الدراسة وجود فروق بين قسمى الاحصاء والعلوم السياسية لصالح الاحصاء اوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات

الكلمات المفتاحية: : تنمية- *راس المال البشرى- اثر- ضمان الجوده- كلية الاقتصاد*

المقدمة:

يعتبر العنصر البشرى من اهم العناصر الاستراتيجيه فى التنميه الاقتصاديه حيث يقول مالتوس صاحب النظريه المعروفه فى العلاقه بين الموارد الطبيعيه والسكان (لقد خصصنا اموالا طائله للفقراء التى نستطيع القول انها زادت من فقرهم، لكننا كنا مقصرين جدا فيما يخص تعليمهم والذى يعتبر الوسيله الوحيده بحوزتنا كى نحسن من مستوى هؤلاء الفقراء ويصبحون اناسا ومواطنين سعداء ذوى اهميه لمجتمعهم).

وبما ان اعضاء هيئة التدريس فى الكليات تشكل ركيزة اساسية فى تنمية راس المال البشرى ،كان لا بد من تسليط الضوء عليها فى هذه الدراسه بهدف تنمية وتعزيز قدرات اعضاء هيئة التدريس للمساهمه فى تطوير وتجويد العمليه التعليميه فى كلية الاقتصاد والعلوم السياسيه- جامعة ام درمان الاسلاميه

مشكلة البحث:

يمكن تلخيص مشكلة البحث فى الاسئلة الاتية:

1- هل لجامعة ام درمان الاسلاميه معرفة ودراية تامه بمفهوم راس المال البشرى وسبل تنميته

2- ما مستوى تنمية راس المال البشرى فى كلية الاقتصاد والعلوم السياسيه

3- ما علاقة تنمية راس المال البشرى وتطبيق معايير ضمان الجودة بكلية الاقتصاد.

اهمية البحث:

يمكن تلخيص اهمية البحث فى الاتى

1- يسهم هذ البحث فى نشر مفهوم تنمية راس المال البشرى مما يساهم فى تطوير العملية التعليمية بالكلية

2- يساعد هذا البحث فى معرفة مستوى تنمية راس المال البشرى فى الكلية

3- يوضح هذا البحث العلاقه بين تنمية راس المال البشرى وضمان جودة التعليم العالى بها

اهداف البحث

يهدف البحث الى التعرف على:

1- مستوى تنمية راس المال البشرى فى الكلية ومن ثم نقاط الضعف والقوه

2- هل هنالك فروق ذات دلاله احصائية حسب بعض المتغيرات.

3- العلاقه بين تنمية راس المال البشرى وضمان جودة التعليم العالى بالكليه

فرضيات البحث:

1- متوسط تنمية راس المال البشرى فى كلية الاقتصاد والعلوم السياسيه- جامعة ام درمان الاسلاميه عالى

2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى تنمية راس المال البشرى فى الكلية تعزى لمتغير النوع

3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى تنمية راس المال البشرى فى الكلية تعزى لمتغير القسم

4- توجد علاقه ذات دلاله احصائيه بين تنمية راس المال البشرى وضمان جودة التعليم العالى بالكليه

حدودالبحث:

1- **الحدود البشريه:** اقتصر تطبيق هذا البحث على اراء اعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة ام درمان الاسلامية

2- **الحد الموضوعى او الاكاديمى:** اجراءات تطبيق تنمية راس المال البشرى وعلاقته بضمان الجوده- كلية الاقتصاد والعلوم السياسيه جامعة ام درمان الاسلامية.

3- **الحدود الزمانية:** العام الدراسى 2016- 2017.

4- **الحدود المكانية:** كلية الاقتصاد والعلوم السياسيه- جامعة ام درمان الاسلامية- ام درمان- السودان

مصطلحات الدراسة:

اولا تنمية:

لغة مصدر نمى وتدل على النماء والمضاعفة ويختلف مفهوم التنمية الاصطلاحى من مجال لاخر

ثانيا:راس المال البشرى

هو مجموع ما يتمتع به العاملون من معارف ومهارات وخبرات(حسن، فى سبيل البحث عن التميز)

ثالثا: اثر

لغة:بقية الشئ والجمع آثار واثور والتاثير ابقاء الاثر فى الشئ(ابن منظور،14/5) واثر على فهو مؤثر والمفعول مؤثر به(الوسيط)

اصطلاحا: فقد جاء قول صاحب المربع وهو يعدد انواع الشروط الصحيحة فى البيع احدها شرط مقتضى البيع كالتقايض وحلول الثمن فلا يؤثر فيه يعنى لا يترتب عليه شئ(الفليقه)

رابعا:الضمان:

لغة الالزام والالتزام **واصطلاحا** الزام بتعويض عن ضرر(الخطيب،1998: 233)

خامسا: الجوده:

لغة: تعنى كون الشئ جيد وهو مصدر للفعل جاد كما جاء فى (الوسيط ب ت)

اصطلاحا: عرفها (Turk, 1992:13) بانها التزام واشراك لكل من الاداره والعاملين للقيام بالعمل من اجل تحقيق توقعات المستفيد او تجاوز تلك التوقعات.

اما **تنمية راس المال البشرى** فتعرفه الباحثة اجرائيا بانه مجموعة المقاييس المتعلقة بتنمية راس المال البشرى والتى تقدم لاعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد والعلوم السياسيه والمتمثلة بمجالات (الدور الادارى للجامعة، وسائل تنمية وتطوير مهارات الاستاذ، دعم البحث العلمى والابتكار والتجديد، الرضا الوظيفى) وهو ما يتم معرفته من خلال استجابات عينة الدراسة

الاطار النظرى:

اولا: تنمية راس المال البشرى

راس المال البشرى مصطلح انشاه غارى بيكر وهو خبير اقتصادى من جامعة شيكاغو ويعقوب مينسر الذى يشير الى مخذون المعرفة والعادات والسمات الاجتماعية والشخصية بما فى ذلك الابداع المتمثل فى القدرة على اداء العمل لانتاج قيمه اقتصادية(Claudia Golden,Human Capital)

ان ما يميز القرن الحادى والعشرين هو ظهور قوة المعرفة، كما ان الاولوية التى يمثلها راس المال البشرى فى الاقتصاد

المعرفى ستقود الى صراع عالمى حول الموهوبين(العلى واخرون 2006)

لذا اهتمت العديد من الدول بالمعرفة كماليزيا وسيرلانكا والباكستان في محاولات لبناء اقتصاد قوي قائم على المعرفة، حيث أن هناك ما يزيد على % 60 من الموظفين في الولايات المتحدة هم عمال معرفة وتشمل هذه النسبة المهن جميعها (شعبان،2011:34))

و تربط العديد من النظريات بوضوح الاستثمار فى تنمية راس المال البشرى الى التعليم ودور راس المال البشرى فى التنمية الاقتصادية ونمو الانتاجية وكثيرا ما استشهد به كمبرر للدعم الحكومى للتعليم والتدريب على مهارات العمل(Michael, 2013:527)

و لراس المال البشرى بعض الافضليات والحاجات التى يتطلب اشباعها والتى لا توجد فى راس المال المادى(الرشدان،2005)

ثانيا:كلية الاقتصاد والعلوم السياسيه- جامعة ام درمان الاسلاميه

تعود نشأة كلية الاقتصاد الى عام 1965 عندما نشأت تحت مظلة كلية الشريعه والدراسات الاجتماعيه التى تطورت الى كلية الاقتصاد والعلوم الاجتماعيه التى تم تأسيسها عام 1991 لتضم اقسام الاقتصاد، الاحصاء، العلوم السياسيه، الاداره، المحاسبه، علم النفس، الاجتماع. وفى العام 1999 استقل قسمى الاداره والمحاسبه ليشكلا كلية العلوم الاداريه وجرى الحاق قسمى الاجتماع وعلم النفس بكلية الاداب لتتحول الكليه الى كلية الاقتصاد والعلوم السياسيه(الموقع الالكترونى للجامعه)

ثالثا- المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالى فى السودان:

1- هيئة التقويم والاعتماد الاكاديمى فى السودان:

انشئت الهيئة بموجب القرار الوزارى رقم (9) لسنة 2003 وفقا لاحكام الماده (21) (1) (أ) من المرسوم الجمهورى رقم (12) لسنة 2001 والمرسوم الجمهورى رقم (34) لسنة2005 لتكون احد روافد المجلس القومى للتعليم العالى والبحث العلمى فيما يتعلق بالتقويم وضمان الجوده والاعتماد لمؤسسات التعليم العالى فى السودان (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، 2012: 2)

2- معايير ضمان الجودة فى السودان

حسب ما ذكر فى (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، 2012) تحتوى على تسعة معايير هى:

1- الاطار المؤسسى: يتضمن (التخطيط الاستراتيجى، الرؤية، الرساله، الغايات، الاهداف، الخطة التنفيذية، التخطيط الاستراتيجى)

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)

الدراسات السابقة:

1- دراسة (الغبشاوى، 2017) بعنوان تحليل العوامل الاقتصاديه المؤثرة على تنمية راس المال البشرى كلية الاقتصاد والعلوم السياسية- جامعة ام درمان الاسلاميه هدفت الدراسه الى معرفة العوامل الاقتصاديه التى تحقق التنميه البشريه. اظهرت نتائج الدراسه ان البيانات قد تشبعت بتسع عوامل تم تجميعها فى ثلاث عوامل هى عوامل التمويل والدعم والتى فسرت 41.1% من التباين الكلى والعامل الثانى من حيث الاهميه هو المزايا النقديه والعينيه حيث فسر نسبة 21.856% من التباين الكلى، والعامل الثالث هو وسائل تنمية وتطوير المهارات بنسبة 18.211 من التباين الكلى، وعلى ضوء النتائج اوصت الدراسه بمجموعه من التوصيات

2- دراسة (صبح، 2013)، هدفت الدراسة الى ابراز دور الجامعات الفلسطينيه فى تنمية راس المال البشرى من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس، توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية فى الدور الذى تقوم به الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزه فى تنمية راس المال البشرى من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس تعزى الى متغير الجامعة لصالح الجامعة الاسلامية واوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات

3- دراسة (ديتز و ابل 2012) والتى كانت بعنوان دور الجامعات والكليات فى بناء راس المال البشرى المحلى، هدفت الدراسه الى معرفة الدور الذى تلعبه الجامعات والكليات فى تنمية وبناء راس المال البشرى المحلى، توصلت الدراسه الى ان الكليات تساهم فى الازدهار الاقتصادى من خلال تعميق المهارات والمعارف، اوصت الدراسه بتكثيف البحوث التى بدورها تعزز التنميه الاقتصاديه

4- دراسة (باناحه ومقبل، 2010)، هدفت الدراسة الى التعمق فى دراسة البعد الاقتصادى للتعليم الجامعى فى اليمن بهدف تكريس ثقافة الجوده، توصلت الدراسة الى وجود انخفاض شديد فى نمو اعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد جامعة عدن مما اثر سلبا فى جودة العملية التعليمية

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 (رؤساء اقسام كلية الاقتصاد والعلوم السياسية– جامعة ام درمان الاسلامية) حيث تكون مجتمع البحث من (65) عضو هيئة تدريس

عينة البحث:

تم استخدام اسلوب الحصر الشامل (65) عضو هيئة تدريس

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، تم استخدام المقياس الخماسى (1: موافق بشدة، 2:موافق،3:محايد،4:غير موافق،5:غير موافق بشدة)

بغرض التاكد من صدق الاتساق البنائى لمجالات الاستبانه ، تم حساب معامل الارتباط ومستوى الدلاله الذى يقيس مدى تحقق الاهداف التى تريد الاداه الوصول اليها

جدول رقم (1): معامل ارتباط بيرسون لفقرات الاستبانه

المجال	معامل الارتباط لبيرسون	مستوى الدلاله
الدور الادارى للجامعة	0.819	0.000
وسائل تنمية وتطوير مهارات الاستاذ	0.838	0.000
دعم البحث العلمى والابتكار والتجديد	0.854	0.000
الرضا الوظيفى	0.902	0.000
ضمان جودة التعليم العالى بالكلية	0.913	0.000

المصدر :الباحث (2017) الارتباط دال احصائيا عند مستوى دلاله0.05

وبغرض التاكد من ثبات الاستبانة تم استخدام طريقة الفاكرونباخ وجدول (2) يوضح معامل الثبات (طريقة الفا كرونباخ)

جدول رقم (2): يوضح معامل الثبات (طريقة الفا كرونباخ)

المجال	عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
الدور الادارى للجامعة	5	0.901
وسائل تنمية وتطوير مهارات الاستاذ	5	0.846
دعم البحث العلمى والابتكار والتجديد	5	0.826
الرضا الوظيفى	6	0.810
ضمان جودة التعليم العالى بالكلية	6	0.827

بعد التاكد من الصدق والثبات للاستبانة اصبحت جاهزة للتطبيق على عينة البحث حيث وزعت على افراد العينة البالغة (65)، تم استرداد عدد (45) استبيان بنسبة استرداد بلغت 69.23%

عرض النتائج وتفسيرها

تفترض الفرضية الاولى ان متوسط تنمية راس المال البشرى فى كلية الاقتصاد والعلوم السياسيه– جامعة ام درمان الاسلاميه عالى والجدول (3) التالى يوضح نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الاولى

جدول (3): <u>الاحصاءات الوصفية لحساب تنمية راس المال البشرى فى كلية الاقتصاد والعلوم السياسية</u>

المتغير	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	نسبة معامل الاختلاف	نسبة معامل الاتفاق	درجة التطبيق	الترتيب
الدور الادارى للجامعة	3.01	0.57	19	81	متوسطه	6
وسائل تنمية وتطوير مهارات الاستاذ	1.83	0.44	24	76	متوسطه	1
دعم البحث العلمى والابتكار والتجديد	2.68	0.45	17	83	متوسطة	2
الرضا الوظيفى	2.71	0.82	36	64	متوسطه	3
ضمان جودة التعليم العالى بالكليه	2.75	0.3	11	89	متوسطة	4
تنمية راس المال البشرى	2.88	0.46	16	84	متوسطه	

يتضح من الجدول (3) ان اعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية– جامعة ام درمان الاسلامية قد اتفقت بنسبة بنسبة 81% بان الدور الادارى للجامعة فى تنمية راس المال البشرى متوسط، وبنسبة 76% بان وسائل تنمية وتطوير مهارات الاستاذ متوسطة، وبنسبة 83% بان دعم البحث العلمى والابتكار والتجديد متوسط، وبنسبة 64% بان الرضا الوظيفى متوسط، وبنسبة 89% بان ضمان جودة التعليم العالى بالكلية متوسطة

تفترض الفرضية الثانية عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى تنمية راس المال البشرى فى الكلية تعزى لمتغير النوع والجدول (4) التالى يوضح نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثانية

جدول رقم (4): نتائج اختبار (ف) للفرق بين متوسطات تنمية راس المال البشرى حسب النوع

المتغير	النوع	العدد	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ف)	sig
الدور الادارى للجامعة	ذكر	28	3.04	0.57	0.276	0.60
	انثى	16	2.95	0.57		
وسائل تنمية وتطوير مهارات الاستاذ	ذكر	28	1.84	0.54	0.81	0.78
	انثى	16	1.8	0.23		
دعم البحث العلمى والابتكار والتجديد	ذكر	28	2.61	0.82	0.32	0.26
	انثى	16	2.8	0.66		
الرضا الوظيفى	ذكر	28	2.80	0.94	0.94	0.34
	انثى	16	2.51	0.42		
ضمان جودة التعليم العالى بالكليه	ذكر	28	2.90	0.39	0.26	0.61
	انثى	16	2.81	0.60		
تنمية راس المال البشرى	ذكر	28	2.82	0.19	3.31	0.07
	انثى	16	2.63	0.40		

المصدر: الباحث(2017)

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى تنمية راس المال البشرى تعزى لمتغير النوع من خلال قيمة (sig) فجميعها اكبر من 0.05

تفترض الفرضية الثالثة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى تنمية راس المال البشرى تعزى لمتغير القسم والجدول (5) التالى يوضح نتائج الدراسة الخاصة بالفرضية الثالثة

جدول (5): نتائج اختبار (ف) للفرق بين متوسطات تنمية راس المال البشرى حسب القسم

المتغير	القسم	العدد	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ف)	sig
الدور الادارى للجامعة	اقتصاد	22	3.16	0.62	1.37	0.27
	سياسه	12	2.91	0.54		
	احصاء	11	2.83	0.40		
وسائل تنمية وتطوير مهارات الاستاذ	اقتصاد	22	1.78	0.31	3.75	0.03
	سياسه	12	2.1	0.85		
	احصاء	11	1.6	0.33		
دعم البحث العلمى والابتكار والتجديد	اقتصاد	22	2.64	0.51	0.22	0.800
	سياسه	12	2.77	0.31		
	احصاء	11	2.66	0.44		
الرضا الوظيفى	اقتصاد	22	2.56	0.85	0.51	0.60
	سياسه	12	2.73	0.79		
	احصاء	11	2.90	0.82		
ضمان جودة التعليم العالى بالكليه	اقتصاد	22	2.87	0.53	0.002	.99
	سياسه	12	2.88	0.39		
	احصاء	11	2.88	0.43		
تنمية راس المال البشرى	اقتصاد	22	2.70	0.34	1.45	0.249
	سياسه	12	2.91	0.13		
	احصاء	11	2.71	0.27		

المصدر: الباحثه (2017)

يتضح من الجدول السابق عدم وجدو فروق ذات دلاله احصائيه فى مجالات (الدور الادارى للجامعة ودعم البحث العلمى والابتكار والتجديد والرضا الوظيفى وضمان جودة التعليم العالى وتنمية راس المال البشرى) تعزى لمتغير القسم بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية فى مجال وسائل تنمية وتطوير مهارات الاستاذ تعزى لمتغير القسم والجدول (6) التالي يوضح نتائج اختبارات(Dunnett C) لفحص الفروق

جدول رقم (6): نتائج اختبار (Dunnett C) لفحص دلالة الفروق فى مجال وسائل تنمية وتطوير مهارات الاستاذ حسب القسم

	(I)القسم	(J)القسم	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
LSD	االقتصاد	علوم سياسية	-.31196-	.15596	.053	-.6283-	.0043
		احصاء	.17895	.16658	.290	-.1589-	.5168
	علوم سيسية	اقتصاد	.31196	.15596	.053	-.0043-	.6283
		احصاء	.49091*	.18503	.012	.1157	.8662
	االحصاء	اقتصاد	-.17895-	.16658	.290	-.5168-	.1589
		علوم سياسية	-.49091-*	.18503	.012	-.8662-	-.1157-
Dunnett C	اقتصاد	علوم سياسية	-.31196-	.19146		-.8318-	.2078
		احصاء	.17895	.13170		-.1855-	.5434
	علوم سياسية	اقتصاد	.31196	.19146		-.2078-	.8318
		احصاء	.49091	.20919		-.0893-	1.0711
	احصاء	اقتصاد	-.17895-	.13170		-.5434-	.1855
		علوم سياسية	-.49091-	.20919		-1.0711-	.0893

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

المصدر: الباحثه (2017)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلاله احصائية فى وسائل تنمية وتطوير مهارات الاستاذ بين قسمى الاحصاء والعلوم السياسية لصالح الاحصاء

تفترض الفرضية الرابعة وجود علاقة ذات دلاله احصائية بين تنمية راس المال البشرى و ضمان جودة التعليم العالى بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية والجدول (7) التالى يوضح نتائج الفرضية

جدول (7): نتائج مربع كاى لفحص العلاقة بين تنمية راس المال البشرى

وضمان جودة التعليم العالى فى كلية الاقتصاد والعلوم السياسية

Crosstabulation 1جودة * 1تنمييية

Count

		1جودة			Total
		عالية	متوسطة	منخفضة	
1تنمييية	عالية	2	1	0	3
	متوسطة	3	32	6	41
	منخفضة	0	0	1	1
Total		5	33	7	45

يتضح من الجدول السابق ان 2 من اعضاء هيئة التدريس الذين يتمتعون يتنمية راس مال بشرى عالية يؤدون مهامهم بجودة عالية وعضو هيئة تدريس واحد من الذين يتمتعون بتنمية راس مال بشرى عالية يؤدون مهامهم بجودة متوسطة وهكذا فى بقية الجدول(تم حساب الدرجة (عالية، متوسطة، منخفضة)من 1 حتى 1.67 عالية ومن 1.68 حتى 3.34 متوسطة و من 3.34 حتى 5 منخفضة)

ولبيان الدلالة الاحصائية للعلاقة انظر الجدول(8)

جدول (8): الدلالة الاحصائية لمربع كاى لفحص العلاقة بين تنمية راس المال البشرى وضمان جودة التعليم العالى فى كلية الاقتصاد والعلوم السياسية

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15.561[a]	4	.004
Likelihood Ratio	10.061	4	.039
Linear-by-Linear Association	9.012	1	.003
N of Valid Cases	45		

a. 7 cells (77.8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .11.

من الجدول اعلاه يتضح ان وجود علاقة قوية (high significant) بين تنمية راس المال البشرى وضمان جودة التعليم العالى بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية

التوصيات:

- ❖ زيادة الاهتمام بمفهوم راس المال البشرى فى الجامعة لاهميته النسبية فى التنمية
- ❖ توفير الحد الادنى من متطلبات الحياه الكريمه لاعضاء هيئة التدريس حتى يتفرغ لتنمية طاقات الابداع والابتكار والبحث العلمى
- ❖ استحداث وحدة خاصة لمتابعة مشكلات القطاعات الانتاجية ووضع مشاريع بحثيه مرتبطة بهذه المشكلات ومن ثم تسويق واستثمار نتائج الابحاث

وتوجيهها لحلها مقابل تمويل اعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتنفيذها

- ❖ عمل شراكات ذكية بين الكلية ومؤسسات الانتاج والاقتصاد تقدم الكلية من خلالها التخطيط المعرفى والعلمى مقابل الدعم المالى
- ❖ وحسب نتيجة وجود علاقه قويه بين تنمية راس المال البشرى وضمان الجودة فى الكلية تزيد الجودة بزيادة الاهتمام براس المال البشرى
- ❖ عمل دراسات بشكل دورى من شانها الكشف عن المردود الحقيقى لتنمية راس المال البشرى ومن ثم معرفة نقاط الضعف والقوة لتقوية نقاط الضعف ودعم وتوير نقاط القوة

قائمة المراجع (العربيه والانجليزية)

1- القرآن الكريم

2- باناحه، محمد عمر ومقبل، تحمد محمد عمر، جودة التعليم الجامعى عبر مدخلى الانتاجية والكفاءة دراسة حالة: كلية الاقتصاد جامعة عدن، المؤتمر الدولى الرابع لجامعة عدن(جودة التعليم العالى نحو تحقيق التنمية المستدامة) اكتوبر 2010

3- حسن، افندى عطيه،فى سبيل البحث عن التميز- راس المال الفكرى وادارة المعرفة طبيعة العلاقه، مؤتمر تطوير راس المال الفكرى يناير 2010- وزارة الاوقاف- الكويت

4- الخطيب، ياسين بن ناصر (1998)، *البئر وضمانه*، مجلة البحوث الاسلامية العدد 56

5- الرشدان، عبدالله(2005): فى اقتصاديات التعليم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الاردن

6- شعبان، محمد، 2011 ،" رأس المال الفكري ودورة تحقيق الميزة التنافسية لشركة الاتصالات الخلوية الفلسطينية جوال -دراسةحالة"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين

7- صبح، احلام عبدالحافظ، دور الجامعات الفلسطينية فى تنمية راس المال البشرى من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة- كلية التربية- الجامعة الاسلامية غزة، 2013

8- العلى، عبدالستار وقنديلجى،عامر والعمرى، غسان(2006): المدخل الى ادارة المعرفة، ادارة المسيره للنشر والتوزيع، عمان،ط1

9- الغبشاوى، منال عبدالرحمن، تحليل العوامل الاقتصاديه المؤثره على تنمية راس المال البشرى (كلية الاقتصاد والعلوم السياسيه- جامعة ام درمان الاسلاميه انموذجا)- مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية والاحصائية الدورية المحكمة، العدد 20- 2017

10- الفليقة،صالح عبدالعزيز، اثر اختلاف الدين والدار فى عقد الربا، مجلة الجمعية الفقهية السعودية(17/204)

11- لسان العرب لابن منظور(14/5)، مقايس اللغة لابن فارس(1/53)

12- الهيئة العليا للتقويم والاعتماد (2012)، *دليل المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالى فى السودان*، وزارة التعليم العالى والبحث العلمى- السودان

13- الوسيط، قام باخراجه ج1، المكتبة الاسلامية للطباعة والنشر والتوزيع

14- Abel,Jaison R- and Deitz Richard (2012), the role of colleges and universities in building local human capital current issues, vo (17), No (6)

15- Claudia, Department of economics Harvard University and National Bureau of economic(Human Capital)

16- Simkovic,Michael (2013), "Risk- Based Student Loans" Washinton and Lee Law Review. 70 (1)

17- Turk, Rogev (1992), *Fast to Quality,* Graw Hill Inc, NewYork

18- www. Universities.roro.net

(الموقع الالكترونى لجامعة ام درمان الاسلامية)

بسم الله الرحمن الرحيم

الاستبانة

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

قال تعالى (وسخر لكم ما فى السموات ومافى الارض جميعا منه ان فى ذلك لايات لقوم يتفكرون)

(الجاثية:13)

مع جزيل الشكر، ارجو منكم التجاوب لانجاح هذه الدراسة التى تاتى بعنوان: **تنمية راس المال البشرى واثره على ضمان جودة التعليم العالى فى جامعة ام درمان الاسلامية- كلية الاقتصاد والعلوم السياسيه: انموذجا** مؤكدة لكم بان الاجابات ستعامل بالسرية اللازمة وسوف تستخدم لاغراض البحث العلمى فقط.

الباحثة

اولا: <u>البيانات الاساسية</u>:

1-النوع

أ- ذكر ب-انثى

2- العمر

أ-25 واقل من 35 ب-35 واقل من 45

ج- 45 واقل من 55 د-55 واقل من 65

هـ- 65 سنة فاكثر

3- الدرجة العلمية

أ- محاضر ب- استاذ مساعد

ج- استاذ مشارك د- استاذ

4- التخصص

أ- علمى ب-انسانى

5- سنوات الخبرة

أ- 5 واقل من 10 ب- 10 واقل من 15

ج- 15 واقل من 20 د- 20سنه فاكثر

ثانيا: تنمية راس المال البشرى لدى اعضاء هيئة التدريس

1/ الدور الادارى للجامعة						
م	**العبـــارة**	موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	لدى الجامعة فكره واضحة عن مفهوم راس المال البشرى					
2	تهتم الجامعة بتنمية مهارات وكفاءة عضو هيئة التدريس منذ تعيينه وحتى نهاية خدمته					
3	لا تشهد الجامعة الكثير من حالات الاستقاله من ذوى الخبرات					
4	لا تشكل هجرة اعضاء هيئة التدريس مشكله كبيره للجامعه					
5	تحدد الجامعة التوقعات المتعلقة بمشاركات اعضاء هيئة التدريس فى الانشطة البحثية والعلمية بوضوح ويعد اداؤهم ضمن محكات تقويم الاداء والترقيه					
2/ وسائل تنمية وتطوير مهارات الاستاذ						

الرقم	العبـــارة	موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
6	اعمل على تنويع وتطوير مهاراتى بشكل شخصى					
7	تساعدنى مهاراتى وقدرتى على انجاز العمل المطلوب منى					
8	تهتم الجامعة باكساب اعضاء هيئة التدريس مهارات جديده فى تخصصاتهم المختلفة					
9	تساهم الدورات التدريبية التى اشارك فيها فى تطوير مهاراتى وقدراتى البحثية والتدريسية والشخصية					
10	تساعدنى مهاراتى على الاستخدام الامثل للموارد المتاحه					

3/دعم البحث العلمى والابتكار والتجديد

الرقم	العبـــارة	موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
11	لدى القدره على تقديم بحوث مميزه تسهم فى تطوير العمل البحثى فى الجامعه					
12	طبيعة عملى تعتمد على البحث العلمى					
13	لدى الرغبه فى تنمية قدراتى الابتكاريه وتطوير ادائى					
14	توفر الجامعه بيئة عمل تشجع على الابتكار والتجديد					
15	تقدم الجامعه الدعم المادى والمعنوى للافكار الابتكاريه التى تخدم المجتمع					

4/ الرضا الوظيفى

الرقم	العبـــارة	موافق بشده	موافق	محايد	غير	غير موافق
16	لدى شعور بالرضا عن عملى بالجامعه					
17	لدى الرغبه فى بذل اقصى جهد ممكن لتحسين ادائى بشكل افضل					
18	يوفر لى عملى فرصه جيده لتحقيق ذاتى					
19	تثق الجامعه فى مقدراتى الوظيفيه لذاتمنحنى الصلاحيات اللازمه لاداء اعمالى وفقا لذلك					
20	اشرف على عدد مناسب من طلاب الدراسات العليا					
21	اقدم استشارات لجهات خارجيه فى مجال تخصصى تشعرنى بالفخر بانتمائى للجامعه					

ثالثا: ضمان جودة التعليم العالى بالكليه

الرقم	العبـــارة	موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
22	تقوم الجامعه بالتركيز على تدريب وتطوير اعضاء هيئة التدريس فى مجال تحسين الجوده					
23	تعتبر نسبة الطلبه الى اعضاء هيئة التدريس مناسبة و لاتتعدى ال1:30					
24	يوجد بالجامعه عدد كافى من اعضاءهيئة التدريس بما يسمح بتغطية جميع التخصصات					
25	يشارك اعضاء هيئة التدريس بالجامعه بالجمعيات واللجان والمجالس المهنية والعلميه					
26	يتسم الانتاج العلمى لاعضاء هيئة التدريس من (بحوث ودراسات وكتب ومقالات) بالتميز					
27	يحترم اعضاء هيئة التدريس الطلاب ويتم منحهم الوقت الكافي للاشراف على البحوث					

تم بحمد الله

ممارسات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بتحسين جودة الخدمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية

Strategic leadership Practices and their Relationship to Improving the Quality of Educational Service in Palestinian Universities

ممارسات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بتحسين جودة الخدمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى ممارسات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بتحسين جودة الخدمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في الوظائف الإشرافية موزعون على ثلاث جامعات في قطاع غزة (الجامعة الإسلامية، جامعة الأزهر، جامعة الأقصى)، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية منهم قوامها (177) موظفاً، بنسبة (50%) من مجتمع الدراسة. واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين ممارسات القيادة الاستراتيجية (التوجه الاستراتيجي، استثمار القدرات والمواهب الاستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، التأكيد على الممارسات الأخلاقية، تنفيذ رقابة تنظيمية متوازنة) وتحسين جودة الخدمة التعليمية (الملموسية، الاعتمادية، سرعة الاستجابة، الأمان، التعاطف) في الجامعات الفلسطينية. وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام الجامعات الفلسطينية بمختلف أبعاد ممارسات القيادة الاستراتيجية والقيام بتنمية وتطوير قدراتها الجامعية ومنها: التوجه الاستراتيجي، استثمار القدرات والمواهب الاستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، التأكيد على الممارسات الأخلاقية، تنفيذ رقابة تنظيمية متوازنة، لدورها المباشر في تحسين جودة الخدمة التعليمية للجامعات.

الكلمات المفتاحية: القيادة الاستراتيجية، جودة الخدمة التعليمية، مقياس (SERVQUAL)، جامعة.

Strategic leadership Practices and their Relationship to Improving the Quality of Educational Service in Palestinian Universities

Abstract:

This study aimed to identify the strategic leadership practices and their relation to improving the quality of educational service in the Palestinian universities in the Gaza Strip. The researcher used the analytical descriptive method. The study population consists of all the supervisors working in three universities in the Gaza Strip (The Islamic University, Al-Azhar University, Al-Aqsa University) . A random sample of 177 employees was selected by 50% of the study population. The researcher used the questionnaire as a data collection tool. The results of the study showed a strong and statistically significant relationship between strategic leadership practices (strategic orientation, investment of strategic capabilities and talents, development of human capital, strengthening organizational culture, emphasis on ethical practices, implementation of balanced regulatory control) and improvement of quality of educational service , Responsiveness, safety, empathy) in Palestinian universities. The study recommended that Palestinian universities should take into account the various dimensions of strategic leadership practices and develop their university capacities, including strategic orientation, investment of strategic capabilities and talents, development of human capital, strengthening organizational culture, emphasis on ethical practices and implementation of balanced regulatory control. Educational service for universities.

Keywords: Strategic Leadership, Quality of Educational Service, SERVQUAL Scale, University.

المقدمة:

غدت الجامعة مطمحاً للشعوب الناهضة لتحقيق أمانيها وأهدافها وباتت البوابة الرئيسية التي تنفذ منها المجتمعات المعاصرة إلى جسر التقدم والرقي الذي يوصل إلى أعلى وأسمى مراتب العزة والكرامة إلى أرض خصبة بالعلم والتكنولوجيا التي تسود عالم اليوم. ولم تُعد الجامعة مستقلة عن بيئتها؛ بل أصبحت مؤسسة مجتمعية تؤثر وتتأثر بظروف المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتعكس ما يعيشه هذا المجتمع من تطورات.

وللقيادة الاستراتيجية دور فاعل في تطوير الجامعات لتحقيق غاياتها الاستراتيجية، ومنحها القدرة التي تكفل لها البقاء والتطور والنمو، والتكيف مع الأحداث والمتغيرات البيئية المعاصرة، من خلال قدرتها على التأثير، ومرونتها الفائقة في التعامل مع الأحداث (المربع، 2008: 2). فالجامعات لا يمكن أن تتطور إلا إذا توافرت قيادات استراتيجية ذات رؤية استراتيجية واضحة ودقيقة تستشرف المستقبل، وتواكب التغيرات في البيئة الداخلية والخارجية.

ووفقاً لدراسة (Hitt & Ireland, 2002:142)، فإن القيادة الاستراتيجية تمثل جوهر الإدارة الاستراتيجية، فعلى قدر وجود قيادة استراتيجية فعالة في قمة التنظيم بخاصة وبجميع مستوياته على العموم، على قدر نجاح الإدارة الاستراتيجية في تحقيق أهدافها.

ويشهد التعليم الجامعي اهتماماً كبيراً محلياً وإقليمياً ودولياً محاولات جادة لتطويره وتجويده، حيث أصبح الاهتمام بجودة الخدمة التعليمية ظاهرة عالمية توليها الحكومات ومؤسسات التعليم العالي اهتماماً بالغاً وذلك للوصول إلى الأجود والأفضل، وقد تجسد هذا الاهتمام على المستوى الدولي إنشاء بعض الصيغ والآليات العالمية لضمان الجودة في التعليم العالي مثل أنظمة الاعتماد للمؤسسات والبرامج، والتي أدت إلى تحسين نوعية التعليم والتعلم في كثير من دول العالم (الحدابي وقشوة، 2009: 93).

وتماشيً مع ما تقدم، كان لابد من تسليط الضوء على أهمية ممارسات القيادة الاستراتيجية، نظراً لدورها المهم في مساندة العمليات التطويرية لتحسين جودة الخدمة التعليمية، وتهيئة تلك القيادات في جامعاتنا.

المحور الأول- منهجية البحث والدراسات السابقة

أولاً- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

أشارت العديد من الدراسات التي تناولت واقع الجامعات الفلسطينية بالشرح والتحليل؛ إلى أنها تعاني من بعض المشكلات وأوجه القصور التي تستوجب تطوير جودة عملياتها الإدارية في ضوء مدخل ممارسات القيادة الاستراتيجية، ومن أهم هذه المشكلات كما يراها كل من (السعافين، 2015؛ الأيوبي، 2014؛ الحيلة، 2014؛ الدجني، 2013؛ مدوخ، 2008؛ المصري، 2007؛ العطار، 2006):

- هناك ضعفاً واضحاً في تبنى بعض الجامعات لنظام إدارة الجودة الشاملة، فهي لا تطبق إدارة الجودة الشاملة بشكل علمي سليم، من أجل تحسين أدائها، والعمل على تحسين جودة الخدمات التعليمية من حيث: طريقة العمل، وطريقة الأداء والمعلومات، والعاملين، وأهداف الجامعة، والمساعدة على اتخاذ القرارات السليمة التي تعتمد بدرجة كبيرة على كمية المعلومات والبيانات والقائمة على الدراسة الشاملة.
- عدم وجود استراتيجية واضحة ومتكاملة للتعليم الجامعي تراعي الظروف الاجتماعية والاقتصادية والنفسية للمجتمع، وتربط بين احتياجات المجتمع ومخرجات التعليم الجامعي أو التخصصات المقترحة. بالإضافة إلى عدم وجود متابعة للتطورات التكنولوجية الحديثة في المجتمعات المتطورة والإفادة منها.
- انتشار البيروقراطية الإدارية والمركزية العالية في اتخاذ القرار في الجامعات الفلسطينية، بالإضافة إلى ضعف استخدام تقنيات العمل الجماعي، وضعف الأدوار والصلاحيات والمسؤوليات، ووجود قصور في استخدام التكنولوجيا في مختلف

الأنشطة الإدارية والتعليمية، وضعف نقل وتداول المعلومات وتوصيلها لصانعي القرار بدقة وبسرعة وبالوقت المناسب، وضعف في إشراك العاملين في الجامعات في صنع واتخاذ القرارات الإدارية، وانخفاض مستوى التفويض.

- يوجد معوقات تتعلق بالتمويل والاحتياجات المادية للجامعات كإنشاء المباني، وتوفير الأجهزة والمختبرات، وما إلى ذلك.
- ضعف في إقامة الشراكات والتشبيك بين الجامعات الفلسطينية على الصعيد المحلي والدولي لدعم التوجه الاستراتيجي في التطوير وتبادل الخبرات والمنفعة والاستفادة من تجارب الدول الأخرى في مختلف جوانب ومجالات التعليم الجامعي بما يخدم العملية التعليمية.

وبناءً على ما تقدم فإنه يمكن للباحث صياغة مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس التالي:

ما علاقة ممارسات القيادة الاستراتيجية في تحسين جودة الخدمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية؟

وفي ضوء ذلك فإن التساؤلات أدناه يمكن أن تسهم في تحديد مشكلة الدراسة بصورة أكثر جلاء، وهي كما يلي:

1. ما واقع ممارسات القيادة الاستراتيجية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية؟
2. ما مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية؟
3. هل يوجد علاقة بين ممارسات القيادة الاستراتيجية وتحسين جودة الخدمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية؟
4. هل تختلف آراء المبحوثين في الجامعات الفلسطينية حول ممارسات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها في تحسين جودة الخدمة التعليمية باختلاف خصائصهم الشخصية (المؤهل العلمي؛ المسمى الوظيفي؛ سنوات الخدمة؛ الجامعة)؟

ثانياً- أهداف الدراسة:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى واقع ممارسات القيادة الاستراتيجية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية؟
2. بيان مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية؟
3. الكشف عن طبيعة العلاقة بين ممارسات القيادة الاستراتيجية وتحسين جودة الخدمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية؟
4. معرفة دلالة الفروق بين المبحوثين نحو ممارسات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها في تحسين جودة الخدمة التعليمية باختلاف خصائصهم الشخصية (المؤهل العلمي؛ المسمى الوظيفي؛ سنوات الخدمة؛ الجامعة)؟

ثالثاً- أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من النقاط التالية:

1. محاولة تسليط الضوء على موضوع طالما آثار اهتمام الباحثين والمهتمين لإجراء مزيداً من الدراسات التي تتناول الموضوع وتطبيقاته للوصول إلى نتائج تسهم في تطوير الخدمة التعليمية الجامعية سعياً إلى الأداء النوعي لتلك الجامعات.
2. تساعد في تقديم رؤى تسهم في رفع مستويات جودة الخدمة المقدمة لطلبة الجامعة بالشكل الذي يساعد على رفع مستوى جودة مخرجات البرامج التعليمية المختلفة، وتحقيق مستويات الجودة المطلوبة.
3. افتقار البيئة الفلسطينية لمثل هذا النوع من الدراسات؛ فما زال هذا الموضوع بحاجة إلى العديد من الدراسات وإلى جهود أكبر لإعطائه حقه، وإنصافه بما يتلاءم مع أهميته ودوره في تحقيق الأهداف التي تصبو إليها الجامعات.
4. لفت أنظار متخذي القرارات في الجامعات الفلسطينية إلى ضرورة معرفة العلاقة بين ممارسات القيادة الاستراتيجية وتحسين جودة الخدمة التعليمية، وذلك في ضوء النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة والاستفادة منها في المجال التطبيقي.

رابعاً- فرضيات الدراسة:

بهدف توفير إجابة مناسبة للتساؤلات البحثية المطروحة، تسعى الدراسة إلى اختبار صحة الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى:

يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين ممارسات القيادة الاستراتيجية (التوجه الاستراتيجي، استثمار القدرات والمواهب الاستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، التأكيد على الممارسات الأخلاقية، تنفيذ رقابة تنظيمية متوازنة) وتحسين جودة الخدمة التعليمية (الملموسية، الاعتمادية، سرعة الاستجابة، الأمان، التعاطف) في الجامعات الفلسطينية.

الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين حول ممارسات القيادة الاستراتيجية (التوجه الاستراتيجي، استثمار القدرات والمواهب الاستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، التأكيد على الممارسات الأخلاقية، تنفيذ رقابة تنظيمية متوازنة) وتحسين جودة الخدمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية.

خامساً- حدود الدراسة:

تكون نطاق الدراسة على النحو التالي:

1. **الحد البشري:** تقتصر هذه الدراسة على العاملين في الوظائف الإشرافية (عميد، نائب عميد، مدير دائرة/ وحدة، رئيس قسم) في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة.
2. **الحد المؤسسي:** تم تطبيق هذه الدراسة في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى.
3. **الحد الزمني:** تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2018/2017م.
4. **الحد الموضوعي:** اعتمد الباحث على متغيرات ممارسات القيادة الاستراتيجية على ما أورده كل من (اسليم، 2017؛ القانوع، 2017؛ عبد، 2016؛ رحيمة، 2012؛ الفيحان والجلاب، 2006) وهي (التوجه الاستراتيجي، استثمار القدرات والمواهب الاستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، التأكيد على الممارسات الأخلاقية، تنفيذ رقابة تنظيمية متوازنة). وفيما يتعلق بمتغير جودة الخدمة التعليمية اعتمد على مقياس (SERVQUAL) وهي (الملموسية، الاعتمادية، سرعة الاستجابة، الأمان، التعاطف).

سادساً- مصطلحات الدراسة:

- **القيادة الاستراتيجية:** هي "القيادة التي يكون لها السبق والقدرة على التخيل والتصور المستقبلي، وأيضاً بناء المرونة ودعم الآخرين نحو خلق التغيير الاستراتيجي والمطلوب في المنظمة" (جاد الرب، 2012: 49).
- **جودة الخدمة التعليمية:** تعرف على "أنها فلسفة إدارية تشمل كافة نشاطات المنظمة، التي من خلالها يتم تحقيق احتياجات وتوقعات الزبون والمجتمع، وبأكفأ الطرق وأقلها تكلفة عن طريق الاستخدام الأمثل لطاقات جميع العاملين بدافع مستمر للتطوير" (عبد الراضي، 2013: 258).
- **الجامعات الفلسطينية:** هي المؤسسات التي تضم كل منها ما لا يقل عن ثلاث كليات جامعية، وتقدم برامج تعليمية تنتهي بمنح الدرجة الجامعية الأولى، وللجامعة أن تقدم برامج للدارسات العليا تنتهي بمنح الدبلوم العالي أو الماجستير أو الدكتوراه، ويجوز لها تقديم برامج تعليمية تنتهي بمنح شهادة الدبلوم العالي، وفق أنظمة الدبلوم (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 1998: 11-12).

سابعاً– الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

1. **دراسة (الشعيبي، 2016):** هدفت الدراسة التعرف إلى تقييم الطلبة لجودة الخدمات التعليمية في جامعتي ذمار الحكومة والحكمة الخاصة بمدينة ذمار اليمنية، وذلك من خلال مقياس (SERVPERF) لقياس جودة الخدمات، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن تقييم الطلبة لجودة الخدمات التعليمية في الجامعتين كان في المدى المتوسط سواء على مستوى المقياس ككل أو على مستوى الأبعاد منفردة باستثناء بعد سرعة الاستجابة الذي جاء في المدى الضعيف.
2. **دراسة (مطرية، 2016):** هدفت الدراسة التعرف إلى دور تخطيط وتنمية الموارد البشرية في تحسين جودة الخدمات التعليمية في مؤسسات التعليم التقني، واستخدمت الدراسة مقياس الفجوة (SERVQUAL) لقياس جودة الخدمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى توافر أبعاد جودة الخدمة التعليمية في مؤسسات التعليم التقني بدرجة متوسطة، كما يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور تنمية الموارد البشرية وتحسين جودة الخدمات التعليمية في مؤسسات التعليم التقني.
3. **دراسة (الشعيبي والشهراني، 2014):** هدفت الدراسة التعرف إلى تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمية في جامعة الملك خالد، وذلك من خلال مقياس (SEDPERF) لقياس جودة الخدمات، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن تقييم الطلبة لجودة الخدمات التعليمية كان متوسطاً في جميع أبعاده (أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، التسهيلات المادية، البرامج والمقررات الدراسية، سمعة الجامعة) وجاء بعد أعضاء هيئة التدريس في مقدمة الأبعاد في تقييم الطلبة في حين جاء بعد الموظفين في مؤخرة الأبعاد.
4. **دراسة (ثابت، 2013):** هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الاستراتيجية وعلاقتها بتطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريبية جاءت بوزن نسبي (72.52%) وهي درجة كبيرة.
5. **دراسة (القاضي، 2012):** هدفت الدراسة التعرف إلى أثر الممارسات الاستراتيجية لإدارة الموارد البشرية وأداء العاملين على أداء الجامعات الخاصة في الأردن، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للممارسات الاستراتيجية لإدارة الموارد البشرية في مجالات (التدريب والتطوير، ومشاركة العاملين) على أداء العاملين في الجامعات الخاصة الأردنية.
6. **دراسة (أحمد والفقيه، 2011):** هدفت الدراسة التعرف إلى واقع ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة نجران لأبعاد القيادة الاستراتيجية، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للقيادة الاستراتيجية جاءت بدرجة كبيرة، حيث جاء في المرتبة الأولى البعد الأخلاقي بدرجة ممارسة كبيرة، وثانياً البعد الإداري بدرجة ممارسة كبيرة، ثالثاً البعد التحويلي بدرجة ممارسة متوسطة، وحل رابعاً البعد السياسي بدرجة ممارسة متوسطة.
7. **دراسة (بركات، 2010):** هدفت الدراسة الكشف عن الفجوة بين إدراكات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة بطولكرم وتوقعاتهم لمستوى الخدمة التي تقدمها لهم الجامعة في المجالات المختلفة، واستخدمت الدراسة مقياس الفجوة (SERVQUAL) لقياس جودة الخدمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فجوة موجبة غير دالة إحصائياً بين ادراكات الدارسين وتوقعاتهم للدرجة الكلية لمستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة، كذلك وجود فجوة دالة

إحصائياً في عناصر الخدمة الآتية: سرعة الجامعة في تقديم الخدمة، الرغبة لدى الموظفين لمساعدة الدارسين، وإتاحة الفرص للاحتفالات والرحلات والتعارف على الترتيب.

8. **دراسة (العبادي والطائي، 2008):** هدفت الدراسة إلى تنمية التفكير الاستراتيجي والرؤية المستقبلية لمتخذ القرار والزبون الداخلي من خلال المشاركة بينهما لما ستكون عليه الجامعة في المستقبل، وكيفية مواجهة التحديات المستقبلية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين متغيرات الرؤية الاستراتيجية ومتغيرات إدارة علاقات الزبون الداخلي، وكانت العلاقة ضعيفة نوعاً ما، كما يوجد قدرة على تحديد الأهداف التي تعمل الرؤية على تحقيقها خاصة عندما يمتلك متخذ القرار الإبداع والثقافة الذاتية.

الدراسات الأجنبية:

1. **دراسة (Karahan & Mete, 2014):** هدفت الدراسة إلى تقييم كفايات الجودة في مؤسسات التعليم العالي طبقاً لآراء عينة من الطلبة في جامعة ديكل التركية. وقد خلصت الدراسة إلى أن ممارسة إدارة الجودة الشاملة في الجامعة ينتج عنها خدمات متميزة تلبي حاجات جميع الأطراف المتعاملة مع الجامعة، كما تساهم إدارة الجودة الشاملة على رفع كفاءة الخدمات المقدمة واستمرارية تطويرها نحو الأفضل.
2. **دراسة (Todorut, 2013):** هدفت الدراسة إلى إبراز المبادئ العامة لإدارة الجودة الشاملة وإمكانية توظيفها لتحسين نوعية مؤسسات التعليم العالي في رومانيا، وقد توصلت الدراسة إلى أن إدارة الجودة الشاملة تسمح بالتحكم في عمليات التخطيط والتصميم والمرونة، كما وتشكل إدارة الجودة الشاملة استراتيجية فريدة للمؤسسات التعليمية لإرضاء جميع أصحاب المصلحة من الطلبة والعاملين والمجتمع، كما وتنجز إدارة الجودة الشاملة خدمات ذات نوعية عالية ومتميزة في وقت التسليم المحدد بما يسمح للمؤسسة التعليمية بالمنافسة في الأسواق.
3. **دراسة (Lear, 2012):** هدفت الدراسة إلى البحث في أهمية المعايير الحرجة للقيادة الاستراتيجية ودرجة المواءمة الاستراتيجية في المؤسسات ذات الأداء العالي في جنوب أفريقيا، وقد توصلت الدراسة إلى أن القيادة الاستراتيجية تؤثر بشكل إيجابي على التوائم الاستراتيجي، وأن القيادة الاستراتيجية الفاعلة أثر في مساعدة المؤسسات على تحسين الأداء في جو من التنافس في البيئات المضطربة.
4. **دراسة (Khodayari & Khodayari, 2011):** هدفت الدراسة إلى قياس جودة الخدمة التعليمية في مجال التعليم من خلال تحديد العوامل التي تسهم في جودة الخدمة بجامعة أزاد الإسلامية في ماليزيا، واستخدمت الدراسة مقياس الفجوة (SERVQUAL) لقياس جودة الخدمة. وقد خلصت الدراسة إلى نتائج أهمها: تفوق مقياس (HEDPERF) على مقياس (SERVPERF) في قياس جودة الخدمة التعليمية، لما له من قدرة تفسيرية عالية لجودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي، كما أن الجودة المدركة لا تعتمد على إدراك المستفيدين لأداء الجودة فقط، وهذا يعني التوقعات ليست جزءًا من الجودة المدركة.
5. **دراسة (Kasim, 2010):** هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين قضايا الخصائص النوعية للقيادة الاستراتيجية والقيادة التحويلية لدى مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا. وقد خلصت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود أنماط القيادة التحويلية بين الذكور والإناث من القيادات الأكاديمية، وأن خصائص القيادة الاستراتيجية المختارة بالدراسة يمكن أن تساعدهن في التعلم وبناء الموارد الاستراتيجية لمؤسسات التعليم العالي، وتساعدهن على العمل في البيئات المضطربة.
6. **دراسة (Ismail & Abiddin, 2009):** هدفت الدراسة التعرف إلى الخدمات المقدمة لتلبية احتياجات الطلاب أثناء التخرج في جامعة ماليزيا. وقد خلصت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن مستوى الخدمات والمعلومات المقدمة للطلاب في الجامعة كانت بدرجة متوسطة، كما أن هناك فجوة بين توقعات الطلاب للخدمات المتوقعة وبين الخدمات المقدمة والتي يدركها الطلاب.

7. **دراسة (Hamidi, 2009):** هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات القيادية الاستراتيجية الفاعلة واللازمة والضرورية لمديري الجودة الفاعلين في جامعات العلوم الطبية في إيران، ولإظهار العلاقة بين القيادة الاستراتيجية والإدارة التشاركية. وقد خلصت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود علاقة قوية بين القيادة الاستراتيجية وثقافة المشاركة، وألقت الدراسة الضوء على أهمية القيادة في منظمات الجودة، وأن القيادة الاستراتيجية يجب أن تكون التحدي الأكثر أهمية، وعنصر التغيير التنظيمي المستخدم لتصميم نموج الجودة الشاملة.
8. **دراسة (Yasin, 2006):** هدفت الدراسة التعرف إلى مدى استخدام عمداء الكليات لإجراءات القيادة الاستراتيجية في الجامعات الماليزية والأمريكية. وقد خلصت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن القيادة الناجحين يستخدمون مجموعة أوسع من استراتيجيات القيادة مقارنة بالقادة الأقل نجاحاً، وأن هناك اختلافاً أوسع بين سلسلة إجراءات العمل المستخدمة من قبل العمداء الناجحين في جامعات ماليزيا والولايات المتحدة الأمريكية وسلسلة إجراءات العمل من قبل العمداء الأقل نجاحاً في هذه الجامعات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال تناول الدراسات السابقة بالتحليل، يتضح لنا الآتي:

1. معظم الدراسات السابقة تناولها الباحث هي دراسات حديثة بين الأعوام 2006-2016م.
2. اتفقت الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، مثل: دراسة (الشعيبي، 2016)، ودراسة (مطرية، 2016)، ودراسة (Kasim, 2010).
3. اتفقت الدراسة مع الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة، مثل: دراسة (مطرية، 2016)، ودراسة (ثابت، 2013)، ودراسة (Yasin, 2006).
4. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وفي تحديد متغيرات الدراسة، والفرضيات، وأدوات الدراسة.
5. تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها طبقت على الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، وهي من الدراسات القليلة -على حد علم الباحث- التي تجري في المجتمع الفلسطيني، وتركز بشكل أساسي على دراسة ممارسات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بتحسين جودة الخدمة التعليمية.
6. جاءت الدراسة الحالية مكملة للنقص في الدراسات السابقة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجانب التطبيقي والذي سيتم على ثلاث جامعات فلسطينية بقطاع غزة، وسيتم أخذ وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية في الجامعات المبحوثة.
7. تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تدعيم نتائج الدراسة بالدراسات السابقة ومقارنتها بها.

المحور الثاني- الإطار النظري للدراسة

أولاً- القيادة الاستراتيجية:

إن القيادة الاستراتيجية عنصر فعال في تطوير مؤسسات التعليم العالي بشكل مستمر، كما إن التغيرات السريعة في البيئة الخارجية فرضت الحاجة إلى قيادات استراتيجية، تملك رؤية استراتيجية للمستقبل، لتواكب هذه المؤسسات التغيرات المتسارعة، وتتأقلم معها، حيث ترجع أهمية القيادة الاستراتيجية إلى أنها غالباً ما تكون مصدر الابتكارات أو الجمود التنظيمي، وهذا يتوقف إلى حدٍ كبير على القدرات المعرفية والإبداعية للقيادة الاستراتيجية وما تملكه من رؤية مستقبلية.

1. مفهوم القيادة الاستراتيجية:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم القيادة الاستراتيجية، وقد اختلفت هذه التعريفات لاختلاف التوجهات الفكرية التي استندت إليها هذه التعريفات، وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

عرفها (Pisapia, 2009: 7) بأنها "القدرة على صناعة القرارات المنطقية حول الغايات، والأفعال في بيئات الغموض أو عدم التأكد". كما عرفها (حسين ومحمد والطائي، 2011: 7) بأنها "تفكير واتخاذ القرارات اللازمة لتطوير وتنفيذ الخطة،

وبذات الصدد فإن اتخاذ القرار يؤخذ عبر مختلف الثقافات، والوكالات، وجداول الأعمال، والشخصيات، والرغبات ويتطلب ابتكار الخطط العملية المرغوب فيها والمقبولة لدى الأفراد والمنظمة". وعرف (الخفاجي، 2008: 178) القيادة الاستراتيجية بأنها "القدرة على التوقع والتصور، والحفاظ على المرونة، وتفويض الآخرين إحداث التغيير الاستراتيجي عند الضرورة". ويعرفها (Lee, & Chen, 2007: 1028) بأنها "قدرة الشخص على التوقع، والتصور، وإبقاء المرونة، والتفكير بشكل استراتيجي، والعمل مع الآخرين لبدء التغييرات التي ستخلق مستقبلاً قابلاً للنمو والازدهار للمنظمة". وعبرت عنها (Beatty & Quinn, 2002: 3-5) بأنها " تمثل قدرة الأفراد أو فرق العمل على التفكير، والتصرف، والتأثير في الآخرين على النحو الذي يمكن المنظمة من الحصول على ميزة تنافسية".

ويعرف الباحث القيادة الاستراتيجية إجرائياً بأنها قدرة القائد على وضع رؤية استراتيجية وتوضيحها للعاملين في الجامعة لإحداث تغيير استراتيجي، والعمل على حشد كافة الموارد المتاحة للمساهمة في تحقيق الرؤية، بما يضمن تحقيق الميزة التنافسية المستدامة للجامعة.

2. ممارسات القيادة الاستراتيجية:

تعددت الاسهامات والنماذج الفكرية التي تناولت موضوع ممارسات القيادة الاستراتيجية ومن أشهرها أنموذج (Hitt, et al, 2011) وظهر في كتاب "الإدارة الاستراتيجية: التنافسية والعولمة" ويحدد ست ممارسات للقيادة الاستراتيجية الفاعلة (اسليم، 2017؛ القانوع، 2017؛ عبد، 2016؛ رحيمة، 2012؛ الفيحان والجلاب، 2006):

أ. **التوجه الاستراتيجي:** أي تطوير رؤية استراتيجية طويلة الأمد للقصد الاستراتيجي الذي يعكس بدوره وجهات النظر الشخصية للقائد الملهم، فإذا ما استطاع القائد الاستراتيجية توضيح وجهة نظره الشخصية وأشرك مرؤوسيه فيها فإنه يحصل على تأييدهم لرؤيته الاستراتيجية مما يجعل من القصد الاستراتيجي خصوصية من خصوصيات القائد، وفي الوقت نفسه شيئاً مشتركاً ومفهوماً لدى الجميع.

ب. **استثمار القدرات والمواهب الاستراتيجية:** تشير إلى المقدرة الجوهرية بشكل أساس إلى موارد المنظمة وقابليتها التي تُعد مصدراً لميزتها التنافسية قياساً بالمنافسين لها.

ج. **تطوير رأس المال البشري:** يشير رأس المال البشري إلى مجموعة الأفراد الذين يمتلكوا مهارات ومعارف تسهم في زيادة القيمة الاقتصادية لمنظمات الأعمال واتساقاً مع هذه الوجهة، فإن الأفراد العاملين في منظمات اليوم كافة يمثلوا مورداً رأسمالياً يحتاج إلى استثمار.

د. **تعزيز الثقافة التنظيمية:** الثقافة التنظيمية مفهوم شامل لكل ما يتصل بمظاهر الحياة في المنظمة، والتركيز على أبعادها الجوهرية والسلوكية معاً بوصفها وسيلة لتحقيق حالة من الانسجام بين الفكر والفعل تبعاً لما يعرف بالنسيج الثقافي الذي يُعد بدوره أحد أبعاد أخلاقيات الإدارة.

هـ. **التأكيد على الممارسات الأخلاقية:** تشير الأخلاق إلى المبادئ الأساسية التي تحكم عملية التفاعل بين الأفراد العاملين من جهة والمنظمة من جهة أخرى، فضلاً عن المبادئ التي تحكم عملية التفاعل بين المنظمة والجهات الخارجية ذات العلاقة.

و. **تنفيذ رقابة تنظيمية متوازنة:** يقصد بالرقابة التنظيمية، تلك الإجراءات التي يعتمد عليها المديرون بهدف المحافظة على النشاطات التنظيمية أو إحداث تغيير في أنماطها. وبهذا فإن الرقابة التنظيمية تسهم في تحقيق التكيف مع المتغيرات البيئية. وتتألف الرقابة التنظيمية من نوعين هما: الرقابة المالية، والرقابة الاستراتيجية. والقائد الاستراتيجي الفاعل هو الذي يوازن بين هذين النوعين من الرقابة في سعيه لتحقيق القصد الاستراتيجي الخاص بالمنظمة.

مما سبق نستنتج أن نجاح الجامعات أصبحت تعتمد إلى حد كبير على استقطاب الكفاءات المؤهلة القادرة على التعامل مع التغييرات المتسارعة في بيئة العمل والمنافسة الشرسة على كل صعيد، وهذا يتطلب قيادة استراتيجية لمجابهة التغييرات والتطورات في هكذا بيئة. ويتطلب النجاح في إدارة التغير أن تمتلك الإدارة العليا

للجامعات المهارات والأدوات لصياغة استراتيجية مناسبة، ثم العمل على تطبيقها. ويشكل هذان العنصران ما يُعرف حالياً باسم "القيادة الاستراتيجية"، والتي ترسم الرؤية والتوجهات الرامية لتحقيق نمو الجامعة ونجاحها.

ثانياً– جودة الخدمة التعليمية:

تسعى معظم الجامعات إلى التميّز للارتقاء بمستوى خدماتها التعليمية إلى المستفيدين وإلى سوق العمل، وهذا التميّز لا يتحقق إلا من خلال الارتقاء إلى مستوى متميّز من الجودة التعليمية.

1. مفهوم جودة الخدمة التعليمية:

لقد تناول الباحثون في دراساتهم موضوع جودة الخدمة التعليمية وناقشوه وعالجوه من أكثر من زاوية وأكثر من منظور، وهذا أدى إلى تنوع وتعدد التعريفات الخاصة بهذا المفهوم. فقد عرفها (الحدابي وعكاشة، 2006: 3) بأنها "نجاح المؤسسة التعليمية في توفير بيئة تعليمية تمكن الطلاب من تحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية طبقاً لمعايير أكاديمية مناسبة". كما عرفها (الخميسي، 2007: 5) بأنها "عملية استيفاء النظام التعليمي للمعايير والمستويات المتفق عليها لكفاءة النظام التعليمي وفاعليته بمختلف عناصره (المدخلات، العمليات، المخرجات، البيئة) بما يحقق أعلى مستوى من القيمة والكفاءة والفاعلية لكل من أهداف النظام وتوقعات طالب الخدمة التعليمية (الطلبة، والمجتمع)". وعرفها (الدرادكة والشبلي، 2002: 18) بأنها "تلك الجودة التي تشتمل على البعد الإجرائي والبعد الشخصي، كأبعاد مهمة في تقديم الخدمة ذات الجودة العالية، حيث يتكون الجانب الإجرائي من النظم والإجراءات المحددة لتقديم الخدمة، أما الجانب الشخصي للخدمة فهو كيف يتفاعل العاملون (بمواقفهم وسلوكياتهم وممارساتهم اللفظية) مع العملاء".

ويعرف الباحث جودة الخدمة التعليمية إجرائياً بأنها مدى تميز الخدمة التعليمية التي تقدمها الجامعة للمستفيدين والمطابقة للمواصفات، والتي تلبي حاجات المستفيدين منها، وتساهم في إعداد مخرجات تتصف بالكفاءة والفاعلية مقارنة بمنافسيها.

3. أبعاد تقويم جودة الخدمة التعليمية:

تناولت الدراسات والبحوث أبعاد قياس جودة الخدمة التعليمية من زوايا متعددة، وأشارت هذه الدراسات والبحوث إلى أن جودة الخدمة التعليمية يجري تقويمها من منظور المستفيد (الطالب الجامعي)، أو أعضاء هيئة التدريس، ومن منظور سوق العمل، ومن منظور القيمة التي تعكسها الخدمة. وهناك أكثر من باحث ذهبوا إلى أن للجودة أبعاداً، وهذه الأبعاد متنوعة. وتتباين آراء الباحثين في عدد الأبعاد الأساسية للجودة، غير أن المؤسسة التعليمية بإمكانها دراسة وتحليل جميع الأبعاد التي يتناولها الباحثون، وترى ما يناسب العملية التعليمية أكثر، وما يهتم ويركّز عليه المستفيدين، وتأخذ به وتركّز عليه، وهي بذلك تكون قد وضعت يدها على بداية المسار. وفيما يتعلق بمتغير جودة الخدمة التعليمية اعتمد الباحث على مقياس (SERVQUAL) بأبعاده الخمسة وهي (الملموسية، الاعتمادية، سرعة الاستجابة، الأمان، التعاطف)، وهو يقيس الأداء الفعلي للخدمة، ويعتبر من المقاييس المشهورة عالمياً في قياس نوعية الخدمات في المؤسسات التعليمية. وفيما يأتي توضيح لهذه الأبعاد التي تناولها البحث في هذا المجال (Khan, et al, 2011):

أ. **الملموسية:** وتتعلق بالأجهزة المستخدمة في تقديم الخدمة، والمباني ومظاهرها، والمكاتب والخدمات المساندة.

ب. **الاعتمادية:** وتعني قدرة الجامعة على توفير الخدمة في الوقت المحدد والوفاء بالالتزامات.

ج. **سرعة الاستجابة:** الاستجابة لطلبات المستفيدين، والتعامل الفعال معهم بسعة صدر، والمبادرة لخدمتهم والترحيب باستفساراتهم.

د. **الأمان:** وتعني قدرة الموفين على الإيحاء لمتلقي الخدمة بالأمان والثقة، وبأن التعامل معه خالٍ من الأخطاء.

هـ. **التعاطف:** وتعني إشعار المستفيدين بأنهم محل تقدير واهتمام.

المحور الثالث- الإطار العملي للدراسة

إجراءات الدراسة:

أولاً- منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على دارسة الواقع أو الظاهر، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً وصفياً أو كمياً من خلال استخدام الأسلوب التطبيقي، عن طريق جمع البيانات وتحليل محتوياتها واختبار فرضيات الدراسة.

ثانياً- مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع العاملين في الوظائف الإشرافية (عميد، نائب عميد، مدير دائرة، رئيس قسم) في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة وهي: الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، حيث بلغ عدد العاملين (354) موظفاً. وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية الطبقية، ولاختيار المفردات من المجتمع الجزئي أو الطبقة تم استخدام طريقة التوزيع المتناسب (Proportional Allocation) بحيث تكون نسبة مفردات كل طبقة في العينة مساوية لنسبة مفردات الطبقة في المجتمع، حيث بلغ عدد أفراد العينة (177) موظفاً، بنسبة (50%) من مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع (177) استبانة على مجتمع الدراسة وتم الحصول على (128) استبانة بنسبة استرداد (72.3%)، ويتضح فيما يلي توزيع أفراد عينة الدارسة حسب البيانات الشخصية للأفراد فيها:

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدارسة حسب البيانات الشخصية (ن=128)

البيانات الشخصية		العدد	النسبة المئوية %
المؤهل العلمي	دكتوراه	58	45.3
	ماجستير	20	15.6
	بكالوريوس	50	39.1
المسمى الوظيفي	عميد	30	23.4
	نائب عميد	22	17.2
	مدير دائرة	30	23.4
	رئيس قسم	46	35.9
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	10	7.8
	5- أقل من 10 سنوات	12	9.4
	10- أقل من 15 سنوات	36	28.1
	15 سنة فأكثر	70	54.7
الجامعة	الجامعة الإسلامية	40	31.3
	جامعة الأزهر	38	29.7
	جامعة الأقصى	50	39.1

ثالثاً- أداة الدراسة: قام الباحث بتطوير استبانة اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة وذلك لدراسة "ممارسات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بتحسين جودة الخدمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية"، حيث تكونت الاستبانة من مجالين رئيسين هما:

المجال الأول: ممارسات القيادة الاستراتيجية ويشمل على ستة مجالات فرعية هي: التوجه الاستراتيجي، استثمار القدرات والمواهب الاستراتيجي، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، التأكيد على الممارسات الأخلاقية، تنفيذ رقابة تنظيمية متوازنة.
المجال الثاني: جودة الخدمة التعليمية ويشمل على خمسة مجالات فرعية هي: الملموسية، الاعتمادية، سرعة الاستجابة، الأمان، التعاطف.

رابعاً- صدق الاستبانة:

المقصود بصدق الاستبانة قياس الاستبيان لما وضع لقياسه، بحيث أن يكون الاستبيان شامل لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل، بالإضافة إلى وضوح الفقرات، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (الجرجاوي،2010: 105)، وقد تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال: الصدق الظاهري "صدق المحكمين"، والاتساق الداخلي، والصدق البنائي.

خامساً- ثبات الاستبانة:

يقصد بثبات الاستبانة هو "أن يعطي الاستبيان نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه عدة مرات متتالية" (الجرجاوي،2010: 97)، ومن أشهر الاختبارات المستخدمة لقياس الثبات هو معامل ألفا كرونباخ، حيث تبين أن قيمته للاستبانة ككل (0.981) وهذه القيمة تعد مرتفعة ومطمئنة لمدى ثبات أداة الدراسة.

يستخلص من نتائج اختباري الصدق والثبات أن الاستبانة صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة كبيرة جداً، مما يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفاعلة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة.

سادساً- اختبار التوزيع الطبيعي Normality Distribution Test:

تم استخدام اختبار كولمجوروف – سمرنوف Kolmogorov-Smirnov Test (K-S) لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، حيث تبين أن قيمة الاختبار تساوي (0.763) والقيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي (0.605) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبذلك فإن توزيع البيانات يتبع التوزيع الطبيعي حيث تم استخدام الاختبارات المعلمية لتحليل البيانات واختبار فرضيات الدراسة.

سابعاً- الأدوات الإحصائية المستخدمة:

تم تفريغ وتحليل البيانات من خلال برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS22)، حيث تم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

1. النسب المئوية والتكرارات (Frequencies & Percentages).
2. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha).
3. اختبار كولمجوروف – سمرنوف Kolmogorov-Smirnov Test (K-S).
4. المتوسط الحسابي والنسبي والانحراف المعياري والترتيب.
5. اختبار T في حالة عينة واحدة (T-Test).
6. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient).
7. اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA (One Way Analysis of Variance).

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها على النحو الآتي:

الإجابة عن السؤال الأول:

ما واقع ممارسات القيادة الاستراتيجية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية؟

تم استخدام المتوسط الحسابي والنسبي والانحراف المعياري واختبار T لمعرفة درجة الموافقة، كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (2): المتوسط الحسابي والنسبي والانحراف المعياري واختبار t لجميع مجالات ممارسات القيادة الاستراتيجية

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار t	القيمة الاحتمالية (Sig)	الترتيب
.1	التوجه الاستراتيجي	3.83	0.73	76.51	8.93	*0.000	1
.2	استثمار القدرات والمواهب الاستراتيجي	3.57	0.65	71.38	6.89	*0.000	5
.3	تطوير رأس المال البشري	3.56	0.73	71.25	6.09	*0.000	6
.4	تعزيز الثقافة التنظيمية	3.58	0.73	71.69	6.37	*0.000	4
.5	التأكيد على الممارسات الأخلاقية	3.73	0.67	74.53	8.66	*0.000	2
.6	تنفيذ رقابة تنظيمية متوازنة	3.64	0.72	72.86	7.10	*0.000	3
	ممارسات القيادة الاستراتيجية بشكل عام	**3.66**	**0.60**	**73.15**	**8.74**	***0.000**	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05.

يتضح من الجدول السابق رقم (2) ما يلي:

1. أن المتوسط الحسابي للمجال الأول "التوجه الاستراتيجي" يساوي (3.83) أي أن المتوسط الحسابي النسبي (76.51%)، قيمة الاختبار (8.93) وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة. ويعزو الباحث ذلك إلى أن لدى قيادة الجامعات الفلسطينية خطة استراتيجية تنبثق من رؤيتها المنشودة، كما تستخدم الجامعات التحليل الاستراتيجي في التعامل مع الأحداث والتصورات المستقبلية، كما تضع الجامعات بدائل استراتيجية للتعامل مع الأحداث المتغيرة والطارئة.
2. أن المتوسط الحسابي للمجال الثاني "استثمار القدرات والمواهب الاستراتيجي" يساوي (3.57) أي أن المتوسط الحسابي النسبي (71.38%)، قيمة الاختبار (6.89) وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة. ويرجع ذلك إلى اهتمام إدارة الجامعات بالكادر الوظيفي ذو المؤهلات العلمية والخبرات الجيدة، وتشجع الجامعات موظفيها على إيجاد الحلول الإبداعية البناءة، كما تستثمر قيادة الجامعات الخبرات المتوفرة لديها في تطوير العمل.
3. أن المتوسط الحسابي للمجال الثالث "تطوير رأس المال البشري" يساوي (3.56) أي أن المتوسط الحسابي النسبي (71.25%)، قيمة الاختبار (6.09) وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل

أفراد العينة. ويفسر الباحث ذلك إلى أنه يتوافر للجامعات خطة تدريب واضحة لتطوير أداء موظفيها، كما تشجع قيادة الجامعات العمل الجماعي عن طريق فرق العمل، وتعمل الجامعات على ابتعاث عدد من موظفيها لتأهيلهم.

4. أن المتوسط الحسابي للمجال الرابع "تعزيز الثقافة التنظيمية" يساوي (3.58) أي أن المتوسط الحسابي النسبي (71.69%)، قيمة الاختبار (6.37) وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة. ويعزو الباحث ذلك إلى تبني الجامعات ثقافة تنظيمية قائمة على تقدير الأفكار الإبداعية، كما تؤمن بأن الإحلال الوظيفي مسألة طبيعية مطلوبة، كما تنمي الجامعات قيم المصارحة والثقة المتبادلة بين موظفيها، وتعمل على تعزيز الولاء والانضباط في العمل.
5. أن المتوسط الحسابي للمجال الخامس "التأكيد على الممارسات الأخلاقية" يساوي (3.73) أي أن المتوسط الحسابي النسبي (74.53%)، قيمة الاختبار (8.66) وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة. ويرجع ذلك إلى أن قيادة الجامعات تقوم بمكافئة الملتزمين بالسلوك الأخلاقي في العمل، كما تمثل قيادة الجامعات لموظفيها القدوة الحسنة من خلال ممارساتها الأخلاقية، كما تعمل قيادة الجامعات على إشاعة القيم والمعتقدات التي تنسجم مع الاستراتيجيات المتبعة.
6. أن المتوسط الحسابي للمجال السادس "تنفيذ رقابة تنظيمية متوازنة" يساوي (3.64) أي أن المتوسط الحسابي النسبي (72.86%)، قيمة الاختبار (7.10) وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة. ويفسر الباحث ذلك إلى وجود نظام رقابي واضح وفعال للتحقق من سلامة الأداء في الجامعات، كما تقوم الجامعات بمراقبة الأحداث والمواقف الطارئة التي من شأنها التأثير على سير العمل، كما تتبنى قيادة الجامعات أدوات رقابية متطورة في عملية رقابة وجودة أداء الموظفين، كما تتابع الجامعات مخرجات عملية الرقابة وتقوم بمد جهات الاختصاص بتغذية راجعة حول النتائج المتوفرة.

بشكل عام يمكن القول بأن المتوسط الحسابي يساوي (3.66)، وأن المتوسط الحسابي النسبي يساوي (73.15%)، قيمة الاختبار (8.74), وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على فقرات ممارسات القيادة الاستراتيجية بشكل عام. ويعزو الباحث ذلك إلى نجاح القيادة الاستراتيجية في ممارسة دورها الاستراتيجي، والقدرة على التفاعل والاندماج مع بيئة العمل الداخلية والخارجية، والتعامل مع الظروف المحيطة والطارئة من حولها، وقدرتها في رسم الخطط المستقبلية المناسبة، وقدرتها في استثمار الفرص المتاحة ومواجهة التحديات الخاصة بالجامعات الفلسطينية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (ثابت، 2013)، ودراسة (أحمد، والفقيه، 2011)، ودراسة العبادي، والطائي، 2008)، ودراسة (Lear, 2012)، ودراسة (Kasim, 2010).

الإجابة عن السؤال الثاني:

ما مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية؟

تم استخدام المتوسط الحسابي والنسبي والانحراف المعياري واختبار T لمعرفة درجة الموافقة، كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (3): المتوسط الحسابي والنسبي والانحراف المعياري واختبار t لجميع مجالات جودة الخدمة التعليمية

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار t	القيمة الاحتمالية (Sig)	الترتيب
.1	الملموسية	3.88	0.58	77.70	12.23	*0.000	2
.2	الاعتمادية	3.80	0.54	76.05	11.97	*0.000	4
.3	سرعة الاستجابة	3.84	0.59	76.89	11.44	*0.000	3
.4	الأمان	3.90	0.59	77.92	12.20	*0.000	1
.5	التعاطف	3.66	0.67	73.13	7.79	*0.000	5
	جودة الخدمة التعليمية بشكل عام	**3.82**	**0.50**	**76.33**	**12.98**	***0.000**	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05.

يتضح من الجدول السابق رقم (2) ما يلي:

1. أن المتوسط الحسابي للمجال الأول "الملموسية" يساوي (3.88) أي أن المتوسط الحسابي النسبي (77.70%)، قيمة الاختبار (12.23) وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة. ويعزو الباحث ذلك إلى أن الجامعات الفلسطينية تتوافر لديها قاعات دراسية مناسبة للمحاضرات من حيث (التهوية، الإضاءة، المساحة، النظافة، ..الخ)، كما تتسم المباني والمرافق الجامعية بالجاذبية والعصرية، وتمتلك الجامعات تجهيزات ومعدات حديثة مناسبة لطبيعة عملها، وتتميز الجامعات بموقع مناسب يسهل الوصول إليه.
2. أن المتوسط الحسابي للمجال الثاني "الاعتمادية" يساوي (3.80) أي أن المتوسط الحسابي النسبي (76.05%)، قيمة الاختبار (11.97) وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة. ويرجع ذلك إلى التزام الجامعات بأداء خدماتها التعليمية في الوقت المحدد، وتبدي قيادة الجامعات تعاطفاً صادقاً لحل المشكلات التي تواجه المستفيدين، كما يحرص الموظفون في الجامعات على التعامل بأسلوب لطيف واحترام مع المستفيدين.
3. أن المتوسط الحسابي للمجال الثالث "سرعة الاستجابة" يساوي (3.84) أي أن المتوسط الحسابي النسبي (76.89%)، قيمة الاختبار (11.84) وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة. ويفسر الباحث ذلك إلى قيام الموظفون في الجامعات بإبلاغ المستفيدين بشكل محدد عن الوقت المطلوب لإنجاز خدماتها، ويحرص الموظفون في الجامعات على تقديم الخدمات للمستفيدين بسرعة ودقة، وحل المشكلات التي تواجه المستفيدين دون تأخير، كما تحرص قيادة الجامعات على المساواة التامة بين المستفيدين وترفض كل أشكال التمييز بينهم.

4. أن المتوسط الحسابي للمجال الرابع "الأمان" يساوي (3.90) أي أن المتوسط الحسابي النسبي (77.92%)، قيمة الاختبار (12.20) وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة. ويعزو الباحث ذلك إلى شعور الموظفون في الجامعات بالأمان أثناء تواجدهم في الجامعة، كما يخلق سلوك موظفي الجامعة انطباعاً بالأمان لدى المستفيدين، ويحافظ الموظفون في الجامعات على سرية وخصوصية بيانات المستفيدين.
5. أن المتوسط الحسابي للمجال الخامس "التعاطف" يساوي (3.66) أي أن المتوسط الحسابي النسبي (73.13%)، قيمة الاختبار (7.79) وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة. ويرجع ذلك إلى أن الجامعات تولي المستفيدين اهتماماً فردياً خاصاً، ويتفهم الموظفون في الجامعات الاحتياجات المحددة للمستفيدين، وتضع الجامعات مصلحة المستفيدين في مقدمة اهتماماتها.

بشكل عام يمكن القول بأن المتوسط الحسابي يساوي (3.82)، وأن المتوسط الحسابي النسبي يساوي (76.33%)، قيمة الاختبار (12.98), وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على فقرات جودة الخدمة التعليمية بشكل عام. ويعزو الباحث ذلك إلى نجاح القيادة الاستراتيجية في تحسين جودة الخدمة التعليمية رغم التحديات الكبيرة التي تمر بها الجامعات الفلسطينية وخاصة محدودية الموارد المالية اللازمة لعملية التطوير المستمر. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Todorut, 2013)، ودراسة (Karahan & Mete, 2014). واختلفت النتائج مع دراسة (مطرية، 2016)، ودراسة (Ismail & Abiddin, 2009)، ودراسة (الشعيبي، والشهراني، 2014).

اختبار فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ o.o5) بين ممارسات القيادة الاستراتيجية وجودة الخدمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "معامل بيرسون للارتباط" لمعرفة ما إذا كان هناك علاقة بين ممارسات القيادة الاستراتيجية وجودة الخدمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (4): معامل الارتباط بين ممارسات القيادة الاستراتيجية وجودة الخدمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية

م	الفرضية	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
.1	العلاقة بين التوجه الاستراتيجي وجودة الخدمة التعليمية	.613	*0.000
.2	العلاقة بين استثمار القدرات والمواهب الاستراتيجي وجودة الخدمة التعليمية	.617	*0.000
.3	العلاقة بين تطوير رأس المال البشري وجودة الخدمة التعليمية	.760	*0.000
.4	العلاقة بين تعزيز الثقافة التنظيمية وجودة الخدمة التعليمية	.738	*0.000
.5	العلاقة بين التأكيد على الممارسات الأخلاقية وجودة الخدمة التعليمية	.530	*0.000
.6	العلاقة بين تنفيذ رقابة تنظيمية متوازنة وجودة الخدمة التعليمية	.597	*0.000
	العلاقة ممارسات القيادة الاستراتيجية وجودة الخدمة التعليمية	**.758**	***0.000**

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$.

يبين الجدول السابق (4) أن معامل الارتباط يساوي (.758)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) وهذا يدل على وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين ممارسات القيادة الاستراتيجية وجودة

الخدمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، وبذلك نقبل بصحة الفرضية الأولى. ويعزو الباحث النتيجة إلى أهمية دور القيادة الاستراتيجية العلمي في تحسين جودة الخدمة التعليمية، والتي تعد ركيزة بالغة الأهمية في الفهم الاستراتيجي لجميع متغيرات بيئة عمل الجامعات، والتي تستطيع من خلالها القيادة الاستراتيجية وضع التصورات والسيناريوهات المتعددة للوصول إلى أفضل جودة تعليمية مقارنة بالمنافسين. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (ثابت، 2013)، ودراسة (القاضي، 2012)، ودراسة (العبادي، والطائي، 2008)، ودراسة (Lear, 2012).

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ o.o5) بين متوسطات استجابات المبحوثين حول ممارسات القيادة الاستراتيجية وجودة الخدمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة تعزى إلى البيانات الشخصية (المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة، الجامعة).

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار " التباين الأحادي " لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى البيانات الشخصية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (5): نتائج اختبار "التباين الأحادي " – البيانات الشخصية

البيانات الشخصية	قيمة الاختبار F	القيمة الاحتمالية (Sig.)
المؤهل العلمي	4.527	*0.015
المسمى الوظيفي	1.020	0.390
سنوات الخدمة	1.757	0.165
الجامعة	15.720	*0.000

*الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$.

من النتائج الموضحة في الجدول السابق (5) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) للمسمى الوظيفي وسنوات الخدمة وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المبحوثين تعزى إلى المسمى الوظيفي وسنوات الخدمة، يعزو الباحث ذلك إلى تحدى الثورة التكنولوجية وثورة المعلومات والاتصالات والذي يفرض على الجامعات ضرورة مواكبة التغيرات التكنولوجية في العمل واستيعاب الانفجار المعرفي وحسن استخدام تكنولوجيا المعلومات وتطويعها في عمليات التعليم والتعلم، والذي ساهم في تقليص الفجوة بين ما يمتلكه الموظفين القدامى والموظفين الجدد من معارف ومهارات وخبرات، والذي أعطى كل موظف فرصة لتطوير ذاته وزيادة مهاراته ومعارفه من خلال ما تقدمه المؤسسات من مساهمات لتطوير قدرات العاملين وزيادة مهاراتهم المعرفية، أو التعلم الذاتي، الأمر الذي ساهم في تجاوز الفروق في آراء المبحوثين، واتفقت النتيجة مع دراسة (مطرية، 2016)، ودراسة (محمد، والفقيه، 2011). بينما تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) أقل من مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) للمؤهل العلمي والجامعة وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المبحوثين تعزى إلى المؤهل العلمي والجامعة. ويعزو الباحث ذلك إلى أن العاملين في الوظائف الإشرافية في الجامعات الفلسطينية من حملة "الدكتوراه" هم من ذوي الخبرة والكفاءة العلمية الأعلى، إضافة إلى أنهم أكثر أقدمية في العمل، وتقلدوا مناصب وظيفية عليا تتيح لهم الحكم بشكل أفضل من زملائهم من حملة الماجستير والبكالوريوس، وبالتالي لديهم القدرة على تحديد واقع بيئة العمل في مؤسسات التعليم العالي، واتفقت النتيجة مع دراسة (ثابت، 2013)، ودراسة (Kasim, 2010).

المحور الرابع- الاستنتاجات والتوصيات

أولاً- الاستنتاجات:

1. أظهرت نتائج الدراسة أن (73.15%) من مجتمع الدراسة يرون أن مستوى ممارسات القيادة الاستراتيجية في الجامعات الفلسطينية مرتفعاً؛ وبينت أن مستوى ممارسات القيادة الاستراتيجية مريحة بشكل عام من حيث التوجه الاستراتيجي، استثمار القدرات والمواهب الاستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، التأكيد على الممارسات الأخلاقية، تنفيذ رقابة تنظيمية متوازنة.
2. أشارت نتائج الدراسة أن (76.33%) من مجتمع الدراسة يرون أن مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية مرتفعاً؛ وبينت النتائج توفر جودة خدمة تعليمية بصورة ملحوظة من حيث الملموسية، الاعتمادية، سرعة الاستجابة، الأمان، التعاطف.
3. أثبتت النتائج وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين ممارسات القيادة الاستراتيجية (التوجه الاستراتيجي، استثمار القدرات والمواهب الاستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، التأكيد على الممارسات الأخلاقية، تنفيذ رقابة تنظيمية متوازنة) وتحسين جودة الخدمة التعليمية (الملموسية، الاعتمادية، سرعة الاستجابة، الأمان، التعاطف) في الجامعات الفلسطينية.
4. أوضحت النتائج أنه كلما كان هناك اهتمام أكبر من قبل إدارة الجامعات الفلسطينية بممارسات القيادة الاستراتيجية، فإن احتمالات تحسين جودة الخدمة التعليمية تزداد.
5. بينت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين حول ممارسات القيادة الاستراتيجية وتحسين جودة الخدمة التعليمية تعزي للمتغيرات الشخصية (المسمى الوظيفي، وسنوات الخدمة).
6. بينت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين حول ممارسات القيادة الاستراتيجية وتحسين جودة الخدمة التعليمية تعزي للمتغيرات الشخصية (المؤهل العلمي، والجامعة).

ثانياً- التوصيات:

1. اهتمام الجامعات الفلسطينية بمختلف أبعاد ممارسات القيادة الاستراتيجية والقيام بتنمية وتطوير قدراتها الجامعية ومنها: التوجه الاستراتيجي، استثمار القدرات والمواهب الاستراتيجية، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الثقافة التنظيمية، التأكيد على الممارسات الأخلاقية، تنفيذ رقابة تنظيمية متوازنة، لدورها المباشر في تحسين جودة الخدمة التعليمية للجامعات.
2. ضرورة قيام إدارة الجامعات بتعزيز المفاهيم الإدارية الحديثة المرتبطة بتأدية واجباتهم بعامة، ومفاهيم القيادة الاستراتيجية وجودة الخدمة التعليمية بخاصة من خلال عقد البرامج التدريبية وجلسات العصف الذهني مع متخصصين، مما يساهم في رفع كفاءة ومهارة قادة الجامعات.
3. التوسع في تفويض الصلاحيات للعاملين في الوظائف الإشرافية بالجامعات المبحوثة وإشراكهم في صنع القرار، ليكونوا قادرين على الاستجابة المناسبة للمتغيرات والظروف الطارئة، والاستفادة من الفرص المتاحة، ومواجهة التهديدات المحتملة.
4. أن تتبنى إدارة الجامعات الفلسطينية جودة الخدمة التعليمية كاستراتيجية للمنافسة والتميز، وأن يكون تطوير وتحسين جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها من أولوياتها خاصة فيما يتعلق بالأبعاد (الملموسية، الاعتمادية، سرعة الاستجابة، الأمان، التعاطف).
5. ضرورة تأكيد إدارة الجامعات المبحوثة على العاملين فيها بزيادة الاهتمام بالمستفيدين، وتشجيع ثقافة أننا في خدمة المستفيدين، وأن من أهداف الجامعة الأساسية تلبية طلبات المستفيدين بما يتعكس إيجاباً على سوق العمل والمجتمع.
6. العمل على الارتقاء بمستوى جودة الخدمة الجامعية للمستفيدين بالجامعات المبحوثة من خلال اتخاذ خصوصية الجامعات مدخلاً لرضا المستفيدين عن جودة الأداء المقدم فعلاً للمستفيدين.

7. ينبغي تحسين نوعية الخدمات الجامعية المقدمة للمستفيدين بكافة أشكالها من خلال الاستعانة بمقياس (SERVQUAL) لقدرته التفسير، على أن يتم تكرار قياس مستوى جودة الخدمة بين الحين والآخر للوقوف على ندى التحسن في تقديمها.

المراجع

-أحمد، أشرف السعيد والفقيه، محمد هادي (2011). القيادة الاستراتيجية لرؤساء الأقسام الأكاديمية دراسة ميدانية بجامعة نجران، *مجلة التربية جامعة الأزهر*، العدد: 146، ج:1.

-اسليم، محمد (2017). دور القيادة الاستراتيجية في إدارة الأزمات الأمنية بوزارة الداخلية والأمن الوطني- الشق المدني، *رسالة ماجستير غير منشورة*، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، غزة، فلسطين.

-الأيوبي، منصور (2014). تصميم بيئة العمل والتغيرات المنشودة لتحقيق الميزة التنافسية دراسة تطبيقية على مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة الجنان، لبنان.

-بركات، زياد (2010). الفجوة بين الإدراكات والتوقعات لقياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين فيها، *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد*، المجلد: 2، العدد: 4.

-ثابت، رائد (2013). درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الاستراتيجية وعلاقتها بتطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

-جاد الرب، سيد محمد (2012). *القيادة الاستراتيجية*، دار الكتب المصرية، مصر.

-الجرجاوي، زياد (2010). *القواعد المنهجية لبناء الاستبيان*، الطبعة الثانية، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين.

-الحدابي، داود وقشوة، هدى (2009): جودة الخدمة التعليمية بكلية بحجة من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، العدد: 4.

-حسين، ضياء ومحمد، نسرين والطائي، علي (2011). دور القيادة الاستراتيجية في عمليات إدارة المعرفة دراسة تشخيصية في ديوان وزارة النفط، *مجلة كلية الإدارة والاقتصاد*، العدد: 4 (7).

-الحيلة، آمال (2014). نموذج مقترح لمنظمات التعلم كمدخل للتميز المؤسسي دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة قناة السويس، مصر.

-الخفاجي، نعمه عباس (2008). *الفكر الاستراتيجي قراءات معاصرة*، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

-الخميسي، سلامة (2007). *معايير جودة المدرسة الفاعلة في ضوء منحنى النظم: رؤية منهجية*، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، اللقاء السنوي الرابع عشر "الجودة في التعليم العام"، القصيم، السعودية.

-الدجني، إياد (2013). أنموذج مقترح لإعادة هندسة العمليات الإدارية وحوسبتها في مؤسسات التعليم العالي، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد: 1.

-الدرادكة، مأمون وشلبي، طارق (2002). *الجودة في المنظمات الحديثة*، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

-رحيمة، سلمى (26). دور مهارات القيادة الاستراتيجية في التهيؤ لضغوط العمل دراسة تحليلية لآراء عينة من القادة العسكريين، - *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية*، المجلد: 4، العدد: 9.

-رحيمة، سلمى (26). دور مهارات القيادة الاستراتيجية في التهيؤ لضغوط العمل دراسة تحليلية لآراء عينة من القادة العسكريين، *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية*، المجلد: 4، العدد: 9.

-السعافين، فاطمة (2015): استراتيجية مقترحه لتحسين مستوى جودة الخدمات الطلابية في الجامعات الفلسطينية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

-الشعيبي، محمد (2016). مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات الحكومية في الجمهورية اليمنية دراسة تقويمية لجامعتي ذمار والحكمة اليمانية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، العدد: 23.

-الشعيبي، محمد والشهراني، سعيد (2014): تقييم جودة الخدمات التعليمية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر الطلاب، *مجلة جامعة ذمار للدراسات والبحوث*، العدد: 19.

-العبادي، هاشم والطائي، يوسف (2011). *التعليم الجامعي من منظر إداري: قراءات وبحوث*، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

-عبد الراضي، صادق (2013). قياس جودة الخدمة في التعليم التقني دراسة استطلاعية لآراء عينة من التدريسيين في المعهد التقني- العمارة، *مجلة التقني*، المجلد: 26، العدد: 4.

-عبد، ضرغام حسن (2016). أثر ممارسات القيادة الاستراتيجية في تحقيق ريادة الأعمال دراسة استطلاعية في بعض المصارف التجارية في محافظة النجف الأشرف، *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية*، المجلد: 13، العدد: 39.

-العطار، إبراهيم (2006). واقع إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية ، وسبل تطويره من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعات قطاع غزة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

-الفيحان، ايثار وجلاب، احسان (2006). ممارسات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بخدمة الزبون دراسة تحليلية لآراء عينة من مديري المصارف الأهلية، *مجلة الإدارة والاقتصاد*، العدد: 59.

-القاضي، زياد مفيد (2012). علاقة الممارسات الاستراتيجية لإدارة الموارد البشرية وأداء العاملين وأثرها على أداء المنظمات دراسة تطبيقية على الجامعات الخاصة في الأردن، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

-القانوع، أسامة (2017). دور القيادة الاستراتيجية في تمكين العاملين بوزارة الداخلية والأمن الوطني- الشق المدني، *رسالة ماجستير غير منشورة*، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، غزة، فلسطين.

-مدوخ، نصر الدين (2008). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

-المربع، صالح (2008). القيادة الاستراتيجية ودورها في تطوير الثقافة التنظيمية في الأجهزة الأمنية دراسة ميدانية مقارنة على المديرية العامة للجوازات والمديرية العامة للدفاع المدني، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

-المصري، مروان (2007). تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأُسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

-مطرية، باسم (2016). دور تخطيط وتنمية الموارد البشرية في تحسين جودة الخدمات التعليمية في مؤسسات التعليم التقني، *رسالة ماجستير غير منشورة*، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، غزة، فلسطين.

-وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (1998). *الوقائع الفلسطينية، قانون التعليم العالي رقم (11)*، المادة العاشرة لسنى 1998، فلسطين.

-Beatty, k. & Quinn,L (2002). *The Role of Strategic Leadership Team in Organizations*, Center for Creative Leadership.www.ccl,org.

-Hamidi, Yadollah (2009). Strategic Leadership for Effectiveness of Quality Managers in Medical Sciences Universities: What Skills Is Necessary, *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, Vol.*3 (3),* 2563-2569.

-Hitt, Michael A.& Ireland, R. Duane (2002). The Essence of Strategic Leadership: Managing Human and Social Capital, *Journal of Leadership &Organizational Studies*, Vol. 9, No. 1.p142.

-Ismail, Affero & Abiddin, Norhasni (2009). service attributes of Gradute Research Students Needs In Malaysian University, *The Journal Of International Social Research*, Volume 2-6.

-Karahan, Mehmet& Mete, Mehmet (2014). Examination of total quality management practices in higher education in the context of quality sufficiency, *Social and Behavioral Sciences*, Vol. 109, 1292 -1297.

-Kasim, Raja Suzana Raja (2010). The Relationship of Strategic Leadership Characteristics Gender Issues And The Transformational Leadership Among Institutions of Higher Learning in Malaysia. *Phd of degree*, University of Technology Mara, Malaysia.

-Khan, Mubbsher, Nawaz, Muhammad, Ahmed, Ishfaq & Naqvi, Imran. (2011). Teaching Quality in Higher Education: What do we need to improve?. *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, Vol. 1, pp.37-42.

-Khodayari, Faranak & Khodayari, Behnaz (2011). Service Quality in Higher Education Case study: Measuring service quality of Islamic Azad University, Firoozkooh branch, *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, Vol. 1, Issue. 9.

-Lear, Lorraine Wendy (2012). The relationship between strategic leadership and strategic alignment in high-performing companies in South Africa. submitted in accordance with the requirements for the *degree of Doctor* of Business Leadership at the University of South Africa-Graduate School of Business Leadership.

-Lee, Yuan-Duen & Chen, Shih-Hao (2007). A Study of the Correlations Model between Strategic Leadership and Business Execution - An Empirical Research of Top Managers of Small and Medium Enterprises in Taiwan. Proceedings of *the 13th Asia Pacific Management Conference, Melbourne*, Australia, pp. 1027-1032.

-Pisapia, John (2009). *The Strategic Leader – New Tactics for A Globalizing World*. Information Age Publishing, USA.

-Todorut, Amalia (2013).The need of Total Quality Management in higher education, *Social and Behavioral Sciences*, No.83,1105 - 1110.

-Yasin, Malmus Z. (2006). The Use of Strategic Leadership Actions By Deans in Malaysian and American Public Universities. *Phd of degree*, Florida Atlantic University.

نموذج مقترح لتقويم مجال المسؤولية المجتمعية للجامعات تجاه خدمة المجتمع لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير هيئات الاعتماد بالتطبيق على الجامعات السودانية الحكومية – دراسة حالة كلية تنمية المجتمع بجامعة النيلين

د.علوية حسن عبد الله أ. مساعد بجامعة النيلين

rosa.122@live.com

مستخلص الدراسة:

تناولت هذه الدراسة موضوع مجال المسؤولية المجتمعية للجامعات تجاه خدمة المجتمع ، وتمثلت مشكلة الدراسة في أنه هنالك خلط بين مفهوم المسؤولية المجتمعية للجامعات واهداف كليات تنمية المجتمع ، وتتمثل أهمية الدراسة في إلقاء الضوء ، علي دور الجامعات في المشاركة المجتمعية في أطار وظيفتها نحو خدمة المجتمع ، وهدفت الدراسة الي مناقشة مفهوم المسؤولية المجتمعية للجامعات ووضع مقترح لقياس المسؤولية المجتمعية للجامعات في ضوء معايير ضمان الجودة وهيئات الاعتماد، واهم ما توصلت اليه الدراسة ما تقوم به كليات تنمية المجتمع جزء مما تقوم به الجامعة نحو خدمة المجتمع، كما أنه لاتوجد عمادةأو إدارة بالجامعات لقياس وتقويم مسؤوليتها نحو مجتمعاتها المحلية والقومية، عليه اوصت الدراسة وضع استراتيجيات لما تقوم به الجامعات من برامج تنصب في أداء وظيفتها تجاه المجتمع وما تقوم بها كليات تنمية المجتمع في ظل مهامها واختصاصاتها.

الكلمات المفتاحية: المسؤولية المجتمعية، خدمة المجتمع ، الجامع

المبحث الأول

الأطار العام للدراسة

تمهيد:

تمثل مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي احد المرتكزات الرئيسية لتحقيق التنمية الشاملة، إضافة الي دورها في نقل المعرفة الإنسانية الملائمة لبيئة مجتمعاتها من خلال البحث والتطوير وخدمة المجتمع واستمرار هذه المؤسسات بقيام مهامها الاساسية التدريسية والبحثية وخدمة المجتمع يتوقف علي ثقة المجتمع بها ودعمه لها لذلك فان رضا المجتمع يتطلب من هذه المؤسسات ان تتجه نحو الجودة بحيث تعمل باستمرار علي تجاوز وضعها الحالي الي وضع افضل.

ونجد كثير من الدول تبذل الجهود لتحسين اداء مؤسسات التعليم العالي بها في سبيل ارساء سياسيات واليات لضمان الجودة، واهمية الجودة في مؤسسات التعليم العالي تسهم في الارتقاء بمستوي نواتج العملية التعليمية متمثلة في كفاءة الخريجين وربط مؤسسات التعليم بالمؤسسات الانتاجية وزيادة الثقة بينها وبين المجتمع.

يمثل التدريس والبحث العلمي والأستشارات محور الخدمة المنتجة التي تقدمها مؤسسات التعليم ويمكن التعرف على أطر عامة مشتركة تعكس الاهتمام المتزايد للدول في سبيل إرساء سياسات وآليات لضمان الجودة ومواءمة التعليم العالي لحاجات المجتمع.

وتعرف المسؤولية في أطارها الواسع بانها أي نشاط تقدمه المؤسسات لخدمة المجتمع ، فقد بني مفهوم المسؤولية المجتمعية علي نظرية اخلاقية تركز علي أن لكل كيان في المجتمع دورا يجب ان يخدم المجتمع ، وبالرغم من أن المسؤولية المجتمعية تمس المؤسسات الاقتصادية اكثر مما تمس المؤسسات العامة باعتبار المسؤولية المجتمعية في هذا الاطار ترتبط بالاستثمار الأخلاقي والمساهمة في التنمية التي تخدم المجتمع والبيئة مع تحقيق العوائد المجدية ، إلا أن النظرة إلي مؤسسات التعليم غير الربحية منها ارتبطت بالمسؤولية المجتمعية بكل جوانبها ومكوناتها.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في أنه بالرغم من ان الجامعات السودانية الحكومية تقوم بمسؤوليتها المجتمعية نحو خدمة مجتمعاتها المحلية وتساهم في تنميتها بقدر المستطاع من خلال كلياتها وبرامجها المختلفة كلا في مجاله واختصاصة الا انه هنالك مفهوم خاطئ من قبل الاكاديمين والمهنيين وغيرهم في هذه الجامعات، حيث ينظرون بأن خدمة المجتمع تقع على عاتق كليات تنمية المجتمع بالجامعات وأن مهام عمادات أو إدارات خدمة المجتمع تماثل مهام كليات تنمية المجتمع.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية المسؤولية المجتمعية التعليم العالي في تطوير المجتمع إلي أفضل المستويات العلمية والعملية، وتتمثل الأهمية في إلقاء الضرء علي دور الجامعات في المشاركة المجتمعية في أطار وظيفتها نحو خدمة المجتمع.

أهداف الدراسة:

-مناقشة مفهوم المسؤولية المجتمعية للجامعات.

- ازالة البس بين مهام عمادة أو إدارة بالجامعات لخدمة المجتمع ومهام كليات تنمية المجتمع

-وضع مقترح لقياس المسؤولية المجتمعية للجامعات في ضوء معايير ضمان الجودة.

- الوقوف على الوضع الراهن لكليات تنمية المجتمع بالجامعات السودانية.

- ابراز واقع كلية تنمية المجتمع بجامعة النيلين.

-الوقوف على ما يضمن تحقيق أهداف الجامعات في خدمة المجتمع.

تساؤلات الدراسة:

–هنالك لبس بين مفهوم المسؤولية المجتمعية للجامعات ودوركليات تنمية المجتمع؟

–توجد بالجامعات السودانية الحكومية عمادة أو إدارة مسؤولة عن خدمة المجتمع؟

– هنالك تباين بين مفهوم عمادة او ادارة لخدمة المجتمع وكليات تنمية المجتمع بالجامعات؟

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال استقراء مصادر الدراسة المتعلقة بالمسؤولية المجتمعية للجامعات وآراء المختصين من أجل الوصول الي توجهات عامة في معالجة الدراسة والإجابة على تسأولاتها.

مجتمع الدراسة: كليات تنمية المجتمع بالجامعات السودانية الحكومية.

عينة الدراسة: كلية تنمية المجتمع بجامعة النلين

الحدود المكانية للدراسة: ولاية الخرطوم

الحدود الزمانية: الفترة 14 20 الي 2017م

أدوات جمع البيانات: الملاحظة بحكم عمل الباحث بكلية تنمبة المجتمع بجامعة النيلين ومقابلة مع مديرة دائرة تنمية المجتمع بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي ب تاريخ2018/1/10، القرارات الادارية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي وقرارات جامعة النيلين في الفترة 2014–2017م.

مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

الجودة: Quality

لغة من اجاد، أي أتي بالجيد من قول أو عمل، وأجاد الشئ صيره جيداً، جوده بمعني صار جيداً

ضمان الجودة: Quality Assurance (اتحاد الجامعات العربية: 69:2013)

هو استيفاء الجودة بجميع عناصر العملية التعليمية وفق معايير محددة.

مؤشرات الاداء: Performance Indicators

مقاييس كيفية وكمية تستخدم لتتبع الاداء بمرور الوقت للاستدلال على مدي تلبية مستويات الاداء المتفق عليها.

المعيار: Standard

المواصفات الازمة للتعليم الجيد الذي يمكن قبوله لضمان جودته وزيادة فعاليته وقدرته على المنافسة، ومقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقييم الأداء الجامعي وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة.

التقويم: Evaluation

تحليل أداء المؤسسات والبرامج التعليمية وقياس مستوي جودة الأداء، وتحديد ما قد يوجد من جانب القصور وما يلزم لتلافيها لتحقيق مستوي الجودة المطلوب

المؤسسة: Institute

كل مؤسسة تعليمية حكومية أو خاصة تقدم برامج دراسية منتظمة.

الجامعة: University

مؤسسة علمية تعني بالتعليم العالي والبحث العلمي وخدمة المجتمع والبئية، تمتع بشخصية اعتبارية وذمة مالية مستقلة، وتمنح شهادات الاجازة المتخصصة (البكالوريس، أو الليسانس) والإجازة العالية(الماجستير)، والإجازة الدقيقة(الدكتوراة)، من خلال أقسامها المختلفة.

خدمة المجتمع: Community Services

الجهود التي يقوم بها الأفراد أو الجماعات أو المنظمات لتحسين الأوضاع الاجتماعية أو الاقتصادية، عن طريق تحديد الاحتياجات المجتمعية للأفراد والجماعات.

القياس: Assessment (جاد واخرون:283:2009):

هو عملية قياس جودة الأداء في مختلف عناصر المؤسسة التعليمية وفقاً للمعايير الموضوعة ، فالقياس يسأل عن كيفية تجويد المخرجات ، ويستخدم بصورة متكاملة مع عمليات الاعتماد.

الدراسات السابقة:

دراسة ساجد شرقي بعنوان دور الجامعات في تطوير وتنمية المجتمع،مركز الدراسات الإيرانية، جامعة البصرة،2008م.

تمثلت مشكلة الدراسة في أنه قد تنشأ أزمة الجامعات في بيئة النظام السياسي الذي يهيمن علي مؤسسات التعليم العالي وانحصرت فرضية الدراسة في لابد من ترتيب نظام متكامل مستقل للتعليم العالي ، يؤدي الي الاندماج مع المجتمع ، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج اهمها تحديد المشاكل التي يعاني منها التعليم العالي في العراق، واوصت الدراسة بوضع الدراسات المتخصصة التي تساهم في معالجة قضايا المجتمع.

دراسة: عايدة بابكير بعنوان تطور دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المسؤولية المجتمعية والاتجاهات العالمية الحديثة.

أهم نتائج الدراسة إن مواكبة عصر التكنولوجيا والمعلوماتية المتصارعة فائقة الخطر تفرض بل تحتم ألا يكون دور الجامعة نقل المعرفة فقط ، ولا تكون بمعزل عن المجتمع الذي توجد فيه.

دراسة فيصل محمد وبشري الفاضل بعنوان تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضؤ المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي،المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان الجودة،2016.

هدفت الدراسة إلي تقديم تصور مقترح في تطوير دور الجامعات السودانية لتطبيق وظيفة خدمة المجتمع ، واوصت بضرورة نشر ثقافة الجودة وتطوير خدمة المجتمع بالجامعات السودانية

دراسة : منال عبدالمعطي صالح، تصور مقترح لتطوير الوظيفة الثالثة لكليات التربية الفلسطينية في ضوء معايير ضمان جودة كليات التربية بالجامعات العربية،2017.

تمثلت مشكلة الدراسة في ان هنالك قصوراً واضحاً في أداء كليات التربية الفلسطينية لوظيفتها الثالثة ،حيث يعتريها نوع من الغموض من حيث مفهومها ومؤشرات قياسها، وتهدف إلي ابراز مفهوم الوظيفة الثالثة للجامعات وبالتحديد لكليات التربية فيها، واهم توصيات الدراسة التعامل مع النقص في الأدب المتعلق بالوظيفة الثالثة من خلال كتابات متخصصة وبحوث منهجية في هذا المجال.

دراسة: عطار عبد المجيد و أخرون، الجامعة وخدمة المجتمع، نحو مقاربة وظيفية في تنمية وتطوير المسؤولية المجتمعية"جامعة تلمسان نموذجاً"، مركز النور،2016.

تهدف إلى إبراز دور التعليم الجامعي في تطوير المجتمع وتنميته، وتوسيع آفاقه المعرفية والثقافية وتوضيح لمفهوم المسؤولية المجتمعية للجامعات كمصطلح حديث العهد، واهم توصيات الدراسة تطوير ثقافة الأفراد والمؤسسات حول المسؤولية المجتمعية بعامة والمسؤولية المجتمعية للجامعات بخاصة.

دراسة: محمد أحمد شاهين، المسؤولية المجتمعية في الجامعات العربية، بين الواقع والمأمول، جامعة القدس المفتوحة أنموذجاً، دراسة وصفية تحليلية،2011.

تسعي الدراسة إلى الإجابة عن ما المقصود بالمسؤولية المجتمعية للجامعات وكيف يمكن للجامعة أن تؤدي مسؤولياتها المجتمعية بطريقة فاعلة وما هو واقع أداء جامعة القدس المفتوحة لمسؤولياتها المجتمعية؟، وتهدف إلي إبراز مفهوم المسؤولية المجتمعية للجامعات وتوصلت الدراسة إلي ان الدور الذي تقوم به جامعة القدس المفتوحة في مجال المسؤولية المجتمعية هو دور فاعل ومتميز لكنه غير كامل، وأهم توصيات الدراسة التعامل مع النقص في الأدب النظري المتعلق بالمسؤولية المجتمعية من خلال كتابات متخصصة وبحوث منهجية في هذا المجال.

دراسة إسلام عصام خضر، دور الجامعات الفلسطنية في خدمة المجتمع في ضوء مسؤوليتها الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية " دراسة حالة – جامعة الأقصى"، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية غزة،2013.

تمثلت مشكلة الدراسة في انه بالرغم من انتشار مفهوم المسؤولية الاجتماعية وتزايد الاهتمام بها ، الأ أن مستوي الاهتمام الفلسطيني بها ما زال يسير بخطي بطيئة غير واضحة المعالم، وهدفت الدراسة إلي التعرف علي دور الجامعات الفلسطنية في خدمة المجتمع المحلي في ضوء مسؤوليتها الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وتوصلت الدراسة الي أن دور الجامعة في خدمة المجتمع من وجهة نطر أعضاء الهيئة التدريسية لا يرتقي للمستوي المطلوب، وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها توطيد العلاقة بين الجامعة والمجتمع، القيام بدورات وورش عمل لأعضاء الهئية التدريسية والعاملين في الجامعة لتعزيز مفهوم المسؤولية الاجتماعية لديهم.

المبحث الثاني:

المسؤولية المجتمعية للجامعات تجاه خدمة المجتمع

اولاً: الإطار المفاهيمي للمسؤولية الاجتماعية

لا شك أن الولوج لمفهوم المسؤولية الاجتماعية وخدمة المجتمع لابد أن يمر عبر بوابة العلاقة الوجودية بين الاعمال والمجتمع، بحيث أينما كانت الأعمال فلابد من مجتمعات تحتضنها، بغض النظر عن حجمها.

المسؤولية الاجتماعية في القران الكريم :

لا يمكننا حصر كل ما جاء في القران الكريم في هذا الصدد، لكن سوف نشير لبعض ايات الذكر الحكيم ، قال تعالي (وقفوهم إنهم مسئولون) [سورة الصافات:آية 24]،قال تعالي (والذين في أموالهم حق معلوم)[سورة المعارج:اية 24]

المسؤولية الاجتماعية في السنة النبوية:

قال النبي صلي الله عليه وسلم" كلكم راع ، وكلكم مسؤول عن رعيته"[رواه البخاري:893]

1-تعريف المسؤولية الاجتماعية لمنظمات الأعمال من طرف الأكاديميين:

أشار (Strier,1979:89) للمسؤولية الاجتماعية أنها استجابة لتوقعات المجتمع من المنظمة، والتي يفترض أنها تبادر للقيام بها لتتحمل مسؤوليتها تجاه المجتمع، وهناك من ذهب إلى ابعد من ذلك بقوله أن المسؤولية الاجتماعية لمنظمات الأعمال هي التزام أصحاب القرار في انتهاج أسلوب للعمل يُامن من خلاله حماية المجتمع وإسعاده ككل فضلا عن تحقيق منفعتهم الخاصة(Steckmest,1982:80).

وتعرف بانها مجموعة من الواجبات التي تقوم بها المنظمة من خلال قراراتها بزيادة رفاهية المجتمع والعناية بمصالحه إضافة لمصالحها الخاصة (عبد المحسن:197:2014)

2- تعريف المسؤولية الاجتماعية لمنظمات الأعمال من طرف الهيئات والمنظمات الدولية (فلاق:47:2016)

سنتطرق لأهم التعاريفات التي قدمتها الهيئات والمنظمات الدولية كالاتي:

- **منظمة الأمم المتحدة:**

تعرفها على أنها توسع للمفهوم باستخدام عبارة "تحلي المنظمات بروح المواطنة العالمية".

- **البنك الدولي:**

الالتزام بالمساهمة في التنمية الاقتصادية المستدامة، وذلك من خلال التعاون مع العاملين وأسرهم والمجتمع المحلي والمجتمع ككل لتحسين مستوي معيشتهم على نحو مفيد لنشاط المنظمات وللتنمية الاقتصادية.

- **المرصد الفرنسي للمسؤولية الاجتماعية لمنظمات الأعمال:**

يقصد بها تجنيد كل الطاقات المنظمة كي تساهم بشكل ايجابي إلى جانب كل الفاعلين العموميين في التنمية المستدامة ويكون ذلك بإدماج الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والبيئية في انشطتهم وهذا حتى تصبح متوائمة مع أهداف التنمية المستدامة.

- **المجلس العالمي للأعمال من أجل التنمية المستدامة:**

هي التزام منظمات الأعمال المتواصل بالسلوك الأخلاقي وبالمساهمة في التنمية الأقتصادية وتحسين نوعية حياة القوى العاملة، فضلا عن المجتمعات المحلية والمجتمع عامة.

- **الاتحاد الأوربي:**

أقر بأن المسؤولية الاجتماعية لمنظمات الأعمال هو مفهوم تقوم به بتضمين اعتبارات اجتماعية وبيئية في أعمالها وفي تفاعلها مع أصحاب المصالح على نحو تطوعي، ويركز الاتحاد الأوربي على فكرة أن المسؤولية الاجتماعية مفهوم تطوعي لا يستلزم سن القوانين أو وضع قواعد محددة تلتزم بها المنظمات للقيام بمسئوليتها تجاه المجتمع.

أستناداً علي ما عرجنا عليه من تعاريف للمسؤولية الاجتماعية لمنظمات الأعمال، وعلي ضوء ملاحظتنا علي تلك التعاريف، وتطبيقاً لمنهج التفكير الاستراتيجي نري أن المسؤولية الاجتماعية لمنظمات الأعمال هي " المساهمة العقلانية القائمة علي المبادرة المخططة من منظمات الأعمال في متطلبات مسؤولية الشراكة الإستراتيجية للتنمية الاقتصادية الاجتماعية المتكاملة المبنية علي قوة العلاقة بين منظمات الأعمال والمجتمع بما يحقق الترابط المتوازن بين توقعات المجتمع من جانب وخطط وبرامج منظمات الأعمال للبقاء والاستقرار من جانب آخر"، وبالتالي يمكن القول أن المسؤولية الاجتماعية لمنظمات الأعمال لا تختلف عن الأهداف الأساسية للتنمية المستدامة.

ثانياً: المسؤولية المجتمعية للجامعات:

إن نشاط الجامعة يمكن أن يبوب في مجالين: المجال المعرفي القائم علي التدريس الذي يقوم بنقل المعرفة إلي أجيال المستقبل والبحث العلمي الذي يقوم بزيادة المعرفة وتحديثها والمجال الاجتماعي بمعني المساهمة بفعالية وايجابية في تلبية حاجات الفرد والمجتمع، وتعد الوظيفة الثالثة للجامعات في كثير من دول العالم هي خدمة المجتمع غير أنها في الحقيقة تتوسع في هذا المفهوم لتشمل ثلاثة أبعاد: الإدارة العامة للتخطيط هي: التعليم المستمر ونقل التقنية والابتكار والمشاركة المجتمعية.

وتعرف المسؤولية المجتمعية للجامعات باعتبارها سياسة ذات إطار اخلاقي لاداء مجتمع الجامعة لمسؤولياتها تجاه الآثار التعليمية والمعرفية والبيئية التي تنتجها الجامعة في حوار تفاعلي مع المجتمع لتعزيز إنسانية مستدامة ويمكن تقسيم التأثيرات الجامعية إلى أربع أنواع مترابطة من خلال علاقتها المباشرة بالمجتمع والمسؤولية تجاهه وهي (شاهين: 2:2009):

أولاً: آثار تعليمية تربوية بتحضير الطلبة للمواطنة المسؤولة لتنمية مستدامة

ثانياً: آثار معرفية بمعرفة المسؤولية للنشاطات العلمية والتثقفية.

ثالثاً: آثار تنظيمية وبيئية بتنظيم حياة جامعية مسؤولة عن المجتمع والبيئة.

رابعاً: آثار مجتمعية بالمشاركة في التجمعات للتعلم المتبادل من اجل التطوير.

دور الجامعات في تنمية المسؤولية المجتمعية:

آن الاوان أن تتفكك الجامعات من القيود التي تكبل مسيرتها ومسوؤليتها المجتمعية نحو مجتمعها، وأن تصبح لصيغة بقضايا المجتمع وفق معايير عالمية ومحلية تأخذ في اعتبارها حاجات مجتمعاتها المتعددة والمتجددة ، ولتحقيق هذه الفاعلية تقدم الدراسة المقترحات الاتية:

- إعداد العنصر البشري القادر على تحقيق التنمية المستدامة.
- تقديم الاستشارات الفنية والعلمية لكافة أفراد المجتمع.
- تبني الدراسات المستمرة والتدريب لجميع فئات المجتمع لكسابهم لرفع كفاءتهم المهنية.
- تبني و المؤتمرات المحلية والدولية التي تسهم في حل مشكلات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية.
- أن تدخل إسهامات أعضاء هئية التدريس التي يقدمونها لخدمة المجتمع أحد المعايير للترقية للدرجة العلمية.
- إجراء الدراسات التي تهدف الي تقييم دور الجامعة في خدمة المجتمع للوقوف على التحديات التي تواجه تفعيل خدمة المجتمع.
- على الجامعات إقتراح مشاريع بحثية ذات الصلة بقضايا مجتمعاتها.
- تقديم برامج تثقفية لطلابها لرفع مستواهم الثقافي والاجتماعي والبيئي.
- نشر العلم والمعرفة لترقية المجتمعات المحلية.

- **ثالثاً: واقع كليات تنمية المجتمع بالجامعات السودانية (تقرير دائرة تنمية المجتمع 2017):**

أنشئيت كليات تنمية المجتمع بمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بقرار وزاري لسنة 2013م، بغرض تفعيل دور ووظيفة المحور الثالث من قيام هذه المؤسسات وهو خدمة المجتمع وتنمية المجتمعات المحلية لتؤدي رسالتها وتحقيق أهدافها من خلال ما تقدمه من برامج تعليمية وتدريبية لكافة شرائح وفئات هذه المجتمعات، كان الهدف الاستراتيجي من قيام هذه الكليات هو تمكين المراة أقتصادياً واجتماعياً، وقد أستهدف المشروع في مرحلته الأولي النساء بصفة عامة وربات البيوت من الشرائح الضعيفة وذوات التعليم المتوسط والفاقد التربوي من العاملات في مجال الحرف والصناعات اليدوية المختلفة وروعي أن تكون البرامج متنوعة ومصممة وفق إحتياجات المجتمع المحلي، صمم منهج يغطي خمسة محاور أساسية من إحتياجات المرأة في الريف والحضر ويطبق في تسع شهور والمحاور هي الصحة العامة والجماليات والدراسات الاسلامية والغذاء والتغذية والدراسات البيئية.

الوضع الراهن لكليات تنمية المجتمع:

بعد صدور القرار الوزاري 2016 بإنشاء دائرة تنمية المجتمع ضمن هيكل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي كانت رؤيتها ورسالتها بأن يكون الاهتمام بكل فئات المجتمع كافة والمراة خاصة سعياً نحو تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع بتطوير كليات تنمية المجتمع بمؤسسات التعليم العالي (برامج–مناهج–بنية تحتية– مدربين).

بلغ عدد كليات تنمية المجتمع بمؤسسات التعليم العالي (الحكومي) عام 2016م(20)كلية منتشرة بولايات السودان المختلفة تمارس نشاطها من خلال 559 مركزاً ثابت ومتجول ،وبلغ عدد الدارسين بها حوالي 3902 دارسا

جدول رقم (1) مراكز كليات تنمية المجتمع بالجامعات الولايية وعدد العاملين في العام 2015

رقم	الولاية	الجامعة	عدد المراكز	عدد المتعاقدين
1	الجزيرة	الجزيرة	15	208
2	النيل الازرق	النيل الازرق	15	165
3	نهر النيل	شندي	10	99
4	نهر النيل	وادي النيل	–	–
5	شمال دارفور	الفاشر	10	100
6	جنوب دارفور	نيالا	8	57
7	وسط دارفور	زالنجي	3	39
8	البحر الاحمر	البحر الاحمر	15	210
9	كسلا	كسلا	7	49
10	كردفان	كردفان	4	44
11	غرب كردفان	غرب كردفان	10	95
12	جنوب كردفان	الدلنج	8	88
13	النيل الابيض	الامام المهدي	7	70
14	النيل الابيض	بخت الرضا	9	80

15	القضارف	القضارف	12	132
16	سنار	سنار	15	165
17	الشمالية	دنقلا	8	67
الكلي	17	17	156	1768

المصدر: تقرير دائرة تنمية المجتمع، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الخرطوم،2016م

تحديات كليات تنمية المجتمع:

1- ضعف الدعم المخصص من ميزانية وزارة التعليم العالي والمخصص من ضمن ميزانية الجامعة.

2- ضعف البنية التحتية لكليات تنمية المجتمع ومراكزها.

3-عدم وجود وسائل تساعد على التنقل بين مراكز الكليات وتوزيع الخدمات.

4- عدم وجود عربات تستخدم كورش متنقلة في المناطق التي لا توجد بها مراكز ثابتة.

رابعاً: واقع كلية تنمية المجتمع بجامعة النيل:

أولاً: نشأة الكلية:

استنادا إلي أمر تأسيس كليات تنمية المجتمع لسنة 2004م بأحكام المادة (1) من قانون المجلس الأعلى لرعاية كليات المجتمع – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تبنت جامعة النيلين أمر قيام مراكز تنمية المرأة في فبراير 2004م وبدأت بقسم واحد – قسم تنمية قدرات المرأة – من خلال برنامج تعليمي – تثقيفي – تدريبي مدته عام تتم الدراسة في الأحياء السكنية بقرب سكن الدارسات في الأندية والخلاوي ومدارس الأساس وبعد إكمال الدراسة تمنح الدارسة شهادة تنمية القدرات .

من خلال النجاح الكبير الذي تم بافتتاح عدد مقدر من مراكز تنمية المجتمع توجت إدارة جامعة النيلين هذا النجاح بتطوير مراكز تنمية المرأة إلي كلية تنمية المرأة والمجتمع في يوليو 2009م. وعملاً بأحكام المادة 16 (أ) من قانون جامعة النيلين لسنة 1995م. وبعد الاطلاع على توصية مجلس العمداء رقم (231) بتاريخ 7 مايو 2012م يُصحح مسمي كلية تنمية المرأة والمجتمع بجامعة النيلين إلي كلية تنمية المجتمع اعتباراً من تاريخه .

ثانياً: أقسام الكلية

- **قسم تنمية قدرات المرأة:** يمنح دبلوم تنمية قدرات المرأة
- **قسم تنمية القدرات الفنية:** يمنح دبلوم القدرات الفنية
- **قسم حفظة القرآن الكريم: يقدم** دروات التجويد (تلاوة القرآن الكريم) الإرشاد الأسري الإسلامي و دورة فقه الأسرة (غير مفعل)
- **قسم ذوي الاحتياجات الخاصة (غير مفعل)**
- **قسم تنمية قدرات الشباب (غير مفعل)**

ثالثا: الكورسات المتخصصة

جدول رقم (2) الكورسات القصيرة بكلية تنمية المجتمع

الرقم	الكورس	الساعات التدريسية		
		نظري	عملي	مجموع الساعات
1	اللغة الانجليزية	90	60	150
2	الفندقة وفن الطهي	30	120	150
3	الحاسوب	10	140	150
4	الخياطة والتفصيل	30	60	90

المصدر: دليل كلية تنمية المجتمع، جامعة النيلين، الخرطوم،2014.

رابعاً: الاتفاقيات والشراكات:

شراكات مع اتحاد شعبة ووكالات السفر والسياحة و الجهاز القومي لتشغيل الخريجين ومؤسسة التنمية الاجتماعية بولاية الخرطوم.

خامساً: البرامج الاكاديمية

تم التصديق لها من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في العام2014م تمنح درجة الدبلوم التقني نظام ثلاث سنوات في مجالات الدراسات السياحية والفنادق والتنمية الريفية والتعليم قبل المدرسة الا انه تم تجفيف هذه البرامج من قبل توجيه الإدارة العليا بالجامعة بتاريخ2017/4/9م بأن لا يكون هنالك قبول للطلاب في هذه البرامج المعنية بالكلية علي حسب قرارات دائرة تنمية المجتمع بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي بان بعض كليات تنمية المجتمع قد انحرفت عن المسار المحدد لها ، وهذا مثير للدهشة والاستغراب حيث أن التصديق والموافقة بأنشاء البرامج الاكاديمية يتم من قبل جهات محددة بذات الوزارة ، وهذا يجيب علي تساؤلات الدراسة بانه هنالك خلط بين مفاهيم المسؤولية المجتمعية وخدمة المجتمع ومهام كليات تنمية المجتمع وايضا يؤكد علي أن هنالك عدم ادراك لما تقوم به كليات تنمية المجتمع وما تقوم به عمادات او إدارات خدمة المجتمع ووجهت إدارة الجامعة ادراكاً منها بأهمية هذه المجالات بترفيع درجة دبلوم السياحة والفنادق الي درجة البكالوريس ضمن برامج مدرسة الآثار والسياحة بكلية الأداب بالجامعة.

وقد تبين لنا من واقع دليل القبول العام لمؤسسات التعليم العالي الحكومية والاهلية للعام الجامعي2016-2017م أن هنالك برامج علي مستوي البكالوريس ما زالت تتضمنها اقسام كليات تنمية المجتمع ببعض الجامعات السودانية الحكومية.

المبحث الثالث

نموذج مقترح من قبل الباحث لقياس مجال المسؤولية المجتمعية للجامعات

هذا النموذج خاص بتقويم محور المسؤولية الاجتماعية وقياس أداء وظيفة الجامعة فيما يتعلق بخدمة المجتمع، والنشاط الاستشاري والأعمال الاستشارية والتعاون المشترك، بناءاً على معايير و مؤشرات الاداء النوعية والكمية في ضوء معايير بعض هيئات الاعتماد الدولية، وذلك في صورة مقياس يمكن من خلال تطبيقه لتقييم الاداء وضمان الجودة والوفاء بمتطلبات الاعتماد الأكاديمي للجامعات في اداء وظيفتها نحو خدمة المجتمع، ويتحقق هذا الغرض من خلال:

1- إعداد الصورة المبدئية للمقياس باستخدام أسلوب دلفي.
2- إعداد الصورة النهائية للمقياس: من خلال إعادة الصورة المبدئية للمقياس والتي سوف يتم الوصول اليها باستخدام أسلوب دلفي، ثم حساب صدق وثبات المقياس للتوصل إلى الصورة النهائية له

أهداف النموذج:

يهدف إلى تفعيل دورالجامعات في خدمة المجتمع من خلال مسؤولياتها المجتمعية بقياس معايير ومؤشرات المشاركة المجتمعية ويطبق هذا القياس من خلال فريق عمل متخصص سواء من اقسام الجودة بالكليات المختلفة أو مراكز ضمان الجودة بالجامعات، او أي هيئة تقوم أخري سواء كانت داخلية أو خارجية، وذلك لجمع الشواهد والادلة اللازمة للتاكد من تحقيق مختلف المعايير الموضوعة.

تحديد محاور/مؤشرات المقياس الرئيسية والفرعية:

تم تصميم الأداة في صورة استبانة تضمنت ثلاث محاور أساسية يتضمن كل منها مجموعة من المؤشرات

فلسفة النموذج المقترح:

أن الجامعات السودانية تمتلك المقومات التحتية والمعرفية التي تمكنها من القيام بدورها الفاعل في خدمة المجتمع من منطلق مسؤوليتها المجتمعية نحو مجتماعتها المحلية بوجود هئية تدريس مؤهلة لخدمة المجتمع المحلي ورغبته للتفاعل معها لتحقيق وظيفتها في خدمة المجتمع ومواجهة مشكلاته.

إستراتيجية النموذج المقترح:

مجال المسؤولية المجتمعية (1)	
المحاور	**المؤشرات**
1-1خدمة المجتمع	1-1-1للجامعة عمادة/ إدارة لخدمة المجتمع لها خطط وبرامج تجاز مؤسسياً
	1-1-2تتوافر لها موارد مادية ومالية كافية وتعمل بها أطر بشرية مؤهلة
	1-1-3تنسق الجامعة نشاطها لخدمة المجتمع مع الاطراف المعنية
	1-1-4 للجامعة علاقات متنوعة وشراكات مع منظمات المجتمع المختلفة
	1-1-5تقدم الجامعة آليات لتشجيع وتحفيز منسوبى المؤسسة للمشاركة فى خدمة المجتمع
	1-1-6تجرى عمادة/ إدارة خدمة المجتمع دراسات متنوعة فى مجالات خدمة المجتمع المختلفة
	1-1-7يستفيد المجتمع من الإمكانات المتنوعة والمختلفة بالمؤسسة
	1-1-8تقوم الجامعة أداء عمادة/ إدارة خدمة المجتمع وبشكل دورى
	1-1-9تشارك الجامعة بصورة فاعلة باجراء الدراسات والبحوث في مجال العدالة الاجتماعية
	1-1-10تعمل الجامعة مع الجهات المختصة في رفع مستوي الحس الوطني للمواطنين وترقية سلوكهم الحضاري
	1-1-11للجامعة آليات لمتابعة مدي المشاركة العامة للطلاب في الأنشطة الاجتماعية وحثهم عليها
	1-1-12تعمل الجامعة على تكامل الانشطة الاجتماعية والأكاديمية ترقية لمخرجاتها
	1-1-13للجامعة الوسائل والطرق لتوثيق صلتها بالمجتمع لضمان مشاركته في أنشطتها
	1-1-14حصلت الجامعة على جوائز وحوافز نظير مشاركتها في الأنشطة الاجتماعية
	1-1-15تجري المؤسسة تقويماً دورياً لبرامجها ونشاطها الاجتماعي
1-2 الأعمال الاستشارية	1-2-1 للجامعة لوائح تنظم نشاطها الاستشاري وفق إجراءات المؤسسة المالية والإدارية
	1-2-2للجامعة حاضنات أعمال مختلفة لتنمية المجتمع
	1-2-3تتيح الجامعة لهيئة التدريس التفرغ الكامل أو الجزئي للعمل الاستشاري
	1-2-4تسوق الجامعة الأعمال الاستشارية من خلال وحدات أو مكاتب استشارية
	1-2-5للجامعة مجالات استشارية متعددة مع جهات حكومية وغيرها، ولها لوائح لتوزيع العائدات بين الأطراف المعنية
1-3التعاون المشترك	1-3-1للجامعة مذكرات تفاهم مع رصيفاتها من المؤسسات محلية وأقليمية وعالمية
	1-3-2من نماذج نواتج التعاون مع المؤسسات الأخري إنشاء المعامل أو تبني الكراسي البحثية أو حاضنات الأعمال أو اتاحة فرص التدريب، مما يشير إلى عمق التعاون المشترك مع المؤسسات المانحة
	1-3-3لاتفاقيات التعاون المشترك التي ابرمتها الجامعة تأثير إيجابي ملحوظ على ترقية أداء هيئة التدريس وتدريب ونوظيف الخريجين
	1-3-4للتعاون المشترك تأثير إيجابي على ترقية معظم المحاور المتعلقة بعملية التعليم والتعلم
	1-3-5تراجع الجامعة استراتيجيتها في التعاون المشترك بالمراجعة والتطوير

دلائل–شواهد تحقيق المحاور.....

1– تعليق اللجنة الداخلية المستقلة القائمة بالتقييم.....

أولويات التحسين.....

2– تعليق لجنة أخري خارجية مستقلة.....

3–أولويات التحسين.....

من خلال هذا النموذج يمكن تحديد مؤشرات جودة مخرج خدمة المجتمع للجامعات في النقاط التالية:

- تضع الجامعة فلسفتها وتحدد اهدافها وسياساتها وبرامجها التعليمية وفق دراسات احتياجات المجتمع الفعلية.
- تتضمن الجامعة أساليب ومعايير تقويم لإدائها وانجازاتها في خدمة المجتمع.
- تعطي مساحة اوسع في تقويمها لمناهجها وبرامجها واداء أساتذتها لمجال الخدمة الاجتماعية ومن ثم توفر البيئة الصالحة بصورة كاملة.
- تكون قنوات الاتصال والتفاعل مفتوحة بين وحدات الجامعة وبين شرائح المجتمع.
- اختصاصات ومهام كليات تنمية المجتمع جزء من مهام الجامعات بكأفة وحداتها لخدمة المجتمع.

الخاتمة

تمثل مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي احد المرتكزات الرئيسية لتحقيق التنمية الشاملة،إضافة الي دورها في نقل المعرفة الإنسانية الملائمة لبيئة مجتمعاتها من خلال البحث والتطوير وخدمة المجتمع واستمرار هذه المؤسسات بقيام مهامها الاساسية التدريسية والبحثية وخدمة المجتمع يتوقف علي ثقة المجتمع بها ودعمه لها لذلك فان رضا المجتمع يتطلب من هذه المؤسسات ان تتوجه نحو الجودة بحيث تعمل باستمرار علي تجاوز وضعها الحالي الي وضع افضل، بارساء سياسيات واليات لضمان الجودة،ومن خلال استقراء الدراسة تم استنباط عدد من النتائج ووضع بعض المقترحات والتوصيات، وأهم ماتوصلت اليه الدراسة بأن المسؤولية المجتمعية للجامعات لاتحظى بالاهتمام الكافي من إدارات الجامعات المختلفة وذلك للتركيز علي النشاطين العلمي والبحثي علي حساب خدمة المجتمع، وانحسارة في مهام كليات تنمية المجتمع،وهذا ما يؤكد البس بين مفهوم المسؤولية المجتمعية وتنمية المجتمع وذلك لغياب الرؤية الواضحة لدي الجامعات في اداء هذه الوظيفة بغياب معايير الحكم علي نجاح الجامعات او فشلها في خدمة المجتمع، كما انه لا توجد كيانات بالجامعات مختصة بإدارة خدمة المجتمع سواءكانت عمادة او إدارة لكن توجد ببعضها مراكز او معاهد لتنمية المجتمع ، دور كليات تنمية المجتمع بالجامعات السودانية غير مكتمل في خدمة المجتمع كما انها تعترضها كثيرمن التحديات من أهمها ضعف التمويل المخصص لها ضمن ميزانية الجامعة، وقلة الدعم المالي من وزارة التعليم العالي، وضعف البنية التحتية لها،واهم ما أوصت به الدراسة بانه يجب أن تقوم مؤسسات التعليم العالي بمسؤوليتها المجتمعية من خلال خططها الإستراتيجية التي تتضمن إجراء الدراسات، ووضع اليات قياس ومؤشرات لمدي النجاح ويكون ذلك بالانتقال من مفهوم تقديم الخدمة التطوعية علي تطبيق أوسع يتبني المسؤولية المجتمعية،إنشاء عمادةأوإدارة مختصة بخدمة المجتمع بكل جامعة سودانية تتبع مباشرة لمدير الجامعة ،تعمل علي وضع الخطط الاستراتيجية لبرامج خدمة المجتمع ومسؤولة عن تنفيذها ويتم تقويمها دورياً أو تحويل كليات تنمية المجتمع بمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي الي مجسات بحثية لدراسة واقع المجتمعات وتحديد مشاكلها وقضاياها ومحاولة إيجاد الحلول لها عبر التعاون المشترك مع كليات الدراسات العليا ومراكز البحث العلمي بهذه المؤسسات سواء كانت بالمركز أو الولايات، رفع التمويل والدعم المالي المخصص لها، أخيراً توصي الدراسة بتكوين لجان بالكليات خاصة ببرامج المسؤولية المجتمعية نحو خدمة المجتمع، يكون رئيسها عميد الكلية ، تعمل علي تنظيم وحصر مساهمات الأقسام المختلفة بالكليات نحو خدمة مجتمعاتها.

المراجع والمصادر:

اولاً: القران الكريم والاحاديث النبوية

ثانياً: الكتب والمراجع العربية:

1-اتحاد الجامعات العربية دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية، الأردن،2013م.

2-الإدارة العامة للتخطيط ،وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات ،الوظيفة الثالثة للجامعات، وزارة ،التعليم العالي، المملكة العربية السعودية،1435هـ/2014م

3- الهئية العليا لتقويم واعتماد التعليم العالي ، المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات العليم العالي، المجلس القومي للتعليم العالي والبحث العلمي ، السودان ،2016م.

4 -توفيق محمد عبدالمحسن،أخلاقيات الأعمال،دار الفكر العربي، القاهرة،2014

5- دليل القبول العام لمؤسسات التعليم العالي للعام الدراسي 2015-2016م.

6-دليل كلية تنمية المجتمع، جامعة النيلين،2014م.

7- رضا إبراهيم المليجي، جودة واعتماد المؤسسات التعليمية – اليات لتحقيق ضمان الجودة والحكومة للمؤسسة ، مؤسسة طيبة ، ط1، القاهرة ، 2011م.

8 -كتاب بحوث المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي ،السودان ،2016م.

9- محمد فلاق، المسؤولية الإجتماعية لمنظمات الأعمال، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،عمان،2016.

ثالثاً: الاوراق العلمية والتقارير:

1- إسلام عصام خضر، دور الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع في ضوء مسؤوليتها الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية " دراسة حالة – جامعة الأقصى "، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية غزة،2013م.

2- تقرير دائرة تنمية المجتمع, وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،الخرطوم،2016م.

3- ساجد شرقي، دور الجامعات في تطوير وتنمية المجتمع،مركز الدراسات الايرانية،جامعة البصرة،2008

4- سليمان زكي سليمان، دور مؤسسات التعليم العالي السودانية في خدمة المجتمع، 2014م

5- طارق عبد الرؤف محمد عامر، تصور مقترح لتطوير الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة،مكتب التربية العربي لدول الخليج،2007.

6 – عطار عبد المجيد وأخرون، الجامعة وخدمة المجتمع، نحو مقاربة وظيفية في تنمية وتطوير المسؤولية المجتمعية"جامعة تلمسان نموذجاً"، مركز النور، 2016.

7- فيصل محمد عبدالوهاب، بشري الفاضل ابراهيم، تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي، كتاب بحوث المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، الخرطوم،2017م.

8- فواز عقل، دور الجامعة في خدمة المجتمع، نابلس ،.1996

9- محمد أحمد شاهين ،المسؤولية المجتمعية في الجامعات العربية، بين الواقع والمأمول ،جامعة القدس المفتوحة أنموذجاً، دراسة وصفية تحليلية،2009.

10- محمد دفع الله محمد، دراسة خاصة بإدارة الجودة وترقية الاداء في جامعة إفريقيا العالمية،قاعة إفريقيا الدولية للمؤتمرات، الخرطوم،2015م.

11- منال عبدالمعطي صالح، تصور مقترح لتطوير الوظيفة الثالثة لكليات التربية الفلسطينية في ضوء معايير ضمان جودة كليات التربية بالجامعات العربية، كتاب بحوث المؤتمر العربي الدولي السابع لضمان جودة التعليم العالي، اسيوط،2017م.

رابعاً:

الكتب الانجليزية:

1/Steckmest.F.1982,coprporate performance: The key to public trust, NY, McGraw-Hill Book CO.

2/Strier, Franklin 1979, The Business Managers Dilemma Defining Social Responsibility, Journal .(01),NO(02)of Engineering Management, Vole,

الإدارة الإلكترونية مدخل لتحقيق بعض أبعاد الميزة التنافسية للجامعات

أ.د / إيناس سعيد الشتيحى
كلية التربية – جامعة المنوفية
جمهورية مصر العربية
Enasmaths1974@yahoo.com

أ.د/ وفاء أحمد زهران
مدير مركز ضمان الجودة – جامعة المنوفية
عميد كلية الصيدلة جامعة المنوفية جمهورية مصر العربية
Wafaa.zhran@med.menofia.edu.eg

الملخص: *سعى البحث الراهن إلى التعرف على متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بالجامعات المصرية كمدخل للتحقيق الميزة التنافسية استناداً إلى الآراء العلمية والدراسات السابقة وتقديم تصور لمراحل تطبيقها*

الكلمات المفتاحية*، الإدارة الإلكترونية، الميزة التنافسية للجامعات.*

المقدمة (Introduction)

لقد أصبح الإعتماد الجامعى – كما أكدت عديد من الآراء – أحد الأولويات العليا لأي جامعة 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 استراتيجياً لا يُستهان به. (الجيار، 2009؛ البادي، 2010)

تعتبر التنافسية إحدى إفرازات العولمة والتي تعني الإنفتاح على العالم ثقافيا واقتصاديا واداريا وتكنولوجيا، فتحدد تنافسية المؤسسة بمدى قدرتها على مواجهة التهديدات والتحديات البيئية، فهي تجعل المؤسسة في مركز تنافسي أفضل وتعطيها القدرة على البقاء والإستمرارية والنمو.

وعلى المستوى الجامعى يمكن تعريف التنافسية على أنها" قدرة الجامعة على تقديم خدمة تعليمية وبحثية عالية الجودة مما ينعكس إيجابياً على مستوى خريجيها وأعضاء هيئة التدريس بها، الأمر الذي يكسبهم قدرات ومزايا في سوق العمل بمستوياته المختلفة، وفى نفس الوقت يعكس ثقة المجتمع فيها ومن ثم التعاون معها، وزيادة إقبال الطلاب على الالتحاق بها، وهكذا تتحقق الغاية المنشودة بحيث تصبح الجامعة في خدمة المجتمع، والمجتمع في خدمة الجامعة.

والمتتبع لأوضاع المؤسسات التعليمية عبر العصور المختلفة الجامعات أحدها، يسلم بأنها لم تكن فى أى عصر من العصور بمعزل عن الظروف المجتمعية المحيطة بها، فدائماً هناك علاقة تأثير وتأثر بينها وبين كل ما يدور فى المجتمع من أحداث وتغيرات.

وانطلاقًا مما سبق فإن ما تشهده مجتمعات القرن الحادى والعشرين تحديات عديدة فرضت نفسها على طبيعة الحياة فيها، وامتد تأثيرها على عمل جامعاتها المختلفة وأسلوب إدارتها، من أبرز هذه التحديات ما تشهده تلك المجتمعات من تقدم في تقنيات المعلوماتية والاتصالات الحديثة.

فالثورة التكنولوجية المتمثلة فى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أسهمت فى تغيير طبيعة الحياة وشكل مؤسسات المجتمع وقد انعكست هذه التطورات على جميع المؤسسات التعليمية وتطلبت منها الاستجابة السريعة لها بهدف مسايرة التجديدات التربوية الحديثة التى نتجت عنها وأصبح نجاح إدارة هذه المؤسسات يتوقف على مدى استجابتها الفعالة لها وترتب على ذلك تبنى الإدارات لبعض المداخل الادارية الحديثة جاء فى مقدمتها الإدارة الإلكترونية والتى تمثل أسلوب عمل مفتوح لتسيير الأعمال والنشاطات الكترونياً،كما أنها فلسفة إدارية جديدة تقوم على عدد من المتغيرات تأتى تكنولوجيا الاتصال فى مقدمتها فى اطار من البيئة الداعمة داخليًا من خلال الشبكة الداخلية– Internet– و البيئة السريعة التغير من خلال الشبكة الخارجية – Extranet – (المليجى أكتوبر 2011)

وبالفعل قد أخذت المستحدثات الإلكترونية مكانًا متميزًا فى عمل المؤسسات حيث استثمرت الأخيرة ما قدمته الأولى من خدمات لتطويرها عامة وتطوير إداراتها خاصة. وهذا ما أكدته نتائج عديد من الدراسات منها (غنيم 2006؛ المليجى أكتوبر2011؛ الغوينم، المرى، العميرى والقحطانى، 2012؛ حسانين يناير 2012)

ويزيد من ضرورة تطبيق الإدارة الإلكترونية ما تشهده الجامعات من تحديات يأتى في مقدمتها:

- اشتداد حدة ظاهرة المنافسة بين الجامعات للحصول على الاعتماد وتعدد وتوالى تصنيفاتها.

- التقدم في مجال الثورة المعلوماتية والحاسب الآلى، وما يتصل به من علوم وتقنيات، دخلت كل دائرة من دوائر النشاط الإنساني، مما يستدعي ضرورة الاستفادة من تلك العلوم والتقنيات

- سهولة الاستخدام والاتاحة للجميع، والكفاءة فى تقديم الخدمة حيث تقليل الأخطاء وتخفيض التكلفة وسرعة الانجاز والتقليل من البيروقراطية وتحقيق الشفافية.

واستشعارًا بهذه التحديات عامة والأولى على وجه التحديد أصبح هناك ضرورة ملحة لتطبيق الإدارة الإلكترونية خاصة وأن الإدارة التقليدية غير كافية كمًا ونوعًا لمواجهة تلك التحديات وفقا لما يرصده الواقع.

مشكلة البـــــحث

تأتى مشكلة البحث مما لاحظته الباحثتان من واقع عملهما فى فريق اعتماد جامعة المنوفية – باعتبارها أحد الجامعات المصرية التى تسعى للتحقيق الجودة والحصول على الاعتماد– من مشكلات تتعلق بالعمليات الادارية بالجامعة مثل تعدد المستويات الادارية وصعوبة الاتصال فيما بينها، استنفاذ معظم الوقت فى الرد على المخاطبات والمكاتبات الادارية،تأخر وصول بعض المكاتبات، أو عدم وصولها من الأساس إلى بعض الكليات، وبالتالى حدوث مشكلات تتعلق بما تتضمنه المكاتبات مثل؛ الترشيح لدورات تدريبية، حضور اجتماع، الاشتراك فى مؤتمرا ت أو مسابقات.

من جانب آخر مايطالعنا به الأدب التربوى العربى والأجنبى من التأكيد على أهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال حيث أصبح التعامل مع التقنيات الإلكترونية من الأمور التى أخذت حيزًا كبيرًا من اهتمامات الدول خاصة فى ظل المتغيرات العالمية الكثيرة والمتسارعة فى هذا المجال وما يترتب عليه من انعكاسات ايجابية على أداء المؤسسات التربوية عامة وإدارتها خاصة. (الحمدان والعنزى 1431هـ)، (غنيم 2006)، (Zain&Others2004)، (McCallin2009)

وفى ذات الوقت فإن الثقافة التكنولوجية الإلكترونية – قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين عبر الوسائل الإلكترونية الحديثة والدخول بسهولة إلى عالم التقنية وتكنولوجيا المعلومات والاتصال – ما زالت لم تفعل بشكل كاف فى الجامعات على الرغم من حرص الحكومة المصرية على مواكبة التطورات العالمية المتلاحقة وبدء برنامج الحكومة الإلكترونية فى يوليو 2001 وتفعيله فى يناير 2004 من خلال انشاء موقع الكترونى لها على شبكة الانترنت. (لطفي 2007)

وفى ذات الوقت فقد أخذت بعض المؤسسات منها أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا الغاء التعامل ورقيا على ومن ثم الاعتماد فقط على التعامل الالكترونى لسرعة اتمام الأعمال.

مما سبق يتضح الحاجة إلى التوجه نحو تطبيق الإدارة الإلكترونية والتعرف على متطلبات ومراحل تطبيقها بجامعاتنا باعتبارها مدخلا لتحقيق الميزة التنافسية.

وفى ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن الأسئلة الأتية:

1. ما الميزة التنافسية للجامعة، وما أبعادها؟
2. ما متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بجامعة المنوفية لتحقيق الميزة التنافسية؟
3. ما المراحل المقترحة لتطبيق الإدارة الإلكترونية بجامعة المنوفية لتحقيق الميزة التنافسية؟

هدف البحث

سعى البحث الراهن إلى التوصل لمتطلبات ومراحل تطبيق الإدارة الإلكترونية بالجامعات لتحقيق بعض أبعاد الميزة التنافسية.

أهمية البحث

نبعت أهمية البحث مما يلي:

- أهمية الموضوع ذاته حيث يتناول أحد المفاهيم الحديثة في مجال الإدارة – التي فرضت ذاتها بعمق في الأونة الأخيرة على جميع مؤسسات المجتمع وهو الإدارة الإلكترونية والاهتمام بتوظيف تطبيقاتها في تنفيذ العمليات الادارية بجامعة المنوفية. لتحقيق الميزة التنافسية كضرورة حتمية تفرضها حركة التوسع الجامعي ولما لها من دور في المحافظة على فرص الجامعة في البقاء والاستمرار.
- قد تسهم نتائج هذا البحث في اقتراح أبرز متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات.
- تبصير القيادات الادارية بمستوياتها المتدرجة الجامعة بالخدمات التي توفرها الادارة الإلكترونية، كما أنه قد تفيد نتائج البحث إدارة الجامعة في إعداد برامجها لتدريب المعنين على اختلاف فئاتهم على التعامل مع التقنيات الحديثة.

منـــهج البحث

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة البحث وهدفه في محاولة للتعرف على متطلبات تطبيق الادارة الإلكترونية بجامعة المنوفية كمدخل لتحقيق ميزة تنافسية لها

خطوات البحث

في ضوء هدف البحث وتساؤله نُظم البحث في المحورين الآتيين:

1. التعريف بالميزة التنافسية وأبرز أبعادها في الجامعات.
2. التعريف بالإدارة الإلكترونية ومبررات التوجه نحو تطبيقها وأبرز متطلبات مرا حل تطبيقها بالجامعات لتحقيق بعض المزايا التنافسية.

1.التعريف بالميزة التنافسية وأبرز أبعادها ففي الجامعات.

1-1 التعريف بالميزة التنافسية

من الثابت لدى المشتغلين في الحقل التربوي أن المصطلحات والمفاهيم الجديدة تظهر أولاً في مجالات الصناعة والتجارة والاقتصاد ومنها تنتقل تدريجياً إلى مجال التعليم، وعليه يمكن القول إن مفهوم التنافسية بدأ ينتقل مؤخراً إلى حقل التعليم، حيث تشهد المؤسسات التعليمية وخصوصاً الجامعات تحديات جديدة مثل ضرورة تحقيق معايير الجودة والحصول على الاعتماد وحصولها على ترتيب متقدم في قوائم أفضل الجامعات على المستويات العالمية وغير ذلك من التحديات وهذا يضع الجامعات المصرية في منافسة شديدة على المستوى المحلى والدولي.

وعليه أصبحت الميزة التنافسية ثورة حقيقة في عالم الإدارة على مستوى الأكاديمي والعلمي فلم يعد ينظر للميزة التنافسية كمفهوم داخلي أو مواجهة وقتية، ولكن أصبح ينظر للميزة التنافسية كعملية ديناميكية ومستمرة تستهدف تحقيق التفوق والتميز المستمر للمؤسسة على المنافسين

وقد عرف (إبراهيم 2009) التنافسية في التعليم الجامعي بأنها تسابق الجامعات من أجل تحقيق الأفضل في وظائفها الثلاث (التعليم- البحث العلمي- خدمة المجتمع) والوصول إلى المستويات العالمية.

وعلية يمكن تعريف الميزة التنافسية للجامعة بأنها جملة المعايير والمؤشرات المنبثقة عنها التي تميز أداءاها في وظائفها الثلاث عن نظائرها من الجامعات الأخرى

1-2 أبرز أبعاد الميزة التنافسية في الجامعات.

عرضت عدد من الدراسات لتصنيفات متعددة لأبعاد الميزة التنافسية بالمؤسسات المجتمعية عامة والتعليمية على وجه التحديد منها دراسة (عبد الغفور 2015) صنفتها في سبعة أبعاد هي: الرسوم الدراسية، مفتاح القبول، سمعة الجامعة، جودة المرافق، كفاءة البيئة التدريسية، المحتوى المعرفي للمنهج ومواكبة التطور، يناقش خدمة المجتمع. وقصرها (النايف 2013) على بعد الكلفة والجودة والسرعة والمرونة والإبداع. في حين قننها (الفقهاء 2012) في عدد من المؤشرات في ثلاثة أبعاد هي أداء الطالب، أداء العاملين، الأداء على المستوى المؤسسي

وبمراجعة مضمون التصنيفات التي قدمتها بعض الدراسات السابقة وتحليل رؤية ورسالة وأهداف جامعة المنوفية وظائف الجامعة الثلاث بالإضافة إلى الاستعانة بآراء بعض من السادة المتخصصين في مجال الإدارة استقر البحث على تصنيف أبعاد الميزة التنافسية بجامعة المنوفية إلى ثلاثة أبعاد وفقا لوظائفها ويتضمن كل بعد منها عدد من المؤشرات وذلك على النحو الاتي:

1-2-1- البعد الأول: الخدمات التعليمية

- يوجد آلية واضحة لدفع الرسوم الدراسية في الجامعة.
- توفر الجامعة عدداً من المنح الدراسية المعفاة من الرسوم للدرجات العلمية المختلفة.
- توفر الجامعة نظام تكافل للطلاب غير القادرين
- تهتم الجامعة بعقد اتفاقيات مع مؤسسات أخرى لتوفير المنح للطلاب المتميزين.
- تتبع الجامعة آلية واضحة لقبول الطلاب فى كلياتها المختلفة.
- توفر الجامعة فرص التحويل لكليات أخرى حسب رغبة الطلاب ووفق آلية مقننة.
- توفر الجامعة تخصصات فريدة تستقطب الطلاب المميزين.
- تسعى الجامعة للحصول على مكانة متميزة بين الجامعات تعليميا.
- تسعى الجامعة لتوفير مرافق تعليمية ملائمة لعدد الطلاب.
- تتمتع الجامعة بمناخ مناسب وآمن.
- تسعى الجامعة لتوفير مباني ملائمة لبرامجها الأكاديمية المختلفة
- توفر الجامعة مرافق خاصة بالأنشطة الطلابية
- تتاح فرصة للطلاب للتواصل مع أعضاء هيئة التدريس.
- ينوع أعضاء هيئة التدريس من الأساليب التدريسية
- يجيد أعضاء هيئة التدريس استخدام تكنولوجيا المعلومات.
- يتم تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس من قبل الطلاب.
- تتوفر الجامعة فرص التطوير المستمر، لأعضاء الهيئة التدريس.
- تهتم الجامعة بتطوير البرامج بصورة دائمة بما يواكب التطور.
- تهتم الجامعة بعقد اتفاقيات مع جهات التوظيف المُحتملة لخريجيها.

1-2-2- البعد الثاني: خدمات البحث العلمي

- تتصل الجامعة الكترونيا بالمكتبات العربية والأجنبية
- تحصل الجامعة على بعض الجوائز عن أبحاث مبتكرة لمنسوبيها.
- تضع الجامعة ضوابط محددة للبحث العلمي
- تدعم الجامعة مشاركة منسوبيها في المؤتمرات العلمية بأنواعها
- تدعم الجامعة نشر الأبحاث العلمية لمنسوبيها
- توفر الجامعة خدمات للباحثين
- توجه الجامعة البحوث العلمية لما يحل مشكلات المجتمع المختلفة
- توفر الجامعة المصادر التعليمية المختلفة للباحثين.
- توفر الجامعة بعض المنح للباحثين المتميزين.

1-2-3- البعد الثالث: خدمة المجتمع

- تشجع الجامعة البحوث المنشورة بالاشتراك مع مؤلفين غير أكاديميين.
- يشارك بعض أعضاء هيئة التدريس المشاركين كأعضاء في مجالس مهنية.
- يشارك بعض المهنيين كأعضاء في مجلس الجامعة و اللجان المنبثقة عنه.

- تحصلت الجامعة على بعض جوائز الابتكار من قطاعات مجتمعية.
- توجد خطة عمل لدى الجامعة للمشاركة الاجتماعية.
- تخصص الجامعة جزء من ميزانيتها للمشاركة الاجتماعية.
- يوجد بعض المنح من بعض المؤسسات المجتمعية للجامعة
- تتبنى الجامعة خطة اجرائية للتعليم المستمر لخريقيها.
- تدعم الجامعة بعض برامج التعليم المستمر
- تحرص الجامعة على قياس مستوى رضا المجتمع.
- تقدم الجامعة خدمات متنوعة للمجتمع المحيط
- توجد آلية معلنة لتلقى شكاوى ومقترحات أفراد المجتمع المحلى والرد عليها.
- تعقد الجامعة بروتوكولات تعاون مع مؤسسات المجتمع المحلى.
- تحرص الجامعة على تحسين سمعتها في المجتمع المحيط.
- تقدم الجامعة برامج خدمية متنوعة لتلبية متطلبات المجتمع.
- تجيز الجامعة مراكز مختصة لخدمة المجتمع للقيام بتدريب أفراده.

2-التعريف بالإدارة الإلكترونية ومبررات التوجه نحو تطبيقها وأبرز متطلبات تطبيقها بالجامعات.

أصبح الاهتمام بتطبيق الإدارة الكترونية ضرورة حتمية على اعتبار أنها أسلوباً إداريًا يهدف في الأساس توفير منظومة عمل متكاملة تحقق أرقى خدمات للمستفيدين وفى ذات الوقت استثمار الموارد الاستثمار الأمثل بما يحقق مزايا تنافسية كثيرة للجامعة.

وفيما يلي عرض التعريف بالإدارة الإلكترونية ومبررات التوجه نحو تطبيقها وأبرز متطلبات تطبيقها تحقيقًا للميزة التنافسية للجامعات.

2-1 التعريف بالإدارة الإلكترونية.

تعددت وتنوعت الآراء حول تعريف االإدارة الإلكترونية فقد عرفتها (أبو سنينة 2002) بأنها الإدارة التي تستخدم فيها التقنيات الحديثة مثل الكمبيوتر وشبكة الاتصالات المحلية والانترنت أثناء تأدية المهام الادارية وتحقيق التواصل بين الأقسام الادارية المختلفة في مستوياتها الإشرافية والتنفيذية وعرفها (القحطاني 2006) بأنها القدرة على استخدام الحاسبات الآلية في تنفيذ الأعمال والأنشطة الادارية عبر الانترنت والشبكات وتقديم الخدمات آليا للمستفيدين في أي مكان وزمان مما يؤدى إلى جودة وتحسين الآداء و سرعة التنفيذ وخفض التكلفة وتوحيد وتبسيط الاجراءات وتوفير المعلومات الصحيحة واللازمة لاتخاذ القرارات بشكل سليم. وعرفها (المسعود 2008) بأنها استخدام تقنية المعلومات الادارية في تنفيذ أعمال المؤسسة بكفاءة عالية ودقة وسرعة، مما يؤدى إلى تطوير التنظيم الإداري وتطوير الخدمات للمستفيدين بكل يسر وسهولة وتبسيط الاجراءات وتوفير الوقت والجهد مع توفير المعلومات لاتخاذ القرارات الادارية الصحيحة. ويعرفها (آل دحوان 2008) بأنها عملية ميكنة جميع مهام وأنشطة المؤسسة الادارية بالاعتماد على تقنيات المعلومات للوصول إلى تحقيق أهداف الإدارة في تقليل استخدام الورق وتبسيط الاجراءات والقضاء على الروتين والانجاز السريع والدقيق للمهام والمعاملات لتكون كل إدارة جاهزة للربط بالحكومة الإلكترونية لاحقًا. وعرفها (الحمدان والعنزي 1431هـ) بأنها الإدارة التي تعتمد على التكنولوجيا في تعاملاتها لتحقيق أهدافها بأقل جهد وتكلفة ممكنة للمساهمة في تحقيق رضا المستفيدين عن طريق تلبية احتياجاتهم.

ويرى كل من (الكبيسي 2008) و (الحسنات 2011) بأنها منظومة الكترونية متكاملة تهدف إلى تحويل العمل الإداري العادي من إدارة يدوية ورقية إلى إدارة باستخدام الأجهزة الإلكترونية والتكنولوجية وذلك بالاعتماد على نظم معلوماتية ومعرفية وعقلية عليا قوية تساعد على اتخاذ القرار الإداري بأسرع وقت وبأقل جهد وتكاليف.

من العرض السابق لتعريفات الإدارة الإلكترونية فإنه يتضح أنه مع تعددها يوجد قاسم مشترك بينها يتمثل في الاعتماد على توظيف التقنيات الحديثة لإنجاز مهام الجامعة بأقل جهد ووقت واجراءات.

2-2 مبررات التوجه نحو تطبيق الادارة الإلكترونية بالجامعات.

تسعى أغلب مبادرات الإدارة الإلكترونية إلى تحقيق انتقال أو تحول جذري في أساليب الإدارة التقليدية إلى العمل الإلكتروني لتحقيق عدد من الأهداف منها إدارة الملفات واستعراض المحتويات بدلاً من حفظها، ومراجعة محتوى الوثيقة بدلاً من كتابتها، والتحول نحو الاعتماد على مراسلات البريد الإلكتروني بدلاً من الصادر والوارد الورقي ،وتوفير الوقت وسرعة انجاز المعاملات حيث يتم التعامل الإلكتروني بشكل آنى دون انتظار، وتقليل مشكلات الجهاز البيروقراطي وتعقيداته ؛ إذ لا حاجة إلى تضخم المستويات الادارية وتعددها، والتحول نحو الخدمة العامة المعقلنة عن طريق تطوير الإدارة العامة وتزويدها بالآليات التقنية الحديثة ،وتحقيق مزيد من شفافية العمل الإداري وشفافية المعلومات وعرضها أمام جميع المستفيدين (إدارات – كليات-.....).

ويقدم (العجمى 2000) مبررًا رئيسًا للإدارة الإلكترونية يتمثل فى حل بعض مشكلات الإدارة التقليدية يأتى فى مقدمتها الفجوة الناجمة عن بعد الإدارة العليا عن قاعدة التنظيم، وضعف العلاقات الاجتماعية بسبب كبر حجم وعدد المؤسسات، وزيادة عدد العاملين بها وربما اتساع أنشطة عدد منها فى مناطق جغرافية متعددة.ورصد (عامر 2007) عدد من الأسباب التى أوجبت الاتجاه نحو الإدارة الإلكترونية وما ترتب عليها من حتمية وجود إدارة إلكترونية بمؤسساتنا وهى العجز عن توحيد البيانات على مستوى المؤسسة، وجود قرارات وتوجيهات يتطلب اصدارها ووصولها فوريًا حيث إن تأخيرها قد يحدث عدم توازن فى التطبيق، وصعوبة الوقوف الدقيق على معدلات قياس الآداء، وصعوبة توفير البيانات المتداولة للعاملين فى المؤسسة وأيضا تعقد الاجراءات والعمليات الادارية وأثرها على زيادة التكلفة المادية.أما (محمد 2008) فترى أنها ضرورة تفرضها عديد من التحديات و التغيرات السريعة و المتلاحقة المحيطة بالمجتمع و مؤسساته والأمر يتطلب التجاوب معها و السبيل الرئيس نحو ذلك استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصال

لضمان فاعلية الإدارة بمختلف مستوياتها سواء فى تعامل هذه المستويات مع القوى البشرية من معلمين، إداريين، أولياء أمور، أطفال، و غيرهم أم تعاملها مع المستويات الادارية الأعلى أو الأدنى أو فى تعاملها مع جميع أطراف المجتمع المحلى ؛ و لذلك تعددت مبررات ادخال تكنولوجيا المعلومات فى المجال الإداري لمواجهة هذه التحديات تضيف أن هناك بعض المميزات للأخذ بتكنولوجيا المعلومات فى الإدارة منها التوازى بين اصدار القرارات المركزية و القرارات اللامركزية على المستوى التنفيذى بالمؤسسات التعليمية وبالتالى يقل احتمال الاختلاف فى التطبيق، والتصدى للمشكلات فور حدوثها أو تفاديها قبل وقوعها، اضافة إلى أن ما يتطلبه الإدارة الإلكترونية من توفير قاعدة بيانات بالجامعة يسهم فى القضاء على الميول الاحتكارية للمعلومات من بعض العاملين على اختلاف مواقعهم الأمر الذى يؤدى إلى سرعة وصول القرارات فى التوقيت المناسب وأخيرًا فإن استخدام تكنولوجيا الاتصالات ‘يمكن الإدارات التعليمية من توحيد وتكامل العمل بالمؤسسات المتماثلة لتكوين عمليات مترابطة وذات معنى. وقدمت (الكبيسى 2008) أربعة أسباب تدعو للتوجه نحو تطبيق الإدارة الإلكترونية وهي: تسارع التقدم التكنولوجي، ترابط المجتمعات الانسانية فى ظل توجهات العولمة، الاستجابة لمتطلبات البيئة المحيطة والتكيف معها، التحولات الديمقراطية وما رافقها من متغيرات وتوقعات اجتماعية تطالب بمزيد من الانفتاح والحرية والمشاركة واحترام حقوق الانسان فى احداث تغييرات فى البناء المجتمعى عمومًا وطبيعة الأنظمة الادارية بمؤسساته على وجه التحديد. ويؤكد (الشماع 2004) على حتمية الاتجاه نحو الاتصال الالكترونى تأسيسًا على تطور وسائله فقد شاع استخدام الاجتماعات عن بعد؛ حيث تعقد الاجتماعات باستخدام وسائل الكترونية مثل الفيديو الذي يربط بين طرفين فى مناطق جغرافية متباعدة، والفاكس، والبريد الالكترونى، وأدى التطور فى الاتصال إلى تقليل السفر، وإلى تمكين المنشأت من عرض الجديد أول بأول، والاجابة عن الاستفسارات المتعلقة بالاجتماعات البعيدة

وعلى ذلك فإنه من خلال الإدارة الإلكترونية يمكن ارسال البيانات والمعلومات بسهولة، فضلا عن سرعة وصولها والقدرة على مراجعة الرسائل المخزنة الصادرة والواردة، ومراسلة ادارات التعليم وأولياء الأمور فى أى وقت وأينما وجدوا.(الحمدان و العنزى 1431ه) وأضاف فى هذا السياق قدرة الإدارة الإلكترونية على تفعيل الاتصالات الرسمية وغير الرسمية،تبادل التعميمات والنشرات دون الالتزام بأوقات الدوام، تبادل الرسائل والوثائق بين الجامعات والإدارات والمديريات التعليمية وأيضا وزارة التربية والتعليم، ارسال عدة رسائل إلى الأجهزة المختلفة فى ذات الوقت، قراءة الرسائل والرد عليها فى ذات الوقت،التغلب على مشكلة البعد الجغرافى بين المناطق، طلب الاستشارات من بعض الجهاتا لمختصة أيا كان موقعها، توفير الوقت و الجهد والمال في ارسال المكاتبات و المعاملات، تتخطى المشكلات البيئية مثل ازدحام الطرق، يسمح بتبادل الآراء بين الإدارة والمعلمين من جانب ؛ وبينها و أولياء الأمور من جانب آخر بما يسهم فى حل كثير من مشكلات الأطفال دون الحاجة للتواجد الشخصى بالمؤسسات التعليمية. وتضيف (قدوري 2010) أهمية الإدارة الإلكترونية وامكانياتها في تحقيق الجودة وهو ما تسعى إليه جميع المؤسسات التعليمية الآن. و يجمل (الحسنات 2011) بعض المبررات فيما يلى:الزيادة السريعة في عدد السكان، النمو الاقتصادي، و التجاري و التنافس الاقتصادي، مواكبة التقدم التكنولوجي في الدول المتقدمة، تحسين أداء المنظمات الحكومية، تخفيف الأعباء المادية المكلفة، التخلص من الروتين و البيروقراطية السائد في معظم الإدارات غياب المستندات الورقية للخدمات الإلكترونية حيث يتم تقديم الخدمة دون تبادل مستندات ورقية، امتداد الموقع الجغرافي للمؤسسات و امتدادها في مساحات متفرقة من الدولة في بعض الأحيان.و يضيف (مرسلي 2011) الكفاءة فى تقديم الخدمة حيث تقليل الأخطاء و تخفيض التكلفة و سرعة الانجاز والتقليل من البيروقراطية, و سهولة الاستخدام و الاتاحة، وتحقيق الشفافية.

وبدراسة ما قدمته الآراء السابقة من مبررات للتوجه نحو الإدارة الإلكترونية عامة يمكن طرح دواعى ومبررات التوجه نحو تطبيقها فى الجامعات فيما يلى:

1. الاستفادة من امكانياتها فى تحقيق الجودة فى الأداء.

يشير (الفرا 2008) إلى ضرورة التوجه نحو الادارة الإلكترونية لما له من فوائد كثيرة فى تطوير العملية الادارية على وجه التحديد تعود بالنفع على الإدارات وتمكن الإداري أيا كان موقعه من الاطلاع على ما يحدث من تنقلات وما يصدر من قرارات فور حدوثها. وإذا ما استثمر هذا الاتصال فانه سيوفر الوقت والجهد، وبالتالى حل المشكلات وصولاً إلى إدارة أكثر فعالية.

هذا وقد أجريت عديد من الدراسات حول الإدارة الإلكترونية تؤكد على فاعليتها؛ من هذه الدراسات؛ دراسة (غنيم 2006) التى توصلت إلى أن الإدارة الإلكترونية تسهم بدور كبير فى تطوير العمل الإدارى بدرجة عالية خاصة ما يتعلق باتخاذ القرارات. ودراسة (ضبش2008، ث) توصلت إلى أن توظيف تقنيات الاتصال الحديثة يسهم فى سرعة أداء المهام واتخاذ القرار. وعلى المستوى الجامعي توصلت دراسة (التمام 1427/ 1428 ه) إلى أن الإدارة الإلكترونية تسهم في تحسين مستوى إدارة الكليات. وتوصلت دراسة (الحمدان والعنزى 1431ه) إلى أهمية الإدارة الإلكترونية فى عملية الاتصال الإدارى تتمثل فى تفعيل الاتصالات الرسمية والتغلب على البعد الجغرافى بين المناطق التعليمية، واستخدام البريد الإلكتروني كوسيلة اتصال. وأوضحت دراسة (الدعليج 2006) وجود أثر فعال لتطبيق الإدارة الإلكترونية تمثل فى سرعة الحصول على المعلومات المطلوبة بدقة،وسهولة تخزين المعلومات، إضافة إلى صحة وتكامل المعلومات المقدمة الكترونيًا. أما دراسة (Zain&Others2004) فأكدت على التأثير الايجابى لتكنولوجيا

المعلومات والاتصالات على الممارسات الادارية بالمؤسسات التعليمية حيث تؤدى إلى تسهيل وتحسين فرص الحصول على المعلومات وقت الحاجة إليها. وتفسر هذا الأمر (McCallin2009,2) حيث تعدد فوائد الإدارة الإلكترونية فيما يلي؛ يُحسن كفاءة المكاتب، ويُسهل الوصول الإداري إلى موقع السجلات، ويضمن صيانة ثابتة وفى أى وقت للسجلات، وتقليل تكاليف التشغيل، يساعد في استيفاء المعايير القانونية والتنظيمية. وأخيرًا يقضى على ما يسمى بالنفايات حيث لا توجد سجلات قديمة تعيق الوصول إلى السجلات الحالية. كما توصلت دراسة (القحطاني وآخرون أكتوبر 2011، 311- 314) إلى فاعلية استخدام تطبيقات الإدارة الإلكترونية فى مجال الشئون الادارية. ودراسة (الغويم وآخرون 2012) وتوصلت إلى الاسهام الايجابى للاتصال الالكترونى فى تحسين العمل الادارى.

2. التغلب على المشكلات الادارية

منها البيروقراطية وطول خطوط الاتصال، تعطيل الأعمال وتأخير الاجراءات، التمسك بالوثائق الورقية فى نشر التعميمات وتبادل المكاتبات الداخلية. ونتيجة لذلك فان هذه المشكلات ا الادارية وغيرها فى تزايد لعدم زوال مسبباتها لذا كان من المنطقى البحث عن بدائل لتلك الآليات التقليدية، ولم يكن هناك أفضل من الاستفادة من الإدارة الإلكترونية للتغلب على تلك المشكلات.

3. تلبية متطلبات العصر الحالي

ذلك انطلاقًا من أن لكل عصر سماته وخصائصه، والعصر الحالى يتميز بكونه عصر المعلومات والتطور التكنولوجي العالمي، وقد انعكس هذا على جميع المجالات والاتصال الإدارى أحدها خاصة بعدما شاعت الثقافة الإلكترونية بين قطاع كبير من أفراد المجتمع سواء المتخصصين أوغير المتخصصين إلى الدرجة التى أصبح الحصول على القرار ومعرفة آلياته ودوافعه أمرًا متاحًا فى ظل انتشار الحاسبات الشخصية وتلك الثقة التى بات الأفراد العاديون يتعاملون بها مع المعلومات الإلكترونية والرغبة المستمرة فى الوصول إلى كل جديد. (الحسن 2009)

ومما تقدم يمكن التوصل إلى قناعة ينبغى الاتفاق عليها وهي حتمية التحول نحو الإدارة الإلكترونية وتطبيقها بشكل فاعل بالجامعات على اعتبار أنه أسلوباً إداريًا يهدف فى الأساس توفير منظومة عمل متكاملة تحقق أرقى خدمات للمستفيدين وفى ذات الوقت استثمار موارد الجامعة الاستثمار الأمثل بما يجعل الجامعة أكثر ميزة من غيرها فى تقديم هذه الخدمات.

2-2 متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بالجامعات

إن تطبيق الادارة الإلكترونية ليس عملية بسيطة بل يكتنفها عديد من التحديات إن لم تنفذ بالطريقة السليمة، وتراعى كافة الجوانب اللازمة لنجاحها. ولهذا فإن هناك عديد من المتطلبات التى لابد من توفيرها لضمان نجاح النظام وتحقيق أفضل النتائج عند تطبيقه. وحول هذه المتطلبات يشير (القحطاني 2006) إلى أن تقنية الإدارة الإلكترونية تقوم على مبدأين أساسيين الأول تقني؛ ويتضمن تمثيل المعلومات الكترونيًا وتناقلها عبر شبكة الانترنت مع ضمان سريتها. والثاني إجرائي؛ ويتضمن طلب الخدمات عن بعد مع ضمان صحتها ومصداقيتها دون الحاجة إلى إستخدام النماذج والوثائق الورقية.

أما عن تصنيف هذه المتطلبات فهناك فريق صنفها وفق محاور وأنواع وآخر قدمها فى مراحل وثالث عرضها وفق قائمة.

بمراجعة ما قدمته هذه الآراء والدراسات من متطلبات يمكن استنتاج أن تطبيق نظام الادارة الإلكترونية يحتاج إلى بيئة معدة ماديًا وبشريًا وتقنيًا، وفريق عمل متكامل ومتعاون ؛ وللحصول على أقصى قدر من هذا التعاون لابد من وجود تنسيق مستمر بين إدارات الجامعة والكليات والعاملين بها من جانب وجميع الأطراف الخارجية من مؤسسات المجتمع المحلى ذات العلاقة بالجامعة سواء كانت من مقدمى الخدمة أو متلقيها.وعلى هذا يمكن استخلاص متطلبات تنفيذ الإدارة الكترونية بالجامعة فى أربعة محاور هى:**متطلبات إدارية تنظيمية، متطلبات مادية وتقنية، متطلبات تشريعية أمنية، متطلبات بشرية مجتمعية** وفيما يلى عرض هذه المتطلبات على النحو التالى:

2-2-1 متطلبات إدارية تنظيمية.

يعد وجود بيئة تنظيمية قادرة على استيعاب ومواكبة التغيير أحد أهم متطلبات نجاح الإدارة الإلكترونية وعلى هذا فقد اتفقت عديد من الآراء على وجوب التخلص من الاجراءات البيروقراطية وتحديد أساليب أخرى تسمح بتطوير إجراءات وخطوات العمل بما يخفف من الأعباء الادارية والربط بين جميع الخدمات والاجراءات المطلوبة لها بما يكفل سهولة ومرونة التعامل مع الجهات المختلفة الكترونيًا. (المسعودي د.ت)

ويرى (Turban & Others2008) ضرورة وجود خطة استراتيجية للمؤسسة تتضمن بين عناصرها الآخذ بتكنولوجيا المعلومات الإلكترونية كى تتمكن من المحافظة على ميزتها التنافسية.

وعليه فقد أشار (عيشاوى 2010، 291) إلى التحول من الهياكل التنظيمية المبنية على الأساس الوظيفى إلى هياكل مصممة على أساس التدفقات المعلوماتية حيث الديناميكية والتفاعل باستمرار مع المتغيرات الخارجية وهذا ما تؤكد عليه (السميرى 2009، 86) حيث توضح أنه لا يمكن تحقيق الإدارة الإلكترونية وفق هيكل تنظيمى هرمي عمودى الاتصال وعلى هذا يجب الانتقال إلى هيكل إدارى قائم على بنية تنظيمية شبكية. ويستند هذا الهيكل التنظيمى القائم على الإدارة الإلكترونية على عمل تغيرات فى الهيكل التنظيمى التقليدى منها إعادة هندسة الوظائف والأعمال والانتقال إلى التنظيم المصفوفى ليوافق متطلبات العمل الالكترونى وإعادة هيكلة وتصميم العمليات الأساسية للادارة وذلك وفق الخطوات التالية:(ياركندى والصائغ 2009)

- تعريف العاملين بالإدارة الإلكترونية والوحدات الادارية المطلوبة لتنفيذه.
- توصيف إجرائى متكامل لجميع الخدمات التى يمكن أن تقدم إلكترونيًا.

- تحديد العلاقات بين الجامعات وبعضها وبينها والمستويات الادارية الأعلى والحد من التداخل فيما بينها.
- تحديد المتطلبات المادية والبشرية الفعلية لتطبيق الإدارة الإلكترونية.
- ادخال تغييرات فى النسيج الوظيفى التقليدى للروضة لاستيعاب العمل الالكترونى.
- إجراء التنظيمات اللازمة وتحديد الوظائف الجديدة التى تحتاجها الإدارة والغاء الوظائف التى لا تنسجم معها مع إعادة تأهيل الفئة الأخيرة وفق معايير ونوعية الأعمال التى ستناط بهم وفى ذات الوقت يتم وضع شروط التوظيف ومعايير ونوعية الاختبارات اللازمة قبل التعيين ونمط الحوافز، وتقييم الأداء،...إلى غير ذلك من أعمال الموارد البشرية.

ويقدم (عبد الناصر و قريشي 2011) عدد من المتطلبات الادارية التنظيمية التى يمكن الاستعانة بها منها:

- وجود خطة استراتيجية لادارة الكترونية: وتتطلب تشكيل لجنة من تخصصات متعددة لوضع الخطة ومتابعة تنفيذها.
- الدعم الإدارى لتنفيذ الخطة: يعتبر التزام القيادة ودعمها لكل خطوة وتقييم التغذية الراجعة إضافة إلى ضرورة قناعة واهتمام ومساندة الإدارة العليا لتطبيق تكنولوجيا المعلومات بمؤسساتنا التربوية.
- إجراء التعديلات بالهياكل التنظيمية لالجامعات بما يتناسب ومبادىء الإدارة الإلكترونية و ذلك من خلال إعادة هندسة العمل الإدارى بالجامعات، فالنموذج الهرمى التقليدى الذى واكب عصر الصناعة لم يعد ملائمًا لنماذج الأعمال فى عصر تكنولوجيا المعلومات وحل محله نموذج المصفوفات والشبكات وتنظيمات الخلايا المرتبة بنسيج الاتصالات.وترتب على هذا استحداث إدارات جديدة وإلغاء أو دمج إدارات،وإعادة الاجراءات والعمليات الداخلية بما يكفل توفير الظروف الملائمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية بشكل أسرع وأكثر كفاءة وفاعلية مع مراعاة أن يتم هذا التحول وفق إطار زمنى متدرج من المراحل التطورية.

وبمراجعة هذه المتطلبات استقر البحث على المتطلبات الإدارية التنظيمية الأتية:

- ✓ قناعة إدارة الجامعة بأهمية التحول إلى الإدارة الإلكترونية
- ✓ وجود خطة استراتيجية لتطبيق الإدارة الإلكترونية برياض الأطفال.
- ✓ إعادة تصميم العمليات الادارية بالجامعات الكترونيًا.
- ✓ إعادة التصميم الجذرى للوظائف الادارية بالجامعات الكترونيًا
- ✓ تقديم الخدمات الكترونيًا بالجامعات.
- ✓ توفير الهيكل الإدارى الداعم لتطبيق الإدارة الإلكترونية برياض الأطفال.

2-2-2متطلبات مادية وتقنية

انطلاقًا من الإدارة الالكترونية أسلوب إدارى حديث جاء للمساهمة فى تطوير العمل الإدارى بالمؤسسات المختلفة فهناك عدد من المتطلبات التقنية المتمثلة فى:توفير البنية التحتية المادية والبرمجية لتقديم اتصال إدارى إلكترونى والتى تتضمن كما عرض (عبد الناصرو قريشى 2011، 91) البنية التحتية الصلبة وتشمل ؛ التوصيلات الخلوية عن بعد وأجهزة الحاسوب، والبنية التحتية البرمجية للأعمال الإلكترونية والتى تشمل مجموعة الخدمات والمعلومات والخبرات وبرمجيات التطبيقات التى يتم من خلالها انجاز الأعمال الإلكترونية،وتطوير وتحسين شبكة الاتصالات بحيث تكون متكاملة وجاهزة للاستخدام واستيعاب الكم الهائل من الاتصالات فى آن واحد،بالاضافة إلى توفير التكنولوجيا الرقمية الملائمة من تجهيزات وحاسبات آلية وأجهزة ومعدات وأنظمة وقواعد بيانات والبرامج،وتوفير خدمات البريد الرقمى، وتوفير كل ذلك بالاستخدام الفردى أو المؤسسى على أوسع نطاق.

وتضيف (المسعودى د.ت) ضرورة ارتباطه بجميع أنماط التكنولوجيا الرقمية من وسائط وشبكات وأدوات مثل ربط أنشطة الإدارة بخدمات التلفاز التفاعلي، خدمات الهاتف الجوال مثل خدمات (SMS) وبروتوكول الاتصال بالانترنت والشبكات المتنوعة (الانترنت – الانترانت – الاكسترانت)،بالاضافة إلى ضرورة مواكبتها للتطور السريع الذى يلازمها.

وعلى هذا ينبغى إعادة النظر فى البنية الأساسية للأجهزة والمعدات والبرمجيات والشبكات بأنوعها المتعددة لغرض تحديثها بما يتناسب وتقديم خدمة الكترونية مع الأخذ فى الاعتبار ضرورة توفير الجانب المالى اللازم لذلك.

وبمراجعة هذه المتطلبات استقر البحث على المتطلبات المادية والتقنية الأتية:

- ✓ توفير الدعم المالى للتدريب على التعامل مع الإدارة الإلكترونية بالجامعات.
- ✓ توفير أجهزة الاتصال الإلكترونية الحديثة (هاتف– تليفاكس – حاسب آلى وربطه بالانترنت)
- ✓ تفعيل الموقع الالكترونى الخاص بالجامعات
- ✓ توفير شبكة الكترونية داخلية تربط إدارة الجامعة داخليا من جانب وبالكليات من جانب آخر
- ✓ توفير البرمجيات اللازمة للاتصال الإدارى الالكترونى

2-2-3متطلبات تشريعية أمنية

تعنى المتطلبات التشريعية الأمنية إعطاء الصيغة القانونية للأعمال الإلكترونية وتحديد النشاطات الايجابية والسلبية منها، والعقوبات المفروضة عليها، وتحديد الأمن الوثائقى ومتطلباته بما يحافظ على سرية العمل الالكترونى وخصوصيته.والاعتراف بالتوقيع الإلكتروني والبصمة الإلكترونية والاعتراف بالوثائق الإلكترونية كوسيلة لاثبات الشخصية وتسهيل المعاملات وإجراء التعاقدات الإلكترونية.(باركندى و الصائغ 2009، 7)(لطفى 2007)

وعن المتطلبات التشريعية لنجاح الإدارة الإلكترونية يجب إصدار قرارًا سياسيًا بقانونية المعاملات الإلكترونية ومخرجاتها، كما يجب

الوقوف على التشريعات التى تحدد قواعد المساءلة فيما يتعلق بالعبث بالكمبيوتر، والشبكات واساءة استخدامها. (الكبيسي 2008)

كما ينبغى تحديث هذه التشريعات وفقا للمستجدات واتخاذ الاجراءات التى تسهل التحول نحو الإدارة الإلكترونية وتلبى متطلبات التكيف معها واضفاء المشروعية والمصداقية على المعلومات الناتجة عنها. ويؤكد (عبد الناصر و قريشي 2011) على هذه المتطلبات مبررًا ذلك بأن معظم التشريعات والقوانين المتعلقة بالإدارة نشأت فى بيئة تقليدية وعلى هذا فإنها قد أسست لأداء العمل وفقًا لمعايير الاتصال الإدارى التقليدى والمباشر بين الموظف وطالب الخدمة، وكذلك الاعتماد على شهادات الاثبات الورقية الموثقة.

من جانب آخر يعد أمن المعلومات من أهم متطلبات نجاح العمل الالكترونى، بمعنى أن المعلومات والوثائق التى يجرى حفظها وتطبيق إجراءات المعالجة والنقل عليها الكترونيًا يجب المحافظة على أمنها. وعلى ذلك ينبغي توفير الأمن الالكتروني والسرية الإلكترونية بمستوى عال لحماية البيانات.

ويرى (عبد الناصر و قريشي 2011) أنه لتحقيق أمن المعلومات الإلكترونية ينبغى القيام بالاجراءات التالية

- سن التشريعات واللوائح التنظيمية التى تحد من السطو الالكترونى وانتهاك خصوصية المعلومات الإلكترونية
- توفير الحماية اللازمة لنظم التشغيل والتطبيقات المختلفة.
- تفعيل آليات المراقبة لنظم معلومات الشبكات الجاسوسية.
- الاحتفاظ بنسخ احتياطية للبيانات بشكل آمن.
- تشفير البيانات التى يتم حفظها وتخزينها ونقلها على مختلف الوسائط.
- دعم الإدارة العليا نظم المعلومات لديها واسناد هذه المسئولية لأصحاب الثقة.

ويشير كل من (العبود 2005) و (المسعودي د.ت) ضرورة الآخذ بنظام التشفير، و التوقيع الالكترونى كمتطلب لحماية وأمن المعلومات المتداولة الكترونيا فالتوقيع الإلكتروني كما يرى (المصرى 2007) يهدف إلى الحد من مشكلة الأمن والخصوصية على شبكة الإنترنت حيث أنه يوفر مستوى متقدم من الأمن والخصوصية للمتعاملين عبر شبكة الإنترنت وشبكة الحاسوب الداخلية للمؤسسات.

وبمراجعة هذه المتطلبات استقر البحث على المتطلبات التشريعية الأمنية الأتية:

- ✓ إصدار التشريعات لتفعيل الإدارة الإلكترونية بالجامعات.
- ✓ تحديث التشريعات الخاصة بتفعيل الإدارة الالكترونية وفقًا للمستجدات
- ✓ الاعتراف القانونى بالوثائق والمستندات المقدمة الكترونياً.
- ✓ ضمان أمن وحماية المعلومات المتداولة الكترونيًا.
- ✓ الإعتراف بالتوقيع الالكترونى.
- ✓ اعتماد الدفع المالى الالكترونى.
- ✓ تفعيل آليات المراقبة لنظم المعلومات المتدولة الكترونيًا

2-2-4 متطلبات بشرية مجتمعية

يعد العنصر البشرى أحد أهم عناصر الإدارة الإلكترونية ومحورًا رئيسًا لنجاحه فكما يشير (المسعود 2008) أنه مهما توفرت موارد مالية وتكتولوجية، وهياكل تنظيمية فإنها تبقى خامات لابد من توافر الانسان المعد القادر على التعامل معها حيث أنه مكتشف الإدارة الإلكترونية ومطورها لخدمته وتحقيق أهدافه ولهذا فهى على حد تعبير (عبد الناصرو قريشى 2011) من وإلى العنصر البشرى.

وانطلاقًا من أن العنصر البشرى عامل مشترك بين جميع مراحل الإدارة الإلكترونية بداية من وجود الاتجاه الايجابى المؤيد للفكرة ومرورًا بالتفكير فى طريقة تقديم الخدمة وانتهاءً بتلقيها فإن الأمر يستوجب توافر عديد من المتطلبات لهؤلاء سواء مقدمى الخدمة أو متلقيها منها:إعادة هندسة الوظائف داخل الجامعات ومثيلتها بالإدارات والمديريات والإدارة العامة لالجامعات ؛ ففى ظل وجود الاتصال الالكترونى سيتحتم ظهور فئات جديدة من العاملين لم يعرفهم الاتصال الإدارى التقليدى وهذه الفئات هى المبرمج، مدخل البيانات، مدير المعلومات،مستشار المعلومات ووسطاء المعلومات وغيرهم (خلوف 2010)

ويوضح (المسعود 2008) أن هؤلاء يمثلون الخبراء المتخصون العاملون فى حقل المعرفة والذين يمثلون البنية الانسانية والوظيفية لمنظومة الإدارة الإلكترونية وهم العنصر الأهم فيها ومنهم:

- المديرون والوكلاء: وهم الذين يقومون بوظائف الإدارة من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة.
- المبرمجون: وهم بمثابة المترجمين الذين ينقلون رغبات الإدارة من اللغة العادية إلى احدى لغات البرمجة التى يمكن للحاسب الآلى أن يتعامل معها.
- ضابط البيانات: ويكون لديه القدرة على الاتصال بكل أجزاء المنظمة ووظيفته حفظ أو تعريف البيانات وانشاء وسيلة تحكم على البيانات وتصميم ملفات المعلومات وتحديد البيانات الناقصة وتزويد المشغل والإدارة بها.
- المشغل (المحرر): هو من يقوم باستخدام الحاسب الآلى ويكون على إتصال مباشر مع الإدارة والمبرمج، ووظيفته إدخال واخراج البيانات والمعلومات.

ويسير بالتوازى مع إعادة هندسة الوظائف إعادة هندسة خدمات الاتصال الإدارى ومن يقوم بتأديتها واجراءاتها ونشر تفاصيل الاجراءات مع الاستغناء عن مالا يتناسب مع الأسلوب الجديد. (عيشاوى 2010)

كما ينبغى إعداد وتهيئة جميع العاملين ذوى العلاقة بالاتصال الإدارى للتعامل مع التكنولوجيا، فتدريب وتهيئة العاملين بالجامعات ومثيلهم بالإدارات والمديريات والإدارة العامة لالجامعات أحد أهم متطلبات نجاح الإدارة الإلكترونية فكما تشير (المسعودى د.ت) لابد من تأهيل العناصر البشرية بما يمكنهم من التفاعل الايجابى مع الإدارة الإلكترونية وفى ذات الوقت ضرورة وجود هيئة الإدارة الواعية والمدركة لأهمية وضرورة

تبنى تطبيقها بمؤسساتنا وبذل الجهد لتوفير متطلبات تطبيقها والتصدى لما يصادفهم من معوقات ويتفق معها (Seresht&Others 2008) حيث أكدوا على ضرورة تأهيل المديرين وحثهم على أهمية تطبيق التكنولوجيا وتدريبهم لتحقيق التطبيق الفعال.

وحول محتوى التدريب المطلوب يشير (باكير آب2006) أنه يتضمن طرق استعمال الحاسب الآلى، وإدارة الشبكات وقواعد البيانات بما يعين على إدارة وتوجيه الإدارة الإلكترونية بشكل سليم من خلال مراكز تدريب حكومية متخصصة.

ويؤكد على هذا (عبد الناصر وقريشى 2011) موضحًا ضرورة إحداث تغيرات جذرية فى نوعية الأفراد المتعاملين وفق الإدارة الإلكترونية، وهذا يتطلب ليس فقط الاهتمام بالتدريب المقدم لهم بل يمتد الأمر إلى إعادة النظر فى نظم التعليم الحالية لمواكبة متطلبات التحول الالكترونى بما فى ذلك إعداد الخطط والبرامج والأساليب التعليمية والتدريبية على جميع المستويات.

وترى (المسعودي د. ت4) أنه ينبغي أن يسبق التدريب تحديد الاحتياجات الحالية والمستقبلية من الأفراد المؤهلين فى نظم المعلومات والبرمجيات حتى يمكن الوصول بهؤلاء إلى التمكن الإدارى.

وعلى الجانب الآخر نجد مستقبلى خدمات الاتصال الالكترونى من جميع فئات المجتمع – متلقو الخدمة – وحول هؤلاء يشير كل من (المير 2007) و(Seresht &Others 2008) إلى ضرورة توعية أفراد المجتمع بثقافة الإدارة الإلكترونية وأهميتها وحتمية التعامل معها وتهيئتهم نفسيًا وإعدادهم سلوكيًا للتكيف والتعامل مع تكنولوجيا المعلومات.ويؤكد على هذا الأمر (باكير آب2006) مشيرًا إلى ضرورة نشر ثقافة استخدام الإدارة الإلكترونية وطرق ووسائل استخدام المواطنين لها وذلك وفق خطة شاملة للترويج لاستخدامها وابراز مميزاتها من خلال وسائل الاعلام المتنوعة لتهيئة مناخ شعبى قادر على التعامل مع الاتصال الالكترونى.وتضيف (خلوف 2010) إلى ما سبق ضرورة إيجاد القناعة لدى أفراد المجتمع بقانونية المخرجات الإلكترونية وصحتها ودقتها.

كما أن اتجاه أفراد المجتمع –كمستفيدين من خدمات الإدارة الإلكترونية – سواء سلبًا أو إيجابًا يعد مقدمة لتحديد استجاباتهم نحوها وبالتالى تقبلهم أو رفضهم لاستخدمها والتعامل معها.

ولهذا يعد وجود بيئة مجتمعية واعية ومستخدمة بايجابية للخدمات الإلكترونية التى تقدمها إدارات الرياض بجميع مستوياتها متطلب رئيس لنجاح الإدارة الإلكترونية.

وبمراجعة هذه المتطلبات استقر البحث على المتطلبات البشرية المجتمعية الأتية:

- ✓ توفير الامكانيات البشرية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية. (مثل مبرمج – فني تشغيل وصيانة –.....)
- ✓ اكساب العناصر البشرية مهارات التعامل مع الإدارة الإلكترونية.
- ✓ نشر ثقافة الإدارة الإلكترونية بين أفراد المجتمع.
- ✓ قناعة أفراد المجتمع بقانونية المخرجات الإلكترونية.
- ✓ إعادة النظر فى برامج إعداد معلمة الجامعات بما يتناسب وتطبيق الادارة الكترونية.
- ✓ توعية أفراد المجتمع بفوائد الإدارة الإلكترونية

2- تصور لمراحل التحول إلى الإدارة الإلكترونية بجامعة المنوفية وصولا لتحقيق بعض أبعاد الميزة التنافسية.

إن التحول من الإدارة التقليدية – القائمة على المعاملات الورقية وتداولها يدويًا وفق إجراءات روتينية – إلى نظيرتها الالكترونية – المعتمدة على تكنولوجيا *المعلومات كعنصر رئيس فى انجار الأعمال* – يعد عملية حتمية فى ظل المبررات التى سبق تقديمها، لكن هذا التحول ليس بالسهولة أو البساطة وإنما هو عملية مرحلية ومعقدة ينطلق تنفيذها من أبسط المراحل والاجراءات وصولاً إلى أعقدها مع مراعاة توفير المتطلبات التى تصاحب كل مرحلة.

على ذلك يجب ألا يتم التحول إلى الإدارة الإلكترونية دفعة واحدة بل من الأفضل أن يتم الانتقال بشكل مرحلى لاتاحة فرص نجاح أكبر حيث يتم التعرف على المشكلات ومعالجتها بكفاءة أول بأول ومنع تكرار الأخطاء. (مرسلى 2011)

وعن مراحل التحول إلى الإدارة الإلكترونية قدمت عديد من الآراء تصنيفات متعددة لهذه المراحل فقد عرض كل من (المسعود 2008،)، (المليجى أكتوبر 2011) تصنيفين لمراحل التحول إلى الإدارة الإلكترونية جاء التصنيف الأول فى ثلاث مراحل متتالية ؛ الأولى **مرحلة التوثيق الإدارى** وفيها يتم إجراء عملية التوثيق الإدارى للوضع الراهن للمؤسسة:وتشمل توثيق الهيكل التنظيمى، مسارات الأعمال الوظيفية والصلاحيات والاجراءات الادارية،والمهام والخدمات التى تقدمها المؤسسة، وحصر المؤسسات ذات العلاقة.**والثانية مرحلة التطوير الادارى:**وتعرف بمرحلة إعادة هندسة العمليات والأعمال فى المؤسسة – إعادة التصميم الجذرى للعمليات والوظائف الادارية بالمؤسسة الكترونيًا –.وفى هذه المرحلة يتم التطوير الإدارى بمنظور تقنى كأن يأخذ بعين الاعتبار التطويرالأفقى للهيكل التنظيمى وليس التطوير الرأسى بوصف أن الأول يسهل عمليات الاجراءات الادارية أما الثانى فيزيد من تعقدها **أما الثالثة مرحلة التطوير التقنى:**وفى هذه المرحلة يتم تحسين جميع الجوانب التقنية مثل البرمجيات، نظم المعلومات، الأجهزة، الفنيين، وتتضمن عملية تطوير البرمجيات تحليل جميع العمليات الادارية المطورة وتحويلها إلى مثيلتها الإلكترونية.

أما التصنيف الثانى فجاء فى أربع مراحل؛**الأولى مرحلة التحول:**وفيها يتم اتاحة البيانات والمعلومات الخاصة بالمؤسسة على شبكة الانترنت بحيث يمكن نقل المعلومات إلى المؤسسات الأخرى والأفراد المستفيدين.**والثانية مرحلة التفاعل:**وفيها تكون الشبكة أكثر

تفاعلية وسرعة بحيث يسع تحميلها المعلومات من مواقع الجامعات على اختلاف أماكنها.**أما الثالثة مرحلة التعامل:**وتعتمد على الدقة والتنظيم والسرعة فى انجاز العمل، وتوفير الوقت والجهد والمال والاقتصاد فى تكاليف الخدمات الإلكترونية، وتقديم الخدمات الفورية عبر الشبكة.**أما الرابعة مرحلة التكامل:**وفيها يتم اتاحة المعلومات فورًا على الشبكة، وتفاعل الأفراد مع الاتصال الالكترونى، وامكانية حصول العملاء على الخدمات من مصادرها مباشرة.

أما (مرسلى 2011) فيقسم هذه المراحل إلى:الظهور – الاتصال الأحادى –، التعزيز – الاتصال الثنائى –، التفاعل، المعاملات الاجرائية موضحا لها كما يلى:**مرحلة الظهور (الاتصال الأحادى):**وفيها تقوم المؤسسة بوضع المعلومات الخاصة بها على الموقع الخاص بها على شبكة الانترنت لاعلام المواطنين بها وترتبط هذه المرحلة باتاحة

- النماذج وامكانية طباعتها وإعادة ارسالها بالبريد والتسليم المباشر دون الحاجة للسفر كمايتطلب ذلك بناء قاعدة بيانات صوتية واتاحتها لأكبر عدد من المشتركين فى نفس الوقت.**مرحلة التعزيز (الاتصال الثنائى):**وفيها يكون الموقع بمثابة وسائل اتصال ثنائية، أى أن
- المؤسسات تقوم بوضع المعلومات عن نفسها، وفى ذات الوقت تقوم باستقبال استفسارات المستفيدين مما يتيح لهم التفاعل مع المؤسسات والتواصل المستمر من خلال التغذية الراجعة والتى تتم من خلال نماذج تصمم لهذا الغرض عبر رسائل البريد الالكترونى ومجموعات الأخبار .وعلى هذا ينبغى أن يتم التأكيد أن هذه النماذج المنشورة قيد الاستخدام وتلقى قبولا من المستفيدين، واعتبارها ملكية عامة تحميها تشريعات تتناسب وعصر المعلوماتية.**مرحلة التفاعل:**ويتم فيها تنفيذ
- المعاملات الادارية على الانترنت والهدف منها انهاء المعاملات أو جزء منها مباشرة من خلال شبكة الانترنت أو الهاتف أو الفاكس وذلك من خلال التحول بشكل جدى وجذرى من الاتصال التقليدى إلى الالكترونى وما يصاحب ذلك من تغيير فى الاجراءات والهياكل والتشريعات.**مرحلة المعاملات الاجرائية:**وفيها تقوم المواقع الإلكترونية بطريقة رسمية بتبادل
- المعلومات والاتصال المتبادل بينها وبين المستفيدين وهنا يستطيع المستفيد دفع مستحقات ماليه أو ارسال استفسارات أو تقديم لطلفه أو استيفاء مستندات،.....إلخ بطريقة إلكترونية.وهذه المرحلة يطلق عليها
- مرحلة التكامل الرأسى حيث يستطيع طالب الخدمة انهاء جميع معاملاته من جهة واحدة فقط بالرغم من تعدد وحداتها.فى حين يقدم (آل دحوان2008) مرحلتين لتطبيق الإدارة الإلكترونية ؛الأولى:**مرحلة تهيئة بيئة العمل** ؛ وتتضمن إعادة هندسة نظم العمل، وتدريب الكوادر البشرية، وتثقيف العاملين بالعمل الالكترونى وأهميته. والثانية: **مرحلة توفير الامكانات المادية والتقنية** من أجهزة حاسب آلى وبرامج وشبكات داخلية وخارجية.

فى حين تأخذ آراء آخرى منحنى ثان مقدمة هذا التحول وفق خطوات منهم (الكبيسي 2008)، (والى 2012). وقدمت **الأولى** الخطوات التالية للتحول من الإدارة التقليدية إلى الإلكترونية: أتمته المؤسسات وتحويل جميع معلوماتها المقدمة ورقيًا إلى معلومات بصيغة الكترونية، تأمين البنية التحتية الضرورية لربط جميع المؤسسات بشبكة معلومات واحدة وتبادل المعلومات فيما بينها، تحديد جميع التعاملات الممكنة بين هذا النوع من المؤسسات والمجتمع المحلى وتحويلها إلى تعاملات الكترونية. أما **الرأي الثاني** فقدم الخطوات التالية:

اقناع ودعم الإدارة العليا في المؤسسة: ينبغي على المسئولين بالمؤسسة أن يكون لديهم القناعة التامة والرؤية الواضحة لتحويل جميع المعاملات الورقية إلى إلكترونية كي يقدموا الدعم الكامل والإمكانيات اللازمة للتحول إلى الإدارة الإلكترونية.

تدريب وتأهيل الموظفين: الموظف هو العنصر الأساسي للتحول إلى الإدارة الإلكترونية، لذا لا بد من تدريب وتأهيل الموظفين كي يُنجزوا الأعمال عبر الوسائل الإلكترونية المتوفرة. وهذا يتطلب عقد دورات تدريبية للموظفين وتأهيلهم على رأس العمل.

توثيق وتطوير إجراءات العمل: من المعروف أن لكل منشأة مجموعة من العمليات الإدارية أو ما يسمى بإجراءات العمل. فبعض تلك الإجراءات غير مدونة على ورق، أو أن بعضها مدون منذ سنوات طويلة ولم يطرأ عليها أي تطوير. لذا لابد من توثيق جميع الإجراءات وتطوير القديم منها كي تتوافق مع كثافة العمل، ويتم ذلك من خلال تحديد الهدف لكل عملية إدارية تؤثر في سير العمل وتنفيذها بالطرق النظامية، مع الأخذ بالاعتبار قلة التكلفة وجودة الإنتاجية.

توفير البنية التحتية للإدارة الإلكترونية: يقصد بالبنية التحتية أي الجانب المحسوس في الإدارة الإلكترونية. من تأمين أجهزة الحاسب الآلي، وربط الشبكات الحاسوبية السريعة والأجهزة المرفقة معها، وتأمين وسائل الاتصال الحديثة.

البدء بتوثيق المعاملات الورقية القديمة إلكترونياً: المعاملات الورقية القديمة والمحفوظة في الملفات الورقية ينبغي حفظها إلكترونياً بواسطة الماسحات الضوئية (Scanners) وتصنيفها ليسهل الرجوع إليها.

البدء ببرمجة المعاملات الأكثر انتشارًا: البدء بالمعاملات الورقية الأكثر انتشاراً في جميع الأقسام وبرمجتها إلى معاملات إلكترونية لتقليل الهدر في استخدام الورق .على سبيل المثال: نموذج طلب إجازة يُطبق في جميع الأقسام بلا استثناء. فمن الأفضل البدء ببرمجته وتطبيقه.

باستقراء هذه التصنيفات يمكن اقتراح المراحل التالية للتحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية بالجامعات ومن خلالها يمكن تقديم الخدمات الجامعية فى القطاعات الثلاثة بشكل أيسر وبأقل وقت وجهد وتكاليف.

•**مرحلـة التوثيـق الإدارى الالكترونـى:**وفيهـا يـتم نشـر ثقافـة الإدارة الإلكترونيـة بـين جميـع المعنيين،وتـوفير البنيـة التحتيـة الماديـة والبرمجيـة والتشـريعية والبشـرية الحاليـة اللازمـة للتعامـل الكترونيًـا يتبعهـا تحويـل المعلومات والبيانات عن الجامعات المقدمة ورقيًا إلى معلومات بصيغة الكترونيـة(Soft) خاصـة الأكثـر طلبًـا مـن الجهـات ذات العلاقـة بالجامعات.وتتضمن هذه المعلومات ؛ توثيق الهيكل التنظيمى، الأعمال الوظيفية والصلاحيات والاجراءات الادارية،والمهام والخدمات التى تقدمها الجامعات، وحصـر المؤسسـات ذات العلاقـة ويـتم إجـراء عمليـة التوثيـق الإدارى للوضـع الـراهن الكترونيًـا مـن خـلال جهـاز الماسـح الضـوئى (scanner)

•**مرحلـة النشـر الإداري الإلكترونـي:** وفيهـا تقـوم الجامعـات بوضـع المعلومات الخاصـة بهـا علـى الموقـع الخـاص بهـا علـى شبكة الانترنـت، وتـرتبط هـذه المرحلـة باتاحـة النمـاذج االإلكترونيـة وامكانيـة طباعتهـا. والاعلان عن ذلك بالطرق المتعددة للاعلام بذلك.

• **مرحلـة تنفيـذ المعـاملات الإلكترونيـة:** وفـي هـذه المرحلـة يكـون الموقع بمثابة وسائل اتصال ثنائية تجريبيية فى بعض الجامعات – التى اسـتطاعت تـوفير متطلبـات تطبيـق الإدارة الإلكترونيـة – تقـوم بوضـع المعلومـات عـن نفسـها، وفـى ذات الوقـت تقـوم باسـتقبال استفسـارات الجهـات ذات الصـلة ممـا يتيـح لهـم التفاعـل مـع المؤسسـات والتواصـل المستمر من خـلال التغذيـة الراجعـة والتـى تتم من خـلال نمـاذج تصـمم لهذا الغرض عبر رسائل البريد الالكترونى ومجموعات الأخبار.

• **مرحلة التكامل الإلكتروني:** وفيها تقدم الجامعات من خلال المواقع الإلكترونية بطريقة رسمية المعلومات من خلال الاتصال المتبادل بينها وبين المجتمع المحلى وهنا يستطيع طالب الخدمة – الطالب مثلاً – دفع مستحقات ماليه أو ارسال استفسارات أو تقديم طلب التحاقه أو استيفاء مستندات معينة... إلخ بطريقة إلكترونية. وهذه المرحلة يطلق عليها مرحلة التكامل الرأسى حيث يستطيع طالب الخدمة انهاء جميع معاملاته من مكانه فى أى وقت وبأقل تكلفة وجهد

توصيات البحث

بعد هذا العرض للأبعاد الميزة التنافسية للجامعات وكيف يمكن من خلال السعى نحو توير متطلبات تطبيق االادارة الالكترونية الوصول لتحقيق هذه الأبعاد يمكن تقديم عدد من التوصيات التى تعتقد الباحثتان فى أهميتها كجوانب أساسية فى نجاح النظام حال تطبيقه.

من هذه التوصيات ما يلي:

.1 الإعلان بالآليات المتنوعة عن تطام ا الادارة الالكترونية وفوائد استخدامها لجيع االأطراف المعنية.

.2 عمل مخاطبات لمؤسسات المجتمع المحلى ذات الصلة بالجامعة عن العمل بنظام الاتصال الالكترونى لاعلامها بالنظام وتزويدها بالموقع الخاص بها وكيفية التواصل من خلاله.

.3 الإشراف والمتابعة المستمران للاتصال الادارى الالكترونى من القائمين على النظام من خلال اسبيانات تقدم لمقدمى الخدمة وكذا ملتقى الخدمة للوقوف على الوضع الراهن باستمرار ورسم سياسات تربوية مستقبلية لإثراء النظام.

.4 تقديم ورش عمل وأنشطة مجتمعية يشارك فيها ملتقو الخدمة مع مقدميها للتعرف واقعيا على العقبات التى تقلل من قدرة كلا الطرفين من الاستخدام الأمثل للاتصال الالكترونى.

.5 توظيف إمكانيات وسائل الإعلام بكافة صورها لإيجاد بيئة مناسبة لرفع وعى المواطنين بالاتصال الادارى الالكترونى وتقديم مضامين إعلامية تزود المجتمع عامة والآباء خاصة بالمعلومات الارشادية والقانونية المتعلقة به .

.6 إجراء مزيد من البحوث التطبيقية حول هذه الأبعاد والعلاقة الارتباطية بينها ومعرفة اتجاهات المعنيين نحوها

مراجـــع البـــــحـــث

أولاً: المراجع العربية

1. آل دحوان، عبد الله بن سعيد (2008): دور إدارة التطوير الإداري فى تطبيق الادارة الالكترونية، رسالة ماجستير، كلية إدارة الأعمال، جامعة الملك سعود.

2. أبو سنينة، عونية طالب (أغسطس2002): الادارة الالكترونية لمدارس التعليم قبل الجامعى فى المملكة الأردنية من وجهة نظر مديرى المدارس، مجلة التربية، جامعة الأزهر، 110.

3. إبراهيم، محمد نصحى (2009): المشروعات التنافسية في الجامعات المصرية بين الواقع والمأمول مع التطبيق على كليات التربية، بحيث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني لتطوير التعليم العالي (اتجاهات معاصرة في تطوير الأداء الجامعي)، المنعقد فى الفترة 1-2 نوفمبر 2009، جامعة المنصورة.

4. البادي، نواف محمد (2010): الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الأيزو، عمان، دار اليازورى العلمية

5. باكير، على حسين (آب 2006): المفهوم الشامل لتطبيق الادارة الالكترونية، مجلة آراء حول الخليج، مركز الخليج للأبحاث،23.

6. التمام، عبد الله بن على (1427/ 1428 هـ): الادارة الالكترونية كمدخل للتطوير الادارى، دراسة تطبيقية على الكليات التقنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

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 الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالى النوعى في مصر والعالم العربي " الواقع والمأمول "، 103 – 112.

8. حسانين، السيد أحمد عبد الغفار (يناير 2012): متطلبات تطبيق الادارة الالكترونية بمدارس التعليم الثانوى الفنى نظام الثلاث سنوات فى مصر ومدى مساهمتها فى تجويد العمل الادارى – دراسة ميدانية، **مستقبل التربية العربية**، 19(75)، 185:276

9. الحسن، حسين بن محمد (2009): الادارة الالكترونية بين النظرية والتطبيق، ورقة عمل منشورة فى المؤتمر الدولى للتنمية الادارية بعنوان " نحو أداء متميزفى القطاع الحكومى بقاعة الملك فيصل للمؤتمرات الرياض، في الفترة 13-16 ذو القعدة 1430 هـ الموافق 1-4 نوفمبر.

10. الحسنات، سارى عوض (٢٠١١ م / ١٤٣٢ هـ): معوقات تطبيق الإدارة الالكترونية في الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة القاهرة.

11. الحمدان، جاسم محمد و العنزى، فهد معيوف (1431هـ): الادارة الالكترونية في عملية الاتصال الادارى بالمدارس الابتدائية في دولة الكويت، أهميتها ومعوقاتها، ومقترحات لتطويرها، مجلة رسالة الخليج العربى،115.

12. خلوف، إيمان حسن مصطفى (2010): واقع تطبيق الادارة الالكترونية فى المدارس الحكومية الثانوية فى الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمديرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

13. الدعليج، فوزية بنت عبد العزيز (2006): رؤية مستقبلية لتطبيق الادارة الالكترونية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات الادارة المدرسية بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

14. السميرى، مريم عبد ربه أحمد (2009): درجة توافر متطلبات تطبيق الادارة الالكترونية فى المدارس الثانوية بمحافظة غزة وسبل التطوير. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية – غزة.

15. الشماع، خليل محمد حسن (2004): مبادئ الادارة مع التركيز على إدارة الأعمال، دار المسيرة، عمان.

16. الصادق، شاريهان محمد محمد. (2016): تطوير الثقافة التنظيمية بجامعة المنوفية تحقيقا للميزة التنافسية، سالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

17. ضبش، مصعب إسماعيل (2008): دور نظم الاتصال الإداري فى خدمة اتخاذ القرارات "حالة تطبيقية على وزارة التربية والتعليم فى قطاع غزة "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الاسلامية – غزة.

18. عامر، طارق (2007): الادارة الالكترونية نماذج معاصرة، دار السحاب، القاهرة

19. عبد الغفور، صالح عبد الحكيم (2015): متطلبات إدارة المعرفة ودورها في تحقيق الميزة التنافسية في جامعات قطاع غزة، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا – غزة جامعة الأقصى.

20. عبد الناصر، موسى وقريشي، محمد (2011): مساهمة الادارة الالكترونية في تطوير العمل الإداري بمؤسسات التعليم العالي (دراسة حالة كلية العلوم والتكنولوجيا بجامعة بسكة الجزائر، مجلة الباحث، (9)، ص: ص 87:100.

21. العبود، فهد بن ناصر (2005): الحكومة الالكترونية بين التخطيط والتنفيذ، مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

22. العجمي، محمد حسنين (2000): الادارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة.

23. عيشاوى، أحمد بن (2009/ 2010): أثر تطبيق الحكومة الالكترونية (E.G) على مؤسسات الأعمال، مجلة الباحث، العدد (7) 287:294.

24. غنيم، أحمد بن على (2006): دور الإدارة الإلكترونية في تطوير العمل الإداري ومعوقات استخدامها في مدارس التعليم العام للبنين بالمدينة المنورة، المجلة التربوية مجلس النشر العلمي جامعة الكويت، 21 (81).

25. الغوينم، خزنه و المري، سارة و العميري، شيخة و القحطاني، عبد المحسن عايض (2012): واقع التراسل الإلكتروني في عمل الادارة المدرسية بالمرحلة المتوسطة في منطقة حولي التعليمية بدولة الكويت، المؤتمر السنوي السابع للمركز العربي للتعليم والتنمية بعنوان " التخطيط الاستراتيجي لجودة واعتماد المؤسسات الجامعية والتعليمية نحو آفاق للتميز " في الفترة من 22- 24 ديسمبر،دار الضيافة، جامعة عين شمس.

26. الفرا، نعيم حسن حماد (2008): تطوير الاتصال الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء الادارة الالكترونية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية – غزة.

27. الفقهاء سام عبد القادر (2012إبريل): تبني استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم ودورها في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة لمؤسسات التعليم العالي: جامعة النجاح الوطنية حالة دراسية، بحث قدم إلى المؤتمر العربي الأول "استراتيجيات التعليم العالي وتخطيط الموارد البشرية" في الفترة 24-26 في الجامعة الهاشمية – الأردن.

28. قدوري، سحر (2010): الادارة الالكترونية وامكانياتها في تحقيق الجودة الشاملة، مجلة المنصور، (14) خاص، الجزء الاول 157:175 .

29. القحطاني، شائع بن سعد (2006): مجالات ومتطلبات ومعوقات تطبيق الادارة الالكترونية في السجون، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

30. القحطاني، عبد المحسن عايض، السهيل، وناهد والراجحي، غفران، القحطاني، عالية (أكتوبر 2011): استخدام الادارة الالكترونية في العمل الإداري المدرسي في منطقة حولي التعليمية بدولة الكويت، مستقبل التربية العربية، 74، 289:326.

31. الكبيسي، كلثم محمد (2008): متطلبات تطبيق الادارة الالكترونية في مركز نظم المعلومات التابع للحكومة الالكترونية في دولة قطر، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الافتراضية الدولية.

32. لطفي، على (2007): الحكومة الالكترونية بين النظرية والتطبيق العملي، بحث مقدم إلى مؤتمر الحكومة الإلكترونية السادس بعنوان "الإدارة العامة الجديدة والحكومة الإلكترونية "، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، دبي 9-12 ديسمبر.

33. مرسلي، رافيق (ديسمبر 2011): الأساليب الحديثة للتنمية الادارية بين حتمية التغيير ومعوقات التطبيق رسالة ماجستير غير منشورة كلية الحقوق والعلوم السياسية جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

34. المسعود، خليفة بن صالح (2008): المتطلبات البشرية والمادية لتطبيق الادارة الالكترونية في المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها بمحافظة الرس، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

35. المسعودي، سميرة مطر (د.ت): معوقات تطبيق الادارة الالكترونية في إدارة الموارد البشرية بالقطاع الصحي بمدينة مكة المرمة من وجهة نظر مديري وموظفي الموارد البشرية، الجامعة الافتراضية الدولية، المملكة العربية المتحدة.

36. المليجي، رضا إبراهيم (أكتوبر 2011): تطوير إدارة مؤسسات التعليم الجامعي بمصر في ضوء مدخل الإدارة الرقمية، مستقبل التربية العربية، 74، 83:170.

37. المصري، صلاح عبد الحكيم (2007): متطلبات استخدام التوقيع الإلكتروني في إدارة مراكز تكنولوجيا المعلومات في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الاسلامية، غزة.

38. المير، إيهاب خميس أحمد (2007): متطلبات تنمية الموارد البشرية لتطبيق الادارة الالكترونية (دراسة تطبيقية على العاملين بالإدارة العامة للمرور بوزارة الداخلية في مملكة البحرين، رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

39. النايف سعود بن عيسى (ابريل 2013): دور تكنولوجيا المعلومات في تحقيق المزايا التنافسية لمؤسسات التعليم العالي، دراسة استطلاعية في جامعة حائل،، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق،79، 81 - 138.

40. والي، عدنان ماشي (2012):الادارة الالكترونية إدارة بلا أوراق. كنانة أونلاين، متاح على

Home Page <<
http://kenanaonline.com/users/EBENALRAFDEN/down
2013/ 5/5>> Accessed date 52493loads /

41. يراكدني، آسيا بنت حامد و الصائغ، نجاة بنت محمد سعيد (2009): التحول من الوظيفة التقليدية إلى الوظيفة الالكترونية، تجارب عربية ناجحة في التحول من الوظيفة التقليدية إلى الوظيفة الالكترونية، مشاركة مقدمة إلى المنظمة العربية للتنمية الادارية، تونس، 25- 27 مايو. متاح على

<<http://www.dr-saud-a.com/vb/showthread.php?
33437 >> Accessed date 11/5/2012

ثانيا: المراجع الأجنبية

42. Edward H., Freeman, D. (May/June 2004):Digital signatures and electronic

contracts, Information Systems Security, 13(2).

43. Jessup , L, Valacich, J. & Groebner, D (2006):Information systems today:Managing in the digital world:and " Business statistics, Decision making "

44. McCallin, N. (2009):Colorado community college system president's procedure, Electronic Communications Management and Retention Procedures. Available at <<http://www.cccs.edu/CCCS-T/deploy/Electronic Record Retention _files/SP3-125d.pdf >>, Accessed date 4/5/2013.

45. Nakpodia, E. (2010):.The Influence of Communication on Administration of Secondary Schools in Delta State, Nigeria, International NGO Journal, 5 (8), 194-198.

46. Rizk, N.(2007):Technology applications in education:Electronic systems(E- systems) to improve curriculum management ,PhD dissertation , University of Leicester.

47. Rodney, P. (March/April 2004):A Framework for I T policy development , Educause Review, 39.(2), 54-55. Available at<< http://www.educause.edu/apps/er/erm04/erm0428.asp >>, Accessed date 4/9/2012.

48. Russell, S. (2004):How School Counselors Could Benefit from E-Government Solutions:The Case of Paperwork, EIRC, ED 478218.

49. Seresht, R. Fayyazi, M. & Asi, S.(2008):E-management:Barriers and challenges in Iran , phD. , Allameh Tabatabaee University.

50. Turban, Efraim & Leidner, Dorothy & Wetherb, James (2006). Information technology for management, transforming organization in the digital economy. , 5th ed., John Wiley & Sons Inc, New York.

51. Zain, M., Atan, H. & Idrus, R. (2004)Impact of Information and communication Technology on the Management practices of Malaysian smart Schools , International Journal of Educational Development 24. (2), 201- 221.

الحوسبة السحابية وتوظيفها في التعلم الالكتروني في ليبيا: تحديات ومقترحات

خديجة منصور أبوزقية

khadijabuzgia@gmail.com

استاذ مساعد / كلية العلوم

جامعة المرقب _ ليبيا

الملخص:

ظهور خدمة الحوسبة السحابية في عالم التقنية ساعد على حفظ وإدارة وتنظيم البيانات والملفات كما تساعدها على حفاظ سير أعمالها عبر شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى ذلك فإن خدمة الحوسبة السحابية هي الحل الأمثل للكثير من المشكلات التقنية التي تتعلق بتلف أو ضياع المستندات والملفات. كما تقدم الحوسبة السحابية البنية التحتية والخدمات والبرامج من خلال شبكة توفر مزايا جذابة لمؤسسات التعلم العالي، بما لديها من قدرة على خفض تكاليف تقنية المعلومات والاتصالات في بيئة افتراضيه داخل نظام التشغيل الحالي للتمكن من تجربه النظام وكأنه برنامج مثل بقية البرامج يتم تصفحه في أي وقت.

تستعرض الورقة واقع التعلم الإلكتروني في ليبيا: من خلال المشروع الليبي للتعلم الالكتروني ووسائط التعلم عن بعد، أسسه، مكوناته، و إلبات و عقبات سياسية ومادية، ومن هنا كان لزاما على قطاع التعلم أن يشهد نقلة نوعية ليواكب النسق العام للحوسبة، ومن أحدث تلك التقنيات التي يمكن الاستفادة منها في مجال التعلم هي ما يسمى بالحوسبة السحابية.

كما عرضت الورقة مراحل تصميم نموذج للسحابة الالكترونية، تطبيقه في المؤسسة التعلمية، ومعوقات استخدام الحوسبة السحابية في المؤسسة التعلمية.

الكلمات المفتاحية:

التعلم الإلكتروني، الجودة، الحوسبة السحابية، ويب (2.0)، الافتراضية، التخرين السحابي.

المقدمة (Introduction):

غالباً ما يبرز الحديث عن استخدام التقنيات الحديثة في التعلم أو التعلم الإلكتروني عندما نتحدث عن تطوير التعلم وتجويد مخرجاته، ويعود ذلك لأسباب عدة أهمها أن تحسين العملية التعلمية ورفع جودتها هو من أهم أهداف التعلم الإلكتروني كما أن أدوات التعلم الإلكتروني حققت نجاحات ملحوظة في هذا المجال وكانت هذه النجاحات مشفوعة بأدلة ساقها باحثين ومهتمين بمختلف قضايا التعلم .

وفي ظل هذا الزخم الهائل من تقنيات التعلم الإلكتروني المتوافرة ينبغي على المؤسسات الأكاديمية أن تنظر ببالغ الأهمية للتقنيات الحديثة وتتابع المتغيرات المتسارعة وتحللها كي تخرج بتوصيات حول الكيفية المثلى للاستفادة منها وفضلاً عن أنه لم يعد بإمكان المؤسسات التعلمية الآن استبعاد استخدام التكنولوجيا، فليس بمقدورها أن تقصر استخدامها على برمجيات أو نظم معينة في حال أرادت هذه المؤسسات المنافسة و اللحاق بركب المؤسسات المتميزة، فعلى سبيل المثال تستخدم العديد من الجامعات نظم إدارة التعلم أو ما يوازيها من نظم مثل بيئات التعلم الافتراضية كأداة للتعلم الإلكتروني . وهنا يجب أن نسجل أن هذه النظم سيطرت على سوق التعلم الإلكتروني لفترة طويلة نسبياً، لكن ظهور بعض الأدوات والتقنيات الأخرى على سبيل المثال لا الحصر: بيئات التعلم الشخصية، ويب (2.0)، الحوسبة السحابية ، بيئات التعلم السحابية ، فتح الباب واسعاً لتطوير التعلم الإلكتروني وتنويع الأدوات المستخدمة لتحقيق أهداف المؤسسة بشكل أكثر فاعلة . يصعب أن تجد هذه الأيام مؤسسة تستبعد استخدام الحوسبة السحابية – ولو في نطاق محدود – في ظل الخدمات الهائلة المتوفرة من مزودي الحوسبة السحابية مثل جوجل، أمازون،IBM وغيرهم.

مشكلة البحث:

اصبح استخدام الحوسبة السحابية في مؤسسات التعلم بشكل عام والتعلم العالي خاصة ضرورة ملحة ، لما تتمتع به من مميزات ، جعلتها خيارا تكنولوجيا واقتصاديا، نظير ما تقدمه من خدمات مشاركة وتحرير ، فهى تعد احدى التطبيقات الاكثر اثارة للاهتمام ، والتي يمكن ان تصبح اتجاها جديدا للتعلم الالكتروني في ليبيا ، في ظل الجهود التي تبذلها وزارة التعلم الليبية لجعل التعلم متاح لجميع المواطنين، فهى تتيح الفرصة للوصول السريع لمختلف التطبيقات والنظم والموارد من خلال شبكة الانترنت.

مما جعل لدى الباحثة احساس بوجود حاجة لاقتراح استراتيجية لتخطيط دخول المؤسسة التعلمية على الحوسبة السحابية، وضرورة أن تأخذ الجامعات خطوات هامة لاعتماد الحوسبة السحابية، سواء

كانت عامة أو خاصة وتحديد جميع الفرص والمزايا المحتملة للتبديل من الترتيبات القائمة إلى الخدمات السحابية.

هدف الورقة البحثية:

تستهدف الورقة البحثية تسليط الضوء على واقع التعلم الالكتروني في ليبيا، من خلال المشروع الليبي للتعلم الالكتروني و وسائط التعلم عن بعد، لاعتماد تكنولوجيا الحوسبة السحابية في مؤسسات التعلم والبحث في ليبيا. واهمية تقنيات الحوسبة السحابية، وآثرها على التعلم عن بعد والتعلم الالكتروني.

وبشكل أكثر تفصيلا يمكن رصد مجموعة من الأهداف التى تعمل على تحقيقها وهي:

1. عرض واقع التعلم الالكتروني في ليبيا وتحديات تطويره.
2. التعرف على مفهوم الحوسبة السحابية كتقنية حديثة للتعلم الالكتروني.
3. التعرف على الخدمات التي تقدمها الحوسبة السحابية.
4. دور البرمجيات كخدمة للمؤسسة التعلمية.
5. التعرف على بيئة تشغيل السحابة مع الأدوات المحتاج إلها عند الطلب لإنشاء واستضافة الخدمات والبرمجيات ومواقع الويب من خلال المنصة كخدمة.
6. التعرف على بيئة مركز بيانات المتواجدة أو المحتاج إلها في المؤسسة التعلمية سواء كانت مدرسة أو كلية أو جامعة، من خلال البنية الأساسية كخدمة.
7. تطبيقات وفوائد الحوسبة السحابية في المؤسسة التعلمية
8. التعرف على معمارية الحوسبة السحابية للمؤسسة التعلمية.

<u>ويمكن تحقيق الأهداف السابقة من خلال الإجابة على مجموعة التساؤلات التالية:</u>

1. ما هو واقع التعلم الالكتروني في ليبيا، وما اسس واهداف المشروع الليبي للتعلم الالكتروني و وسائط التعلم عن بعد؟
2. ما الحوسبة السحابية، وما دورها في التعلم الالكتروني؟
3. ما المقصود بالمنصة كخدمة؟ وما دور البرمجيات في خدمة المؤسسة التعلمية.
4. ماهي معمارية الحوسبة السحابية المستخدمة في الحوسبة السحابية؟
5. ما هي مراحل تصميم نموذج للسحابة وتطبيقه في المؤسسة التعلمية؟
6. ما معوقات استخدام الحوسبة السحابية في المؤسسة التعلمية؟

1-التعلم الإلكتروني في ليبيا

ينظر إلى التعلم الإلكتروني على أنه الثورة الحديثة في أسإلب وتقنيات التعلم والتي تسخر أحدث ما تتوصل إلىه التقنية من أجهزة وبرامج في عمليات التعلم، بدءاً من استخدام وسائل العرض الإلكترونية لإلقاء الدروس في الفصول التقليدية واستخدام الوسائط المتعددة في عمليات التعلم الفصلي والتعلم الذاتي، وإنتهاءاً ببناء المدارس الذكية، والفصول الافتراضية التي تتيح للطلاب الحضور والتفاعل مع محاضرات وندوات تقام في دول أخرى من خلال تقنيات الإنترنت ومؤتمرات الفيديو. [4]

ويعرف التعلم الالكتروني بأنه طريقة للتعلم باستخدام إلىات الاتصال الحديثة من الكمبيوتر وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وإلىات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك محركات البحث Google, yahoo, AltaVista, look smart سواءً أكان التعلم عن بعد أم في الفصل الدراسي. ويبين أن أسلوب وتقنيات التعلم المعتمدة على الإنترنت لتوصيل وتبادل الدروس ومواضيع الأبحاث بين المتعلم والمدرس، والتعلم الإلكتروني مفهوم تدخل فيه الكثير من التقنيات والأسإلب. فالمقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.[15]

1.1 التعلم الإلكتروني في ليبيا: جهود فردية وحكومية

فكرة التعلم الإلكتروني في ليبيا قديمة جديدة، تأسست مند سنة 2007 وتم تطبيقها في ست مدارس في مرحلة التعلم الأساسي، ومن ثم تعاقدت الدولة مع إحدى الشركات الأجنبية لتقوم بتنفيذ المشروع، ولكن بعد أحداث 17 فبراير عام 2011 غادرت الشركة وتوقف المشروع بشكل كامل .

هناك محاولات لإحياء المشروع وعودة الشركة لاستئناف عملها من جديد، ولكن هناك مجموعة من اللجان تقوم بدارسة المشروع والمتطلبات التي يحتاجها في الوقت الحإلى ليتم تنفيذه في مختلف أنحاء البلاد، ولا سيما أن البلاد تعاني من عدم الاستقرار السياسي . اتفقت وزارة التعلم وديوان المحاسبة في طرابلس والهيئة الوطنية لمكافحة الفساد على تشكيل لجنة فنية مشتركة من الجهات الثلاث لدراسة وتقييم مشروع التعلم الإلكتروني، الذي تنفذه شركة إيرلندية بموجب اتفاق مع وزارة التعلم، وجاء الاتفاق خلال لقاء تشاوري حول تنفيذ مشروع التعلم الإلكتروني، عقد بمقر ديوان المحاسبة في طرابلس، خصص لمناقشة الخطوات التنفيذية المتخذة من قبل وزارة التعلم بشأن حلحلة المشاكل والصعوبات التي تعيق استكمال هذا المشروع .

كلفة مشروع التعلم الإلكتروني في ليبيا لمرحلة التعلم الأساسي بقيمة 10.8 ملايين دولار، منها 7.7 ملايين دولار لترجمة المناهج التفاعلية لمواد الرياضيات والعلوم واللغة الإنكليزية (أساسي وثانوي)، بالإضافة إلى توريد أجهزة ومعدات الفصول وكذلك توصيف البوابة الإلكترونية والبيانات ونظام إدارة التعلم الإلكتروني بالإضافة إلى

تدريب وتحويل الكتب لصيغة رقمية .

يهدف المشروع الليبي للتعلم الإلكتروني ووسائط التعلم إلى تأسيس نظام تعلمي متكامل يعتمد على التقنيات الحديثة في مجال التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد في شكل مراكز وطنية لتحقيق التقدم والتميّز في العملية التعلمية وسعياً لتكون بيت خبرة ومرجعية وطنية لكل شخص في مجال اختصاصه. كما يسعى إلى تأسيس نظام تعلمي متكامل يعتمد على التقنيات الحديثة في مجال التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد في شكل مراكز وطنية لتحقيق التقدم والتميز في العملية التعلمية، وتسهيل التواصل العلمي، حيث يمتلك المشروع هوية وطنية يبنى علها ويسطر من خلالها تفاصيل رسالة سامية، من خلال التوظيف الأمثل لتقنيات المعلومات والنظم الحديثة، بما يعزز التواصل والتفاعل في هذه العملية، لتحقيق الأهداف التعلمية والعملية.[21]

2.1 المشروع الليبي للتعلم الالكتروني و وسائط التعلم عن بعد

تحت مظلة وزارة التربية والتعلم قيادة وإشرافاً ودعماً – تم إعادة تفعيل المشروع الليبي للتعلم الالكتروني ووسائط التعلم عن بُعد بموجب قرار رقم (1496) لسنة 2013 ميلادي ليكون فضاء رحباً لتشييد مستقبل واعد في تطور التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد في ليبيا. [22]

جدول 1: اهداف ورسالة ورؤية المشروع الليبي للتعلم الالكتروني

الاهداف	تأسيس نظام تعلمي متكامل يعتمد على التقنيات الحديثة في مجال التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد في شكل مراكز وطنية لتحقق التقدم والتميز في العملية التعلمية وسعياً لتكون بيت خبرة ومرجعية وطنية كلاً في مجال اختصاصه.
الرؤية	تأسيس نظام تعلمي متكامل يعتمد على التقنيات الحديثة في مجال التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد في شكل مراكز وطنية لتحقق التقدم والتميز في العملية التعلمية وسعياً لتكون بيت خبرة ومرجعية وطنية كلاً في مجال اختصاصه.
الرسالة	تسخير كل الامكانات لدعم تميز العملية التعلمية وتسهيل التواصل العلمي حين يمتلك المشروع هوية وطنية يبني علها ويسيطر من خلالها تفاصيل رسالة سامية. من خلال التوظيف الأمثل لتقنيات المعلومات والنظم الحديثة، بما يعزز التواصل والتفاعل في هذه العملية، لتحقيق الأهداف التعلمية والعملية.

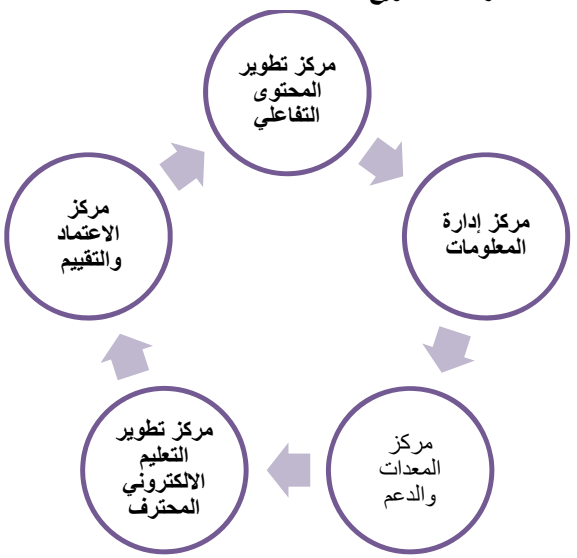
3.1 أسس المشروع الليبي للتعلم الالكتروني و وسائط التعلم عن بعد لتحقيق عدد من الأهداف الرئيسة ومن أبرزها :

1. المساهمة في تقويم مشروعات وبرامج التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد.
2. تحويل المناهج المدرسية بالمراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية إلى صورة الكترونية تكون للمتلقى التلميذ او الطالب الخيار المساعد للكتب الورقية
3. نشر تطبيقات التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد بما يتوافق مع معايير الجودة.
4. توطين تقنيات التعلم الالكتروني الساكن والتفاعلى وتأهيل العنصر البشري لذلك.
5. تنمية مهارات وقدرات الطلاب وبناء شخصياتهم لإعداد جيل قادر على التواصل مع الآخرين وعلى التفاعل مع متغيرات العصر من خلال الوسائل التقنية الحديثة.
6. انتقاء التقنيات ووسائط التعلم عن بعد بما يكمل مشهد الحوار التعلم بين المعلم والمتلقي.
7. وضع معايير الجودة النوعية لتصميم المواد التعلمية الرقمية وإنتاجها، ونشرها.

تشجيع المشروعات المتميزة في مجالات التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد والتنسيق بينها.

8. العمل على توعية وتثقيف المجتمع في شكل عقد اللقاءات وتنظيم المؤتمرات، وورش العمل، التي تسهم في تطوير التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد.
9. التعاون الدولي مع المنظمات والهيئات العالمية والجهات المماثلة.

1.3.1 مكونات المشروع:



شكل 1: مكونات المشروع الليبي للتعلم الالكتروني

أ. مركز تطوير المحتوى التفاعلي

إنشاء مركز تطوير المحتوى التفاعلى لإدارة النسخ الرقمية التي تم تحويلها من كتب المناهج و تحديثها إلى صيغة (EPUB 3.0) الحديثة والمعتمدة عالمياً، وإثرائها.

أهداف المركز:

- تحويل الكتب المقروءة إلى كتب الكترونية تفاعلية.
- متابعة تحديث وتطوير المناهج.
- تطوير المناهج الالكترونية التفاعلية وتعديلها حسب المستجدات.

ب. مركز إدارة المعلومات

تصميم وتنفيذ مركز إدارة المعلومات في المقر المخصص من قبل الوزارة للمشروع، وذلك لاستضافة المعلومات والخدمات الالكترونية المتعلقة بالمشروع.

أهداف المركز تصميم وتنفيذ:

- مركز بيانات وطني
- نظام معلومات المدارس
- •نظام إدارة التعلم .
- الموقع الإلكتروني للمشروع وخدماته

ج. مركز المعدات والدعم

توفير أجهزة الحاسوب اللوحية وفق المواصفات المتفق علها مع الوزارة، مع تطبيق إطار عمل لتوزيعها محملة مسبقا بالمحتوى الالكتروني وإدارة جميع الأجهزة والمعدات.

د. مركز تطوير التعلم الالكتروني المحترف

يقوم المركز ببناء القدرات داخل الوزارة لضمان الاستعداد المستمر للمعلمين وقدرتهم على الاستفادة من الحلول الموظفة كجزء من البرنامج.

سوف يعمل المركز لتطوير برنامجين أساسيين:

- برنامج المدرب الرئيسي.
- برنامج تدريب المعلمين.

هـ. مركز الاعتماد والتقييم

مركز الاعتماد والتقييم هو المسئول عن قياس مدى تأثير التعلم الإلكتروني على الطلبة والمعلمين، والمساعدة في تطوير مجال التعلم في عموم ليبيا.

اهداف المركز

- استخدم العلاقات العامة مع مؤسسات الاعتماد الدولية لتقييم ومقارنة المخرجات بالمقاييس الدولية باستخدام البيانات المجمعة من عدة مصادر واختبارات التقييم.
- انتظام بنشر نتائج واستنتاجات التقييمات لتعميم الفائدة على المجتمع التعلمي في ليبيا.

2 الحوسبة السحابية و آثرها على التعلم عن بعد والتعلم الالكتروني

من خلال ما سبق ذكره عن المشروع الليبي للتعلم الالكتروني و وسائط التعلم عن بعد، من إلىات، واسس وتحديات وعقبات سياسية ومادية، ومن هنا كان لزاما على قطاع التعلم أن يشهد نقلة نوعية ليواكب النسق العام للحوسبة، ومن أحدث تلك التقنيات التي يمكن الاستفادة منها في مجال التعلم هي ما يسمى بالحوسبة السحابية.

في ظل التطور التكنولوجي الداعم للتعلم الإلكتروني أصبح من الضرورة التوجه لرسم استراتيجة متميزة لتدفق أوعية المعرفة السحابية وهي قنوات لتدفق المحتوى التعلمي إلى كافة المؤسسات التعلمية مستخدمة تقنية الحوسبة السحابية في بناء هذه الأوعية على الإنترنت وبحيث تتضمن كل سحابة مجموعة من أوعية المعرفة الإلكترونية الخاصة بمضمون علمي محدد تمكن المستخدم من الحصول على كافة المعلومات والمعارف الخاصة بهذا المضمون.

ان خدمة الحوسبة السحابية هي من أحد أشكال البرمجيات الافتراضية الحديثة المستخدمة بشكل كبير في قطاعات الأعمال والخدمات والتعاملات الإلكترونية الحكومية في غالبية دول العالم، إلا أنها طرحت مؤخرا كفكرة لاستخدامها في مجالات التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني، لما لها من فوائد جمة مثل اعطاء المحاضرات والحصص التعلمية عن بعد، وبذلك توفير وقت وجهد على الطالب، حيث أنها تكون مرفوعة على السحابة الافتراضية (التي قد تكون على شكل موقع إلكتروني أو تطبيق على الأجهزة الذكية) وتكون متوافرة ومخزنة للاطلاع علها وتصفحها.

كما ترى بعض الأبحاث والدراسات أهميتها في تسليم الواجبات والتكاليف المطلوبة من الطالب ومتابعتها مع الأستاذ، ولكن بشكل يخفف عن كاهلهم عبء طباعته بشكل ورقي، وتسليمه وإعادته من جديد، علاوة على خدمة الطلاب في مجال التعلم التعاوني عبر الدراسة بشكل جماعي على الإنترنت.

والحوسبة السحابية تسهم في خفض تكاليف البرامج وصيانة الأجهزة وخفض استهلاك الطاقة، وتسهم في تعزيز الكفاءة في إدارة معامل الحاسب الإلى في المدارس ومراقبة جودة المحتوى.

ويبقى العنصر الأساسي والمهم في العملية التعلمية عندما تنتقل الى إلة الحوسبة السحابية وهو المحافظة على جودة التعلم، وتقييمها، لأن عملية التقييم للتعلم عن بعد باتت من أهم الأهداف الأساسية في هذا المجال، فعملية التركيز على عناصر عملية التعلم عن بعد، وهي الأفراد والعنصر التنظيمي، والعنصر التقني وعنصر العمليات والإجراءات، جميع هذه العوامل تزيد من نجاح هذه التقنية وتفيد في الاستمرارية من أجل ضمان خطة واضحة المعالم ومحددة لانسيابية البيانات عبر السحابة.

والمسؤولية كبيرة جداً على المشرفيين والمعلميين الأكاديميين كبيرة جداً عندما ينتقل اشرافهم من العملية التعلمية التقليدية الى ادارة العملية التعلمية عن بعد، وذلك للانفصال الزماني والمكاني بين المعلم والطالب.

الحوسبة السحابية يمكن تبسيطها من خلال النظر إلها على أساس أنها تقنية تمكن المستخدم من الاستفادة من مصادر أو منصات أو برمجيات بشكل افتراضي، ما يعني أن هذه البرامج مثبتة على

سيرفرات وخوادم تابعة لشركات معينة وليس على جهاز المستخدم الشخصي و اتصال المستخدم بالإنترنت هو ما يمكنه من الوصول إلى هذه الخدمات .وهذا النمط من النظم الموزعة يتيح للمستخدمين العديد من المزايا مثل تجاوز قدرات أجهزتهم حيث يتم نقل عبء تنفيذ البرامج وتخزينها وما إلى ذلك إلى خوادم الشركات التي تقدم هذه الخدمات بدلاً من جهاز المستخدم، كما أن الاحتفاظ بالبيانات وصيانتها سيكون من مسؤوليات الشركات المزودة وليس المستخدم.

فالحوسبة السحابية تعتبر تقنية متطورة تعتمد على نقل المعالجة ومساحة التخزين الخاصة بالحاسوب إلى ما يسمى بالسحابة، والتي تعتبر جهاز خادم يتم الوصول إليه عن طريق الإنترنت، لتتحول برامج تقنية المعلومات من منتجات إلى خدمات، وبذلك فهي تمكن المستخدم من الدخول على ملفاته وتطبيقاته من خلال هذه السحابة دون الحاجة إلى توافر التطبيق في جهاز المستخدم، فهي توفر على المستخدم الكثير من المال اللازم لشراء البرمجيات التي يحتاج إليها، إضافة إلى سهولة الوصول إلى التطبيقات المتاحة من خلال تلك التقنية.

فكر أوعية المعرفة السحابية يقوم على فكرة إنشاء محفظة الكترونية لكل مقرر علمي ويتم رفعه على سحابة على الإنترنت مستخدمة فكر الحوسبة السحابية والتي تعني استخدام إمكانيات خوادم ذات قدرات كبيرة في القيام بمهام معينة لصالح المستخدم وتتم هذه الخدمات من خلال الإنترنت ، وعلى ذلك فانه يتم تجاوز الإمكانات المحدودة للحواسيب في حفظ محفظة الكترونية فائقة السعة وتتضمن كم هائل من المعلومات الخاصة بمقرر معين ، وبذلك يمكن صياغة استراتيجية متكاملة لبناء مجموعة من أوعية المعرفة السحابية التي توفر ما يطلبه المتعلم وتوفر أيضا إمكانية عملية التقييم بشفافية ومصداقية للطلاب.

جدول 2: أهم الخدمات إلى تقدمها الحوسبة السحابية [1]

حوسبة سحابيه في التطبيقات Application AS Services (AAS)	تقدم البرمجيات كخدمة. يمكن أن نذكر كمثال لذلك ما تقدمه شركة جوجل من خلال حزمة تطبيقات جوجل التي تشمل برنامج تحرير النصوص والتقويم وبريد Gmail والمحادثة وكذلك حزمة برامج أوفيس من شركة مايكروسوفت. كما يمكن إدراج مفهوم سطح المكتب كخدمة، ضمن نموذج التطبيقات كخدمة، حيث تكون التطبيقات متاحة للمستخدم ولكن أيضا الجهاز نفسه يكون متاحا كخدمة بما في ذلك نظام التشغيل وسطح المكتب ويمكن الوصول إليه من أي مكان.
حوسبة سحابيه في المنصات Platforms As Service (PAS)	تقدم منصة الحوسبة كخدمة و تكون أداة البرمجة نفسها مستضافة على السحابة و يمكن الوصول إليها من خلال المتصفح. يتيح هذا النوع من الخدمات للمبرمجين بشكل عام إمكانية تطوير و بناء تطبيقات ويب دون الحاجة إلى تثبيت أي برامج أو أدوات على أجهزتهم. ثم بإمكانهم نشر هذه التطبيقات بدون الحاجة إلى مهارات في إدارة الأنظمة والشبكة.
حوسبة سحابيه في البنية التحتية Infrastructure AS Service	تقدم البنية التحية كخدمة. وتمكن المؤسسات المتوسطة و الصغيرة من إدارة البيئة التقنية التحتية و البرامج عن طريق الإنترنت بطريقة سهلة و آمنة دون الحاجة إلى أن تكون لديهم مراكز بيانات مكلفة، بالإضافة إلى الاستفادة من خدمات التوفر العالي و المرونة في تغيير حجم البنية التحتية عند الحاجة إضافة إلى إعفاء هذه الشركات من عناء صيانة و مراقبة مكونات البنية التحتية من خوادم و وحدات تخزين و شبكة. من أشهر خدمات الحوسبة السحابية المقدمة للأفراد هي تخزين البيانات على الإنترنت حيث تكون ملفاتك و صورك موجودة في السحاب و يمكنك الوصول إليها من أي مكان و كل ما تحتاجه اتصال إنترنت و شاشة.

السحابة أداة حاسوبية متاحة في كل مكان ومنصة قوية تمكن المعلمين من ممارسة أفكار التدريس والتعلم، ولها انعكاسات كبيرة كوسيلة اتصال افتراضية، ولديها إمكانات قوية للتفاعل الاجتماعي، حيث إن الطرق التقليدية لا يمكن أن تدعم ببراعة جميع احتياجات التعلم، ومن أكثر تطبيقات الحوسبة السحابية المجانية فائدة تطبيقات جوجل، فيمكن للسحابة تلبية احتياجات الحوسبة للمستخدمين، دون تكبد تكإليف المحافظة على البنية التحتية الأساسية.

في البرمجيات كخدمة يمكن إضافة الخدمات المختلفة المتطلبة من المستخدمين النهائيين كالبريد الإلكتروني، ومع المنصة كخدمة يمكن إمداد الخدمات بتوبع بدون الحاجة لإدارة البنية الأساسية، ومع البنية الأساسية كخدمة يمكن الحصول على القدرة المقدمة من مركز البيانات عند الاستخدام لإضافة وحدات معالجة مركزية CPUs

والتخزين والشبكة أو استضافة الويب.

ويفصل العرض التإلى كل مستوي تقديم خدمة من حيث المزايا المرتبطة وكيفية التخطيط له في إطار السحابة الخاصة بالمؤسسة التعلمية:

1.2 البرمجيات كخدمة للمؤسسة التعلمية:

يتصل ذلك بجعل التطبيقات المستضيفة متاحة في أي وقت وفي كل مكان، حيث تستضيف السحابة الخاصة بالمؤسسة التعلمية التطبيقات المختلفة التي تستخدمها يوميا التي تسهم في زيادة الإنتاجية وادارة التعاقد ومعالجة ما يدفع نظر الاستخدام، الخ .وفي الاقتصاد الحديث الحإلى، تعتبر البرمجيات كخدمة هي الأكثر جدوى في دفع التطور الاقتصادي للمؤسسة التعلمية، حيث من خلالها يمكن تقليل المصروفات المرتبطة بالتزود الخاص بالبرمجيات في المدي الآني، وفي المدي البعيد تساعد البرمجيات كخدمة بإمداد موارد تقنية المعلومات المحدودة لنشر وصيانة تلك البرمجيات المحتاج لها فقط في نمط فوري، بينما تقلل في نفس الوقت استهلاك الطاقة والتكلفة.

يوجد عدد من المؤسسات التعلمية التي تتحول لتوظيف البرمجيات كخدمة متعلقة بالتطبيقات المتاحة على قمة الحاسبات الإلة الملوكة لها، حيث يوظف البعض منها حل البريد الإلكتروني المستضاف في السحابة، وصار للطلاب إمكانية الحصول على أدوات التعاون التي يتطلعون إلها بدون مقابل، إلى جانب امتلاك المؤسسة التعلمية المعينة الأدوات التي تحتاجها للعمل الجماعي، إلى جانب اعتبار السحابة من قبل الكوادر الإدارية بتلك المؤسسات التعلمية بانها تسهم في تحديد فعإلية تكلفة المهام الإدارية والتعلمية العديدة.[2]

ويمكن ملاحظة أن مكان العمل التعلمي صارمتغير، كما أن التطبيقات المتاحة على قمة الحاسبات الإلة التي تستخدم من قبل كل أطراف العملية التعلمية والإدارية بتلك المؤسسات التعلمية سوف ترتبط مع خدمات الويب وبذلك فإن مكان العمل الطبيعي سوف يتقلص في المستقبل كما سوف يزداد التعاون والمشاركة الإيجابية من خلال إتاحة الوصول السهل للموارد مما سوف ينجم عنه الإبداع المنشود كناتج للعملية التعلمية . ويمثل موقع " مايكرسوفت " Microsoft live@edu برنامجا يقدم للاطراف المختلفة من العملية التعلمية عناوين البريد الإلكتروني الأصلية إلى جانب التطبيقات الأخرى الممكن لهم استخدامها في سبيل التعاون والتواصل على الخط بدون تكلفة على المؤسسة التعلمية، حيث أن المستخدمين سوف يتطلب منهم استخدام منتجات " مايكروسوفت " التي تتوافق وتشغل كما هو حادث في كثير من أماكن العمل مما يسهم في إعداد الطلاب على سبيل المثال للتأقلم والتأهيل للوظائف بعد انتهاء دراستهم، ويراعى في التخطيط لاستيعاب البرمجيات كخدمة العوامل التإلية:

- البحث عن القدرة التي تجعل التطبيق ملائما لبيئة المنشأة التعلمية مع ملاحظة عدم سماح مقدمي سحابة البرمجيات بذلك.
- التأكد من أن الحل المرتبط بالبرمجيات كخدمة يتضمن كل الأوجه التي ترغبها المؤسسة التعلمية، حيث أن بعض إصدارات البرمجيات المستضيفة عبر السحابة قد لا تتطابق مع تلك المستخدمة في موقع العمل الفعلى.
- لا يجب التركيز على التكلفة وحدها، بل يجب النظر لتحسين الكفاءة .على سبيل المثال، هل تحرر الموارد المتاحة عتد الطلب وقت العمل لتقديم خدمات أكثر حرجا للطلاب أو أعضاء هيئة التدريس، وتقليل الوقت المستغرق على أداء الأعمال التقليدية في موقع العمل، أو الحصول على الجوانب المرتبطة بالاستخدام بسرعة؟
- التحقق من اختيار التطبيقات التي تشغل في السحابة لسنوات عديدة، إلا أنه يوجد تنوع من المداخل في حالة المعمارية الموجه نحو الخدمة، ومعايير خدمات الويب، وأطر تطبيق الويب التي تتكامل معا بسهولة.
- التأكد من ملكية البيانات الخاصة بالمؤسسة التعلمية في إطار اتفاق الخدمة مع مقدم السحابة الذي يحدد بوضوح ملكية العميل للبيانات بدون حدود زمنية الذي لا يقتصر بهذا المقدم للسحابة بل يسمح له بالتحول لمقدم سحابة آخر.

2.2 المنصة كخدمة:

تعتبر المنصات في السحابة معمارية سحابة متدرجة تحول كيفية تفكير المؤسسة التعلمية حول كيفية خدمة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والعاملين بها .ولا يحد حد كل من الخدمة، او مقدار االميزانية المخصصة، أو عدد أعضاء هيئة التدريس من تطبيق تقنية المعلومات عندما تتوافر المنصة كخدمة عميل متوافرة بيسر ومنتشرة بتوسع، و على ذلك، فإن منصات السحابة كخدمة تحرر المؤسسة التعلمية من كثير من الأعمال المرتبطة بتقنية المعلومات في الموقع وتركز على الخدمات الممكن تقديمها بدون أعباء إدارة البنية الأساسية المحتاج إلها لتلك الخدمات.

وتمثل المنصة كخدمة بيئة تشغيل السحابة مع الأدوات المحتاج إلها عند الطلب لإنشاء واستضافة الخدمات والبرمجيات ومواقع الويب وتطبيقات الهواتف المحمولة على الخط .ومع المنصة كخدمة يمكن للمؤسسة التعلمية التركيز على إمداد التطبيقات بدلا من البنية الأساسية المحددة، كما أن مقدم الخدمة هو الذي يصونها ويحدثها في

مراكز البيانات، كما يمكن أيضا استخدام المنصة كخدمة لإنشاء تطبيقات مؤجرة عديدة أي أن الخدمات يمكن الوصول إلها بواسطة كثير من المستخدمين بطريقة متزامنة.

ومع استخدام المنصة كخدمة يمكن تطوير تطبيقات أو خدمات جديدة تحمل على السحابة التي لا تعتمد على منصة معينة للتشغيل، كما يمكن جعلها متوافرة بتوسع للمستخدمين من خلال شبكة الإنترنت . وتقدم المنصة كخدمة أدوات تطوير التطبيق المبني على السحابة بالإضافة لتطبيقات الخدمات بهدف الاختبار والنشر والتعاون والاستضافة والصيانة .ويساعد إمكانية الوصول للمنصة كخدمة أي مبرمج لإنشاء النظم التي تعتبر على مقاس المنشأة التعلمية وتتكامل مع خدمات وقواعد بيانات الويب الأخري الذي يمثل أحد أوجه الحوسبة السحابية التي تساند فرص إضافية لتقنية المعلومات التعلمية وتسمخ بالتفكير فيها بتعمق أكبر.

ويمكن أن تساند معمارية المنصة كخدمة المفتوحة والمتكاملة مع تطبيقات الت ا رث وامكانية التشغيل البيني مع النظم المتوافرة على الموقع الذي يمثل اعتبارات مهمة لأن التعلم يشغل في مزيج من تقنية المعلومات حيث أن إمكانية التشغيل البيني تتيح للمؤسسة التعلمية المرونة للاستفادة من مزايا وفوائد السحابة بينما تحتفظ بالبيانات والتطبيقات على الموقع عندما يحتاج إلها. ويراعي في التخطيط لاستيعاب المنصة كخدمة العوامل التإلية:

- تنفيذ منهجية دورة حياة التطوير المؤمنة للتطبيقات التي تستضيف في السحابة، وتقييم مدي وفاء وتطابق مقدم السحابة مع العمليات الشبيهة بالمؤسسة التعلمية.
- جعل الخدمات التعلمية المتاحة متوافقة مع المؤسسة التعلمية ومعمارية التأجير المتعددة لما توفره المنصة كخدمة مع الإدارة والتدرج والأمن المتزامن حتى يمكن التفكير في أمور أخري ترتبط بتطوير البرمجيات واختبارها.
- تأكيد ضرورة عدم الوصول للدرجة التي تؤدي للإرباك بسبب تكاثر البروتوكولات وخدمات الويب الكثيرة المتوافرة لمقدمي سحابة المنصة كخدمة، مما يحتم اعتبار كيفية تكامل خدمات وقواعد بيانات الويب لإنشاء خدمات جديدة.
- أهمية اتسام مقدم السحابة بالمساعدة في تطوير تطبيقات الويب بطريقة سريعة، مثل تطوير بيئات المنصة كخدمة جغرافية للفرق المتفرقة في التعاون والمشاركة أو التي تشتمل على الخدمات المتفرقة جغرافيا لإنشاء نماذج وسياسات بيانات مرئية متكاملة.
- اتباع حالة المؤسسات التعلمية الأخري التي سبق تعاملها في تكامل خدمات الويب ومجموعات البيانات مع بيئات المنصة كخدمة، بغض النظر على التفرق الجغرافي للمشتركين.
- إمكانية تأجير السعة / القدرة المحتاج لها لاستخدام المنصة كخدمة للاختبار والتخلص من الأعطال المرتبطة بالذاكرة العإلة في السحابة سواء نشرت الخدمات على السحابة أم لا.
- مقارنة مساعدة أدوات مقدم السحابة في إمكانية النقل البيني، ومساندة تفاعلات برمجية التطبيقات، وتقديم موارد وسياسات إمكانية التشغيل البيني للخدمات، مع العلم أن بعض مقدمي السحابة قد لا يسمحوا بأخذ التطبيق ووضعه على منصة أخري.

2. 3 البنية الأساسية كخدمة:

تمثل البنية الأساسية كخدمة ببيئة مركز بيانات المتواجدة أو المحتاج إلها في المؤسسة التعلمية سواء كانت مدرسة أو كلية أو جامعة، حيث تقدم السحابة التخزين والشبكات والخوادم Servers التي تعامل جميعا كخدمة .وقد أدي ذلك إلى أن تقنية المعلومات غير التقليدية صارت غير ملتزمة بالت واجد ماديا في المؤسسة التعلمية حيث أصبحت افتراضية التواجد على شبكة الويب .وبذلك يتضمن وضع م ا ركز البيانات التي تستخدم عند الطلب قوة حوسبة افتراضية غير محدودة في متناول المؤسسات التعلمية حتى الصغيرة منها.

وتقدم م ا ركز البيانات عند الطلب أو ما يطلق علها أيضا البنية الأساسية كخدمة(SaaS) حوسبة تتسم بالقوة والتخزين العإلى حيث تسعر الخدمة المؤداة بالوقت المستغرق في توفير الخدمة وامدادها للسائل وفقا لموارد الحوسبة المستخدم .كما قد يطلق البعض أيضاعلى مصطلح البنية الأساسية كخدمة كمعدن صافي Bare Metal يستخدم للقيام بالخدمة المحتاج إلها عند طلبها فقط، وبذلك تسعر التكلفة لواقع وقت الاستخدام، حيث تقدم الخدمة كل قدرة وقوة المحتاج إلها، وتكون المؤسسة التعلمية المستخدمة المسئولة مباشرة عن مراجعة ومراقبة وادارة وتخزين بنيتها الأساسية .ومن المزايا التي تعتبر أكثر فائدة للمؤسسة التعلمية التي ترتبط بالبنية الأساسية كخدمة ما يتمثل في تقديم مركز بيانات مبني على السحابة بدون الحاجة لتوفير أجهزة أو أدوات جديدة أو الانتظار حتى توفيرها، مما يعني أن المؤسسة التعلمية يصبح في مقدرتها الحصول على موارد تقنية المعلومات التي قد لا تتوافر لها بالطرق التقليدية.

ومع توظيف البنية الأساسية كخدمة، يمكن للمؤسسة التعلمية جني ثمار المزايا التي تحصل علها من عدم تحمل أعباء تكإلف الأجهزة والبرمجيات والبنية الأساسية التي تعتبر صفة شمولية لها، إلا أن ذلك لا يرتبط بتكلفة القوي العاملة حيث أن المؤسسة التعلمية تعتبر هي المسئولة مباشرة عن إدارة النظام وإدارة دفعاته Batches والقيام بأعمال المساندة وغير ذلك من مهام النظام الاخرى واعتمادا على الخدمة الموفرة، فإن مقدم سحابة البنية الأساسية كخدمة يمكن تداول توازن التحميلات و المراقبة وتحديد الأبعاد المطلوبة إلما. ويراعي في التخطيط لاستيعاب البنية الأساسية كخدمة العوامل التإلية:

- قياس مدي التأثير على تنظيم تقنية المعلومات قبل تطويع البنية الأساسية كخدمة حيث أن المؤسسة التعلمية لاتزال مسئولة عن الدفعات والصيانة وتحديث البرمجيات بالإضافة لمراقبة وادارة التطبيقات التي تتواجد في مركز البيانات.
- إنشاء وتشكيل فريق أو فرق عمل مؤهلة داخل المؤسسة التعلمية لإدارة أمن المنشأة بحيث تتوافق مع متطلبات السحابة ومع بنية مقدمها الممكن اختياره.
- تحديد أبعاد عمل وأداء النظام التعلمي المعمول به قبل مقدم السحابة وخاصة فيما يتعلق الناتج الذي تحصل على المؤسسة التعلمية.
- البحث عن مقدمي خدمات الحوسبة السحابية الذين يمكنهم تلبية احتياجات مستخدمي المؤسسة التعلمية من أجل التواصل والتخزين بصفة متكررة حتى لا تفقد المؤسسة المعنية ما تحتاجه من الخدمات.
- التفاوض على اتفاقات مستوي الخدمة (SLAs) التي تؤكد الحصول على مستوي الأمن وادارة الهوية التي تطلبها المؤسسة التعلمية.
- ضرورة تفهم أن ما الذي يعني بمصطلح " عند الطلب On" Demandالذي يرتبط بميزة فعإلية التكلفة التي ترتبط بتسعير الخدمة عند الاستخدام فقط وبذلك يكون دفع قيمة الخدمة المستخدمة التي قد ترتبط ببعض التطبيقات المتاحة في مركز بيانات المؤسسة التعلمية.
- ضرورة البحث عن طرق الوصول لما توفره البنية الأساسية كخدمة تحديد ما إن كانت المعايير التي تتعامل معها المؤسسة التعلمية هي التي يوفرها مقدم السحابة المختار، كما في حالة البروتوكولات المشتركة التي تشتمل على لغة التعلم الممتدة XLM، نقل الحالة الممثلةREST ، بروتوكول وصول الشيء البسيطSOAP ، وبروتوكول نقل الملف FTP.
- أهمية العمل على تخطيط است ا رتيجية الخروج من التعاقد مع السحابة في المستقبل عندما تستدعي الحاجة لتغيير مقدم الخدمة المختار حإلا وخاصة فيما يرتبط بالحصول على تطبيقات المؤسسة المتاحة على السحابة المتعاقد معها.

واعتمادا على الخدمات المطلوبة، والاستخدام التي يمكن أن تختلف بين مقدمي مقدم السحابة والمؤسسة التعلمية كمستهلك يوضح الجدول التإلى ذلك التصور:

جدول3: أنشطة المؤسسة التعلمية كمستهلك للخدمات السحابية وأنشطة مقدم السحابة

نوع الخدمة المقدمة	أنشطة المؤسسة التعلمية كمستهلك للخدمة	أنشطة مقدمة الخدمات السحابية
البرمجيات كخدمة	استخدمات التطبيقات والخدمات في تشغيل انشطة المؤسسة التعلمية	تركيب وإدارة وصيانة ومساندة تطبيقات وخدمات البرمجيات على بنية السحابة الإساسية
المنصة كخدمة	تطوير واختيار ونشر وإدارة التطبيقات والخدمات المستضافة في بيئة السحابة	تقديم وإ'دارة بنية السحابة الاساسية وبرمجيتها الوسيطة لمستهلكي المنصة الى جانب تقديم ادوات التطوير والنشر والادراة لمستهلكي المنصة
البنية الاساسية كخدمة	إنشاء وتركيب وإدارة ومراقبة الخدمات لعمليات بنية تقنية المعلومات الاساسية	تقديم وادارة المعالجة الطبيعية والتخزين والشبكات وبيئة الاستضافة وبيئة السحابة الاساسية لمستهلكي البنية الاساسية

3 تخطيط دخول المؤسسة التعلمية في السحابة

خدمة الحوسبة السحابية التي تسمح للمؤسسة التعلمية سواء كانت مدرسة، كلية أو جامعة بإمكانية التكامل في خدمات السحابة العامة، تمكنها من الاستفادة من عوامل الاهمام التإلية:

- التقليل السريع في تكلفة الأجهزة وزيادة قدرة الحوسبة وسعة التخزين المتوافرة وتطور معما رية المحور المتعدد وتضمين الحاسبات العملاقة التي تتضمن مئات الآلاف من المحاور المشاركة.
- نمو حجم البيانات الأسي في التطو ا رت العلمية والمحاكاة والنشر والأرشفة النابعة من شبكة لإنترنت.
- تطويع خدمة الحوسبة وتطبيقات الويب الحديثة Web 2.0المنتشرة بتوسع.

على سبيل المثال، الطالب بالمؤسسة التعلمية الذي يدرس مقرر مثل الرياضيات يمكنه الوصول للسحابة من منزله للحصول على الخادم الطبيعي أو الافت ا رضي الذي يشتمل على التخزين الضروري ونسخة البرمجيات التي تشغل ذلك للقيام بواجبه المدرسي أو إعداد مشروع الفصل .نفس الشيء يمكن أن يؤديه المدرس أو عضو هيئة التدريس في الوصول إلى نفس السحابة لسؤال أحد الآلات الافتراضية لكل برمجيات وسيلة مقرر الرياضيات المشغلة كجزء من أنشطة المقرر التعلمي الذي يوم بتدريسه. وعلى ذلك، فإن التفكير والتخطيط

والعمل في السحابة يتطلب من المؤسسات التعلمية التغلب على تحديات بيئة السحابة المعنية فيما يتعلق بالتفاسير غير المؤكدة، والخصوصية، والقضايا الخاصة بالتعاقد والتشريع، ومواجهة المخاطر وعدم الأداء المستهدف، والتشغيل البيني، وسعة الشبكة، واعادة المعمارية، والموارد البشرية المتاحة واد ا ركاتهم . كما تتضمن المعمارية التغلب على القيود التي تواجه المؤسسة التعلمية وخاصة تلك المتعلقة بالقضايا السياسية الرقابية، والخدمات الجديدة التي سوف تتحرك عبر المؤسسة التعلمية قبل الخدمات الأقدم التي تشغل ذاتيا، إلى جانب استخدام الاستراتيجية العرضية غير الجوهرية. [10]

1.3 أساسيات اعتماد الحوسبة السحابية في المؤسسة التعلمية:

من المهم أن يمتلك أصحاب القرار في التعلم العإلى الفهم العميق للحوسبة السحابية وكيفية تطورها، والاتجاهات التي يمكن التكيف معها، وأن يتم الموازنة مابين التكإلىف والفوائد في كل نهج، كما أن مستوي الثقة من العوامل الرئيسة التي يجب أخذها في الاعتبار.

لابد للجامعات أن تأخذ عدة خطوات هامة الآن عند التحضير لاعتماد الحوسبة السحابية، سواء كانت عامة أو خاصة وتحديد جميع الفرص والمزايا المحتملة للتبديل من الترتيبات القائمة إلى الخدمات السحابية، ذلك يتطلب:

1. التأكد من أن البنية التحتية القائمة للمؤسسة تكمل الخدمات القائمة على السحابة .التحول إلى الخدمات السحابية ليست كل شيء أو لا شيء، وبعض الخدمات السحابية لديها القدرة على دعم التقنية القائمة وزيادة فعإلىتها سواء من حيث قدرتها على إضافة الحسابات وسعة التخزين الافتراضي والتوافق مع البنية التحتية للمؤسسة سوف يكون خطوة حاسمة في الذهاب إلى الخدمات السحابية واعتمادها.
2. وضع إطار التكلفة / المنفعة وتقييم المخاطر لدعم القرارات المتعلقة ب أين ومتى، وكيف يمكنك أن تعتمد الخدمات السحابية؟
3. إعداد خارطة طريق لتحسين بيئة تقنية المعلومات الحإلىة عند اعتماد الخدمات السحابية العامة والخاصة.
4. تحديد البيانات التي لا يمكن إتاحتها في بيئات الحوسبة السحابية العامة لأسباب قانونية أو أمنية.
5. تحديد وتأمين الكفاءات التي ستكون مطلوبة لاعتماد الخدمات السحابية وإداراتها بشكل فعال.
6. تقييم التحديات التقنية التي يجب معالجتها عند نقل أي تيار معلوماتي أو تطبيق ما إلى بيئة السحابة، حتى وان كانت سحابة خاصة.
7. تجربة مختلف الخدمات على حد سواء الداخلية والخارجية لتحديد المناطق التي قد تكون عرضة للمشاكل.
8. التأكد من أن بيئة الشبكات مستعدة للحوسبة السحابية . هذه النقطة الأخيرة لها أهمية خاصة، ونحن نرى الحوسبة السحابية بمثابة التطور الطبيعي للإنترنت .يجب أن تكون الشبكة جزءاً هاماً من توفير الأمن وجودة الخدمات على نطاق واسع.

2.3 تطبيقات الحوسبة السحابية في المؤسسة التعلمية:

حيث أن تطبيقات الحوسبة السحابية ليست قاصرة على مجال بعينه، بل هي مُمتدة، لتُقدِّم خدماتها في جميع المجالات، فهي توفر مرونة مُفيدة، للأفراد والجماعات، للهيئات والمؤسسات والشركات، على السواء، وقد امتدت تطبيقاتها إلى حقل التربية والتعلم، وبحسب تقرير حديث صادر عن جوجل، فإن ثمة إقبالا مُتزايداً على منظومة الحوسبة السحابية في القطاعات التعلمية، وأن خدمة Google Apps التي أطلقتها الشركة، والتي تعوَّل بشكل رئيس على الحوسبة السحابية، يستخدمها حإلىاً أكثر من 8 ملايين مُستخدم حول العالم، ينتمون فقط إلى مُكوِّنات العملية التعلمية، من طلبة ومُدرسين ومؤسسات تعلمية، وإذا علمنا أن إجمإلى المُستخدمين لهذه الخدمة، من كافة القطاعات، يصل إلى 25 مليون مُستخدم، فإن قطاع التعلم يُشكل القسم الأكبر، وتشير دراسة لعدد من الباحثين، بمؤسسة Campus Computing ، إلى أن أكثر من 80 % من مدارس ومعاهد الولايات المتحدة الأمريكية، اتجهت للاعتماد على مفهوم الحوسبة السحابية .وغير خدمةGoogle Apps ، فإن ثمة تطبيقات أُخرى عديدة للحوسبة السحابية، يستفيد منها قطاع التعلم، منها مُحرر المُستنداتGoogle Documents ، وهو خدمة تقدِّمها جوجل، لجميع مُشتركيها الذين لهم حساب لديها، وتتيح للمُشترك كتابة مُستنداته الخاصة ببرنامج واحد يجمع مواصفات عدِّة برامج كما يلي:[9]

مُحرر النصوص المعروف Microsoft Word، مع إمكانية نشره في فضاء الإنترنت فور كتابته، وكذا السماح للآخرين، بالمُشاركة في الاطلاع على المُستند وتحريره طبقاً لرغبة المُستخدم.

- برنامجEXCEL ، الذي يُتيح تصميم وتحرير جداول البيانات.Spread Sheets
- العروض التقديمية.PowerPoint Presentations
- مُحرر النماذجForms

- ومن التطبيقات أيضاً Office365com :والذي يوفر محررات Office بشكل مباشر على الانترنت، وكذلك ميزات التواصل الفعال بين المستخدمين وخدمات أخرى عديدة.

3.3 فوائد توظيف الحوسبة السحابية في العملية التعلمية:[5]

1. أنها تمكن المستخدم من الدخول على ملفاته وتطبيقاته من خلال السحابة دون الحاجة لتوفر التطبيق في جهاز المستخدم، بالتإلى تقلل المخاطر الأمنية وموارد الأجهزة المطلوبة.
2. الاستفادة من الخادمات الكبيرة جداً في إجراء العمليات المعقدة التي قد تتطلب أجهزة بمواصفات عإلية.
3. توفر الكثير من المال اللازم لشراء البرمجيات التي يحتاجها المستخدم، فكل ما يحتاجه المستخدم هو جهاز حاسب متصل بخط انترنت سريع وأن يكون متصل بأحد المواقع التي تقدم البرمجيات التي يحتاجها.
4. تقليل التكإليف وذلك من خلال تقليل عدد الأجهزة الخاصة بالبنية التحتية، وتوفير عدد العاملين في صيانة الأجهزة والبرمجيات في المؤسسة.
5. تتضمن البنية التحتية الحإلة للحوسبة السحابية توافر مراكز للبيانات والتي تكون قادرة على تقديم الخدمة للعملاء الموجودين على مستوى العالم ككل.
6. لا تمتلك غالبية مؤسسات التعلم عن بعد الموارد والبنية التحتية المطلوبة لتشغيل تطبيقات التعلم الإلكتروني وشراء الإصدارات الحديثة والتي تتطور بشكل سريع جداً، لذلك فإن استخدام تقنية الحوسبة السحابية يساعد هذه المؤسسات على استخدام الإصدارات الحديثة من الأجهزة والبرامج.
7. تستخدم خدمات التعلم الإلكتروني لمدة زمنية محدودة (أسابيع، ربع سنوية، فصل دراسي) فإن توفير التكإليف مهم جداً.

كما تتضمن خدمة الحوسبة السحابية العديد من المزايا للمتعلمين، مثل:

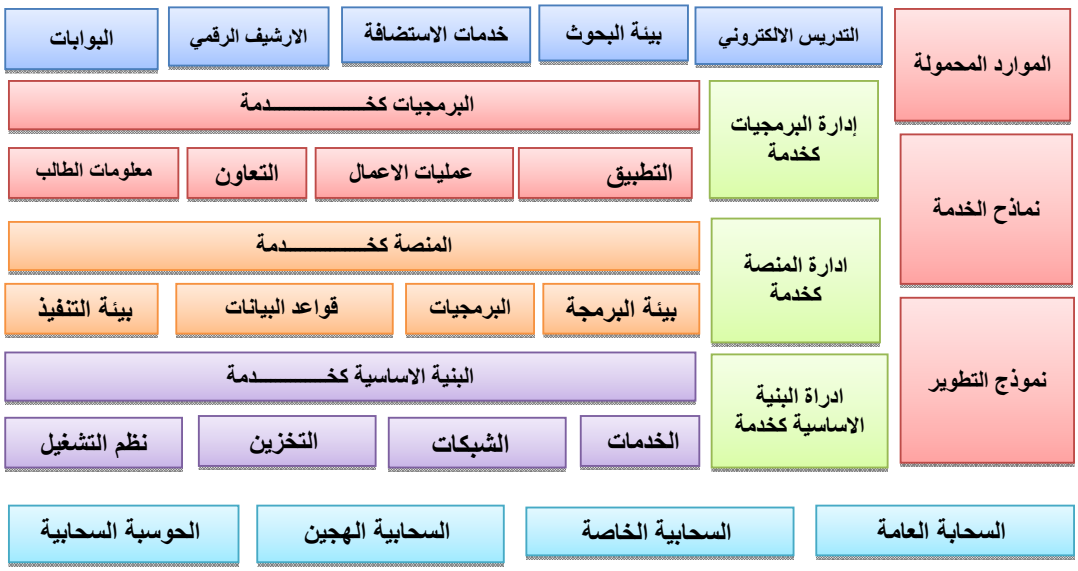
1. إجراء الاختبارات مباشرة (online).
2. سهولة إرسال التدريبات والمشروعات للمتعلمين.
3. سهولة الوصول للاختبارات، التدريبات، المشروعات المقدمة من الطلبة.
4. التغذية الراجعة بين الطلبة والمتعلمين.
5. سهولة التواصل بين الطلاب.
6. المساعدة على تعلم الطلاب بطرق جديدة وتساعدهم على إدارة مشروعاتهم وواجباتهم.
7. تساعد الطلاب والمدرسين على استخدام تطبيقات بدون تحميلها على أجهزتهم وتساعدهم على الوصول للملفات المخزنة من أي حاسب بواسطة الاتصال بالانترنت.
8. يستطيع الطلاب والطالبات في الجامعات الوصول لكل البرامج في أي وقت، ومن أي مكان.
9. إمكانية الوصول إلى نظم التطوير لتطوير التطبيقات وتخزينها في البنية التحتية للجامعة.
10. إمكانية تطوير دورات تدريبية حسب الطلب لكل فصل دراسي، إجراء التمارين من خلال الويب، وضع الاختبارات الفصلية المباشرة onlineوإلغاءها بعد نهاية الفصل، عمل حسابات للآلاف من المستخدمين لعمل مشاريعهم وتدريباتهم. [18]

وبذلك أصبح بالإمكان تسخير خدمة الحوسبة السحابية في خدمة الأهداف التعلمية في عدة مجالات، منها تقديم المحاضرات أو الحصص الدراسية عن بعد، بحيث تكون مرفوعة على السحابة الافتراضية (التي قد تكون على شكل موقع إلكتروني أو تطبيق على الأجهزة الذكية اللوحية أو المتنقلة)، بهذا تكون متوفرة ومخزنة للإطلاع علها وتصفحها بعيدا عن حواجز الوقت أو المكان.

وكذلك مشاركة المقرر الدراسي أو جزء منه عبر أدوات المشاركة التي توفرها خدمات الحوسبة السحابية، فضلا عن ايجاد امكانية للتواصل بين المعلم والطالب، في المدرسة أو في مرحلة التعلم العإلى. [13]

4 معمارية الحوسبة السحابية للمؤسسة التعلمية

يختلف تطبيق معمارية السحابة اعتمادا على أجزاء الأنشطة والعمل المستهدف. ويوصف نمط استخدام الحوسبة السحابية في المؤسسات التعلمية بدءا من تطوير وامداد خدمات السحبة والموارد التي تتاح للمؤسسة كما في الشكل التإلى:



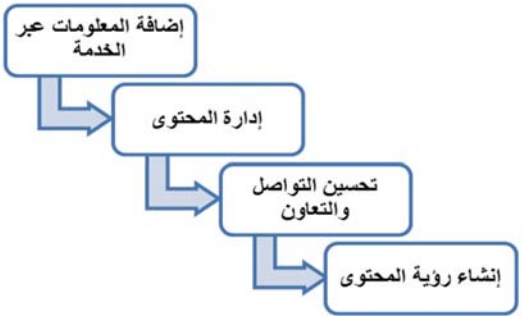
شكل 2: معمارية الحوسبة السحابية للمؤسسة التعلمية

وفيما يتعلق بنماذج السحابة، فإن الاختلافات الرئيسية بين السحابة العامة والخاصة في البيئة التعلمية فتتمثل كما ورد في الجدول التإلى:

جدول2: الاختلاف بين السحابة العامة والخاصة في البيئة التعلمية

نموذج السحابة	السحابة العامة	السحابة الخاصة
مملوكة ومدارة بواسطة المؤسسة التعلمية	مقدم الخدمة	المؤسسة التعلمية
الوصول	بواسطة الاشتراك	محدودة ومتاحة فقط للطلاب واعضاء هئية التدريس والاداريين فقط
التفاصيل والرقابة	عدم التواجد	ضرورة التفصيل والرقابة وفقا لمتطلبات المؤسسة التعلمية

أما نماذج السحابة الهجين، فإنها تستخدم أيضا في المؤسسات التعلمية حيث تجمع خصائص وأبعاد كل من السحابة العامة والخاصة فيما يتعلق بتقديم الخدمات التعلمية المتطلبة .أما نماذج سحابة المجتمع التي ظهرت بسبب زيادة الضغط على البيئة التعلمية فيما يتصل بضرورة إعداد التقارير، والم ا رقبة التعلمية، وتوفير المعلومات المإلة التي تبدأ من لحظة تسجيل الطلاب حتى نهاية إتمامهم المرحلة الد ا رسية، وأيضا وفقا للمزايا المقدمة بواسطة التعاون في تقييم النجاح في سوق العمل المتاح مع التركيز على الجودة التعلمية والإبداع .وفي بعض الحالات تتكامل وتتراكم المعلومات في تسجيلات مركزية تتصل بكفايات الطلاب ومعدلات التوظيف على أساس مجالات أنشطة عديدة، وتحديد النتائج المتحصل علها بواسطة الباحثين، كما أن تقارير إنشاء الاتجاه وتحليله تقود أيضا لقرارات رشيدة ترتبط بالمجالات التي تتضمن في المقر ا رت الد ا رسية والتخصصات المختلفة التي تدرس، كما أن إنشاء أو إغلاق تدريس بعض البرامج التعلمية بناء على تحديد الاحتياجات المعرفة بدقة .وتوضح العملية التإلة لذلك الطريقة التي يمكن للطالب كمستهلك من الوصول إلها لتعديل المعلومات المتوافرة في السحابة كما في الشكل التإلى:



شكل 3: إضافة المعلومات المتعلقة بتعلم الطلاب في بيئة السحابة

ويقترح توظيف الحوسبة السحابية في التعلم ضرورة تواجد ثلاثة عناصر أساسية ترتبط بالتقنية الافتراضية والذكاء من الشبكة وتنشيط النظام البيئي التي تقدم الأساس للحصول على الكفاءة العملية والأمن استمرارية النشاط والتدرج والتشغيل البيني التي تقود للإبداع في نهاية المطاف. [18]

والعرض التإلى يوضح تخطيط اشتراك المؤسسة التعلمي في نموذج السحابة المتفق مع أهدافها وأنشطتها .وكما هو مألوف وشائع ويجب اتباع ثلاثة خطوات رئيسية في تصميم دخول المؤسسة التعلمية في السحابة المختارة:

1.4 تبرير خدمات السحابة:

- البدء باكتشاف كيف أن الحوسبة السحابية تفيد المؤسسة التعلمية فيما يتعلق باستفادة التطبيقات الحإلة المطبقة بالفعل يمكن أن تتمتع بم ا زيا السحابة، سواء كانت م ا زيا ملموسة كالمال والجهد أو مزيا غير ملموسة ترتبط بالفعإلة والكفاءة والتدرج والمرونة في المعالجة والتخزين ولمعاونة والابداع.
- تقييم خدمة الويب أو التطبيق المستهدف استضافته في تطوير واختبار بيئة المؤسسة التعلمية.

2.4 إعداد ميزانية السحابة:

- اعتبار كيف أن السحابة توفر للمؤسسة التعلمية مي ا زنية تنبؤيه معلومات على السحابة لموارد تقنية المعلومات بها، وأن تحميل بعض وظائف تقنية المعلومات على السحابة سوف يحرر مخصصات المؤسسة من أجل تطوير خدمات إضافية تعود على الطلاب والمدرسين أو أعضاء هيئة التدريس بل وأولياء الأمور بالنفع في نطاق العملية التعلمية وأنشطتها.
- ضرورة استشارة زملاء المهنة وايجاد طرق للمشاركة في الشبكات والحسابات والخدمات المؤداة مثل البريد الإلكتروني .كما أن استضافة السحابة يمكن أن توافر أبعاد المشاركة كما في الخدمات المشتركة التي تخص النظام المدرسي للتعلم قبل العإلى في الإدارة التعلمية أو المنطقة التعلمية أو في المدية أو المحافظة لمعينة وخاصة م يرتبط بالفوائد التي تعود من واقع الخدمات المشارك فيها.
- التعرف على متي يمكن للمؤسسة التعلمية التحرك للاشت ا رك أو الدخول في السحابة، حيث أن بعض است ا رتيجيات السحابات كما في حالة تقديم المنصة كخدمة (PaaS) تحتم التكلفة عند الاستخدام فيما يرتبط بالوقت المستخدم فقط، أي أن العامل المستخدم يرتبط بالوقت الممكن استخدامه الذي يعوض الاستثمار المتوقع ويحدد التوقعات وفقا لذلك.

3.4 تكامل خدمات السحابة:

- تحديد الطرق المختلفة الممكن استخدامها للتكامل على التطبيقات وقواعد البيانات المتاحة بالفعل في موقع المؤسسة التعلمية مع تقنية السحابة لتقديم خدمات أكثر وأسرع، كما يؤكد أن البيانات يجب أن تؤمن في تحركها لا عند الانتهاء من هذا التحرك.
- أهمية أن تفكر المؤسسة التعلمية الصغيرة بنفس فكر المؤسسة الكبيرة فيما يتعلق بتدرج الخدمات المؤداة و امتدادها ومرونتها.

5 مراحل تصميم نموذج للسحابة وتطبيقه في المؤسسة التعلمية

يتضمن النموذج في تصميم البنية الأساسية للسحابة، تضمين الخدمات والتطبيقات التإلية:

أ. التطبيقات التعاونية :التي ترتبط بالتإلى:

- البريد الإلكتروني وادارة المعلومات الشخصية لإدارة مقدم الخدمة السحابية.
- تتمثل التطبيقات التعاونية في البريد الإلكتروني، والدردشة، والمؤتمرات الإلكترونية حلول المشاركة في ملفات البيانات التي تتوافق مع السحابة لأنها تقلل التكلفة.

ب. خدمة الويب، تتضمن التإلى:

- تحريك خوادم الويب وادارة الأدوات التحليلية للسحابة يكون أيضا في إطار قائمة الأولويات العلا لأن ذلك سوف يقلل تكإليف الصيانة الاعتماد على نماذج الاشتراك لتحسين سرعة النشر.
- يعتبر خادم السحابة الجزء الرئيسي لمنصة الحوسبة لتأكيد تدرجها.
- كل الموارد بمكن تخزيها في خادم السحابة التي تشتمل على وسائل الفيديو والصوتيات والصور برمجيات المقرارت الدراسية على الخط وغيرها.
- تتضمن البنية الأساسية لخادم ويب الحوسبة الممكن أن يشارك في مواردها للأغراض التعلمية والبحثية.

ج. المساندة السحابية:

- بعض المؤسسات تحرك استعادة الكوارث والمساندات للسحابة لحماية الموارد في مواجهة الكوارث الطبيعية وحوادث تقنية المعلومات Mishaps وانتهاكات القوي والحوادث الكارثية غير المرئية الأخرى.

د. تطبيقات الأعمال:

- التطبيقات المستضيفة في السحابة من المحتمل أن تكون الأكثر خدمة سحابية تعهدا والأكثر أهمية موضوعية لمجال علم الحاسب الإلى بسبب أنها يمكن أن تعطي الأعمال إمكانية دفع أو سداد التكلفة عند استخدام فقط، بينما تقدم فائدة التأثير القصوى التي ترتبط بالتطورات الحديثة.

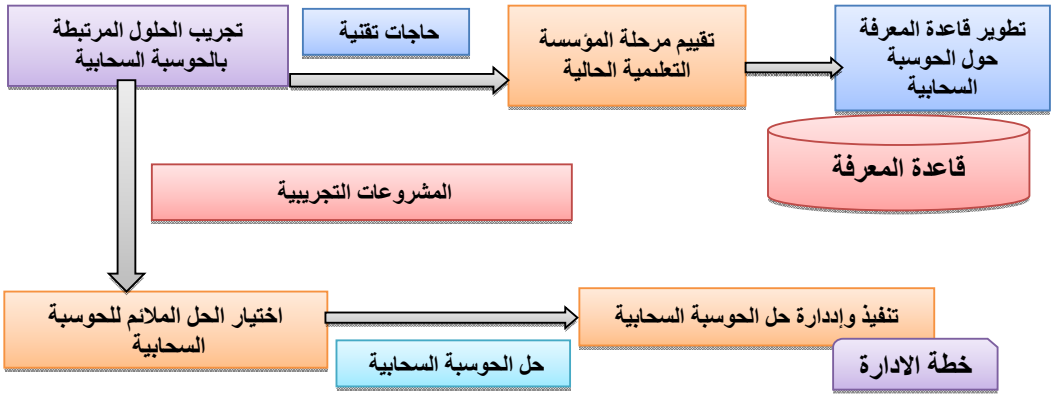
هـ. تطبيقات الإنتاجية الشخصية:

- صارت الهواتف المحمولة Mobile Phones شائعة الاستخدام بين كل أو معظم الطلاب والمدرسين أو أعضاء هيئة التدريس، كما طورت التطبيقات والخدمات التعلمية التي تواكب استخدام ذلك التطور الحديث مما يعني زيادة إنتاجية التحصيل التعلمي في أي مكان وفي أي زمان.

- وقد صار موقع التواصل الاجتماعي http://www.facebook.com شائع التطبيق والاستخدام مساهما في المشركة وتحديث الأخبار بين الطلاب والمعلمين.

كما أن الاتجاه نحو الحوسبة السحابية تحتاج لاستراتيجة مفسرة جيدا تساند قدرات الحوسبة السحابية، وان عرض جزء مهم من استراتيجة تقنية المعلومات المتعلقة بالمؤسسة التعلمية يجب أن تتضمن الفكرة المرتبطة بذلك .ونجاح تنفيذ الاستراتيجية يعتمد على تواجد المعما رية الموجهة نحو الخدمة SOA على مستوي المؤسسة التعلمية التي تقدم البنية الأساسية الضرورية لتنفيذ السحابة، وبدون تلك المعمارية الموجهة نحو الخدمة وادارة عملية الأعمال Business Process Management (BPM) تصبح فكرة الاتجاه نحو السحابة لا معني لها من وجهة النظر المالية لأنها تقود لتكاليف عالية مع إعادة هندسة النظم الحالية الراهنة.

وحتى يمكن ضمان النجاح يجب أن تتوافق استراتيجية السحابة وتترابط مع استراتيجية المؤسسة التعلمية ذاتها .وبدءا من البحوث المرتبطة بالتحول نحو الحوسبة السحابية وخبرة المؤسسات التعلمية في استخدامها يمكن اقتراح النموذج التالي المرتبط بمراحل السعي تجاه توظيف الحوسبة السحابية المستهدفة للمؤسسة التعلمية:



شكل 4: مراحل نموذج تنفيذ الحوسبة السحابية في المؤسسات التعلمية

من الشكل السابق يمكن ملاحظة تواجد خمسة ماحل أساسية تتمثل في التالي:

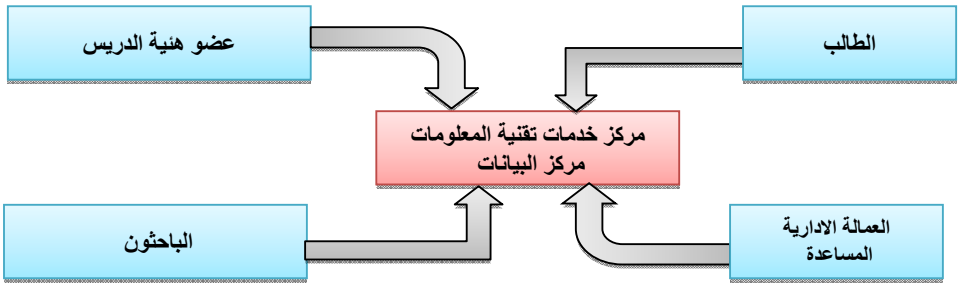
- تطوير قاعدة المعرفة حول الحوسبة السحابية
- تقييم مرحلة المؤسسة التعلمية الحالية من وجهة نظر احتياجات وهيكلية واستخدام تقنية المعلومات.
- تجريب حلول الحوسبة السحابية
- اختيار وادارة حل الحوسبة السحابية المناسب
- تنفيذ وادارة حل الحوسبة السحابية المختار

1.5 تطوير قاعدة المعرفة عن الحوسبة السحابية:

تتضمن الخطوة الأولي في هذه المرحلة تطوير قاعدة معرفة عن أبعاد الحوسبة السحابية بواسطة تضمين وقائع دراسات وأبحاث المؤتمرات والندوات، والبحوث النابعة من الجامعات مراكز البحوث إلى جانب ما يستخلص من مناقشات وأخبار في هذا الصدد .ونجاح هذه المرحلة يعتمد على تخصيص موارد كافية للبحث وفهم كيفية توظيف الحوسبة السحابية في هياكل تنظيمية مختلفة من المؤسسات التعلمية وبينها معا، والتعرف على الفوائد والمخاطر والمحددات والسياسات وممارسات توظيف الحوسبة السحابية بطريقة آمنة .وقد يتم إنشاء قاعدة البيانات هذه بواسطة فريق عمل من أخصائي تقنية المعلومات المتواصلين مع المستخدمين تجاه الحل المستهدف.

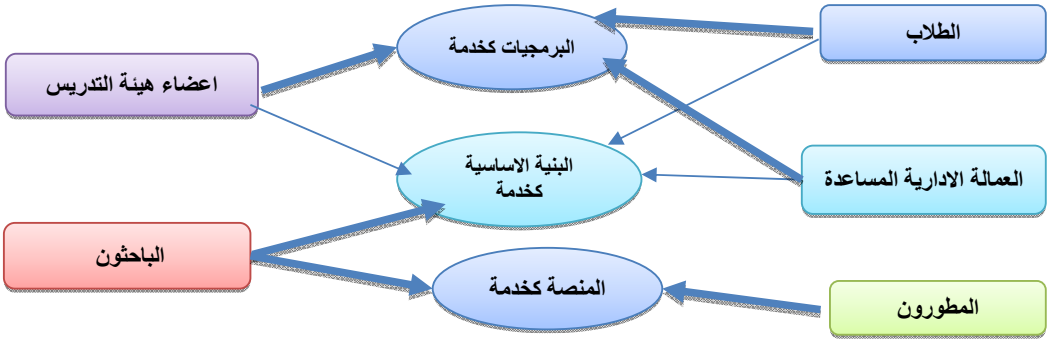
2.5 تقييم المرحلة الحالية للمؤسسة التعلمية وفق تطبيقات تقنية المعلومات :

الخطوة الأولي في هذه المرحلة تشتمل على تفهم البنية الأساسية لتقنية المعلومات في المؤسسة التعلمية، وتستعرض المعمارية الموجهة نحو الخدمة كأساس لفهم البيانات والخدمات والعمليات والتطبيقات التي قد تهجر للسحابة أو تحتاج للبقاء في المؤسسة التعلمية مع ملاحظة سياسة الأمن المتبعة .وفيما يتعلق باحتياجات تقنية المعلومات وهيكليتها واستخدامها فإن التحليل قد يبدأ من التعرف على مجموعات المستخدمين بالمؤسسة المتفاعلين مع البنية الأساسية الحالية، كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل 5: هيكل مجموعات مستخدمي تقنية المعلومات الرئيسيين

ويسمح الحل المرتبط بالحوسبة السحابية لكل مجموعات المستخدمين الرئيسيين في الوصول إلى ملفات البيانات المخزنة والبريد الإلكتروني وقاعدة البيانات والتطبيقات الأخري من أي مكان عند الطلب، مما يؤدي لاستخدام معلومات بكفاءة عالية .ويعرض ذلك تحولا من الخدمات البعيدة المقدمة للمستخدمين في الشكل التقليدي إلى تأكيد بعض النظم ذات الخدمة الذاتية المفيدة من منظور الحوسبة السحابية . والهدف من ذلك يتمثل في تعريف االتقنيات الحديثة الناشئة بطريقة تتسم بالكفاءة من وجهة نظر تقليص التكاليف التي ترضي ضروريات حاجات مجموعات المستخدمين بالمؤسسات التعلمية، وعلى ذلك يجب تحليل احتياجات المؤسسة من الأجهزة والبرمجيات التي ترتبط بنجاح نماذج السحابة الثلاثة المتضمنة في الشكل التإلى:



شكل 6: هيكلية مجموعات المستخدمين الرئيسيين المستخدمين لنماذج معمارية الخدمة

وفي الوقت الحإلى، يستخدم الطلاب أبعادا كثيرة من تقنية الحوسبة السحابية في حياتهم الشخصية من خلال توظيف نموذج السحابة والتطبيقات المبنية علها حيث يحصلون على ميزة قدرة العمل والاتصال في البيئة التعلمية بدون مراعاة وحساب المساحة والوقت . كما أن المدرسين / أعضاء هيئة التدريس يستفيدون أيضا من المساندة المقدمة لهم في إعداد المواد التعلمية (مثل عروض الدروس، مولد التدريس، التغذية الراجعة) إلى جانب تقييم مدي الاستيعاب والفهم (من خلال طرق وأسإلب تقييم وادارة النتائج) ، كما يستفيد الباحثون من ميزة استخدام التكن ولوجيا التي ترتبط بالأحداث العلمية والبحثية، وتجريب نتائج البحوث، والاتصالات المقدمة بينما يقومون بسداد ودفع قيمة الخدمة المقدمة بالفعل .أما المطورون فقد يصمموا ويطوروا تطبيقات الاختبارات التي تنفذ على البنية الأساسية لموارد السحابة. ويحصل إداريو النظم على المعالجة والتخزين وادارة قاعدة البيانات والموارد والتطبيقات الأخري من خلال الشبكة .أما باقي أفراد العمالة الإدارية المساعدة فيستفيدون من الخدمات والبنية الأساسية طوال الوقت، من أي مكان بتكإليف منخفضة جدا.

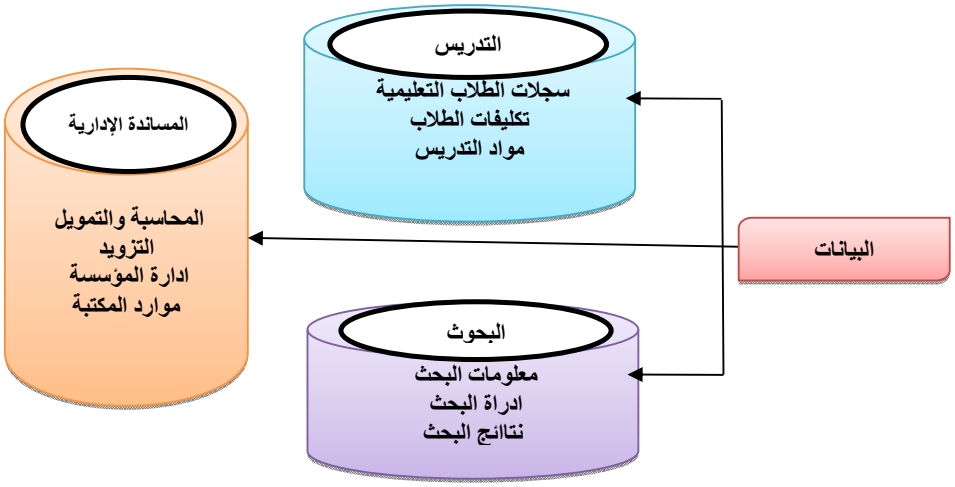
3.5 تجريب حلول الحوسبة السحابية :

قد يتحقق التحول للسحابة تدريجيا من اختبار مشروع التجريب في السحابة، بعدئذ ترسل التطبيقات المختارة للتحميل خارجيا في السحابة . وتتضمن الخطوة الأولي من هذه المرحلة في تحديد بعض أهداف السحابة لتطوير واختبار البيئة السحابية وتخزين بعض البيانات والتطبيقات بها، وقد تتضمن الخطوة التإلية لذلك المعالجة إلدومية المتعلقة بالعمليات الداخلية ومخاطبة محتويات السحابة العامة والخاصة في نفس الوقت لتأكيد سياسات الأمن والحماية مع الاحتفاظ بالتكإليف المنخفضة لتوظيف الحل المجرب.

4.5 اختيار حل الحوسبة السحابية الملائم المؤسسة التعلمية :

تتضمن الخطوة الأولي من هذه المرحلة تعريف البيانات والتطبيقات والوظائف والعمليات الرئيسية التي تتضمنها تقنية معلومات المؤسسة التعلمية .

الشكل التإلى يحدد أبعاد البيانات الأساسية في المؤسسة التعلمية.



شكل 7: البيانات الأساسية في المؤسسة التعلمية

تجمع الخطوة الأولي في هذه المرحلة البيانات الأساسية المتعلقة بالأنشطة الثلاثة الرئيسية في المؤسسة التعلمية المتمثلة في التدريس والبحث العلمي والمساندة الإدارية في قواعد البيانات الخاصة بها التي يتضمنها مركز البيانات أو البنية الأساسية كخدمة، أما الخطوة الثانية فتعرض بواسطة تقييم عناصر البيانات السابق تعريفها في الخدوة الأولي طبقا لمعايير عديدة ترتبط بالرسالة التعلمية ومدي الأهمية في المؤسسة التعلمية إلى جانب معايير الحساسية والسرية والسلامة والتوافر لتقرير عناصر البيانات الملائم تحميلها على السحابة المختارة . وفي نطاق ضرورة اتباع الرقابة المباشرة على عناصر بيانات الأنشطة الأكثر حساسية، والسماح بالعناصر الأقل حساسية لكي تحمل خارجيا على السحابة.

5.5 تنفيذ وادارة حل الحوسبة السحابية المختارة:

قد يؤدي تنفيذ الحل للقيام بمراحل **متعاقبة** خلال التحول المستمر للبيانات والعمليات تجاه السحابة، مع العودة مرة أخري من السحابة للعمليات المستضيفة داخل المؤسسة التعلمية، ويمثل هذا الأداء بناء على بعض تقييمات تقنية السحابة من قبل المؤسسة التعلمية بصفة مستمرة .وفي نفس الوقت، يساند التنفيذ إنشاء برنامج إدارة المخاطر بطريقة مرئية يحدد مخاطر المعلومات في نطاق النمو المستمر، واختبار إدارة الأداء والتنفيذ، وهجرة البيانات والخدمات والعمليات تجاه منصة السحابة الذي يجب أن يتم بناء على بعض النماذج والاستراتيجيات المفسرة جيدا .وكل نموذج يفترض أهداف معينة يجب تحقيقها طبقا لساسة المنظمة وأساليب الرقابة وأمن المعلومات بها، كما يجب أيضا أداء هجرة البيانات بواسطة الاحتفاظ بتوازن بين دقة البيانات وسرعة الهجرة وتحديد الوقت غير الموظف والحد الأدنى من التكإليف .وعلى مست وي المؤسسة التعلمية يراعى تواجد نموذج إدارة يرتبط بالأمن وادارة التطبيقات والبنية الأساسية وادارة المخاطر وتقييم حلول الحوسبة السحابية بصفة مستمرة .وتعتبر الإدارة الكفء جوهرية لأي برنامج إدارة جودة حيث يساند ضمان الجودة الفعال بواسطة القياس وتحسين العمليات الاجراءات والخدمات المؤداة.

6 معوقات استخدام الحوسبة السحابية [2]

أهم معوقات استخدام الحوسبة الحسابية في بيئة المؤسسات التعلمية تتمثل في التإلى:

1. مشكلة توافر الانترنت هي أحد المشاكل الرئيسية، حيث تتطلب الخدمة توفر الاتصال بشبكة الإنترنت بشكل دائم أثناء استخدام تلك الخدمة.
2. مشكلة حماية حقوق الملكية الفكرية أحد المشاكل التي تثير مخاوف مستخدمي تلك الخدمات، فلا يوجد ضمانات بعدم انتهاك حقوق الملكية الفكرية للمستخدمين.
3. الاعتماد بشكل كامل على شركات أخرى تحد من التقنية المستخدمة وتقلل مرونة العمل للمستخدمين، كما أنه لا يمكن للمستخدمين عمل أي شيء خارج الحدود والصلاحيات المسموح بها من الشركات المزودة لهذه الخدمة.
4. مشكلة أمن وخصوصية المعلومات، تتمثل في :تفقد الجامعات درجة من الرقابة على بياناتها، حيث أن هذه البيانات مخزنة في أجهزة حاسبات عند طرف أخر.
5. تكون مسئولية حماية البيانات من المتسللين والمخترقين للنظم في أيدي موردي خدمة الحوسبة وليس الجامعة.
6. التأجير المتعدد، إعادة استخدام البرامج والأجهزة بين عدد كبير من المستخدمين يؤدى إلى مخاطرة عإلة لحذف البيانات الهامة للجامعات.

7. مشاركة السعة التخزينية وموارد الشبكات بين العديد من المستخدمين يمثل أيضا مخاطرة أساسية للحوسبة.
8. التبعية لموردي الخدمة :قد تجد الجامعات صعوبة في الدخول لمصدر بياناتها وتشغيل فريق تقنية المعلومات في السحابة وأيضا صعوبة الانتقال إلى مورد آخر لخدمة السحابة وذلك لوجود صع وبة فى نقل البيانات إلى مكان آخر.

الخلاصـــة:

الحوسبة السحابية وتقنياتها ستكون من اهم المواضيع في الفترة القادمة. وأن هناك تحول للاهتمام بمجال خدمات الشبكة العالمية في عصرنا الحإلى نحو سحابة الحوسبة والبرمجيات.

ان تطبيق مفهوم الحوسبة السحابية سيحدث ثورة ونقلة في حياتنا وطريقة ادائنا لأعمالنا، ربما كما أحدثته ثورة الأنترنت او أكثر. ربما لن نحتاج في المستقبل الى اجهزة ذات سعات عإلية ومساحات تخزينيه كبيره فبكل بساطه ستكون كل ملفاتك وبيانتك وصورك موجودة في السحاب، وستستطيع الوصول لها من أي مكان، فكل ما ستحتاجه هو شاشه واتصال أنترنت.

فكرة النموذج في هذه الورقة اعتمدت فكرة الحوسبة على تطبيقات الويب وتخزين البيانات في سحابة الإنترنت، واعتبرت وسيلة لأداء الأعمال أثناء الحركة، طالما أن المستخدم يستطيع الاتصال بالانترنت ويحصل على بياناته وتطبيقاته منها، وبالتإلى فإن كل ما يحتاجه هو جهاز حاسوب متصل بالإنترنت حتى ولو لم يتضمن أي برمجيات أخرى. وبالتإلى يتحدى اتجاه الحوسبة السحابية الاتجاهات التقليدية لأقسام تقنية المعلومات في المؤسسات والشركات، فليس مهماً المكان الذي توجد فيه الأجهزة والبرمجيات التي تدعم الخدمة المطلوبة، المهم هو الخدمة ذاتها ومدى إتاحتها وكفاءة تشغيلها والوصول إلها.

التوصيات

1. تحتاج الحوسبة السحابية في عالمنا العربي لمزيد من الدراسات والتجارب والمبادرات والأبحاث والمؤتمرات النوعية التي تسلط الضوء بشكل أوسع وأدق وتوظيفها في التعلم الالكتروني.

2. ينبغي البدء مباشرة في استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في البلدان العربية وتفعيلها في التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد.
3. إعداد وتوفير كوادر بشرية مهيأة للتعامل مع المكتبات الرقمية المعتمدة على تقنيات الويب والحوسبة السحابية.
4. دعم وتشجيع الأشخاص والشركات التي تعمل على إنتاج البرمجيات التي تعالج اللغة العربية.
5. استثمار الإمكانات المتاحة في مشروعات التعلم الالكتروني للانتقال لمرحلة الحوسبة السحابية
6. ضرورة الاستفادة من البرمجيات مفتوحة المصدر في بيئة الحوسبة السحابية.

المراجع (References):

1. ابوزقية، خديجة منصور (16-10-2017)، *المعلومات من الويب 2.0 إلى الحوسبة السحابية ودورها في عصر المعرفة الرقمية*. المؤتمر العلمي حول مهنة المكتبات والمعلومات في ليبيا في عصر المعرفة الرقمية، جامعة عمر المختار – ليبيا
2. ابوزقية، خديجة منصور، تقنيات الحوسبة السحابية: إستراتيجيات وتطبيقات في التعلم، المؤتمر الدولي الحادي عشر لعلوم وهندسة الحاسوب بالتزامن مع المؤتمر الدولي الرابع لتقنيات المعلومات والاتصالات في التعلم والتدريب، 1-8- 2017، السودان.
3. أبوزقية، خديجة منصور، 2015، الحوسبة السحابية، الدورة التاسعة للمؤتمر الدولي لعلوم وهندسة الحاسوب باللغة العربية ديسمبر 2013، المجلة الدولية لعلوم وهندسة الحاسب باللغة العربية، مؤسسة فيلس للنشر 2015.
4. ابوزقية، خديجة منصور (2012) دور *التعلم الالكتروني في تقويم و جودة المقررات الدراسية الجامعية*. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعلم العالي، الجامعة الخليجية البحرين، 577.
5. بندر، اشواق، 2013، **أربعة فوائد لإشراك خدمات الحوسبة السحابية في العملية التعلمية**، جريدة الشرق الأوسط .تم استرجاعه في تاريخ 24 - 3 - 2014
6. حسن، محمد عبد الهادي، وآخرون، 2013، **فاعلية أوعية المعرفية السحابية ودورها في دعم نظم التعلم الإلكتروني وتنمية البحث العلمي بالمملكة العربية السعودية**، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، تم استرجاعه في تاريخ 25-5-2017

7. زكي، مروة توفيق،2012، **تطوير نظام تعلم إلكتروني قائم على بعض تطبيقات السحب الحاسوبية لتنمية التفكير الإبتكاري والاتجاه نحو البرامج التي تعمل كخدمات**، مجلة كلية التربية، العدد 2.
8. شلتوت، محمد شوقي، 2014، **الحوسبة السحابية بين الفهم والتطبيق** :مجلة التعلم الالكتروني، العدد، الحادي عشر، بتاريخ 1/ 2014 / 3السعودية .على الرابط: http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=365
9. الشيتي، إيناس محمد، 2013، **إمكانية استخدام تكنولوجيا الحوسبة في التعلم الإلكتروني في جامعة القصيم**، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد.
10. عبد الحافظ، حسني، 2013. **تطبيقات تعلمية في الحوسبة السحابية تفتح آفاقاً جديدة نحو تطوير التعلم**.
11. عمار، هاني، 2012، الحوسبة السحابية الفوائد والتحديات، المؤتمر الدولي الاول لتقنيات المعلومات والاتصالات في التعلم والتدريب الحمامات تونس.
12. الفقي، ممدوح سالم، **الحوسبة السحابية بين المخاوف والامال**، مجلة التعلم الالكتروني سبتمبر 2013.
13. كلو، صباح محمد، 2016، **الحوسبة السحابية: مفهومها وتطبيقاتها**، مجلة التعلم الالكتروني.
14. المشروع الليبي للتعلم الالكتروني ووسائط التعلم عن بعد http://www.e-learning.ly/ar
15. هشام غراب، وآخرون، *دور أساتذة الجامعات فى (التعلم الإلكترونى) ضمن إطار ضمان الجودة*، الجودة فى التعلم العالى، ديسمبر, 2006, ص ص 71-72.
16. يس، نجلاء احمد، 2014، **الحوسبة السحابية للمكتبات حلول وتطبيقات**، القاهرة، العربي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
17. Ahronovitz et al., Miha, (2010), **Cloud Computing Use Case Discussion Group**, cloudusecases. Org
18. Bozzali, T.2009. **Will the public sector cloud deliver value?** Powering the cloud infrastructure [http://www.sisco.com/web/strategy/docs/gov/2009_cloud_public_sector_t bozzeli.pdf]
19. Katz, R. et al. 2010. **Cloud computing in higher education**]http://educaause.edu/section_params/conf/ccw10/highered.pdf]
20. Saleem, Rehan., (2011), **Cloud Computing effect on Enterprises**, Master of Informatics, LUND UNIVERSITY
21. https://liel.ly
22. http://www.e-learning.ly/ar

نماذج عن بعض التجارب العالمية في جودة التعليم العالي

د. حرنان نجوى	د. صالح السعيد
جامعة عباس لغرور –خنشلة– الجزائر	جامعة عباس لغرور –خنشلة– الجزائر
harnanenad@gmail.com	salahsaid1954@hotmail.fr
00213 /676/98/27/16	00213/699/32/96/05

الملخص :

تناولت هذه الورقة البحثية التجارب الدولية الناجحة في جودة التعليم العالي، في هذا المجال سواء الغربية والعربية التي بلغ صداها اقطار العالم، واصبحت نموذجا يهتدي بها لدى مؤسسات التعليم العالي .

تهدف الدراسة إلى رصد التعرف على ماهية التعليم العالي واهميتها، كما تهدف إلى عرض بعض التجارب الدولية بمؤسسات التعليم العالي، والتأكيد على أهميتها والاهتمام بهه كضرورة ملحة لتطوير وتحديث مؤسسات التعليم العالي وحل مشكلات التنمية المستدامة في المجتمعات.

الكلمات المفتاحية: جودة التعليم العالي، التجارب الدولية، المؤسسات الجامعية.

Abstract :

This paper dealt with the successful international experiences in the quality of higher education in this field, both Western and Arab, which have resonated with the countries of the world, and have become a model to guide the institutions of higher education.

This study to identify the importance of higher education and its importance. It also aims at presenting some international experiences in institutions of higher education and confirmation its importance and attention as an urgent need to develop and renewal institutions of higher education and solve problems of sustainable development in societies.

Keywords: quality of higher education, international experience, university institutions

مقدمة:

تعتبر إدارة الجودة من أهم التحديات الهادفة إلى تحسين الأداء والمحافظة على النوعية الجيدة، والتطوير المستمر لمواكبة التطورات الحديثة، نتيجة لذلك سعت الكثير من الحكومات إلى إصلاح مؤسسات التعليم العالي من اجل رفع الناتج الجامعي، من خلال إنشاء هيئات متخصصة للاعتماد الأكاديمي معتمدة معايير تعمل على ملائمة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.

مما ظهر اليوم على ارض الواقع من تقدم في مختلف المجالات، هذا وشهدت البلدان العربية نموا ملحوظا في التعليم العالي، حيث تجري في نفس الوقت ذاته عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وهم بحاجة الى مخرجات الجامعات لإسعاف حاجات التنمية.

وكذا عدم التوزان في خريجي الجامعات من مختلف التخصصات، حيث تعرف بعض التخصصات اقبالا ضعيفا عليها من طرف الطلبة في حين تشهد الاخرى ازدحاما كبيرا ، واعتماد نظام التعليم العالي على التلقين والاستظهار بدلا من التحليل والاستنتاج والابتكار.

وتعاني الجامعات العربية مشكلات متعددة وعديدة تنعكس بصور شتى منها على التوافق في مخرجات الجامعات مع احتياجات سوق العمل وخطط التنمية، وندني مستوى البحث العلمي وعدم التخصيص الدعم الكافي لها وغير ذلك.

وعليه يتمحور التساؤل الرئيسي للبحث حول: **ماهي أهم التجارب الغربية والعربية في جودة التعليم العالي؟** وعليه يتفرع هذا التساؤل الرئيسي الى ما يلي :

- ماهية جودة التعليم العالي؟
- ماهي اهم الاعتمادات والخصائص المعتمدة في كل تجربة؟

أهداف البحث: يهدف البحث الى :

- التعرف على ماهية الجودة بمؤسسات التعليم العالي
- تبيان التجارب الدولية بمؤسسات التعليم العالي
- عرض بعض الاليات المقترحة لتطوير الجودة بمؤسسات التعليم العالي بالدول العربية

منهج البحث: استخدم الباحثين المنهج الوصفي الذي يصف الظاهرة كماهي في الواقع ويعبر عنها تعبيرا كميا ونوعيا بحيث يؤدي ذلك الى الوصول الى فهم لعلاقات هذه الظاهرة، اضافة الى وصول استنتاجات وتعميمها.

خطة البحث : قسم البحث كما يلي :

- **المحور الاول: الجودة في التعليم العالي: المفهوم والأهداف**
- **المحور الثاني: نماذج لبعض التجارب الدولية للجودة في مؤسسات التعليم العالي**
- **المحور الثالث: الخلاصة والتوصيات**

المحور الأول: الجودة في التعليم العالي:

المفهوم والأهداف

1- التعريف بجودة التعليم العالي

لقد زاد الاهتمام في العقود الأخيرة بالجودة في التعليم العالي وهو اتجاه تسير فيه جميع المؤسسات الجامعية مستقبلا، حيث ارتبط المفهوم التقليدي للجودة في التعليم العالي بعمليات الفحص والرفض والتركيز على الاختبارات النهائية، دون مراجعة القدرات والمهارات الإدراكية والحركية والمنطقية والتحليلية والسلوكية... لذلك تحول المفهوم التقليدي للجودة في التعليم الجامعي إلى توكيد جودة التعليم العالي، الذي يعتمد على ضرورة اختيار معدلات نمطية للأداء وبناء منظومة لإدارة الجودة الجامعية[2]. ورغم تداول هذا المصطلح في التعليم العالي إلا أنه تعددت التعاريف.

عرفت الجودة في التعليم على أنها "مجموعة من الخصائص والسمات التي تميز التعليم وأبعاده من مدخلات وعمليات ومخرجات، وكذا التغذية المرتدة، والتي تؤدي إلى تحقيق مختلف الأهداف من الوفاء بمتطلبات الطلبة وخدمة المجتمع".[3] تتمثل أيضا "بمقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، سوق العمل، والمجتمع، وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة".[4]

كما تعني "توفر وتوفير مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر بدقة عن جوهر التربية وحالاتها بما في ذلك كل أبعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات قريبة وبعيدة وتغذية راجعة وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تحقق الأهداف المنشودة والملائمة لمجتمع معين".[5]

فالجودة في التعليم تعني "الدقة والإتقان وتحسين الأداء وتطوير معارف الطلاب ومدى النجاح في تحقيق الأهداف التعليمية".[6]

عموما فإن الجودة في التعليم العالي قدرة هذه الخدمة التعليمية على تأهيل الطلبة في الجامعات وتزويدهم بالمعارف والمهارات والخبرات اللازمة أثناء جلوسهم على مقاعد الدراسة الجامعية، وإعدادهم في صورة خريجين جامعيين قادرين على تحقيق أهدافهم وأهداف المنشغلين وأهداف المجتمع التنموية. فالجودة في التعليم هي إمكانية المؤسسات التعليمية على تكوين منتج تعليمي جيد يتمثل في خريجيها، بالإضافة إلى إسهامها في خدمة المجتمع وتنمية البيئة.

كما تعرف ضمان جودة التعليم العالي على أنها" عملية منظمة لتفحص النوعية تقضي على التأكد من وفاء المؤسسة التعليمية(البرنامج) بالمعايير ومن قدرتها على التحسين المستمر والوفاء بها لاحقا، بحيث أن المؤسسة تضمن الجودة لنفسها وبحيث الجهة الخارجية تضمن للجمهور العام جودة التعليم في المؤسسة" [7].

إلا أن ضمان جودة التعليم العالي عرفتها" فحص إجرائي نظامي للمؤسسة وبرامجها الأكاديمية لقياس المنهجية من حيث مناسبة الترتيبات المخططة لتحقيق أهدافها، والتطبيق من حيث توافق الممارسة الفعلية مع الترتيبات المخططة، والنتائج من حيث تحقيق الترتيبات والإجراءات للنتائج المطلوبة، والتقييم والمراجعة من حيث قيام المؤسسة بالتعلم والتحسين من خلال تقيمها الذاتي للترتيبات والطرق والتنفيذ والنتائج"[8]

من خلال هذه التعاريف يمكن تعريفها بأنها مجموعة الأنشطة الموجهة نحو تفحص المؤسسة، أو البرنامج الأكاديمي مدى التزامها بالمعايير المحددة والمسطرة والتأكيد من قدرة مؤسسة التعليم العالي على التحسين المستمر بناء على نتائج تقيمها(الذاتية) لأدائها بهدف توفير جودة الخدمة المقدمة لزبائنها (الطلاب).

فالجودة في التعليم من وجهة نظر إدارة الجودة الشاملة تتصف بما يلي[09]:

- ✓ معيار للتميز والكمال يجب تحقيقه وقياسه للخدمة
- ✓ معيار تسعى من خلاله المؤسسات التعليمية التقديم الأفضل لعملائها من اجل كسب ثقتهم
- ✓ تسعى لإدخال السعادة والرضا إلى عملائها

- ✓ مؤشر لعدد من الجوانب ومن أهمها مايلي خلو المنتج من العيوب أو الخطأ، تصميم متميز للعمليات، خلو العمل من التداخل والازدواجية، السرعة في الأداء
- ✓ معيار لتقييم النجاح في كل شئ أي أن المؤسسة التعليمية(الجامعات) معرفة على ماتم تقديمه وفق ما يرغب العميل فيه من خلال الجودة
- ✓ مؤشر لمعرفة تحقيق الهدف لان تحقيق رضا العملاء يعرف من خلال الخدمة المقدمة لهم.

2- أهداف واهمية جودة التعليم العالي: جاء في عدد من الدراسات أن لجودة التعليم العالي أهداف عديدة منها[10] :

- ✓ التأكيد على أن الجودة وإتقان العمل وحسن الأداء مطلب وظيفي عصري وواجب وطني تتطلبه مقتضيات المرحلة الراهنة والحالية.
- ✓ تنمية روح العمل الجماعي والتعاوني للاستفادة من كافة العاملين في المؤسسة.
- ✓ ترسيخ مفاهيم الجودة الشاملة تحت شعارات لا بديل عن الصحيح والوقاية خير من العلاج والتعلم مدى الحياة.
- ✓ تحقيق التقدم النوعي في العملية التدريسية وهذا بتفعيل كافة الأنظمة المعمول بها في الجامعة دون استثناء بما يحقق رغبات الطلبة من جهة والمجتمع من جهة أخرى.
- ✓ المحافظة على مستوى الأداء للمدرسين والفنيين للطلبة في الجامعة من خلال المتابعة الميدانية المستمرة، وإبداء التوجيهات اللازمة بروح من المسؤولية كما دعت الحاجة.
- ✓ اتخاذ كافة الإجراءات والتدابير اللازمة من أجل رفع مستوى الجودة وتقلل من وقوع الأخطاء في التدريس.
- ✓ حل المشاكل التدريسية ميدانيا وبالطرق العلمية واقتراح الحلول المناسبة لها ومتابعة تنفيذها.
- ✓ فتح قنوات الاتصال والتواصل ما بين الجامعات والجهات الرسمية والمجتمعية، والتعاون مع الشركات التي تعنى بالنظام التعليمي لتحديث برامجه وتطويرها.

تعتبر جودة التعليم العالي **آمرا ضروريا وهاما** لعدة أسباب منها[11]:

- ✓ تساعد في التعرف على جوانب الجودة في التعليم والطاقات الذهنية والمادية.
- ✓ تساعد على تحسين جودة الخدمات الأخرى وزيادة الإنتاج والثقة والالتزام من قبل جميع المستويات في الإدارة الجامعية.
- ✓ تساعد على صنع القرار المتعلق بالعمل، وذلك بالمشاركة وطرح الحلول والبدائل الممكنة.
- ✓ تقوم بمراجعة المنتج التعليمي(الطالب) نتيجة القصور التعليمي المتمثل في الاستثمار دون عائد مرضي، لأن المخرجات لا تلقى الطلب الفعال في سوق العمل، تقوم بتطوير التعليم من خلال تقويم النظام التعليمي وتشخيص القصر في المدخلات والعمليات والمخرجات، حتى يتحول التقويم إلى تطوير حقيقي وضبط فعلي لجودة الخدمة التعليمية.

المحور الثاني: التجارب الدولية لجودة في مؤسسات التعليم العالي

إن تجارب ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي كثرة في الجامعات العالمية سواء العربية أو الغربية، وكل جامعة بحسبها وتجربتها خاصة تتميز بها، حيث سيتم عرض بعض منها حيث نبدأ بالعربية منها.

1- تجارب عربية في الجودة في مؤسسات التعليم العالي

بدأت الجامعات العربية و الإسلامية بتطبيق معايير الجودة الشاملة فيها، وقد تنوعت المعايير لدى هذه الجامعات وكان هناك نماذج عدة لجامعات عربية، و صنفت لنا هذه المعايير و إيجابيات وسلبيات و المشاكل التي واجهتها أثناء التطبيق و بعده.

أولا: تجربة الجامعة الأردنية:

بدأت مسيرة التعليم العالي في الأردن منذ مطلع النصف الثاني من القرن العشرين وتم تأسيس أول جامعة أهلية سنة 1990 وبلغ عدد الجامعات والكليات الاهلية في مطلع 2000 اثني عشرة جامعة وكلية جامعية[12]

أعلنت هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن في سنة 2008 عن إطلاق معايير الجودة في الجامعات. وبموجب هذه المعايير فإن الجامعات التي تنفذ تلك المعايير ستحصل على حوافز تتعلق بزيادة الطاقة الاستيعابية، ومنحها شهادة تقديرية والتنافس للحصول على شهادة الجودة، وتعتمد نسبة زيادة الطاقة حسب النتيجة التي تحصل علها كل جامعة.

وتنص المعايير بأن الجامعة التي تحصل على تقدير (905) فما فوق ترفع الطاقة لها بنسبة 15%، وتمنح شهادة تحقيق عال من الجودة وإذا حصلت على نتيجة 84% قما فوق ترفع بنسبة 10%، وشهادة تحقيق معايير الجودة، أما إذا كانت النتيجة 80% فما فوق تحصل الجامعة على شهادة تقدير من هيئة الاعتماد مع الإفادة بأنها تنافس لحصول على شهادة الجودة [13]

وتمر عملية تطبيق تلك المعايير بمرحلتين:

- ✓ الأولىعملية التقييم: ففي هذه المرحلة يتم توفير المعلومات والشواهد والمؤشرات حول كل معيار من المعايير المتضمنة في قائمة معايير الاعتماد وضمان الجودة الخاصة برامج مؤسسات التعليم العالي، وينظر إلى هذه المرحلة على أنها عبارة عن اختبار تربوي تجريه المؤسسة نفسها لمعرفة مدى تحقق وتوافر معايير الاعتماد وضمان الجودة وبالتالي اتخاذ القرارات الذاتية المتصلة بإعادة تصميم وتعديل برامجها وبيئة التعليم وأساليب التعليم بها بحيث ينسجم مع معايير ضمان الجودة والاعتماد.
- ✓ الثانية مراجعة المختصين: يتم خلالها مراجعة وتحليل الشواهد والمعلومات والبيانات التي تقدمت بها المؤسسة المعنية لاعتماد وضمان جودة برامجها، إذ إنها مرحلة فحص حاسمة للبرنامج الأكاديمي أو المؤسسة موضع الاهتمام يتم من قبل فريق خارجي من المختصين للتأكد من أن معايير الاعتماد وضمان الجودة، قد تم تحققها وتقديم المقترحات الملائمة حول تحسين الممارسات النوعية والمحافظة عليها.

وفي تلك المرحلتين، يقوم مجلس الهيئة بدراسة التقرير المقدم من قبل لجنة المحكمين الخارجين، ودراسة البيانات والشواهد المتوفرة لدى الهيئة عن المؤسسة ودراسة التقرير الذاتي[14],ومن ثم اتخاذ القرار النهائي وإصدار الشهادة

ثانيا: تجربة الجامعة المصرية:

بعد إقرار المؤتمر القومي لتطوير التعليم العالي في فبراير عام 2000 لخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم العالي والتي ترجمت إلى 25مشروعا يتم تنفيذها على ثلاثة مراحل، تتفق كل مرحلة مع الخطة الخماسية للدولة اعتبارا من صدرت 2002 حتى 2017 صدرت قرارات وزاري بتشكيل لجنة التسيير ووحدة إدارة مشروعات التطوير لمؤسسات التعليم العالي في مصر، وتم الاتفاق على التركيز في ستة مشروعات كأولوية خلال المرحلة الأولى، وتم إصدار قرارات وزارية بتشكيل لجانها ومديريها التنفيذيين ، والمشروعات الستة هي:

- ✓ مشروعات تطوير كليات التربية.
- ✓ مشروعات تطوير الكليات التكنولوجيا المصرية.
- ✓ مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات.
- ✓ مشروع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- ✓ مشروع توكيد الجودة والاعتماد.
- ✓ مشروع صندوق تطوير التعليم العالي.

تم تدبير مصادر التمويل لهذه المشروعات الستة أساسا بقرض من البنك الدولي يقابله تمويل من الجانب المصري، وكذا من هيئة المعونة الأمريكية والبريطانية والصندوق العربي الخليجي، الاتحاد الأوروبي ومؤسسة فورد الأمريكية، وتم إنشاء هيئة قومية لضمان الجودة والاعتماد.

و ثم اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد في أكتوبر عام 2001ثم عمل دراسات متعددة من أفراد اللجنة حول إنشاءالهيئة ثم قامت اللجنة عام 2002بترجمة هذه الدراسات والأهداف إلى خطة تنفيذية وأنشطة تضم الآتي:

- ✓ الدراسات الذاتية وتقييمها؛
- ✓ التحضير لإنشا الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد؛
- ✓ حملة توعية قومية لتهيئة المجتمع والمؤسسات التعليمية لمفاهيم الجودة والاعتماد؛3
- ✓ مساعدة القطاعات على إعداد وتعميم المعايير القومية والمعايير التطويرية المقارنة على أن تكون متوافقة مع المعايير الدولية[15]؛
- ✓ مساعدة الكليات والقطاعات على بنا القدرة المؤسسية لها، وكذا للتقدم لمشروعات لصندوق تمويل برامج التعليم العالي؛
- ✓ توثيق العلاقات مع مؤسسات ضمان الجودة والاعتماد الدولية

الدراسة الذاتية:تم اختيار ثلاث جامعات ممن اتخذوا مبادرات جادة في مجال تقويم الاداء الجامعي وهي (جامعة القاهرة–جامعة أسيوط–جامعة المنوفية)، وتم اختيار ست كليات هذه الجامعات لتطبيق الدراسة الذاتية جامعة القاهرة :كلية الزراعة والتمريض والاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة أسيوط :كليتي لهندسة والعلوم، جامعة المنوفية :كلية التجارة .

- تم الانتهاء من عمل الدراسة الذاتية لها وتم اعتماد الدراسات الذاتية في مجالس الكليات القائمة بالدراسة، وكذا الجامعات المشاركة.

- ثم التصديق عليها بواسطة اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد.

- تم إرسال خطابات إلى الجامعات المصرية لترشيح أعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على تقييم الدراسات الذاتية.

- تم تنظيم ورشة عمل بمشاركة اثنين من خبراء الجودة البريطانيين تضم 65 متدربا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصري للتعرف على نظام الجودة المزمع إنشاؤه في مصر، والمشاركة في تعديل مستندات الدراسة الذاتية الذي سيتم تطبيقها بالجامعات المصرية.

- تم تنظيم ورشة عمل أخرى بمشاركة خبراء الجودة لتدريب الأعضاء الذين تم تدريبهم خلال الدورة الأولى ليصبحوا مدربين للقيام بتدريب المستهدفين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية للعمل كمقيمين للدراسات الذاتية

- تم تقييم تجربة الدراسات الذاتية الست بواسطة هؤلاء المتدربين وأعضاء اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد بعد إدخال التعديلات المقترحة عليها لكل تصبح نموذجا يتم تطبيقه في باقي الجامعات المصرية لإجراء دراساتها الذاتية.

قامت كليات أخرى من جامعات مختلفة بالبدء في هذه الدراسات الذاتية فمثلا تقوم 14 كلية من كليات الطب في لدخول في عملية الدراسات الذاتية بتمويل من منطقة الصحة العالمية وتقوم 9 كليات من كليا الصيدلية والزراعة والعلوم والهندسة والاقتصاد والسياسة والتمريض والعلاج الطبيعي بنفس النشاط وتؤدي هذه الدراسات إلى خلق المناخ المناسب لثقافة الجودة وتهيئة المجتمع الأكاديمي لتطبيق فكر الجودة بهدف الاعتماد[16]

وتم إنشاء وحدات لتقويم الأداءالجامعي وضمان جودة التعليم العالي في الجامعات المصرية بموافقة المجلس الأعلى للجامعات لكي تصبح ضمن الهيكل التنظيمي للجامعة وتم تعيين مديرين لها من قبل رؤساء الجامعات ويتم اجتماع دوري بين هذه الوحدات بهدف التنسيق لتنمية فكر وضمان الجودة. ويتم حاليا الإعداد للربط بين هذه الوحدات بإنشاء شبكة اتصالات الكترونية Networking وتقوم هذه الوحدات بعمل ورش عمل متعددة لنشر ثقافة وضمان الجودة الوصول إلى درجة الاعتماد.

واعتمدت الجامعات المصرية في تقويم الأداءعلى المؤشرات التالية:

- ✓ انتقاء الطلبة (سياسة القبول)؛
- ✓ نسبة عدد الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس؛
- ✓ متوسط كلفة الطالب الواحد؛
- ✓ الخدمات التي تقدمها الجامعة للطالب؛
- ✓ دافعية الطالب؛
- ✓ نسبة الخريجين الملتحقين بالدراسات العليا؛
- ✓ مستوى الخريج؛
- ✓ مستوى أعضاء هيئة التدريس، ومدى مساهمتهم في خدمة المجتمع؛
- ✓ جودة المناهج الدراسية؛

- ✓ اختيار الإداريين وتدريبهم؛
- ✓ ا لاعتمادات المالية[17]

ثالثا: تجربة الجامعة العراقية:

وضعت وزارة التعليم العالي عام1992 نظاما دقيقا للسيطرة النوعية لقياس الأداءالجامعي وتقويمه وتم بنا الملف التقويمي لأنا الجامعات بنا على تحليل واستقرا للواقع التربوي والخبرات العراقية في ميدان القياس والتقويم.

وأخذ الملف التقويمي بنظر الاعتبار تقويم كفاة النظام (كمدخلات وعمليات ومخرجات) أو ما تسمى أيضا (مجالات النظام)، و تقويم بناء النظام من خلال محاوره الرئيسية الآتية :(الهيكل التنظيمي، الخدمات الجامعية، التدريسي، الطالب، المناهج وطرائق التدريس، البحث العلمي، الخدمات التعليمية). إن عتبة القطع المعيارية التي تم تحديدها بلغت60 % فالذي يحققها يكون إنجازه مقبولا ودونها يكون إنجازه غير مرض.

إن تحديد مستوى الأداء في كل مؤسسة جامعية يتم على وفق محورين هما:

1- يتحد مستوى أداء الجامعة نسبة إلى المعايير الوطنية؛

2- الموقع أو تسلسل الرتبي لتلك الجامعة مقارنة وتفاضلا مع مستويات أنا الجامعات الأخرى العراقية سواء على المستوى العام للأنا أو على المستويات المتخصصة الفرعية.

وحددت العناصر التقويمية على وفق المجالات الآتية (المدخلات، العمليات، المخرجات). وحددت معايير التقويم لكل عنصر من عناصر الملف والأوزان الخاصة بها.

ولعل من أبرز المؤشرات التقويمية التي تناولها الملف التقويمي للجامعات العراقية وهي:

- ✓ الهيكل التنظيمي والإداري؛
- ✓ الخدمات الجامعية؛
- ✓ الطلبة؛
- ✓ الهيئة التدريسية؛
- ✓ المناهج وطرائق التدريس؛
- ✓ الخدمات المجتمعية.

2-تجارب غربية في الجودة بمؤسسات التعليم العالي:

إن مؤسسات التعليم العالي في الدول الغربية لها السبق في تطوير وتطبيق الجودة في التعليم العالي بما يضمن لها البقاء في الصدارة على المستوى العالمي وخاصة منها الأمريكية وبعض الدول الأوروبية واليابان، كما سنعرضه فيما يلي:

أولا :الولايات المتحدة الأمريكية :

تعد الولايات المتحدة الأمريكية أول من راعت مبدأ توازي الحرية والجودة، حيث سمحت لمئات بل آلاف المؤسسات التعليمية أن تنتشر وفي نفس الوقت، ومنذ أوائل القرن العشرين أنشئت الآليات المناسبة التي تتابع جودة أداء هذه المؤسسات وتعتمد ما يستحق منها الاعتماد، وتجعل نتائج هذه المتابعة متاحة لراغبي التعليم حتى يكونوا على بيئة من موقف مؤسسات التعليم المتاحة.[18]

مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة تشبه إلى حد كبير المؤسسات الخاصة التي تتمتع باستقلالية كبيرة وسلطة تمثل بمجالس إدارة هذه المؤسسات؛ ويعد التأثير الحكومي على هذه المؤسسات محدود الأثر قياسا بالدول الأوروبية، ولذلك فإن المسؤولية تقع على مؤسسات التعليم العالي لتنظيم نفسها وإيجاد موارد لها وإلا فقدت هذه المؤسسات مواردها وطلابها الذين يتجهون بالتالي نحو المؤسسات المنافسة[19] بدأت العديد من المُؤسسات في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، كما اخبر بورخالتر عام 1996 ان هناك 160جامعة في الولايات المتحدة الأمريكية تضمنت تقديم مبادئ تحسين الجودة. وحوالي 50% منها قد أسس تركيبا تنظيميا للجودة. وتقدم جائزة مالكوم للجودة الوطنية MBNQA ، نموذجاً ممتازا لإدارة الجودة الشاملة ويمكن أن تركز الإدارة في خمس عناصر رئيسية تعمل معاً لإنجاز النتائج وهى (التركيز على قيم المخرج، وعملية التخطيط وإدارة العمليات التحسينية الجزئية منها والكلية، حيث يقضي الطلاب ما يقرب من90 دقيقة أسبوعيا في برنا مج تدريبي في تطوير وتحسين الجودة وحل المشكلات، يستعرضون مستوى أدائهم، وطرق التعلم المختلفة لكل منهم، والعمل كفريق مع الإدارة والأساتذة في مشاريع التحسين المستمر لجودة التعليم .وقد أوضحت إحدى الدراسات التي أجريت على أكثر من100 منطقة تعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية تطبق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في مؤسساتها التربوية والتعليمية نتائج جيدة في مستوى أدائها، ومتفاوتة بين بعضها بعض

انتقل مفهوم الجودة إلى مجال التعليم في الولايات المتحدة على يد Malcom baldirg الذي شغل منصب وزير التجارة في حكومة ريجان سنة 1981، وظل هذا الرجل ينادي بتطبيق مفهوم الجودة حتى وفاته سنة 1987، وقد امتد الاهتمام بتطبيق الجودة الى التعليم، حينما أعلن رونالد بروان سنة 1993 أن جائزة مالكوم قد تشمل قطاع التعليم على غرار ما يتم في الشركات الأمريكية العملاقة. وكان تطبيق مبادئ الجودة في التعليم الذي اهتم بها مالكوم يعني أن يرتبط الاعتماد بالتوكيد على المنتج التعليمي والتي أصبحت الأساس في عملية الاعتماد التربوي في ذلك الوقت.

ظهرت حركة المعايير في مجال التعليم مع بداية التسعينيات فينهاية القرن الماضي هي أهم حدث في جهو د إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وإثر ظهور حركة المعايير في فكر الجودة والاعتماد

(لا وجود ولا اعتماد بدون معايير)

Standarsds Based Assessment and Evaluation The National Education

دعا بوش الأب سنة 1991 إلى عقد المؤتمر المسمى The National Education Report Building Nation of Learners وكانت حركة المعايير في تلك الفترة عاملا هاما وراء اهتمام كثير من لجمعيات العلمية والمنظمات المتخصصة لوضع معايير للتخصص في مجال التربية مثل المنظمة الخاصة بالرياضيات NTCM؛ وتوالت الجمعيات المت خصصةكل في مجاله في تلك الفترة حتى وصلت المعايير إلى العلوم الاجتماعية والإدارة التربوية...إلخ.

بفضل حركة المعايير تحول اهتمام الجودة والاعتماد من مجرد جودة المنتج فقط إلى الاهتمام أيضا بجودة العمليات والنظم في المؤسسات التعليمية، وأصبحت الكفاة الداخلية وا لخارجية من المواضيع الهامة المتضمنة في مفهوم الاعتماد وما يترتب عليه من عمليات وآليات.

ثانيا: المملكة المتحدة البريطانية[20]:

تعد انكلترا من أكثر البلدان الأوروبية التي تتم فيها عمليات التقويم ومتابعة جودة التعليم، وربما تتم بصورة مختلفة عن النظام الأمريكي، كذلك بدأت مجتمعة في إنشاءالآليات المناسبة لكي تتابع جودة التعليم العالي بدولها المختلفة تأكيدا على حاجة سوق العمل.

تعتبر انجلترا من أكثر البلدان الأوروبية التي تتم فيها عمليات التقويم ومتابعة جودة التعليم، وربما تتم بصورة مختلفة عن النظام الأمريكي. إن الملكة المتحدة تعطي نموذجا جيدا للفكر الأوروبي الذي جا متأخرا عن الولايات المتحدة والمختلف عنها. وفي سنة1997 تم تأسيس **وكالة ضمان جودة التعليم العالي في بريطانيا** وهي مركز وطني مستقل يحصل على الدعم المالي من الرسوم التي تدفعها الجامعات للحصول على الاعتماد، ويتم "ضمان الجودة " مبدئياً من خلال تدقيق داخلي للجامعة نفسها ومن ثم مراجعة ذلك. وخلال التدقيق الداخلي يتم التأكد من أن الشهادات التي تمنح هي ذات نوعية مقبولة وتتصف بمعايير أكاديمية جيدة وكذلك تمنح الشهادات بما يتناسب مع القانون.

والمراجعة المؤسسية تتم خلال دورة مستمرة كل06 سنوات ويتضمن ذلك نظام تدقيق داخلي وتقرير ذاتي وزيارة للموقع. ثم يقوم فريق التدقيق بإعطا تقييمه إما ثقة عريضة أوثقة محدودة أو لا ثقة والعملية برمتها تعتمد على Code of Practice لضمان نوعية التدريس الأكاديمي وهذا Code يتضمن عدة أجزا من أهمها: برامج البحث العلمي للدراسات العليا، التعاون العلمي، الطلبة المعاقون، الممتحنون الخارجون، شكاوي الطلبة وحاجاتهم الأكاديمية، تقييم الطلبة، اعتماد البرامج ومتابعتها، الوظائف، الإرشاد وسياسة القبول.

ويشمل نظام الجودة في هيئة توكيد الجودة ما يلي:

1. عمليات المراجعة الداخلية لتوكيد الجودة والتي تتم بواسطة المؤسسات التعليمية نفسها من خلال مراجعة البرامج بواسطة محكمين داخليين وخارجين؛
2. مراجعة الجودة بالمؤسسة التعليمية وذلك بواسطة هيئة توكيد الجودة؛
3. مراجعة برامج المؤسسة التعليمية بواسطة هيئة توكيد الجودة؛
4. الاعتماد بواسطة هيئة توكيد الجودة؛
5. تقييم الأبحاث التي تتم بالمؤسسات التعليمية بواسطة القائمين على المراجعة عن طريق الجهة المانحة.

وفي سنة 2002تم تفعيل دور هيئة توكيد الجودة من خلال النظام الآتي

1. مراجعة المؤسسات التعليمية كل خمس سنوات؛
2. التطوير بالمشاركة مع مؤسسات التعليم العالي حول مدى مطابقتها للمعايير الأكاديمية؛

ويتم تمويل هده الهيئة من خلال المصادر التالية:

1. مساهمة من جميع مؤسسات التعليم العالي 60%

2. الدخل الذي يتم تحصيله من خلال التعاقدات التي تتم بين الهيئة وصندوق تمويل التعليم العالي 30%

3. مصادر اخرى (تبرعات10%)

وقد عملت وكالة ضمان الجودة مع الجامعات والكليات والمؤسسات التعليمية الأخرى بغرض الوصول إلى نقاط مرجعية من شأنها المساعدة في توصيف المعايير الأكاديمية، وتشمل النقاط المرجعية المذكورة توجيهات حول الممارسات الجيدة في لجامعات ومؤسسا ت التعليم العالي، والتوقعات الخاصة بمعايير درجات الشرف لبعض المواد أو الأفرع العلمية وأوصاف الخصائص الرئيسية للمؤهلات العلمية العليا.

ثالثا: فرنسا[21]:

أنشئت لجنة التقييم في فرنسا بموجب قانون التعليم العالي الذي صدر سنة1984 والذي أعطى الجامعات استقلالية أكثر على الصعيد الأكاديمي والمالي، حيث تبين أنه نتيجة لعدم فعالية الأنظمة التقليدية المركزية لتقييم الأداءوضبط لجودة والتي اتسمت بضعف الاستقلالية والبيروقراطية فقد تشكلت لجنة وطنية للتقييم بقرار رئاسي وبرلماني سنة 1985 وتتبع هذه اللجنة رئيس الجمهورية مباشرة وبالتالي فهي مستقلة عن رئيس الوزرا ووزير التعليم العالي أوأي جهة حكومية أخرى.

وتشمل إجرءات التقييم الذي تمارسه اللجنة تقييما سنة للمؤسسة التعليمية ومراجعة للبرامج، ويشمل التقييم العام مراجعة أساليب التدريس والنشاطات البحثية ونظم الإدارة وبيئة التعليم. كما تجرى عملية التقييم عادة بنا على طلب مؤسسة التعليم العالي نفسها، وإن كان للجنة الوطنية الحق في إجرا تقييم لأي مؤسسة تريد أن تقيمها. وتقوم هذه اللجنة بزيارة كل المؤسسات مرة كل ثمان سنوات تقريبا وتنشر نتائج تقييمها في تقرير عن كل مؤسسة، ويرسل للتقرير للوزارات المعنية.

وتكمن أهمية هذا التقييم في انه يؤخذ في الاعتبار أثنا التفاوض على الموازنات السنوية لمؤسسات التعليم العالي.

أما مراجعة البرامج فيشمل تقريرا ذاتيا من المؤسسة نفسها ثم زيادة من قبل اللجنة القومية للمؤسسة والتي تعد تقريرها والذي تستند إليه لجنة خبراء خارجية لإصدارأحكامها لاعتماد البرامج والمواد الدراسية للمؤسسة. وتقوم اللجنة القومية للتعليم بنشر تقرير عام عن البرامج التي تمت مراجعتها وإعداد تقرير سنوي يتم رفعه إلى رئيس الجمهورية الفرنسية يتضمن نتائج التقييم لمؤسسات التعليمية.

رابعا :اليابان:

نشأت فكرة الجودة الشاملة باليابان ولاسيما في الجامعات في المجال الصناعي، وهذا المفهوم أطلق عليه بيت الجودة؛ إذ يشير إلى مفاهيم تسهم إسهاما حقيقيا في تحقيق الجودة الشاملة وهذه المفاهيم ترتكز إلى مرتكزات، منها: البنية الفوقية، وهي تتكون من النظام الاجتماعي والنظام الإداري والنظام التقني؛ وثانيها ركائز الجودة من حيث خدمة العمل واحترام البشر والإدارة بالحقائق والتحسين المستمر؛ وثالثها الأصول والأحكام الحجرية التي يرتكز إليها السقف أو الأعمدة؛ ورابعها إنسانية الإدارة؛ وخامسها الأركان والمهمة والرؤية والقيم.

تأثرت اليابان كثيرا بالأفكار الأمريكية والأوروبية، وجعلوها أكثر ملائمة للقيم اليابانية وخلطوها مع العناصر الوطنية مما أدى إلى ظهور نظام ياباني فريد من نوعه.

يوجد في اليابان أضخم نظام لتعليم العالي في العالم حيث توجد في اليابان أكثر من 47000مؤسسة تعليم إلي ذات مستوى متميز كل الجامعات الوطنية تعمل من خلال ما يسمى JUAA أما الجامعات للكليات والجامعات الوطنية تعمل تحت هيئة اعتماد الجامعات اليابانية إشراف الحكومات المحلية وشكلت الهيئة اليابانية للكليات والجامعات الخاصة اليابانية والتي تشرف على المؤسسات

الأصغر الخاصة والأحداث، وتعمل هاتين الهيئتين للحصول على وضع تتساوي فيه الجامعات الخاصة بالجامعات العامة أما الكليات الخاصة الحديثة فيتم الإشراف عليها من قبل هيئة الكليات الخاصة الحديثة في اليابان.

وتعد عملية جمع ضمان الجودة حسب المدرسة الوطنية للدراجات الأكاديمية وتقويم الجامعات هي مهمة مستقلة لكل جامعة بحيث تضع كل جامعة أهدافها في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، ثم يأتي دور التقويم الخارجي الذي يعتمد على هذه الأهداف والمهام وتصنف برامج التقويم إلى ثلاثة أنواع:

- ✓ التقويم حسب الموضوع (تعليم، بحث علمي، إدارة الجامعة، خدمة المجتمع) وتتم عملية المرجعية والتقويم من وجهات النظر المختلفة متضمنة المقارنات الدولية؛
- ✓ – تقويم الأنشطة التربوية؛

المحور الثالث: الخلاصة والتوصيات:

بعد ما تم التطرق الى مفاهيم الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وتم التطرق الى نماذج عن تطبيقات لضمان الجودة في عدة دول رائدة في مجال التعليم منها العربية والغربية، والحصول على نظرة من تطبيقات وممارسات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، حيث كان لا بد من مؤسسات التعليم العالي في الجزائر من الاستفادة من هذه النماذج والممارسات للوصول الى ما وصلوا اليه، في الاخير يمكن ان نقترح ما يلي:

- ✓ محاولة التركيز على نشر ثقافة ضمان الجودة في الوسط الجامعي وبين الاسرة الجامعية
- ✓ الاستفادة من التجارب الرائدة في هذا المجال
- ✓ فتح تخصصات في مؤسسات التعليم العالي فيما يتعلق بضمان الجودة.
- ✓ أن تعمل الجامعة الجزائرية على تحديد مؤشرات ضمان الجودة من خلال قاعدة بيانات شاملة يتم تحديثها بشكل دوري.
- ✓ العمل على وضع استراتيجية لاستقطاب أعضاء هيئة التدريس تتصف بالمرونة والفعالية وتستجيب للإصلاحات المفروضة على الجامعة
- ✓ العمل على وضع تصميم نظام لتقويم أداء عضو هيئة التدريس، يشتمل على تقويم جودة البرامج والمناهج التعليمية وجودة التدريس والبحث العلمي مع إشراك الطلبة في تقويم الأداء
- ✓ تفعيل مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في مجال الرؤية ورسالة الجامعة فيما يخص بتقديم خدمات للطلبة والمجتمع المحلي، كما أن تسعى الجامعة لتأهيل خريجيها لسوق العمل من خلال برامج أكاديمية متطورة تعمل على مسح سوق العمل ومواكبة أخر تطوراته وهذا بتطبيق البرامج التعليمية

قائمة الهوامش والمراجع:

1. Sanjaya, Mishra, **Quality Assurance in Higher Education : an Introduction, national assessment and accreditation council**, Bangalore, (NAAC) , revised edition, November, 2007, India, p20.
2. عبد الله الرشدي أحمد ، (2009/2008)، **استخدام إدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات اليمنية**، أطروحة دكتوراه ، قسم علوم التسيير، جامعة الجزائر، ص 130.
3. خليل عودة، "**نموذج في ضبط معايير الجودة في التعليم الأكاديمي**" منشور على الموقع http://saufa.yu.edu.jo/download/5-1.doc تاريخ الإطلاع 2012/07/01.
4. محمد حسن الطراونة، ***نموذج مقترح لمعايير ضمان جودة التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم العالي***، ورقة عمل تدخل ضمن فعاليات المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي – المملكة الأردنية، جامعة الزرقاء، أيام 10 – 12 /2011/05، ص 04.
5. عليان عبد الله الحولي، ***تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الفلسطيني***، ورقة عمل تدخل ضمن فعاليات المؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، يونيو 2004، ص 10.
6. ناجي رجب عبد سكر، أكرم صبحي حسيب، ***تصور مقترح لبناء وتعزيز ثقة الطالب الجامعي بنفسه كواحد من أهم مطالب جودة التعليم الجامعي في قطاع غزة***، ورقة عمل تدخل ضمن فعاليات المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، المملكة البحرينية، يومي 5/4 أفريل 2012، ص 940.
7. احمد الخطيب، رداح الخطيب،(2010)، **الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية**، ط1، اربد: علم الكتب الحديث الأردن، ص36
8. أبو الرب عماد وآخرون،(2010)، ***ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي***، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان،ص315
9. ياسر فتحي الهنداوي المهدي، قاسم بن عائل الحربي، ***ضمان الجودة في نظم التعليم الالكتروني: دراسة تحليلية في إبعاد المفهوم***، ورقة عمل تدخل ضمن فعاليات المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، البحرين، يومي04-05أفريل2012، ص87
10. العيادي هاشم الطائي ،(2005) ، ***إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي : دراسة ميدانية كلية الإدارة والاقتصاد***"، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد1 – العدد (3) – سنة أولى كلية الإدارة والاقتصاد جامعة الكوفة، العراق، ص 195
11. نور الدين حامد،"**جودة التعليم كإستراتيجية لتطوير كفاءة أداء الجامعات**"، "مجلة العلوم الإنسانية"، العدد22، جوان 2011، جامعة بسكرة، ص 245.
12. عماد أبو الرب وآخرون، **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بحوث ودراسات** ، دار صفا للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2010 ،ص 476
13. أحمد الخطيب، رداح الخطيب، **الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية أنموذج مقترح** ،عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010، ص87-88
14. أحمد الخطيب، رداح الخطيب، مرجع سابق، ص 88

15. سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، **الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي**، دار صفا للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، سنة2008، ص 330 -329

16. أحمد الخطيب، رداح الخطيب، مرجع سابق، ص 114-115

17. سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات،مرجع سابق، ص 329-332

18. أحمد الخطيب، رداح الخطيب، مرجع سابق،ص 124

19. سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، مرجع سابق،ص 294

20. بلبية محمد، يعقوبي خليفة، **التجارب الدولية في مؤسسات التعليم العالي**، مجلة المالية والأسواق، المجلد3، العدد05، جامعة مستغانم، ص 235-237

21. المرجع نفسه

دراسة تحليلية لمردود تطبيق نظم ضمان جودة التعليم والاعتماد بجامعة حلوان فى دعم خطط التطوير
وتوطيد التواصل المجتمعى

Analytical Study on the impact of applying quality assurance system in and accreditation in education at Helwan University to support plans developments and strength community outreach

أ.د/ هناء محمد الحسينى احمد حميدة
استاذ علوم الأغذية –ومدير مركز ضمان الجودة
جامعة حلوان– جمهورية مصر العربية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على مردود إنشاء وحدات ضمان الجودة بكليات جامعة حلوان فى مجال تطبيق نظام ضمان الجودة والاعتماد فى التعليم وأثر ذلك على خطط التطوير بالجامعة ودعم التواصل المجتمعى. استندت الدراسة على المنهج الوصفى التحليلى لوضع الجودة فى عدد 22 كلية بجامعة حلوان بجمهورية مصر العربية. أوضحت الدراسة الدور الهام الذى تقوم به وحدات ضمان الجودة بالكليات فى تطبيق نظام الجودة والاعتماد فى التعليم فى ضوء المعايير القومية التى أصدرتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد فى مصر. فقد كان لها أثر محفز لاستمرارية خطط التطوير والتحسين فى جميع الأنشطة التى تقوم بها الكليات والجامعة كمؤسسات تعليمية (العملية التعليمية، البحثية المجتمعية والإدارية). تطبيق منظومة الجودة والاعتماد ساهم فى إنشاء وحدات متابعة الخريجين بالكليات لدعم التواصل المجتمعى مع أصحاب العمل والخريجين وتفعيل الشراكة بين الجامعة والقطاعات المجتمعية (الخدمية والصناعية والإنتاجية) لتطوير البرامج الأكاديمية وأساليب التعليم والتعلم المستخدمة وإكساب الخريج المعارف والمهارات المطلوبة فى سوق العمل فى جميع التخصصات الهامة (على سبيل المثال السياحة والفنادق والصناعات الجلدية وتخصصات الفنون التطبيقية). تطبيق وحدات ضمان الجودة لمعايير جودة التعليم والاعتماد ساهم فى حصول عدد 7 من كليات الجامعة على الاعتماد المؤسسي من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر، وتأهيل عدد خمس كليات آخرى وعدد من البرامج الأكاديمية والمعامل البحثية بطلب للاعتماد. دعم القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعة لوحدات ضمان الجودة له دور هام لضمان استمرارية فعالية الوحدات بالكليات.

الكلمات المفتاحية: وحدات ضمان الجودة ، مؤسسات التعليم العالى، برامج اكاديمية، القطاعات المجتمعية ، وحدة متابعه الخريجين، التعليم التبادلى، التخطيط الاستراتيجى، الأيزو.

Abstract:

The study aimed to highlight the results of quality assurance units establishment at the Helwan University' faculties for applying quality assurance system and accreditation in education and its impact on university development plans and supporting community communication. The study was based on descriptive analysis approach to quality status in the number of 22 faculties in Helwan University, Egypt. The study showed the important role played by the quality assurance units in applying the quality system and accreditation in education according to national standards and accreditation issued by the National Authority for Quality Assurance of Education and Accreditation in Egypt. It has had a stimulating

effect on the continuity of the development and improvement plans of all the activities carried out by the faculties and the university as educational institutions (educational, research, community and administrative). The implementation of quality and accreditation system contributed to the establishment of the graduates follow-up units in the faculties to support the community communication with employers and graduates to activate the company between the university and the community sectors (service, industrial and productivity) to develop the academic programs , methods of teaching and learning , impart the graduates knowledge and skills required in the labor market in all disciplines (such as tourism Hotels, leather industries and applied arts majors). The application of quality assurance units to the quality and accreditation standards contributed to obtain the number of 7 accredited faculties (institutional accreditation) given by the National Authority for Quality Assurance of Education and Accreditation in Egypt. Also, there are five other faculties, number of academic programs and research laboratories ready to offer requests for accreditation visits. The supports of Helwan university leadership (The academic and administrative) to quality assurance unit play an important role to ensure the continuity of its effectiveness.

***Key words**: Quality assurance units, higher education institutions, academic programs, community sectors, graduate follow-up units, interactive education, strategic planning, ISO.*

1- **المقدمة:**

أصبح تطوير التعليم مسألة تحظى باهتمام بالغ من جميع دول العالم في عصرنا الحاضر، فقد أصبح إصلاح وتطوير التعليم الشغل الشاغل للمسئولين والقيادات فى الدول المتقدمة وأيضا فى الدول النامية.

لذا شهد التعليم العالى بالجامعات العربية تطوراً كبيراً نتيجة لعدة عوامل منها : العولمة ، المنافسة الاحتياجات المتجددة لسوق العمل ، تزايد أعداد الطلاب فى بعض التخصصات ، المتغيرات السريعة فى وسائل الاتصال وتقنياته وظهور اقتصاد المعرفة ، كل ذلك أدى إلى وضع الجامعات أمام تحد كبير، فالجامعات العربية ليست بمنأى عن ما يجرى على الساحة العالمية من تطورات ، بل أصبحت تواجه تحديات وتهديدات نشأت عن المتغيرات التى غيرت شكل العالم وأوجدت نظاماً يعتمد على العلم والتطور التكنولوجى ويستند إلى تقنيات عالية التقدم ، لهذا احتلت مفاهيم الجودة مكانة مرموقة على أجندة القادة التربويين وصناع السياسات التربوية في الوقت الذي تزايد فيه الطلب على التعليم العالى .

ترتبط خطط تطوير التعليم العالي في مصر بالبرامج التنموية في المجتمع، وترتكز سياسة التطوير والتحديث على دعامتين أساسيتين: الأولى هي الإفادة الواعية من مختلف الخبرات المتراكمة والتجارب الرائدة في التعليم العالي المحلية والاقليمية والعالمية الثانية تتمثل في الدعم المتواصل من الجهات والمؤسسات الدولية ومنظمات المجتمع المدني وقطاع الصناعة والإنتاج من خلال توفير الإمكانات المادية اللازمة لدفع عملية تطوير التعليم.

تسعى الجامعات المصرية إلى بذل الجهد لزيادة قدراتها لتحقيق التطوير والتميز والوصول بخريج يتوافق مع متطلبات المجتمع والتنمية وحاجة سوق العمل مستعينة فى ذلك بتطبيق نظام ضمان الجودة، هذا النظام يعطى لمؤسسات التعليم العالى المرونة الكافية للارتقاء نحو المستقبل واتاح المجال لإظهار سمات ومواطن تميزها.

نبذة عن نشأة جامعة حلوان: نشأت جامعة حلوان بالقانون رقم 70 لسنة 1975، وتنفرد الجامعة بكليات

ذات تخصصات نوعية وطبيعة تكنولوجية (الفنون التطبيقية، التربية الفنية، التربية الموسيقية، الفنون الجميلة، التربية الرياضية للبنين/ والبنات، الاقتصاد المنزلي، السياحة والفنادق والخدمة الاجتماعية. بعض كليات الجامعة يرجع إنشاؤها وتطورها إلى فترات زمنية سابقة قبل إنشاء الجامعة على سبيل المثال: (الفنون التطبيقية 1839، فنون جميلة 1908، تربية فنية 1935، خدمة اجتماعية، تربية رياضية للبنات والبنين 1937، الاقتصاد المنزلى 1939، تربية موسيقية 1942، هندسة المطرية 1955، هندسة حلوان 1959، التجارة 1960، السياحة والفنادق 1962).

وتعتبر الكليات سابقة الذكر كليات رائدة فى مجال تخصصاتها وعلى نهجها أنشأت الكليات المناظرة في الجامعات المصرية وفى بعض الدول العربية. تضم جامعة حلوان الآن 22 كلية ومعهد قومى، ويقع المقر الرئيسي للجامعة في عين حلوان – القاهرة **(شكل 1)** حيث يوجد إحدى عشر كلية بمقر الجامعة الرئيسي وعدد 12 كلية خارج الحرم الجامعى فى مناطق متفرقة بمحافظتى الجيزة والقاهرة (الزمالك، بولاق أبو العلا الجيزة، المنيل، المطرية، الأميرية، جاردن سيتى أرض الجزيرة، الهرم).

جاءت سياسة جامعة حلوان لتطوير استراتيجية التعليم مواكبة لتطوير استراتيجية الدولة في هذا المجال وترجمة صادقة لرسالتها من حيث مراجعة برامجها لإضافة ما هو جديد وتحديث ما هو كائن لخدمة متطلبات التنمية مما يمهد الطريق أمامها لتحقيق رؤيتها المستقبلية نحو التطوير والتميز وتقديم خدمات للمجتمع ذات جودة عالية، تضم جامعة حلوان كليات ذات تخصصات نوعية وطبيعة تكنولوجية.

شكل (1) مقر جامعة حلوان على خريطة جمهورية مصر العربية

2- صياغة مشكلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤلات الثلاث الآتية:

- هل إنشاء وحدات لضمان الجودة بكليات جامعة حلوان له أثر محرك لخطط التطوير فى جميع الأنشطة التى تقوم بها الكليات كمؤسسات تعليمية؟
- هل ساهمت نظم ضمان جودة التعليم والاعتماد بكليات جامعة حلوان فى دعم وتوطيد التواصل مع القطاعات المجتمعية لتطوير العملية التعليمية والبرامج الأكاديمية؟
- هل تطبيق منظومة ضمان جودة التعليم والاعتماد له أثر ومردود على صياغة الخطط الاستراتيجية بالجامعة والكليات؟

2- الفرضيات:

- إنشاء وحدات ضمان الجودة له قيمة مضافة فى إدارة منظومة جودة التعليم فى ضوء معايير الاعتماد بالكليات.
- تطبيق نظم ضمان جودة التعليم والاعتماد بكليات جامعة حلوان له أثر فى إنشاء وحدات متابعة الخريجين لدعم التواصل بين الكليات وأصحاب العمل والخريجين.
- تطبيق منظومة ضمان جودة التعليم والاعتماد له أثر محفز لتطوير نظم الجودة الإدارية بالجامعة.

3- أهمية البحث:

- إبراز قيمة إنشاء وحدات ضمان الجودة فى دعم خطط التطوير والتحسين بمؤسسات التعليم العالى.
- إبراز قيمة تطبيق نظم ضمان جودة التعليم والاعتماد فى توطيد الشراكة المجتمعية لدعم الفاعلية التعليمية بمؤسسات التعليم العالى.
- تعزيز ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي وتسليط الضوء على أهمية دعم الإدارة العليا والقيادات لمنظومة الجودة لضمان الاستمرارية.

4- أهداف البحث:

تتلخص أهداف الدراسة فيما يلي:

أ- إبراز أثر ومردود إنشاء وحدات ضمان الجودة لتطبيق جودة التعليم والاعتماد بالجامعة والكليات وتطوير وتحسين جودة الأنشطة المختلفة (التعليمية البحثية والمجتمعية).

ب- إبراز دور تطبيق نظم ضمان جودة التعليم والاعتماد فى توطيد العلاقة بين الجامعة والقطاعات المجتمعية المختلفة وإشراكهم فى تطوير العملية التعليمية والبرامج الأكاديمية المقدمة.

ج- تسليط الضوء على مردود تطبيق الأيزو (9001: 2008) فى تطوير نظم الجودة الإدارية بالجامعة.

5- حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على جامعة حلوان وكلياتها وتم الاستعانة بالبيانات والمعلومات الصادرة من:

- الدراسات الذاتية للكليات (2014- 2017).
- الخطط الاستراتيجية للجامعة والكليات (2015 – 2020).
- تقارير وحدات متابعة الخريجين بالكليات.

6- تحديد المصطلحات والمفاهيم والإطار النظرى:

مفهوم الجودة:

مؤتمر اليونسكو للتعليم الذي أقيم في باريس في (1998) ينص على " أن الجودة في التعليم العالي لها 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 والتعليم الذاتي الداخلي، وتحديد معايير مقارنة للجودة المعترف بها دوليا (الغزالي ونور الدين، 2007). كما تُعرف بأنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة بينما يُعرفها المعهد الأمريكي للمعايير بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة.

الجودة تعني إمداد المستهلك بما يحتاج إليه من سلع وخدمات ذات خصائص وسمات تفي بمتطلباته وحاجاته وتوقعاته في الوقت الذي يريده، وبسعر مقبول يلائمه، وهي بذلك تبنى في المنتج خلال أنشطة متداخلة متكاملة ويشارك في صنعها وبنائها جميع العاملين على كافة مستوياتهم سواء أن كانوا مديرين أو مخططين، منفذين ومراجعين، وهي بذلك عمل الجميع في المؤسسة) الطائي وآخرون ،2008).

نظام ضمان الجودة:

هو النظام الذي يركز على كسب رضى الزّبون وزيادة ثقته في المنتجات المقدمة إليه، كما عرفها الخطيب ورداح **(2010)** على أنها مجموعة من الخطط والأنشطة تطبقها إدارة المؤسسة في كافة الأقسام وفي جميع المستويات بهدف ضمان بأن ناتج العمليات سوف يلبي حاجات الزبائن وتوقعاتهم.

تعريف نظام ضمان الجودة في التعليم العالي:

هو " الأداة التي تعتمدها مؤسسة التعليم العالي لتؤكد لنفسها ولأصحاب المصلحة بأنه تم تحقيق الحد الأنى من الالتزام ".

ضمان جودة التعليم العالي: هى جملة من الممارسات سواء كانت داخلية أو خارجية والتي تسمح بضمان جودة خدمات التعليم العالي والمحافظة عليها والارتقاء بها.

أما مفهوم **جودة خدمة التّعليم العالي** فتُعرف على أنها ترجمة لاحتياجات وتوقعات الأطراف المستفيدة من خدمات مؤسسة االتعليم العالي إلى مواصفات محددة والالتزام بتطبيقها لتحقيق رضاهم (سلمان، 2010) بمعنى آخر الجودة في التعليم العالي ما هى إلا فلسفة العمل في المؤسسات التعليمية التى تحدد أسلوب الممارسة الإدارية المتبع بهدف الوصول إلى التحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم وتطوير مخرجات

التعليم على أساس العمل الجماعي بما يضمن رضا المستفيدين والمجتمع.

أهداف جودة خدمة التعليم العالي (المحياوى، 2012) تشمل ما يلي:

– تحقيق نقلة نوعية في عملية التعليم تقوم على أساس التوثيق للبرامج والإجراءات والتفعيل للأنظمة واللوائح والتوجيهات والارتقاء بمستوى الطلبة.

– الاهتمام بمستوى الآداء للإداريين والأساتذة في مؤسسات التعليم العالي من خلال المتابعة الفعالة وتنفيذ برامج التدريب المستمرة، مع التركيز على جودة جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي.

– فتح قنوات الاتصال والتواصل ما بين مؤسسة التعليم العالي والجهات الرسمية والمجتمعية لزيادة الثقة بينهما والتعاون مع المنظمات التي تعنى بالنظام التعليمي لتحديث برامجها الأكاديمية وتطويرها.

– ضبط وتطوير النظام الإداري نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسئوليات بدقة.

ينتج عن تحقيق أهداف جودة خدمة التّعليم العالي العديد من المزايا والفوائد للطلاب ، سوق العمل أعضاء هيئة التدريس ، العاملين ، منظومة البحث العلمى والنظام الإداري والتنظيمي ، وأشار نصر الدين ونور الدين (2008) أن لمفهوم جودة التعليم العالي معنيان مترابطان أحدهما واقعي والآخر حسي ، فالجودة بمعناها الواقعي تشير إلى إلتزام المؤسسة التعليمية بتطبيق مقاييس حقيقية متعارف عليها ، أما المعنى الحسي للجودة فيركز على ردود أفعال متلقي الخدمة التعليمية ويعبر عن مدى رضاهم بمستوى كفاءة وفعالية الخدمة التعليمية المقدمة ، وقد يتساءل البعض **هل تحقيق جودة التعليم هى مسئولية المؤسسات التعليمية وحدها ؟**

حقيقة الأمر ليست مسئولية المؤسسات التعليمية منفردة بل توجد علاقات ترابط بين مؤسسات التعليم العالي وبقية القطاعات في المجتمع منها:

– الحكومة التي تعتبر المسئولة في الغالب على الإنفاق على التعليم.

– القائمون على توظيف الخريجين سواء من القطاع الخاص أو من القطاع العام.

– الطلاب وأولياء الأمور.

– أعضاء هيئة التدريس والقائمون على إدارة الجامعة.

– النقابات.

– لجان القطاع والجهات ذات العلاقة.

وحدة ضمان الجودة بالمؤسسات التعليمية:

هى الوحدة المسئولة عن إدارة الجودة داخل المؤسسة التعليمية ويتوافر لديها كافة الوثائق والأدلة الخاصة بالممارسات التطبيقية لإدارة الجودة فى المؤسسة.

أما **النظام الداخلي لإدارة الجودة: فهو** النظام الذي تتبناه المؤسسة لتحسين مستوى البرامج التعليمية والعناصر الأخرى المؤثرة فيها ويتضمن تحديداً دقيقًا لمواصفات الجودة، كما يتضمن النظام متابعة الأداء والمراجعة الداخلية والخارجية وتحديد الممارسات الجيدة فضلاً على التعــرف على نقـــاط القصور والمعوقات للعملية التعليمية والبحثية ووضع مقترحات لعمليات التحسين المستمر (الخطيب ورداح، 2010).

لذلك تتلخص أهداف وحدات ضمان الجودة الداخلية بمؤسسات التعليم العالى إلى تحقيق ما يلي:

– تطبيق نظام لضمان الجودة واستيفاء شروط ومتطلبات الهيئة القومية لضمان جودة التعليم وتأهيل المؤسسة التعليمية للحصول على الاعتماد.

– نشر وتعزيز ثقافة ومفاهيم الجودة لدى جميع الفئات المستهدفة بالمجتمع الداخلى للمؤسسة.

– بناء وتحسين القدرات المؤسسية والبشرية للمؤسسة وتأهيلها للتميز.

– وضع نظام ومعايير للمتابعة الداخلية وتقويم الأداء في كافة الأنشطة الأكاديمية والبحثية والخدمية والإدارية بما يضمن تحقيق أهداف االمؤسسة والارتقاء بمخرجاتها

– تحسين جودة البرامج الأكاديمية التي تمنحها المؤسسة بما ينعكس على مستوى الخريجين وقدراتهم التنافسية.

– تفعيل المشاركة الطلابية في منظومة الجودة بالمؤسسة.

الاعتماد: الاعتراف الذي يمنح لمؤسســـة ما إذا كانت تستطيع إثبات أن برامجها تتوافق مع المعـــايير المعلنة والمعتمدة وأن لديها أنظمـــة قائمة لضمـــان الجـــودة والتحسين المستمر لأنشطتها الأكاديمية والإدارية، وذلك وفقًا للضوابط المعلنة التي تحددها جهة الاعتماد.

عملية الاعتراف بالمؤسسة التعليمية تعكس بوضوح نجاحها في تطبيق استراتيجيات وإجراءات فعالة لتحسين الجودة في عملياتها ومخرجاتها بما يقابل أو يفوق توقعات المستفيدين ويحقق مستويات عالية من رضائهم (وحدة إدارة المشروعات 2009).

الخطة الاستراتيجية للمؤسسة التعليمية:

هى الوثيقة التي تحدد إطار العمل وتنظم أولوياته من خلال ترجمة رؤية المؤسسة ورسالتها إلى مجموعة من الأهداف الواضحة من حيث الكم والزمن وتمثل خارطة الطريق لجميع مراكز العمل والجهات المعنية داخل المؤسسة التي توضح عملية الانتقال من الوضع الراهن إلى الوضع المأمول من خلال تعظيم الاستفادة من مواردها المختلفة مع الاستفادة من الفرص المتاحة لتحقيق الغاية المنشودة ليتم تنفيذها خلال إطار زمنى محدد (الدجنى ، 2010) ويمكن تعريف التخطيط الاستراتيجي إجرائياً بأنه العملية التي يتم من خلالها تحديد الأهداف المستقبلية طويلة الأجل وذلك باستثمار الموارد البشرية والمادية لتحقيق تلك الأهداف .

الأيزو(9001 –ISO): هى المواصفة المتعلقة بالمتطلبات الخاصة بنظام إدارة الجودة، وقد أتاح هذا النظام لأكثر عدد من المنظمات وعلى اختلاف أنواعها وأحجامها الفرصة للحصول على شهادة ضمان الجودة الإدارية من خلال تلبية المتطلبات المنصوص عليها والعمل على تحقيق المعايير التي تطرحها (الخطيب ورداح، 2010).

الدراسات التي سلطت الضوء على دراسة موضوع ضمان جودة التعليم العالي بصفة عامة متعددة ومتفاوتة فى نتائجها ، الدراسة التى أجراها يوسف أحمد أبو فارة (أبو فارة ، 2008) بهدف تحليل لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس واختبار لواقع ضمان الجودة أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات الإدارة العليا لا تركز على تحقيق ضمان جودة التعليم العالي، وأن جامعة القدس لا تتبنى نظامًا فعالاً لتحقيق جودة التعليم العالي هذا بالإضافة إلى أن جامعة القدس تركز على ضمان جودة مدخلاتها المختلفة في حين لا تركز على ضمان جودة عملياتها ومخرجاتها. أما الدراسة التى أجراها طرابلسية (2011) هدفت إلى التعرف على مدى توفر وتطبيق مجالات التقويم الذاتي ومعايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية كمؤشرات على جودة الخدمات التعليمية والبحثية وعلى أداء المؤسسات في ظل وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي استناداً إلى آراء عينة ممثلة من أعضاء الهيئة التدريسية وطلاب الدراسات العليا في الجامعات الحكومية السورية ، أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى تطبيق مجالات التقويم الذاتي المتمثلة فى : الرسالة ، أعضاء هيئة التدريس ، التعليم ، البحث العلمي ، الموارد والانفاق ، أما مجال الإدارة فكان مستوى التطبيق فيه متوسطًا وفقاً لآراء أعضاء هيئة التدريس ، وقد أوصى الباحث بضرورة إنشاء هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي .

دراسة بروش وبركان (2011) أجريت بهدف إبراز أهمية ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي بالجزائر بإعطاء نظرة عن الديناميكية الحالية والاجراءات المتخذة من طرف وزارة التعليم العالي من أجل تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية وكذا التوقع بآفاقه مع التركيز على المعوقات، وقد خلصت الدراسة بالنتائج التالية: غياب ثقافة الجودة في التعليم العالي قلة مستوى تكوين وتدريب القائمين عليها، عدم توافر الامكانيات المادية والتنظيمية التي تمكن من التعامل بفعالية مع نظام المعلومات.

أما بالنسبه لمجال التخطيط الاستراتيجي وتطبيقه بالجامعات فقد أجريت دراسة (الدجنى ،2010) للتعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الفلسطينية من خلال تحليل الخطة الاستراتيجية في ضوء معايير الجودة التي أقرتها الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية ، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ومنهج تحليل المحتوى ، وقد تم توزيع استبانة على كل مجتمع المتمثل بإدارة الجامعة ، فريق التخطيط والجودة البالغ عددهم (117) عضواً ، وأظهرت النتائج أن إدارة الجامعة لديها مفهوم واضح عن التخطيط

الاستراتيجى وتعى تماماً أهمية ربطه بالجودة وأنه يعد خطوة لازمة ومهمة لتحقيق الجودة الشاملة في سياسات الجامعة وأدائها .

7- منهجية البحث وإجراءاته:

اتبع فى الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلاله تم دراسة الظاهرة وجمع الحقائق والبيانات والمعلومات عنها، مع محاولة تفسيرها وتحليلها.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراســة فى جامعــة حلوان وكلياتها (عدد 22 كلية).

الأدوات ومصادر البيانات المستخدمة في البحث:

اعتمدت الدراسة على مجموعة من المصادر لجمع البيانات وهي: الدراسات الذاتية للكليات (2014 – 2017)، الخطط الاســتراتيجية للجـــامعة والكليـــات (2015 – 2020)، التقارير الدورية لأنشطة وحدات متابعة الخريجين بالكليات، بيانات عن البرامج الأكاديمية المستحدثة بالكليات، بيانات من الكليات المعتمدة.

8- عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

إنشاء وحدات ضمان الجودة بكليات جامعة حلوان:

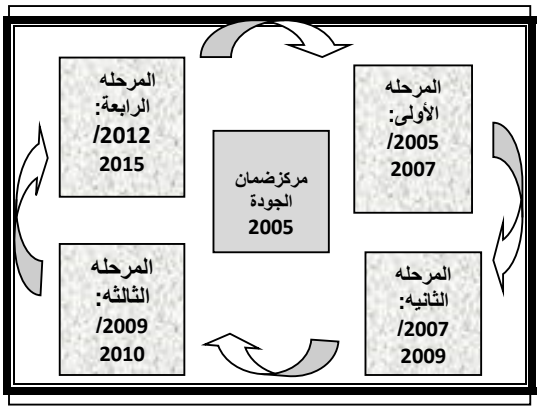
إنشاء نظام داخلي للجودة بمؤسسات التعليم العالى بصفة عامة يتطلب ما يلي (وحدة ادارة المشروعات 2009):

1. الإلتزام الواضح من القيادات العليا في الجامعة والقيادات الأكاديمية والإدارية بالكليات .
2. الإلتزام المؤسسي بتطبيق مفهوم الجودة.
3. نشر فكر الجودة لخلق وإدارة ثقافة التغيير.
4. إعداد وتأهيل الكوادر الأكاديمية والإدارية والفنية فى مجال تطبيق الجودة وترجمتها إلى ممارسات.
5. إنشاء وحدة فعالة لضمان الجودة قادرة على متابعة تطبيق منظومة الجودة والتأهيل للاعتماد بالمؤسسة التعليمية.

من هذا المنطلق كان هناك إلتزام من الإدارة العليا بجامعة حلوان والكليات بأهمية إنشاء نظام داخلى لضمان الجودة وإيماناً منهم بأن إنشاء وحدات ضمان الجودة بالكليات ومركز ضمان الجودة بالجامعة ما هو إلا ترجمة حقيقية وإنعكاساً للاهتمام بجودة العملية التعليمية والعمل على وضع خطوات فعالة ومنظمة لضمان الاستمرار فى تحسينها والوصول بها إلى مرحلة الاعتماد، حتى أصبح فى الوقت الحالى يوجد بكل كلية وحدة لضمان الجودة (عدد 22 وحدة ضمان جودة / جامعة حلوان).

استعراضاً للمراحل التى تم خلالها إنشاء وحدات ضمان الجودة بكليات الجامعة، نجد أنها مرت بأربعة مراحل فى الفترة من (2005– 2015) كما هو موضح ب (شكل 2) كما بدأ تطبيق منظومة ضمان الجودة منذ عام (2005) بإشراف من وحدة إدارة المشروعات بوزارة التعليم العالى أى قبل بدء إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر ويمكن تلخيص هذه المراحل فيما يلي:

المرحلة الأولى: (2005– 2009) مرحلة إنشاء وحدات ضمان الجودة بالكليات وإنشاء مركز ضمان الجودة بالجامعة، حيث تم إنشاء عدد 15 وحدة بكليات (هندسة المطرية، صيدلة، تربية فنية، خدمة اجتماعية، تجارة، حاسبات ومعلومات، سياحة وفنادق اقتصاد منزلى، فنون تطبيقية، علوم، تربية، هندسة حلوان، حقوق، تعليم صناعى، آداب)



شكل (2) مراحل إنشاء وحدات ضمان الجودة بكليات جامعة حلوان

المرحلة الثانية: (2009 – 2012) تطبيق نظام ضمان جودة التعليم والاعتماد مع استكمال إنشاء وحدات ضمـــان الجــودة فى باقى الكليات وعددها 5وحدات)

بكليات (تربية رياضية للبنات، تربية رياضية للبنين، فنون جميلة، تربية موسيقية، تمريض).

المرحلة الثالثة: (2012– 2015) مرحلة تقدم الكليات بطلب الاعتماد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

المرحلة الرابعة: استكمال إنشاء وحدات ضمان الجودة بالكليات الجديدة وعددها إثنان (طب، المعهد القومى لحقوق الملكية الفكرية). أصبح بكل كلية من كليات الجامعة وحدة لضمـــان الجـــودة كما هو موضح **(جدول 1) .**

للإجابة على التساؤل الذي سبق طرحه فى الدراسة الحالية " هل إنشاء وحدات لضمان الجودة بكليات جامعة حلوان له أثر محرك لخطط التطوير فى جميع الأنشطة التى تقوم بها الكليات كمؤسسات تعليمية؟ "

تم تحليل أثر إنشاء وحدات الجودة على نشر الوعي بفكر التطوير وثقافة الجودة والممارسات التطبيقية التى تقوم بها الكليات فى ضوء متطلبات معايير الاعتماد وخاصة بعد إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر. للإجابة على التساؤل السابق الذكر نستعرض مجالات التطوير التى حدثت لما بعد إنشاء وحدات ضمان الجودة على الوجه التالى:

1- مجالات التطوير والتحسين فى ظل تطبيق نظم ضمان جودة التعليم والاعتماد بجامعة حلوان تنوعت من

جدول (1): تاريخ إنشاء وحدات ضمان الجودة بكليات جامعة حلوان (22 كلية) وفقاً للأربعة مراحل

(1) 2005	(2) 2007	(3) 2009	(4) 2010	(4) 2012- 2015
مركز ضمان الجودة				
6	9	3	2	2
– هندسة المطرية – خدمة اجتماعية – تربية فنية – حاسبات ومعلومات – التجارة – الصيدلة	– سياحة وفنادق – اقتصاد منزلى – فنون تطبيقية – علوم – تربية – هندسة حلوان – حقوق – تعليم صناعى – آداب	– تربية رياضية بنين – تربية رياضية بنات – فنون جميلة	– تمريض – تربية موسيقية	– الطب – المعهد القومى لحقوق الملكية الفكرية

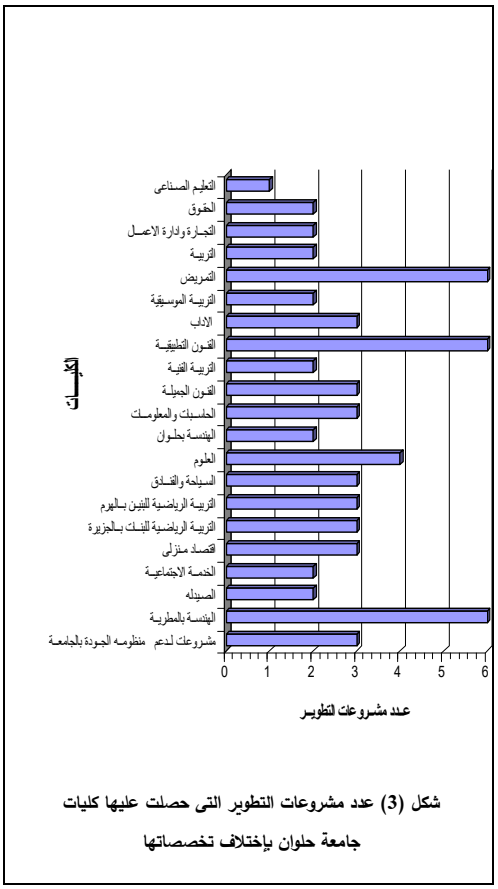
خلال سعى الكليات للحصول على مشروعات داعمة لمنظومة جودة التعليم بعضها تم تمويله من البنك الدولى والبعض الآخر تم تمويله من بنك الاستثمار وذلك تحت إشراف وحدة إدارة المشروعات بوزارة التعليم العالى بمصر.

مجالات التطوير التى شملتها هذه المشروعات تمثلت فى: مشروعات التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد، تطوير البرامج الأكاديمية وتأهيلها للاعتماد اعتماد المعامل بمؤسسات التعليم العالي، مشروعات تطوير نظم تقويم الطلاب والامتحانات، مشروعات المشاركة الطلابية فى نظم ضمان الجودة، مشروعات التميز فى البحث العلمى، مشروعات التميز والابتكار فى التعليم والتعلم. يوضح الشكل (3) عدد المشروعات التى حصلت عليها كليات جامعة حلوان بعد إنشاء وحدات الجودة حيث يتبين أن قطاع الفنون، الهندسة والعلوم الأساسية كانت من أكثر القطاعات التى حصلت على مشروعات تطوير لتدعم تطبيق منظومة جودة التعليم والتأهيل للاعتماد. قطاع الفنون يشمل (فنون جميلة، فنون تطبيقية، تربية فنية، تربية موسيقية اقتصاد

منزلى)، قطاع الهندسة يشمل (هندسة المطرية، هندسة حلوان، التعليم الصناعى، الحاسبات والمعلومات)، قطاع العلوم والإنسانيات (العلوم الآداب، الخدمة الاجتماعية، السياحة والفنادق، تجارة حقوق). وحدة ضمان الجودة بالكليات كان لها دور فعال ومحفز فى تأهيل عدد من الكيانات للحصول على الاعتماد (عدد 7 كليات، برنامج أكاديمى، معمل بحثي) وتأهيل كيانات أخرى للتقدم بطلب زيارة الاعتماد من الجهات المختصة فى 2018 عدد (6 كليات، 5 برامج أكاديمية، 4 معامل بحثية) كما هو موضح بالجدول (2).

2- مردود تطبيق منظومة ضمان جودة التعليم والاعتماد أدى إلى اتخاذ الإدارة العليا بالجامعة خطوات إيجابية تجاه إنشاء مركز لقياس وتقويم الامتحانات والذي تبعه إنشاء وحدات فرعية للقياس وتقويم الامتحانات فى عدد (13 كلية) بهدف تطـوير نظـام التقويم والامتحانات للطلاب وتكوين بنوك أسئلة في التخصصات المختلفة في ضوء الأهداف والمعايير الموضوعة لكل تخصص وتطبيق نظام التصحيح الإلكترونى لبعض المقررات الدراسية (44 مقرر) وخاصة بالكليات ذات الأعداد الكبيرة مما يتيح للطالب الدقة والشفافية فى التصحيح.

3- تطوير البرامج الدراسية واستحداث برامج جديدة حيث تم تطوير ما يقرب من 30 برنامج أكاديمى على مستوى الدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا، كما تم استحداث العديد من البرامج الدراسية على مستوى المرحلتين (17 لمرحلة البكالوريوس- 26 مرحلة الدراسات العليا) فى تخصصات جديدة استجابة لحاجة المجتمع ومتطلبات سوق العمل.



شكل (3) عدد مشروعات التطوير التى حصلت عليها كليات جامعة حلوان بإختلاف تخصصاتها

4- تطوير أساليب التعليم والتعلم بمشاركة القطاعات المجتمعية يعد من أهم مجالات التطوير بالجامعة حيث طبق نظام التعليم التبادلى الذي يتيح للطالب خلال السنوات النهائية من الدراسة فرصة التعلم فى أماكن العمل الحقيقية وإتاحة فرص مشاركة أصحاب العمل فى تنفيذ أجزاء من المنهج الدراسي، هذا النوع من التعليم مطبق فى بعض البرامج الدراسية بكلية السياحة والفنادق بجامعة حلوان (برنامج إدارة تشغيل المطاعم) حيث يوجد عـــدد (3 برامج) تبادلية بمـــرحلة البكـــالوريوس (أمريكانا ، برجر كينج ، ماكدونالد) تنفذ بالتعاون مع قطاعات خدمية وإنتاجية ، التى ساهمت فى التدريب الفعال للطلاب واكسابهم المهارات التى يتطلبها سوق العمل وإتاحة شراكة فى مجال التعليم بين جهة أكاديمية وأصحاب العمل ، كما اتخذت كليات الجامعة خطوات نحو استحداث برامج دراسية تكاملية (بينية) بين بعض التخصصات تظهر سمات تميز كل قطاع مثل استحداث برنامج بين كليتى (التجارة – الصيدلة) استحداث دبلومات مهنية متخصصة مصحوبة بنظام

للتوجيه والارشاد المهنى لتلبية حاجة المجتمع وسوق العمل (إنشاء عدد 10 دبلومات مهنية فى مجالات تخصصية متنوعة) ، كما نجد فى بعض كليات الجامعة العديد من أساليب التعليم والتعلم الجديدة التى لم تكن موجودة من قبل إنشاء نظم ضمان جودة التعليم مثل التعليم الإلكترونى (مقررات إلكترونية) والتعلم بالموبايل (بكلية التمريض) .

5- إنشاء برامج أكاديمية جديدة استجابة لحاجة سوق العمل (برامج فى مجال الصناعات الجلدية) حيث ترتب عليها إنشاء قسم الصناعات الجلدية بكلية الاقتصاد المنزلى بدعم من غرفة صناعة الجلود وتمويل من مجلس التدريب الصناعى التابع لاتحاد الصناعات المصرية ، كما تم إنشاء معامل مجهزة بأحدث الأجهزة فى مجال الصناعات الجلدية بمبلغ تعدى ثلاثة ونصف مليون جنيه مصرى بموجب إتفاقية شراكة بين جامعة حلوان ومجلس التدريب الصناعى باتحاد الصناعات المصرية ويعتبر هذا التخصص الأكاديمى تخصص فريد على مستوى الجامعات المصرية والشرق الأوسط .

عملية تطوير المناهج والبرامج الأكاديمية تتطلب التعرف على الحاجات المتعددة المتطورة التى تجرى فى عصر سمته التحرك والتغيير السريع في بنية الأعمال وأدواتها لتمكن الخريج من استيعاب تكنولوجيا العصر شديدة التعقيد وسريعة التغير، ولن يتحقق ذلك دون مشاركة فعلية من أصحاب العمل والجهات ذات العلاقة فى عملية التطوير التى تسعى الجامعة كمؤسسة تعليمية إلى تحقيقها، حيث عرف سوق العمل تطورات كثيرة لا يمكن للمؤسسات الجامعية أن تغفل عنها ومن هذه التطورات:

جدول (2) الكيانات المعتمدة بجامعة حلوان (كليات برامج، معامل بحثية) والكيانات التى تتأهل للتقدم بطلب زيارة الاعتماد فى 2018

م	كيانات حصلت على الاعتماد	كيانات تأهلت للتقدم بطلب زيارة الاعتماد
كليات اعتماد مؤسسي	1- هندسة المطرية 2- الصيدلة 3- تربية رياضية - للبنات 4- تربية فنية	1- علوم 2- سياحة وفنادق 3- فنون تطبيقية 4- اقتصاد منزلى 5- خدمة اجتماعية 6- تربية رياضية - للبنين 7- فنون جميلة 5- تربية 6- هندسة حلوان
برامج أكاديمية	1- الغزل والنسيج (فنون تطبيقية)	1- الاقتصاد (كلية التجارة) 2- هندسة البرمجيات (حاسبات ومعلومات) 3- تغذية علاجية (اقتصاد منزلى) 4- قطاع اللغات (آداب) 5- الهندسة الإنشائية (هندسة المطرية)
معامل بحثية اعتماد دولى	1- معمل بحوث الأحبار والورق (كلية العلوم)	1- معمل بحوث المنسوجات الرطبة (فنون تطبيقية) 2- معمل بحوث الزجاج (فنون تطبيقية) 3- معمل اختبارات الجلود (اقتصاد منزلى) 4- معمل بحوث الطرق والمطارات (هندسة المطرية)

- تطور تقنيات وأساليب التكنولوجيا.
- تطور نظم الإدارة والتسويق والتخطيط والجودة.
- التطور التقني في مجال المعلومات والاتصالات وتأثيراتها على بيئة العمل.
- التراجع في دعم وإدارة أنشطة القطاع الخاص.
- تزايد متسارع وتنوع واسع وكبير في الأنشطة والمنتجات السلعية والخدمية.
- التحولات المؤسسية والهيكلية الكبيرة في فكر القيادة والإدارة.
- انفتاح الأسواق وتبادل السلع والخدمات.

6- تطبيق منظومة ضمان جودة التعليم والاعتماد بكليات الجامعة أدى إلى إنشاء كيان هام جديد وهو

وحدة متابعة الخريجين بهدف دعم التواصل بين الكلية والخريجين وأصحاب العمل فى مجالات التخصص للتعرف على نسبة فرص العمل المتاحة للخريج سنوياً إتاحة فرص للتدريب الميدانى للطلاب لاكسابهم المعارف والمهارات المطلوبة فى مجال العمل وعلى وجه الخصوص (مهارات التوظيف العامة والمتخصصة) محاولة إيجاد فرص عمل أفضل ، عقد ملتقيات التوظيف السنوية والتعرف على المهارات المطلوب اكسابها للطلاب لتطوير اللبرامج الدراسية الحالية أو إستحداث برامج دراسية جديدة . وحدة متابعة الخريجين لها دور داعم لعمل وحدة ضمان الجودة وذلك بإمدادها بالمعلومات والبيانات الهامة فى مجال تطوير البرامج والمقررات الدراسية من وجهه نظر أصحاب المصلحة فى المجتمع ، من أهم تلك البيانات ما يتعلق بمهارات العمل المطلوبة مما ساعد فى تطوير نواتج التعلم المستهدفة للعديد من البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية فى الكثير من كليات الجامعة مثل كليات (السياحة والفنادق، الاقتصاد المنزلى – تخصص الصناعات الجلدية – الملابس والنسيج وتخصص التغذية وعلوم الأطعمة ، الفنون التطبيقية بتخصصاتها المختلفة ، الفنون الجميلة، التربية الفنية ، كليات الهندسة ، التمريض ، الخدمة الاجتماعية الصيدلة ، التربية الرياضية ، وغيرها) . وفى هذا السياق أيضا أنشأت جامعة حلوان على مستوى الدراسات العليا كلية الدراسات البينية والتى تضم عدداً من البرامج البينية الجديدة، وإنشاء المعهد القومى لحقوق الملكية الفكرية والذي يخدم قطاعات عديدة فى المجتمع على المستوى القومى والإقليمى، هذا المعهد الأكاديمى فريد من نوعه على مستوى الشرق الأوسط حيث يمنح درجات علمية (ماجستير/ دكتوراه) فى مجال حقوق الملكية الفكرية. كذلك نجد أنه فى ضوء متطلبات المجتمع المحيط بموقع حرم جامعة حلوان بعين حلوان تم إنشاء برنامج دبلوم في هندسة الأسمنت (بالتعاون مع شركة FLS الدنمركية)، وبرامج لمرحلة البكالوريوس مثل: علوم تصنيع الأثاث بكلية الفنون التطبيقية، برنامج الهندسة الإنشائية، وهندسة الطاقة، العمارة الرقمية بكلية هندسة المطرية، أسواق المنشأت المالية والبورصة بكلية التجارة وإدارة الأعمال برنامج التغذية العلاجية بكلية الاقتصاد المنزلى .

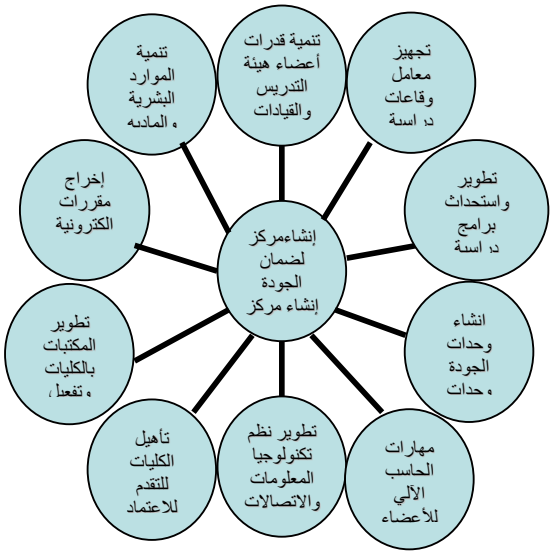
مما سبق إستعراضه من مجالات التطوير عقب إنشاء وحدات ضمان الجودة بكليات جامعة حلوان، يجيب على التساؤل السابق الذكر عن أثر وحدات ضمان الجودة كمحرك لفكر وخطط التطوير لجميع الأنشطة التى تقوم بها الكليات كمؤسسات تعليمية، كما ساهم أيضاً فى دعم وتوطيد التواصل مع القطاعات المجتمعية ذات العلاقة. ما سبق ذكره من تحليل لمجالات تطبيق جودة التعليم بجامعة حلوان يثبت صحة الفرض الأول: أن وحدات ضمان الجودة لها قيمة مضافة فى إدارة منظومة الجودة داخل الكليات فى شتا المجالات بما دعم خطط التطوير والتعزيز بها وبالجامعة، كذلك صحة الفرض الثانى: أن تطبيق منظومة الجودة بكليات جامعة حلوان له أثر ايجابى دعم للتواصل بين الكليات كمؤسسات تعليمية وأصحاب العمل والقطاعات الصناعية والإنتاجية والخدمية بالمجتمع. إستنادا الى حقيقة أن الجامعات تتأثر وتؤثر في المجتمع وأنه لم يعد ممكناً أن نجد جامعة ناجحة أو مؤسسة تعليمية تعمل بمعزل عن مؤسسات المجتمع المدني والقطاعات الإنتاجية، تدرك جامعة حلوان وكلياتها أن الممارسات التطبيقية لمعايير جودة التعليم والإعتماد تحتم تعزيز هذه الشراكة وتنميتها لذا تسعى إلى إستمرارية إيجاد سبل لتوطيد هذه العلاقة.

أكدت العديد من الدراسات التي سلطت الضوء على العلاقة بين التعليم وسوق العمل على أن هناك علاقة استراتيجية وثيقة يحكمها العرض والطلب في سوق العمل (اللامى وآخرون، 2012) لهذا يجب أن يوجه التعليم العالى أهدافه ومخرجاته نحو الإستجابة المثلى لحاجات المجتمع الحقيقية وفي توظيف قدرات كل فرد في تحقيق النماء الإقتصادي والإجتماعي، حتى لا يكون خريجوا المؤسسات الجامعية عبئاً على الفئات المنتجة في المجتمع (الحيالى 2013).

7- إيماناً من الإدارة العليا بجامعة حلوان على أهمية الاستمرار فى تفعيل دور وحدات ضمان الجودة وتطبيق منظومة ضمان جودة التعليم والاعتماد تم صياغة الخطة الاستراتيجية لجامعة حلوان (2015-2020) وربط أهدافها الاستراتيجية بالجودة ، يستدل على ذلك أن الخطة الاستراتيجية لجامعة حلوان اشتملت على ثلاث غايات : التميز في التعليم والتعلم ، التميز في البحث العلمى والابتكار ، التميز فى الشراكة المجتمعية ، كما وضعت ثلاث مقومات لتحقيق الغايات الاستراتيجية وهى: القوى البشرية ، بنية تحتية عالية الجودة ، الاستدامة المالية . المبادرات والبرامج الاستراتيجية التى وضعت للمساعدة فى تحقيق هذه الغايات هى: جودة المخرجات التعليمية مناخ بحثي يؤهل للتميز، التفاعل الدولى والتأثير الاقليمى، الانفتاح على المجتمع، توفير بنية أساسية داعمة للتميز، منظومة محدثة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. بناءاً على الخطة الاستراتيجية المحدثة للجامعة حرصت الكليات على اتساق خططها الاستراتيجية مع خطة الجامعة لتكتمل منظومة التطوير الشامل. ما سبق ذكره يجيب على التساؤل " هل تطبيق منظومة ضمان جودة التعليم والاعتماد له أثر ومردود على صياغة الخطة الاستراتيجية بالجامعة والكليات؟ "

8- تطوير النظم الإدارية بجامعة حلوان وفقاً لمتطلبات مواصفة الأيزو (9001 :2008): مما لا شك فيه أن الجهاز الإدارى فى أى مؤسسة تعليمية له دور هام داعم ومؤثر فيما تقوم به الجامعة من أنشطة متنوعة (تعليمية، بحثية وخدمة مجتمعية) لذا فى ظل تطبيق منظومة ضمان جودة التعليم والاعتماد بجامعة حلوان لم تغفل الإدارة العليا بالجامعة أهمية تطوير منظومة الجودة الإدارية وفقاً للأيزو (9001 :2008) فقد حصلت جامعة حلوان على مشروع ممول من بنك الاستثمار وتحت إشراف وحدة إدارة المشروعات بوزارة التعليم العالى فى عام (2014 ومدته عام) بهدف تطوير المنظومة الإدارية بالجامعة (عدد 33 إدارة مركزية) هذا المشروع ساهم فى نشر ثقافة الجودة بين العاملين وتدريب وتأهيل وصقل مهارات القوى البشرية المناسبة من قيادات الجامعة وكافة المستويات على متطلبات ومعايير وأدوات نظام إدارة الجودة ، تطوير النظام الإداري بالجامعة ورفع مستوى أدائه طبقاً للمعايير الدولية ، تطوير ورفع كفاءة عناصر البنية التحتية بما يضمن التطبيق الفعال لنظام إدارة الجودة . حصلت جامعة حلوان على شهادة الأيزو فى عام 2015 ثم تم تجديد الشهادة من الجهة المانحة مرتين متتاليتين (عام 2016 وعام 2017) وهذا اعتراف من أن النظم الإدارية بالجامعة تتوافق مع متطلبات الجودة وفقاً للأيزو (9001 :2008) مما سبق يثبت صحة الفرض الثالث وهو أن " تطبيق منظومة ضمان الجودة كان له أثر محفز لتطـوير نظم الجودة الإدارية بالجامعة وفقاً للأيزو ".

الشكل (4) يوضح ملخص لأهم مخرجات تطبيق منظومة ضمان جودة التعليم والاعتماد على مستوى كليات جامعة حلوان.



شكل (4): أهم مخرجات تطبيق منظومة الجودة بكليات جامعة حلوان

الخلاصة:

وحدات ضمان الجودة بكليات جامعة حلوان كان لها أثر إيجابى محرك لعجلة التطوير فى جميع الأنشطة التى تقوم بها الكليات كمؤسسات تعليمية وقد ساهم تطبيق نظم ضمان جودة التعليم والاعتماد بكليات جامعة حلوان فى دعم وتوطيد التواصل مع القطاعات المجتمعية، كما كان له مردود أيضا على صياغة وتوجه الخطط الاستراتيجية للتطوير والتحسين بالجامعة والكليات.

9- قائمة المراجع:

1- الغزالي، أسامة نور الدين (2007)، تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم، المركز العالي للتقنية الصناعية / ليبيا.

2- الطائي، يوسف حجيم، العبادي، هاشم فوزي دباس (2008)، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

3- أحمد الخطيب، رداح الخطيب (2010)، الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية، ط1، اربد: علم الكتب الحديث، الأردن.

4- أحمد عبد الرزاق سلمان (2010)، معايير إدارة الجودة الشاملة في التّعليم العالي (مدخل اسلامي) المؤتمر العربي الثالث للجامعات العربية –التحديات والآفاق، شرم الشيخ 11/9 .

5- المحياوي، قاسم نايف علوان (2012)، تقييم جودة الخدمة التعليمية وأثرها في رضا طلبة جامعة الأنبار (دراسة ميدانية)، مجلة بحوث المؤتمر الثالث لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي المنعقد في جامعة الكوفة بالتعاون مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

6- نصر الدين، جابر ونور الدين تاوريريت (2008) متطلبات ضمان جودة التّعليم العالي في الجزائر الملتقى البيداغوجي الرابع، ص 25/ 103 حول ضمان جودة التّعليم العالي، جامعة محمد خيضر بسكرة.

7- وحدة إدارة مشروعات تطوير التعليم العالى بوزارة التعليم العالى (2009)، دليل المتابعة والتقييم للمشروعات الممولة من برنامج التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد بمؤسسات التعليم العالى ، وزارة التعليم العالى ، جمهورية مصر العربية .

8- الدجني، إياد (2010)، دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي، أطروحة الدكتوراه في التربية، مناهج وطرائق التدريس، كلية التربية جامعة دمشق.

9- أبو فارة، يوسف أحمد (2008)، دراسة تحليلية لواقع ضمان الجودة بجامعة القدس "في كتاب : الجودة في التعليم (دراسات تطبيقية)، الطبعة الأولى، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

10- طرابلسية، شيراز محمد (2011)، إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي، الطبعة الأولى، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

11- العبيدي، سيلان جبران (2009)، ضمان جودة التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع، ورقة عمل للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي
" الموائمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي " بيروت.

12- اللامي، غسان قاسم والبياتي، أميرة شكر (2012)، جودة المخرجات التعليمية لتلبية متطلبات سوق العمل " المؤتمر الثالث لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، جامعة الكوفة، العراق.

13- الحيالى، إيهاب (2013)، ضمان جودة مخرجات التعليم العالى من أجل تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل، المؤتمر العربى الدولى الثالث لضمان جودة التعليم العالى، جامعة الزيتونة، الأردن، اتحاد الجامعات العربية.

تجارب التقييم الذاتي بجامعة قالمة 8-ماي-1945 الجزائر
دراسة تشخيصية مقارنة حسب طريقة swot بين مرجعية[*] AQIUmed - الأوروبية والمرجعية الوطنية لضمان الجودة.

الدكتور/مشطر حسين
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
ومسئول خلية الجودة بجامعة 8ماي 1945-قالمة-الجزائر
machtarhocine@yahoo.fr
mechtar.hocine@univ-guelma.dz

الملخص:

شاركت جامعة 8 ماي 1945 قالمة مرة أخري في عملية التقييم الذاتي التي أطلقتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في إطار منهجية ضمان الجودة. ومن اجل ذلك بادرت الوزارة الوصية بإنشاء المرجع الوطني لضمان الجودة في الجامعات الجزائرية والإشكالية التي تم طرحها في التقييم الذاتي وفق المرجعيتين تتمثل في الإجابة على السؤال التالي:"إلي أي مدي تكون ممارسات الجامعة فيما يتعلق بهذه المجالات متوافقة مع النظام المرجعي- الذي أنشأته الوزارة و المرجع الاوروبي- والذي يعبر عن الحالة المثالية "

وللتحقق من ذلك من المهم القيام بعملية تشخيص للممارسات الجامعية وفق عدة إجراءات للوقوف على الثغرات المحتملة. عملية التقييم الذاتي بدأت كمرحلة أولي بقراءة متعمقة للمرجعيتين وكيفية تطبيقهما.

الكلمات المفتاحية: *المرجعية الوطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي نظم الجودة و المراجعة الداخلية التحليل الرباعي بطريقة swot*

[*] **A**ssurance **Q**ualité **I**nterne dans les **U**niversités de la **M**éditerranée : AQI-Umed

مقدمة:

تعتمد طرائق التقييم الذاتي على مجموعة من الاستراتيجيات تتنوع بتنوع الهدف المطلوب انجازه في مؤسسات التعليم العالي وقبل الوصول إلى الإقرار بأن مؤسسة جامعية تمتاز بنظام الجودة لا بد من مجموعة من الإجراءات تبتدئ من التقييم الذاتي أو المراجعة الداخلية التي تقوم بها المؤسسة من قبل خبراء مؤهلين وتنتهي بالتقييم الخارجي أو المراجعة الخارجية من قبل هيئات وطنية أو دولية ذات خبرة وسمعة مشهود لها في مجال التحكيم والمقايسة في إسناد وإعطاء شهادات اعتراف بسلامة المعايير ومسايرة المؤسسة للمواصفات المطلوب توافرها من حيث الشكل(الهيكل العام أو ما يعرف بالشروط الفيزيائية للجودة) أو النوع(الجانب الكيفي المميز في التكوين والبحث والانجاز).

وبين هاتين العمليتين يتم تشخيص الوضعية الواقعية للمؤسسة وفق طرق مختلفة من بينها:

–طريقة المراجعة الداخلية او التقييم الذاتي.

– طريقة التحليل الرباعي أو ما يعرف باللغة الفرنسية l'analyse swot(*)

أولا–تجارب التقييم الذاتي في جامعة 8 ماي 1945قالمة.

أصبح ضمان الجودة منذ بعض السنوات الشغل الشاغل لمختلف الهياكل الجامعة، هذا الاهتمام تمليه عدة متطلبات من بينها الاصلاحات الجوهرية التي اقرها الاتحاد الروبي على نظم التعليم العليم العالي في 19 جوان 1999 بعد إمضاء على ما يعرف ب وثيقة بولوني في فرنسا la déclaration de Bologne (France)من طرف وزراء الاتحاد الأوروبي للتعليم والتي كان من بين أهدافها:

–تبني نظام منح للشهادات معترف به وقابل للمقارنة.

–تبني نظام يركز في التكوين على مرحلتين أساسيتين قبل وبعد مرحلة الليسانس.

–تبني نظام الوحدات في التعليم.

–تعزيز التنقل وحرية تنقل الطلاب والمعلمين والباحثين والموظفين الإداريين.

–تعزيز التعاون الأوروبي في تقييم نظم الجودة.

وفي ظل هذا الزخم، بدأ بلدنا أيضا سلسلة من الإصلاحات التي تؤثر على التعليم العالي، ولا سيما إدخال نظام الترخيص لإجراء التقييم الذاتي والمراجعة الداخلية، واستجابة لغايات البرنامج الأوروبي tempus(*) يطمح مشروع ضمان الجودة الداخلية لجامعات حوض المتوسط إلي تطوير التعاون بين مؤسسات التعليم العالي بين الضفة الشمالية والضفة الجنوبية للبحر الأبيض المتوسط وبالأخص تعزيز التبادل بين جامعات الجزائر وتونس والمغرب [1]

وبالتركيز على تطبيقات ضمان الجودة يسعي هذا المشروع إلى إكساب المؤسسات الجامعية التطبيقات الحاصلة في هذا المجال موازاة مع ما هو موجود في المستوى العالمي وخاصة الأوروبي وهو يقود في النهاية إلى إنشاء مرجعية مغاربية في التقويم الذاتي والتي قد تصبح محلية تخص كل دولة.

وانطلاقا من مسلمة أساسية مفادها أن الأنظمة التعليمية يجب أن تستجيب لحاجات التنمية الاقتصادية

(*) طريقة التحليل الرباعي أو l'analyse SWOT:
هي اختصار للكلمات التالية في اللغة الانجليزية:
Strengths.القوة: عناصر القوة.
Weaknesses الضعف: نقاط الضعف.
Opportunities الفرص.
Threats التهديدات.
أما في اللغة الفرنسية فنستعمل الاصطلاح التالي**Analyse FFPM: والتي تعني**
Forces, faiblesses, **p**ossibilités, **m**enaces

(*) **Tempus**: programme financé par l'union européenne qui contribué la modernisation de enseignement supérieur.

والاجتماعية والأخلاقية والثقافية كما يجب عليها رفع التحدي التكنولوجي كخطوة ضرورية نحو القرن الحادي والعشرين"[2].

كان لا بد على الجامعات الجزائرية ان تعمل على تطوير ضمان الجودة(*) بالاستفادة اولا من تجارب الاخرين ثم في مرحلة ثانية بناء مرجعية وطنية خاصة بضمان الجودة.

ثانيا–التكوين في الجامعة الجزائرية وفق نظام "ل م د"

يعتبر تبني نظام"L M D" نتيجة حتمية في التعليم الجامعي بالجزائر نتيجة للتحولات العميقة التي حدثت في بنية ووظيفة الجامعة على المستوى العالمي، جعلت من مواكبة هذه التطورات أمر لا مفر منه وكانت البداية بمراجعة فلسفة التعليم الجامعي إلى تبني مفهوم جديد يرتكز بالأساس على **التكوين** La formation بدل L'enseignement حيث يتم تنظيم مسار التكوين وفق ما يلي:

1–**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 و القانون الدستور مثلا وميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية يجمع فروع علوم اجتماعية وعلوم إنسانية والميدان يتفرع إلى شعب.

2–**الشعبة filière** :هي جزء من ميدان تكويني، تبين خاصية التخصص الذي يتابعه الطالب داخل الميدان وقد تكون أحادية الفرع مثل (الرياضيات والكمياء، البيولوجيا، القانون) او ثنائية الفرع مثل (الرياضيات والإعلام الالي، كيمياء بيولوجية...) او متعددة الفروع مثل (الالكترونيك والكتروتكنيك او اوتوماتيك) والشعبة تتفرع إلى تخصصات لتحديد وبدقة المعارف والقدرات المكتسبة من طرف الطالب بهدف الانضمام إلى الحياة المهنية او مزاولة دراسات معمقة.

3–**التخصص spécialité**: جزء من الشعبة يبدأ من ليسانس سنة ثانية او ماستر سنة ثانية لتحديد المسلك او القدرات المكتسبة من طرف الطالب ويتعلق بمهنة او غاية مهنية.

ثالثا–التعريف بمرجعية AQIUmed الأوروبية 2013:

استنادا إلى مشروع aqiumed الذي يترجم **بضمان الجودة الداخلية** في حوض المتوسط فإننا سوف نوضح معالم هذا المشروع وفق المنهجية التالية:

1.3– ضمان الجودة: 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.

1.1.3– **ضمان الجودة الداخلية:**

بهدف بلوغ المؤسسة الجامعية الجودة التي تصبو إليها فانه يتم التركيز على الفعاليات الداخلية لتحسين الأداء[5] من خلال تفعيل مجموعة من الممارسات على مستوى أهم مقاطعها segments كالحوكمة والتكوين والبحث لأن ضمان الجودة الداخلية تهدف بالضبط إلي قياس درجة بلوغ او تحقيق هذه الممارسات لذلك على المؤسسة الجامعية المعنية ان:

–أن تقوم ببناء مرجع انطلاقا من الأهداف المسطرة في مخططها للتنمية او التطوير.

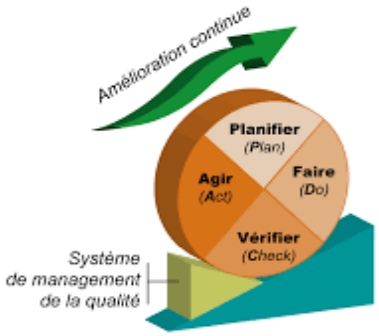
–استحداث خلية الجودة لتحقيق التقييم الداخلي الذي يدعى كذلك التقييم الذاتي او النقد الذاتي.

–تنصيب مسئول لضمان الجودة"RAQ"هو الذي يحدد ويقترح ويقود الجودة داخل المؤسسة الجامعية.

–تحقيق تقييما ذاتيا للحصول على فحص لإنجازاتها طبقا لمهامها أن هذا الفحص يدون في تقرير التقييم الذاتي(*)[6] والذي يهدف الى:

-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 ب دائرة الجودة والشكل التالي يوضح:



شكل رقم (01) يوضح دائرة الجودة لـ"والتر شيوارت"

ويمكن تناول هذه الدائرة بشكل من التفصيل على النحو التالي[7] :

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 العملية وتحديد الأسباب المحتملة، ثم يتم اقتراح بالتطوير ووضع استراتيجية 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.

2.1.3 -ضمان الجودة الخارجية:

هو مسار تقييم مسير كليا من طرف هيئة خارجية مستقلة عموما ,ويمكن أن يكون إراديا كما يمكن أن يكون حتميا ,فالممارسة الدولية أثبتت أن التقييم الخارجي هو أولا طوعيا ولكن يمكن أن يصبح حتميا في الحالة الأولي تقوم الجامعة باستدعاء هيئة خارجية مختصة لإضفاء شفافية وموضوعية على نتائج ممارستها ,أما في الحالة الثانية فالوزارة الوصية او لجنة مستقلة أو وكالة تقييم خارجية تقوم بإنجاز 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 ضروريا[2]

وتوجد عدة أشكال لضمان الجودة الخارجية منها:

-**التدقيق audit**: وهو مسار من التحري الذي يسمح للخبراء ويمكنهم من تحديد المهمة المسطرة كبرامج التكوين والموارد البشرية حتى هياكل المؤسسة الجامعية ودرجة تحقيق الأهداف والمهام.

والخبراء الذين يوصفون بالمدققين يقومون بعدة زيارات للمؤسسة الجامعية ويركزون على المعايير والأهداف الخاصة بذات المؤسسة وليس المعايير الخارجية عنها وعلية يقوم المدققون بالبحث عن نقاط القوى المسجلة من طرف المؤسسة خلال سعيها لتحقيق أهدافها سواء على مستوى التكليف أو على مستوى برامج الدراسات.

-**التقييم évaluation** [(*)]:التقييم الخارجي هو فحص دقيق يقوم به مدققون خارجيون من خلال زيارات ميدانية حول برنامج التكوين، نشاطات البحث، الخدمات المقدمة

[(*)]ان الحسم اللغوي لدلالة بعض المفاهيم جد مهم ،فالتقويم يترجم في الفرنسية الى évaluation، وهو إصلاح الاعوجاج ،بينما مصطلح التقييم يأخذ معني التثمين ويترجم في اللغة الفرنسية الى valorisation وهو مصطلح جنيس(générique) ويرمز الى القيمة أو الحالة الغالبة مع معايير أو شيء مثالي[9].

من طرف المؤسسة الجامعية، والنتائج المحصل عليها ويمكن ان يشمل التقييم:

1- جميع نشاطات المؤسسة الجامعية (تقييم مؤسساتي).

2- يمكن ان يقتصر على عنصر من العناصر مثل نشاطات ومخابر البحث بهدف المساعدة على معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف.

3-قوة اقتراح على الاطراف المشاركة في التقييم وعلى المجتمع والمحيط نظرة خارجية محايدة حول نشاطات المؤسسة.

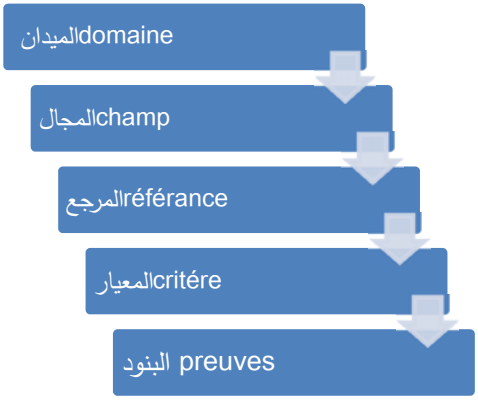
وغالبا ما ينتهي التقييم الخارجي بعلامات تصنيف المؤسسة.

-**التفويض délégation**: المدققون المعينون بعملية التفويض عليهم إصدار حكم وإعداد تقرير التفويض، والذي ينتهي غالبا بجواب نعم أو لا حول مدى تطابق الفرع محل الدراسة مع المرجع الذي تضعه الهيئة الخارجية والمستقلة.

-**التأهيل réhabilitation**: عملية تمتاز بالدقة يقوم بها مدققون معينون من طرف الوزارة الوصية لتحديد مدى احترام المؤسسة الجامعية لمعايير محددة من طرفها أو من طرف هيئة دولية مختصة في هذا المجال، وتشتمل العملية عادة على زيارات ميدانية تخضع لمراقبة من طرف نظراء، ومن أجل نجاعته فأن التأهيل يكون محدد زمنيا، والهدف منه هو[10].

-منح أو عدم منح الاعتماد للمشروع المستهدف[8]

ومن هنا فان مشروع AQIUmed يهدف في مجمله إلى إعداد مرجع في الجودة(*) ينبغي أن تحوز عليه مؤسسة التعليم العالي لتتمكن من الاستجابة للمطالب الشرعية للمتعاملين الداخليين والخارجيين بالنظر إلى مهامها كمصلحة عمومية، ويرتكز نظام المراجع هذا على ميادين وكل ميدان يتكون من مجالات وتتفرع المجالات إلى مراجع وتقسم المراجع إلى معايير كما يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (02) يوضح نظام المراجع حسب مشروع AQIUmed

-ميدان التكوين domaine de la formation فيه 7 مجالات وتتكون من 23 معيار.

-ميدان البحث domaine de la recherche فيه 3 مجالات وتتكون من 17 معيار.

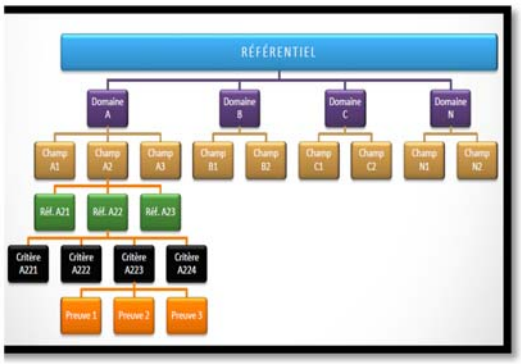
-ميدان الحوكمة domaine de la gouvernance فيه 5 مجالات وتتكون من 27 معيار.

-ميدان الحياة الجامعية domaine de la vie a l' universitéفيه 4 مجالات وتتكون من 15 معيار[11].

(*)مرجع الجودة هو جملة أهداف تعدها مؤسسة التعليم العالي تحسبا للنقد الذاتي او التقييم الذاتي ليكون دليل اندماج إدارة المؤسسة في مسار الجودة وقد بدأت عملية النقد الذاتي في جامعة قالمة بتاريخ 5-6-7/ماي/2013

رابعا–التعريف بالمرجعية الوطنية لضمان الجودة.

المرجعية الوطنية لضمان الجودة في التعليم العالي، مبنية على منهجية هرمية متفرعة لمقولات منطقية كبرى تحتوي بدورها وتنقسم لمقولات أخرى، تشكل إجمالا كل نشاطات مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، حيث يتم تجميع نمط من الموضوعات المتشابهة ضمن ما يعرف بالميدان Domain وكل ميدان يتكون من حقول des champs وكل حقل يحتوي على مجموعة من المؤشرات تسمي مراجع références وكل مرجع يعبر عليه مجموعة من المحكات تسمي les critères وهذه الاخيرة بدورها مجمعة على شكل بنود قابلة للقياس[12] والشكل التالي يوضح ذلك.



شكل رقم (03) يوضح هيكلة المرجع الوطني لنظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

من خلال هذه الهيكلة يتضح بان المرجعية الوطنية لضمان الجودة تتشابه مع مرجعية AQIUmedللاتحاد الأوروبي من حيث الشكل، غير ان المحتوى يختلف تماما من خلا ل إضافة ثلاث ميادين غير مدمجة في المرجعية الاوروبية، ألا وهي (ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي ميدان البنية القاعدية الهيكلية للجامعات وميدان التعاون والعلاقات الدولية) [13].

والجدول التالي يوضح ذلك.

	Domaines	Champs	Références	Critères	Preuves
1	Formation (F)	07	23	49	106
2	Recherche (R)	03	17	32	55
3	Gouvernance (G)	05	27	53	180
4	Vie à l'Université (V)	04	14	25	71
5	Infrastructures (I)	05	17	19	38
6	Coopération Intern. (C)	03	11	19	40
7	Relations avec l'env. (S)	04	14	22	70
	Total	31	123	219	563

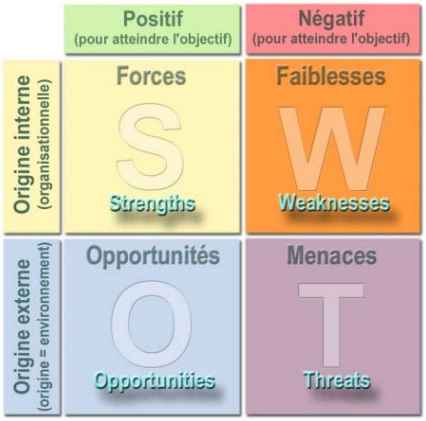
جدول رقم (01) يوضح المكونات الإحصائية للمرجعية الوطنية لضمان الجودة.

خامسا–التحليل بواسطة طريقة SWOT.

هي طريقة منهجية في التحليل الاستراتيجي تسمح بالتحديد الدقيق للبيئة الداخلية والخارجية لمؤسسة ما تجاه وضعية معينة، فهي تجمع في نفس الوقت عدة عوامل في التحليل، تتمثل في عوامل القوة وعوامل الضعف والفرص والتهديدات التي تحيط بمؤسسة ما.

والشكل التالي خير مثال على هذه الطريقة.

شكل رقم (04) يوضح طريقةSWOT



إذن من خلال الشكل رقم (04) يتضح بان هذه الطريقة تتيح التعريف بعوامل القوة وعوامل الضعف للمؤسسة الجامعية على ضوء الفرص والتهديدات التي تتعرض لها بيئتها الخارجية هذه المنهجية في التحليل تتجه في نهاية المطاف إلي تحديد الاستراتيجيات التي تعظم امكانات قوة هذه المؤسسة والفرص في نفس الوقت

وتقلل الي ادني حد من تأثير نقاط الضعف والتهديدات التي تحيط بالمؤسسة ألا وهي الجامعة.

ولدينا الاستراتيجيات التالية في التحليل[14].

-استراتيجية" القوة Forces- الفرص Opportunités" تمثل وضعية الحظ CHANCES

إنها إستراتيجية هجومية لاستغلال القوى الداخلية للمؤسسة لمواصلة الفرص واغتنامها أكثر فأكثر. قد يكون، على سبيل المثال، ميزة لحظة أو ضمان استدامة معينة ذات فائدة.

-استراتيجية" الضعف Faiblesses - الفرص Opportunités" تمثل وضعية الصراع CONFLITS

هذه الاستراتيجية تمثل وضعية صراع هنا المؤسسة توجد في وضعية دفاعية وفي هذه الحالة، يجب أن تواجه المؤسسة منافسين عدائيين أكثر كفاءة ويجب أن ترصد بيئتها وأن تحلل بسرعة عواقب التغيير المستمر. ويرجع هذا الوضع إلى نقاط الضعف الداخلية التي تسمح للمنافسين بقهر أصولهم الخاصة ,يجب على المؤسسة أن تعمل على نقاط ضعفها لجعلها تختفي والبحث عن فرص للارتداد مرة أخرى.

-استراتيجية القوة Forces - التهديدات Menaces "

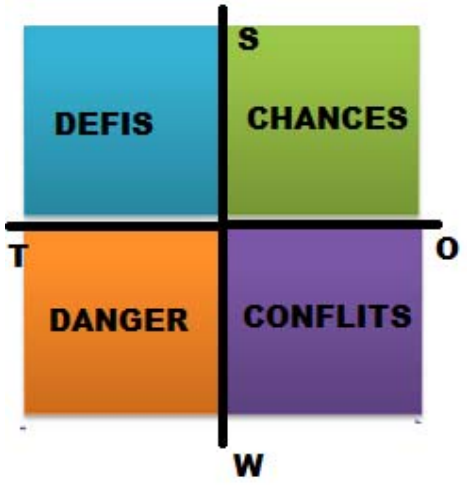
تمثل وضعية تحديDEFIS

هي استراتيجية تمثل وضعية تحدي للمؤسسة، ففي حالة وجود اضطرابات تقابل حالة تعطل أو خلل مثل التغيرات السريعة في الممارسات والبيئة بينما تبقي ثابتة في المؤسسة، كل هذه الاضطرابات تتطلب تعديل سريع للمؤسسة من خلال استغلال قوتها الداخلية مع حماية نفسها من التهديدات للحفاظ على مكانها، ويجب أيضا أن يتم دمج القواعد الجديدة والتكيف معها.

-استراتيجية" الضعفFaiblesses - التهديدات Menaces " تمثل وضعية الخطر DANGER

هذه الاستراتيجية تمثل وضعية الخطر بمعني كيفية البقاء على قيد الفعالية حين نجد أنفسنا في وضع صعب لأن المؤسسة لا تواجه فقط مواطن ضعفها الداخلية التي تمنعها من الرد بل تهدد بيئتها أيضا دون أن تتنبأ بالفرص، وفي هذه الحالة، سيتعين على المؤسسة أن تتعلم كيفية التغلب على الصعوبات من خلال حماية نفسها من التهديدات أو، على الأقل، عن طريق التخفيف منها.

والشكل التالي يوح هذه الاستراتيجيات.



شكل رقم (05) يوضح الاستراتيجيات المعالجة في طريقة swot.

سادسا- :تشخيص وضعية جامعة8 ماي 1945 قالمة حسب طريقة swot.

1.6-حسب مرجعية AQIUmed الأوروبية 2013 م

للإجابة على الإشكالية المطروحة والمتعلقة بمدى استجابة جامعة 8 ماى 1945 قالمة لمرجعية aqiumed تم إجراء التقييم الذاتي من خلال طرح التساؤل التالي[15]:

-ما هي نقاط القوة ونقاط الضعف والمخاطر والفرص التي تمثلها جامعة قالمة وكيف يمكن أن ندمجها في مخطط الجامعة؟

وبعد اجراء التحليل بطريقة SWOTحصلنا على المصفوفة التالية:

مصفوفة رقم (01) توضح التحليل بطريقة SWOT لجامعة قالمة حسب مرجعية AQIUmed الأوروبية.

مصفوفة رقم (2) توضح التحليل بطريقة SWOT لجامعة قالمة حسب المرجعية الوطنية لضمان الجودة.

2.6- حسب المرجعية الوطنية لضمان الجودة 2017م

بعد مرور أربع سنوات من التقييم وفق المرجعية الأوربية تم اجراء مراجعة داخلية وتقييم ذاتي لجامعة قالمة وفق المرجعية الوطنية وبعد تشخيص الوضعية عن طريق التحليل بطريقة SWOT تحصلنا على المصفوفة التالية[7]:

سابعا- مقارنة بين المصفوفتين.

يتضح من خلال المقارنة بعد أربع سنوات من إجراء المراجعة الداخلية في جامعة قالمة وفق مرجعتين مختلفتين واحدة تمثل مرجعية أوروبية وهي مرجعية AQIUmed، والأخرى وطنية هي المرجعية الوطنية لضمان الجودة في التعليم العالي، أن هناك نقاط اتفاق ونقاط اختلاف فيما يخص مؤشرات طريقة swot، وهذا يحيلنا الى مرجعية تفسيرية فيما يخص ملمح كل مرجعية وما الذي تطلبه أثناء المراجعة.

ففيما يخص العوامل التي ترجع الي **البيئة الداخلية** والمتمثلة في نقاط القوة ونقاط الضعف نجد الجدول التالي الذي يوضح من خلال المقارنة نقاط القوة في المرجعيتين.

نقاط القوة في مرجعية AQIUmed	***نقاط القوة في المرجعية الوطنية لضمان الجودة***
-صغر سن الاساتذة المؤطرين. -النوعية الجيدة للهياكل القاعدية. -التنوع في عروض التكوين. -الولوج السهل للتوثيق. -الاستقبال ومرافقة وتوجيه الطلبة.	-شروط إجراء الامتحانات التقويمية منصفة. -نسبة التاطير عالية. -الجامعة تقوم بعملية الادماج المهني لخرجيها. -النوعية الجيدة للهياكل القاعدية. -مشاركة الفريق البيداغوجي بشكل فعال في عروض التكوين

جدول رقم (02) يوضح مقارنة بين نقاط القوة حسب المرجعيتين.

وفيما يخص نقاط الضعف الجدول المقارن التالي يوضح.

نقاط الضعف في مرجعية AQIUmed	***نقاط القوة في المرجعية الوطنية لضمان الجودة***
- مقاربات بيداغوجية غير متكيفة. -عدم التنوع في كيفيات التكوين. - نقص في جذب الكفاءات أحسن الطلبة - نقص في نوعية التأطير في الدكتوراه. -الخدمات التقنية متوسطة.	-سياسة الجامعة فيما يخص متابعة ومساعدة الطلبة في النجاح ضعيفة. -ضعف فيما يخص التعاون مع المكتبات المحلية والوطنية والدولية. -ضعف في نشر المعلومات التي تخص الاسرة الجامعية. -غياب خلية مستقلة عن الإدارة خاصة بالتقويم ومراقبة المعارف. -مشاريع نهاية التخرج تطرح خارج التعاون مع القطاع الاجتماعي والنسيج الصناعي وتبقي في مجملها نظرية

جدول رقم (03) يوضح مقارنة بين نقاط الضعف حسب المرجعيتين.

أما فيما يخص تأثير العوامل التي تعود للبيئة الخارجية والمتمثلة في المخاطر أو التهديدات والفرص نجد الجدول التالي يوضح المقارنة بين الفرص المتاحة للجامعة.

الفرص في مرجعية AQIUmed	***الفرص في المرجعية الوطنية لضمان الجودة***
–التكوين مع التبادل الخارجي الدولي –الجانب السياحي للمنطقة الموجود بها الجامعة –الكفاءة المالية الموجودة –الجانب ألفلاحي للمنطقة الموجود بها الجامعة – التكوين حسب الخارطة	–التكوين وفق أقطاب الامتياز خاصة في تخصص علم الآثار –الجانب السياحي للمنطقة الموجود بها الجامعة –استقبال الطلبة الأجانب خاصة من دول الساحل الافريقي –الجانب ألفلاحي للمنطقة الموجود بها الجامعة –عدد لا باس به من المراجع والكتب المتوفرة

جدول رقم (04) يوضح مقارنة بين الفرص حسب المرجعيتين.

وفيما يخص التهديدات والمخاطر الجدول المقارن التالي يوضح.

المخاطر في مرجعية AQIUmed	***المخاطر في المرجعية الوطنية لضمان الجودة***
–ضعف القطاعات الصناعية. –بطالة حاملي الشهادات العليا –ضعف مؤهلات حاملي الباكالوريا –عدم مساهمة القطاع الاقتصادي والاجتماعي – تسيس الجامعة	– العدد الهائل للطلبة. –بطالة حاملي الشهادات العليا –ضعف مؤهلات حاملي الباكالوريا –قرب جامعة قالمة من مراكز جامعية كبري –عدم مساهمة القطاع الاقتصادي والاجتماعي

جدول رقم (05) يوضح المخاطر في الجامعة حسب المرجعيتين.

خاتمة:

ان عملية المراجعة الداخلية لكي تحقق المبتغى منها يجب ان تستمر عبر الزمن ووفق مرجعيات مختلفة من اجل التحسين المستمر، اذ لا يكفي ان يتم تشخيص وضعية مؤسسة ما بالاعتماد على مؤشرات ثابتة عبر الزمن ولهذا يجب التأكيد على أن الجودة تبني دائما من خلال نماذج تفسيرية نستطيع من خلالها معرفة الوضعية الحالية والوضعية المبتغى الوصول إليها وهذا يعكس جوهر التغير الدائم في المؤشرات وهو جوهر مفهوم الجودة.

قائمة المراجع:

1-le projet AqiUmed (Objectifs, mise en œuvre, résultats et diffusion) renforcement de l'assurance qualité interne dans des université de l méditerranée Algérie Maroc Tunisie2010-2013 European Commission.

2- Jacques Delors (1996) : **l'éducation un trésor est caché dedans**, le vingt et unième rapport à L'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour siècle.

3- عابدين محمود عباس:**الجودة واقتصادياتها في التربية**(دراسة نقدية)، مجلة دراسات تربوية، المجلد السابع، الجزء 44، رابطة التربية الحديثة،1992،القاهرة.

4- عبد الكريم حرزالله، كمال بداري بوباكور فارس(2013):**ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي إعداد وإنجاح التقييم الذاتي**،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

5-احمد الخطيب، رداح الخطيب (2006): ادارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية، الطبعة 2،عالم الكتب الحديث، الاردن.

6-عبد الكريم حرزالله، كمال بداري بوباكور فارس(2013):**مرجع سابق**.

7-هيربت.ك.، رامبرساد، ترجمة على زيتون،(2001):**إدارة الجودة الشاملة(دليل تنفيذي للتحسين المستمر)**،ط الالمانية2001،ط1،الطبعة العربية2005 مركز طارق للتحضير الطباعي، دمشق.

8- عبد الكريم حرزالله، كمال بداري بوباكور فارس(2013):**المرجع السابق**.

9-Delandsheere.V (1992) : **l'éducation et la formation,** 1ere édition, paris, PUF

10- عبد الكريم حرزالله، كمال بداري بوباكور فارس (2013): **المرجع السابق**.

11- le projet AqiUmed ; op.cit.

12- Bureau Maghreb AUF : **Guide d'auto-évaluation :** Projet pilote, AUF-3
Séminaires et ateliers ,2013-2014

13- référentiel nationale de qualité

14-Salah Ellagoune, Abderezak Khelil, Abdelaziz Younsi, Yassine Chelghoum: **rapport finale d'auto évaluation de l'université de Guelma ; 2014.**

15-rapport d'auto évaluation à l'université de guelma septembre 2017.

أنموذج مقترح لمركز التقييم والاعتماد المدرسي بسلطنة عُمان في ضوء بعض التجارب العالمية .

إعداد الدكتور : راشد بن حمد بن سعيد العلوي – اخصائي جودة – وزارة التربية والتعليم – سلطنة عُمان

الملخص:

الاعتماد المدرسي هو مدخل لتحقيق جودة الأداء في المدارس ، يساعد المدرسة على التطوير والتحسين المستمر مما يعطيها شخصية مميزة عن بقية المدارس ، حيث أن حصول المدرسة على الاعتماد ماهو الا أعتراف من هيئة متخصصة المانحة بأن هذه المدرسة قد أستوفت المعايير والمؤشرات المحددة مسبقا ، هذا أوصت الاستراتيجية الوطنية للتعليم (2020) بسلطنة عمان بتطوير نظام مناسب لاعتماد وضمان جودة التعليم المدرسي ، كما أوصت بأهمية البدء في العمل على إنشاء مكتب للاعتماد المدرسي لوضع أسس الاعتماد المدرسي لتحقيق الجودة في الخدمة التعليمية وفق معايير محددة تترتب عليها جوانب الدعم والاستقلالية وتطوير الأداء المدرسي ، بينما أوصت استراتيجية التعليم (2040) , بأن يتم استحداث نظام شامل للتقويم المنتظم لأداء أعضاء الهيئة التدريسية في المدارس ومؤسسات التعليم العالي بإنشاء جهة مركزية بوزارة التربية والتعليم تعنى بتقييم أداء التعليم المدرسي وضمان جودته ، لذلك هدفت الدراسة إلى وضع أنموذج مقترح للتقييم والاعتماد المدرسي بسلطنة عُمان ، واستخدم الباحث المقابلة كأداة رئيسية للتوصل إلى الأنموذج المقترح والمنهج الاستقصائي الكيفي للتوصل إلى وضع هذا الأنموذج الذي اشتمل على (متطلبات إنشاء المركز ، واستراتيجية المركز ، والهيكل التنظيمي للمركز ، واختصاصات ومهام أقسام المركز ، ومعايير التقييم والاعتماد ، ومعايير تقييم اداء المعلمين) .

Summary :

School Accreditation is an entrance to achieve quality performance in schools, which helps the school to develop and improve continuously, which gives it a distinctive character from the rest of the schools, as the school's access to accreditation is recognized by a specialized body that the school has met the criteria and indicators set in advance.

The National Strategy for Education (2020) in Sultanate of Oman recommended the development of an appropriate system for the accreditation and quality of school education, It also recommended the start of work on the establishment of a school accreditation office to

establish the basis of school accreditation to achieve quality in the educational service according to specific criteria, While the Education Strategy (2040) recommended that a comprehensive system be developed for regular evaluation of the performance of teaching staff in schools and higher education institutions by establishing a central authority in the Ministry of Education to assess the performance and quality of school education.

Therefore, the study aimed to develop a proposed model for assessment and accreditation in the Sultanate of Oman, The researcher used the interview as a key tool to arrive at the proposed model and the qualitative survey methodology to achieve this model which included the requirements of establishing the center, the center's strategy, Evaluation and accreditation criteria, teachers' performance assessment criteria)

.

الكلمات المفتاحية : (*التقييم – الاعتماد المدرسي – تجارب عالمية –أنموذج مركز*)

مقدمة :

الاعتماد المدرسي هو مدخل لتحقيق جودة الأداء في المدارس ، يساعد المدرسة على التطوير والتحسين المستمر مما يعطيها شخصية مميزة

عن بقية المدارس ، حيث أن حصول المدرسة على الاعتماد ماهو الا أعتراف من هيئة متخصصة المانحة بأن هذه المدرسة قد أستوفت المعايير والمؤشرات المحددة مسبقا ، وقادرة على تحقيق أهدافها بفاعلية ، وأهم هذه الاهداف جودة المخرجات التعليمية ، ورضا المستفيدين عن خدماتها المدرسية ، وأن أقرب الممارسات إلى الاعتماد هو تقييم الأداء المدرسي ، ولايأتي الاعتماد الا عن طريق التقييم الذاتي والخارجي فهما مترابطان من أجل حصول المدرسة على ترخيص بممارسة نشاطها ، وأن كوادرها ، ومناهجها ، وخدماتها قد استوفت شروط العمل بجودة الأداء ؛ لذلك فإن تطبيق التقييم والأعتماد في مدارس سلطنة عُمان سوف يؤدي إلى تحسين الأداء في المدارس وجودة مخرجاتها من الطلبة ، ويتطلب ذلك إنشاء مركز للتقييم والاعتماد المدرسي بسلطنة عُمان .

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:**

أوصت الاستراتيجية الوطنية للتعليم (2020) بسلطنة عمُمان بتطوير نظام مناسب لاعتماد وضمان جودة التعليم المدرسي ، كما أوصت بأهمية البدء في العمل على إنشاء مكتب للاعتماد المدرسي لوضع أسس الاعتماد المدرسي لتحقيق الجودة في الخدمة التعليمية وفق معايير محددة تترتب عليها جوانب الدعم والاستقلالية وتطوير الأداء المدرسي [15] ، بينما أوصت استراتيجية التعليم (2040) , بأن يتم استحداث نظام شامل للتقويم المنتظم لأداء أعضاء الهيئة التدريسية في المدارس ومؤسسات التعليم العالي بإنشاء جهة مركزية بوزارة التربية والتعليم تعنى بتقييم أداء التعليم المدرسي وضمان جودته [16] ، وأوصت دراسة النعمانية (2010) إلى أهمية تطوير معايير تقييم الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عمان، في ضوء بعض التجارب العالمية والعربية[4] ، كما أوصت دراسة السيابي (2012) إلى أهمية إنشاء هيئة للاعتماد الأكاديمي تختص باعتماد مدارس التعليم مابعد الأساسي بسلطنة عمان [10] ، ولاحظ الباحث من خلال عمله بوزارة التربية والتعليم بأن هناك عدة جهات تشرف على تقييم الأداء مثل دائرة تطوير الأداء ، ومكتب ضمان الجودة بالمدارس الخاصة ، ومكتب تصنيف المدارس الخاصة ، ومكتب تقييم الأداء اللذان لم تصدر هيكلتهما وأختصاصاتهما حتي أنتهاء إجراءات هذا البحث ، كذلك حتي اللحظة لم يتم البدء حسب علم الباحث بتعديل صلاحيات الهيئة العمانية للاعتماد لتشمل التعليم العالي والمدرسي ، ونتيجة لذلك يرى الباحث أن تدمج هذه المكاتب والدوائر في مركز متخصص للتقويم والاعتماد ، لتقليل الازدواجية في الإختصاصات المتعلقة بالتقييم والشروع في الاعتماد المدرسي ، ومن هنا جاء البحث لبناء أنموذج مقترح لمركز التقييم والاعتماد المدرسي يمكن الاستفادة منه مستقبلا في تنسيق جوانب الاعتماد المدرسي ، وتقييم أداء المدارس الحكومية والخاصة ، ولذلك يكون السؤال الرئيسي للدراسة : ماالأنموذج المقترح لمركز للتقييم والاعتماد المدرسي بسلطنة عُمان في ضوء الخبرات العالمية ؟ ويتفرع منة الأسئلة الآتية :

1 : ماالأسس الفلسفية للتقييم والاعتماد المدرسي ؟

2 : ماالجهود المبذولة في التقييم والاعتماد المدرسي بسلطنة عُمان ؟

3 : مامتطلبات إنشاء مركز التقييم والاعتماد المدرسي بسلطنة عثمان

4 : ماالأنموذج المقترح للتقويم والاعتماد المدرسي بسلطنة عُمان في ضوء الخبرات العالمية .

أهداف الدراسة:

تحددت أهداف الدراسة في التوصل للجهود المبذولة في التقييم والاعتماد المدرسي والاطلاع على خبرات الدول في التقييم والاعتماد المدرسي – وتحديد متطلبات إنشاء مركز التقييم والاعتماد المدرسي بسلطنة عمان– ووضع أنموذج مقترح للتقييم والاعتماد المدرسي بسلطنة عُمان .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في أنها تعمل على وضع استراتيجية لمركز التقييم والاعتماد المدرسي بسلطنة عُمان ، و تستعرض خبرات الدول في التقييم والاعتماد المدرسي ، وتحدد متطلبات إنشاء مركز التقييم والاعتماد المدرسي بسلطنة عُمان، والآهمية الاساسية اقتراح أنموذج لمركز يعمل على التقييم والاعتماد المدرسي يقلل من الازدواجية التي تمارسها المكاتب والاقسام ، والدوائر التي تعني بالتقييم والاعتماد بوزارة التربية والتعليم

- **مصطلحات الدراسة :**

التقييم المدرسي Evaluation School :

التقييم المؤسسى : هو عملية تشخيصية علاجية لتحديد جوانب القوة والضعف في أداء المؤسسة من أجل تعزيز نقاط القوة ، وعلاج نقاط الضعف ،

وذلك لتحسين الأداء المؤسسي في ضوء معايير الجودة والاعتماد[11] ، ويعرف تقييم الأداء علي أنه التأكد من كفاية أستخدام الموارد المتاحة أفضل استخدام لتحقيقة الأهداف المخططة من خلال دراسة مدى جودة الأداء ، وأتخاذ القرارات التصحيحية لإعادة توجيه مسارات الأنشطة بالمنظمة بما يحقق الأهداف المرجوة [9] وبذلك يكون التعريف الإجرائي عملية تشخيصية علاجية ، لتعزيز جوانب القوة ، وعلاج نقاط الضعف بإداء المدرسة.

Accreditation School الإعتماد المدرسي :

عرف الاعتماد بأنة نشاط مؤسسى علمى موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها[2] ، ويعرف الاعتماد بأنة : نشاط مؤسسى عملى موجهة نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية ، وهو أداه فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية واستمرارية تطويرها [24] ، وعرف الاعتماد في التعليم بأنة : هو تأكيد وتشجيع المؤسسات على أكتساب شخصية وهوية مميزة بناء على منظومة معايير Basic Standard تضمن قدراً متفقا علية من

الجودة .[25] كما عرف الاعتماد التربوي بأنة " الاعتراف الذي تمنحه هيئات ضمان الجودة والاعتماد المعنية بالمؤسسات التربوية لمدرسة ما ، والذي يوضح أن هذه المدرسة لديها نظام أو أنظمة فعالة تضمن تحقيق الجودة والتحسين المستمر بما يتفق مع المعايير المنشودة [17] ، ويمكن إعطاء تعريف إجرائي للاعتماد المدرسي بأنة : اعتراف تمنحة هيئة الاعتماد المعنية بالمدارس ، يوضح بأن هذه المدارس لديها نظام فعّال قائم على تطبيق معايير ومؤشرات التي وضعتها الهيئة ، يهدف إلى تحقيق أهداف وضمان جودة الأداء بالمدارس التي تخضع للاعتماد مما يعطيها شهادة ، وهوية مميزة عن بقية المدارس

الدراسات السابقة:

1 – الدراسات المتعلقة بالاعتماد المدرسي:

هدفت دراسة (المالكي 2010، للتعرف على درجة إمكانية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي ، ودرجة أهمية توفر متطلبات تطبيقها في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة جدة ، وتوصلت الدراسة إن درجة إمكانية تطبيق معايير الأعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي العام كانت بدرجة عالية ، وإن درجة أهمية معايير الاعتماد الأكاديمي كانت عالية ، وأن درجة أهمية توفر متطلبات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في التعليم العام لمدارس المرحلة الثانوية كانت عالية جداً) [5] ، حيث هدفت دراسة موهيندرو(Merhundrew2010) ، لدراسة إراء جميع مديري المدارس لعملية الاعتماد في ولاية مسيسبي تجاة المعايير المستخدمة في تحديد الاعتماد وأثر معايير الاعتماد ، وكان أبرز ما توصلت إلية الدراسة هو أن هناك فرقاً كبيراً وجهة نظر مديري المدارس نحو المعايير المتعددة المستخدمة في اعتماد المدارس في الولاية ، وأتفقوا على أن أثر معايير الاعتماد كان محفزا لهم لتوجية تركيزهم إلى تحسين العملية التعليمية من أجل تعلم الطلاب[26] ، وهدفت دراسة (السيابي 2011) إلى تحديد أدوار مديري المدارس ومساعديهم في الاعتماد المدرسي ، وتقديم تصور مقترح لدور مديري المدارس ومساعديهم في إدارة الاعتماد المدرسي في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان في ضوء تجربة دولة الامارات العربية المتحدة ، وتوصلت الدراسة الى تقديم تصور مقترح لإدوار مديري المدارس ومساعديهم في المدارس الحكومية والخاصة في إدارة الاعتماد [10]، وهدفت دراسة (مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي 2011) إلى التعرف على أهم النماذج والتجارب العالمية للاستفادة منها في إعداد النموذج الخليجي للاعتماد المدرسي ، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم نماذج واستراتيجيات الجودة والاعتماد المطبقة عالميا منها الأسلوب الياباني (الكايزن) ونماذج هيئات الاعتماد الامريكية[16] ، بينما هدفت دراسة منشهنج (Mensching2012) الى الكشف عن أثر الاعتماد المدرسي على مخرجات التعليم وعلى تحسين البرامج التعليمية وخلصت الدراسة إلى أن هناك بعض المدارس حققت شروط الاعتماد في المدرسة بدجة متوسطة ووجدت الدراسة أثر ذات دلالة إحصائية في المستوى التعليمي والخبرة لدى مجتمع الدراسة في مدى تطبيق الاعتماد المدرسي[28] ، كما هدفت دراسة (السيابي2012) للتعرف على واقع جهود سلطنة عمان في مجال الإعتماد الأكاديمي، وضع تصور مقترح للاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، وخلصت الدراسة لتقديم مقترح لإنشاء هيئة للاعتماد الأكاديمي تختص باعتماد مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان ، بهدف تقييم أدائها وفق معايير علمية لمساعدتها على التطوير والتحسين بشكل مستمر[11] ، بينما هدفت دراسة (الشربيني2013) إلى التعرف على معوقات تحقيق الإعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وسبل الحد منها ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من المعوقات التي تعيق تحقيق الجودة والاعتماد منها الديكتاتورية ، والفردية ، عدم تفويض السلطة ، غياب المساءلة ، عدم التحفيز ، مقاومة التغيير ، الخوف من الفشل ، ضعف روح العمل كفريق ، عدم التقييم السليم للأداء [3] وهدفت دراسة (ندا ، وعبدالرحمن وآخرون2013) ، للتعرف على دور إدارات الجودة في تأهيل المدارس للاعتماد المدرسي بمحافظة بورسعيد ، وكذلك الكشف عن المعوقات التي تعوق تحقيق أهداف تلك الإدارات وتقديم مقترحات للتغلب على تلك العقبات ، لتحقيق الأهداف وتحسين الأداء ، وكانت أهم نتائج الدراسة ظهور قصور في أداء إدارات الجودة بالإدارات التعليمية[20] ، وهدفت دراسة المالكي للتعرف على متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمكة المكرمة ، وتحديد مدى توافر متطلبات تطبيق معيار (القيادة التربوية الفعالة – الشراكة المجتمعية – المباني المدرسية – التخطيط والجودة – التحسين المستمر) ، وتوصلت لتوافر متطلبات تطبيق بعض معايير الاعتماد في مدارس التعليم العام ، وجاء محور القيادة التربوية بالمرتبة الاولى وبدرجة مرتفعة ، ومحور المشاركة المجتمعية بالمرتبة الاخيرة وبدرجة متوسطة [5]

2 – الدراسات المتعلقة بتقييم الأداء المدرسي.

هدفت دراسة ديفيد (Davids) ، إلى تطوير نموذج متكامل لتحسين المدرسة وتطويره بالاعتماد على عملية التقييم الذاتي وأظهرت الدراسة بأن هناك حاجة للتقويم الذاتي ويكمله تقييم خارجي وذلك لضمان التحسين والتطوير ، وقد خرجت الدراسة بتشكيل نموذج متكامل من خلال البيانات المجمعة والنظريات الموجودة والأدبيات التربوية يربط ما بين التقييم الذاتي وتطوير المدرسة بمفهوم المنظمة المتعلمة [24] ، كما هدفت دراسة النعمانية (2010) إلى تقديم تصور مقترح لتطوير معايير تقييم الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عمان، في ضوء بعض التجارب العالمية والعربية ونتائج الدراسة الميدانية، وقد توصلت الدراسة للنتائج الآتية: أن إجمالي تقديرات أفراد عينة الدراسة حول تطبيق معايير تقييم الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عمان والمطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي، قد جاءت بدرجة كبيرة ، وإن إجمالي تقدير أفراد عينة الدراسة حول تطبيق أدوات تقييم الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عمان والمطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي و قد جاءت بدرجة

كبيرة، وإن إجمالي تقديرات عينة الدراسة للصعوبات التي يمكن أن تواجه تطبيق معايير تقييم الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عمان والمطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي، جاءت بدرجة متوسطة ، ، وهدفت دراسة(الموسي , 2014) ، إلى استكشاف أسس وأساليب تقييم جودة مدارس التعليم الأهلى ومداخله الحديثة ، واستعراض أفضل الممارسات والنماذج المتنوعة في العديد من الدول سواء الأجنبية أو العربية ، وأنتهت الدراسة لوضع توصيات ومقترحات يمكن من خلالها تطوير ممارسات وأساليب تقويم الأداء المدرسي بالمملكة وتحسين جودة المخرجات والمتطلبات البشرية والتنظيمية المحققة لذلك [8] .

الإطار النظري :

أولاً : فلسفة التقويم والاعتماد:

1- فلسفة التقويم والاعتماد المدرسي :

يرتبط التقييم المدرسي بالاعتماد من حيث وجود تطابق في الممارسات والإجراءات بين التقويم والاعتماد ، وأن الاعتماد هو عملية التقييم الخارجي للجودة والتي يتم استخدامها بهدف تحقيق ضمان الجودة في برامج المؤسسات التعليمية ، لذا يعتبر الاعتماد مدخلا لتحقيق الجودة وحافزاً للارتقاء بالعملية التعليمية ، وأطمئنان المجتمع على المخرجات التعليمية (Dill&Williams:1996:34).

ويعتبر الاعتماد أحد وسائل ضمان الجودة باعتباره عملية تقييم يتخطي تحقيق الجودة إلى كونه نوع من المراجعة الشاملة ، والتقييم المستمر للمدرسة(الاعتماد)سواء المؤسسى أو البرامجي يؤدى الى الاجابة على الأحقية في عملية الترخيص (Brown,1999,21) ويتبين من خلال ذلك أن فلسفة الاعتماد تقوم على التقييم الخارجي المستمر الذي من خلاله الترخيص للمدرسة بتقديم خدماتها التعليمية.

2- أهمية التقويم والاعتماد المدرسي :

يترتب على حصول المؤسسات التعليمية على الاعتماد بعد التقييم الخارجي مايأتي : (تحقيق رضا الطلبة المستفيدين – تحسين مستويات جودة الخدمات – تحسين المركز التنافسي للطلاب بسوق العمل – ترشيد التكاليف والفاقد والإنفاق – تحقيق التنمية التعليمية المستمرة- ضمان عدم سرقة الأفكار والابتكارات والأبحاث – التوسع والانتشار والارتقاء – المشاركة في حل مشكلات المجتمع – بناء مناخ تنظيمي إيجابي فعال – تحقيق الالتزام والابتكار)[4] ، ويتضح من خلال ذلك أهمية التقييم والاعتماد المدرسي في تحسين جودة الخدمات الطلابية .

أهداف التقويم والاعتماد المدرسي :

يمكن تحديد أهداف التقييم والاعتماد في الآتي : (إيجاد معايير للتقييم الداخلي في المدارس – التأكد من تحقق الحد الأدني من الشروط والمواصفات في المدرسة محل التقييم والاعتماد- ضمان مستوى جيد من الأداء الأكاديمي والتربوي أو البرامج المقدمة من المدرسة محل التقييم والاعتماد – ضمان مستوى التأكد من وصول الطلبة وأولياء الأمور إلى المعلومات التي تبين كيفية حصول الطلبة على شهاداتهم – تعريف مؤسسات وأبناء المجتمع بواقع مؤسسات التربية والتعليم من حيث كفاءتها ومستواها العلمي – خدمة المجتمع من خلال رفع كفاءة مؤسساته التعليمية وتحسين أدائها كنتيجة للاعتماد – مساعدة المدرسة على معرفة الجوانب الايجابية لديها وتلافي السلبيات – التأكد من أن المدرسة لديها أهداف مقبولة ومحدده – تشجيع التطور والنمو الذاتي من خلال التقويم المستمر– تشجيع التنويع والتجريب والابتكار ضمن حدود المعايير المتفق عليها لضمان المستوى العلمي المطلوب – التأكد من وجود إجراءات مناسبة للتحسين تتخذ عند وجود أي نقص في الالتزام بمعايير الجودة – التأكد من أن الأموال تذهب للأهداف الموضوعة من أجلها وأن هناك إمكانية لمحاسبة المدارس – تجنب وقوع عيوب في المنتجات أو الخدمات ، من خلال إجراء مراجعات فترية للبرامج الاكاديمية ووضع حوافز للهيئات التدريسية لتطوير كفاياتهم المهنية [26] ، لذلك يرى الباحث أهمية أن تعمل المؤسسات التربوية على القيام بالتقييم الذاتي ، والسعى للاعتماد المدرسي ، وإجراء المراجعات الفترية لتحقيق جودة الخدمات التعليمية .

3- مراحل التقييم والاعتماد المدرسي :

وحدد النموذج التنظيمي للاعتماد لمكتب التربية العربي مراحل الاعتماد بالآتي :[19]

أ- الزيارة المبدئية : تبدأ المدرسة بالتقدم للاعتماد ويكون ذلك بخطاب مصحوب بطلب تقديم معبأ من المدرسة ثم تقوم الهيئة بجدولة زيارة للمدرسة لدراسة جاهزية المدرسة للتقويم واستكمال متطلبات الاعتماد ، ثم تقبل بعد استكمال الزيارة المدرسة كمرشحة للاعتماد .

ب- الدراسة الذاتية أو التقويم الذاتي self-Study : تقوم المدرسة خلال فترة الترشح بتشكيل فرق عمل للجودة والاستعانة بخبراء لإعطاء ورش عمل حول عملية الاعتماد المدرسي ، وتقوم بتطبيق متطلبات توكيد الجودة ، وتطلب هذه المراجعة(وضع خطة تحسين مدرسي – أثبات تحقيق معايير الاعتماد – تحديد وتوضيح عملية التحسين المستمر – وصف الطرق المتبعة لتوكيد الجودة) ، وتقوم المدرسة بإعداد دراسة تقيمية ذاتية .

ج- زيارة فريق الاعتماد للمراجعة أو التقويم الخارجي : يقوم فريق المراجعة بزيارة المدرسة للقييام بالمراجعة الخاصة بتأكيد الجودة يقضي الفريق الزائر عدداً من الايام في المدرسة لدراسة البرامج والخدمات المتوفرة بهدف تعميق فهمهم للتقرير المقدم من منطلق المعايير المحدد مسبقاً وتكون مسؤوليات الفريق: (التأكد من أكمال المدرسة للدراسة الذاتية – اتاحة الفرصة لمنسوبي والمستفيدين من المدرسة من المشاركة بوجهة نظرهم – تقرير مدى التزام المدرسة بالمعايير – مراجعة التزام المدرسة بعملية التحسين المستمر– تقييم استراتيجيات المدرسة للقيام بتوكيد الجودة) .

د- أتخاذ القرار الخاص بالاعتماد المدرسي : يتقدم رئيس الفريق الزائر بتقريرة إلى لجنة التقييم التي تقوم بدورها بدراسته والتعمق في توصياته ، ومن ثم أتخاذ القرار بشأن إجراء الاعتماد تمهيداً لتقديمه لمجلس

الاعتماد ، ثم يقوم فريق المراجعة بإعداد تقرير كتابي بالنتائج والملاحظات والتوصيات ويقدمه لهيئة الاعتماد ل دراسة توصية لجنة التقييم في ضوء التقارير الممنوحة ، ومن ثم اتخاذ الإجراء النهائي بشأن الاعتماد النهائي .

هـ- إعادة التقييم : بعد الحصول على الاعتماد تدخل المدرسة في دورة من خمس سنوات للتحسين المستمر خلال عملية الاعتماد وخلالها يتم بعدة عمليات (التحسين المستمر – طلب سنوي لاستمرار الاعتماد – عمل دراسة قبل استضافة فريق المراجعة مرة أخرى). يتبين من خلال ذلك أن مراحل التقييم تتمثل في(الزيارة المبدئية– التقييم الذاتي–التقييم الخارجي– أتخاذ قرار الاعتماد – إعادة التقييم).

ثانيا : نماذج عالمية في التقييم والاعتماد المدرسي :

النموذج الامريكية : تتعدد نماذج الاعتماد المدرسي الأمريكية نتيجة الظروف المختلفة التي نشأت فيها هيئات الاعتماد في مناطق جغرافية مختلفة ، فالنظام الفيدرالي الأمريكي يعطي قدراً من الاستقلالية للولايات وقدراً كبيرا في إدارة شوؤنها ، لذلك تتولي كل هيئة منها اعتماد المدارس التي تقع في المنطقة الجغرافية المسئولة عنها ، وقد تأسست ست هيئات أعتماد تقابل المناطق الجغرافية الست الامريكية ، وهناك هيئات تختص بالاعتماد المدرسي الدولي مثل CITA ، وهناك هيئات نوعية تختص في اعتماد المدارس الدينية والمدارس الخاصة ، وتتشابة معايير هيئات الاعتماد المدرسي الأمريكية كثيرا فمثلا هيئة الاعتماد المؤسسة للجنوب الامريكي (SACS) حول المحاور الآتية : (الرؤية – الرسالة – الحوكمة والقيادة – المناهج – التعليم والتعلم – تقويم الطلاب وتقويم المدرسة – المصادر من ناحية الكم وكفاءة الاستخدام – الخدمات الداعمة لتعلم الطلاب – الاتصال مع الأباء والمجتمع – التحسين المستمر للمدرسة) . ويمتاز النموذج الامريكي في الاعتماد الامريكي بأنه غير حكومي ، وتطوعي ، ولامركزي ، ويتمتع بشفافية عالية ، وأهم نموذجين للاعتماد الامريكي بالعالم .[19]

- نموذج معايير سيتا (CITA) تعتبر الذراع الدولى لمجموعة هيئات الاعتماد الامريكية وبدأت نشاطها في الشرق الاوسط بعد تنامي الطلب على الاعتماد لا سيما في المدارس الدولية الخاصة ، وتتكون من (12) معياراً و(100) مؤشراً وتشمل المعايير (–الرؤية – القيادة – التمويل – المرافق التعليمية – الموارد البشرية – المنهج –مصادر التعلم – خدمات دعم الطلاب – مناخ المدرسة – تقييم التعّلم – التحسين المستمر).

- نموذج معايير ادفانس إد (.Advans Ed) وهي منظمة تربوية تشكل أكبر تجمع تربوي مهني في العالم تختص باعتماد المدارس من رياض الاطفال حتي المدارس الثانوية بهدف الوصول لجميع المتعلمين لتحقيق إمكاناتهم وأعتدت المعايير في أفضل الممارسات الأمريكية مع موءامة المعايير لتتناسب المدارس الخاصة حول العالم ويشمل (5) معايير و (38) مؤشراً وتشمل المعايير (الغرض والتوجة – الحوكمة والقيادة – التعليم وتقييم التعلم – المصادر وانظمة الدعم – استخدام النتائج لتحسين التعلم) .

النموذج البريطاني : أوجدت بريطانيا مكتباً للمعايير في التربية اوفستد (OFSTED) ، لتتولى عملية وضع المعايير على المستوى القومي ويؤدي المكتب دوراً كبيراً على المستوى القومي في عملية تفتيش المدارس لمساعدتها على تطبيق المعايير والوصول بها لمستوى جودة عالية ويعتمد النظام البريطاني على المركزية الشديدة ، على عكس النظام الامريكي الذي يتميز باللامركزية ويعمل بمكتب الاوفستد (2500) مفتش ، ويهدف المكتب إلى :(إعطاء تقويم خارجي مستقل عن جودة أداء المدارس – تنمية ثقافة التقويم الذاتي الجاد والتطوير داخل المدرسة – تقديم المعلومات لأولياء الأمور عن جودة أداء المدارس – الاسهام في التطوير عن طريق تحديد جوانب القوة والضعف بكل مدرسة) ، ويغطي تقييم أوفستد عدة محاور تحت كل منها عدة معايير ومنها : التدريس ، الاتجاهات والسلوك والنمو الشخصي للطلاب ، والتحصيل الدراسي والتقدم ، نمو الطلاب الخلقي والاجتماعي والثقافي ، والتوجية والإرشاد والخدمات الطلابية ، كذلك الانشطة في المدرسة ، والإدارة المدرسية ، وعلاقة المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلى ، والمنشآت والمرافق ومصادر التعلم ، والعاملين في المدرسة ، ويتم التفتيش دورياً كل ثلاث سنوات ، ويتم إخطار المدرسة قبل الزيارة بوقت قصير مابين (2–5) أيام ، ويطبق على جميع المدارس من دون استثناء ، ويعطي اهتماما خاصاً بالمدارس الضعيفة ويتم التفتيش عليها كل سنة أو سنتين،وتمر عملية التفتيش بثلاث مراحل أساسية يتم خلال كل مرحلة مجموعة من الإجراءات : [30]

1. مرحلة (ما قبل التفتيش) ويتم بهذه المرحلة :

أ.إعلام المدرسة : حيث يقوم مكتب المعايير بإشعار المدرسة بأنها ستخضع لعملية التفتيش وتعد قائمة بالوثائق التي يجب على المدرسة تحضيرها وذلك بإرسال قائمة بالوثائق المطلوبة وإرشادات تتعلق بالاستبانات التي يجب أن ينفذها الطلبة وأولياء الأمور.

ب . التحضير للتفتيش: حيث يقوم رئيس فريق التفتيش بالاتصال هاتفيا بمدير المدرسة أو من ينوب عنه والاتفاق معه على تحديد يوم لزيارة المدرسة للجلوس مع مدير المدرسة والاتفاق على آلية عمل فريق التقويم أثناء وجوده في المدرسة .

ج . تحليل الوثائق: يقوم أعضاء فريق التفتيش بتحليل الوثائق والتقارير الأولية التي تم جمعها لبناء فكرة عامة عن مستوى الأداء .

2. مرحلة (أثناء التفتيش) : يعهد لفريق التفتيش مجموعة من المهام والأدوار التي يجب القيام بها بكل دقة وذلك من أجل تجميع أدلة تدعم

الأحكام التي سوف تأخذ في حق المدرسة وتتمثل هذه الأعمال في ملاحظات الدروس، الاجتماعات المتخصصة والعامة بأعضاء المجتمع المدرسي، تحليل عينات من أعمال الطلاب، التدقيق في السجلات والوثائق المدرسية، تحليل الاستبانات المطبقة على المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، إجراء مقابلات مع عينة من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، زيارة المرافق المدرسية للحكم على توفير البيئة التعليمية المناسبة لتعلم الطلاب والاستغلال الأمثل للإمكانات المتاحة، وإعطاء تغذية راجعة دورية ومباشرة لأعضاء المجتمع المدرسي عن أي أحكام توافقت مع التقييم الذاتي .

3. مرحلة (ما بعد التفتيش) : في اليوم الأخير لعملية التفتيش على رئيس وأعضاء الفريق الاجتماع بأعضاء مجلس إدارة المدرسة المتمثل في مدير المدرسة أو من ينوب عنه والقيادات المدرسية كالمعلمين الأوائل وإعطائهم جميع الملاحظات والأحكام من نقاط إجادة ونقاط الضعف التي تحتاج إلى تطوير في الأداء بناء على الأدلة والبراهين التي تم رصدها ومناقشتها مع العاملين خلال أيام التفتيش، ويتاح المجال لأعضاء مجلس إدارة المدرسة لمناقشة وتبادل الحوار مع أعضاء الفريق الزائر حتى يتم الاتفاق على الشكل الأولي للتقرير النهائي الذي سوف ينشر لاحقا علما بان الأحكام ستكون سرية حتى يتم نشر التقرير، وتشمل محاور التقويم التي يركز عليها نظام التفتيش:(تحصيل الطلاب مقارنه بالمستوى المعياري – كفاءة التعليم المقدم من المدرسة – نمو التلاميذ الروحي والاجتماعي والوطني – دقه إدارة ميزانية المدرسة).

النموذج الاماراتي : تشرف على الاعتماد المدرسي بدولة الامارات العربية المتحدة إدارة الاعتماد الاكاديمي (دبي) ، بدأت المرحلة التجريبية للاعتماد المدرسي مطلع عام (2009) ، وتم تحديد ستة مرتكزات مهمة وأهم جوانبها (القيادة المدرسية – المدرسة كمجتمع – التوجة المدرسي نحو تعلم الطلاب – جودة البيئة الصفية – التطور الشخصي للطلاب – وأخيرا نتائج التحصيل الدراسي وتقدمهم) ؛ وتتم إجراءات الاعتماد لمرحلتين المرحلة الأولي : الزيارة المبدئية تخضع كل مدرسة لمدة ثلاثة أسابيع قبل عملية المراجعة (التقييم) ويقوم بالزيارة اثنان من المراجعين أحداهما دولى والأخر محلى وتستغرق الزيارة نصف يوم ، وذلك لحصر الأدلة وجمع المستندات والاجابة على تساؤلات المدرسة حول عملية الاعتماد ، ويتم إخطار كل المدارس بموعد الزيارة المبدئية قبل ثلاثة أو أربع أشهر والمرحلة الثانية : التقييم النهائي (المراجعة) ، والغرض منها جمع الادلة ومراقبة سير العمل للوصول لحكم الاعتماد المدرسي ، واللقاء بإدارة المدرسة والمعلمين وأولياء الامور ، ويقضي فيها الفريق 60 % لجمع الأدلة والمعلومات التي يستطيع من خلالها إصدار حكم الاعتماد المدرسي والمرحلة الاخيرة أتخاذ القرار بناء على الادلة التي تم جمعها ، ويتوجب على جميع المدارس إرسال معلومات التقييم الذاتي إلى فرق الرقابة المدرسية قبل بدء عمليات الرقابة المدرسية فيها وينبغي أن تكون منسجمة مع مؤشرات الأداء وتبلغ عدد المؤشرات التقييم لجودة الأدء في 17 مؤشرا ، وأهم معايير الأداء : (جودة إنجارات الطلبة – جودة التطور الشخصي والاجتماعي ومهارات الابتكار – جودة عمليات التدريس والتقييم – جودة المنهاج التعليمي – جودة حماية الطلبة ورعايتهم وتقديم الدعم والارشاد والدعم لهم) ويصدر المقيمون التربويون تقيماتهم بناء على ستة مستويات (متميز – جيد جدا – جيد – مقبول – ضعيف – ضعيف جدا) (وزارة التربية والتعليم، 2016) ، وتم وضع برنامج لتقييم المدارس (أرتقاء) من خلالة يتم تقييم المدارس مرة واحدة كل عامين ، كما أن لمجلس ابوظبي للتعليم الحق في التحقق من تقييم بعض المدارس إذا اقتضت الضرورة لذلك ، ويتم إبلاغ المدارس قبيل موعد التقييم بفترة تتراوح بين 15– 30 يوم عمل وتقوم المدارس قبل (5 ايام) من تاريخ بدء الإعلان عن القيام بعمليات التقييم لإرسال الوثائق إلكترونيا [14] ، وبذلك تمر إجراءات الاعتماد المدرسي بدولة الامارات العربية المتحدة بثلاث مراحل : الزيارة المبدئية ، ثم مرحلة المراجعة (التقييم) ، وأخيرا اتخاذ القرار باعتماد المدرسة .

النموذج القطري : وتنص خطة تطوير التعليم في دولة قطر على تولي هيئة التقييم جمع وتحليل المعلومات من خلال نظام آمن للبيانات التربوية ، وتتولى هيئة التقييم مسؤولية تحديد مدى تحقيق الطلبة والمعلمين لأهدافهم وعما إذا كان الطلبة يتعلمون بالطريقة المطلوبة، وأن المدرسة تقوم بعملها وفق الأهداف المرصودة ولهذا فاللهيئة دوران أساسيان : مراقبة أداء المدارس والطلبة والمعلمين، وإبلاغهم بنتيجة أدائهم، ومساعدتهم على التطوير وتحسين الأداء ، وتزويد أولياء الأمور و متخذي القرار بالمعلومات اللازمة عن مدى تحقيق المدرسة لدورها هذه المعلومات ستعمل على تمكين أولياء الأمور من اختيار المدرسة الأفضل لأبنائهم ، وأهم الأهداف العامة للاعتماد المدرسي : (التأكد من مستوى أداء المدرسة والعمليات التعليمية والإدارية من خلال تقرير الدراسة الذاتية والزيارات المدرسية – تشجيع المدارس على إجراء التقييم الذاتي والتخطيط للمستقبل وكذلك تحسين جميع عناصر العملية التعليمية بشكل مستمر وثابت– التأكد من تحقيق المدارس لمتطلبات ومواصفات المدرسة المتقدمة لبرنامج التقييم والاعتماد – توجيه المدارس لتطوير مخرجات التعلم التي تضمن تعلم جميع الطلبه – ضمان مستوى عالٍ للإنجاز الأكاديمي وتقييم البرامج التعليمية المقدمة من قبل المدرسة المتقدمة لبرنامج التقييم والاعتماد – رفع مستوى الوعي في المجتمع المحلي حول محاسبية المدارس– رفع كفاءة أداء المدارس وتحسين مخرجاتها كنتيجة لعملية الاعتماد المدرسي على المدى البعيد – توجيه المدارس لتطوير وتنفيذ خطة تحسين أدائها من خلال خطة إجرائية محددة) ، وتختص وحدة الاعتماد المدرسي في

مكتب تقييم المدارس بهيئة التقييم بأنها الجهة المرخص لها بإجراء عمليات الاعتماد المدرسي الوطني لتحقيق الأهداف وأهم المعايير المرجوة من عمليات الاعتماد ، ويتم بناء عليها الحصول على الاعتماد المدرسي الوطني تتمثل في : (تحقيق رؤية ورسالة وأهداف المدرسة – تطبيق معايير الجودة – إعداد الدراسة الذاتية – تطبيق عمليات تحسين الجودة عبر التخطيط للعمل – استخدام بيانات لتحديد نقاط الضعف والقوة) ، ويتم تقييم الكفايات المهنية في دولة قطر وفق مستوى تطبيق المعايير المهنية الوطنية للمعلمين ، وذلك من خلال عدة أدوات ترتبط بالمعايير المهنية أرتباطا وثيقا وهي : خطط الدرس – المشاهدة الصفية بيانات أداء الطلاب – سجل التطوير المهني – التقارير المرسلة لأولياء الامور–دراسة حالة عن الاستفادة من الشراكة المجتمعية). [22]

ثانيا : جهود سلطنة عُمان في التقييم والاعتماد المدرسي :

تتمثل هذه جهود في التقييم والاعتماد المدرسي في الجوانب الآتية :

الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي: (www.oaaa.gov.om)

صدر في العام 2010 مرسوم سلطاني بإنشاء الهيئة العمانية للاعتماد الاكاديمي وتتمتع بالشخصية الاعتبارية والاستقلال المالي والاداري وتتبع مجلس التعليم وتختص بالعمل على تنظيم جودة التعليم العالي بالسلطنة ، وتمثلت 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) ، كما نص المرسوم على اختصاصات محددة للهيئة، هي: وضع نظام يتضمن معايير وإجراءات تدقيق الجودة والاعتماد المؤسسي والبرنامجي لمؤسسات التعليم العالي – تدقيق جودة مؤسسات التعليم العالي – اعتماد مؤسسات التعليم العالي وفقا للمعايير المقررة في هذا الشأن – اعتماد برامج التعليم العالي وفقا للمعايير المقررة في هذا الشأن، والاعتراف بالبرامج الأكاديمية الأجنبية المطروحة في السلطنة – تطوير وتحديث الإطار الوطني للمؤهلات العلمية بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي والجهات المعنية الأخرى – التنسيق مع وزارة التعليم العالي لتطوير وتحديث إجراءات تدقيق الجودة والاعتماد المؤسسي والبرامجي لمؤسسات التعليم العالي – توقيع مذكرات الاعتراف المتبادل مع المجالس المتخصصة في الدول الأخرى لضمان جودة التعليم العالي – إعداد تقرير سنوي بشأن جودة مؤسسات التعليم العالي وبرامجها التي تم تقييمها ورفع النتائج والتوصيات إلى مجلس التعليم – نشر نتائج تدقيق الجودة والاعتماد المؤسسي والبرامجي) .

مشروع مكتب تقييم الأداء المدرسي : صدر القرار الوزارى رقم (2015/527) بإنشاء مكتب لإدارة مركز تقييم الأداء المدرسي الذي ترغب وزارة التربية والتعليم بإنشائة حسب تعليمات مجلس التعليم ، وبإشراف مباشر من وزارة التربية والتعليم ، ومن أهم أختصاصاتة : (دراسة النماذج العالمية لمراكز تقييم الأداء المدرسي – وضع ضوابط اختيار العاملين بالمركز وتقسيماته – اقتراح الهيكل التنظيمي العام للمركز وأقسامة المختلفة – تطبيق معايير الجودة الشاملة في برامج المركز وأنشطته) [21] ، يتضح من مماسبق ان وزارة التربية والتعليم تسعى لتطبيق نظام للتقييم الشامل للأداء المدرسي ، لذلك تحتاج لوجود هيكلية لمركز تقييم جودة الأداء المدرسي .

مشروع تصنيف المدارس الخاصة : تبنت وزارة التربية والتعليم ممثلة بالمديرية العامة للمدارس الخاصة مشروع تصنيف المدارس الخاصة بدء من العام الدراسي (2004/2003) حيث تبلورت فكرة المشروع في صورتة الأولية ، وبعد عرض الخبرات والتطبيق التجريبي بعام (2009/2008) ، وبعد التغذية الراجعة ، ودراسة النتائج الأوليه لتطبيق المشروع تبين نجاح المشروع وإقرار الوزارة تطبيقة على جميع المدارس الخاصة خلال العام الدراسي 2010/2009م ، وتم إجراء تطبيق تجريبي نهائي بمحافظة مسقط بالعام الدراسي 2017/2016 م ، على أن يتم بعد ذلك تعميمة على جميع محافظات السلطنة ، وشملت مجالات ومعايير التصنيف السبعة الآتية : القيادة والحوكمة– البيئة المدرسية – التعليم وتقييم التعلم – مجال الصحة والامن والسلامة التربية والتعليم ، مجال القيم والمواطنة – مجال الشراكة المجتمعية) : وتمثلت أهم أهداف المشروع بالآتي :– (يساعد التصنيف أولياء امور الطلبة على معرفة جودة المدارس الخاصة بناء على تقييم احترافي محايد مبني معايير مناسبة– يحافظ التصنيف المدرسي للمدارس الخاصة على تميز المدارس الخاصة المتميزة ويدعم ويظهر التميز للمجتمع – يساعد التصنيف المدرسي للمدارس الخاصة على ان تتعرف وتتفهم نفسها أكثر بما في ذلك نقاط القوة والضعف – يعمل التصنيف المدرسي للمدارس الخاصة على أن يرفع من مستوى عملية التعلم في المدارس الخاصة ويحفزها بالأخذ بالتوصيات التي يضعها فريق التقييم في التقرير الخاص بالمدرسة ، وتتم آليات التصنيف في أربع مراحل :– [23]

قبل الزيارة : حيث يتم إخطار المدرسة بأنه سيتم خضوعها لزيارة التقييم في بداية العام الذي سيتم فية تصنيفها . وتبدأ المدارس في تجهيز نفسها وإدخال بياناتها وتقاريرها المطلوبة على البوابة التعليمية للوزارة وتجهيز كل الأدلة المساعدة التي تدل بأن المدرسة قامت بالمطلوب منها في المعايير وتمنح المدرسة ثلاثة تواريخ مناسبة لزيارتها ويقوم مكتب التصنيف بأختيار أحد هذه التواريخ .

التحضير للزيارة : يقوم مكتب تصنيف المدارس الخاصة بدراسة المعلومات التي ارسلتها المدرسة وقامت برفعها على المنصة الالكترونية للمكتب ويجهزها لرئيس فريق التقييم ، والاسترشاد بكل المعلومات والمؤشرات الموجودة على البوابة التعليمية ، والاطلاع على نتائج وتحليل الاستبيانات.

أثناء الزيارة : يقوم الفريق بملاحظة وقياس أثر الخدمات التي تقدمها المدرسة ويقدر ويراعي الفريق أختلاف اساليب المدارس في معالجة وتطبيق طرقها الخاصة في عملية التسيير اليومي لأمورها ولا يفرض

عليها طريقة موحدة ويلاحظ ابداعات المدرسة ، وبفحص الأدلة المساعدة التي قدمتها المدرسة للدلالة على أعمالها ، وبتجربة خطة الأمن والسلامة والوقاية من الحريق وفحص وسائل النقل وحضور طابور الصباح وزيارة الفصول الدراسية ، ويقوم رئيس الفريق بفحص المستندات المالية للمدرسة ، ، ومقابلة الأعضاء الهيئة التدريسية ومجلس الطلبة وأعضاء مجلس الآباء .

بعد الزيارة : يقوم رئيس الفريق بكتابة التقرير النهائي للتقييم متضمنا ملاحظاتة على الزيارة ، ويتم حساب النسبة المئوية للتقييم العام للمدرسة ، وحساب النسبة المئوية للتقييمات الفرعية الأخرى التي سيتم تصنيفها ، يقوم المكتب المختص بتصنيف المدارس الخاصة بفحص التقرير النهائي لتقييم المدرسة ، وبعد الموافقة يقوم بإرسال نسخة منه للمدرسة ، ويقوم بانتظار المدة المحددة في آلية التظلم لتلقي أي تظلم من المدرسة على نتيجة تقييم أي معيار من المعايير ، ويتم فحص التظلم حسب الآلية المتبعة ، بعد ذلك يتم ترتيب المدارس داخل كل فئة تصنيفية من المعايير الخمسة (متميزة – جيد جداً – متوسطة– مقبولة – ضعيفة) .

الدراسة الميدانية ونتائجها

منهج الدراسة :– استخدم الباحث الاستقصاء الكيفي الذي يحاول فهم السلوك الاجتماعي والانساني من منظور داخلي ، أي كما يعيشه المشاركون في موقع اجتماعي معين ، وهذا النوع من البحث شخصي جدا ، يترتب علية جلب الإدراك الذاتي وتحيز المشاركين[1].

مجتمع المقابلة وعينتها : تم تطبيق بطاقة المقابلة على القيادات التربوية من جميع المديريات التابعة لديوان عام وزارة التربية والتعليم بعدد (53) بطاقة ،وتطبق على (مدير عام ومساعديه ، ومدير دائرة ومساعديه ، ورئيس قسم – مدير كتب – أخصائي جودة – مشرف إداري)

جدول (1) أعداد عينة بطاقة المقابلة .

الوظيفة	مدير عام	مدير عام مساعد	خبير تربوي	مدير دائرة /مكتب	مساعد مدير	الاجمالي
العدد	2	3	6	3	6	
الوظيفة	مدير مكتب	رئيس قسم	أخصائي جودة	مشرف تقييم أداء / إداري		
العدد	3	12	8	15		53

أداة الدراسة :– اعتمد البحث على المقابلة : كأداة للتوصل لبناء أنموذج لمركز التقييم والاعتماد المدرسي في ضوء التجارب العالمية .

نتائج السؤال الاول : ما استراتيجية (رؤية – ورسالة) مركز التقييم والاعتماد المدرسي ؟

الرؤية : تركزت استجابات عينة المقابلة معظمها بأنها شاملة و واضحة وتوجد بعض المقترحات على النحو الآتي : (بيت خبرة وطنية ودولية – تحسين مستوى العملية التعليمية – تحقيق التميز والتنافسية على المستوي المحلي والاقليمي – تحديد فترة زمنية للرؤية)

الرسالة : تركزت استجابات عينة المقابلة معظمها بأنها شاملة و واضحة وتوجد بعض المقترحات على النحو الآتي: (تقديم الدعم لمدارس–كوادر متخصصة عمانية وغير عمانية – مراجعة الأداء المدرسي المستمر وتحسينه – اتباع معايير الهيئة العمانية للاعتماد – وضع نظام للتقييم والاعتماد المدرسي– الحصول على مخرجات قادرة على مواكبة المتغيرات التي تحدث بالعالم)

نتائج السؤال الثاني : ما الأهداف التي يجب أن يحققها مركز التقييم والاعتماد المدرسي ؟

جدول (2) استجابات عينة الدراسة حول أهداف مركز التقييم والاعتماد المدرسي . ن = 53

م	أهداف المركز :	التكرار	الوزن النسبي	الترتيب
1	وضع استراتيجية للتقييم والاعتماد المدرسي .	50	%94.33	الثاني
2	التعاون والتنسيق مع الهيئة العمانية للاعتماد .	49	%92.45	الخامس
3	وضع آليات لتطبيق استراتيجية التقييم والاعتماد	51	%96.22	الاول
4	توفير أساليب التقييم والاعتماد المدرسي .	49	%92.45	الرابع
5	وضع مؤشرات للتقييم والاعتماد المدرسي .	47	%88.67	السابع
6	وضع حلول لمعوقات التقييم والاعتماد المدرسي	46	%86.79	الثامن
7	الإشراف على لجان التقييم والاعتماد.	48	%90.56	السادس
8	القيام بإجراءات تقييم أداء المعلمين .	50	%94.33	الثالث

يلاحظ من الجدول السابق أن أهم الأهداف التي يجب أن يحققها مركز التقييم والاعتماد المدرسي ، وذكرتها عينة المقابلة تمثلت في الآتي : وضع اليات لتطبيق إستراتيجية الجودة بمدارس السلطنة ، وضع استراتيجية للتقييم والاعتماد المدرسي ، القيام بإجراءات تقييم أداء المعلمين ، توفير اساليب التقييم والاعتماد ، التعاون والتنسيق مع الهيئة العمانية للاعتماد ، الاشراف على اللجان المحلية للتقييم والاعتماد ، وضع مؤشرات للتقييم والاعتماد ،بوزن نسبي تراوح بين (86.79%– 94.33) ، ويمكن تفسير ذلك برغبة وتطلع الإدارة التربوية إلي تحقيق أهداف التقييم والاعتماد المدرسي .

نتائج السؤال الثالث : ما الهيكل التنظيمي الذي يجب أن يكون علية مركز تقييم والاعتماد المدرسي ؟

جدول (3) استجابات عينة المقابلة للهيكل التنظيمي لمركز ضمان الجودة ن + 53

م	الهيكل التنظيمي :	التكرار	الوزن النسبي	الترتيب
1	مجلس إدارة مستقلة	51	%96.22	الاول
2	مدير مركز التقييم والاعتماد.	49	%92.45	الرابع
3	قسم التنسيق والمتابعة .	48	%90.56	الخامس
4	قسم الاحصاء ونظم المعلومات .	47	%88.67	الثامن
5	قسم تقييم الأداء المدرسي .	51	%96.22	الثاني
6	قسم الدراسات والبحوث .	48	%90.56	السادس
7	قسم المعاييروالاختبارات المهنية .	47	%88.67	السابع
8	قسم تقييم المعلمين .	46	%86.79	التاسع
9	قسم الاعتماد المدرسي .	50	94.33	الثالث
10	قسم الشؤون المالية والإدارية	45	%84.90	العاشر
11	قسم التدريب والتاهيل .	43	%81.11	الحادي عشر

يلاحظ من الجدول السابق أن الهيكل التنظيمي الذي يجب أن يكون علية مركز التقييم والاعتماد المدرسي والذي ركزت علية عينة المقابلة تمثل في الآتي : (مجلس إدارة مستقل – قسم تقييم الأداء المدرسي ، قسم الاعتماد المدرسي ، مدير مركز التقييم والاعتماد ، قسم التنسيق والمتابعة ، قسم الدراسات والبحوث ، قسم المعايير والاختبارات المهنية للمعلمين، قسم قواعد ونظم المعلومات – قسم الشؤون الإدارية والمالية والمالية) بوزن نسبي تراوح بين (81.11%- 96.22)، ويمكن تفسير ذلك بأن الإدارة التربوية ترغب أن ي أن يتمتع المركز بالاستقلالية الإدارية والمالية واتخاذ القرار ، وأن يكون له وضعيته الاعتبارية ، ويعمل على القيام بأعمال التقييم والاعتماد المدرسي الذي تحتاجه المدارس التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم .

نتائج السؤال الرابع : ما الاختصاصات والمسؤوليات التي ينبغي ان يقوم بها مركز ضمان جودة الأداء المدرسي ؟

جدول (4) جدول يوضح الاختصاصات والمسؤوليات لمركز التقييم والاعتماد المدرسي ن = 53

م	الاختصاصات والمسؤوليات .	التكرار	الوزن النسبي	الترتيب
1	وضع معايير للتقييم الذاتي والخارجي للمدارس .	47	%88.67	التاسع
2	التأكد من تحقق الحد الأدني من شروط التقييم والاعتماد المدرسي	48	%90.56	السادس
3	تطبيق مبادئ المحاسبية التعليمية .	46	%86.79	الثاني عشر
4	تعريف المجتمع بواقع المدارس من حيث كفاءتها ومستواها العلمي	45	%84.56	الثالث عشر
5	مساعدة المدرسة على معرفة نقاط القوة وتلافي نقاط الضعف	48	%90.56	السابع
6	التأكد من أن المدرسة لديها أهداف واضحة ومقبولة	50	%86.56	الحادي عشر
7	تصميم أدوات لتقييم أداء المعلمين .	46	%86.56	العاشر
8	العمل على التنمية المهنية للعاملين بالمركز .	45	%84.56	الرابع عشر
9	تجنب وقوع عيوب في أداء المدرسة	46	%94.33	الاول
10	إنشاء قواعد بيانات متكاملة عن المدارس	47	%88.67	الثامن
11	تطوير دليل للتقييم والاعتماد المدرسي .	48	%90.56	الخامس
12	السعي إلى نشر ثقافة التقييم والاعتماد المدرسي	49	%92.45	الثالث
13	التعاون وتبادل الزيارات مع مؤسسات التقييم والاعتماد	50	%94.33	الثاني
14	التعاون مع مؤسسات التعليم العالي ترخيص المعلمين	48	%90.56	الرابع

يلاحظ من الجدول السابق أن الاختصاصات والمسؤوليات التي ينبغي ان يقوم عليها مركز تقييم والاعتماد المدرسي ، والتي ركزت عليه عينة المقابلة تمثلت في الآتي : التأكد بأن لديها أهداف واضحة ومقبولة ، التعاون وتبادل الزيارات مع مؤسسات التقييم والاعتماد المحلية والدولية ، السعي إلى نشر ثقافة التقييم والاعتماد المدرسي ، التعاون مع مؤسسات التعليم العالي لتطبيق أدوات تقييم المعلمين ، تطوير دليل للتقييم والاعتماد المدرسي ، التأكد من تحقيق الحد الأدني من شروط التقييم والاعتماد المدرسي ، مساعدة المدرسة على معرفة نقاط القوة وتلافي نقاط الضعف ، إنشاء قواعد بيانات متكاملة عن المدارس الحكومية والخاصة ، بوزن نسبي تراوح بين (84.56% – 94.33%) ، ويمكن تفسير ذلك بأن الإدارة التربوية بوزارة التربية والتعليم ترغب أن يكون للمركز دور فعال بالتقييم والاعتماد المدرسي من أجل ضمان جودة المخرجات التعليمية.

نتائج السؤال الخامس:ما معايير التقييم والاعتماد المدرسي؟

جدول (5) جدول يوضح معايير التقييم والاعتماد المدرسي ن =53

م	معايير التقييم والاعتماد	التكرار	الوزن النسبي	الترتيب
1	الرسالة والقيم والأهداف	50	%94.33	الرابع
2	الإدارة التربوية الفعالة	49	%92.45	السادس
3	الموارد البشرية وتنميتها .	48	%90.56	التاسع
4	عمليات التعليم والتعلم	51	%96.22	الثاني
5	تقييم وتحسين أداء الطلاب.	52	%98.11	الاول
6	تنفيذ خطة المنهج المدرسي .	49	%92.45	السابع
7	تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة .	48	%90.56	الثامن
8	الخدمات الارشادية وشؤون الطلاب .	49	%92.45	الخامس
9	المرافق والتجهيزات المدرسية .	47	%88.67	أثني عشر
10	المكتبة ومصادر التعلم .	46	%86.56	ثلاثة عشر
11	خدمات الصحة والسلامة .	47	%88.67	أحدي عشر

م	معايير التقييم والاعتماد	التكرار	الوزن النسبي	الترتيب
12	التواصل مع المجتمع المحلى	48	%90.56	العاشر
13	الإدارة المالية والتمويل	47	%88.67	أربعة عشر
14	التخطيط للجودة والتحسين المستمر	50	%94.33	الثالث

يلاحظ من الجدول السابق 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 الإدارة التربوية تأمل أن يلتزم المركز بالمعايير الدولية في التقييم والاعتماد خصوصا في مايتعلق بتقييم وتحسين أداء الطلاب ، وعمليات التعليم والتعلم ، والتخطيط للتحسين والجودة

نتائج السؤال السادس: ما الصلاحيات التي ينبغي أن تمنح لمركز ضمان جودة الأداء المدرسي ؟

جدول (6) جدول يوضح إجراءات الاعتماد التي يتطلبها المركز .

م	إجراءات الاعتماد المدرسي :	التكرار	الوزن النسبي	الترتيب
المرحلة الاولى : التجهيز للاعتماد :				
1	إخطار المدرسة بقبول طلب التقييم والاعتماد .	48	%90.56	الرابع
2	توفير المدرسة متطلبات التقييم والاعتماد .	47	%88.67	الخامس
3	ادخال بيانات المدرسة وتقاريرها بالبوابة التعليمية .	47	%88.67	السادس
4	تجهيز المدرسة الأدلة المساعدة حسب حسب دليل التقييم والاعتماد	48	%90.56	الثالث
5	القيام بالتقييم الذاتي للتأكد من توفير متطلبات التقييم والاعتماد .	49	%92.45	الاول
6	ارسال تقرير التقييم الذاتي للمدرسة لمركز التقييم والاعتماد المدرسي	49	%92.45	الثاني
المرحلة الثانية : التقييم الخارجي :				
1	مراجعة نتائج التقييم الذاتي ورفعها على البوابة الالكترونية .	50	%94.33	الاول
2	إخطار المدرسة بالموعد النهائي وأعضاء فريق التقييم .	49	%92.45	الثاني
3	زيارة المدرسة لمدة ثلاثة – اربعة ايام حسب كبر حجم المدرسة.	48	%92.45	الثالث
4	يقوم الفريق بفحص جميع المستندات والأدلة التي يحتاجها للتقويم .	46	%86.56	السابع
5	يجري الفريق المقابلات التي يحتاجها مع ذوى الاختصاص	48	%90.56	الخامس
6	اتفاق أعضاء الفريق على درجات تقييم المعاييربناء على	49	%90.56	الرابع

م	إجراءات الاعتماد المدرسي :	التكرار	الوزن النسبي	الترتيب
	ملاحظاتهم			
7	كتابة رئيس الفريق التقرير النهائي للتقييم متضمنا ملاحظات الفريق.	47	%88.67	السادس
المرحلة الثالثة: الاعتماد المدرسي:				
1	فحص التقرير النهائي للمدرسة وارسال نسخة للمدرسة .	49	%96.22	الاول
2	تظلم المدارس من نتيجة بعض المعايير حسب آليات التظلم المحدده	48	%90.56	السابع
3	يتم تشكيل لجنه تحكيم لفحص التظلمات وأبداء الرأي النهائي .	49	%92.45	الثالث
4	أخطار المدارس بالتقرير النهائي بعد التظلم .	51	%92.45	الرابع
5	رفع التقرير للجنة الاعتماد من أجل أعتماد المدارس .	51	%96.22	الثاني
6	إعادة الاعتماد واعلان ذلك بالبوابة التعليمية .	49	%92.45	الخامس
7	يعاد التقييم والاعتماد بعد ثلاث سنوات .	49	%92.45	السادس

يلاحظ من الجدول السابق أن أهم إجراءات الاعتماد المدرسي التي ينبغي أن يقوم بها مركز التقييم والاعتماد ، والتي ركزت عليه عينة المقابلة تمثلت في الآتي : المرحلة الأولي: (القيام بالتقييم الذاتي للتأكد من توفير متطلبات التقييم والاعتماد – ارسال تقرير التقييم الذاتي للمدرسة لمركز التقييم والاعتماد المدرسي – تجهيز المدرسة الأدلة المساعدة على حسب دليل التقييم والاعتماد – المساءلة الإدارية). المرحلة الثانية (التقييم الخارجي) : (مراجعة نتائج التقييم الذاتي ورفعها على البوابة الالكترونية ، إخطار المدرسة بالموعد النهائي ، زيارة المدرسة لمدة ثلاثة – اربعة ايام حسب كبر حجم المدرسة) المرحلة الثالثة (الاعتماد المدرسي) : فحص التقرير النهائي للمدرسة وارسال نسخة للمدرسة – رفع التقرير للجنة الاعتماد من أجل أعتماد المدارس – إخطار المدارس بالتقرير النهائي بعد التظلم – إعادة الاعتماد وإعلان ذلك بالبوابة التعليمية – يعاد التقييم والاعتماد بعد ثلاث سنوات) بوزن نسبي تراوح بين(82.35%- 94.11%)،ويمكن تفسير ذلك بأن الإدارة التربوية بوزارة التربية والتعليم ترغب أن يكون التقييم والاعتماد عبر مراحل ثلاثة أساسية تنتهي بالاعتماد النهائي للمدرسة بعد مراجعة التظلمات .

نتائج السؤال السابع : ما معايير تقييم أداء المعلم ؟

جدول (7) جدول يوضح معايير تقييم أداء المعلم .

م	معايير تقييم أداء المعلم :	التكرار	الوزن النسبي	الترتيب
1	التخطيط والتحضير للدرس .	47	%88.67	الثاني
2	المشاهدات الصفية واستراتيجيات التدريس ومعيناته	48	%90.56	الاول
3	استخدام بيانات الطلبة والسجلات المدرسية .	47	%88.67	الرابع
4	التطوير المهني المستمر .	46	%86.56	السادس
5	التواصل مع أولياء الامور	45	%84.56	السابع

م	معايير تقييم أداء المعلم :	التكرار	الوزن النسبي	الترتيب
	والشركات المجتمعية .			
6	الانتظام والالتزام المهني .	47	%88.67	الثالث
7	الثقافة والممارسات المهنية .	45	%84.56	الثامن
8	تقييم وتحسين مستويات تحصيل الطلبة .	46	%86.56	الخامس

يلاحظ من الجدول السابق أن أهم معايير تقييم أداء المعلم التي ينبغي أن يقوم عليها مركز التقييم والاعتماد والتي ركزت عليها عينة المقابلة تمثلت في الآتي : المشاهدات الصفية ، 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 الإدارة التربوية ترغب في المركز أن يعمل على تقييم أداء المعلم حسب المعايير الدولية من أجل الوصول للرخصة المهنية للمعلم.

نتائج السؤال الثامن: ما إجراءات تقييم المعلمين؟

جدول (8) جدول يوضح إجراءات تقييم المعلمين.

م	إجراءات تقييم المعلمين	التكرار	الوزن النسبي	الترتيب
1	تقديم طلبات الخضوع لتقييم أداء المعلمين .	25	%47.16	السابع
2	فرز الطلبات بناء على شروط ومعايير التقييم .	42	%79.24	السادس
3	تطبيق أدوات تقويم أداء المعلمين بالتعاون مع مكتب الترخيص	50	%94.33	الاول
4	منح المعلم مستويات كفاية التدريس الثلاثة(جيد– جيدجدا – متميز)	50	%94.33	الثاني
5	إعادة تقويم المعلمين الذين لم يحصلوا على المستوى المطلوب	49	%92.45	الثالث
6	إعتماد نتائج تقييم أداء المعلمين ورفعة خلال النظام الالكتروني	48	%90.56	الرابع
7	إعادة تقديم طلبات التقييم بعد ثلاث – خمس سنوات للمعلمين	48	%90.56	الخامس

يلاحظ من الجدول السابق أن أهم الصلاحيات التي ينبغي أن يقوم عليها مركز تقييم والاعتماد المدرسي ، والتي ركزت عليها 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 للمركزصلاحيات يستطيع من خلالها القيام بمسؤولياته بكل فعالية لضمان جودة الأداء المدرسي .

نتائج السؤال التاسع : ما متطلبات إنشاء مركز التقييم والاعتماد المدرسي ؟

جدول(9)جدول يوضح متطلبات إنشاء مركز التقييم والاعتماد المدرسي.

م	متطلبات إنشاء مركز التقييم والاعتماد المدرسي	التكرار	الوزن النسبي	الترتيب
	متطلبات مالية :			
1	إعتماد ميزانية خاصة للمركز .	47	%88.67	الاول
2	إدارة مالية مستقلة .	24	%45.28	الثالث
3	إنشاء قسم للشؤون المالية .	46	%86.56	الثاني
	متطلبات تشريعية :			
1	إقرار إنشاء مركز التقييم والاعتماد المدرسي	49	%92.45	الاول
2	إصدار الهيكل التنظيمي للمركز واختصاصاته .	48	%90.56	الثاني
3	استحداث مسميات وبطاقات وصف وظيفية .	46	%86.56	الثالث
	متطلبات بشرية :–			
1	كوادر متخصصة في التقييم والاعتماد المدرسي	50	%94.33	الاول
2	استحداث وظائف يتطلبها المركز .	47	%88.67	الثالث
3	تدريب وتأهيل للموارد البشرية .	45	%84.56	الثاني
	متطلبات تكنولوجية :			
1	إجهزة وأنظمة الكترونية .	45	%84.56	الاول
2	موقع خاص على الشبكة الالكترونية .	43	%81.13	الثالث
3	الربط بنظام المراسلات الإلكتروني .	44	%83.01	الثاني

يلاحظ من الجدول السابق أن أهم متطلبات أنشاء مركز تقييم والاعتماد والتي ركزت عليها عينة المقابلة تمثلت في الآتي : متطلبات مالية : (أعتماد ميزانية خاصة للمركز ،إنشاء قسم للشؤون المالية) ومتطلبات تشريعية :– (إقرار إنشاء مركز التقييم والاعتماد المدرسي – إصدرالهيكل التنظيمي للمركز) متطلبات بشرية (كوادر متخصصة في التقييم والاعتماد المدرسي – استحداث وظائف يتطلبها المركز) و متطلبات تكنولوجية : أجهزة وأنظمة الكترونية – الربط بنظام المراسلات الالكتروني – موقع خاص على الشبكة الالكترونية) – بوزن نسبي تراوح بين (45.28% – 94.33%) ، ويمكن تفسير ذلك بأن القيادات الإدارية ترغب أن يكون المركز وفق أعلى مستويات التقنية ومواكبا للحداثة ، وأن يتم توفير جميع المتطلبات المالية ، والتشريعية ، والبشرية والتكنولوجية من أجل تنفيذ أختصاصاته بفاعلية .

خاتمة :

بينت الدراسة أن هناك حاجة لوجود مركز للتقييم والاعتماد المدرسي بوزارة التربية والتعليم يكون له استراتيجية واضحة وشاملة ، ومن أهم أهداف المركز وضع آليات لتطبيق استراتيجية الجودة بمدارس السلطنة ، ووضع استراتيجية للتقييم والاعتماد المدرسي ، ويكونللمركز إدارة مستقلة ويتكون المركز من عدة أقسام في التقييم والاعتماد والاحصاء ، وله خبراء متخصصين في التقييم والاعتماد المدرسي ، ومن أهم

أختصاصاته تجنب وقوع عيوب في أداء المدرسة ، والتعوان وتبادل الزيارات مع مؤسسات التقييم والاعتماد ، وتمر إجراءات الاعتماد بالمركز بثلاث مراحل : التجهيز للاعتماد – التقييم الخارجي – الاعتماد المدرسي ، بينماتمر إجراءات تقييم المعلمين بسبع خطوات تبدا بمرحلة تقديم الطلبات وتنتهي بإعادة التقييم بعد ثلاث – خمس سنوات ، هذا ويتطلب إنشاء المركز قرار بإستحداث مركز التقييم والاعتماد المدرسي، والى أعتماد ميزانية خاصة ، وكوادر متخصصة بالتقييم والاعتماد المدرسي، إجهزة وأنظمة الكترونية.

من خلال نتائج الدراسة الميدانية يتم وضع إنموذج مقترح لمركز التقييم والاعتماد المدرسي في سلطنة عُمان .

أنموذج مقترح لمركز التقييم والاعتماد المدرسي في ضوء التجارب العالمية .

مقدمة :

نتيجة لما توصل إلية الباحث من الدراسة النظرية والميدانية (المقابلة) من استجابات عينة الدراسة ، حيث تم التوصل من خلال نتائج المقابلة أن أهم أختصاصات مركز التقييم والاعتماد المدرسي هو تجنب وقوع عيوب في أداء المدرسة من خلال إجراء مراجعات مستمرة بالمرتبة الاولى بنسبة (94.33%) ، ووجود إدارة مستقلة للمركز بنسبة (96.22%) ، وتفسير ذلك أهمية وجود مركز للتقييم والاعتماد المدرسي في التنظيم الهيكلي لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان ، مما يتطلب وضع أنموذج مقترح لمركز التقييم والاعتماد المدرسي ، والذي يشتمل على الآتي :(متطلبات إنشاء المركز–استراتيجية المركز(الرؤية – الرسالة – الأهداف – الهيكل التنظيمي للمركز––أختصاصات المركز– إجراءات التقييم والاعتماد المدرسي – معايير التقييم والاعتماد– معايير تقييم اداء المعلمين– إجراءات تقييم أداء المعلمين)

أولا : متطلبات إنشاء المركز :

- متطلبات مالية :اعتماد ميزانية خاصة بالمركز – إدارة مالية مستقلة .
- متطلبات تشريعية : إقرار إنشاء مركز التقييم والاعتماد المدرسي – إصدار الهيكل التنظيمي للمركز واختصاصاته
- متطلبات بشرية : (كوادر متخصصة في التقييم والاعتماد المدرسي – تدريب وتأهيل للموارد البشرية – استحداث وظائف يتطلبها المركز.
- متطلبات تكنولوجية: إجهزة وأنظمة الكترونية – الربط بنظام المراسلات الإلكتروني– موقع خاص الالكتروني).

ثانيا: استراتيجية المركز:

رؤية المركز تتمثل في : أن يسعى المركز ليكون بيت خبرة محلي وأقليمي من خلال أتباع استراتيجية تعمل على تحقيق التميز بجودة الأداء المدرسي .

رسالة المركز تتمثل في : العمل على إتباع استراتيجية شاملة للتقييم والاعتماد المدرسي قائمة على معايير ومؤشرات جودة الأداء المدرسي ، ويعمل على والتنسيق وتبادل الخبرات مع الهيئات المحلية والاقليمية المختصة بالتقييم والاعتماد المدرسي،ويتم ذلك من خلال كوادر متخصصة لمراجعة الأداء المدرسي ، بالاعتماد على معايير هيئة الاعتماد العُمانية .

ثالثا : أهداف المركز : يقوم المركز بتحقيق الأهداف الآتية :-

1- وضع إستراتيجية للتقييم والاعتماد المدرسي . ومن أهم آليات التنفيذ : صياغة الرؤية والرسالة والغايات النهائية ونشرها- دراسة العوامل الداخلية والخارجية لواقع نظم التقييم والاعتماد المدرسي –تحديد فجوات الأداء – وضع خطة تنفيذية للتقييم والاعتماد المدرسي.

2- وضع آليات لتطبيق إستراتيجية للتقيم والاعتماد المدرسي. ومن أهم آليات التنفيذ : إعداد الدراسة الذاتية والتقارير الفصلية والسنوية – وضع معايير ومؤشرات للتقييم والاعتماد – تفعيل دور فريق التقييم الذاتي والخارجي – وضع وإجراءات لتطبيق استراتيجية التقييم والاعتماد المدرسي.

3- القيام بإجراءات تقييم أداء المعلمين: من أهم آليات التنفيذ : وضع ضوابط لتقييم أداء المعلمين – إعداد مقيمين للتقييم الأداء –وضع استمارات لتقييم أداء المعلمين – وضع خطة لسنوية لتقييم أداء المعلمين من أجل الترخيص.

4- توفير أساليب التقييم والاعتماد المدرسي.ومن أهم آليات التنفيذ: التقييم الذاتي للمدرسة –التقييم الخارجي من خلال بين خبرة – زيارات تقيمية.

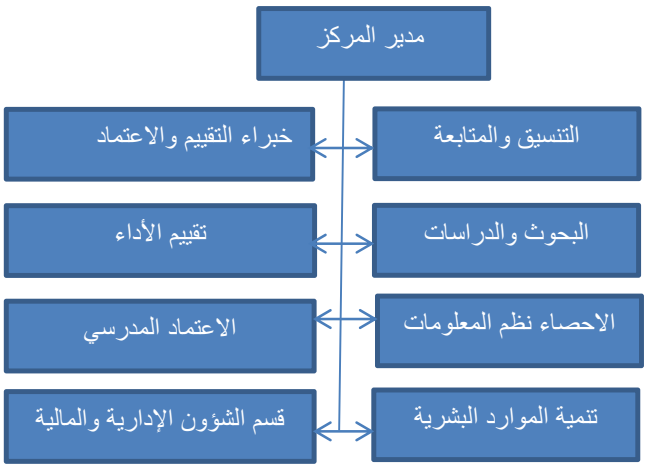
5- التعاون والتنسيق مع الهيئة العمانية للاعتماد من أهم آليات التنفيذ : تطبيق المعايير والمؤشرات – وضع الحلول في معوقات التقييم والاعتماد – الاستشارات الفنية بخصوص التقييم والاعتماد – لجان مشتركة في المراجعة المستمرة للتقييم أداء المدارس – وضع سياسات التقييم والاعتماد .

6- وضع مؤشرات للتقييم والاعتماد المدرسي وتكون آليات التنفيذ : تطبيق معايير هيئة الاعتماد – وضع مؤشرات للتقييم والاعتماد – ايجاد دليل للتقييم والاعتماد – تصميم وتطبيق استمارات خاصة بالتقييم والاعتماد .

7- الإشراف على لجان التقييم والاعتماد. آليات التنفيذ : من أهمها وضع جدول بزيارات التقييم – التنسيق مع المدارس بخصوص الزيارات – إعطاء التعليمات والاجراءات للتقييم والاعتماد .

8- وضع حلول لمعوقات التقييم والاعتماد المدرسي آليات التنفيذ : من أهمها(إجراءا بحوث ودراسات – تحليل التقارير للتوصل للحلول – تشكيل لجنة مركزية لمتابعة معوقات التقيم والاعتماد .

رابعا : الهيكل التنظيمي واختصاصات الاقسام : يتكون الهيكل التنظيمي للمركز حسب الشكل (1) :



شكل (1) الهيكل التنظيمي لمركز التقييم والاعتماد المقترح .

1- مجلس الادارة : ويكون للمركز الاستقلالية الادارية ويضم في عضويته وزير التربية والتعليم رئيسا – مدير المركز – عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس – مديري عموم المحافظات التعليمية – ممثل من الهيئة العمانية للتقييم والاعتماد – 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 التقييم والاعتماد والعمل على تطويره – متابعة تنفيذ السياسات المعتمدة من مجلس الادارة بالمركز – الإشراف على رفع التقارير الفصلية والسنوية عن التقييم والاعتماد المدرسي – رئاسة فريق تقييم والاعتماد الخارجي) .

3- 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 .

4-خبراء التقييم والاعتماد المدرسي. ومن أهم اختصاصاتهم المشاركة في إعداد الخطط الاستراتيجية للمركز- المشاركة في وضع الخطط التنفيذية – مراجعة التقارير الفصلية والسنوية عن جودة الأداء – المشاركة في فرق تقييم الأداء الخارجي – تقديم الاستشارات الفنية حول ضمان جودة الأداء

ويتضمن المركز الاقسام الآتية:

1- قسم تقييم الأداء المدرسي. ومن اختصاصاته: تنسيق أعمال التقييم الداخلي الخارجي – مراجعة تقارير تقييم الأداء – جمع البيانات والمعلومات عن مؤشرات التقييم من خلال استمارات خاصة – المشاركة في الزيارات الميدانية للتقييم المدرسي- التواصل مع بيوت الخبرة في التقييم الخارجي الدولية – تقديم الدعم الفني في مجال تقييم الأداء المدرسي- ربط نتائج التحصيل بنتائج التقييم.

2- قسم الاعتماد المدرسي. ومن أهم اختصاصاته: وضع معايير ومؤشرات الاعتماد – أعتماد المدارس حسب تقارير تقييم الأداء – تحديث نماذج استمارات الاعتماد – مراجعة تقارير التقييم من أجل اعتماد المدارس- المشاركة في النظر للتظلمات من نتائج التقييم والاعتماد – التعاون والتنسيق مع هيئة الاعتماد العمانية.

3 – قسم تنمية الموارد البشرية: ومن أهم اختصاصاته: نشر ثقافة جودة الأداء المدرسي – وضع خطة الانماء المهني للمركز – تقديم برامج تدريبية في انظمة الجودة – تنظيم المؤتمرات والندوات في مجال انظمة الجودة حصر الاحتياجات التدريبية – تنظيم المؤتمرات والندوات – تنظيم الزيارات لبيوت الخبرة – تنظيم البرامج التدريبية.

4 – قسم الشؤون الادارية والمالية. ومن اختصاصاته: وضع آليات لتطبيق المحاسبية التعليمية حسب قانون التعليم-حفظ سجلات الموظفين- وضع معايير التعيين في المركز ووظائفه-تجميع تقارير الأداء الوظيفي-الاشراف على إجازات الموظفين وترقياتهم- الإشراف على عقود الشراء).

5- قسم الاحصاء ونظم المعلومات. ومن أهم اختصاصاته: تصميم الموقع الالكتروني للمركز- التعاون مع دائرة التخطيط والاحصاء – المشاركة في وضع الخطة الاستراتيجية للمركز – جمع البيانات والاحصاءات- الحرص على تكامل قواعد البيانات – حصر الاحتياجات من الكوادر الوظيفية – تحليل مؤشرات الأداء.

6- قسم البحوث والدراسات. وأهم اختصاصاته: إعداد البحوث والدراسات المتعلقة بالتقييم والاعتماد المدرسي – تحليل التقارير عن تقييم الأداء – تحديد نقاط القوة والضعف في تقييم الأداء المدرسي.

خامسا: الاختصاصات والمسؤوليات. يعطى المركز الصلاحيات الآتية أهمها : تجنب وقوع عيوب في أداء المدرسة من خلال إجراء مراجعات مستمرة – التعاون وتبادل الزيارات مع مؤسسات التقييم والاعتماد المحلية والدولية – السعي إلى نشر ثقافة التقييم والاعتماد المدرسي – تطوير دليل للتقييم والاعتماد المدرسي – مساعدة المدرسة على معرفة نقاط القوة وتلافي نقاط الضعف – التأكد من تحقيق الحد الأدنى من شروط التقييم والاعتماد المدرسي- إنشاء قواعد بيانات بيانات متكاملة – وضع معايير للتقييم الذاتي والخارجي- تصميم أدوات لتقييم أداء المعلمين.

سادسا : – معايير التقييم والاعتماد المدرسي : وأهم هذه المعايير تتمثل في الآتي :

1– تقييم وتحسين أداء الطلاب:وتشمل(استخدام المعلمون طرق تقييم متنوعة – يتم فحص مستويات بكل دقة – يرتكز تقييم تعلم الطلبة على محكات واضحة – يتم تزويد الطلاب بتغية راجة عن أعمالهم– هناك نظام تقويم شامل يمكن تفسير نتائج التقييم– كتابة نتائج التقييم في شكل تقارير منتظمة تستخدم نتائج التقييم لاتخاذ القرارات–يتوفر سجلات للطلاب دقيقة ومتكاملة–يسهم الطلاب في تقييم أدائهم ذاتيا – موظفون متخصصون للتطبيق).

2– عمليات التعليم والتعلم : وتشمل : خطة رفع المستوي التحصيلي – تتسق مع الخطة الاستراتيجية للتعليم – تغطي جميع مجالات التعلم بالمستوى المطلوب – تساعد في تطبيق المعارف والمهارات وتنمية مهارات التفكير العليا – تحفيز التعلم النشط للطلاب – تساعد على تنمية الحوار والتواصل والمهارات الاجتماعية – البيئة التعليمية جذابة وتزيد دافعية التعلم – تقيم المدرسة بانتظام فعالية طرق التدريس للمعلمين – يوجد نظام إشرافي متكامل – تتوفر مصادر للتعلم – استخدام أحدث أساليب التقنية لدي الطلاب.

3– التخطيط للجودة والتعليم المستمر. وتشمل: لدي المدرسة خطة استراتيجية شاملة– تتم مراجعة الخطة الاستراتيجية–تشمل الخطة الاستراتيجية للمدرسة مؤشرا أداء مدرسي– تخصص المدرسة جزء من ميزانيتها للتطوير والتحسين–هناك مسؤوا أساسي عن الجودة– التخطيط والتقييم جزء أساسي من العمليات الإدارية – توجد لجنة للجودة بالمدرسة – سجلات المدرسة متاحة للتقييم– هناك نظام مراقبة لمدى الالتزام المدرسة بمعايير الاعتماد.

4– الرسالة والقيم والاهداف : ومن شروطها يشترك الجميع في وضعها – تتماشي مع التوجهات العامة للدولة – موثقة ومعروفة ومقبولة لدي المستفيدين – وضعت بشكل دقيق وصياغة واضحة – المراجعة الدورية لرؤية ورسالة وأهداف المدرسة).

5– الخدمات الارشادية والطلاب . وتشمل : تتوفر اللوائح والادلة التعليمية – توفير الخدمات الارشادية لجميع الطلاب – يتوفر مكان مخصص لارشاد الطلاب – توجد برامج توجية وارشاد للطلاب – توجد دراسة مسحية لاحتياجات الطلاب الارشادية – يوجد حصر لهوايات الطلاب – الامكانات والتجهيزات للانشطة المدرسية مناسبة – يوجد موظفون مؤهلون في شؤون الطلاب – امكان تقديم الطعام نظيفة وملائمة–توافق الخدمات الطلابية بمتطلبات الصحة والسلامة.

6– الإدارة التربوية الفعّالة .وتشمل: التزام الإدارة التربوية بالنظم واللوائح – للمدير سلطة كافية في إدارة المدرسة – تساعد على تحقيق رؤية ورسالة المدرسة– يوجد هيكل تنظيمي يحدد مستويات الإدارة –توفر أدلة وأنظمة عمل– للمدرسة مثياق أخلاقي تعمل به – توجد لدى إدارة المدرسةسياساتوإجراءات واضحة وموثقة– جوالمدرسة إيجابي.

7– تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة . وتشمل : (يتوفر بالمدرسة خدمات في مجال التربية الخاصة تشمل الكشف والمتابعة للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة – توفر المدرسة برامج إثرائية أو تسريع داخل الخطة الدراسية – توفر المدرسة مناهج خاصة للطلاب ذوى الاعاقة أو صعوبات التعلم–لدى المدرسة عدد كاف من المختصين المتدربين في مجال التربية الخاصة –دراسة مدى فعالية البرامج المقدمة لرعاية الطلاب)

8– المكتبة ومصادر التعلم . وتشمل: توجد بالمدرسة مكتبة أو مركز مصادر تعلم تتلائم مع احتياجات المعلمين والمتعلمين تتوفر خدمة الانترنت بالفصول ومركز مصادر التعلم – تستخدم المدرسة وسائل تقنية حديثة لدعم التعلم والتعليم – يدير المكتبة أو مصادر التعلم مختص في المجال – يقدم المختصون بالمكتبة خدمات فعالة للطلاب والمعلمين – تناسب محتويات المكتبة أو مصادر التعلم المستخدمين من داخل وخارج المدرسة – توجد ميزانية سنوية لدعم مقتنيات المكتبة أو مصادر التعلم – تحفظ المواد التعليمية بطريقة تسهل الوصول اليها .

9– خدمات الصحة والسلامة . وتشمل : توجد بالمدرسة عيادة تهتم بالجانب الصحي – للجهات المسؤولة عن المدرسة سياسة صحية تشمل الكشف والتطعيم وسجلات المرضي – تتوفر بالمدرسة إجراءات واضحة ومكتوبة لإخلاء المبني وطلب المساعدة الطارئة – تتخذ المدرسة إجراءا مناسبة حيال حفظ وتخزين وتوزيع المواد والمستلزمات المدرسية .

10– الإدارة المالية والتمويل . وتشمل : لدي المدرسة سياسة واضحة وموثوقة لإدارة شؤونها المالية – لدي الوزارة ميزانية سنوية توزع فيها المصادر بشكل مناسب – يشرف المدير على المصادر المالية – تقوم الوزارة بمراجعة السجلات المالية بالمدارس – يوجد نظام محاسبي معرف بالمدرسة – لدي المدرسة إجراءات واضحة لاستغلال مواردها المالية والعينية .

سابعا: إجراءات الاعتماد التي يتطلبها المركز : يمر الاعتماد بثلاث مراحل كل مرحلة لها إجراءتها:

المرحلة الاولي : التجهيز للاعتماد . وأهم خطواتها : قيام المدرسة بالتقييم الذاتي للتأكد من توفير متطلبات التقييم والاعتماد – إرسال تقرير التقييم الذاتي للمدرسة لمركز التقييم والاعتماد المدرسي – تجعيز المدرسة الادلة المساعدة حسب دليل الاعتماد – إخطار المدرسة بقبول طلب التقييم والاعتماد – توفير المدرسة متطلبات التقييم والاعتماد – إدخال بيانات المدرسة وتقاريرها بالبوابة التعليمية

المرحلة الثانية : وأهم إجراءات المرحلة : مراجعة تقارير التقييم الذاتي – إخطار المدرسة بموعد واعضاء فريق التقييم – زيارة المدرسة لمدة ثلاث الى اربعة ايام حسب كبر حجم المدرسة – يجري الفريق المقابلات التي يحتاجها مع ذوى الاختصاص بالمدرسة – يقوم الفريق بفحص جميع المستندات والادلة التي يحتاجها للتقييم – اتفاق أعضاء

الفريق على درجات تقييم المعايير بناء على ملاحظاتهم – كتابة رئيس الفريق التقرير النهائي للتقييم .

المرحلة الثالثة : الاعتماد المدرسي . وأهم إجراءات المرحلة : فحص التقرير النهائي للمدرسة وارسال نسخة للمدرسة – رفع التقرير للجنة الاعتماد من أجل اعتماد المدارس – تشكيل لجنة تحكيم لفحص التظلمات وإبداء الرأي النهائي – إخطار المدارس بالتقرير النهائي بعد التظلمات – رفع التقرير للجنة الاعتماد من أجل اعتماد المدارس – إعلان نتائج الاعتماد على البوابة التعليمية – إعادة التقييم والاعتماد بعد ثلاث سنوات.

ثامنا: معايير تقييم أداء المعلم . وأهم معايير تقييم المعلم جاءت: المشاهدات الصفية واستراتيجيات التدريس – التخطيط والتحضير للدرس– الانتظام والالتزام المهني– استخدام بيانات الطلبة والسجلات المدرسية– تقييم وتحسين مستويات تحصيل الطلبة – التطوير المهني المستمر– التواصل مع أولياء الامور والشركات المجتمعية – الثقافة والممارسات المهنية .

تاسعا : إجراءات تقييم المعلمين . وأهم إجراءات تقييم المعلمين : تقديم طلبات التقدم لتقييم أداء المعلمين – تطبيق أدوات تقييم أداء المعلمين – منح المعلمين مستويات كفاية التدريس الثلاثة (جيد – جيد جدا – متميز) – إعادة تقويم المعلمين الذين لم يحصلوا على المستوي المطلوب – إعتماد نتائج تقييم أداء المعلمين ورفعة خلال النظام الالكتروني – إعادة تقديم الطلبات للتقييم بعد ثلاث – خمس سنوات.

تم بحمد الله ،،،،

المراجع:

المراجع العربية :

(1) أبو علام ، رجاء محمود (2007) ، *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية* ، دار النشر للجامعات ، ط6 ، القاهرة

(2) الريس ، ناصر سعود (2013) ، *خطة أستراتيجية مستقبلية للاعتماد المدرسي العام في اللمملكة العربية السعودية (دراسة في الصعوبات وإمكانية التطبيق)* مجلة التربية ببنها ، 91 (3) ، 175-254.

(3) الشربيني ، غادة حمزة (2013) ، *معوقات تحقيق الاعتماد المدرسي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية* ، بحث مقدم إلى اللقاء السنوى السادس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية (جستن)، جامعة الملك سعود ، الرياض ، 4- 6 فبراير

(4) القيسي ، هناء محمود (2013) ، *فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم (ألاساليب والممارسات)* ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الأردن.

(5) النعمانية، سلامة (2010)، *تطوير معايير تقييم الأداء في مدارس سلطنة عمان*،رسالة ماجستير ، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

(6) المالكي ، عبد الرحمن بن دخيل (2015) ، *متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية بمكة المكرمة* ، رسالة ماجستير ، جامعة أم القري ، كلية التربية ، المملكة العربية السعودية

(7) المالكي ، حمده بنت محمد (2010) ، *تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة جدة* ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، قسم الإدارة التربوية والتخطيط ، جامعة أم القري ، الملكة العربية السعودية .

(8) الموسى ، ناهد عبدالله(2014) ، *أنماط تقويم أداء المدارس الأهلية (باللملكة العربية السعودية)* ، رسالة منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك فيصل الأحساء ، المملكة العربية السعودية .

(9)المنظمةالعربية للتنمية الإدارية(2009)، *أعمال مؤتمر قياس وتقييم الأداء كمدخل لتقييم الأداء المؤسسي*، القاهرة .

(10) السيابي ، زايد بن مسلم(2011) ،*تصور مقترح لدور الإدارة المدرسية في إدارة الاعتماد بسلطنة عُمان في ضوء تجربة الامارات العربية المتحدة* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، قسم الاصول والإدارة التربوية جامعة السلطان قابوس .

(11) السيابي ، أنوربن سليمان(2012)، *الاعتماد المدرسي لمدارس التعليم مابعد الاساسي بسلطنة عمان*،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم والاداب ، قسم الدراسات الانسانية ، جامعة نزوي .

(12) الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2012) ، *وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي " وثيقة التعليم الثانوي "* ، الاصدار الثالث ، 2010، 2011م ، القاهرة .

(13) حسان، محمد صبري والبحيري، السيد (2006) ، *تخطيط المؤسسات التعليمية*. مطبعة أبناء وهبة حسان ، القاهرة:.

(14) مجلس أبو ظبي للتعليم(2012)، *إطار أرتقاء " لتقييم المدارس الحكومية في إمارة أبوظبي* ، الطبعة الاولي ، ص 15-25

(15) مجلس التعليم (2014) ، *الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040م* ، النسخة النهائية ، 10 ديسمبر ، سلطنة عمان .

(16) مجلس التعليم (2014) ، *الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040م* ، النسخة النهائية ، 10 ديسمبر ، سلطنة عمان .

(17) مصطفى ، عبد الرحمن إبراهيم (2012م)، *آلية التقويم المؤسسي والتقويم الذاتي على ضوء دليل اتحاد الجامعات العربية* ، المؤتمرالعربي الدولى الثاني لضمان جودة التعليم العالى ، عَمان ،الاردن.

(18) عاشور ، نيلى السيد (2013) ، الاعتماد التربوي للتعليم العام في مصر في ضوء المعايير العالمية للجودة بالمدارس الدولية ، رسالة دكتوراة ، جامعة المنصورة ، جمهورية مصر العربية .

(19) مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي (2011) ، *بناء نموذج تنظيمي متكامل للاعتماد المدرسي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج – الاطار النظري – الدراسة المسحية – النماذج العلمية* ، الرياض المملكة العربية السعودية .

(20) ندا،عبدالرحمن والشحنة عبدالمنعم(2013)، *تأهيل مدارس التعليم العام لتحقيق متطلبات الاعتماد المدرسي " دراسة ميدانية محافظة بورسعيد* " ، بحث مقدم إلى اللقاء السنوى السادس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جسان) جامعة الملك سعود ، الرياض ، 4 – 6 فبراير .

(21) وزارة التربية والتعليم ، قرار وزاري رقم(527 /2015)،بتاريخ 2015/11/2م ، *بإنشاء مكتب لإدارة مشروع " مكتب تقييم الأداء المدرسي* .

(22) وزارة التعليم والتعليم ، *سياسة الرخص المهنية للمعلمين وقادة المدارس* ، 2015/ 2016م ، دولة قطر ، ص 15 .

(23) سلطنة عمان ، وزارة التربية والتعليم ، *مشروع تصنيف المدارس الخاصة* ، المسودة النهائية ، 2016/7/4 ، ص 9-12 .

المراجع الاجنبية :

(24) Davis ,D.J., & Ringsted , C. (2006) Accreditation of undergraduate and graduate medical education : how do the standards contribute to quality ? Adv Health Sci Educ Theory pract , 11 (3), 313.

(25)Goldberg,J,S,(2002)Quality management in education : buildingexcellence and equity in student performance .Quality Management journal,22-8,(4) 9.

(26)Thomponi,C.(2005) Continuous improvement framework: implications for academia. Quality Assurance in Education, 17.

(27) Merhundrew, B .m.(2010). Superintendent perceptions of the Accreditation process in the State of Mississippi.pro Quest LLC. 789 East Eisenhower parkway, PO BOX1346, Martin Luther Collage. Denmark.

(28) Mensching, B (2012). School Accreditation and Its Impact on Our Wels school (Unpublished Master Thesis) Martin Luther College Denmark.

(29) National Quality Assurance and Accreditation, (2004) Quality Assurance and Accreditation Hand book , National Quality Assurance and Accreditation p.p6 .

(30) Office for Standards of Education , (2009), The framework for Crown, inspecting education in independent school copyright, UK, p 11-14.

مواقع الانترنت :

- (http://naqaae.eg/) تاريخ البحث 2 / 4/ 2017 م
- (http://naqaae.eg/) تاريخ البحث 2 / 4/ 2017 م .
- (www.oaaa.gov.om/) تاريخ البحث 2017/4/9م .
- (www.educouncil.gov.om) تاريخ البحث 2017/4/9م

أثر استخدام التعليم الالكتروني كأداة لتحسين نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر
-دراسة حالة جامعة المسيلة-

د.شريف مراد
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة محمد بوضياف-المسيلة-، دولة الجزائر
charifmourad2003@yahoo.fr

أ.عزوز منير
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة محمد بوضياف-المسيلة-، دولة الجزائر
azouzfth@gmail.com

ملخص:

يشكل التعليم الالكتروني أداة فاعلة تمكن من خلال ممارستها ومختلف آلياتها من تحسين العملية التكوينية في الجامعة والرفع من جودة الخدمات المقدمة من طرفها وهو يعتبر الهدف الأسمى لنظام ضمان جودة التعليم العالي، هذه العلاقة والأثر المنبثق عبرها شكل محورا للدراسة تم تدعيمه بالتطبيق على أحد جامعات الجزائر (جامعة المسيلة)، حيث تم التحقق من وجود العلاقة وقياسها بالإضافة إلى تحديد قيمة الأثر المترتب عن تبني مختلف آليات التعليم الالكتروني، وعليه فانه من الممكن الاعتماد على مختلف ممارسات التعليم الالكتروني لتحسين نظام جودة التعليم العالي بالجامعات مع الأخذ بالاعتبار توفير مختلف متطلبات تطبيق هذه الآلية الحديثة.

الكلمات المفتاحية: *التعليم الالكتروني، ضمان الجودة، التعليم العالي في الجزائر.*

Summary

E-learning is an effective tool that enables the improvement of the training process in the university and the improvement of the quality of services provided by the university. It is the ultimate goal of the system of ensuring the quality of higher education. This relationship and the impact that emerged through it constitute the focus of the study. (Msila University), where the existence of the relationship was examined and measured in addition to determining the value of the impact of adopting various e-learning mechanisms. Therefore, it is possible to rely on various e-learning practices to improve the quality system of higher education in universities. Taking into account the provision of the various application of this modern mechanism requirements.

Key words: *E-learning, quality assurance, higher education in Algeria.*

مقدمة

يشهد العالم اليوم تغيرات وتطورات جذرية تمس مختلف نواحي الحياة، سواء بالنسبة للدول النامية أو المتقدمة التي قطعت أشواطا كبيرة في سبيل تطوير منظوماتها التعليمية، وفي هذا الإطار يشكل التعليم أساسا لبناء أي إستراتيجية أكاديمية بموجبها يمكن تحقيق رفاهية اقتصادية اجتماعية لأي دولة، لاسيما إذا تعلق الأمر بالتعليم العالي نظرا لارتباطه المباشر عن طريق مخرجاته بالواقع الاقتصادي والاجتماعي، وعليه يجب البحث في سبل الرقي بهذا المجال سواء تعلق الأمر بالمناهج والأساليب المستخدمة في التعليم العالي بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة في تسهيل ذلك، من هذا المنطلق وفي ظل التطورات التكنولوجية الحديثة وظهور ما يسمى بالتعليم الالكتروني بوصفه ممارسة حضارية وحديثة لوظيفة التعليم العالي برزت الحاجة لتوظيف مختلف أدواته بهدف ضمان جودة التعليم العالي، واعتقادا منها بأهمية إدماج مثل هذه الممارسات سعت الجزائر إلى إدماج مختلف التكنولوجيات الحديثة في التعليم العالي، ولتقييم هذه الجهود وجب دراسة اثر استخدام التعليم الالكتروني كأداة لتحسين جودة التعليم العالي في الجزائر.

استنادا لما سبق يمكن طرق التساؤل الرئيسي التالي:

ما أثر استخدام التعليم الالكتروني كأداة لتحسين نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر؟

التساؤلات الفرعية:

- هل هنالك إدراك لمقدمي خدمة التعليم العالي بأهمية استخدام التعليم الالكتروني كأداة لضمان جودة التعليم العالي في الجزائر؟
- هل هنالك فروق تعزى للبيانات الشخصية بين أساتذة جامعة المسيلة فيما يخص التزام الجامعة بتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي؟
- هل هنالك فروق تعزى للبيانات الشخصية بين أساتذة جامعة المسيلة فيما يخص التزام الجامعة بتطبيق التعليم الالكتروني في التعليم العالي؟
- هل هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعليم الالكتروني وتحسن نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر؟
- ما أثر استخدام التعليم الالكتروني على نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر؟

الفرضية العامة: للتعليم الالكتروني أثر ايجابي على نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر.

الفرضيات الفرعية:

1. H_0- هنالك إدراك لأساتذة جامعة المسيلة بأهمية تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي.
   H_1- ليس هنالك إدراك أساتذة جامعة المسيلة بأهمية تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي.
2. H_0- هنالك إدراك لأساتذة جامعة المسيلة بأهمية استخدام التعليم الالكتروني كأداة لتجسيد نظام جودة التعليم العالي.
   H_1- ليس هنالك إدراك لأساتذة جامعة المسيلة بأهمية استخدام التعليم الالكتروني كأداة لتجسيد نظام جودة التعليم العالي.
3. H_0- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للبيانات الشخصية بين أساتذة جامعة المسيلة فيما يخص أهمية استخدام التعليم الالكتروني كأداة لتجسيد نظام جودة التعليم العالي.
   H_1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للبيانات الشخصية بين أساتذة جامعة المسيلة فيما يخص بأهمية استخدام التعليم الالكتروني كأداة لتجسيد نظام جودة التعليم العالي.
4. H_0- لا يوجد أثر ايجابي ذو دلالة إحصائية للتعليم الالكتروني على نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر.
   H_1- لا يوجد أثر ايجابي ذو دلالة إحصائية للتعليم الالكتروني على نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر.

أهمية الدراسة: تركز الدراسة لتقييم مدى تحقيق الجامعة الجزائرية لأهدافها فيما يتعلق بتجسيد نظام جودة التعليم العالي بالاعتماد على التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال التعليم الالكتروني، وهي مرحلة ضرورية من أجل تقييم مدى نجاح هذا المسعى من أجل استخلاص المزايا المتحققة لتثمينها والمشاكل المعرقلة للعمل على الحد منها مستقبلا.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، من أهمها:

- تبيان أهمية استخدام التكنولوجيات الحديثة في التعليم العالي؛
- توجيه الاهتمام نحو الأساليب التي يمكن استخدامها لتحسين أداء نظام جودة التعليم العالي في الجزائر؛
- تقييم توجه الجزائر نحو اعتماد التعليم الالكتروني في التعليم العالي.
-

منهجية الدراسة: تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي والتحليلي لتوصيف وتحليل أثر استخدام التعليم الالكتروني على نظام جودة التعليم العالي بالتطبيق على حالة جامعة المسيلة بدولة الجزائر.

الدراسات السابقة

1. هالة عبد القادر صبري، **(جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي، 2009)**، توصلت الدراسة إلى ضرورة التوجه للاستفادة من تجارب الدول المتقدمة علميا في برامج الاعتماد والجودة الأكاديمية، إلا أن تبني المعايير المحددة لاعتماد مؤسسات التعليم العالي في هذه الدول، دون موائمتها للبيئة المحلية لن يحقق الغرض منه بسبب الاختلافات الثقافية والمجتمعية.
2. ميسر إبراهيم أحمد، ليلى مصطفى محمد،**(منطلقات ضمان الجودة في أنشطة التعليم العالي العربي، 2008)** ، حسب الدراسة فان نجاح المؤسسة التعليمية يعتمد على مشاركة واسعة من طرف المعنيين على أساس أن الجودة مسؤولية الجميع.
3. زهرة عب محمد، (جودة التعليم العالي في ضوء معايير الاعتماد، 2012)، توصلت الدراسة إلى إن وجود آلية واضحة ودقيقة لتطبيق ضمان الجودة يقلل من الأخطاء التي قد تحدث، ويس هل عملية التطبيق.
4. رافع عباس حسن، حسين كريم حمود، **(المعالم الأساسية لفكرة التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني، 2009)**، يرى الباحثين أن من أهم آليات ومستلزمات نجاح التعليم الالكتروني هو المدرس الذي متى ما توفر له الحس التقني والعلمي للتفاعل مع مدخلاته لنظام التعليم الالكتروني وفي نفس الوقت استجابته لما يعكسه الطالب سلبا وإيجابا للارتقاء بمستوى المادة العلمية المطروحة ومن ثم تطوير وتدعم التحصيل العلمي للطالب، وعليه فأن المدرس بحاجة إلى التدريب على تقنيات التعليم الحديثة (الحاسبات – الاتصالات – تكنولوجيا المعلومات) ليتسنى لهم التعامل مع الأجهزة الحديثة وكذلك تزويد المدرسين بحواسيب شخصية مع توفير خدمات شبكات الانترنيت في مواقعهم الدراسية يعتبر عاملا ملحا لنجاح التجربة.
5. خلود موسى عمران، **(دراسة لواقع استخدام التعليم الالكتروني في العراق وأهميته المستقبلية، 2013)**، توصلت الباحثة إلى ان استخدام التقنيات الحديثة في التعليم زاد بشكل واضح من تحصيل الطلبة وميولهم واستيعابهم الذاتي مع التأكيد على أهمية التعلم الشخصي لما له من دور فعال في تقليل حواجز التعلم بين الطلبة.

المحور الأول: تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي

أولا: مفهوم وأهداف نظام ضمان جودة التعليم العالي

تعرف الجودة بأنها: "مجموعة من السمات أو الخصائص لمنتج أو خدمة معينة والتي تظهر مقدرتها على تلبية مختلف الحاجيات"[1]، وتعرف كذلك بأنها "مطابقة توقعات الزبائن"[2]، أما معايير الجودة فهي عبارة عن "مجموعة مقاييس محددة للمقارنة والحكم تستعمل لوضع أهداف الإنجاز وتقييمه وقد تكون معبرة عن المستويات الحالية للإنجاز في المؤسسة، وقد تكون هذه المعايير أيضا عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية أو مستويات الإنجاز في المؤسسة"[3]، أما جودة التعليم فيقصد بها: "القيمة أو القدْر الكمي أو المستوى الذي يمنح لمؤسسة تعليمية أو برنامج تعليمي مقارنة بالمعايير المقبولة عموما للمؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي من نوعه"[4]، وتقاس جودة التعليم بمقارنة مواصفات التعليم العالي مع مواصفات قياسية تعرف بالمعايير، ولكي تصبح المواصفات معايير يجب أن تحظى بالقبول العام والاعتماد من قبل جهة رسمية مختصة[5]، ومن هنا يمكن إبراز مفهومي الاعتماد الذي يقصد به الاعتراف الذي تمنحه الهيئة لمؤسسة ما، إذا كانت تستطيع إثبات أن برامجها تتوافق مع المعايير المعلنة والمعتمدة وأن لديها أنظمة قائمة لضمان الجودة والتحسين المستمر لأنشطتها الأكاديمية، وذلك وفقاً للضوابط المعلنة التي تنشرها الهيئة[6]، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التالية:[7]

1. الإسهام في تحسين جودة التعليم العالي
2. ضمان حصول الطلاب على شهادات جامعية بموجب معايير أكاديمية تتصف بالجودة العالية باستمرار.
3. وضع معايير التقويم الداخلي في المؤسسات التعليمية.
4. ضمان اتخاذ إجراءات تحسينية فورية عند ظهور نقص في الالتزام بمعايير الجودة.

أما المفهوم الثاني المقترن بجودة التعليم العالي فهو "ضمان الجودة" ويقصد به: القوة الموجهة والمرشدة وراء نجاح أي برنامج أو نظام أو مقرر دراسي وهذا يتطلب أن تندمج آلياتها مع جميع نشاطات المؤسسة التعليمية[8]، وهي كذلك النظام الذي يهدف ويكفل توفير الضمان عن طريق الرقابة الشاملة على الجودة التي تجري وتمارس عملها بصورة فاعلة ويتضمن نظام ضمان الجودة مجموعة من الأفعال والتصرفات والأنشطة النظامية والمخططة[9]، والتي تهدف إلى تحقيق الأهداف التالية: [10]

1. تعظيم الإنتاجية الكلية (إنتاجية الخريج في المجتمع، إنتاجية البحث العلمي، إنتاجية المؤسسة التعليمية، التعليم المستمر، الإسهامات المجتمعية)
2. تحديث المناهج والمساقات وتطويرها.
3. تحقيق رضا الزبون (الطلبة وأصحاب المصالح).
4. تحقيق نمو الأنشطة واستمراريتها.
5. تحسين سمعة المؤسسة التعليمية وشهرتها.

ثانيا: العناصر المتداخلة لتحقيق جودة التعليم العالي

إن تحقيق جودة التعليم العالي يتطلب وجود مجموعة من الآليات لضمانها، تشتمل بدورها على مجموعة من الأنظمة متضمنة: نظم المعلومات (بيانات، تقارير، مسوحات، استبيانات)، نظم التقويم (لجن، هيئات، وكالات، وحدات)، نظم الاعتماد (هيئات، وكالات، مجالس)، نظم المقارنة والإسناد إزاء جامعات وكليات مرجعية، نظم التمويل المرتبطة بمؤشرات الأداء المحفز للجودة، نظم الكفاءة والرقابة[11]، هذه الآليات تعمل في ظل عناصر متداخلة لتحقيق الجودة تتضمن ما يلي:[12]

1. **الهيئة الأكاديمية:** تتأثر نوعية ومستويات التعليم في الجامعة بنوعية أساتذتها أكثر من تأثرها بأي من العناصر الأخرى التي تحدد مدى الجودة فيها، ويرجع ذلك إلى أن أعضاء الهيئة الأكاديمية هم المسئولون عن وضع المناهج وتحديد محتوى المقررات وتعليمها ونشر القيم والأعراف العلمية لدى الطلا ب .وتشمل الهيئة الأكاديمية أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في الجامعة وما يملكونه من مؤهلا ت ومواهب(شهادات، وإنجازات، وبحوث، واختراعات، وجوائز (وما يميز الجامعات العريقة في العالم عن الجامعات الجيدة والاعتيادية أو المغمورة هو نوعية هيئتها الأكاديمية وحجم المنح المخصصة للبحوث العلمية التي يحصل عليها أساتذتها من المؤسسات الأكاديمية والمدنية خارج الجامعة.
2. **مستويات الطلبة المقبولين في الجامعة:** تحدد شروط القبول نوعية الطلبة الذين تجتذبهم الجامعة للانتماء إليها، ومع تواجد جامعات عديدة فإن عملية اجتذاب الطلبة ذوي القدرات والتحصيل الجيد يعني نجاحها في تحقيق مستويات أكاديمية أكثر جودة فما يمثل المسافة بين نقطتي الدخول والتخرج يرتبط غالبا بكفاءات الطلبة وقدراهم عند دخول الجامعة.
3. **البرامج الأكاديمية والمهنية:** تكمن الجودة هنا في التنوع في الاختصاصات الرئيسة والفرعية، الشمولية والعمق في البرنامج، حداثة المحتوى، طريقة تنظيم البرامج ومتطلباتها ومقرراتها، والانسجام بين التنوع في البرامج والأهداف مع سياسة وأهداف الجامعة من جهة أخرى.
4. **الإدارة الجامعية:** ويقصد بها عنصر الإنسان والبيئة التنظيمية والنظم والقدرات التي تحكم العمل الإداري في جميع المستويات.
5. **المباني والمرافق:** وتشمل القاعات الدراسية والمختبرات والمكتبات ومرافق الخدمات التي توفرها الجامعة وغيرها.

ثالثا: مبادئ ضمان الجودة في مؤسسات العليم العالي

وفقا لـ: (Harvy,1999) فان ضمان الجودة يركز على ثلاثة مبادئ رئيسية، وهي:[13]

1. **المسؤولية:** تتطلب عادة مقابلة حقوق السياسيين والأطراف الخارجية والرأسماليين.
2. **الرقابة:** المؤسسة التعليمية لا تقوم بعملية الرقابة على إنفاق الموارد فقط ولكنها أيضا توضح كيف يمكن انجاز أو تحقيق الجودة العالية مع المحافظة على الموارد.
3. **التحسين:** والذي يعمل إلى حد كبير على نشر هدف ضمان الجودة، كذلك يمكن للمؤسسة التعليمية من الحصول على المدخلات الضرورية وينقي العمليات ويطور معايير المخرجات فضلا عن تحقيق الأهداف المحددة.

واعتمد مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية عام 2008 مقومات لنجاح تطبيق الجودة والاعتماد في الجامعات العربية[14]:

1. إشراك عمداء الكليات ورؤساء الأقسام والمراكز في اختيار العمليات المراد تحسينها.
2. تعزيز ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي بين العاملين في المؤسسة ويتحقق ذلك من خلال نشر الوعي المجتمعي العام بقيمة الجودة والسعي نحو تحقيقها في حياة الأفراد والرغبة في تحقيق ارفع مستويات الأداء.

3. نشر ثقافات أخرى مساندة يلزم تأكيدها وإشاعتها بين مختلف العاملين بالمؤسسة منها :ثقافة التواصل المعرفي، ثقافة الثواب والعقاب ثقافة الصدق مع الذات، ثقافة العمل المنجز والانجاز، ثقافة الجدارة والأهلية.
4. اعتماد معايير الكفاءة والخبرة والإخلاص فقط في اختيار قيادات العمل لضمان تحقيق جودة الأداء.
5. وضع خطة تدريبية لتوعية العاملين في داخل المؤسسة على التقويم الذاتي والقدرة على م ا رجعة النفس والرغبة الجادة في ذلك.
6. التعرف على اتجاهات العاملين نحو تطبيق الجودة من خلال:
   - استطلاع آراء العاملين نحو تطبيق الجودة.
   - دراسة وضع العاملين في الجامعة وإمكانية التطبيق.
   - دراسة اللوائح التنظيمية والقواعد الأساسية المنظمة لأعمال الجامعة.
   - دراسة الإمكانيات المادية والبشرية للجامعة.

المحور الثاني: التعليم الالكتروني في مؤسسات التعليم العالي

أولا: مفهوم التعليم الإلكتروني

يعرف التعليم الالكتروني بأنه: "أحد أشكال التعليم عن بعد باستخدام آليات الاتصال الحديثة من أجل إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت وأقل تكلفة وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها وقياس وتقييم أداء المتعلمين"[15]، ويعرف كذلك بأنه "التعليم الذي يهدف إلى إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت، وتمكن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان"[16]، ويتيح التعليم الالكتروني إمكانية تحوير طريقة التدريس و ملائمة مختلف أساليب التعميم فمن الممكن تبقي المادة العلمية بالطريقة التي تناسب الطالب فمنيم من تناسبه الطريقة المرئية، ومنهم تناسبه الطريقة المسموعة أو المقروءة، وبعضهم تتناسب معه الطريقة العماية، فالتعليم الإلكتروني ومصادره تتيح إمكانية تطبيق المصادر بطرق مختلفة وعديدة تسمح بالتحوير وفقاً للطريقة الأفضل بالنسبة للمتعلم، وكذلك يتيح للمتعلمين الذين يعانون من صعوبة التركيز وتنظيم القيام الاستفادة من المادة وذلك لأنها تكون مرتبة ومنسقة بصورة سهلة وجيدة والعناصر المهمة فيها محددة[17]، ويهدف التعليم الالكتروني إلى:[18]

1. توفير بيئة تعليمية مرنة، وإعداد هيئة تدريسية مؤهلة وماهرة في استخدام استراتيجيات وأساليب تدريسية حديثة.
2. دعم عملية التفاعل بين الطلبة والمتعلمين والمساعدين من خلال تبادل الخبرات والآراء والمناقشات والحوارات الهادفة.
3. اكتساب التدريسيين المهارات التقنية لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة.
4. تعزيز المنهج من خلال القيام بأنشطة الكترونية.
5. تزويد المتعلم بمهارات التعليم الذاتي.
6. تطوير دور المدرسيين في العملية التعليمية حتى يتواكب مع التطورات العلمية التكنولوجية المتلاحقة.
7. جعل التدريب أكثر مرونة وتحريره من القيود المعقدة، إذ تتسم الدراسة من دون وجود عوائق زمانية ومكانية كالاضطرار للسفر لمراكز الجامعات ومعاهد التدريب.
8. تطوير شخصية الفرد روحا وعقلا وجسدا ووجدانا، وتنمية ميوله ومواهبه والارتقاء بقدراته ومهاراته.
9. تقديم المعلومات والمعارف للطلبة والتي لا يستطيع التعليم التقليدي تقديمها.
10. محو الأمية المعلوماتية للعاملين في حقول التعليم كافة.

ثانيا: مداخل استخدام التعليم الالكتروني كأداة لتجسيد نظام ضمان الجودة في التعليم العالي

يمثل التعليم الالكتروني انتقاله من التعليم التقليدي (قاعة الدرس، الكتاب المقرر، التلقي المباشر) والتي تشكل بمجموعها محددات زمانية ومكانية إلى آلية الاستعانة بالتقنيات الحديثة للحصول على المادة العلمية وعلى هذا الأساس تتوفر لمبدأ التعليم الالكتروني سلسلة من المنطلقات والمضامين التي تدفع جميعها إلى تبني هذا النوع من التعليم ومن هذه المنطلقات:[19]

1. **شمولية النهوض بالعملية التعليمية:** حيث يتبنى فلسفة النهوض بالعملية التعليمية من جميع جوانبها: المناهج الدراسية، الهيئات التدريسية، القيادات التربوية والتعليمية، الطالب وبالتالي الوصول الارتقاء بالمستوى التعليمي والتربوي للعملية التعليمية برمتها.

2. **عملية توحيد المناهج العلمية:** من حيث طبيعة المادة العلمية وطريقة عرضها مع ضمان تفاعل المنهج الدراسي مع المتغيرات العلمية المستمرة وبالتالي يكون اتصال مستمر بالمستجدات الحاصلة كل حسب مجال اختصاصه.
3. **سهولة وفعالية الاتصال ما بين الطالب والمدرس:** وبما يضمن الوصول للمادة العلمية بغض النظر عن عاملي الزمان والمكان.
4. **يتبنى مفهوم التعليم الالكتروني فلسفة جديدة:** تثير التحدي لدى الطالب وتدفعه إلى التفاعل مع هذا النظام الجديد والبحث عن المعلومة الأنسب والأفضل ومن مصادر متنوعة وبهذا يتعلم الطالب أسلوب البحث العلمي واتخاذ القرار المناسب.
5. **التطوير المستمر للإمكانيات العلمية للمدرس:** الذي يقع على كاهله العبء الكبر من فلسفة التعليم الالكتروني حيث يتطلب منه البحث المستمر عن كل ما هو جديد في مجال اختصاصه والاطلاع على الوسائل الحديثة في عرض المعلومة على الطالب.
6. **العمل على توفير مبدأ الشفافية والعدالة:** في التقييم للمستوى العلمي للطالب بعيدا عن أي مؤثرات نفسية أو فوارق فردية.

ويمكن استخدام التعليم الالكتروني كأداة لتحسين نظام جودة التعليم العالي من خلال العديد من الأدوات، كاستخدام التعليم عن بعد الذي يعد أحد أساليب التعلم التي تمثل فيه وسائل الاتصال والتواصل المتوفرة دورا أساسيا في التغلب على مشكلة المسافات، بالإضافة إلى التعليم الممزوج الذي يتم فيه دمج استراتيجيات التعلم المباشر في الفصول التقليدية مع أدوات التعليم الالكتروني عبر الانترنت، أو عن طريق التعلم المتنقل الذي يتم بواسطة الأجهزة اللاسلكية الصغيرة والمحمولة كالهواتف الذكية، كما يمكن الاستعانة بنموذج التعليم التزامني الذي يجمع بين الأستاذ والمتعلم وافتراضيا[20].

استنتاجا على ما سبق يمكن ملاحظة وجود صلة مباشرة بين مختلف تطبيقات التعليم الالكتروني من جهة والمبادئ التي يرتكز عليها نظام ضمان جودة التعليم العالي من جهة أخرى، لاسيما أن التعليم الالكتروني وما يوفره من مزايا كتلك المتعلقة بتحديد المسؤوليات والرقابة (استخدام أنظمة رقابية متطورة بأقل تكاليف) فضلا عن اضطلاعه بمهمة توفير المتطلبات الضرورية لتعليم أكثر حداثة يتيح إمكانية تحسين أداء نظام جودة التعليم العالي بصفة عامة، وعليه فان ممارسات التعليم الإلكتروني بما توفره من مداخل وأدوات حديثة ترتبط وتشارك في تحقيق جودة الخدمة التعليمية في الجامعات.

المحور الثالث: التعليم الالكتروني كأداة لتحسين نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر –حالة جامعة المسيلة–

الجزء الأول: مداخل استخدام التعليم الالكتروني في ضمان جودة التعليم العالي بجامعة المسيلة

أولا: سيمات التعليم العالي في الجزائر

ارتكزت سياسة التعليم العالي في الجزائر على أربع مبادئ أساسية نوجزها في الآتي:[21]

1. **ديمقراطية التعليم العالي:** سعت الدولة من خلال هذا المبدأ إلى إتاحة الفرص المتكافئة لجميع الطلبة الجزائريين الذين أنهوا دراساتهم الثانوية، كل حسب كفاءته العقلية، بغض النظر عن مكانته الاجتماعية.
2. **جزأرة سلك التعليم:** تعد مسألة جزأرة المنظومة التربوية بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص من أهم الانشغالات التي أولتها السلطات الجزائرية الاهتمام الواسع فور الإعلان عن للاستقلال وتحمل عملية الجزأرة في طياتها جزأرة نظام التعليم العالي، فقد سعت الدولة إلى تكوين نموذج تعليم عال خاصا، سواء فيما يتعلق بالمناهج، الخطط أو الأسلوب، بالإضافة إلى الجزأرة الدائمة لسلك الإطارات وربط أهداف التعليم العالي بأهداف التنمية.
3. **التوجه العلمي والتقني:** ساهمت الأهمية التي أولتها الدولة لمسألة التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال سياسات الإصلاح التي شرعت فيها في تعزيز التوجه العلمي والتقني وبروز الحاجة إلى إطارات تقنية مؤهلة، وهذا ما دفع بالسلطات الجزائرية إلى وضع خريطة تعليم عالي تأخذ بعين الاعتبار حاجتها إلى المهارات التقنية العالية، وذلك عن طريق الاهتمام بالتعليم التكنولوجي والتوسع فيه، وتشجيع الدارسين على الالتحاق بمدارسه ومعاهده العليا، والمزج بين الدراسة النظرية والعلمية في مؤسسات التعليم العالي، بحيث يكون الطالب قادرا على تطبيق النظريات العلمية في المجالات التطبيقية في الصناعة، الزراعة، الطب وغيرها.

وفي سبيل تحقيق نتائج تتوافق مع هذه المبادئ فقد تم ركز نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر[22] على تحديد ميادين التكوين المتوفرة ومرافقة الطالب الجامعي خلال العملية التكوينية ومراقبة تحصيلهم العلمي والمعرفي تمهيدا لإدماجهم مهنيا أو موصلة دراساتهم

الأكاديمية (الدكتوراه)، كما ركز النظام على هيكلة مراكز البحث العلمي وفق ما يخدم السياسات العامة والحكامة للدولة مع الانفتاح على إبرام شراكات بين المراكز أو مع أطراف أجنبية، ولتحقيق هذا الأهداف فقد تم إعطاء أهمية بالغة للهياكل القاعدية الضرورية وتطوير وسائل التعليم بإدماج تقنيات التعليم الالكتروني وتشجيع الأساتذة والطلبة على استخدامها عبر تقديم دورات تعليمية ودليل مرجعي يساعد كل مكونات الجامعة في تسهيل عملية استخدام وسائل التعليم الالكتروني.

ثانيا: استخدام التعليم الالكتروني كأداة لتحسين نظام ضمان جودة التعليم العالي بجامعة محمد بوضياف –المسيلة

1. **تقديم هيئة ضمان الجودة بجامعة محمد بوضياف –المسيلة–**: خلية ضمان الجودة (CAQ) هي هيئة تابعة لمدير الجامعة مكلفة بإدارة النشاطات الخاصة بتحسين الجودة. تشمل نشاطات الخلية مختلف الميادين :الإدارة، البيداغوجيا، البحث، الحياة في الجامعة، تسيير الهياكل، التعاون الخارجي، والعلاقة مع المحيط الاجتماعي والمهني، خلايا ضمان الجودة في المؤسسات التعليم العالي هي النواة الأساسية لنضام ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي الجزائري، والذي يتكون أيضا من[23]:
   أ. لجنة تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي (CIAQES) التي أنشأت بموجب القرار 164 المؤرخ 31 ماي 2010، تتبع للأمين العام لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وهي مكلفة أساسا بمرافقة خلايا ضمان الجودة في الجامعات ومسؤولي ضمان الجودة على مستوى المؤسسات الجامعية.
   ب. لجان تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي الجهوية.
   ج. المجلس الوطني للتقييم (CNE) أنشأ بمرسوم مؤرخ في 21 جانفي 2010.
   د. مسؤولو ضمان الجودة على مستوى مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي.(RAQ)
   هـ. المرجعية الوطنية لضمان الجودة في التعليم العالي .(RNAQES) تمثل هذه الوثيقة أساس عملية الجودة والتقييم في المؤسسة الجامعية. تحتوي هذه الوثيقة من جهة على معايير الجودة، ومن جهة أخرى على المؤشرات والأدلة المستخدمة في قياس مدى تطبيقها.

   تتركز مهام خلية ضمان الجودة حول متابعة تطبيق سياسة الجودة في المؤسسة، وتتمثل في متابعة التقييم والمراجعة الداخلية والخارجية، اقتراح ومتابعة مشاريع تطوير الجودة بالإضافة إدخال وتقوية الممارسات الحسنة، فضلا عن القيام بنشاطات إعلام وتوعية حول موضوع الجودة، مع السهر على تكوين أعضائها في مجال الجودة حيث لدى الخلية مهمة متابعة لبيئتها المهنية، خاصة النصوص والقواعد الصادرة على المستوى الوطني والعالمي، ويتم توجيه عمل الخلية في تحقيق هذه الأهداف اعتمادا على نتائج التقييم الداخلي والخارجي للجامعة، لتحسين قدرة الجامعة على تلبية متطلبات وتوقعات الأطراف ذات الصلة؛ من طلبة، أساتذة، عاملين، وشركاء اجتماعيين ومهنيين، تعمل خلية ضمان الجودة على تحقيق الأهداف التالية:
   أ. ترقية ثقافة الجودة في الجامعة،
   ب. تحسين مستوى التكوين والبحث،
   ج. تحسين جودة الحياة الجامعية،
   د. رفع ترتيب جامعتنا في التصنيفات الوطنية والدولية.

2. **مداخل استخدام التعليم الالكتروني كأداة لضمان جودة التعليم العالي في جامعة محمد بوضياف –المسيلة–**

يضع مركز الشبكات والأنظمة و التعليم المتلفز و التعليم عن بعد بجامعة المسيلة تحت تصرف جميع أساتذة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة وسائل الكترونية لإنشاء و نشر دروس على الخط من بينها أرضية تعليم الكتروني (Moodle)حيث من خلالها:[24]

أ. فتح حساب للأساتذة بصفحة الموقع تمكنهم من رفع الدروس والدورات التدريبية ليتسنى للطلبة الاطلاع عليها؛
ب. وضع دليل للأساتذة والطلبة يتضمن آلية استخدام أرضية التعليم الالكتروني؛
ج. تصنيف الصفحة حسب كل تخصص وباللغات: العربية، الفرنسية والإنجليزية.

وفيما يلي عرض لأهم مكونات موقع التعليم الالكتروني لجامعة المسيلة: **http://elearning.univ-msila.dz/moodle/**

الخدمة بعدة لغات
الدخول أو التسجيل
البحث بالخدمة
You are not logged in. (Log in)
Search courses
lateforme de cours UMB M'sila
HOME
ENGLISH (EN)
MOODLE
الأرضية الإلكترونية
لنشر الدروس على الخط
READMORE ›
Bienvenue
Vous êtes au Campus Virtuel - La plateforme d'E-learning de l'université Mohamed Boudiaf M'sila.
Pour accéder au ancien site des cours cliquer ici»
دروس حسب الكليات على الخط
أساتذة ومستخدمين على الخط
New courses
Sécurité Informatique
ReadMore »
الوقاية و الامن في العمل
ReadMore »
تسيير الموارد البشرية
ReadMore »
النحو العربي
ReadMore »
Navigation
Home
Courses
Calendar
January 201
Online users
(last 1 minutes)
None
Aide d'enseignant
Formulaire d'inscription à la pla
Comment ac la Plate Forme
Comment ajo cours partie 1
Comment ajou cours partie 2
Course categories
Divers (3)
Droit
Gestion des Techniques Urbaines (2)
Lettres et Langues (2)
Mathématique et Informatique (7)
دليل استخدام الخدمة
Search courses:
GO
INFO
Université Mohamed Boudiaf M'sila
SNDL
Bibiothèque
Réseau universitaire Algerien
Mesrs
CONTACT US
Université Med BOUDIAF-BP 166 M'sila 28000
Phone: 035-55-09-06
E-mail: cteed@univ-msila.de;cteed.msila@yahoo.fr
GET SOCIAL
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila
La formation en ligne (E-learning) est une des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education (TICE). Elle est souvent considérée comme le moyen de suivre une formation à distance.Le Centre de réseaux, invite l'ensemble des enseignants de l'université à s'inscrire sur la plateforme Moodle , afin de publier ses cours.
معلومات وآليات الاتصال المتاحة بالخدمة
Copyright © 2016 --- CRSIC Université de M'sila - Tous droits réservés.

الجزء الثاني: الدراسة الإحصائية

أولا: عينة وأداة الدراسة

- **مجتمع الدراسة:** يشتمل مجتمع الدراسة على فئة الأساتذة الجامعيين العاملين بجامعة المسيلة بجمهورية الجزائر.
- **عينة الدراسة:** تم توزيع واسترجاع (56) استمارة موزعة أساتذة جامعيين من مختلف كليات جامعة المسيلة.
- **ثبات الاستبانة:** ويعني استقرار المقياس وعدم تناقضه ولإجراء اختبار الثبات لأسئلة الاستبيان تم استخدام معامل Cronbach's Alpha الذي قدرت قيمته (0.839) وبذلك يكون بإمكاننا التأكد من صدق وثبات الاستبانة وصلاحيتها للتحليل.

ثانيا: عرض وتحليل خصائص العينة المدروسة

من خلال هذا الجزء نقوم بدراسة وتحليل المحور التمهيدي للاستبيان والذي يرتبط بمجموعة الأسئلة المتعلقة بالخصائص ذات الطابع الشخصي للفئات المستجوبة.

1. تحليل معطيات محور البيانات العامة (البيانات الشخصية) :

من خلال هذا المحور يتم تحليل البيانات الشخصية للعينة، وذلك من خلال عرض النسب المئوية والتكرارات لمشاركة العينة، وهذا وفقا للمتغيرات الموضوعة في هذا المحور والمتمثلة في: الجنس، السن، الرتبة، الخبرة.

الجدول رقم (01): تحليل معطيات محور البيانات العامة (البيانات الشخصية) :

1 . توزيع مفردات العينة حسب متغير الجنس		
الجنس	**التكرار**	**النسبة (%)**
ذكر	39	70.9
أنثى	16	29.1
المجموع	56	100
2 . توزيع مفردات العينة حسب متغير السن		
السن	**التكرار**	**النسبة (%)**
من 25 إلى 35 سمة	15	27.3
من 36 إلى 46 سمة	26	47.3
أكبر من 50 سنة	14	25.5
المجموع	56	100
3 . توزيع مفردات العينة حسب الدرجة العلمية (الرتبة)		
الرتبة	**التكرار**	**النسبة (%)**
أستاذ مساعد	11	20
أستاذ محاضر	37	67.3
أستاذ تعليم عالي	7	12.7
المجموع	56	100
4 . توزيع مفردات العينة حسب متغير الخبرة		
الخبرة	**التكرار**	**النسبة (%)**
أقل من 03 سنوات	13	23.6
من 03 إلى 07 سنوات	11	20
أكثر من 07 سنوات	31	56.4
المجموع	56	100

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على بيانات الاستمارة

أ. تحليل خصائص العينة من متغير الجنس: يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة كانوا ذكورا بنسبة ((70.9%، بينما تقدر نسبة الإناث بـ: (29.1%).

ب. تحليل خصائص العينة من حيث الفئات العمرية للمفردات(متغير السن) : يتضح من خلال الجدول أعلاه أن الفئات التي يتراوح عمرها بين الخامسة والثلاثون والأقل من والخامسة والسادسة وأربعون تمثل الأساتذة محل الدراسة، حيث تقدر نسبتها (73.3%) ، تليها باقي الفئات وبنسب متقاربة.

ج. تحليل خصائص العينة حسب متغير الدرجة العلمية: يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن غالبية أفراد عينة الدراسة هم أساتذة محاضرون (بنسبة 67.3%) تليها نسبة الأساتذة المساعدين بنسبة (20%) و النسبة الباقية للأساتذة ذوي رتبة أستاذ تعليم عالي (بروفيسور).

د. تحليل خصائص العينة من حيث متغير الخبرة: نلاحظ من الجدول أعلاه، أن نسبة الأساتذة الجامعيين ذوي خبرة تفوق (07) سنوات تشكل الغالبية حيث قدرت نسبتها بـ: (56.4%)، في حين تتقارب نسبة الأساتذة ذو الخبرة الأقل من (03) سنوات مع الأساتذة ذوي خبرة بين (03) و (07) سنوات (23.6%، 20% على التوالي).

2. تحليل بيانات المحور الثاني والمتعلقة تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي

وفي هذا المحور سنحاول التطرق إلى ما يلي:

أ. استخدام المؤشرات الإحصائية والخاصة بمدى إدراك أساتذة جامعة المسيلة بأهمية تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي

نعتمد في تحليل معطيات هذا المحور على حساب المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ومعامل التماثل، لإجابات مفردات العينة وقد كانت نتائج التحليل الإحصائي لعبارات هذا المحور مثلما هو مبين في الجدول رقم (02) الموالي:

الجدول رقم (02): استخدام المؤشرات الإحصائية والخاصة استخدام المؤشرات الإحصائية والخاصة بمدى إدراك أساتذة جامعة المسيلة بأهمية تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم

N°	العبارات (المتغيرات)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل التماثل*
1	يساهم نظام جودة التعليم العالي بالجامعة في تعظيم إنتاجية الطلبة	4.7818	0.41682	-1.403
2	يساهم نظام جودة التعليم العالي بالجامعة في تعظيم إنتاجية البحث العلمي	4.2182	1.10035	-1.751
3	يساهم نظام جودة التعليم العالي بالجامعة في تعظيم إنتاجية الجامعة	4.5091	0.50452	-0.037
4	نظام جودة التعليم العالي بالجامعة يحقق رضا الأساتذة	4.4909	0.50452	0.037
5	نظام جودة التعليم العالي بالجامعة يضمن نمو الأنشطة العلمية واستمراريتها	4.3818	0.62334	-0.484
6	نظام جودة التعليم العالي بالجامعة يعمل على تحسين مخرجات التعليم العالي	4.3091	0.83606	-1.237
7	نظام جودة التعليم العالي بالجامعة يعمل على تعزيز ثقافة الجودة والتعاون الأكاديمي بين العاملين في المؤسسة.	3.5636	1.43712	-0.890
8	نظام جودة التعليم العالي بالجامعة واضح ومفهوم لكل أطراف العملية التعليمية	4.3455	0.6996	-1.272

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على بيانات الاستبيان

من خلال ملاحظة الجدول أعلاه، نجد أن لمفردات العينة المدروسة آراء واضحة اتجاه هذه المتغيرات، وهذا ما يثبته كلا من المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل التماثل، إذ نجد أن معظم المفردات تميل نحو (4 و5 (موافق وموافق تماما). وهذا ما تثبته أيضا القيم السالبة لمعامل التماثل.

3. تحليل بيانات المحور الثاني والمتعلقة بتطبيق التعليم الالكتروني بجامعة المسيلة

أ. استخدام المؤشرات الإحصائية والخاصة بمدى إدراك لأساتذة جامعة المسيلة بأهمية استخدام التعليم الالكتروني كأداة لتجسيد نظام جودة التعليم العالي، ولتوضيح أهم هذه المؤشرات نستعرض الجدول الموالي:

* **Skewness** القيمة السالبة لمعامل التماثل تعني أن الفئات الكبيرة أو العليا (4 و5) هي السائدة، والعكس صحيح إذا كانت القيم موجبة أي تكون الفئات الدنيا هي السائدة.

الجدول رقم (03): استخدام المؤشرات الإحصائية والخاصة استخدام المؤشرات الإحصائية والخاصة بمدى إدراك أساتذة جامعة المسيلة بأهمية استخدام التعليم الالكتروني كأداة لتجسيد نظام جودة التعليم العالي.

N°	العبارات (المتغيرات)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل التماثل
1	تتوافر كل الإمكانيات الضرورية لعمل نظام التعليم الالكتروني بالجامعة	3.6182	1.25449	−0.921
2	يساهم نظام التعليم الالكتروني بالجامعة في الالتزام بالدروس المقررة على الطلبة	3.9273	1.38584	−1.208
3	التعليم الالكتروني بالجامعة يساهم في تزويد المتعلم بمهارات التعليم الذاتي	4.1455	1.06141	−1.747
4	التعليم الالكتروني بالجامعة يساعد في تطوير شخصية الطلاب وتنمية أفكارهم	4.2727	0.97096	−1.843
5	التعليم الالكتروني بالجامعة يساهم في تحسين طريقة التدريس	4.2545	0.67270	−1.109
6	التعليم الالكتروني يؤدي إلى سهولة وفعالية الاتصال بين الأستاذ والطالب.	3.9818	1.07997	−1.336
7	التعليم الالكتروني يعمل على توفير مبدأ الشفافية والعدالة في التقييم للمستوى العلمي للطالب بعيدا عن أي مؤثرات نفسية أو فوارق فردية.	4.4364	0.53623	−0.112
8	التعليم الالكتروني بالجامعة يعمل على تطوير مخرجات العملية التعليمة.	3.8364	1.19820	−0.812

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على بيانات الاستبيان

من خلال ملاحظة الجدول أعلاه، نجد أن لمفردات العينة المدروسة آراء واضحة اتجاه هذه المتغيرات، التي تميل بين القيمتين (4 و5) وهذا ما يثبته كلا من المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل التماثل الذي يأخذ قيما السالبة.

ب. تحليل الفروق في إجابات هذا المحور الأول وفقا لمتغيرات البيانات العامة، بالاعتماد على تحليل التباين الثنائي، واستخدام اختبار "ANOVA" والاختبار البعدي "Scheffe"، لمعرفة لصالح من كانت هذه الفروق:

بعد تحليل عبارات المحور الأول عبارة بعبارة، سنحاول الآن التحقق فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات العينة تعزى إلى متغيرات البيانات العامة، المتعلقة بالجنس، السن، الرتبة، الخبرة، وسنعتمد في ذلك على قيمة مستوى الدلالة (SIG) في اختبار تحليل التباين "ANOVA" للمحور ككل، واستخدام الاختبار البعدي "Scheffe"، لمعرفة لصالح من كانت هذه الفروق، وهذا من خلال العرض التالي:

❖ **اختبار تحليل التباينات وفقا لمتغير الجنس للكشف عن الفروق الإحصائية:** يوضح الجدول رقم (04) الموالي تحليل التبيان باستخدام اختبار ANOVA، وهذا لمعرفة ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات مفردات العينة والموزعة حسب فئات الوظيفة أم لا.

الجدول رقم (04): يوضح تحليل التبيان باستخدام اختبار ANOVA

	F	Sig.
Between Groups (بين المجموعات)	1.206	0.277

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على بيانات الاستمارة

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن قيمة مستوى الدلالة (sig) تساوي (0.277) وهي أكبر من (0.05)، مما يعني أن الاختبار غير دال، وبموجبه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات مفردات العينة والموزعة حسب فئات الجنس.

❖ **اختبار تحليل التباينات وفقا لمتغير السن للكشف عن الفروق الإحصائية:** يوضح الجدول الموالي تحليل التباين باستخدام اختبار anova:

الجدول رقم (05): تحليل التبيان باستخدام اختبار ANOVA

	F	Sig.
Between Groups (بين المجموعات)	5.537	0.007

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على بيانات الاستمارة

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن قيمة مستوى الدلالة sig تساوي (0.007) وهي أقل من (0.05)، مما يعني أن الاختبار دال عند مستوى المعنوية (5%)، وبموجبه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات مفردات العينة، والموزعة حسب السن. ولمعرفة لصالح من كانت هذه الفروق، استخدمنا الاختبار البعدي شيفي "Scheffe" للمحور الأول ككل وفقا للمعايير المفسرة ذات المؤشرات الدالة مثلما هو موضح في الجدول رقم(05)التالي:

الجدول رقم (06): الاختبار البعدي شيفي وفقا لمتغير السن للكشف عن الفروق الإحصائية

(I) (الرتبة)	(J) (الرتبة)	Sig
1	2	0.83
	3	0.008
2	1	0.383
	3	0.360
3	1	0.008
	2	0.360

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على بيانات الاستمارة

يتضح من الجدول أعلاه، أن قيمة مستوى الدلالة بالنسبة للفئتين (1) و (2) تساوي (0.83)، وهي أكبر من (0.05)، مما يدل على أن القيم غير دالة، وبالتالي عدم وجود فروق في إجابات مفردات الفئتين (1) و(2)، بينما بلغ مستوى الدلالة لكل من الفئتين (1) و (2) مع الفئة (3) على التوالي: (0.008)، (0.360)، هذا ما يدل وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإجابات للفئة (3) عن الفئة (1).

❖ **اختبار تحليل التباينات وفقا لمتغير الرتبة للكشف عن الفروق الإحصائية:** وفي هذا الإطار نستعرض الجدول الموالي:

الجدول رقم (07): تحليل التبيان باستخدام اختبار ANOVA

	F	Sig.
Between Groups (بين المجموعات)	6.555	0.003

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على بيانات الاستمارة

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن قيمة مستوى الدلالة (sig) تساوي (0.003) وهي أقل من (0.05)، مما يعني أن الاختبار دال عند مستوى المعنوية 5%، وبموجبه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات مفردات العينة، والموزعة حسب الرتبة. ولمعرفة لصالح من كانت هذه الفروق، استخدمنا الاختبار البعدي شيفي "Scheffe" للمحور ككل وفقا للمعايير المفسرة ذات المؤشرات الدالة مثلما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): الاختبار البعدي شيفي وفقا لمتغير الرتبة للكشف عن الفروق الإحصائية

(I) (الرتبة)	(J) (الرتبة)	Sig
1	2	0.21
	3	0.005
2	1	0.21
	3	0.291
3	1	0.005
	2	0.291

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على بيانات الاستمارة

يتضح من الجدول أعلاه، أن قيمة مستوى الدلالة بالنسبة للفئتين (1) و (3) تساوي (0.005)، وهي أقل من (0.05)، هذا ما يدل وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإجابات للفئة (3) عن الفئة (1).

❖ **اختبار تحليل التباينات وفقا لمتغير الخبرة للكشف عن الفروق الإحصائية:** وللكشف عن ذلك يتم الاستعانة باختبار anova حسب ما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (09): تحليل التبيان باستخدام اختبار ANOVA

	F	Sig.
Between Groups (بين المجموعات)	4.087	0, 22

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على بيانات الاستمارة

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن قيمة مستوى الدلالة (sig) تساوي (0. 22) وهي أكبر من (0.05)، مما يعني أن الاختبار غير دال، وبموجبه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات مفردات العينة والموزعة حسب الخبرة.

ثالثا: قياس العلاقة بين التعليم الالكتروني وضمان جودة التعليم العالي بالاعتماد على معامل الارتباط، ومعامل الانحدار:

من خلال الدراسة السابقة حاولنا إيجاد العلاقة ضمان جودة التعليم العالي والتعليم الالكتروني، فقمنا بقياس قوة الارتباط والانحدار بين هذه المتغيرات، فكانت النتائج كالتالي:

أ. معامل الارتباط: يوضح الجدول رقم (10) قيمة معامل الارتباط بين متغيري الدراسة:

الجدول رقم(10): قيمة معامل الارتباط بين التعليم الالكتروني من جهة وضمان جودة التعليم العالي من جهة أخرى

Model (النموذج)	R (معامل الارتباط)	R Square (معامل التحديد)
1	0.761	0.571

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على بيانات الاستمارة

يتضح من الجدول أعلاه أن الارتباط قوي بين المحورين حيث قدرت قيمة معامل الارتباط بـ:(0.761) كذلك نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن معامل التحديد يساوي(0.571)، بمعنى أنه توجد علاقة قوية بين المتغيرين، هذا ما يدفعنا إلى إيجاد معادلة الانحدار للمتغيرين وهذا ما يثبه جدول ANOVA لتحليل التباين.

الجدول رقم (11): تحليل التبيان باستخدام اختبار ANOVA

Model	F	Sig.
1	92.906	0.000

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على بيانات الاستمارة

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة مستوى الدلالة بين المحورين الأول، والمحور الثاني تساوي 0.000، مما يدل على وجود قيم دالة وبالتالي صحة النموذج للتنبؤ وهذا ما سنقدمه في العنصر الموالي، من خلال عرض معادلة الانحدار التي تخص هذين المحورين.

ب. معامل الانحدار: إذا كان متغير: **التعليم الالكتروني "EL"** (هو المتغير المستقل)، وأن متغير: ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي "**QA**" هو (المتغير التابع). فان معادلة الانحدار كانت كالتالي:

$$QA = 16.995 + 0.761\ EL$$

يتضح من المعادلة أعلاه، أن قيمة معامل الانحدار تساوي (0.761)، وهي قيمة موجبة مما يدل على وجود أثر ايجابي للتعليم الالكتروني على ضمان جودة التعليم العالي، حيث كلما تغير التعليم الالكتروني بوحدة واحدة أدى ذلك إلى تحسين ضمان الجودة في التعليم العالي ب نسبة (0.761).

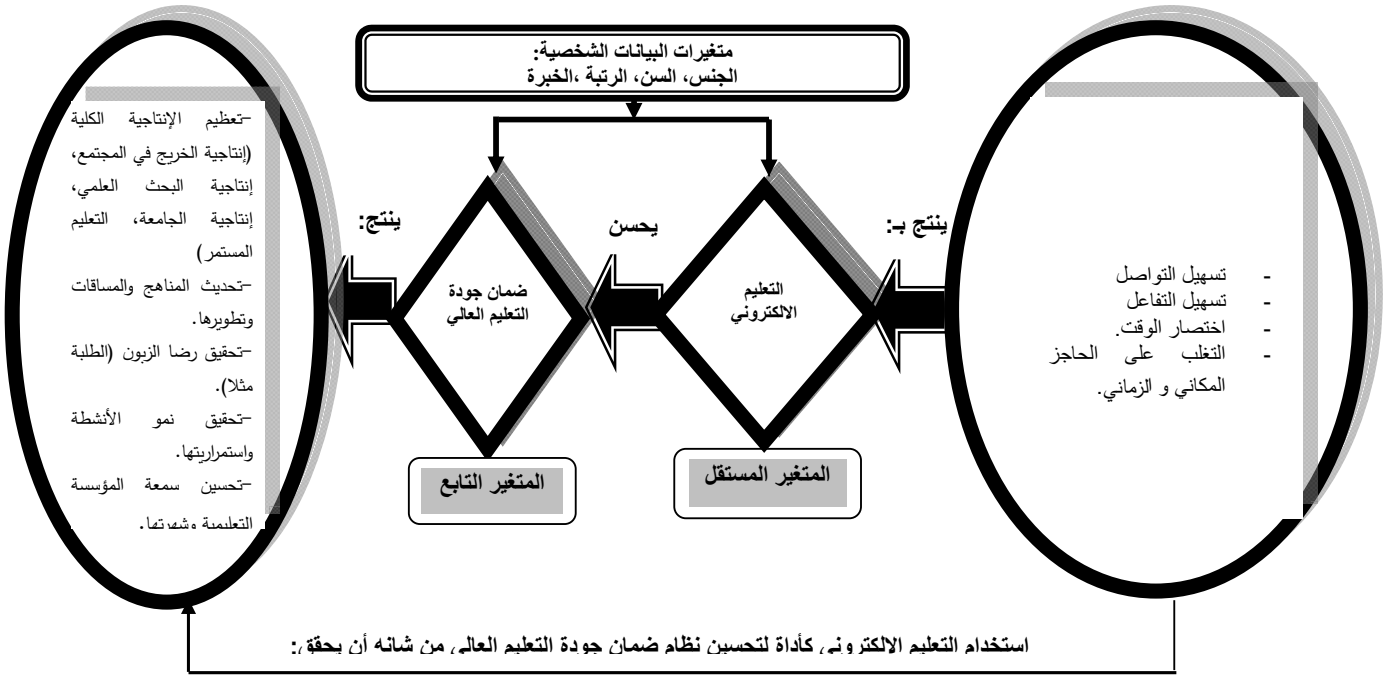
رابعا: نموذج مقترح حول أثر التعليم الالكتروني في تحسين نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر.

يوضح الشكل رقم (01) الموالي التفاعل بين كل من التعليم الالكتروني وضمان جودة التعليم العالي، فمن خلال هذا النموذج حاولنا أن نبرز الدور الكبير الذي يلعبه التعليم الالكتروني في تحسين نظام جودة التعليم العالي من منظور مقدمي هذه الخدمة فئة الأساتذة وبالتطبيق على جامعة محمد بوضياف بالمسيلة التي تبذل جهود مضنية في سبيل تحقيق جودة العليم العالي بها بالاستعانة بعدة آليات من أهمها التعليم الالكتروني.

إن تبني الجامعة الجزائرية لأسلوب التعليم الالكتروني شأنه أن يوفر قنوات اتصال جديدة وتفاعلية وذات تكلفة منخفضة مع متلقي خدمة التعليم العالي (الطلبة بالخصوص)، حيث تعمل هذه الآلية على إزالة مختلف القيود والحواجز التي تقف عائقا أمام الطلبة من أجل اكتساب وتنمية أفكارهم وقدراتهم، لاسيما وأن ذلك يكون في ظل إمكانية ضمان التواصل الدائم مع الأساتذة والاطلاع المستمر على المحاضرات وتحضيرها مسبقا عن طريق طرحها بموقع (moodle)، ومع وضع روابط وصفحات خاصة بالأساتذة والطلبة بمواقع مختلف

الكليات وروابط أخرى خاصة مشتركة فان ذلك من شأنه زيادة ديناميكية التفاعل وترقية العلاقة أستاذ –طالب وفق ما يخدم أهداف العملية التكوينية بالجامعة وهو أحد أهم مساعي خلايا ضمان الجودة بها، وإسنادا إلى الدراسة الميدانية فقد أمكن وضع نموذج يربط بين متغير الدراسة و يأخذ بعين الاعتبار متغيرات البيانات الشخصية والتي تخص الجنس، السن، الرتبة، الخبرة كشرط لتطبيقه، باعتبار أن هذه المتغيرات كان لها تأثير مباشر على إجابات مفردات العينة محل الدراسة.

الشكل رقم (01): نموذج مقترح حول أثر التعليم الالكتروني في تحسين نظام جودة التعليم العالي



الخاتمة

تبين من خلال هذه الدراسة أنه وفي سبيل تحقيق هدف نظام ضمان جودة التعليم العالي فانه من الضرورة البحث في السبل والآليات التي من شأنها أن تقوم بتحسين نوعية الخدمات المقدمة من طرف الجامعات إلى متلقي هذه الخدمة والمتمثلين أساسا في الطلبة الجامعيين، وبالنظر ولوجود عدة عوائق منها ما يتعلق بحواجز المكان كبعد المسافة بين محل إقامة الطالب والجماعة، ومنها ما يتعلق بحواجز الزمان مثل الفترات التدريس المحدودة ومنها ما يتعلق بعوامل أخرى تنبثق من هذه الحواجز كارتفاع تكاليف الدراسة مثلا، لذا فقد سعت الجزائر بغية الحد من آثار هذه العوامل إلى تبني أحدث الأساليب ذات العلاقة بالعملية التكوينية بالجامعة عن طريق تبني آلية التعليم الالكتروني كآلية لتحسين نظام جودة التعليم العالي بالجامعة، واستنادا إل الدراسة الميدانية بالتطبيق على جامعة المسيلة فقد تم اختبار فرضيات الدراسة واتخاذ القرار حول إثباتها ورفضها حسب التالي:

أولا: النتائج المتعلقة بالفرضيات الفرعية

سنتطرق فيما يلي إلى مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات الفرعية:

1– الفرضية الفرعية الأولى: أشارت الدراسة الميدانية إلى تأكيد الفرضية الفرعية الأولى العدمية ورفض البديلة، التي تقر بأن هناك إدراكا هنالك إدراك لأساتذة جامعة المسيلة بأهمية تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي. حيث لاحظنا إدراكا معتبرا للمؤشرات التي اعتمدناها للتأكد من صحة هذه الفرضية.

2– الفرضية الفرعية الثانية: أظهرت نتائج الدراسة تأكيدا لما جاء في الفرضية الفرعية الثانية العدمية ورفض البديلة، أي أن هنالك إدراك لأساتذة جامعة المسيلة بأهمية استخدام التعليم الالكتروني كأداة لتجسيد نظام جودة التعليم العالي

3 – الفرضية الفرعية الثالثة: أشارت الدراسة الميدانية إلى تأكيد الفرضية الفرعية الثالثة التي تقر بأن هناك توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للبيانات العامة الخاصة بمفردات العينة المدروسة وهذه الفروق كانت بخاصة تعزى لمتغيري السن والرتبة.

4 – الفرضية الفرعية الرابعة: أظهرت نتائج الدراسة تأكيدا لما جاء في الفرضية الفرعية الرابعة، حيث

5 – الفرضية الفرعية الخامسة: أشارت الدراسة الميدانية إلى تأكيد الفرضية الفرعية الخامسة التي تقر التعليم الالكتروني أثر ايجابي في تحسين **لتحسين نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر.** بالإسناد إلى المؤشرات التي اعتمدناها للتأكد من صحة هذه الفرضية (معامل ارتباط موجب ومعامل انحدار ايجابي وقوي).

ثانيا: النتيجة النهائية المتعلقة بالفرضية العامة:

بناء على ما ورد في جانب التحليل الإحصائي للاستبيان، والذي تبين فيه مدى ارتباط وتأثر نظام ضمان جودة التعليم العالي باستخدام التعليم الالكتروني فإنه يمكننا اتخاذ القرار بأن: للتعليم الالكتروني أثر ايجابي على نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر، وهذا ما يثبت صحة الفرضية العامة.

ثالثا: المقارنة بين نتائج الدراسة ونتائج الدراسات السابقة

علمية توجيه نظام الجودة في التعليم العالي باستخدام التعليم الالكتروني وهذا ما يتطلب عمل وجهد كبير مع الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة علميا والسباقة هذا المجال وهذا ما أشارت إليه دراسة هالة عبد القادر صبري، (جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي، 2009)، و دراسة خلود موسى عمران، (دراسة لواقع استخدام التعليم الالكتروني في العراق وأهميته المستقبلية، 2013)، كما تبين من خلال الدراسة أن توفر آليات وبنية تحتية في ظل بيئة تسمح بمشاركة كل المعنيين في العملية التكوينية يُمكن من تعظيم جودة التعليم العالي وهذا ما يتفق مع دراسة كل من زهرة عب محمد، (جودة التعليم العالي في ضوء معايير الاعتماد، 2012) و ميسر إبراهيم أحمد، ليلى مصطفى محمد،(منطلقات ضمان الجودة في أنشطة التعليم العالي العربي، 2008)، مما يسمح بتسريع عملية تحقيق الأهداف الأساسية لنظام جودة التعليم العالي في ظل التحول من التعليم التقليدي نحو تعليم أكثر حداثة، وهذا يتفق مع دراسة رافع عباس حسن، حسين كريم حمود، (المعالم الأساسية لفكرة التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني، 2009).

توصيات واقتراحات:

بناء على الدراسة النظرية والاستناد إلى نتائج اختبار الفرضيات على المؤسسات محل الدراسة يكون بإمكاننا طرح التوصيات التالية:

1. ضرورة بذل المزيد من الجهود التي من شانها تكريس استخدام نظام التعليم الالكتروني في الجزائر؛
2. ضرورة توفير بنية تحتية متطورة تساعد في توسيع استخدام أسلوب التعليم الالكتروني في الجامعات؛
3. تكوين الأساتذة والطلبة باستمرار وتوعيتهم بأهمية استخدام مختلف نواتج التكنولوجيا الحديثة وأثرها على الرقي بالعملية التكوينية بالجامعة؛
4. توسيع خدمات مواقع التعليم الالكتروني التي تت تصرف الجامعة بما يتلاءم وحاجيات الأساتذة والطلبة مع التركيز على مسألة سهولة الوصول إلى المعلومات مع ضمان حماية الحقوق الفكرية؛
5. وضع نظام حوافز يسهل ويشجع الفاعلين في الجامعة على استعمال التعليم الالكتروني أثناء قيامهم بمختلف المهام الأكاديمية؛
6. وضع نظام رقابي مستمر يعمل على الاكتشاف المبكر أو المسبق للعقبات التي قد تحول دون تحقيق أهداف نظام جودة التعليم العالي واتخاذ القرارات التي من شأنها تحسين أداء النظام مسبقا؛
7. الاستفادة من خبرات الدول السباقة في مجال التعليم الالكتروني وتسيير نظام الجودة بالجامعات سواء تعلق الأمر بالنسبة التحتية الضرورية، أو الجانب القانوني الذي يحكم عمل النظام، أو الآلية التنظيمية التي تعمل على ضمانا لسير الحسن هذا النظام.

قائمة المراجع

1. الطيطي خضر مصباح، (2010) ، إدارة وصناعية الجودة، –مفاهيم إدارية وتقنية وتجارية في الجودة–، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ص118.

2. Nigel Slack & Others, (2007), *Operations Management*, 5th Edition, Published by Pearson Education Limited, Essex England, P539.

3. منشورات هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، (2015) ، دليل *إجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسة التعليم العالي*، ، الأردن، ص02.

4. منشورات عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، (2014) ، متطلبات *ضمان جودة البرامج التعليمية*، ، قطر، ص31.

5. محمد زهرة، (2012) ، *جودة التعليم العالي في ضوء معايير الاعتماد*، مجلة الإدارة والاقتصاد، السنة الخامسة والثلاثون، العدد الثالث وتسعون، ص06.

6. منشورات اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد، (2005) ، دليل *الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي*، الجيزة، مصر، ص12.

7. شاكر مجيد حلبي سوسن، (29-30 نيسان، 2011) ، *ضمان جودة واعتماد البرامج الأكاديمية في المؤسسات التعليمية (الأهداف، الإجراءات، النتائج)* ، مؤتمر رابطة جامعات لبنان بالتعاون المكتب الوطني لبرنامج تمبوس الأوروبي، ص06.

8. جبر دريب محمد، (2014) ، *معوقات ومتطلبات الجودة والتطبيقات الإجرائية لضمانها في التعليم الجامعي*، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، العدد الخامس عشر، السنة الثامنة، جامعة الكوفة، العراق، ص93.

9. سلمان هدى محمد، (2015) ، *واقع كليات التربية في ضمان الجودة لأساتذة طرائق التدريس بأقسام العلوم التربوية والنفسية*، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد الخامس والأربعون، جامعة بغداد، العراق، ص332.

10. أحمد ميسر إبراهيم، مصطفى محمد ليلى، (2008) ، منطلقات ضمان الجودة Quality Assurance في أنشطة التعليم العالي العربي، مجلة بحوث مستقبلية، العدد التاسع عشر، المجلد الرابع، كلية الحدباء الجامعة، العراق، ص63.

11. العبيدي سيلان جبران، (06-10 ديسمبر 2009) ، *ضمان مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع*، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيروت، لبنان، ص05.

12. صبري هالة عبد القادر، (2009) ، *جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي "تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد الرابع، المجلد الثامن، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، صنعاء، اليمن ، ص154.

13. راضي جواد محسن، عباس بشرى الحمزة، (2012) ، *ضمان الجودة في التعليم العالي وأثره في جودة الخدمة المدركة –دراسة اختبارية على عينة من طلبة كلية الإدارة والاقتصاد/ جامعة القادسية*، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد الرابع عشر، العدد الرابع، العراق، ص87.

14. محمد احمد نعيمة، (2016) ، ضمان *جودة التعليم العالي في إطار مجتمع المعرفة*، المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، السودان، ص633.

15. عبد الفتاح أحمد، (2006) ، *التعليم الالكتروني ضرورة ملحة في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات*، مجلة الجندول، السنة الثالثة، العدد الثامن والعشرون، ص05.

16. عبود سالم محمد وآخرون، (2008) ، *واقع التعليم الالكتروني ونظم الحاسبات وأثره في التعليم في العراق*، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد السابع عشر، أيار ، ص280.

17. عمران خلود موس، (2013) ، *دراسة لواقع استخدام التعليم الالكتروني في العراق وأهميته المستقبلية*، مجلة الكوفة للرياضيات والحاسبات، المجلد الأول، العدد السابع، العراق، ص13.

18. العمري مناهل مصطفى وآخرون، (2016) ، *واقع ومتطلبات وسائل التعليم الحديثة (التعليم الالكتروني)* ، مجلة الدنانير، العدد التاسع، العراق، ص40-41.

19. رافع عباس حسن، حسين كريم حمود، *المعالم الأساسية لفكرة التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني*، مجلة كلية الآداب، العدد الواحد والتسعون، العراق، ص489.

20. صاحب موسى ابتسام، الاسدي زينة جبار، (2016) ، *دور التعليم الالكتروني في تحقيق مجتمع معرفي*، مجلة مركز بابل لدراسات الإنسانية، المجلد السادس، العدد الرابع، العراق، ص182.

21. رقاد صليحة، (2013-2014) ، *تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية* : آفاقه ومعوقاته –دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري-، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة سطيف 01، الجزائر، ص183-184.

22. اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعلم العالي، *المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي*، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، متاح على الرابط (الاطلاع :2017/12/16) :
www.univ-msila.dz/ar/wp-content/uploads/2016/12/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B1%D8%AC%D8%B9-%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B7%D9%86%D9%8A-%D9%84%D8%B6%D9%85%D8%A7%D9%86.pdf

23. الصفحة الرسمية خلية ضمان الجودة بجامعة المسيلة (الاطلاع :2017/12/16):
http://www.univ-msila.dz/ar/?page_id=6471

24. الصفحة الرسمية لأرضية التعليم الالكتروني لجامعة المسيلة (الاطلاع :2017/12/16):
http://elearning.univ-msila.dz/moodle/?lang=ar

بسم الله الرحمن الرحيم

المعايير الأردنية و الإماراتية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة وثائقية مقارنة

إعداد: أ د عبد الرازق مصطفى يونس

قسم علم المكبات و المعلومات، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية

عمان، 11942، الأردن

younis-abdul@hotmail.com

بحث مقدم إلى:

المؤتمر العربي الدولي الثامن لضمان جودة التعليم العالي

The 8th International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education (IACQA 2018)

الجامعة اللبنانية الدولية وجامعة الزرقاء، الأردن

بيروت 11-2018/4/14م

المستخلص:

يستلزم وضع معايير خاصة لِضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي) العربية) وضع الإجراءات الخاصة لتقييم نوعية البرنامج والتخصصات التي تقرها الجامعة في المجالات المختلفة، لضمان الاستمرار في رفع سوية التعليم، من خلال الالتزام بالمعايير المحددة لهذا الغرض، مما يوفر للجهات الرسمية (العربية) شرطا لاعتماد البرامج والمصادقة عليها، حتى تفي بالتزاماتها للارتقاء بنوعية التعليم إلى المستوى المطلوب، وتزويد الخريجين بالكفايات المطلوبة في سوق العمل.

تهدف الدراسة الوثائقية المقارنة، للتعرف على معايير ضمان الجودة فيما يتعلق ب: التخطيط الاستراتيجي، الحوكمة، البرامج الأكاديمية، البحث العلمي، الإيفاد والإبداعات، المصادر المالية والمادية والبشرية، الخدمات الطلابية، خدمة المجتمع والعلاقات الخارجية، و ضمان الجودة، التي و ضعتها: "هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي" في الأردن، و "اللجنة الدولية لضمان جودة الجامعات"(UQAIB) بدولة الإمارات العربية المتحدة.

*توفر هذه **المعايير، كليهما**، مؤشرات، فضلا عن الوصف التفصيلي، بِنَية لتعزيز وتشجيع التَمَيُز في مؤسسات **التعليم العالي** بالجامعات الأردنية، وتلك الموجودة في المناطق الحرة بالإمارات العربية المتحدة، من خلال تطوير محكات ومؤشرات لتقييم الفاعلية الأكاديمية لهذه المؤسسات، وتصف المعالم الأساسية للمعايير الثمانية المذكورة. وهي مبنية على مقاييس نوعية، فضلا عن الكمية، لأغراض ضمان الجودة والاعتماد. وعليه، فان التقييم المبني على المقاييس النوعية لهذه المؤسسات يعتمد في النهاية على ملاحظات وحكم مقيمين قديرين، خبراء في مجال التعليم العالي.*

الكلمات المفتاحية: / /معايير أكاديمية// معايير ضمان الجودة// مؤسسات التعليم العالي//جامعات عربية// الأردن// الإمارات العربية المتحدة/

المقدمة:

تعود بداية عهد دخول المعايير في مختلف القطاعات الحيوية المختلفة وعلى رأسها قطاعي الصناعة والتجارة. إلى حوالي منتصف عقد التسعينيات من القرن العشرين الماضي. حيث باشرت الكثير من الجامعات العربية في إعداد خطط، بل معايير، لضمان الجودة التعليمية لغايات الاعتماد الأكاديمي. و لقد لاقت هذه الجهود التشجيع و الدعم من الحكومات العربية لرفع سوية البرامج التعليمية، و بالتالي الخريجين، لتلبية احتياجات سوق العمل متمثلاً في "إنشاء مؤسسات وطنية تعمل على إعداد معايير مؤسسية لضمان الجودة و القيام بمسؤوليات الاعتماد، و تدريب أعضاء المجتمع الجامعي على نظم و مسؤوليات و معايير الجودة، و الدعم المادي و المعنوي لوحدات ضمان الجودة و الاعتماد و التقويم بالكليات و المعاهد و الجامعات" [4] و لقد أسفر هذا الدعم عن تقدم ملحوظ بالجهود المبذولة في هذا المجال منذ حوالي بدايات العقد الثاني من القرن الحادي و العشرين الجاري، سعياً للارتقاء بالعملية التعليمية الجامعية و من أجل الحصول على الاعتماد من المؤسسات الوطنية المعنية.

ونتج عن هذه الجهود ارتفاع ترتيب عدد من الجامعات العربية لتصبح ضمن الخمسمائة جامعة الأولى على المستوى العالمي. وحظيت جامعة الملك سعود، بالمملكة العربية السعودية بالمرتبة الأولى من بين الجامعات العربية في حوالي العام 2016. كما حظيت جامعات بالإمارات العربية ولبنان ومصر بترتيبات متقدمة ضمن هذه الفئة. وتجدر الإشارة أن جامعات أردنية وفي سلطنة عُمان والكويت، قد التحقت ضمن الألف جامعة الأولى في بعض التصنيفات الدولية لترتيب الجامعات مما يشير إلى ارتفاع الأداء وجودة المنظومة الجامعية على المستوي العالمي.

وهكذا بدأ النظر إلى المعايير والجودة باعتبارها العناصر الأهم لتحقيق الغايات التي يتم الحكم من خلالها على مدى تحقيق الأهداف الخاصة بالجودة. وما لبث أن تطورت المعايير لتشمل مؤسسات التعليم العالي، والجامعات بخاصة، لتخضع لتطبيق معايير ومقاييس عالمية لضمان جودة التعليم. وبالتالي سارعت العديد من الجامعات في مختلف أرجاء العالم بتبني فكرة الجودة، ومن ثمَ الجودة الشاملة، "في الأداء وتطبيق معايير الجودة على ما تقدمه من خدمات وما تستخدمه من وسائل حتى تؤدي رسالتها كمؤسسات تربوية فاعلة في المجتمع" [1]. وبهذا،

فإن النظام التعليمي يولي اهتماماً بأن تتوافق مخرجاته مع المواصفات العالمية لضبط جودة الإنتاج عبر السعي المتواصل باستخدام معايير ضبط الجودة وقياسها.

كما يعمل النظام التعليمي، كغيره من النظم، وفق استراتيجية محددة تراعي الظروف المحيطة به، والبناء الثقافي السائد، والمناخ التنظيمي، والتقدم التكنولوجي، والمصادر البشرية والمادية المتاحة، وحاجات الجمهور ورغباته. من هنا، عملت هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن، ونظيرتها اللجنة الدولية لضمان جودة الجامعات في الإمارات العربية المتحدة، على تطوير معايير ضمان الجودة لغايات اعتماد مؤسسات التعليم العالي في البلدين.

والحقيقة أن إجراءات ضمان الجودة تتطلب من مؤسسات التعليم العالي القيام بدراسة أهدافها وعملياتها وإنجازاتها ومراجعتها. بحيث تقوم بعد ذلك، لجنة من الخبراء المحليين بدراسة البراهين والشواهد التي تتقدم بها المؤسسة بناءً على دراسة التقييم الذاتي التي قامت بها، وما توصلت إليه من ملاحظات وأدلة أثناء زيارتها للمؤسسة. هذا علاوة على الوثائق التي تقدمت بها المؤسسة من أجل صياغة تقرير يبين درجة الجودة المتحققة في هذه المؤسسة، ومن ثَمَّ رفعه إلى مجلس الهيئة والتي ستعمل بدورها على إصدار قرار منح شهادة ضمان الجودة للمؤسسة المعنية، اعترافاً بجودتها وتميزها عن قريناتها من مؤسسات التعليم العالي.

*** مشكلة الدراسة:**

يشار إلى معايير ضمان الجودة لغايات اعتماد مؤسسات التعليم العالي (الجامعات) أنها متطلبات الحد الأدنى من معايير الجودة التي يشترط استيفاؤها من أجل إجازتها واعتمادها بطاقة استيعابية معينة، و أنه لا بد من التمييز بين معايير اعتماد البرنامج الأكاديمي، و **معايير جودة** البرنامج الأكاديمي ضمن **إدارة الجودة الشاملة** للمؤسسة التعليمية، إذ أن ضمان جودة التعليم العالي هو فحص إجرائي نظامي للمؤسسة وبرامجها الأكاديمية لقياس: المنهجية من حيث مناسبة الترتيبات المخططة لتحقيق أهدافها، و التطبيق من حيث توافق الممارسة الفعلية مع الترتيبات المخططة، و تحقيق النتائج المطلوبة، و التقييم و المراجعة من أجل التحسين من خلال تقييمها الذاتي للترتيبات، و التنفيذ و النتائج.

و تصف معايير ضمان الجودة المعالم الأساسية لمؤسسات التعليم العالي في الأردن، و تلك الموجهة لمؤسسات التعليم العالي في المناطق الحرة بالإمارات العربية المتحدة،، من خلال تطوير محكات و مؤشرات لتقييم الفاعلية الأكاديمية لهذه المؤسسات، و تصف المعالم الأساسية للمعايير الثمانية التالية: التخطيط الاستراتيجي، و الحوكمة، و البرامج الأكاديمية، و البحث العلمي و الإيفاد و الإبداعات، و المصادر المالية و المادية و البشرية، والخدمات الطلابية، و خدمة المجتمع و العلاقات الخارجية، و ضمان الجودة، و التي و ضعتها كلَ من "هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي" في الأردن [2]، و "اللجنة

الدولية لضمان جودة الجامعات"(UQAIB) بدولة الإمارات العربية المتحدة [3]. وهي مبنية في أساسها على مقاييس نوعية، فضلا عن الكمية، لأغراض الاعتماد. وعليه، فان التقييم المبني على المقاييس النوعية لهذه المؤسسات تعتمد في النهاية على ملاحظة وحكم مقيمين قديرين وخبراء في مجال التعليم العالي.

ولقد قامت كلُ من هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، الأردنية، واللجنة الدولية لضمان جودة الجامعات بدولة الإمارات العربية المتحدة، بوضع نظام الجودة المكون من المعايير الثمانية المذكورة أعلاه، وتم إتباع نمطية ثابتة لذات الغرض، حيث تم تقسيم هذه المعايير، الرئيسة، إلى معايير فرعية متضمنة عناصر ومؤشرات لكلِ منها ومحددةَ الأدلة والشواهد الخاصة بذلك، وإعطاء المؤسسة التعليمية المجال لتطوير ذاتها، خاصة وأن ضمان الجودة يكمن في التحسين المستمر. وعليه فقد عمدت الهيئة الأردنية إلى تقسيم "شهادة ضمان الجودة" التي تمنحها للمؤسسة التعليمية إلى ثلاثة مستويات، هي: المستوى الأول الذهبية، والمستوى الثاني الفضية، والمستوى الثالث البرونزية. حيث تم تصميم تدريجات (Rubrics) خاصة بذلك [1]. وحيث أن هذا الأمر حديث العهد، نسبياً، إرتئا الباحث تفحص هذه المعايير بدراسة وثائقية مقارنة، ولعلها الأولى من نوعها، تبين أوجه الشبه، و/أو الاختلاف بينهما، والخروج بتوصيات توافقية مناسبة لتوحيد هذه المعايير بصيغة موحدة تعتمدها المؤسسات العربية المعنية لتطبيقها **على الجامعات العربية.**

**** أهمية الدراسة وأهدافها:**

تكمن أهمية هذه الدراسة حول **(معايير الجودة والاعتماد)** في أنها تقدم مؤشرات فضلا عن الوصف التفصيلي بِنية تعزيز وتشجيع التميز في أداء مؤسسات التعليم العالي، من خلال تطوير محكات لتقييم الفاعلية التربوية لها. ذلك أن متطلبات نظم التعليم العالي بمجملها، وظهور بيئة تنافسية للتعليم الأكاديمي (الجامعي) عالمياً، قد غيرت من توجهات المعاهد التقليدية للتأكيد على "**المعايير الأكاديمية**" في الجامعات. كما أن التغيرات الجوهرية التي حدثت في التعليم العالي منذ مطلع الألفية الثالثة، قد دفعت بالجهود الحثيثة لإعادة تصميم حالات الإطار العام في مختلف المجالات للتأكيد على أهمية "**المعايير الأكاديمية**" و "معايير الجودة" على المستوى الوطني [7].

وتهدف هذه الدراسة الوثائقية إلى تفحص كلاً من معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي التي طورتها هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن في العام 2015، ومقارنتها مع نظيرتها التي وضعتها "اللجنة الدولية لضمان جودة الجامعات" في الإمارات العربية المتحدة في العام 2016/2015. في "دليل ضمان الجودة، الإصدار 2.5" [3]، وذلك من أجل تبيان التوافق و أو التمايز (الفروقات) بينهما، ومحاولة إيجاد صيغة توافقية للجمع بينهما، ولتكون نموذجاً يُحتذى لمؤسسات التعليم العالي في الدول العربية، و تأخذ منه مؤسسات/هيئات الاعتماد المعنية في الدول العربية.

- **أسئلة الدراسة:** تتبع أسئلة الدراسة من الأهداف الرئيسة التي تسعى إلى تحقيقها، كما يلي:

1. ما معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي التي طورتها هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن للعام (2015)؟
2. ما إجراءات تطبيق معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي التي طورتها هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن للعام (2015)؟
3. ما معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي التي طورتها اللجنة الدولية لضمان الجودة للجامعات في الإمارات العربية المتحدة للعام 2016/2015؟
4. ما إجراءات تطبيق معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي التي طورتها اللجنة الدولية لضمان الجودة للجامعات في الإمارات العربية المتحدة للعام 2016/2015؟
5. ما أوجه التوافق، و/أو التمايز (التشابه أو الاختلاف) بين معايير ضمان الجودة الأردنية ونظيرتها الإماراتية؟

- **تعريف المصطلحات:**

- معايير الجودة: تعرف هيئة اعتماد **مؤسسات** التعليم العالي الأردنية (2015) [1] معايير الجودة على أنها "عبارة عن مجموعة مقاييس محددة للمقارنة والحكم تستعمل لوضع أهداف الإنجاز و تقييمه. و ترى الهيئة أن هذه المعايير قد تكون معبرة عن المستويات الحالية للإنجاز في المؤسسة، أو أنها عبارة عن مستويات تضعها إحدى المؤسسات الخارجية، أو مستويات الإنجاز في المؤسسة (ص3).

** **المعايير الموحدة: المفهوم و التعريف:**

أ- **المفهوم:** المعايير هي الأهداف أو الغايات التي تسعى المؤسسة التعليمية (الجامعة) لتحقيقها، والهدف الأساسي منها هو تقديم مواد دراسية للطلبة تكسبهم المهارات المهنية و الكفايات العلمية التي تؤهلهم لتقديم الخدمات اللازمة للمستفيدين في مختلف التخصصات و التوجهات العلمية في الجامعات و المعاهد العلمية و البحثية، و غيرها [5].

ب- **التعريف:** تعرف المعايير الموحدة على أنها خطوط عريضة وإرشادات للعمليات المتصلة بتخطيط وتنفيذ البرامج و المواد العلمية التي تكسب الخريجين الكفايات العلمية و المهارات الضرورية في مختلف التخصصات العلمية، من حيث المهارات الفنية و التكنولوجية، و الخدمات، و مهارات الاتصال، التي يمكن بموجبها قياس وتقييم أداء الخريجين العاملين في مختلف المجالات العملية.

كما تعد المعايير الموحدة إجراءات نموذجية لقياس وتقييم جودة المحتوى النظري والعملي للبرامج و المواد التي تقدمها، و موجهاً لقياس مستوى الأداء، و إرشادات محركة للتطوير والتحسين. كما أنها أدوات مساعدة في اتخاذ القرارات والقيام بالأنشطة المختلفة [1،5]. لذا فان المعايير الخاصة بمؤسسات التعليم العالي هي التي يتم الاتفاق عليها و اعتمادها من قبل هيئات اعتماد مؤسسات التعليم العالي في البلاد العربية، و تشرف على تطبيقها و متابعتها.

- المعايير الأكاديمية: هي الشروط و المحددات و المتطلبات التي تحددها هيئات/مؤسسات اعتماد الجامعات لما ينبغي توافره بالجامعة، أو الكليات أو البرامج التي تقدمها كحدِ أدنى [3].
- الاعتماد: لاعتراف الذي تمنحه هيئات/مؤسسات اعتماد الجامعات، أو الدولة بأن الجامعة، أو الكليات أو البرامج، قد استوفت شروط المعايير الوطنية أو الدولية المعمول بها.

و لقد استهلت اللجنة الدولية لضمان جودة الجامعات بالإمارات العربية المتحدة، "دليل ضمان الجودة الإصدار 2.5 للعام (2016/2015) [3]، بتعريف مجموعة من المفاهيم و المصطلحات، نأخذ منها، لغايات هذه الدراسة، ما يلي (ص8-13):

- مؤسسة تعليمية: هي التي يُشار إليها في وثائق اللجنة الدولية لضمان جودة الجامعات بمؤسسات تعليم عالِ، و هي مؤسسات تعليمية مستقلة، أو فرع لمؤسسة تعليمية تقع داخل أو خارج الإمارة التي تقوم فيها هيئة المعرفة و التنمية البشرية بمنح تصريح أكاديمي لتقديم برنامج تعليم عالِ، و بحوث علمية ضمن المنطقة الحرة، و تمنح هذه المؤسسات التعليمية مؤهلات علمية ضمن أي برنامج لا تقل مدة الدراسة فيه عن عام واحد، ... وقد تكون المؤسسة التعليمية هنا جامعة، أو كلية.
- اعتماد برنامج: عملية خارجية لضمان الجودة تؤكد أن البرنامج الأكاديمي يحقق معايير محددة. و تتولى هيئة الاعتماد الأكاديمي بالإمارات العربية المتحدة، مسؤولية اعتماد البرامج الأكاديمية.
- اعتماد تخصصي: يؤكد اعتماد برنامج أكاديمي من هيئة متخصصة بأن خريجي البرنامج يتمتعون بالكفاءة المطلوبة للقيام بالممارسة الاحترافية.
- تصديق: هو اعتراف من هيئة المعرفة بالمؤهل العلمي الذي تمنحه المؤسسة التعليمية للطلبة الذين حققوا بنجاح متطلبات أي مؤهل علمي.
- تصريح أكاديمي: وثيقة صادرة عن هيئة المعرفة و التنمية البشرية يتم بموجبها منح الموافقة لمؤسسة تعليمية لتنفيذ أعمالها ضمن المنطقة الحرة.
- موافقة على مؤسسة تعليم عالِ: عملية خارجية لضمان الجودة، تتوصل من خلالها اللجنة الدولية لضمان جودة الجامعات إلى أن فرع مؤسسة التعليم العالي يمتلك مصادر و سياسات و ممارسات مؤسسية مطبقة تتوافق مع ما هو معتمد في المؤسسة الأم، و بأن من شأن ذلك توفير ظروف تعليمية للطلبة مشابهة للظروف التعليمية التي أدت إلى نجاح الطلبة في المؤسسة الأم.

** **لماذا المعايير الموحدة؟**: توضع المعايير الموحدة لضمان الجودة من أجل اعتماد مؤسسات التعليم العالي لتؤكد للمجتمع الأكاديمي و التربوي و المؤسسات العلمية المعنية و لعامة المواطنين، على حد سواء، بأن لهذه المؤسسات: [6]

1. أهدافا تربوية واضحة و محددة،

2. الشروط الضرورية و اللازمة لتحقيق هذه الأهداف حسب المتوقع،
3. استمرارية في العمل لتحقيق الأهداف الموضوعة بشكل فعلي. بحيث يستطيع المحكمين من الخبراء الحكم على جودة البرامج في المؤسسة التعليمية، و أنها قد استوفت، و سوف تستمر بالوفاء بشروط و معايير الاعتماد،
4. قد استوفت العناصر المكونة للمناهج و أساليب التقويم و أعضاء هيئة التدريس و المصادر و متطلبات القبول، و أنها مناسبة لمستواها، و مهمتها و أهدافها بشكل عام، و
5. يمكن الطلبة من استيفاء المتطلبات المعرفية و المهارات المقررة في البرامج.

و بحسب المعايير التي وضعتها "**هيئة المعايير الأكاديمية**" في الإمارات العربية المتحدة، (UAE, 2011b) فإن الجامعة ملتزمة بمعايير الأداء، و شاملاً كافة أوجه العمل فيها، و أنها تتابع مبادئ التطوير و تحسين العملية التعليمية، و مثبتةً ذلك من خلال أداء الطلبة و تحصيلهم العلمي.

**** أهداف المعايير الموحدة:**

حددت اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية [2] الأهداف الكامنة وراء تطبيق إجراءات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية فيما يلي (ص4):

1. تشجيع التحسينات المؤسسية من خلال استمرارية التقييم الذاتي الذي تمارسه المؤسسة،
2. طمأنة متلقي الخدمة بأن لدى المؤسسة، موضع الاهتمام، أهداف واضحة و محددة، و أنها:
   أ. هيأت الظروف المناسبة التي يمكن من خلالها أن تحقق أهدافها و رسالتها بفاعلية،
   ب. تحافظ على مستوى ثابت من الإنجازات و الأهداف و الرسالة،
   ت. لها هياكل تنظيمية تعمل بها كوادر مؤهلة وفعالة،
   ث. توفر الدعم المالي و المادي و البشري من أجل استمرارية أدائها المتميز و الفاعل.
3. تشجيع روح التنافس الإيجابي بين مؤسسات التعليم العالي الأردنية على التميز في مدخلاتها و مخرجاتها و عملياتها بما ينسجم و متطلبات المجتمع المحلي و الإقليمي و العالمي، و روح عصر الجودة و العولمة و الاقتصاد المعرفي.

- **منهجية البحث:** بالنظر إلى طبيعة البحث و الأهداف، فإن منهجية البحث الأنسب لمثل هذه الدراسات هو "منهج البحث الوثائقي المقارن"، و الذي يعتمد بالأساس على تفحص وتحليل محتوى الوثائق المقصودة لبيان أوجه التشابه و/أو التمايز (الاختلاف) بينها.
- معايير ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية الأردنية و الإماراتية:

وضعت هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية [2] ثمانية معايير تُطبق على مؤسسات التعليم العالي الأردنية، فيما وضعت اللجنة الدولية لضمان جودة الجامعات، بالإمارات العربية [3]، ستة من هذه المعايير لتطبيقها على فروع المؤسسات التعليمية العاملة في المناطق الحُرّة بدبي.

و تدرج الهيئة الأردنية تحت كل معيار رئيس، معايير فرعية في مجاله، ولكلٍ منها عناصر و مؤشرات فرعية، و أدلة و وثائق إثبات دالة عليه. أما المعايير الإماراتية فتدرج تحت كل معيار

قائمة بالشروط الواجب توافرها في فرع المؤسسة التعليمية، و ملحقاً بها نموذجاً يحتوي على العناصر الأساسية لخطاب الضمان الذي يجب أن تقدمه المؤسسة التعليمية الأم إلى هيئة المعرفة و التنمية البشرية في دُبي. و تخلو المعايير الإماراتية من معياري التخطيط الاستراتيجي، و ضمان الجودة.

1. **التخطيط الإستراتيجي:** هو وضع خطة شاملة لمدة لا تقل عن خمس (5) سنوات قادمة تحدد فيها مسارات المؤسسة التعليمية (الجامعة)، تضمن فيها تحقيق رؤيتها و رسالتها و أهدافها، و تحدد الموارد، المادية و المالية و البشرية المطلوبة لذلك، انطلاقاً من تحليل معمق للواقع الحالي الذي تعيشه. و تبرز أهميته في المساهمة في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

و يعتبر التخطيط الإستراتيجي واحداً من أهم المهمات في مؤسسات التعليم العالي المعاصرة. فهو عملية منظمة تعتمد على الأسلوب العلمي الدقيق في العمل لمواجهة التحديات المستقبلية التي تواجهها هذه المؤسسات. و ترى " هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية "أن ثقافة التخطيط الإستراتيجي يجب أن تكون من أهم أولويات المؤسسات التعليمية" (ص29).

و تدرج الهيئة تحت هذا المعيار الرئيس، معياران فرعيان هما؛ الرؤية و الرسالة و القيم، و الخطة الاستراتيجية. ولكلِ منهما عناصر و مؤشرات فرعية، و أدلة و وثائق إثبات دالة عليه.

2. **الحوكمة:** يُقصد بـ "الحوكمة" الإطار العام الحاكم في المؤسسة التعليمية (الجامعة)، و المتمثل بمجموعة القوانين و الأنظمة و التشريعات و السياسات التي يتم بموجبها اتخاذ القرارات، و التي تحدد أدوار العاملين، و تضبط العلاقات بينهم في إطار من العلانية و الشفافية و الوضوح يضمن نظام إداري و بيئة عمل تحقق رؤية المؤسسة التعليمية و رسالتها و أهدافها، و تستوفي المعايير التي اعتمدت عليها.

و تُدرج هيئة الاعتماد الأردنية تحت هذا المحور ثلاثة (3) معايير أساسية، هي: التشريعات، و القيادة و الإدارة، و النزاهة المؤسسية. ولكلِ منها عناصر فرعية و مؤشرات و أدلة و وثائق مطلوبة تدل على تحقيقه.

3. **البرامج الأكاديمية:** هي مجموعة المقررات الدراسية التي تطرحها المؤسسة التعليمية (الجامعة)، و تؤدي إلى حصول الطلبة على مؤهل/ درجة جامعية. و تكسبهم مجموعة من الكفايات التي تحقق أهداف المؤسسة. و يمثل هذا المعيار أحد أهم المعايير لضمان الحصول على الاعتماد الأكاديمي في حال وضوح الأهداف و الأنظمة و بما يتفق مع الرسالة التعليمية للمؤسسة، و تضمن إمكانية استمرارها في تحقيق الرسالة التعليمية و الأهداف المرجوة منها.

و تُدرج هيئة الاعتماد الأردنية تحت هذا المحور ثلاثة (3) معايير أساسية، هي: سياسات التعليم و التعلم، والخطط الدراسية، و تقويم المخرجات

التعليمية. ولكلِ منها عناصر فرعية و مؤشرات و أدلة و وثائق مطلوبة تدل على تحقيقه.

4. **البحث العلمي و الإيفاد و الإبداعات:** يُعتبر البحث العلمي ركناً أساسياً في المؤسسة التعليمية (الجامعة). و هو النشاط الموجه لبناء أو تعديل النظريات، و استخدامها في نقل المعرفة و التكنولوجيا و تلبية احتياجات المجتمع التنموية و الإنتاجية و الخدمية. و يتركز البحث العلمي على نشاطات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. و هو يشكل بُعداً جوهرياً في تطور المؤسسة التعليمية و تميزها، و تكامل العلاقة بين أعضاء الهيئة التدريسية و الطلبة.

أما الإيفاد و الابتعاث، فيساهمان في تأهيل و تطوير أعضاء هيئة التدريس، و إكسابهم مهارات و معارف جديدة تعزز المُخرجات التعليمية و البحثية. فالجامعة المتميزة هي التي توفر البيئة المناسبة و المشجعة على الإبداعات الفنية و الأدبية و براءات الاختراع و المشاريع الريادية.

و تُدرج هيئة الاعتماد الأردنية تحت هذا المحور ثلاثة (3) معايير أساسية، هي: البحث العلمي، و الإيفاد، و الإبداعات. ولكلِ منها عناصر فرعية و مؤشرات و أدلة و وثائق دالة على تحقيقه.

5. **المصادر المالية و المادية و البشرية:** يشمل هذا المعيار الموارد البشرية و المالية و المادية من

مبانٍ وقاعات و معامل و مختبرات، و تسهيلات مصادر المعلومات في المكتبات و قواعد البيانات، ... . و هو يشكل البيئة الحاضنة لكافة الأنشطة و المهمات التي تضطلع بها المؤسسة التعليمية؛ التعلم و التعليم و البحث العلمي و الخدمات المجتمعية. و ترى هيئة الاعتماد الأردنية أن هذا المعيار "يشكل البيئة الراعية للمصادر البشرية ... من طلبة و أكاديميين و باحثين و إداريين و موظفي الخدمات" (ص41). لذا، تعتبر الهيئة أن صحة هذه البيئة و جودتها من الأسس الواجب وضع الخطط الكفؤة بضمانها، و الاستمرار بتحسينها و اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتنفيذها و مراقبتها دورياً. كما تؤكد الهيئة على ضمان توفر المصادر المالية اللازمة، من المصادر الأكاديمية الداخلية، او من خارجها، و رصد الميزانيات المحددة لأنشطة المؤسسة بما ينسجم مع رؤيتها و رسالتها، بوضع الخطط الناجحة لحسن إدارتها، و إدارة المخاطر المحتملة. كما تؤكد الهيئة على ضرورة توظيف العدد الكافي من الكوادر البشرية الخبيرة و الكفؤة من أجل تحقيق المهمات الأكاديمية، أو البحثية، أو خدمة المجتمع، التي تضطلع بها المؤسسة التعليمية.

و تُدرج هيئة الاعتماد الأردنية تحت هذا المحور ثلاثة (3) معايير أساسية، هي: المصادر المالية، والمصادر المادية، و المصادر البشرية. ولكلِ منها عناصر فرعية و مؤشرات و أدلة و وثائق دالة على تحقيقه.

6.الخدمات الطلابية: هي الجهود و الإمكانيات البشرية و المادية و المالية و التجهيزية المكرسة لإعداد الطلبة مهنياً باعتبارهم كوادر بشرية تؤدي مهامها المستقبلية في المؤسسات المختلفة، بحسب التخصصات العلمية. و ترى هيئة الاعتماد الأردنية أن "الخدمات الطلابية أنها المحور ألارتكازي للمؤسسة التعليمية، و الذي من خلاله يتفاعل الطلبة مع جميع العاملين في المؤسسة بهدف تطويرهم أكاديمياً و مهارياً و مهنيا و

اجتماعياً و ثقافياً، في سبيل تحقيق التكامل الأكاديمي و الشخصي لهم. كما يساعد التوجيه و الإرشاد الطلابي و التواصل مع الخريجين و الخدمات المساندة في هذه المجالات.

و تُدرج هيئة الاعتماد الأردنية تحت هذا المحور ثلاثة (3) معايير أساسية، هي: الإرشاد و التوجيه و الإرشاد الطلابي، و الخدمات المساندة، و التواصل مع الخريجين. ولكلٍ منها عناصر فرعية و مؤشرات و أدلة و وثائق دالة على تحقيقه.

7. خدمة المجتمع و العلاقات الخارجية: يُعتبر هذا المعيار الناظم الرئيس للعلاقات بين المؤسسة التعليمية و المجتمع الخارجي على المستوى المحلي و الوطني و الدولي. حيث يتضمن تنظيم العلاقة ما بين المؤسسة التعليمية و الجهات المختلفة من مؤسسات و مجتمعات و أفراد، ضمن إطار مؤسسي يتيح التبادل و التشارك في المجالات العلمية و المعرفية و الإنسانية.

فعلى الصعيد المحلي، تقع على عاتق المؤسسة التعليمية دفع عجلة الاقتصاد و التنمية، و المحافظة على الموارد و البيئة الطبيعية الحاضنة لها، و زيادة الرفاه الاجتماعي، و إشراك المجتمع المحلي في مجالس الحاكمية فيها ضمن منظومة متخذي القرارات.

أما على المستوى الوطني، فيأتي العمل الجماعي بالتوافق ما بين الجامعات و مؤسسات التعليم العالي المختلفة من أجل رفعة الوطن، و تنمية المجتمع من خلال رفد سوق العمل بالخريجين المؤهلين و القادرين على تحمل مسؤولياتهم و القيام بالمهمات على الوجه الأكمل.

وعلى المستوى الإقليمي و الدولي، فيأتي التعاون مع المؤسسات المانحة و الجامعات و المراكز البحثية، داعما رئيساً في تطور الجامعة و تقدمها علمياً، و تحسين مستوى مخرجات التعليم العالي من خلال تبادل الاتفاقيات و المشاريع، و المشاركة في المؤتمرات و الندوات و الدورات العلمية التي تُثري تبادل المعارف و نقل التكنولوجيا.

و تُدرج هيئة الاعتماد الأردنية تحت هذا المعيار معياران فرعيان هما: خدمة المجتمع، و العلاقات الخارجية، و يتضمن كلُ منهما عنصرين فرعيين و عدداً من المؤشرات و الأمثلة، و الأدلة و الوثائق التي تساند عملية تقييمه.

8. ضمان الجودة: إن من أهم مظاهر الجودة في المؤسسة التعليمية (الجامعة)، هو التقويم الدائم لكل عناصرها من إدارة و أعضاء هيئة تدريس و طلبة، و إداريين و فنيين وغيرهم من أصحاب المصالح في المجتمع، عن طريق قياس الأداء من خلال التأكد من تحقيق الأهداف و الخطط و الدراسات و المعايير التي حددتها لنفسها، و من ثَمَّ الانطلاق من نتائج قياس الأداء، إلى وضع خطط التطوير المستمر لمسيرتها التربوية. و تُعد إدارة الجودة ركيزة أساسية لإدارة نموذجية ناجحة في مؤسسات التعليم العالي. حيث أنها تهدف إلى تطبيق أساليب متقدمة لضمان الجودة و التطوير المستمر من أجل

تحسين الأداء، و تحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات و العمليات و المخرجات.

و تُدرج هيئة الاعتماد الأردنية تحت هذا المعيار، أربعة معايير فرعية، هي: الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة، و نطاق عمل ضمان الجودة، و المؤشرات والمعايير و المقارنات المرجعية، و التحقق المستقل من التقويم. و لكلٍ منها عناصر و مؤشرات و أدلة و وثائق مطلوبة للإثبات.

❖ تحليل البيانات:

- ✓ **أولاً:** للإجابة عن أسئلة الدراسة الأول و الثاني فيما يخص معايير ضمان الجودة الأردنية التالية:
- ➢ ما معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي التي طورتها هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن للعام (2015)؟
- ➢ ما إجراءات تطبيق معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي التي طورتها هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن للعام (2015)؟

فلا بد لنا من تفحص **أدلة المعايير الأردنية وقد جاءت مفصلة في اثنين من الأدلة، هما،**

- ➢ **دليل إجراءات و معايير ضمان الجودة في مؤسسات العليم العالي** (2015): و
- ➢ **دليل قياس معايير ضمان الجودة لمؤسسات العليم العالي 2016.**:

توضح مقدمة الدليل الأول (ص، أ) أنه يمثل معايير ضمان الجودة و إجراءاتها كبوصلة لمؤسسات التعليم العالي الأردنية التي تتقدم بطلبها لنيل شهادة ضمان الجودة الصادرة عن هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية. و يشتمل الدليل على معايير ضمان الجودة المعتمدة و التعليمات الصادرة عن الهيئة بالخصوص، مما يساعد مؤسسات التعليم العالي الأردنية في إنجاز دراسة التقييم الذاتي و التي تعد جُزءاً مهماً من إجراءات الحصول على شهادة ضمان الجودة التي تسعى للحصول عليها.

و يتكون نظام الجودة، الذي وضعنه هيئة الاعتماد، من ثمانية معايير رئيسة، تم تقسيمها إلى معايير فرعية تتضمن عناصر و مؤشرات المعيار الرئيس، و تحديد الأدلة و الشواهد الخاصة بذلك. و قد تم اتباع تغطية ثابتة لهذا الغرض. و "تتطلب إجراءات ضمان الجودة قيام مؤسسات التعليم العالي بدراسة أهدافها و عملياتها و إنجازاتها و مراجعتها"، ... و بالتالي "قيام لجنة من الخُبراء بدراسة البراهين و الشواهد التي تقدمها المؤسسة بناءً على (نتائج) دراسة التقييم الذاتي التي قامت بها، و ما توصلت إليه من ملاحظات و أدلة أثناء زيارتها للمؤسسة" (ص4). هذا علاوة على الاطلاع على الوثائق التي تتقدم بها المؤسسة، ثُمَ رفعه إلى مجلس الهيئة حتى تُصدِر بموجبه، قرار منح المؤسسة شهادة ضمان الجودة، اعترافاً بجودتها و تميزها عن نظيراتها من مؤسسات التعليم العالي.

و تهدف هيئة الاعتماد من وراء تطبيق إجراءات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، إلى: (ص4)

1. تشجيع التحسينات المؤسسية من خلال التقييم الذاتي الذي تمارسه المؤسسة،

2. طمأنة متلقي الخدمة بأن لدى المؤسسة، موضع الاهتمام:
   أ. أهداف محددة و ملائمة، و أنها:
   ب. هيأت الظروف المناسبة التي يُمكن من خلالها أن تحقق أهدافها و رسالتها بفاعلية،
   ت. نحافظ على مستوى ثابت من الإنجازات و الأهداف و الرسالة،
   ث. لها هياكل تنظيمية تعمل بها كوادر مؤهلة و فعالة، و
   ج. أنها توفر الدعم المالي و المادي و البشري يضمن استمرارية أدائها المتميز و الفاعل
3. تشجيع روح التنافس الإيجابي على التميز، بين مؤسسات التعليم العالي الأردنية في مدخلاتها و مخرجاتها و عملياتها بما يتوافق مع متطلبات المجتمع المحلي و الإقليمي و العالمي، و بما ينسجم مع روح عصر الجودة و العولمة و الاقتصاد المعرفي.

و تشترط الهيئة على كل مؤسسة تعليمية أردنية، عند التقدم لنيل شهادة ضمان الجودة، أن تكون (ص6):

1. إحدى المؤسسات التعليمية التي تقدم برامج أكاديمية بعد الثانوية العامة،
2. معتمدة اعتماداً عاماً و خاصاً للبرامج التي تقدمها من قِبَل هيئة الاعتماد الأردنية،
3. خَرَّجت فوجين، على الأقل، من الخريجين في برامجها، و
4. أن لا تكون قد وُجِهَت إليها عقوبة خلال سنة من قَبل تقديم الطلب.

و في حال تحقق هذه الشروط، و بناءً على دراسة و مراجعة التقرير المرفوع من لجنة الخُبَراء، حول تحقق معايير الجودة بالمؤسسة، يعتمد مجلس الهيئة درجة الجودة المتحققة للمؤسسة، كما هو مبين في **دليل قياس معايير ضمان الجودة**. هذا علاوة على اطلاع مجلس هيئة الاعتماد على تقرير الدراسة الذاتية الذي تتقدم به المؤسسة، إضافة إلى الوثائق المرفقة به، و التقرير المكتوب من لجنة الخُبَراء حول ترشيح المؤسسة لنيل شهادة ضمان الجودة. و فضلاً عن هذا التقرير، يتطلب من لجنة الخبراء كتابة "توصية سرية و صريحة" حول ترشيح المؤسسة لنيل شهادة ضمان الجودة، أو حجبها.

هذا في حين يمثل **دليل قياس معايير ضمان الجودة**، الأداة المساعدة لمؤسسات التعليم العالي الأردنية التي تتقدم بطلبها للحصول على شهادة ضمان الجودة. كما يحتوي على معايير ضمان الجودة المعتمدة، و معاييرها الفرعية و المؤشرات الخاصة بها كما جاءت في الدليل الأول، المشار إليه أعلاه. كما يتضمن كيفية قياس درجة التحقق من، أو توافر المعايير من خلال الاستجابة لمجموعة من الأسئلة الخاصة بجوانب معينة من مؤشراتها وفقاً لمقياس تقدير و صفي (Rubric)، و الذي يتكون من خمسة (5) مستويات متدرجة، و ذلك بتحديد المستوى الذي ينطبق على المؤسسة المعنية من بين تلك المستويات (ص 2).

و هكذا، تستطيع مؤسسات التعليم العالي، و بناءً على هذا الدليل، أن تُقَيِم نفسها من جهة، و أن تستعد للتقييم الخارجي من جهة أخرى. كما يمكنها العمل على توفير الأدلة و البراهين اللازمة لتسهيل عمل المدققين الداخليين و الخارجيين من أجل ضمان الحصول على التقدير الذي تستحق.

و انطلاقاً من حرص الهيئة على الاستمرار في دوام تقديم المساعدة إلى مؤسسات التعليم العالي الأردنية من أجل الحصول على شهادة ضمان الجودة وفقاً للمعايير الأردنية، تقدم الهيئة هذين الدليلين متضمنة المعايير الثمانية و هي: التخطيط الإستراتيجي، و الحوكمة، و البرامج الأكاديمية، و البحث العلمي و الإيفاد و الإبداعات، و المصادر المالية و المادية و البشرية، والخدمات الطلابية، و خدمة المجتمع و العلاقات الخارجية، و ضمان الجودة، تحتوي كلَ منها على مؤشرات كمية و نوعية محددة و واضحة، أعدها و قَيَّمها مجموعة من الخبراء و المختصين في مجال ضبط الجودة للتعليم العالي. كما يحتوي هذا الدليل على مؤشرات قياس كمية و نوعية محددة و واضحة. فيما تم التعبير عن كل مؤشر بمجموعة من الأسئلة الدقيقة التي ترتبط بخمسة مستويات متدرجة لتحديد مستوى الجودة المطبق (ص، 4).

و هدفت الهيئة من وضع هذا الدليل مساعدة المؤسسات التعليمية و لجان تدقيق الجودة، الداخلية أو الخارجية، في مهمة إصدار أحكام على جودة تلك المؤسسات بدقة و موضوعية و شفافية (ص5). كما أنه يوفر مقاييس مستوى تحقق معايير جودة مؤسسات التعليم العالي. و يمكن استخدام هذه المقاييس من قِبل المؤسسة نفسها في دراسة التقويم الذاتي، أو من قِبل لجان تدقيق درجة تحقق معايير الجودة. هذا بالإضافة إلى أنه يقدم "معلومات وصفية" حول ما ينبغي أن يتوافر في المؤسسة التعليمية فيما يتعلق بكل معيار متبوعة **بمقياس التقدير الوصفي** الخاص به." (ص6).

إن **مقياس التقدير الوصفي** هو عبارة عن مصفوفة تتكون من بعدين؛ يتكون الأول من مجموعة السمات، أو المحكات و الممارسات الجيدة المتصلة بالمعيار التي يجب تقييمها، فيما يتكون البعد الثاني من مستويات الأداء و الجودة المعتمدة في نظام التقدير. و لِضمان درجة عالية من الصدق و الموضوعية فقد تم تضمين خلايا هذه المصفوفة بأوصاف تفصيلية لعناصر البعد الأول في مستويات الأداء و الجودة المختلفة (ص6).

و يبين الدليل أن كل سِمَة أو ممارسة في **مقياس التقدير الوصفي** تتطلب من المُقَّيِم تحديد درجة توافرها، أو جودتها في المؤسسة التعليمية، و ذلك بإعطاء درجة لأقرب عدد صحيح على تدريج خُماسي (متصل) من (0 – 4)، بالاسترشاد بالأوصاف التفصيلية التي يتضمنها مقياس التقدير الوصفي، وفي ضوء ما يتوافر من شواهد و أدلة مقنعة عن درجات توافر السِمَة، أو جودة الممارسة.و بحسب التدرج المشار إليه أعلاه، يكون للدرجات المعاني الآتية: (ص6)

1. الدرجة (0): انعدام الجودة، أو مستوى ضعيف جداً،
2. الدرجة (1): مستوى ضعيف للجودة،
3. الدرجة (2): مستوى متوسط للجودة،
4. الدرجة (3): مستوى جيد للجودة،
5. الدرجة (4): مستوى متقدم للجودة.

و بعد حصول المؤسسة التعليمية (الجامعة) على الدرجات المتحققة لها على المؤشرات المختلفة **لكل معيار**، يتم استخراج

التقدير الكلي للمعيار، وذلك باحتساب الوسط الحسابي لتقديرات مؤشراته مقسوماً على عددها، و من ثَمَّ يتم إصدار الحُكم على الوسط الحسابي وفق المعايير التالية: (ص 7):

- الوسط الحسابي أقل من 1.5: يشير إلى مستوى منخفض من الجودة،
- الوسط الحسابي من 1.5 – 2.49: يشير إلى مستوى متوسط من الجودة،
- الوسط الحسابي من 2.5 – 3.49: يشير إلى مستوى جيد من الجودة،
- الوسط الحسابي من 3.5 فأكثر: يشير إلى مستوى متقدم من الجودة.

و المثال التالي يوضح ذلك: المعيار الأول: التخطيط الاستراتيجي، و ينقسم إلى:

أ.
عيار فرعي أول: الرؤية و الرسالة و الأهداف و القيم، و
ب.
عيار فرعي ثاني: الخطة الإستراتيجية.

و يتم الحُكم على المعيار الفرعي الأول من خلال خمسة (5) مؤشرات تتعلق بالأمور التالية:

.1
قة الصياغة و الوضوح، ولها (4) بنود،
.2
نهجية الإعداد، ولها (3) بنود،
.3
لتوافق و الانسجام: ولها (3) بنود،
.4
بُل التوعية و الإعلام: و لها (4) بنود،
.5
سائل المراجعة و التقييم: ولها (3) بنود.

أما المعيار الفرعي الثاني فيتم الحُكُم عليه من خلال سبعة (7) مؤشرات تتعلق بالأمور التالية:

1. اتساق نتائج التحليل الاستراتيجي بالخطة الإستراتيجية للمؤسسة و محاورها: ولها (3) بنود،
2. تغطية الأهداف الإستراتيجية لغايات المؤسسة التعليمية: و لها (3) بنود،
3. المقارنات المرجعية على المستوى االوطني و الإقليمي و الدولي: و لها (4) بنود
4. دقة الأهداف و وضوحها و قابليتها للقياس: و لها (2) من البنود،
5. اكتمال عناصر الخطة التنفيذية: و لها (4) بنود،
6. وجود خطة إدارة المخاطر: و لها بند (1) واحد،
7. الالتزام بآليات المراجعة و التقويم و وسائلها: و لها بند (1) واحد.

و يبين الجدول رقم (1) التقدير العام (تقديرات افتراضية) للمعيار الأول؛ التخطيط الإستراتيجي بفرعيه الأول و الثاني، للجامعة (س):

التقدير العام للمعيار الأول: : التخطيط الإستراتيجي المعيار الفرعي الأول: الرؤية و الرسالة و الأهداف و القيم،				
الرقم	المؤشر	التقدير	X عدد البنود	مجموع التقديرات
.1	دقة الصياغة و الوضوح	3	4	12
.2	منهجية الإعداد	2	3	6
.3	التوافق و الانسجام	2	3	6
.4	سُبُل التوعية و الإعلام	3	4	12
.5	وسائل المراجعة و	3	3 (مجموع البنود=	9 (مجموع التقديرات =

	التقييم		(17	(45
المعيار الفرعي الثاني: الخطة الإستراتيجية				
.1	اتساق نتائج التحليل الاستراتيجي	2	3	6
.2	تغطية الأهداف الإستراتيجية	2	3	6
.3	المقارنات المرجعية على المستوى الوطني	3	4	12
.4	دقة الأهداف و وضوح	4	2	8
.5	اكتمال عناصر الخطة التنفيذية	4	4	16
.6	وجود خطة إدارة المخاطر	2	1	2
.7	الالتزام بآليات المراجعة	2	1(مجموع البنود= (18	2 (مجموع التقديرات ((50
التقدير العام= مجموع عدد النقاط (95) مقسوما على مجموع عدد البنود (35) = 2.71، المستوى المتحقق: مستوى جيد من الجودة.				

هذا فيما يتعلق بكل معيار منفرد، أما **التقدير الكلي للمعايير مجتمعة**، فيمثل الوسط الموزون لها على ذات التدرج الخُماسي، و عندما يقوم أكثر من مُقَيِم بعملية التقدير ، فيتم حساب الوسط الحسابي لتقديراتهم، ويتم إصدار حُكُم عليه، و اتخاذ قرار بمنح شهادة ضمان الجودة، أو حجبها وفق المعايير التالية (ص7):

- الوسط الحسابي أقل من 1.5: يشير إلى مستوى منخفض من الجودة، (رفض الجودة)
- الوسط الحسابي من 1.5 – 2.49: يشير إلى مستوى متوسط من الجودة، (المستوى البرونزي)
- الوسط الحسابي من 2.5 – 3.49: يشير إلى مستوى جيد من الجودة، (المستوى الفضي)
- الوسط الحسابي من 3.5 فأكثر: يشير إلى مستوى متقدم من الجودة. (المستوى الذهبي).

و ترى هيئة الاعتماد أن المعايير ليست متساوية من حيث الأهمية. لذا فقد أعطتها أوزاناً مختلفة تعكس أهميتها النسبية. و لقد بلغ مجموع الأوزان المعطاة لها جميعاً (120) نقطة، موزعة كما يلي:

1. أربعون (40) نقطة موزعة بالتساوي، عشرة (10) نقاط لكلٍ من التخطيط الإستراتيجي، و الخدمات الطلابية، و خدمة المجتمع و العلاقات الخارجية، و ضمان الجودة، و
2. ثمانون (80) نقطة موزعة بالتساوي، عشرون (20) نقطة لكلٍ من الحوكمة، و البرامج الأكاديمية، و البحث العلمي و الإيفاد، والمصادر المالية و البشرية.

و يجب مُراعاة هذه الأوزان المعتمدة من هيئة الاعتماد، في استخراج التقدير الكلي للمؤسسة التعليمية (الجامعة). و يبين الجدول رقم (2) نموذجاً: بتقديرات افتراضية، لاستخراج التقدير الكلي و المستوى المتحقق للجامعة (س):

الجدول رقم(2): تقديرات افتراضية، لاستخراج التقدير الكلي و المستوى المتحقق للجامعة (س):

الرقم	المعيار	التقدير	X الوزن النسبي	مجموع التقديرات
.1	التخطيط الإستراتيجي	3	10	30
.2	والخدمات	2	10	20

	الطلابية			
.3	خدمة المجتمع و العلاقات الخارجية،	2	10	20
.4	ضمان الجودة	2	10	20
.5	الحوكمة،	3	20	60
.6	البرامج الأكاديمية	3	20	60
.7	البحث العلمي و الإيفاد و الإبداعات	3	20	60
.8	المصادر المالية و المادية و البشرية	3	20	60
	المجموع الكلي:	(22)	120	330
	التقدير الكلي: المجموع الكلي للتقديرات (330)، مقسوماً على المجموع النسبي للأوزان (120) = (2.75) **لمستوى المتحقق: مستوى جيد من الجودة، (المستوى الفضي).**			

ثانياً: للإجابة عن أسئلة الدراسة الثالث و الرابع فيما يخص معايير ضمان الجودة الإماراتية التالية:

- ما معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي التي طورتها اللجنة الدولية لضمان الجودة للجامعات في الإمارات العربية المتحدة للعام 2016/2015؟
- ما إجراءات تطبيق معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي التي طورتها اللجنة الدولية لضمان الجودة للجامعات في الإمارات العربية المتحدة للعام 2016/2015؟

فعلينا تفحص **دليل ضمان الجودة الإصدار 2.5** الذي أعدته اللجنة الدولية لضمان جودة الجامعات، و أصدرته "هيئة المعرفة و التنمية البشرية" في دُبي، بدولة الإمارات العربية المتحدة. و تجدر الملاحظة أن هذا الدليل، هو طبعة مطورة عن الدليل **Standards for Licensure and Accreditation**, [8،9] و الذي وضعته وزارة التعليم العالي و البحث العلمي الإماراتية في العام 2011.

يبين الدليل أن هيئة المعرفة و التنمية البشرية بدبي، تُشَجِع على قيام مؤسسات خارجية للتعليم العالي بتقديم برامج أكاديمية و مؤهلات علمية عالية الجودة، مما يشكل رافداً للخدمات التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي المحلية، و يُسَرِع في عملية تطوير كوادر بشرية عالية التأهيل تسهم في مسيرة التنمية التي تشهدها دولة الإمارات العربية المتحدة، وبهذا، ترى الهيئة أن العمليات المتبعة في ضمان الجودة ، يجب أن تكون موثوقة و فعالة على الصعيدين الداخلي و الخارجي (ص15).

و عليه، و لتحقيق هذه الغاية، قامت الهيئة بتشكيل اللجنة الدولية لضمان جودة الجامعات من مجموعة من الخُبَراء العالميين في مجال ضمان الجودة، من أجل مساعدة الهيئة في الرقابة على جودة التعليم العالي التي توفرها مؤسسات التعليم العالي الأجنبية العاملة في المناطق الحرة بدبي.

و تُلزِم الهيئة كافة مؤسسات التعليم العالي الأجنبية الراغبة بالعمل في المناطق الحُرَّة، الحصول على تصريح أكاديمي

يصدر عنها بناءً على موافقة اللجنة الدولية لضمان جودة الجامعات، أو بناءً على الترخيص الممنوح من هيئة الاعتماد الأكاديمي. حيث تخضع جميع المؤسسات التعليمية العاملة في المناطق الحُرّة بدبي، لسلطة اللجنة الدولية لضمان جودة الجامعات.

كما يُقَدِم الدليل معلومات مفصلة حول متطلبات هيئة المعرفة و الإجراءات المتبعة لديها لمنح التصريح الأكاديمي، او تسجيل برنامج أكاديمي. ولقد صممت هيئة المعرفة نظامها لضمان جودة التعليم العالي بحيث يُلَبي الاحتياجات الخاصة بخطة دُبي الإستراتيجية و المرتبطة بتوفير نظام تعليم عالٍ وفق أعلى المعايير الدولية. وعليه، فإن نظام الجودة هذا (ص16):

- يتصف بالمرونة ليستوعب مجموعة متنوعة من برامج التعليم العالي الدولية،
- يحمي برامج الشهادات الأجنبية، من خلال تقييمها من هيئات خارجية لضمان الجودة،
- تأخذ بالاعتبار العوامل الفريدة لضمان الجودة و المرتبطة بالمحافظة على جودة برامج التعليم العالي الدولية،
- "تضمن تلقي الطلبة، و المجتمع، تعليماً بمستوىً جيد" (تحرير الباحث).
- تقلل من الارتباك، و الأعباء الإدارية، المحتملة، التي قد تقع على عاتق المؤسسة التعليمية من خلال تجنب تكرار عمليات ضمان الجودة.

و حتى تتجنب مؤسسات التعليم العالي الأجنبية أعباء إضافية، و تفادياً لتكرار عمليات ضمان الجودة التي خضعت لها من قبل، فإن اللجنة الدولية لضمان جودة الجامعات، ستنظر بدايةً في تقارير ضمان الجودة الحالية حول الخدمات التعليمية التي توفرها هذه المؤسسات، و مدى كفاءة أنظمة و إجراءات ضمان الجودة المطبقة فيها، طالما بقيت تلك التقارير مُحَدَّثَة بدرجة معقولة. و يوفر الفصل (ب) من هذا الدليل تفاصيل وافية حول إجراءات ضمان الجودة و التي يتم بموجبها منح المؤسسة التعليمية "التصريح الأكاديمي"، و الذي يمنحها الميزات التالية (ص26):

- حق مزاولة العمل كمؤسسة تعليمية داخل أَيٍ من المناطق الحُرّة في دُبي،
- حق التقدم بطلب لتسجيل البرامج الأكاديمية،
- حق الترويج للمؤسسة التعليمية باعتبارها اجتازت عملية المراجعة بنجاح من لجنة خبراء مستقلة،
- حق الحصول على مصادقة الهيئة على المؤهلات العلمية الصادرة عن المؤسسة التعليمية.

و تتم المصادقة على تسجيل برنامج أكاديمي في المؤسسة التعليمية الأم عند التقدم بطلب بالخصوص ليتسنى للجنة الدولية لضمان جودة الجامعات التحقق من مدى جودته من خلال عمليات المراجعة الخارجية، و الأدلة المستقاة من المخرجات التعليمية للطلبة، و الوجهات الإيجابية للخريجين (ص41).

السؤال الخامس: ما أوجه التوافق، و/أو التمايز (التشابه أو الاختلاف) بين معايير ضمان الجودة الأردنية و نظيرتها الإماراتية؟

عند عقد مقارنة بين نصوص المعايير الأردنية و نظيرتها الإماراتية من حيث الأهداف و الإجراءات و المتطلبات، نخلص، من بين أمور أخرى، إلى ما يلي:

1. وضعت المعايير الأردنية ""هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي" في الأردن" وهي هيئة وطنية بخبرات محلية، في حين صاغت المعايير الإماراتية ""اللجنة الدولية لضمان جودة الجامعات"(UQAIB) بدولة الإمارات العربية المتحدة. بالاعتماد على خبرات أجنبية،
2. تهدف المعايير الأردنية إلى اعتماد مؤسسات التعليم العالي العاملة في المملكة، في حين أن المعايير الإماراتية موجهة إلى مؤسسات التعليم العالي الأجنبية العاملة في المناطق الحُرة بدبي،
3. تمت صياغة معايير ضمان الجودة، كليها، لغايات اعتماد مؤسسات التعليم العالي (الجامعات) على أنها متطلبات الحد الأدنى من معايير الجودة التي يشترط استيفاؤها من أجل إجازتها واعتمادها بطاقة استيعابية معينة،
4. تتفق معايير ضمان الجودة، كليها، في وصف المعالم الأساسية لمؤسسات التعليم العالي في البلدين من خلال تطوير محكات و مؤشرات لتقييم الفاعلية الأكاديمية لهذه المؤسسات،
5. تتفق المعايير الإماراتية مع ستة من معايير الاعتماد الثمانية، التي حددتها المعايير الأردنية، هي: الحوكمة، و البرامج الأكاديمية، و البحث العلمي و الإيفاد و الإبداعات، و المصادر المالية و المادية و البشرية، والخدمات الطلابية، و خدمة المجتمع و العلاقات الخارجية. فيما تخلو المعايير الإماراتية من معياري التخطيط الإستراتيجي، و ضمان الجودة، التي تضمنتهما المعايير الأردنية.
6. قَسّمت هيئة الاعتماد الأردنية كُلُ من الثمانية معايير الرئيسة، إلى معايير فرعية تتضمن عناصر و مؤشرات المعيار الرئيس، و تحديد الأدلة و الشواهد الخاصة بذلك.
7. تتم عملية تقييم مؤسسات التعليم العالي الأردنية بموجب مؤشرات فرعية منبثقة عن كل معيار رئيس بإعطائها علامات تقديرية على تدريج وصفي (Rubrics)، يتضمن خمسة مستويات وصفية تصف تحقق المؤشرات مجتمعة للبند الخاص بكل معيار،
8. تتم عملية تقييم مؤسسات التعليم العالي الأجنبية العاملة بالمناطق الحرة في دبي، بموجب نماذج خاصة بعدد من الطلبات، تسجيل برنامج للمرة الأولى أو تجديد ...، للمصادقة عليها، حسب نوع الطلب، و التأشير على مجموعات من الأسئلة / البنود المتعلقة بالطلب بإشارة (√)، أو (×).
9. قسمت الهيئة الأردنية "شهادة ضمان الجودة"التي تمنحها للمؤسسة التعليمية إلى مستويات ثلاثة: الذهبية، والفضية، والبرونزية،
10. يتم منح المؤسسة التعليمية في الإمارات "التصريح الأكاديمي"، بموجب إجراءات ضمان الجودة و التي تمنحها ميزات حق مزاولة العمل كمؤسسة تعليمية داخل أيٍ من المناطق الحرة، و حق الحصول على مصادقة الهيئة على المؤهلات العلمية الصادرة عنها.

** **التوصيات:** في ضوء ما سبق، توصي الدر اسة بما يلي:

1. تشكيل هيئة عربية موحدة تتبنى معايير موحدة لضمان الجودة تلتزم بها (تطبقها) مؤسسات التعليم العالي (الجامعات) العربية،
2. تشكيل لجان فرعية، من كوادر عربية متخصصة، لوضع عناصر المعايير الفرعية للمحاور الرئيسة و المؤشرات و الأدلة و البراهين و الوثائق الثبوتية للتحقق من التطبيق،
3. الإستئناس و الاستفادة من الخبرات الأردنية و الإماراتية بالخصوص، و لا بأس من الاستعانة بالخبرات العربية و الأجنبية المتميزة في المجال.

** المصادر:

1. الأردن، هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي (2015) . *دليل إجراءات و معايير ضمان الجودة في مؤسسات العليم العالي.* عمان، الهيئة. 58 ص.
2. الأردن، هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي (2016) . *دليل قياس معايير ضمان الجودة لمؤسسات العليم العالي* 2016. عمان، الهيئة. 180 ص.
3. الإمارات العربية المتحدة، اللجنة الدولية لضمان جودة الجامعات (2016/2015). *دليل ضمن الجودة، الإصدار 2.5.* هيئة المعرفة و التنمية البشرية في دُبي.
4. محمود، أسامة السيد (2016). *المعيار المرجعي لبرامج المكتبات و المعلومات للجامعات العربية (مرحلة الليسانس / البكالوريوس).* الإتحاد العربي للمكتبات و المعلومات (إعلم)، 59ص.
5. يونس، عبد الرازق مصطفى (2011). *"مقترحات لتحديث المعايير الأردنية للمكتبات المدرسية: توجهات و مؤشرات". ورقة عمل مقدمة في: ندوة "تحديث المعايير الأردنية للمكتبات المدرسية"*، نظمها قسم علم المكتبات و المعلومات، كلية العلوم التربوية – الجامعة الأردنية، بالتعاون مع وزارة التربية و التعليم (الثلاثاء 2011/3/22م).
6. Association of Specialized and Professional Accreditors (ASPA) (2013). "Quick Reference: Standards, Outcomes and Quality.", from: http://www.aspa-usa.org/system/files/inserts/ASPA_Standards_Jun12.pdf (accessed: May, 24th , 2014).
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. United Arab Emirates – UAE, Ministry of Higher Education and Scientific Research, Commission for Academic Accreditation (2011 a). *Procedural Guidelines for*

Renewal of Accreditation. UAE, The Ministry. 21 p.

9. 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.

10. 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.

- مصادر أُخرى:

1. ALA, Presidential Task Force, (2008) "*2008 Standards for Accreditation of Master's Programs in Library & Information Studies".* http://www.ala.org/accreditedprograms/standards (accessed: June, 1st, 2014).

2. American Library Association (2014). Second DRAFT revised Standards for Accreditation of Master's Programs in Library and Information Studies, revised 5/14/14. Adopted by the Committee on Accreditation of the American Library Association. http://www.ala.org/accreditedprograms/standards (accessed: June, 1st, 2014)

التكوين والمرافقة البيداغوجية للأساتذة حديثي التوظيف وفق معايير ضمان الجودة

الدكتور علي لرقط
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
جامعة أكلي محند أولحاج – البويرة – الجزائر
a.larguet@univ-bouira.dz

الدكتور محمد عيسوي
كلية الحقوق و العلوم السياسية
جامعة أكلي محند أولحاج – البويرة – الجزائر
m.aissaoui@univ-bouira.dz

الملخص: *يعد التعليم الجامعي من الركائز الأساسية التي تسهم فى تكوين الفرد والمجتمع وبلورة ملامحه في الحاضر والمستقبل معاً، وتعتبر التنمية المهنية للأساتذة الباحثين مدخلاً أساسياً من مدخلات العملية التعليمية ومحوراً رئيساً لإحداث التغيير بهدف تحسين الأداء من خلال إكسابهم المهارات والقدرات المعرفية والمقومات السلوكية التي تمكنهم من القيام بأدوارهم المختلفة. لقد تم بحث موضوع تكوين الأساتذة الباحثين بالجامعات الجزائرية خلال عدة مؤتمرات وملتقيات وندوات على مستوى الوطن للتنسيق بين الجهود المبذولة في هذا المجال، و كللت هذه الجهود بأن أصدرت وزارة التعليم العالي و البحث العلمي القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016 و الذي يحدد كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأساتذة الباحثين حديثي التوظيف، يهدف إلى تمكين الأستاذ الباحث حديث التوظيف خلال فترة التربص من اكتساب معارف و مهارات في فن التدريس الجامعي.*

كما أنشأت لجنة وطنية للإشراف و متابعة برنامج المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث بموجب القرار رقم 1636 المؤرخ في 29 أكتوبر 2016، المكونة من 27 عضوا من مختلف ميادين التعليم العالي، وتنفيذا للقرار رقم 932 ، تم تكليف رئيس اللجنة الوطنية بتحضير أرضية عمل تعتمد على جوانب علمية، بيداغوجية وتنظيمية، وبناء عليه تم المضي في تطبيق فحوى القرار وانطلق التكوين في كل ربوع الوطن ابتداء من نوفمبر 2016 إلى غاية شهر جوان 2017 ، وكلل هذا التكوين بتقرير تقيمي عبر دراسة ميدانية لتحديد مدى استجابة أعضاء هيئة التدريس و مؤسساتهم لهذا التكوين، و الورقة الحالية تتناول هذا التقييم الذي بني على أسس ومعايير ضمان الجودة في التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: ***التكوين، المرافقة البيداغوجية، تقييم التكوين، ضمان الجودة.***

مقدمة:

المبادئ التوجيهية لبرنامج التكوين موضحة في القرار رقم 932 بتاريخ 28 جويلية 2016. تضمن التكوين الأساسي للأساتذة الجدد وتكوين محين لفئات أخرى من الأساتذة. تم تقييم هذه الدورات التكوينية للسنة الجامعية 2017/2016 عن طريق "استبيان خاص بتقييم و تثمين تكوين الأساتذة الموظفين حديثا" الذي وزع على مؤسسات التعليم العالي في كافة أنحاء الوطن وتمت الإجابة عليه من طرف منسقي خلايا التكوين للمؤسسات.

الورقة الحالية، تسعى لتحليل و تفسير نتائج هذا الاستبيان في ضوء برنامج التكوين البيداغوجي الذي وضعته الوزارة الوصية في متناول مؤسسات التعليم العالي لتأطير هذه الشريحة من الموظفين. حيث تمثل هدفه الرئيسي في تأطير تكوين الأساتذة على مدى 130 ساعة من خلال بناء كفاءة تعليمية بيداغوجية، تتمحور حول مقاربة ترتكز على تعلم مهنة الأستاذ الباحث، لاكتساب المهارات والكفاءات المهنية اللازمة لممارسة مهام التدريس. و تضمن كذلك أداة عمل/ مرجعية تتطلب أجهزة تكوين قائم على المقاربة بالكفاءات وضمان جودة التعليم. حيث تنطوي على أساليب فعالة لتخطيط وإعداد المعارف والكفاءات.

و قد اعتمد في هذا التقييم على سبعة محاور أساسية تتمثل فيما يلي:

1- التقييم الأولي للتكوين
2- تقييم محتوى التكوين
3- تقييم المقاربات البيداغوجية المتبعة
4- التقييم البيداغوجي للتكوين
5- التقييم المنهجي للتكوين
6- تقييم النشاطات الفرعية
7- التقييم النهائي التكوين

وختم هذا التقييم بإتاحة الفرصة للمؤسسات حتى تعطي رأيها في هذا التكوين عبر أسئلة مفتوحة وأخرى مغلقة.

أهداف البحث: التعرف على:

- واقع تطبيق مضمون القرار رقم 932 المتضمن كيفية التكوين
- المعوقات تطبيق مضمون القرار رقم 932 المتضمن كيفية التكوين
- المقترحات إزاء هذه المعوقات

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذه الورقة البحثية في كونها محطة تقويمية ضرورية لوزارة التعليم العالي و البحث العلمي، حتى تتخذ كل التدابير اللازمة من أجل تحسين و تطوير تكوين الأساتذة أعضاء هيئة التدريس الجدد للاضطلاع بمهنة التدريس وفق منظور السياسة العامة لبرنامج الحكومة الذي يعتمد على النوعية و الجودة و الحكامة.

المصطلحات الإجرائية للبحث:

1-**ضمان جودة التكوين:** هي عملية تقييم مبرمجة للتأكد من أن مقاييس التكوين و البحث و كذلك الهياكل و التكفل بأعضاء هيئة التدريس، محترمة متابعة ومنفذة. تقوم بذلك لتحقيق المهام و ضمان للأطراف المشاركة الداخلية و الخارجية، أنها تقود عمليات تحسين متواصل لجميع الأنشطة الخاصة بالتكوين وفق مرجعية تعتمد على المقاربة بالكفاءات.

2-**المرافقة البيداغوجية (التربوية):** يتجه هدف المرافقة البيداغوجي نحو الممارسة المهنية القائمة على منطق المرافقة و التأطير، و ذلك من أجل ضمان أداء أفضل يسمح بتجاوز الصعاب وضمان نتائج حسنة في ميدان مهنة التدريس، وتدعم هذه العملية البعد التعاقدي في العلاقة بين المرافِق البيداغوجي (المكوِن) و المرَافَق (الأستاذ حديث التوظيف). باعتبارهم حديثي عهد بمهنة التدريس؛ بهدف تمكينه ممن الاندماج في مهنة التدريس وفي الحياة الجامعية.

3-**تقييم التكوين:** هو عملية " قياس مدى التأثير الذي تركه التكوين على المتدربين، (الأساتذة حديثي التوظيف) وكمية التحصيل التي خرجوا بها من العملية التدريبية، في الجانب المنهجي والمحتوى البيداغوجي ومختلف النشاطات الفرعية التي اكتسبوا من خلالها جملة من المعارف والمهارات والاتجاهات الجديدة، وهي كذلك معرفة الأثر الناتج عن الدورة التكوينية، ومقارنتها مع الأهداف المسطرة في مرحلة التخطيط.

4-**نظام ل م د:** LMD (ليسانس، ماستر، دكتوراه) 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، استعمال الإعلام الآلي والأنترنت).
- الاستفادة 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.

البرنامج الوطني المعتمد في عملية التكوين:

مهنة الأستاذ الباحث تتطلب اثنين من المهارات التكميلية اللازمة لأداء مهمته على نحو مرض بالجامعة. بالإضافة إلى مشاركته الفعالة في مجال البحث العلمي، يجب أن يسعى كذلك بشكل دائم لتحسين وتطوير أساليب نقل المعرفة لطلبته. هذه المهمة الأساسية التي تهدف لإعداد إطارات وباحثي المستقبل، تتطلب من الأساتذة الإعداد الجيد واكتساب زاد معرفي بيداغوجي. الخطة التكوينية للأساتذة الباحثين، التي جاءت بمبادرة من الوزارة الوصية تتكفل بتحقيق هذا الهدف نظرا لما يكتسيه من أهمية كبيرة. وفي هذا الإطار تنظم على مستوى كل مؤسسات التعليم العالي مرافقة بيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف تهدف إلى تمكينه خلال فترة التربص من اكتساب معارف و مهارات في فن التدريس الجامعي. بحيث تنظم دورات وحصص تدريبية تشمل لا سيما:

تدريس مبادئ التشريع الجامعي، مدخل للتعليمية و البيداغوجيا، علم النفس و علم النفس التربوي، كيفيات تصميم الدروس و إعدادها و الاتصال البيداغوجي، كيفيات تقييم الطلبة، التعليم عن بعد، استعمال تكنولوجيا الاعلام و الاتصال في التدريس.

الجدول رقم (01) يوضح مواضيع البرنامج الوطني للتكوين المقترحة من طرف الوزارة الوصية:

الرقم	الحجم الساعي	الموضوعات
1	3	حصة التعارف، سياسة وهدف التكوين الجامعي.
2	3	التعليم، التكوين والعلاقات الإنسانية.
3	10	البيداغوجيا وعلم النفس البيداغوجي في التكوين – التدريب عند الطالب.
4	5	التكوين الجامعي بين نظام ل م د والنظام الكلاسيكي الرهانات والواقع.
5	5	التعليم والتكوين ضمن نظام ل.م.د.الخصائص البيداغوجية والتعليمية.
6	10	تقنيات تنشيط فرق التكوين والإشراف.
7	5	تقنيات البحث الببليوغرافي وإعداد وثائق تلائم المسار التكويني.
8	10	تقييم وإعداد شبكات الكفاءات.
9	15	تقنيات الإعلام والاتصال الأدوات الرقمية.
10	5	طرق ووسائل التعليم وتقنيات الإعلام والاتصال.
11	5	ورقة الطريق لمشاريع الطالب.
12	5	حقيبة الأشغال، تربصات (المحتويات التطبيقية وكيفيات الإدارة و شبكات التقييم).
13	10	حصص تعليم اللغة– مركز التعليم المكثف للغات.
14	10	تقنيات التعبير الكتابي ونموذج عن التقرير العلمي.
15	10	طرق وكيفيات إعداد برامج تكوين ذات الجودة ونوعية جيدة.
16	5	إعداد برنامج التكوين، التعليم والمحيط.
17	5	دفتر الشروط وورقة الطريق في النشاط التكويني.
18	1	المسؤولية المعنوية والتمهينية للجامعة.
19	1	دور ومهام البحث.
20	5	الأخلاق والآداب في التعليم الجامعي–السهر البيداغوجي.
21	1	الغاية من التكوين الجامعي.
22	1	العلاقات الخارجية.

المرجع الخاص بكفاءات الأساتذة –الباحثين حديثي التوظيف

تعتبر مهنة التدريس من المهن المكتسبة، فأيا كانت الكفاءات المرتبطة بالتخصصات، لا يمكننا أن نفوض لأنفسنا أن نكون أساتذة، دون المرور بفترة تكوين منهجي وتربوي عميق. وهو الهدف الذي تصبو إلى تحقيقه الوزارة الوصية بعد ظهور القرار رقم 932 المؤرخ في 28 يوليو 2016. سيتم من خلال هذا الإطار، استساغة مضمون القرار بهدف تنفيذ التوجيهات والتوصيات التي أتى بها، بهدف تدعيم

مؤسسات التعليم العالي بكامل المهارات التي استفاد منها الأساتذة طيلة فترة تكوينهم وفق معايير النوعية و ضمان الجودة التي اعتمدتها وزارة التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر.

الهدف من المرجع:

أ. **الهدف العام:**

يهدف هذا المرجع إلى توضيح أهداف وغايات التكوين من ناحية الكفاءات المهنية المتوقعة والمنتظرة من الأستاذ–الباحث حديث التوظيف بهدف جعل نشاطه التعليمي من أكفا ما يكون وفي السياق المناسب. إذ يمنح إطارا خاصا لنوعية وجودة المرافقة البيداغوجية للأساتذة.

ب. **أهداف خاصة:**

يهدف هذا المرجع إلى:

– دعم المرافقة البيداغوجية من زاوية مهنية ناجحة، فعالة وكفأه.

– إدماج مختلف المعارف المتحصل عليها من طرف الأستاذ ما يسمح له بإنجاز كامل مهامه التعليمية.

– إدارة أفضل لمسارات تكوين الأساتذة.

– اكتساب وتعزيز ثقافة الجودة في مسار تكوين الأساتذة.

– تحبين الوسائل المنتظر تطويرها من طرف المؤسسات التعليمية باللجوء إلى الموارد المتوفرة من كل المستويات.

الكفاءات الأساسية المستهدفة:

ك 1. الأستاذ الباحث يتحكم في الوسائل التعليمية الكلاسيكية و الحديثة

ك 2. يضمن الأستاذ– الباحث المناخ المعرفي الملائم لمسار التعليم

ك 3. إدراك أهمية الحوار البيداغوجي

ك 4. إضفاء ديناميكية من أجل تطوير قدرات الطالب(تحفيز على العصامية)

ك 5. استعمال تقنيات تنشيط الفريق في الحالة البيداغوجية(أعمال موجهة، أعمال تطبيقية، تربصات)

ك 6. التعود على العمل التعاوني ضمن اللجان البيداغوجية وفرق التكوين

ك 7. التدريب على ممارسة الإشراف و مرافقة الطلبة (التربص)

ك 8. التحكم في التعبير الشفهي والكتابي في وضعيتي التعليم و البحث

ك 9. تطوير المبادرات و الابتكار في مجالي المعرفة و المهارة

ك 10. تحديد قدرات العمل البيداغوجي

ك 11. التقييم الجماعي و الفردي للتطور الحاصل في اكتساب المعرفة، المهارة واللباقة

ك 12. استعمال شبكة التقييم المتعلقة بأهداف المخطط التكويني للمؤسسة

تقييم و تثمين تكوين الأساتذة الموظفين حديثا:

اعتمد الباحثان على أداة الاستبيان لجمع البيانات لتقييم التكوين، المصمم من طرف اللجنة الوطنية لتقييم و متابعة المرافقة البيداغوجية للأساتذة حديثي التكوين، وقد كلفا من طرف اللجنة بتطبيق الاستبيان وتوزيعه على كافة مؤسسات التعليم العالي. و اعتمدا في التقنيات الإحصائية على التكرارات و النسب المئوية الأنسب لمثل هذه الدراسة.

أولا: خصائص الشبكة الجامعية المعنية بالتقييم:

1. توزيع المؤسسات الجامعية حسب النوع وعدد الأساتذة حديثي التوظيف:

الجدول رقم (02): توزيع المؤسسات الجامعية حسب النوع

نوع المؤسسة	التكرار	النسبة المئوية	عدد الأساتذة	نسبة الحضور
جامعة	43	55.84	1825	%93,69
مدرسة	27	35.06	225	%93,36
مركز جامعي	07	9.10	136	%89
المجموع	**77**	**%100**	**2186**	**%92,02**

تظم الشبكة الجامعية الجزائرية مئة وستة (106) مؤسسة للتعليم العالي، أرسلت 77 مؤسسة جامعية تقاريرها و استبياناتها و ذلك يعادل ما نسبته 72.64 % من مجموع الشبكة الجامعية الجزائرية، منها 73 مؤسسة فقط ملأت الاستبيان، و قد توزعت المؤسسات الجامعية المستجيبة كما هو موضح في الجدول رقم (1) حسب طبيعتها إلى 43 جامعة و التي تشكل اكبر نسبة بحضورها في عملية تقييم هذا التكوين، ذلك لأن عددها الفعلي عبر ولايات الوطن يقدر بـ 50 جامعة و هي نسبة مشاركة قوية 86 % بمجموع أساتذة قدر بـ 1825 أستاذا و نسبة حضور قدرت بـ 93,69%. و تأتي في المرتبة الثانية المدارس بأنواعها قدر عددها بـ27 مدرسة من بين 41 مدرسة موزعة على التراب الوطني، بتعداد 225 أستاذا حديث التوظيف، و نسبة حضور قدرت بـ 93,36%. و أخيرا 07 مراكز جامعية تضمنها التقييم من أصل 13 مركزا جامعيا منتشرة عبر القطر الجزائري، أي أكثر من النصف بتعداد 136 أستاذا حديث التوظيف و نسبة حضور بلغت 89%.

2. توزيع المؤسسات الجامعية حسب عدد الأساتذة الجدد

الجدول رقم (03): توزيع المؤسسات الجامعية حسب عدد الأساتذة الجدد

عدد الأساتذة	التكرار	النسبة المئوية
13-2	25	33.33
25-14	10	13.33
37-26	16	21.33
49-38	10	13.33
61-50	06	8.00
73-62	05	6.68
82-74	03	4.00
المجموع	75	%100

يوضح الجدول و الشكل رقم (03) توزيع المؤسسات الجامعية حسب عدد الأساتذة الموظفين حديثا، عددهم 2186 أستاذ شملتهم عملية التقييم الحالية. ويظهر من خلال الجدول السابق أن 25 مؤسسة جامعية يتراوح فيها عدد الأساتذة الموظفين حديثا بين 2 و13 أستاذا و03 مؤسسات جامعية بها من 74 إلى 82 أستاذا. و الملاحظ لهذه الأرقام يدرك أن 50% من عدد الأساتذة وظفوا في 18 مؤسسة أغلبهم جامعات كبرى و البقية موظفون في 57 مؤسسة جامعية شملها التقييم.

ثانيا: عرض و تحليل لمحاور الاستبيان:

1. تكرارات الإجابات على أسئلة التقييم الأولي للتكوين.

الجدول رقم (04): يوضح نتائج البيان الأولي للتكوين

المعايير		درجات التقييم				
		ضعيف	غير مرض	صحيح	جيد	جيد جدا
التحاق المشاركين بالتكوين؟	التكرار	/	2	7	27	37
	النسبة	/	2.74	9.6	37	50.68
مدى إدراك المشاركين لنظام ل.م. د؟	التكرار	6	21	17	22	7
	النسبة	8,22	28,77	23,29	30,14	9,59
مدى إدراك المشاركين للمقاربة بالكفاءات؟	التكرار	10	23	25	11	4
	النسبة	13,70	31,51	34,25	15,07	5,48
مدى معرفة المشاركين بالنصوص؟	التكرار	12	23	23	9	6
	النسبة	16,44	31,51	31,51	12,33	8,22

1-1 السؤال الأول: التحاق المشاركين بالتكوين:

من خلال الجدول يتضح أن نسبة المشاركة المبدأية في التكوين معتبرة حيث من بين 73 مؤسسة 64 مؤسسة جامعية كانت مشاركتها جيدة و جيدة جدا، هذا يعكس المشاركة العامة الفعلية التي صرحت بها المؤسسات و التي بلغت 92.02% حسب جدول البيانات التفصيلي . كما أن 09 مؤسسات جامعية كانت استجابتها بين صحيح و غير مرض وهذا راجع لبعض الغيابات الراجعة للعطل المرضية و الأمومة وطبيعة الجغرافيا في بعض مناطق الوطن والأعباء الإدارية كما صرح بذلك منسقو خلايا التكوين في تقاريرهم. و الجدير بالذكر أن كل المؤسسات شاركت في هذا التكوين بأساتذتها حتى و إن كانت مشاركة ضئيلة و ذلك ما تبينه الاستجابة (ضعيف) التي كانت نسبتها 0%

2-1 السؤال الثاني: مدى إدراك المشاركين لنظام ل.م. د:

من خلال الجدول السابق نستخلص أن مفهوم – ل م د – و إدراكه كأسلوب حديث للاضطلاع بالتعليم العالي في جانبيه البيداغوجي و البحث العلمي مازال في بداية هذا التكوين و يحتاج إلى مجهودات كبيرة حتى يكون واضحا في أذهان الأساتذة حديثي التوظيف، %39,7 فقط يدركون ل م د بشكل جيد و جيد جدا ، 23,29 % بشكل مقبول ، 36,99% يدركونه بشكل غير مرض و ضعيف، ذلك بالرغم من أن برنامج التكوين خصص محاور مفصلة مهمة في مجال ل م د ودعمها بالوثائق و المراجع المختلفة من كتب و نصوص قانونية و دروس عبر وسائط تكنولوجية. و من خلال تفاعل الأساتذة مع الأرضية الرقمية للوزارة المخصصة لغرض التكوين يتبين أنهم يحتاجون لمرافقة آنية في مؤسساتهم لما يعترضهم من مواقف و حالات تتطلب فهما دقيقا لـ: ل م د .

3-1 السؤال الثالث: مدى إدراك المشاركين للمقاربة بالكفاءات:

يستعرض الجدول السابق نتائج أولية عن مدى إدراك و فهم الأساتذة للمقاربة بالكفاءات التي تبنتها الوزارة الوصية كمقاربة إجرائية و عملية تعتمد على الطرق النشطة و التفاعلية الحديثة، حيث 20.55% من الأساتذة يدركون مفهوم المقاربة بالكفاءات بكيفية جيدة و جيدة جدا ، حيث من خلال التفاعل مع الأساتذة عبر الأرضية الرقمية تبين أن من يبدون استجابة ايجابية مع موضوع المقاربة بالكفاءات أغلبهم من كان تكوينهم القاعدي و شهاداتهم في مجال التربية و التعليم و علم النفس و علم الاجتماع و تعرضوا لطرق و استراتيجيات التدريس الحديثة. الذين كانت استجابتهم مقبولة على العموم نسبتهم 34,25% ومعلوماتهم متوسطة لكن يستطيعون مباشرة مهنتهم على أمل أن يكتسبوا تكوينا أكثر وضوحا في هذه المقاربة. في الأخير فإن ما نسبته 45,21% من الأساتذة إدراكهم للمقاربة بالكفاءات غير مرضية و ضعيفة و هي نسبة معتبرة قد ترجع إلى غياب هذا المفهوم في الكثير من التخصصات التقنية و العلوم التطبيقية و الطبيعية و غيرها.

4-1 السؤال الرابع: مدى معرفة المشاركين بالنصوص:

من خلال الجدول السابق يتبين أن النصوص المنظمة لمهنة التدريس و ل م د و البحث العلمي و غيرها ليست معروفة بالشكل المرغوب في بداية هذا التكوين، حيث 47,95% من الأساتذة معرفتهم بالنصوص غير مرضية و ضعيفة و يبدو أن ذلك منطقي إذا سلمنا بكثرة النصوص و القوانين المنظمة وتسارع صدورها وإلغاء البعض منها وصدور نصوص مختلفة لنفس المواضيع قد يصعّب من التعرف عليها و فهمها كاملة. أما الذين يعرفون تلك النصوص بصفة جيدة و جيدة جدا فبلغت نسبتهم 20,55% فقط أي خمس العدد الإجمالي للأساتذة يعرفون النصوص بشكل مرض، و باقي الأساتذة معلوماتهم بسيطة لكن مقبولة حيث تمثلت في حوالي 31,51% من العدد الكلي

للأساتذة ممن يعرفون النصوص بشكل متوسط. و تعتبر فترة التكوين التي خصصت لهم قصيرة بالنسبة لهم للتعرف على كل النصوص إذا ما قورنوا بالأساتذة القدامى الذين قضوا في مهنة التدريس أكثر من خمس سنوات وهم لا يزالون غير مطلعين على الكثير من النصوص.

2. تكرارات الإجابات على أسئلة تقييم محتوى التكوين

الجدول رقم (05): يوضح الإجابات على أسئلة تقييم محتوى التكوين

المعايير		درجات التقييم				
		ضعيف	غير مرض	صحيح	جيد	جيد جدا
تنظيم الدروس	التكرار	/	6	16	33	18
	النسبة	/	8,22	21,92	45,21	24,66
درجة تطابق محتويات المواضيع المدرسة مع الأهداف المحددة	التكرار	/	2	14	42	15
	النسبة	/	2,74	19,18	57,53	20,55
كفاية توزيع المقرر و تتابع الدروس	التكرار	3	4	30	23	13
	النسبة	4,11	5,48	41,10	31,51	17,81
مستوى ملائمة الدروس و الأعمال التطبيقية مع التكوين الجامعي للأساتذة	التكرار	1	3	17	32	20
	النسبة	1,37	4,11	23,29	43,84	27,40

2-1 السؤال الأول: تنظيم الدروس

من خلال الجدول السابق يتضح لنا أنا 69,87% من المؤسسات أكدت تنظيمها للدروس بشكل (جيد وجيد جدا)، 21,92% تنظيمهم للدروس كان مقبولا، 8,22% تنظيمهم للدروس كان غير مرض و يرجع ذلك كما عبرت بعض المؤسسات في تقاريرها إلى ضيق وقت الدورة التكوينية وعدم مناسبة توقيتها بالنسبة للأساتذة المتربصين، كونها جاءت في فترة الذروة البيداغوجية.

2-2 السؤال الثاني: درجة تطابق محتويات المواضيع المدرسة مع الأهداف المحددة

يوضح الجدول السابق أن محتويات المواضيع المدرسة والأهداف المسطرة متطابقة بدرجة كبيرة و الدليل على ذلك 78,08% من المؤسسات أكدوا على هذا التطابق، 19,18% منهم أكدوا أن تطابق المحتويات مع الاهداف متوسط ومقبول، و أثنين من المؤسسات أشاروا إلى ضعف هذا التطابق.

2-3 السؤال الثالث: كفاية توزيع المقرر و تتابع الدروس

من خلال الجدول السابق يمكن القول أن هناك تنوع في توزيع و تتابع الدروس بحسب ظروف المؤسسة و اجتهادها والموارد البشرية و المادية التي تمتلكها، 50,32% توزيعهم للدروس كان يندرج في فئة جيد و جيد جدا، وقد تم توزيع برامج التكوين على مدار السنة بنسبة حصة أو حصتين أسبوعيا في أغلب المؤسسات،و هذه إشارة جيدة للقول أن عملية التكوين قد أخذت بجدية و نالت صدا إيجابيا في أوساط المؤسسة الجامعية، في انتظار التحاق باقي المؤسسات التي تحاول اللحاق بركب الجامعات المتميزة.

2-4 السؤال الرابع: مستوى ملائمة الدروس والأعمال التطبيقية مع التكوين الجامعي للأساتذة

لقد تميزت عملية التكوين التي انتهجتها الوزارة الوصية على المقاربات الحديثة في التدريس و هذا جعل أغلب المؤسسات الجامعية متفاءل إزاء محتويات التكوين لأنها تلائم بشكل كبير ما يحتاج إليه الأساتذة أثناء ممارستهم لمهنة التدريس بمختلف أشكالها، حيث أن أكثر من 71% من المؤسسات ترى هذا المستوى من الملائمة جيد و جيد جدا، وأكثر من 23% منها تراه مقبولا ، و أربع مؤسسات ترى أن هذا المستوى غير مرض أو ضعيف، و قد يرجع ذلك إلى طبيعة هذه المؤسسات التي تعودت على التدريس بالطرق التقليدية التي تفتقر إلى البيداغوجيا النشطة التي تجعل من المتعلمين محورا أساسيا في عملية التعليم والتعلم بل و ترى أن التكوين في حد ذاته عبئا إضافيا على المؤسسة الجامعية.

3. تكرارات الإجابات على أسئلة تقييم المقاربات البيداغوجية المتبعة

الجدول رقم (06): يوضح الإجابات على أسئلة تقييم المقاربات البيداغوجية المتبعة

المعايير		درجات التقييم				
		ضعيف	غير مرض	صحيح	جيد	جيد جدا
كفاية عدد النشاطات التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة من التكوين	التكرار	1	1	26	33	12
	النسبة	1,37	1,37	35,62	45,21	16,44
تقدير الأعمال التطبيقية بالنسبة لأهداف التكوين.	التكرار	1	5	22	36	9
	النسبة	1,37	6,85	30,14	49,32	12,33
تقدير الانجاز الشخصي للمشاركين	التكرار	/	3	18	39	13
	النسبة	/	4,11	24,66	53,42	17,81
تقدير العروض المقدمة من طرف المشاركين وعلاقتها بالتكوين	التكرار	1	2	15	41	14
	النسبة	1,37	2,74	20,55	56,16	19,18
تقدير و تطابق النشاطات التعليمية	التكرار	/	1	18	42	12
	النسبة	/	1,37	24,66	57,53	16,44

3-1 السؤال الأول: كفاية عدد النشاطات التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة من التكوين

يطلعنا الجدول السابق و المضلع التكراري أن أكثر من 61% من المؤسسات الجامعية ترى أن كفاية عدد النشاطات التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة من التكوين بين جيدة و جيدة جدا و هذا دليل على فهمهم لتلك النشاطات الموضحة في برنامج التكوين و استغلالها كاملة في بلوغ الأهداف المسطرة، ومؤسستين فقط ترى أنه ليست هناك كفاية مرضية بل ضعيفة.

3-2 السؤال الثاني: تقدير الأعمال التطبيقية بالنسبة لأهداف التكوين:

يوضح الجدول السابق درجة تقدير الأعمال التطبيقية بالنسبة لأهداف التكوين، حيث أشارت النتائج إلى أن أكثر من 61% من المؤسسات تقدرها بشكل جيد و جيد جدا، و أن أكثر من 30% منها تقدرها بشكل صحيح و مقبول، و8,12 %ترى أن تقديرها للأعمال التطبيقية بالنسبة لأهداف التكوين ضعيف و غير مرض، حيث صرحت بعض المؤسسات في تقاريرها أن هناك تداخل في محاور التكوين و هذا جعل تجسيده على أرض الواقع فيه بعض الصعوبة.

3-3 السؤال الثالث: تقدير الانجاز الشخصي للمشاركين:

الجدول السابق يوضح مدى تقدير المؤسسات الجامعية للإنجاز الشخصي للمشاركين، حيث أكدت 52 مؤسسة على تقدير جيد جدا و جيد لمشاركة أساتذتها حديثي التوظيف بإنجازات ومبادرات شخصية، و هذا دلالة على أن انخراط الأساتذة في التكوين في هذه المؤسسات كان مميزا و إيجابيا، 18 مؤسسة كان تقديرهم لهذه الانجازات مقبولة فيما تبقى 3 مؤسسات ترى أن هذه الانجازات غير مرضية.

3-4 السؤال الرابع: تقدير العروض المقدمة من طرف المشاركين وعلاقتها بالتكوين:

من خلال الجدول السابق يتضح لنا أن العلاقة بين العروض المقدمة و علاقتها بالتكوين جيدة و جيدة جدا بنسبة تفوق 75% حسب استجابة 55 مؤسسة جامعية، وهي نسبة معتبرة تنم عن وعي ودراية واضحة لمحتويات التكوين و نشاطاته وإدراك الأهداف المحددة، غير أن ثلاث مؤسسات ترى أن هذا التقدير كان ضعيفا أو غير مرض و ربما يرجع ذلك إلى نقص عدد المكونين لتغطية محاور التكوين.

3-5 السؤال الخامس: تقدير و تطابق النشاطات التعلمية:

النشاطات التعليمية كانت متطابقة إلى حد كبير في نظر أغلب المؤسسات الجامعية وتعبر عنه نسبة تقترب من 74% من المؤسسات حسب الجدول السابق، و مؤسسة واحدة فقط ترى أن هذا التطابق غير مرض، و قد يرجع السبب إلى عدم فهم هذا السؤال.

4. تكرارات الإجابات على أسئلة التقييم البيداغوجي للتكوين

الجدول رقم (07): يوضح الإجابات على أسئلة التقييم البيداغوجي للتكوين

المعايير		درجات التقييم				
		ضعيف	غير مرض	صحيح	جيد	جيد جدا
تحقق الأهداف المحددة للتكوين	التكرار	/	1	14	41	17
	النسبة	/	1,37	19,18	56,16	23,29
إجراءات تقييم الكفاءات الصادرة من الوزارة تم شرحها.	التكرار	/	4	15	24	30
	النسبة		5,48	20,55	32,88	41,10
إجراءات تقييم الكفاءات الصادرة من الوزارة تم تطبيقها	التكرار	/	6	20	35	12
	النسبة	/	8,22	27,40	47,95	16,44
المناخ ملائم للتكوين	التكرار	/	2	14	35	22
	النسبة	/	2,74	19,18	47,95	30,14
ملائمة التكوين لمستوى تأهيل الأساتذة المعينين حديثا	التكرار	1	2	21	27	22
	النسبة	1,37	2,74	28,77	36,99	30,14
ملائمة المواضيع لاحتياجات الطلبة	التكرار	1	4	20	28	20
	النسبة	1,37	5,48	27,40	38,36	27,40
مستوى مشاركة الأساتذة الجدد	التكرار	/	/	14	30	29
	النسبة	/	/	19,18	41,10	39,73
تقييم مستوى المجهود المبذول من طرف خلية التكوين	التكرار	1	/	7	32	33
	النسبة	1,37	/	9,59	43,84	45,21

4-1 السؤال الأول: تحقق الأهداف المحددة للتكوين:

ما يقارب 80% من المؤسسات حققوا أهداف التكوين بشكل جيد و جيد جدا، فيما هنالك مؤسسة واحدة ليست راضية عن الأهداف التي حققتها، و تبقى ظروف التكوين و مدته والمصادقة على قوائم الأساتذة الناجحين و تأخرها يلعب دور كبير في تأخر بعض المؤسسات، لكن أغلبها حققت الأهداف المسطرة في هذا التكوين

4-2 السؤال الثاني: إجراءات تقييم الكفاءات الصادرة من الوزارة تم شرحها:

ما يقارب 74% من المؤسسات الجامعية قامت بشرح دليل تقييم الكفاءات الصادرة من الوزارة الوصية بكيفية جيدة جدا و جيدة، و أكثر من 20% شرحت الإجراءات شرحا صحيحا و مقبولا، و تبقى 4 مؤسسات صرحت أن شرحها كان غير مرض، و ربما يرجع ذلك إلى عدم تعود هذه المؤسسات على مثل هذه الشبكات التقييمية:

4-3 السؤال الثالث: إجراءات تقييم الكفاءات الصادرة من الوزارة تم تطبيقها

غالبية المؤسسات الجامعية طبقت إجراءات تقييم الكفاءات بالصورة الموضحة من الوزارة الوصية، حيث أن نسبة الذين طبقوها أكثر من 91% بين مقبول، جيد وجيد جدا. و تبقى 6 مؤسسات تطبيقها ضئيل و غير مرض، و قد صرحت بعض المؤسسات في تقاريرها أن شبكات التقييم كانت معقدة و كثيرة

4-4 السؤال الرابع: المناخ ملائم للتكوين:

أكثر من 78% من المؤسسات أكدت أن مناخ التكوين فيها كان ملائما بشكل جيد و جيد جدا، و أكثر من 19% كان مناخ التكوين فيها ملائما بشكل مقبول، فيما صرحت مؤسستان أن التكوين جرى في مناخ غير مرض

4-5 السؤال الخامس: ملائمة التكوين لمستوى تأهيل الأساتذة المعينين حديثا.

من خلال الجدول السابق يتبين أن ما نسبته 67,13% من المؤسسات صرحت أن التكوين كان ملائما بصفة جيدة و جيدة جدا لمستوى تأهيل الأساتذة المعينين حديثا، و 28,77% منها كانت الملائمة مقبولة، فيما أكدت 3 مؤسسات جامعية أن تلك الملائمة كانت غير مرضية أو ضعيفة،

4-6 السؤال السادس: ملائمة المواضيع لاحتياجات الطلبة:

يأتي هذا التكوين في الأساس لتلبية احتياجات الطلبة للتعلم و التكوين في إطار ل م د، وهذا المبدأ يعتبر ركيزة البيداغوجيا الحديثة، لذا فكون بعض المؤسسات (5 مؤسسات) ترى أن ملائمة هذه المواضيع لاحتياجات الطلبة ضعيفة أو غير مرضية فهي إجابة غير مبررة و تنم على نقص في الاطلاع بتعمق لمحتويات البرنامج الذي كان ثريا بشهادة أغلب المؤسسات و ملائمته لاحتياجات الطلبة و التي بلغ قدرها أكثر من 93%.

4-7 السؤال السابع: مستوى مشاركة الأساتذة الجدد:

مستوى مشاركة الأساتذة كانت جد مشجعة فكلها كانت بين مقبولة و جيدة و جيدة جدا، و هذا مؤشر جيد لانخراط الأساتذة في هذا

التكوين و يعبر عن رغبتهم في التكوين لبدأ مهنة التدريس بكل أريحية.

4-8 السؤال الثامن: تقييم مستوى المجهود المبذول من طرف خلية التكوين

تعتبر خلية التكوين هي القلب النابض لهذه العملية الجديدة و هي التي تحملت مسؤولية تجسيد القرار 932 في أرض الواقع، لذلك أكثر من 99% من المؤسسات صرحت أن خلايا التكوين ساهمت بشكل فعال و بذلت جهدا تراوح بين المقبول و الجيد و الجيد جدا.

5. تكرارات الإجابات على أسئلة التقييم المنهجي للتكوين

الجدول رقم (08): يوضح الإجابات على أسئلة التقييم المنهجي للتكوين

المعايير		درجات التقييم				
		ضعيف	غير مرض	صحيح	جيد	جيد جدا
مستوى اكتساب و تطوير الكفاءات المهنية	التكرار	/	1	13	46	13
	النسبة	/	1,37	17,81	63,01	17,81
حث المشاركين على ضرورة تطوير أوسع لأهم الكفاءات المستهدفة	التكرار	1	/	8	39	25
	النسبة	1,37	/	10,96	53,42	34,25
درجة كفاية الجانب اللوجيستيكي على غرار (المعدات الديداكتيكية، الوسائل التقنية ،المعدات...)	التكرار	/	7	23	26	17
	النسبة	/	9,59	31,51	35,62	23,29
درجة كفاية الهياكل المسخرة على غرار (الهياكل، التجهيزات، وسائل التبريد...)	التكرار	/	9	17	21	26
	النسبة	/	12,33	23,29	28,77	35,62
مستوى نشر وتوزيع الوثائق التي وفرتها الوزارة	التكرار	/	2	11	23	37
	النسبة	/	2,74	15,07	31,51	50,68
على العموم،التكوين مهم و ذو نوعية	التكرار	/	1	3	24	45
	النسبة	/	1,37	4,11	32,88	61,64
على العموم،التكوين وظيفي وفعال	التكرار	/	1	7	28	37
	النسبة	/	1,37	9,59	38,36	50,68

5-1 السؤال الأول: مستوى اكتساب و تطوير الكفاءات المهنية

مؤسسة واحدة فقط تعتبر مستوى اكتساب و تطوير الكفاءات المهنية غير مرض، أما باقي المؤسسات فهي تقر أن المستوى كان مقبولا بنسبة أكثر من 17%، و مستوى جيد و جيد جدا بنسبة 80,82%.

5-2 السؤال الثاني: حث المشاركين على ضرورة تطوير أوسع لأهم الكفاءات المستهدفة:

من الناحية المنهجية فإن الأساتذة المكونون يدعون في كل مناسبة الأساتذة الجدد على ضرورة تطوير كفاءاتهم و صقل خبراتهم حتى يتمكنوا من الاضطلاع بالمهام الموكلة إليهم من تدريس و مرافقة و مشاركة، و هذا ما أوضحته نتائج هذا الاستبيان الذي خلص إلى أن الغالبية العظمى أكثر من 98% من المؤسسات تعمل على خلق جو من المبادرة الذاتية للأساتذة لتطوير كفاءاتهم.

5-3 السؤال الثالث: درجة كفاية الجانب اللوجستيكي على غرار (المعدات الديالكتيكية، الوسائل التقنية، المعدات...):

قرابة 59% من المؤسسات ترى أن كفاية الجانب اللوجستيكي على درجة جيدة و جيدة جدا، و أكثر من 31% منها على درجة مقبولة من الكفاية، و تبقى 7 مؤسسات عير راضية عن الجانب اللوجستيكي المتوفر.

5-4 السؤال الرابع: درجة كفاية الهياكل المسخرة على غرار (الهياكل، التجهيزات، وسائل التبريد...):

من خلال الجدول السابق يتبين أن 64,39% من المؤسسات الجامعية على درجة جيدة جدا و جيدة من الكفاية للهياكل المسخرة في هذا التكوين، و تسع مؤسسات صرحت بعدم كفاية هياكلها للتكفل بتكوين الأساتذة الحديثي التوظيف.

5-5 السؤال الخامس: مستوى نشر وتوزيع الوثائق التي وفرتها الوزارة:

أغلب المؤسسات الجامعية عملت على نشر وتوزيع الوثائق التي وفرتها الوزارة الوصية، حيث أن أكثر من 82% منها أجابت على هذا السؤال بجيد و جيد جدا، و تبقى مؤسستين عبر بعدم رضا عن هذا التوزيع دون ذكر سبب ذلك في التقارير النهائية.

5-6 السؤال السادس: على العموم، التكوين مهم و ذو نوعية

أجمعت غالبية المؤسسات الجامعية بنسبة أكثر من 98% بأن التكوين مهم و ذو نوعية، و مؤسسة واحدة فقط عبرت عن عدم رضاها عن أهمية و نوعية هذا التكوين التي لم ترفق تفسيرا لذلك عبر التقرير النهائي.

5-7 السؤال السابع: على العموم التكوين وظيفي وفعال:

في الأخير ترى أكثر من 98% من المؤسسات الجامعية أن التكوين وظيفي و فعال بدرجات تتراوح بين المقبول و الجيد و الجيد جدا، و أن مؤسسة واحدة فقط عبرت عن عدم الرضا إزاء وظيفية و فعالية التكوين.

6. كرارات الإجابات على أسئلة تقييم النشاطات الفرعية

الجدول رقم (09): يوضح الإجابات على أسئلة تقييم النشاطات الفرعية

المعايير		درجات التقييم				
		ضعيف	غير مرض	صحيح	جيد	جيد جدا
درجة تقييم التعليم عن بعد	التكرار	/	9	19	30	15
	النسبة	/	12,33	26,03	41,10	20,55
أرضية التكوين المقترحة من طرف جامعة قسنطينة وفرت مصادر كافية	التكرار	/	10	21	25	17
	النسبة	/	13,70	28,77	34,25	23,29
أرضية التكوين المقترحة من طرف جامعة الجزائر وفرت مصادر كافية	التكرار	3	6	25	26	13
	النسبة	4,11	8,22	34,25	35,62	17,81
مدى مساهمة المؤسسة في تكوين المشاركين (الأرضية...)	التكرار	1	4	10	32	26
	النسبة	1,37	5,48	13,70	43,84	35,62

6-1 السؤال الأول: درجة تقييم التعليم عن بعد:

61,65% من المؤسسات الجامعية ترى أن التعليم عن بعد كان جيدا، و يتعلق الأمر بكل المؤسسات التي شاركت في التكوين عن بعد عبر

الأرضيتين الرقميتين للوزارة، يبقى أن 9 مؤسسات عبرت عن عدم رضاها عن التعليم عن بعد.

6-2 السؤال الثاني: أرضية التكوين المقترحة من طرف جامعة قسنطينة وفرت مصادر كافية:

86,31 %من المؤسسات الجامعية عبرت عن ارتياحها بما وفرته أرضية التكوين المقترحة من طرف جامعة قسنطينة من مصادر و آليات تكنولوجيا الإعلام و الاتصال، كما عبرت 10 مؤسسات عن عدم رضاها عما وفرته هذه الارضية، و يرجع ذلك إلى أن بعض المؤسسات تولت بنفسها التكوين في مجال تقنيات الإعلام و الاتصال.

6-3 السؤال الثالث: أرضية التكوين المقترحة من طرف جامعة الجزائر وفرت مصادر كافية

87,86 %من المؤسسات الجامعية ترى أن أرضية التكوين المقترحة من طرف جامعة الجزائر قد وفرت مصادر كافية و تراوحت الاستجابة على الاستبيان بين (صحيح، جيد، جيد جدا)، وهذا يدل على المشاركة الفعالة و الايجابية للأساتذة على الأرضية عبر منتدياتها و الاطلاع على الوثائق والفيديوهات المتنوعة التي شارك في إعدادها العديد من الخبراء – كل في مجاله– و تبقى 9 مؤسسات صرحت عبر هذا الاستبيان أن ما توفر من مصادر كان غير مرض أو ضعيف.

6-4 السؤال الرابع: مدى مساهمة المؤسسة في تكوين المشاركين (الأرضية...)

تعتبر الأرضية الرقمية للمؤسسة الجامعية مجالا تطبيقيا لما تعلمه الأساتذة الموظفين حديثا عبر الأرضيتين السابقتين و قد أدلت 93,16% من المؤسسات أنها ساهمت في تكوين المشاركين عبر أرضيتها و الوسائل المتاحة لها بشكل (مقبول و جيد و جيد جدا)، فيما صرحت 4 مؤسسات أنها ساهمت بشكل غير مرض، و مؤسسة واحدة أكدت عبر هذا الاستبيان أن مساهمتها كانت ضعيفة كونها لا تملك مركزا للتعليم عن بعد و التي بدأت كذلك في التكوين في شهر ماي 2017 كما ورد في التقرير الخاص بها.

7. كرارات الإجابات على أسئلة التقييم النهائي للتكوين

الجدول رقم (10): يوضح الإجابات على أسئلة بيان نهاية التكوين

المعايير		درجات التقييم				
		ضعيف	غير مرض	صحيح	جيد	جيد جدا
التحاق المشاركين بالتكوين؟	التكرار	/	/	2	38	33
	النسبة	/	/	2,74	52,05	45,21
مدى إدراك المشاركين لنظام ل.م. د؟	التكرار	/	/	18	36	19
	النسبة	/	/	24,66	49,32	26,03
مدى إدراك المشاركين للمقاربة بالكفاءات؟	التكرار	/	6	19	34	14
	النسبة	/	8,22	26,03	46,58	19,18
مدى معرفة المشاركين بالنصوص؟	التكرار	/	4	21	31	17
	النسبة	/	5,48	28,77	42,47	23,29

بعد استكمال مجريات التكوين للمؤسسات الجامعية المشاركة أعيد طرح التساؤلات التي طرحت أولا في هذا الاستبيان لتقدير مدى تقدم هذا التكوين الخاص بالأساتذة حديثي التكوين فكان تقييم الإجابات كما هو موضح في الجدول السابق نتناوله في هذا العرض الموجز.

7-1 السؤال الأول: التحاق المشاركين بالتكوين

من خلال الجدول السابق نرى أن التحاق المشاركين بالتكوين كان كاملا و يتراوح بين الخيارات الثلاثة (صحيح، جيد، جيد جدا) بخلاف ما كان عليه في الأول حيث سجلنا مؤسستين صرحت بـ غير راض عن التحاق المشاركين بالتكوين، و هذا يدل على أن التكوين أخذ على محمل الجد و أن المؤسسات كلها اهتمت بتطبيق القرار 932 لأهميته البالغة في دمج الأساتذة الحديثي التكوين في محيطهم الجامعي وتزويدهم بكل ما يحتاجونه لممارسة صحيحة لمهنة التدريس.

7-2 السؤال الثاني: مدى إدراك المشاركين لنظام ل.م. د:

أوضح الجدول السابق كذلك أن كل المؤسسات الجامعية أعربت عن ارتياحها إزاء إدراك الأساتذة المتكونين لنظام ل م د، حيث ما نسبته 75,35% من المؤسسات أكدت أن المشاركين يدركون نظام ل م د بكيفية جيدة و جيدة جدا و24,66% يدركونه بشكل صحيح و مقبول بعد انتهاء التكوين، بعد أن كانت نسبة 37,99% في بدايته يدركون ل م د بشكل ضعيف أو غير مرض. و هذا يدل على أن المؤسسات الجامعية عبر خلايا التكوين قد سهرت على إتمام هذه العملية بكل ما أتيح لها من موارد مادية و بشرية.

7-3 السؤال الثالث: مدى إدراك المشاركين للمقاربة بالكفاءات

لقد سجلنا في بداية هذا الاستبيان أن حوالي 20% فقط من المؤسسات صرحت أن إدراك المشاركين للمقاربة بالكفاءات كانت بشكل جيد و جيد جدا، و أن حوالي 45% منها كان إدراكها ضعيف أو غير مرض لهذه المقاربة الحديثة، و بعد تلقي المشاركين للتكوين اللازم استنادا للقرار 932 فقد قفزت نسبة المؤسسات التي ترى أن إدراك المقاربة بالكفاءات أصبح جيدا و جيدا جدا إلى 65,76% ، و أن 8,22% منها فقط من صرحت أن هذا الإدراك مازال غير مرض ، و هذا طبيعي إذا نظرنا إلى حداثة المقاربة و تعقدها و تشعب جوانبها، و عدم خبرة المشاركين في مجال تطبيق هذه المقاربة.

7-4 السؤال الرابع: مدى معرفة المشاركين بالنصوص:

من خلال الجدول السابق نلاحظ كذلك تحسن كبير في مدى معرفة النصوص المنظمة للتعليم العالي، حيث عبر 94,53% من المؤسسات الجامعية عن معرفتهم بالنصوص بشكل صحيح، جيد و جيد جدا، بخلاف بداية التكوين التي سجلت به مؤسسات التعليم التعالي بنسبة 52,06% فقط لمدى معرفة النصوص، و هذا يدل

على أن المكونين اجتهدوا في إبراز أغلب النصوص التي يحتاجها المشاركون في حياتهم المهنية.

ثالثا: الصعوبات المسجلة أثناء التكوين:

أ. المقاربة بالكفاءات مهمة لكن الأساتذة الموظفون حديثا لم يتمكنوا من استيعابها بالشكل الصحيح، وذلك لحداثة عهدهم بها من جهة، وتباين تخصصاتهم من جهة أخرى.

ب. الحجم المكثف للبرامج (22 موضوعا) أثر على الالتزامات البيداغوجية للأساتذة حديثي التوظيف.

ت. هناك تداخل بالنسبة للأساتذة بين التكوين الإقامي في الجامعات و التكوين عن بعد.

رابعا: المقترحات الممكنة:

لقد تنوعت النشاطات و الشروط التي تراها مؤسسات التعليم العالي ضرورية من أجل إدماج أحسن للأستاذ المعين حديثا داخل مؤسسته، و هي خلاصة سنة كاملة من التكوين و نتيجة الخبرة المستقاة من خلال متابعة هذا التكوين و رصد إيجابيات تنفيذه و سلبياته، و نلخص مجمل المقترحات فيما يلي:

مقترحات خاصة بالبرنامج:

- ترك هامش من الحرية للمؤسسات الجامعية كي تبني برامجها في ضوء القرار 932 وفق ما تملكه من موارد مادية و بشرية ولوجستية.
- تقسيم الأساتذة حسب الميادين، والتفكير في بناء برنامج يعتمد على تعليمية المواد المدرسة وطبيعتها (ديداكتيك العلوم، ديداكتيك الهندسة، ديداكتيك علم الاجتماع...)

مقترح خاص بطريقة التكوين:

- تكوين المكونين و أعضاء خلية متابعة التكوين البيداغوجي، بلقاءات محلية، جهوية أو وطنية.

مقترح خاص بالهيكلة:

- تخصيص هيئة دائمة متفرغة لإدارة التكوين و المرافقة البيداغوجية وتكون ضمن الهيكلة الرسمية للمؤسسة.

مقترحات خاصة بمدة التكوين:

- تمديد فترة التكوين و المرافقة البيداغوجية إلى سنتين.
- الاعتماد على تنظيم التكوين في فترة مغلقة و مركزة قبل الانطلاق في عملية التدريس

مقترح خاص بالأعباء البيداغوجية:

- اعفاء الأستاذ حديث التكوين من كل الأعباء البيداغوجية لحين الانتهاء من فترة التكوين.

مقترحات أخرى:

- إعطاء أهمية لتقييم مسار تكوين الأستاذ و إدراج النجاح في التكوين ضمن متطلبات عملية الترسيم و شرطا أساسيا فيه.
- تعميم التكوين و المرافقة البيداغوجية على باقي الأساتذة الراغبين في التكوين و طلبة الدكتوراه.

خـــاتمة:

في ختام هذا التقرير التقييمي نشير إلى أن المجهودات التي بذلت من طرف الوزارة الوصية على رأسها معالي وزير التعليم العالي و البحث العلمي، والسيد الأمين العام للوزارة، واللجنة الوطنية للإشراف ومتابعة التكوين، وكذا مديري المؤسسات الجامعية و منسقي خلايا التكوين، ومسيري الأرضيتين الرقميتين، كانت مجهودات كبيرة نثمن نتائجها الإيجابية، ونعتقد أن التكوين و المرافقة البيداغوجية قد وضعت على السكة الصحيحة، وأكبر دليل على ذلك التقييم الذي بني على استجابات المؤسسات الجامعية من خلال استبيان قدّم لمنسقي خلايا التكوين على مستوى كل مؤسسة للتعرف على مدى فاعلية هذا التكوين وتقدير تنفيذه في السنة الجامعية 2017/2016، كأول دفعة بعد صدور القرار الوزاري رقم 932 و تشكيل اللجنة الوطنية للإشراف ومتابعة ، ونستطيع القول في النهاية أن الأهداف التي سطرت من أجل هذه العملية قد تحققت بنسبة كبيرة كما أشارت نتائج الاستبيان، رغم تأخر بعض المؤسسات الجامعية في إرسال الاستبيان لتثمين والتقييم هذا التكوين، و يمكن المضي في تنفيذ هذا البرنامج قدما في السنة الجارية 2018/2017، مع تطويره و تحسينه بشكل مستمر حتى يتلاءم مع متطلبات مهنة التدريس في ضوء معايير النوعية وضمان جودة التعليم العالي.

المراجع:

1. حرز الله عبد الكريم، حوشين مصطفى، كمال بداري، (2008). *نظام ل م د (ليسانس، ماستر، دكتوراه)*. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص18.
2. العبادي أحمد، أقاسم عمر (2017). نماذج تقييم تكوين الموارد البشرية في المنظمة بالتركيز على نموذج كيرك باتريك، مجلة البشائر الاقتصادية، المجلد الثالث، العدد: 30 – سبتمبر 2017
3. كمال بداري، فارس بوباكور، عبد الكريم حرز الله، (2013). *ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي – توجيه و إنجاح التقييم الذاتي*. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
4. القرار رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016 و الذي يحدد كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأساتذة الباحثين حديثي التوظيف
5. القرار رقم 1636 المؤرخ في 29 أكتوبر 2016، المتضمن إنشاء لجنة وطنية للإشراف و متابعة برنامج المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث.
6. اللجنة الوطنية للإشراف ومتابعة برنامج المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث (2016)، البرنامج الوطني للتكوين.
7. اللجنة الوطنية للإشراف ومتابعة برنامج المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث (2016)، المرجع الخاص بكفاءات الأساتذة –الباحثين حديثي التوظيف،

البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ومعايير الجودة

الواقع الراهن والآفاق المستقبلية " دراسة حالة قسم علم الاجتماع بكلية الآداب – جامعة طرابلس–

أ.د. .حسين سالم مرجين
mrginhussein@yahoo.com

أ. سالمة إبراهيم بن عمران
salmabenomran1983@gmail.com

قسم علم الاجتماع– كلية الآداب – جامعة طرابلس – ليبيا

الملخص: تسعي هذه الدراسة إلى مناقشة موضوع البحث العلمي في العلوم الاجتماعية من خلال طرح تساؤل رئيس و هو: كيف يمكن تطوير السياسات البحثية في قسم علم الاجتماع بجامعة طرابلس مع ضمان جودة تلك البحوث؟ حيث يعتبر البحث العلمي من أهم أهداف منظومة التعليم العالي في ليبيا، إلا أنه لا يحظى بالاهتمام والدعم للقيام بدوره على مستوى جُلّ الجامعات الليبية، وعلى مستوى المجتمع، حيث بينت الدراسة وجود عدد من المشكلات التي تواجه إنجاز البحوث في العلوم الاجتماعية، بالتالي تبرز الحاجة لبناء معايير خاصة للجودة البحثية، ونقصد هنا بالمعايير هي المواصفات والسمات اللازمة للبحوث رغبة في الحصول على جودة بحثية، وتؤدي بالتالي إلى زيادة فعاليتها وقدرتها على المنافسة.

الكلمات المفتاحية: العلوم الاجتماعية، البحث العلمي، الجودة البحثية، معايير الجودة.

المقدمة:

يُعد البحث العلمي من أهم أهداف منظومة التعليم العالي في ليبيا، إلا أنه لا يحظى بالاهتمام والدعم للقيام بدوره على مستوى جُلّ الجامعات الليبية، وعلى مستوى المجتمع، ففي تقرير الزيارات الاستطلاعية للجامعات الليبية الحكومية الصادر عن المركز الوطني لضمان الجودة لسنة 2013م بيّن بأن " البحث العلمي لا يزال في جُلّ الجامعات الليبية في مرتبة متدنية "، بالرغم من أن قانون التعليم رقم : 18 لسنة 2010م ينص على أن " البحث العلمي يعتبر من الوظائف المهمة لهذه الجامعات، حيث تفتقر هذه الجامعات إلى وجود برامج تُشجّع البحث العلمي، إضافةً إلى زيادة العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس على حساب البحث العلمي " [1]، كما يُمكن تقسيم المخرجات البحثية في الجامعات الليبية إلى ثلاثة أنواع، هي:

1– مشاريع التخرج البحثية في المرحلة الجامعية الأولى.

2– مخرجات برامج الدراسات العليا من الرسائل و الأطاريح.

3– البحوث والمقالات العلمية التي ينشرها أعضاء هيئة التدريس.

بالتالي تبرز أهمية هذه الورقة في كون هناك حاجة إلى وجود معايير الجودة في البحوث العلوم الاجتماعية، وذلك في ظل زيادة حدة المشكلات الاجتماعية، والحاجة إلى وجود معالجات لها، كما أنه بالرغم من وجود ضعف وتدني في بعض المخرجات البحثية في العلوم الاجتماعية، إلا أنه لا يمكن أنكار وجود بعض البحوث الجيدة، بالتالي من المهم إبراز أهم الممارسات البحثية للولوج نحو وضع معايير الجودة البحثية.

إن الدراسات السوسيولوجية المتعلقة بأهمية البحث العلمي تبدو شحيحة ولا تكاد تُذكر في السياق العلوم الاجتماعية وبشكل خاص في الجامعات الليبية، وهو أمر مفهوم لعدة أسباب لعل أهمها ابتعاد جُلّ البُحاث عن هذه الموضوعات حيث أن بعض الأساتذة قد لا يتقبل النقد، خاصة فيما يتعلق بالعلاقة بين الأستاذ والطالب والتي يشوبها الكثير من الممارسات التي تحتاج إلى تحسين وتطوير.

– أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة تحقيق الآتي:

– إلقاء الضوء على واقع العملية البحثية في قسم علم الاجتماع.

– الكشف عن أهم التحديات ومواطن الضعف في العملية البحثية في قسم علم الاجتماع.

- التعرف على أهم الممارسات الجيدة في قسم علم الاجتماع في المجال البحثي بُغية تعزيزها.

– الخروج بمعالجات وتوصيات ربما تُفيد العملية البحثية في العلوم الاجتماعية خاصةً فيما يتعلق بوضع معايير للجودة البحثية.

– لفت انتباه المسؤولين في الكليات والجامعات وفي التعليم العالي إلى ضرورة وضع معايير للجودة البحثية في العلوم الاجتماعية يُمكن أن تُؤدي إلى تحسين وتطوير المخرجات البحثية.

– أن تفتح هذه الدراسة أبواب لدراسات أخرى تهدف إلى مزيد من التحسين والتطوير في العملية البحثية.

– أهم تساؤلات الدراسة:

– ما واقع البحث العلمي في قسم علم الاجتماع؟

– ما أهم التحديات التي تُواجه جودة البحث العلمي بقسم علم الاجتماع ؟

– ما أهم الممارسات البحثية الجيدة الموجودة بقسم علم الاجتماع؟

– كيف يُمكن الولوج إلى تحقيق الجودة البحثية في العلوم الاجتماعية ؟

– المفاهيم الرئيسية:

1– البحث العلمي: هو "عملية منظمة، تهدف إلى التوصّل لوضع حلول لمشكلات مُحددة، أو إجابة لتساؤلات معينة باستخدام أساليب علمية مُحددة يُمكن أن تؤدي إلى معرفة علمية جديدة "[2]، أيضاً هو "مجموعة من الجهود المنظمة التي يقوم بها الفرد باستخدام الأسلوب العلمي في سعيه لزيادة سيطرته على بيئته، واكتشاف ظواهرها وتحديد العلاقة بين تلك الظواهر" [3].

ويُقصد به في هذه الدراسة بأنه " كل الأعمال العلمية المتمثلة في البحوث والرسائل والأطاريح التي يقوم بها الطلبة وفق قواعد المنهج العلمي وتضيف للمعرفة السوسيولوجية إضافة جديدة، ويستفاد من نتائجها في حلحلة القضايا والمشكلات المجتمعية.

2– الجودة: هي " درجة التميّز في المنتج نتيجة للعمليات المقدمة، ويقصد بها تأدية العمل الصحيح على النحو الصحيح من أول مرة"[4]، وبذلك فهي تتمثل في تحسين وتطوير القدرات والمعارف والمهارات لمخرجات العملية التعليمية والبحثية .

3– الجودة البحثية: يُعد مفهوم الجودة البحثية مفهوماً سياقياً يتأثر بالظروف المحيطة بالبحث والبيئة التي يتم فيها، ذلك التميّز أو الجودة العالية للبحث تُشير بشكل مباشر إلى مخرجات وأنشطة وقدرات بحثية عالية الجودة بالنسبة لمجالها ومجتمعها المحلي والدولي، وحيث أنه لا توجد معايير فاصلة ومقبولة، أو حتى مقاييس ملائمة ونماذج محددة من شأنها تحديد هذا التفوق أو التميّز البحثي بلغة تُعبّر تعبيراً حقيقياً عن جودة القدرات أو الأداء البحثي بشكل عام[5].

ويُقصد بها في هذه الدراسة " مجموعة من الخصائص والسمات التي تجعل عملية إنتاج البحوث في العلوم الاجتماعية تتفاعل مع المحيط المجتمعي والمتغيرات الإقليمية والدولية، في ظل سياقات تأطير واضحة، ومحددة، تُعزز العلاقة البحثية بين الأستاذ والطالب " .

– قسم علم الاجتماع : تأسس قسم علم الاجتماع في جامعة طرابلس العام 1966م، تحت مُسمّى قسم الدراسات الاجتماعية، ضمن أقسام كلية المعلمين العليا بطرابلس، التي كانت تُشرف عليها آنذاك منظمة اليونسكو، وفي العام 1967م أصبح القسم يُعرف باسم قسم الفلسفة وعلم الاجتماع، بعدما انضمت كلية المعلمين إلى الجامعة الليبية، لتعرف باسم كلية التربية، واستمر الربط ما بين علم الاجتماع والفلسفة في كلية التربية لسنوات، حيث اتجهت مخرجات القسم آنذاك إلى التدريس، والبحث الاجتماعي والعمل الاجتماعي، وفي العام 1980م انفصل علم الاجتماع عن الفلسفة، وأصبح قسم علم الاجتماع قسماً قائماً بذاته، وتوسعت بذلك مجالاته وفروعه التخصصية المتنوعة، وفي العام 1996م أصبح قسم علم الاجتماع من ضمن أقسام كلية الآداب – جامعة طرابلس.

– استعراض أهم رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه التي لا تزال في طور البحث والدراسة بقسم علم الاجتماع – جامعة طرابلس:

بادئ ذي بدء نود التأكيد على كون إنتاج المخرجات البحثية لبرنامج الدراسات العليا بقسم علم الاجتماع يعتبر من أكثر وأفضل الإنتاج المعرفي توثيقًا، بالتالي تم التوجّه لتفحص عناوين موضوعات الرسائل والأطاريح التي لا تزال في طور البحث والدراسة، بهدف محاولة التعرّف على مدى مقاربة هذه البحوث للمجالات المتنوعة في علم الاجتماع، وعلاقتها بالواقع المجتمعي المُعاش، وما تتضمنه من قضايا وظواهر مختلفة، وبالرغم من وجود صعوبات تتعلق بمسألة التوثيق إلا أن الباحثَين تمكّنا من الحصول على قائمة عناوين تحتوي على موضوعات الماجستير والدكتوراه من شعبة الدراسات العليا بقسم علم الاجتماع – كلية الآداب – جامعة طرابلس خلال العام الجامعي **2016 – 2017 م**، حيث تم تصنيفها من قبل الباحثَين في شكل قائمة تتضمن مجال التخصص ويُقابلها عدد المواضيع سواء أكانت على مستوى الماجستير أم على مستوى الدكتوراه، حيث جمعت القائمة حوالي **(57)** عنوانًا، وتضمنت حوالي **(40)** موضوعاً، يحمل **(19)** تخصص بالنسبة لرسائل الماجستير، بينما تضمنت أطاريح الدكتوراه حوالي **(17)** موضوعاً يحمل **(12)** تخصص، وهي على النحو التالي:

جدول رقم (1) يوضح عناوين رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه

ر.م	المجال	الماجستير	الدكتوراه
1	علم الاجتماع الطبي	1	2
2	علم اجتماع الشيخوخة	1	—
3	علم اجتماع المعرفة	1	2
4	التغيّر الاجتماعي	2	—
5	علم الاجتماع المهني	—	1

6	التحديث الاجتماعي	1	2
ر.م	المجال	الماجستير	الدكتوراه
7	علم الاجتماع القانوني	1	—
8	علم الاجتماع الصناعي	—	1
9	علم الاجتماع السياسي	4	1
10	علم اجتماع السكان	2	3
11	علم الاجتماع الإعلامي	1	—
12	علم الاجتماع التربوي	2	2
13	علم الاجتماع الاقتصادي	2	2
14	التنمية والتخطيط الاجتماعي	1	1
15	المشكلات الاجتماعية	2	1
16	علم اجتماع التنظيم	2	—
17	التنمية البشرية	4	—
18	علم الاجتماع العائلي	1	—
19	علم النفس الاجتماعي	3	—
20	دراسات المرأة	8	1
21	علم الاجتماع الريفي	1	—
	الإجمالي	40	17

المصدر: الجدول من إعداد الباحثَين بناءً على كشوفات تتضمن عناوين رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه، بناءً على المعلومات التي تحصل عليها الباحثان من قبل شعبة الدراسات العليا – كلية الآداب – جامعة طرابلس 2017 م.

وبعد استعراض الجدول يمكن تحديد عدد من الملاحظات أهمها:

1- ارتفاع عدد الموضوعات بشكل عام في أربعة مجالات بالنسبة لرسائل الماجستير و هي: دراسات المرأة **(8)** موضوعات، وعلم الاجتماع السياسي **(4)** موضوعات، والتنمية البشرية **(4)** موضوعات، وعلم النفس الاجتماعي **(3)** موضوعات، بينما في أطاريح الدكتوراه ارتفعت الموضوعات بشكل عام في خمسة مجالات وهي: علم اجتماع السكان **(3)** موضوعات، وعلم الاجتماع الطبي، وعلم اجتماع المعرفة، والتحديث الاجتماعي، وعلم الاجتماع التربوي وعلم الاجتماع الاقتصادي موضوعان لكل تخصص.

2- ارتفاع الموضوعات التي تدخل ضمن نطاق أكثر من مجال من مجالات التخصص في علم الاجتماع، وهذا قد يرجع إلى عدم الفصل الواضح بين التخصصات عند اختيار الموضوعات المراد دراستها، وهذا ربما يعني بروز الحاجة إلى وجود علاقات بينية ما بين تلك التخصصات، كما يعني من ناحية أخرى أيضاً عدم التزام بعض أعضاء هيئة التدريس بالتخصص.

3- تهميش بعض مجالات البحث في علم الاجتماع، من أهمها النظريات الاجتماعية، وعلم اجتماع المعرفة، وعلم الاجتماع الديني، والدراسات والبحوث المستقبلية، إضافةً إلى العلاقات البينية التي تربط علم الاجتماع بغيره من العلوم الأخرى.

4- من خلال استقراء عناوين بعض الرسائل والأطاريح نجد أنها ابتعدت عن مشاكل وقضايا المجتمع وواقعه المُعاش، حيث افتقدت تلك العناوين إلى موضوعات مثل: التطرف الديني، الحرب الأهلية، وانتشار السلاح، والمصالحة الوطنية، والهجرة غير الشرعية، والمجتمع المدني، والانتخابات والديمقراطية...إلخ، كما أن جُلّ الموضوعات والعناوين التي تزال في طور الدراسة لم تمتد إلى الفضاء العربي أو الإقليمي الذي يعجّ بالقضايا المشتركة .

وإجمالاً فأنه يُمكن القول بأن تلك العناوين والموضوعات نجدها لا تزال تعاني من مسألة الانقياد والتسليم نحو موضوعات وعناوين بعينها، والتي يُسميها البعض بالموضوعات التي قتلت بحثًا ودراسة، وهذا يعني استمرار الفجوة بين القضايا والظواهر المجتمعية المُعاشة، وبين من ما يتم بحثه ودراسته من موضوعات، وهذا ربما سيجعل من جُلّ الرسائل والأطاريح حبيسة الأدراج مثل سابقاتها، إن السؤال الذي يقفز إلى الذهن هنا هو: كيف يمكن تطوير السياسات البحثية في قسم علم الاجتماع مع ضمان جودة تلك البحوث؟ وهذا ما سنحاول الإجابة عنه في الصفحات القادمة.

- الإجراءات المنهجية:

- **منهج الدراسة:** تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي كونه الأقرب إلى إمكانية فهم الواقع والظروف الراهنة للبحث العلمي بقسم علم الاجتماع ومن ثم تحليلها وتفسيرها، كما تم استخدام منهج دراسة الحالة، وهو أسلوب علمي يهدف إلى استنباط حالة منهجية من خلال دراسة الواقع الراهن للعملية البحثية بقسم علم الاجتماع – كلية الآداب – جامعة طرابلس، حيث تم توزيع استبانات على عدد من المستهدفين بُغية الحصول على إجابات للتساؤلات المُثارة في هذه الدراسة.

- **مجتمع الدراسة:** يتركّز مجتمع الدراسة في الآتي (*[1]):

– أساتذة قسم علم الاجتماع بكلية الآداب – جامعة طرابلس – الذين يُناط بهم الإشراف على رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه، وهم يحملون درجة أستاذ مساعد وما فوق، حيث يبلغ عدد الأساتذة حوالي (16) أستاذًا الذين يحق لهم التدريس والإشراف ببرنامج الدراسات العليا.

– طلبة الدارسات العليا الذين يُناط بهم إعداد رسائل الماجستير أو أطاريح الدكتوراه، وهم الذين أنجزوا المواد الدراسية ويقومون حاليًا بكتابة الرسائل أو الأطاريح البحثية، حيث يبلغ عدد طلبة الماجستير حوالي (39) طالبًا في حين يبلغ عدد طلبة الدكتوراه حوالي (16) طالبًا.

– طلبة الدراسة الجامعية وهم الذين أنجزوا المواد الدراسية في المرحلة الجامعية الأولى، و قاموا بإنجاز مشاريعهم البحثية، حيث يبلغ عدد الطلبة

*أخذت إعداد مجتمع العينة من أساتذة، وطلبة دراسات عليا من منسق برنامج الدراسات العليا بقسم علم الاجتماع، وفيما يتعلق بإعداد طلبة الدراسة الجامعية أخذت المعلومات من منسق الدراسة والامتحانات بالقسم.

الذين يقومون بإعداد مشاريع التخرج حوالي (21) طالب وذلك خلال فصلي الخريف والربيع 2017/2016م.

ولقد أمكن الحصول على المعلومات والأرقام الخاصة بمجتمع البحث من خلال شعبة الدراسات العليا بقسم علم الاجتماع، وكذلك الدراسة والامتحانات بالقسم فيما يخص مرحلة الدراسة الجامعية الأولى.

– حدود الدراسة:

أ– الحدود الموضوعية :اقتصرت هذه الدراسة على تناول واقع البحث العلمي بقسم علم الاجتماع – كلية الآداب – جامعة طرابلس–، و ذلك من خلال استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس وهم الأساتذة المُناط بهم التدريس والإشراف على رسائل الماجستير و أطاريح الدكتوراه، إضافةً إلى استطلاع آراء طلبة الدراسة الجامعية الأولى الذين أنجزوا مشاريع التخرج، وطلبة الدراسات العليا المُناط بهم إعداد رسائل الماجستير و أطاريح الدكتوراه.

ب– الحدود المكانية والزمنية: تركّزت هذه الدراسة على قسم علم الاجتماع بكلية الآداب – جامعة طرابلس –، خلال الفترة من: **2017/10/24 م** إلى: **2017/11/7 م.**

ويرجع اختيار قسم علم الاجتماع للأسباب التالية:

– الباحثان يعملان في قسم علم الاجتماع، وهذا سهّل عملية التعامل والتعاون مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

– معرفة الباحثَين بمكانيزما واقع قسم علم الاجتماع، حيث أُنيط بأحد الباحثين رئاسة القسم خلال المدة من **2008 – 2010 م**، كما ترأّس أيضًا لجنة تحديث وتطوير قسم علم الاجتماع العام **2016 م**، في حين تولت الباحثة رئاسة الدراسة والامتحانات بالقسم خلال المدة من: **2014– 2016م**، بالتالي أكسبتهما تلك المهام و الوظائف بعض المعارف و المهارات.

– يعتبر قسم علم الاجتماع من أعرق أقسام العلوم الاجتماعية في جامعة طرابلس.

– **أداء الدراسة:** من أجل محاولة كشف المُضمر لواقع العملية البحثية لقسم علم الاجتماع، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء استبانة وفقًا للمقياس الثلاثي، تتضمن بنود مغلقة، كما تضمنت الاستبانة بنود أخرى مفتوحة، تحتوي على عدد من الأسئلة ذات العلاقة بتساؤلات الدراسة وذلك وفقًا للآتي :

– **الأسئلة المغلقة** :و هي التي كانت أسئلتها محدّدة الإجابة كأن يكون الجواب بنعم، أم لا، أم لا إجابة.

– **الأسئلة المفتوحة:** و هي التي كانت أسئلتها غير محددة الإجابة، أي تُترك الإجابة بشكل مفتوح لإبداء الرأي مثل: ما هي مقترحاتك للتطوير؟

– آلية الإجابات على الأسئلة :

* الإجابة **بـ(نعم):** تعني أن المُستهدف يمتلك مؤشرات وممارسات السؤال، وأنها موجودة ومطبّقة بشكل مستمر ودائم.

* الإجابة **بـ(لا):** تعني أن المُستهدف لا يمتلك مؤشرات وممارسات السؤال، وأنها غير موجودة أصلاً أو أنها موجودة جزئياً أو أن تنفيذها لا يتم بشكل فعّال ومستمر.

* الإجابة **بـ (لا إجابة):** تعني أن المُستهدف قد يمتلك أو لا يمتلك مؤشرات وممارسات السؤال لكنه لا يُريد الإجابة على السؤال .

– صدق الأداء :

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال عرضها على عينة من الأساتذة المجيبين، حيث طُلب منهم إبداء الرأي حول فقرات الاستبانة، وأكّدوا على كون الاستبانة تقيس ما أُعدت من أجل قياسه.

– خطوات جمع البيانات وعينة الدراسة: تمت عملية جمع البيانات من المستهدفين على النحو التالي:

– قام الباحثان بالاتصال بعدد من المستهدفين سواء أكانوا أعضاء هيئة تدريس أم طلبة، وذلك بُغية تعريفهم بأهداف الدراسة، كما قام بعض أعضاء هيئة التدريس بالقسم بالاطلاع على الاستبانات لكي يتم التأكد من وضوح الفقرات .

– عقد الباحثان عدداً من اللقاءات بهدف وضع آليات العمل التي سيتم بها تنفيذ البرنامج، كما تم الاتفاق على وضع مقترح جدول زمني لعملية استطلاع الرأي، وتم الاتفاق على ضرورة الالتزام باستخدام الاستبانة المعدّة لهذا الغرض.

– تكونت عينة الدراسة من جُلّ الأساتذة الذين يقومون بالإشراف على الرسائل والأطاريح في الدراسات العليا بقسم علم الاجتماع، في حين تمّ الأخذ بالعينة القصدية في اختيار المستهدفين من الطلبة، حيث تمّ اختيار الطلبة الذين قاموا بإعداد المشاريع الجامعية، والطلبة الذين يقومون بإعداد الرسائل والأطاريح البحثية بالقسم المذكور .

– تمّ توزيع عدد ثلاث استبانات على المجموعات المستهدفة، الاستبانة الأولى تم توزيعها على الأساتذة وعددهم **(13)** أستاذ، والاستبانة الثانية تخص الطلبة الذين يقومون بإعداد الرسائل والأطاريح البحثية وعددهم **(09)** طلبة في مرحلة الدكتوراه، و**(12)** طالب بمرحلة الماجستير، والاستبانة الثالثة وهي تخص طلبة مشاريع التخرج في مرحلة التعليم الجامعي وعددهم **(10)** طلاب.

– البدء الفعلي في توزيع الاستبانات على المستهدفين:

– استمرت عملية توزيع الاستبانات لمدة أسبوعين خلال الفترة من: **2017/10/24 م** إلى: **2017/11/7 م**، حيث استُهلت بلقاءات تقابلية مع بعض أعضاء هيئة التدريس، وبعض الطلبة المستهدفين، وتمّ إيضاح الغرض من الدراسة.

– عقد الباحثان عدداً من اللقاءات التحاورية وذلك بُغية مناقشة التحديات والصعوبات التي واجهتهما.

– عرض النتائج:

أولاً :خصائص العينة :الجدول رقم **(2)** يُبيّن خصائص أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حسب الجنس، والمؤهل العلمي والدرجات أو الرُتب العلمية، وعدد البحوث المُنجزة، وعدد سنوات الخبرة في الإشراف على الرسائل و الأطاريح.

* **الجنس** :يتضح من الجدول **(2)** أن نسبة الذكور بلغت **69.23%** من العينة، بينما بلغت نسبة الإناث **30.76%** من جُلّ أعضاء هيئة التدريس بقسم علم الاجتماع بشعبة الدراسات العليا.

* **المؤهل العلمي** :يتضح من الجدول **(2)** أن كل العينة من حملة الدكتوراه، وذلك لكون لائحة الدراسات العليا بالجامعة تحظر على حملة الماجستير التدريس في برامج الدراسات العليا.

جدول رقم (2) يُوضح خصائص عينة مجتمع الدراسة (أعضاء هيئة التدريس)

ر.م	البيان	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
1	الجنس	ذكر	9	% 69.23
		أنثى	4	% 30.76
المجموع			13	% 100
2	المؤهل العلمي	دكتوراه	13	% 100
المجموع			13	100%
3	الدرجة العلمية	أستاذ مساعد	7	% 53.84
		أستاذ مشارك	4	% 30.76
		أستاذ	2	% 15.38
المجموع			13	100%
4	عدد البحوث المُنجزة	من 5- 10	6	% 46.15
		من 11- 16	3	% 23.07
		من 17- 22	3	% 23.07
		من 23 فأكثر	1	% 7.69
المجموع			13	% 100
5	عدد سنوات الخبرة في الإشراف على الرسائل والأطاريح	من 1- 7	8	%61.53
		من 8-14	3	% 23.07
		من 15-21	2	% 15.38
المجموع			13	100%

* **الدرجة العلمية:** يُشير الجدول رقم (2) إلى أن نسبة أفراد العينة الذين يحملون درجة أستاذ مساعد بلغت **53.84%**، وهي أعلى نسبة، يلي ذلك الذين يحملون درجة أستاذ مشارك حيث بلغت **30.76%**، بينما بلغت نسبة الذين يحملون درجة أستاذ **15.38%** وهي أقل نسبة.

* **عدد البحوث المُنجزة** :يتضح من الجدول رقم (2) بأن عدد أفراد العينة الذين قاموا بإنجاز عدد بحوث من **5- 10** بلغ **46.15 %**، بينما بلغ عدد أفراد العينة الذين قاموا بإنجاز عدد بحوث من **11- 16** ما نسبته **23.07 %**، في حين بلغ عدد أفراد العينة الذين قاموا بإنجاز عدد البحوث من **17- 22** ما نسبته **23.07 %**، بينما بلغ نسبة الذين قاموا بإنجاز عدد بحوث تجاوزت **23** فأكثر **7.69%**.

وهذا مؤشر أخر يُساعد على معرفة مدى جودة البحث العلمي وهو عدد البحوث وإنتاجية الباحث مقارنةً بسنوات الخبرة.

ثانياً :فيما يتعلق بأهم المعوقات التي تُواجه الأستاذ في تحقيق الجودة البحثية:

– يتضح من الجدول رقم **(3)** أن جُلّ أفراد العينة أكّدوا على عدم وجود سياسات للبحث العلمي يسترشد بها الأستاذ لإجراء البحوث العلمية، حيث بلغت نسبة أفراد العينة الذين أكّدوا على هذا البُعد ما نسبته **84.61 %**، وهذا ما يُؤكّد ما تم تناوله سابقاً في كون العناوين والموضوعات البحثية لا تزال تُعاني من مسألة الانقياد والتسليم نحو موضوعات وعناوين بعينها.

– يُشير الجدول رقم **(3)** إلى أن كل أفراد العينة أكّدوا على غياب الشراكة البحثية بين المتخصصين في علم الاجتماع حيث بلغت نسبة أفراد العينة الذين أكُدوا على هذا البُعد ما نسبته **100%**، وهذا ما يُؤكّده فقدان الأعمال الجماعية ما بين أعضاء هيئة التدريس، إضافةً إلى وجود حالة من انعدام البرامج والأنشطة الجماعية، كما تتضح قلة اللقاءات والنقاشات العلمية الدورية المتخصصة داخل القسم وخارجه، حيث أشار أفراد العينة إلى عدم وجود مثل هذه الممارسات حيث بلغت نسبة الذين أكّدوا على ذلك **92.30 %**، بالرغم من أهمية دور هذه الملتقيات والنقاشات في إثراء المعرفة العلمية في الحقل السوسيولوجي، بكافة ميادينها وهي تدفع نحو تجويد العملية البحثية، كما كشف أفراد العينة عن وجود حالة ضعف في العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس أدت لعدم تشكيل فرق بحث للعمل الجماعي وبلغت نسبة الذين أكّدوا على ذلك **84.61 %**، وبشكل عام فإن عقد اللقاءات والنقاشات العلمية بشكل دوري والغوص في غمار البحث في المجال السوسيولوجي ومد أواصر التعاون المشترك بين أعضاء هيئة التدريس يُهيئ الفرص لاكتساب المعلومات والمعارف والمهارات وتبادل الخبرات وعرض الأفكار والآراء مع الآخرين في كل ما يتعلق بالبحث العلمي، وهذا من شأنه ينعكس على الأداء البحثي وعلى مستوى جودة المخرجات البحثية .

جدول رقم (3) يُوضح أهم المعوقات التي تُواجه الأستاذ في تحقيق الجودة البحثية

البُعد	عدم وجود سياسات للبحث العلمي يسترشد بها الأستاذ لإجراء البحوث العلمية	
التقييم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	% 84.61
لا	2	% 15.38
المجموع	13	% 100
البُعد	غياب الشراكة البحثية بين المتخصصين في علم الاجتماع	
التقييم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	% 100
لا	ـــــ	ـــــ
المجموع	13	% 100
البُعد	قلة اللقاءات والنقاشات العلمية الدورية المتخصصة داخل القسم وخارجه	
التقييم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	% 92.30
لا	1	% 7.69
المجموع	13	100%
البُعد	عدم توفير التدريب المناسب للتعامل مع التقنية الحديثة (استخدام الكمبيوتر والانترنت)	
التقييم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	% 84.61
لا	2	% 15.38
المجموع	13	100%
البُعد	غياب المراكز البحثية في الكلية والجامعة	
التقييم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	% 84.61
لا	2	% 15.38
المجموع	13	100%
البُعد	عدم توفر الكتب والدوريات العلمية للبحث	
التقييم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	9	% 69.23
لا	4	% 30.76
المجموع	13	% 100
البُعد	ضعف العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس أدى لعدم تشكيل فرق بحث للعمل الجماعي	
التقييم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	% 84.61
لا	2	% 15.38
المجموع	13	% 100
البُعد	ضعف فرص نشر البحوث داخل وخارج الجامعة	
التقييم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	% 76.92
لا	3	% 23.07
المجموع	13	% 100
البُعد	يفضل الكثير من الأساتذة التدريس عن القيام ببحوث علمية	
التقييم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	9	% 69.23
لا	4	% 30.76
المجموع	13	% 100
البُعد	عدم وجود برامج إيفاد قصير لعضو هيئة التدريس إلى المراكز البحثية	
التقييم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	% 100
لا	ـــــ	ـــــ
المجموع	13	% 100
البُعد	قلة الأنشطة والبرامج البحثية على مستوى الكلية والجامعة	
التقييم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	% 84.61
لا	2	% 15.38
المجموع	13	% 100

– يتضح من الجدول رقم **(3)** أن غالبية أفراد العينة أكّدوا على عدم توفير التدريب المناسب للتعامل مع التقنية الحديثة كاستخدام الكمبيوتر والانترنت، حيث بلغت نسبة أفراد العينة الذين أكّدوا على غياب مثل هذه الممارسات **84.61%**، كما أكّد أفراد العينة من جهة أخرى على أن وجود برامج التدريب وبناء القدرات لعضو هيئة التدريس في مجال التقنية من حين لآخر، يُعزز البحث العلمي المتصل بالتقنية الحديثة، ويُسهم في تطوير الإمكانات المهارية والعلمية بما يخدم العملية البحثية، ويدفع بالتالي نحو تأصيل الجودة البحثية.

– كما تبيّن من الجدول السابق أن **84.61%** من أفراد العينة يُؤكّدون على أهمية وجود المراكز البحثية حيث تُسهم هذه المراكز في خلق البيئة المناسبة لعقد اللقاءات، وتبادل الخبرات، وعرض الأفكار والآراء، والتشجيع على القيام بالدراسات والأبحاث العلمية، والسعي لنشر نتائج الدراسات والأبحاث، ومحاولة إيصالها للجهات المختصة بغية الأخذ بها.

– تبيّن من الجدول رقم **(3)** أن **69.23%** من المبحوثين أكّدوا على عدم توفّر الكتب والدوريات العلمية التي تُعد من المستلزمات الأساسية للبحث العلمي، الأمر الذي يحول دون إنجازهم لأبحاثهم وخاصةً المتعلقة بالمواضيع الحديثة، وهذا بدوره يُؤثر على إنتاج البحوث العلمية في الحقل السوسيولوجي كمّاً وكيفاً.

– أكّد **76.92%** من أفراد العينة من خلال الجدول السابق أن ضعف فرص نشر البحوث داخل وخارج الجامعة يُمثل عائق من معوقات جودة البحث العلمي، وأرجعوا سبب ذلك إلى ارتفاع تكلفة النشر وأيضاً عدم وجود سياسة مدروسة من قبل الكلية والجامعة لتمكين عضو هيئة التدريس من نشر بحوثه، والحاجة إلى وجود مجلة محكّمة خاصة بعلم الاجتماع، ويُمكن أن نُلاحظ من الإجابات التي قدمها المبحوثون أن المجال غير متاح في نشر البحوث، وأن الكلية والجامعة غير راغبة للقيام بهذه المهمة أو الوظيفة.

– تبيّن من الجدول السابق أن **69.23%** من المبحوثين أكّدوا على أن عضو هيئة التدريس يُفضل التدريس عن إجراء البحوث العلمية، حيث ينحصر دوره في التدريس وتقديم المحاضرات بدل الولوج الحقيقي إلى إنتاج المعرفة السوسيولوجية، فالعملية البحثية تحتاج إلى بيئة داعمة مساندة، كما تحتاج إلى تجديد في المعارف والخبرات والإطلاع على كل ما هو جديد.

– يتضح من الجدول رقم **(3)** أن كل أفراد العينة أكّدوا على أهمية الحاجة لوجود برامج إيفاد قصير إلى المراكز البحثية بنسبة **100%**، حيث تُتيح مثل هذه البرامج لأعضاء هيئة التدريس فرصة التفاعل مع المؤسسات والمراكز البحثية ويُعزز انطلاقهم للبحث ويغني خبراتهم ويطلعهم على آفاق بحثية جديدة.

– تبيّن من الجدول السابق أن **84.61%** من أفراد العينة أكّدوا على أن قلة الأنشطة والبرامج البحثية على مستوى الكلية والجامعة تُعيق جودة البحث العلمي، مما يحدّ من إطلاع أعضاء هيئة التدريس على كل ما هو جديد في الأبحاث العلمية الأمر الذي سينعكس على إنتاجية البحوث بالقسم.

فالأنشطة والبرامج البحثية تعمل على إثراء الرصيد العلمي والمعرفي لعضو هيئة التدريس، وتكوين تراكم معرفي لتحقيق مكانة علمية.

ثالثاً: أهم المعوقات التي تُواجه الأستاذ في مرحلة الإشراف على الرسائل و الأطاريح:

1– تبيّن من الجدول رقم **(4)** أن ما نسبته **92.30 %** من أفراد العينة أكّدوا على أهمية عقد اجتماعات دورية مع الطلبة الذين يقومون بالإشراف عليهم، ذلك لأن ملاحظات المشرف تُسهم في إثراء البحث، كما تُشكّل هذه الاجتماعات مؤشر يُحدد مدى نجاح عملية الإشراف، إضافةً إلى أن تأخر المشرف في متابعة الطالب وإعطائه التغذية الراجعة سيُؤدي إلى طول الفترة اللازمة للانتهاء من الدراسة، فعملية الإشراف لها أبعاد أكاديمية وإنسانية وتربوية وأخلاقية تقتضي متابعة الطالب بشكل دوري ومستمر.

2– تبيّن من الجدول السابق أن **61.53%** من أفراد العينة أكّدوا على أن شُعبة الدراسات العليا بالقسم ملتزمة بوضع معايير محددة في كتابة الهوامش والمراجع، ذلك أن هذه الممارسة مهمة جداً لجودة البحث العلمي؛ باعتبارها إحدى أساسيات العملية البحثية، والتزام الطالب بكتابة الهوامش والمراجع وفقًا لمعايير محددة هو ضمان للأمانة العلمية بالتالي تدفع نحو الولوج لتحقيق الجودة البحثية.

الجدول رقم (4) يُوضح أهم المعوقات التي تُواجه الأستاذ في مرحلة الإشراف الأكاديمي:

البُعد	هل تعقد اجتماعات دورية مع الطلبة الذين تقوم بالإشراف عليهم؟	
التقييم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	% 92.30
لا	1	% 7.69
المجموع	13	% 100
البُعد	هل تقوم شُعبة الدراسات العليا بالقسم بوضع معايير محددة ومعتمدة في كتابة الهوامش والمراجع؟	
التقييم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	8	% 61.53
لا	5	% 38.46
المجموع	13	% 100
البُعد	تعتقد بوجود أهمية لنتائج الرسائل بحيث يمكن الاستفادة منها؟	
التقييم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	% 84.61
لا	2	% 15.38
المجموع	13	% 100
البُعد	هل تعكس الرسائل التي تشرف عليها مشاكل حقيقية من الواقع المجتمعي؟	
التقييم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	% 92.30
لا	1	% 7.69
المجموع	13	% 100
البُعد	هل الرسائل التي تُشرف عليها تُمثل إضافة في مجال التخصص؟	
التقييم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	% 100
لا	ـــــ	ـــــ
المجموع	13	% 100

3– تبيّن من الجدول السابق أن **84.61%** من أفراد العينة اتفقوا على أهمية نتائج الرسائل التي يقومون بالإشراف عليها بحيث يُمكن الاستفادة منها في معالجة العديد من القضايا، وتعتبر في بعض الأحيان بداية للبحث في مواضيع جديدة تثيرها نفس الظاهرة محل الدراسة والبحث، وهذا في الحقيقة يتعارض مع واقع رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه التي لا تزال في طور البحث والدراسة بقسم علم الاجتماع، حيث تبين لنا بأن تلك الرسائل والأطاريح ابتعدت كثيرًا عن مشاكل وقضايا المجتمع وواقعه المُعاش، حيث افتقدت تلك العناوين إلى موضوعات

مثل : الحركات الاحتجاجية والاجتماعية، وانتشار السلاح، والمصالحة الوطنية، والمجتمع المدني، والانتخابات والديمقراطية...إلخ .

4- يُوضّح الجدول السابق أن أفراد العينة اتفقوا بما نسبته **92.30%** على أن الرسائل التي يقومون بالإشراف عليها تعكس مشاكل حقيقية من الواقع المُعاش وهي بمثابة مرآة عاكسة لحياتنا اليومية بما تحمله من ظواهر ومشاكل وقضايا وأزمات، وهذا أيضًا يتعارض مع واقع عناوين الرسائل والأطاريح التي لا تزال تعاني من مسألة الانقياد والتسليم نحو موضوعات وعناوين بعينها، بالرغم من تأكيد أفراد العينة أن الدراسة العلمية لابد أن تكون لها علاقة وثيقة بالواقع المجتمعي بجوانبه الإيجابية والسلبية والذي يعتبر المغذي والصمام الذي تنهل منه البحوث والدراسات موضوعاتها وقضاياها .

5- تبيّن من الجدول السابق أن أفراد العينة اتفقوا بنسبة **100%** على أن الرسائل التي يقومون بالإشراف عليها تُمثل إضافة في مجال التخصص، ويُمكن الاستناد إليها إلي جانب المراجع الأساسية في تدريس المواد المقررة لما تتميز به هذه الرسائل من موضوعية وعلمية في البحث والتحليل، ويُعزى ذلك بتقديرنا إلى كون تصميم مقياس الاستبانة يتكون من ثلاثة مستويات فقط هي : **(نعم ، لا ، لا إجابة)** بالتالي فإن أفراد العينة لم يكن أمامهم مجال لاختيار مستويات تدرج أخرى، بالتالي كانت كل إجاباتهم بـ **(نعم)**، حيث أن هذه الإجابة تتعارض مع واقع عناوين الرسائل والأطاريح التي لا تزال في طور الدراسة والتي تبيّن من خلال استعراض سابق لها وجود تهميش بعض مجالات البحث في علم الاجتماع، من أهمها النظريات الاجتماعية، وعلم اجتماع المعرفة، وعلم الاجتماع الديني، والدراسات والبحوث المستقبلية، إضافةً إلى العلاقات البينية التي تربط علم الاجتماع بغيره من العلوم الأخرى .

- نتائج الاستبانات الخاصة بالطلبة:

أولاً :خصائص العينة: الجدول رقم **(5)** يُبيّن خصائص أفراد عينة الدراسة من طلبة مشاريع التخرج وطلبة الماجستير والدكتوراه، حسب الجنس، والمؤهل العلمي.

* **الجنس:** يتضح من الجدول **(5)** أن نسبة الذكور بالنسبة لطلبة مشاريع التخرج بلغت **10%** من العينة، بينما بلغت نسبة الإناث **90%**، أما في مرحلة الماجستير فقد بلغت نسبة الذكور **8.33%** من أفراد العينة، بينما بلغت نسبة الإناث **90%**، في حين بلغت نسبة الطلبة الذكور في مرحلة الدكتوراه **33.33%**، أما الإناث فقد بلغت نسبتهن **66.66%** من أفراد العينة.

* **المؤهل العلمي** :يتضح من الجدول رقم **(5)** توزيع العينة حسب الدرجة الجامعية، فقد بلغت نسبة طلبة "الليسانس " **33.33%** من أفراد العينة، بينما نسبة الطلبة الحاصلين على دبلوم دراسات العليا من طلبة " الماجستير " بلغت **40%**، في حين جاءت نسبة الطلبة حاملي " الدكتوراه " **29.03 %.**

جدول رقم (5) يُوضح خصائص عينة مجتمع الدراسة (الطلبة)

البيان	التكرار			النسبة المئوية		
	ليسانس	ماجستير	دكتوراه	ليسانس	ماجستير	دكتوراه
ذكر	1	1	3	% 10	% 8.33	%33.33
أنثى	9	11	6	% 90	% 91.67	%66.66
المجموع	10	12	9	%100	% 100	% 100

توزيع العينة حسب الدرجة الجامعية		
البيان	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	10	"33.33 %
دبلوم دراسات عليا ماجستير	12	% 40
دبلوم دراسات عليا "دكتوراه	9	%29.03
المجموع	31	100%

ثانياً أهم المعوقات التي تُواجه الطالب في مرحلة كتابة البحث:

1- تبيّن من الجدول رقم **(5)** أن ما نسبته **(50% ليسانس، 91.67% ماجستير، 77 .77 % دكتوراه)** من أفراد العينة يُؤكّدون على أن شُعبة الدراسات العليا بالقسم واللجنة العلمية لم تُحددا قوائم بالموضوعات المُراد دراستها، وهذا ما يُؤكّده وجود ارتفاع عدد الموضوعات في مجالات محددة، وبشكل خاص في مجال المرأة ويُعزى ذلك حسب تقديرنا إلى ارتفاع نسبة الباحثات من الطلبة التي بلغت نسبتهن **90%**، إضافةً إلى اهتمامات الأساتذة المؤطرين بهذا المجال.

2- تبيّن من الجدول السابق أن ما نسبته **(100% ليسانس، 91,67% ماجستير، 88.88% دكتوراه)** من أفراد العينة يرون أن قلة الملتقيات والمنتديات العلمية تُؤثر على التزوّد بالمعرفة العلمية، ذلك أن الملتقيات والمنتديات العلمية تساعد على الاطلاع على الأبحاث والاستفادة منها، إضافةً إلى تبادل الخبرات، وعرض الأفكار والآراء، حيث تدفع نحو زيادة عملية التأطير، كما أنها ربما تساعد الطلاب على معالجة المشاكل والقضايا التي تواجههم.

3- اتفق ما نسبته **(100% ليسانس، 91.67% ماجستير، 88.88% دكتوراه)** من أفراد العينة من خلال الجدول السابق على ضرورة وجود برامج تدريبية من أجل تأهيل الطلبة وإعدادهم لإجراء البحوث العلمية بصورتها الصحيحة، فإعداد البرامج التدريبية جزء لا يتجزأ من عملية التعليم وجزء مكمّل لها حتى تُنمي قدرات ومعارف الطالب البحثية، ويتم صقلها بالمهارات اللازمة.

جدول رقم **(5)** يُوضح أهم المعوقات التي تُواجه الطالب في مرحلة كتابة البحث

البُعد	يُحدد القسم قوائم بالموضوعات المراد دارستها					
التقييم	التكرار			النسبة المئوية		
	ليسانس	ماجستير	دكتوراه	ليسانس	ماجستير	دكتوراه
نعم	5	1	2	50	8.33	22.22
لا	5	11	7	50	91.67	77.77
المجموع	10	12	9	%100	%100	%100
البُعد	قلة الملتقيات والمنتديات العلمية بالقسم يحدّ من إطلاعك على كل ما هو جديد في التخصص					
التقييم	التكرار			النسبة المئوية		
	ليسانس	ماجستير	دكتوراه	ليسانس	ماجستير	دكتوراه
نعم	10	11	8	100	91.67	88.88
لا	ـــــ	1	1	ـــــ	8.33	11.11
المجموع	10	12	9	%100	%100	%100
البُعد	الحاجة إلى وجود برامج تدريبية من أجل التأهيل لإجراء البحوث العلمية					
التقييم	التكرار			النسبة المئوية		
	ليسانس	ماجستير	دكتوراه	ليسانس	ماجستير	دكتوراه
نعم	10	11	8	100	91.67	88.88
لا	ـــــ	1	1	ـــــ	8.33	11.11
المجموع	10	12	9	%100	%100	%100
البُعد	يتم الاعتماد في كتابة البحث على سرد المعلومات دون الحاجة إلى التحليل والاستنتاج					
التقييم	التكرار			النسبة المئوية		
	ليسانس	ماجستير	دكتوراه	ليسانس	ماجستير	دكتوراه
نعم	3	2	3	30	16.67	33.33
لا	7	10	6	70	83.33	66.66
المجموع	10	12	9	%100	%100	%100
البُعد	يتم استخدام تقنية المعلومات (الانترنت) في التواصل مع الأستاذ المشرف					
التقييم	التكرار			النسبة المئوية		
	ليسانس	ماجستير	دكتوراه	ليسانس	ماجستير	دكتوراه
نعم	3	8	4	%30	%66.67	44.44
لا	7	4	5	%70	%33.33	55.55
المجموع	10	12	9	%100	%100	%100
البُعد	هناك استفادة من المقررات التي درستها في المرحلة الجامعية الأولى					
التقييم	التكرار			النسبة المئوية		
	ليسانس	ماجستير	دكتوراه	ليسانس	ماجستير	دكتوراه
نعم	10	11	7	100	91.67	77.77
لا	ـــــ	1	2	ـــ	8.33	22.22
المجموع	10	12	8	%100	%100	%100
البُعد	توجد فجوة بين الجانب النظري والميداني في مقررات علم الاجتماع					
التقييم	التكرار			النسبة المئوية		
	ليسانس	ماجستير	دكتوراه	ليسانس	ماجستير	دكتوراه
نعم	9	10	6	%90	%83.33	%66.66
لا	1	2	3	%10	%16.67	%33.33
المجموع	10	12	9	%100	%100	%100
البُعد	متطلبات الدراسة الجامعية الأولى منفصلة عن متطلبات البحث العلمي وتأسيس المهارات البحثية لدى الطالب					
التقييم	التكرار			النسبة المئوية		
	ليسانس	ماجستير	دكتوراه	ليسانس	ماجستير	دكتوراه
نعم	4	8	7	% 40	%66.67	77.77
لا	6	4	2	% 60	%33.33	22.22
المجموع	10	12	9	%100	%100	%100
البُعد	هناك قلة اهتمام في حضور مناقشات خطط الرسائل والأطاريح					
التقييم	التكرار			النسبة المئوية		
	ليسانس	ماجستير	دكتوراه	ليسانس	ماجستير	دكتوراه
نعم	8	11	8	% 80	91.67	88.88
لا	2	1	1	% 20	8.33	11.11
المجموع	10	12	9	%100	%100	%100
البُعد	افتقار المكتبة الجامعية إلى التزود المستمر بالمراجع الحديثة					
التقييم	التكرار			النسبة المئوية		
	ليسانس	ماجستير	دكتوراه	ليسانس	ماجستير	دكتوراه
نعم	9	12	9	% 90	%100	%100
لا	1	ـــــ	ـــــ	% 10	ـــــ	ـــــ
المجموع	10	12	9	%100	%100	%100

4- تبـيّن مـن الجـدول رقـم **(5)** أن **(70% ليســانس، 83.33% ماجستير، 66.66% دكتوراه)** من أفراد العينة أكّدوا بأنهم لا يعتمدون في كتابة بحوثهم على سرد المعلومات فحسب، بل يعتمدون أيضاً على التحليل والاستنتاج، بالتالي فأن الطالب في مرحلة إعداد مشروع التخرج، وكذلك في مرحلتي الماجستير والدكتوراه في حاجة إلى برامج تدريبية حول كيفية الاستقصاء والتحليل والاستنتاج، والقدرة على التعامل مع النظريات الاجتماعية، وكذلك آليات كتابة المراجع والمصادر.

5- مـن خـلال الجـدول السـابق تبـين أن **(70% ليســانس، 33.33%ماجستير، 55.55 %دكتوراه)** من أفراد العينة يستخدمون تقنية المعلومات (الانترنت) في التواصل مع الأستاذ المشرف، فهي تعمل على تقوية العلاقات بين المشرف والطالب وخاصةً في حالة تعذر حضور الطالب شخصياً، وبشكل خاص في ظل الظروف الأمنية غير مستقرة في المجتمع الليبي، كما اتفق أفراد العينة على أن المناقشة المستمرة مع المشرف تُؤثر بشكل كبير في تكوين وتأطير الطالب وتحسين المهارات البحثية لديه.

6- يؤكّـد مـا نسـبته **(100% ليســانس، 91.67%ماجســتير، 77.77% دكتــوراه)** من أفراد العينة مدى استفادتهم من المقررات الدراسية التي درسوها في المرحلة الجامعية الأولى، الأمر الذي ينعكس

على بنائهم وتكوينهم العلمي والمعرفي والأدوار المستقبلية المنتظرة منهم في البحث ودراسة وتشخيص العديد من القضايا بأسلوب علمي.

7- يتضح من الجدول رقم **(5)** أن **(90% ليسانس، 83.33% ماجستير، 66.66% دكتوراه)** من أفراد العينة أكّدوا على أن هناك فجوة بين الجانب النظري والميداني في مقررات علم الاجتماع، وهذا يتنافى مع إجابات أفراد العينة في السؤال السابق، في كون هناك استفادة من المقررات الدراسية التي درسوها في المرحلة الجامعية الأولى، مما يدل على أن المقررات الدراسية بالقسم غير قادرة على تزويد الطالب في مختلف المستويات الدراسية بما يحتاجه من معارف ومهارات متنوعة لتدعيم الجانب النظري للتخصص، واتفق أفراد العينة على أنهم بحاجة إلى معرفة المهارات الفنية للبحث والتي من شأنها أن تدعم الجانب النظري وتخلق الديناميكية العلمية لموضوع البحث، وتزيد من إدراك وفهم الطالب للظاهرة التي يدرسها وأبعادها وأثارها في الواقع المجتمعي المُعاش، حيث يرى أفراد العينة أن المواد الدراسية تتسم بالتقليدية في موضوعاتها، وهذا قد يُسهم في خلق حالة الرتابة والجمود في البحث ويُؤثر على جودة المخرجات البحثية على مستوى الدراسة الجامعية الأولى أو مرحلة الدراسات العليا .

8- يتضح من الجدول السابق أن **(80% ليسانس، 91.67%ماجستير، 88.88% دكتوراه)** من أفراد العينة أكّدوا على قلة اهتمامهم بحضور مناقشات خطط الماجستير والدكتوراه وكذلك مشاريع التخرج، بالرغم من أن المشاركة في حضور مناقشات خطط الرسائل والأطاريح ذات أهمية فعّالة وموصولة بإنجاز بحوثهم المستقبلية، وخلق ثقافة بحثية لدى الطالب، حيث يتعرف الطالب عند حضوره هذه المناقشات على أمور يتلافى فيها الأخطاء، ويدرك مستوى بحثه إضافةً إلى أن ما يتم خلال هذه المناقشات سيكون كفيل بأن يتكون لدى الطالب تراكم معرفي حول ما سينجزه في بحثه مستقبلاً .

9- اتفق أفراد العينة بنسبة **100%** على افتقار المكتبة الجامعية إلى التزوّد المستمر بالمراجع الحديثة، وهذا يُعد أحد عوائق البحث العلمي، حيث تُعد الكتب والدوريات العلمية وخاصةً الحديثة منها من المرتكزات الأولية للبحث العلمي، الأمر الذي يحول دون إنجازهم لأبحاثهم العلمية وزيادة التحصيل المعرفي، وأكّد أفراد العينة على ضرورة ربط المكتبة الجامعية بالمكتبة الإلكترونية.

- أهم المشكلات التي تُواجه عملية الإشراف الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

من خلال تحليل بيانات الدراسة تم التوصّل إلى مجموعة من المشاكل أهمها ما يلي:

1- الإجراءات الإدارية المعقدة داخل لجنة الدراسات العليا.

2- مزاجية العمل في إدارة الدراسات العليا، وخاصة بالقسم والتي يغلب عليها طابع المحاباة.

3- عدم توفّر مكان للأستاذ المشرف يستقبل فيه الطلاب الذين يشرف عليهم.

4- ضعف أو انعدام الاعتماد على وسائل التقنية الحديثة كاستخدام البريد الإلكتروني و غيره.

5- عدم توفّر المصادر والمراجع العلمية وخاصةً الحديثة منها في مكتبات الجامعة.

6- عدم التزام الطالب بالملاحظات التي تقدم له من قبل المشرف.

7- عدم التزام الطلاب بالمواعيد.

8- ضعف الإعداد العلمي للطلاب.

9- عدم معرفة الطالب بمناهج البحث وأساسياته على الرغم من دراسته لها خلال المرحلة الجامعية الأولى.

- أهم المشكلات التي تُواجه عملية البحث العلمي من وجهة نظر الطلاب سواء أكانوا قد أنجزوا مشاريع التخرج في المرحلة الجامعية الأولى، أم في مرحلة إعداد رسائل الماجستير، أم في مرحلة إعداد أطاريح الدكتوراه:

ومن تحليل بيانات الدراسة تم التوصّل إلى مجموعة من المشاكل أهمها ما يلي:

1- قلة توفّر المراجع و الدوريات وخاصةً الحديثة منها والتي تخص موضوع البحث.

2- قلة الوقت لإنجاز مشروع التخرج. (طلبة مشاريع التخرج)

3- يفتقر القسم لوجود مكتبة تتوفر فيها دراسات سابقة. (طلبة مشاريع التخرج).

4- قلة الاهتمام من قبل الأستاذ المشرف وخاصة عندما يُواجه الطالب صعوبة في موضوع بحثه. (طلبة مشاريع التخرج)

5- صعوبة التواصل مع المشرف لانشغاله بمهام أخرى. (طلبة مشاريع التخرج)

6- عدم وجود أساليب مساعدة لإعداد المشروع مثل التقنية الحديثة (الإنترنت).

7- الشروط التعجيزية من قبل المشرف بالرغم من أنه على دراية بالأوضاع الراهنة، بالإضافة إلى عدم وجود دراسات حديثة حول موضوع الدراسة. (طلبة مشاريع التخرج)

8- تكرار البحوث والاعتماد على الطرق التقليدية في البحث.

9- صعوبة الحصول على البيانات والمعلومات من قبل عينة البحث الأمر الذي يترتب عليه تأخر إنهاء البحث. (طلبة الماجستير)

10- الأوضاع الأمنية تحول دون تمكّن الباحث من جمع المعلومات.

11- عدم تعاون المؤسسات مع الباحث في إعطاء البيانات التي تخص عينة البحث بالرغم من السرية التامة من الباحث واستعمالها لأغراض البحث العلمي. (طلبة الماجستير)

12- صعوبة المواصلات تحول دون وصول الباحث إلى الأماكن التي يتطلبها البحث.

13- المكتبات الموجودة تفتقر إلى الخدمات الفنية كالتصوير وتقنية الانترنت.

14- قلة استخدام التقنية الحديثة (الانترنت) في التواصل مع الأستاذ المشرف. (طلبة الدكتوراه)

15- الروتين الإداري المعقّد في إتمام الإجراءات الخاصة بالطالب.

16- صعوبات مادية بخصوص تكاليف طباعة البحث وشراء وتصوير المراجع المتعلقة بموضوع البحث.

- أهم التوصيات لتحسين عملية الإشراف من وجهة نظر بعض الطلبة سواء أكانوا أعدّوا مشاريع التخرج، أم في مرحلة إعداد رسائل الماجستير، أم في مرحلة إعداد أطاريح الدكتوراه:

ومن تحليل بيانات الدراسة تم التوصّل إلى مجموعة من التوصيات أهمها ما يلي:

1- توفير المراجع والدوريات وخاصة الحديثة منها.

2- ضرورة إنشاء مكتبة داخل القسم حتى يسهل على الطالب الحصول على المراجع الخاصة بموضوع دراسته ولتوفير الوقت و الجهد.

3- تخصيص قاعة للقاء المشرفين بالطلبة. (طلبة مشاريع التخرج)

4- إعداد قوائم تحوي الموضوعات والظواهر الراهنة ليتم البحث فيها. (طلبة مشاريع التخرج)

5- الحاجة إلى تقسيم المهام بين الأساتذة بحيث يسهل على الطالب التواصل مع المشرف. (طلبة مشاريع التخرج)

6- متابعة كل ما هو جديد في التخصص.

7- استخدام أساليب التقنية الحديثة (الانترنت) في الحصول على المعلومات.

8- ضرورة اختيار مواضيع لها علاقة بالواقع المجتمعي المُعاش. (طلبة مشاريع التخرج)

9- الأمانة العلمية في الاقتباس من المراجع ذات العلاقة بموضوع البحث. (طلبة الماجستير)

10- ينبغي على المشرف أن يُوضح للباحث الخطة التي سيتناولها في إعداد البحث من تقسيم الفصول والمباحث والعناوين الداخلية والمصطلحات المتعلقة بالبحث.

11- توضيح بعض الأفكار للطالب حتى يسهل عليه إنجاز بحثه.

12- توفير المعلومات دون إجراءات معقّدة من قبل المؤسسات ذات العلاقة بموضوع البحث.

13- اختيار ذوي الخبرة والتخصص من المشرفين للإشراف كلاً حسب تخصصه. (طلبة الماجستير)

14- يجب مراعاة أن البحث العلمي هو أمانة علمية وليس مجال للصراع والنقاش الحاد، والدفع به إلى الرقي لتطوير المجتمع. (طلبة ماجستير)

15- الحرص على أن يكون أمناء المكتبات لديهم الخبرة الكافية حول المصادر والمراجع الموجودة داخل المكتبة لتوفير الوقت والجهد على الباحث. (طلبة الدكتوراه)

16- إلزام المشرف بعدد محدود من الطلبة.

17- يجب أن تكون مناقشة خطة البحث جماعية. (طلبة الدكتوراه)

18- أن يُحضر الطالب ثلاث رسائل تزكية وتدرج بملفه. (طلبة الدكتوراه)

19- تمديد فترة فتح المكتبات الجامعي. (طلبة الدكتوراه)

20- اختيار مناقش خارجي لحضور مناقشة خطة البحث لإثراء الخطة. (طلبة الدكتوراه)

21- إنشاء مكتبة إلكترونية تسهل على الباحث الحصول على المعلومات التي تخص موضوع دراسته. (طلبة الدكتوراه)

- أهم التوصيات لتحسين عملية الإشراف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

ومن تحليل بيانات الدراسة تم التوصّل إلى مجموعة من التوصيات أهمها ما يلي:

1- إعادة تشكيل لجنة الدراسات العليا بالقسم بشكل دوري.

2- الاهتمام بتطوير برنامج القسم في الدراسات العليا كتنظيم حلقات النقاش والقراءات.

3- توفير مكاتب للأساتذة المشرفين على الطلبة.

4- تمكين أعضاء هيئة التدريس من الحضور والمشاركة في الندوات والمؤتمرات العلمية التي تُعقد داخل ليبيا وخارجها.

5- ربط أواصر التعاون بين الجامعات الداخلية والخارجية.

6- الاستفادة من أهل الخبرة والكفاءة في عملية الإشراف والمتابعة.

7- دفع المكافآت المالية المقررة للمشرف وأعضاء لجنة المناقشة حال الانتهاء من المناقشة.

8- توفير وسائل حديثة لمعالجة البيانات.

9- توفير مكتبة علمية متخصصة تحوي على مراجع حديثة، بالإضافة إلى ضرورة وجود مكتبة إلكترونية تحتوي على الكتب والأبحاث والدراسات حتى يستطيع الطالب الاستعانة بها.

10- توفير الوسائل التعليمية مثل شاشات العرض.

11- طباعة الرسائل والأطاريح المتميزة على حساب الجامعة.

12- تحديد برنامج زمني لبرنامج الدراسات العليا يتضمن الفترة المحددة لتقديم خطة البحث، وتحديد مدة لإنجاز البحث بحيث لا يتجاوز الطالب هذه المدة المقررة.

13- عملية المتابعة الدورية للطلاب.

14- توفير وسائل التقنية الحديثة داخل القسم، مثل توفير الانترنت.

15- وضع ضوابط ومعايير في اختيار طلاب الدراسات العليا.

- الخـاتمـــــة:

بشـكل عـام يُمكـن القـول إن كـل المشـكلات التـي تـم ذكرهـا هـي مشكلات متداخلة وغير منفصلة عن بعضها البعض؛ وهي من أسباب عدم تحقيق الجودة البحثية في قسم علم الاجتماع، كما أن ذلك يدفعنا إلى الإجابة على التساؤل الذي تم طرحه سابقًا وهو: **كيف يُمكن تطوير السياسات البحثية في قسم علم الاجتماع مع ضمان جودة تلك البحوث؟**

وهنا أعتقد إننا إذا أمعنا النظر في ملامح الصورة الراهنة لبعض تلك المخرجات البحثية فسوف تتكشف لنا سريعًا وجود بعض الممارسات الجيدة في المنظومة البحثية، سواء فيما يتعلق منها بممارسات بعض الأساتذة، أو ممارسات بعض الطلاب، أو من تناول وطرح بعض الموضوعات البحثية، أو من إتباع بعض المنهجيات البحثية...إلخ، وهذه الأرضية هي التي يتم في طياتها نمو البحوث المتميزة، بالتالي كانت هناك حاجة إلى إبراز هذه الممارسات الجيدة ليتم تأصيلها في المنظومة البحثية لتحل محل الممارسات غير الجيدة سالفة الذكر، لتكون أيضًا نقطة انطلاق لمشروع بناء معايير خاصة للجودة البحثية، ونقصد هنا بالمعايير هي المواصفات والسمات اللازمة للبحوث رغبةً في الحصول على جودة بحثية، وتُؤدي بالتالي إلى زيادة فعاليتها وقدرتها على المنافسة، كما أن الهدف من بناء المعايير هو تأصيل الممارسات الجيدة، إضافةً إلى السعي إلى تصفير مواطن الضعف التي تتسم بها بعض البحوث في قسم علم الاجتماع، وصولاً إلى تحقيق الجودة والتميّز البحثي، كما أن المعايير البحثية تأتي أيضًا في سياق " ضبط الأخلاقيات البحثية " سواء أكان ذلك على مستوى الموضوع البحثي، أم على مستوى الطالب، أم على مستوى المشرف، أم على مستوى المصادر والمراجع... إلخ، كذلك تأتي في سياق اطمئنان المجتمع ومؤسساته إلى وجود الحد الأدنى من الجودة البحثية .

- الهوامش:

1- مرجين، حسين، والشركسي، عادل، وأبوستة،فرج، وأحمد، أبونوارة، (2013م). تقرير الزيارات الاستطلاعية للجامعات الليبية، منشورات : المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، ص66- 67.

2- مرازقة، جمال، (2013م). الارتقاء بجودة البحث العلمي في ميدان التعليم العالي في الوطن العربي (الواقع والمأمول)، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، الجزء الأول، الأردن، ص 312.

2- حمدونة، حسام الدين حسن، (2013م). تصور مقترح لتطوير جودة برامج البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية في ضوء مقومات مجتمع المعرفة والاتجاهات الحديثة المعاصرة " رؤية مستقبلية حول جودة الأداء والسياسات الأكاديمية " . المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، الجزء الأول، الأردن، 361 - 371.

3- مرازقة، جمال، (2013م). الارتقاء بجودة البحث العلمي في ميدان التعليم العالي في الوطن العربي (الواقع والمأمول)، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، الجزء الأول، الأردن، 311 - 324.

4- مرجين، حسين، والشركسي، عادل، وأبوستة، فرج، وأحمد، أبونوارة، (2013م). تقرير الزيارات الاستطلاعية للجامعات الليبية، منشورات :المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، 235

جودة الأداء والسياسات الأكاديمية ". المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، الجزء الأول، الأردن، ص 362.

4- الغزال، محمد عمر، شعيب، محمد رمضان، (2013م). درجة تطبيق معايير الجودة على برنامج الدراسات العليا بقسم التربية كلية الآداب جامعة مصراتة، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، الجزء الأول، الأردن، ص 44.

5- مرازقة، جمال، (2013م). الارتقاء بجودة البحث العلمي في ميدان التعليم العالي في الوطن العربي (الواقع والمأمول)، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، الجزء الأول، الأردن، ص 313.

- أهم المراجـع:

1- الغزال، محمد عمر، شعيب، محمد رمضان، (2013م). *درجة تطبيق معايير الجودة على برنامج الدراسات العليا بقسم التربية كلية الآداب جامعة مصراتة*، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، الجزء الأول، الأردن، 42 - 54 .

2- حمدونة، حسام الدين حسن، (2013م). *تصور مقترح لتطوير جودة برامج البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية في ضوء مقومات مجتمع المعرفة والاتجاهات الحديثة المعاصرة " رؤية مستقبلية حول جودة الأداء والسياسات الأكاديمية "* . المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، الجزء الأول، الأردن، 361 - 371.

3- مرازقة، جمال، (2013م). *الارتقاء بجودة البحث العلمي في ميدان التعليم العالي في الوطن العربي (الواقع والمأمول)*، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، الجزء الأول، الأردن، 311 - 324.

تشخيص واقع تطبيق التعليم الالكتروني في الجامعات الجزائرية
دراسة حالة جامعة بسكرة

الدكتور بن عيشي بشير
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، قسم العلوم التجارية
جامعة بسكرة–الجزائر–
Bachir452003@gmail.com

الدكتور بن عيشي عمار
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، قسم العلوم التجارية
جامعة جامعة بسكرة–الجزائر–
Benaichi_ammar@yahoo.fr

الملخص: *هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق التعليم الالكتروني في الجامعات الجزائرية دراسة حالة جامعة بسكرة ، تكونت عينة من أعضاء هيئة التدريس (أستاذ مساعد–ب–، أستاذ مساعد–ا–، أستاذ محاضر–ب–، أستاذ محاضر–ا–) بجامعة بسكرة والبالغ عددهم300 مدرس، ولمعالجة ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي لملائمته وطبيعة هذه الدراسة كما استعملنا الاستمارة كأداة لجمع المعلومات، توصلت الدراسة إلى أن تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة يحقق إيجابيات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.*
و أن تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة المبحوثة سلبيات، كمابينت نتائج التحليل أن أهم معوقات التعليم الالكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تتمثل في ارتفا ع تكلفة الصيانة لأجهزة الحاسوب وملحقاته ومعدات الشبكة المستخدمة.

الكلمات المفتاحية: *التعليم الالكتروني، أعضاء الهيئة التدريسية، جامعة بسكرة*

المقدمة (Introduction):

إن التطـورات الهامـة التـي حـدثت فـي تقنيـات الحاسـوب والاتصالات والتي توجت بشبكة الانترانت والانترنت حولت العالم إلى قرية صغيره. وخلال العقدين المنصرمين كان هناك اهتمام كبير في استخدام الحاسوب في التعليم. وقد بدأ يأخذ أشكالا عديدة فمن التعلم عن بعد، والتعلم بمساعدة الحاسوب، والتعلم عبر الانترنت، إلى التعليم الالكتروني

يعتبر التعليم الالكتروني من أهم التطبيقات لتكنولوجيا الاتصالات في مجال التعليم، فهو يقوم أساسا على ما توفره تكنولوجيا الاتصالات من أدوات متمثلة في الحاسب الالي والانترنت والتي كانت سببا في انتشاره وتطويره.

أولا– الإطار المنهجي:

1– مشكلة الدراسة:

إن المؤسسات التي تطبق التعليم الأكتروني هي بمثابة مركز تدريب مفتوح ومستمر بدون حواجز حيث يمكن للطالب التواجد في أي مكان في العالم في المكتب أو المنزل وفي أي وقت كما يمكنه متابعة مستقبله المهني وأعماله مع تقدمه في دراسته وبناء على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالآتي:

مما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في:

" ما واقع تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

و للإجابة على الإشكالية السابقة قمنا بصياغة التساؤلات الفرعية التالية:

– ما إيجابيات تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

– ماسلبيات تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

– ما معوقات تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

2–أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية مواكبة التطورات في مجال تقانة المعلومات والاتصالات ولاسيما في مجال التعليم، اذ لابد من حث المؤسسات التعليمية على تبني الوسائل و التقانات الحديثة في التعليم.

3–أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية الى ما يلي:

– التعرف على إيجابيات تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

– التعرف على سلبيات تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

– التعرف على معوقات تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

4– فرضيات الدراسة: للإجابة على التساؤلات السابقة يمكن صياغة الفرضيات التالية:

– يحقق تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة إيجابيات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

– لتطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة سلبيات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

– هناك مجموعة من المعوقات التي تحول دون تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

5– حدود الدراسة:

الحد البشري: تم إجراء الدراسة على أعضاء هيئة التدريس (أستاذ مساعد–ب–، أستاذ مساعد–ا–، أستاذ محاضر–ب–، أستاذ محاضر–ا–) بجامعة بسكرة –الجزائر

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على تشخيص واقع تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية

الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة على جميع الكليات بجامعة بسكرة – الجزائر–

الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة في الفترة الممتدة من 15 نوفمبر 2017 الى10 جانفي2018

ثانيا– الإطار النظري:

مفهوم التعليم الإلكتروني:

يعرف التعليم الإلكتروني بأنه "التعليم الذي يستهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت وتمكن الطلبة المتدربين من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان"[1]

كما يعرف التعليم الإلكتروني بانه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسوب وشبكات ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، واليات بحث، ومكتبات الكترونية وكذلك بوابات الانترنت سواء كان عن بعد او في الفصل الدراسي، المهم المقصود هو استخدام التقنية بجميع انواعها في ايصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت واقل جهد و أكبر فائدة [2].

ويمكن تعريف التعليم الإلكتروني بأنه تقديم محتوى تعليمي الكتروني عبر الوسائط المتعددة المعتمدة على الحاسوب و شبكات الحاسوب و الاتصالات إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع المحتوى و المدرس و الزملاء بصورة متزامنة أو غير متزامنة في الوقت و المكان و السرعة التي تناسب ظروف المتعلم و قدراته، و إدارة كافة فعاليات العملية التعليمية و متطلباتها بشكل الكتروني من خلال الأنظمة المتخصصة بذلك[3].

كما يعرف التعليم الإلكتروني بأنه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة و تكنولوجيا الحاسوب و الوسائط المتعددة و بوابات الإنترنت و بطريقة مستمرة بغض النظر عن المكان و الزمان عن طريق توفير مواد تعليمية منظمة بشكل الكتروني يستطيع المتعلم استعراضها و التعلم منها عن بعد[4]

ويرى الباحثان أن التعليم الإلكتروني مصطلح واسع يشمل نطاقاً واسعاً من المواد التعليمية التي يمكن تقديمها من خلال الشبكة المحلية أو الإقليمية أو العالمية. فهو يتضمن التعليم والتدريب المبني على استخدام الحاسوب بكل الخدمات التي يقدمها بما في ذلك ملحقات الحاسوب مثل الطابعة والأقراص المدمجة وشكبة الإنترنت، وبذلك يدعم التعليم الشبكي المباشر والتعليم عن بعد.

أهمية ومميزات التعليم الإلكتروني:

تتمثل أهمية ومميزات التعليم الإلكتروني فيما يلي[5]:

–يساعد التعلم الإلكتروني في إتاحة فرص التعليم لمختلف فئات المجتمع، والنساء والعمال والموظفين دون النظر إلى الجنس واللون ويمكن كذلك أن يلتحق به بعض الفئات التي لم تستطع مواصلة تعليمها لأسباب اجتماعية او سياسية أو اقتصادية.

–يوفر التعليم في أي وقت وفي أي مكان وفقاً لمقدرة المتعلم على التحصيل والاستيعاب.

–يسهم التعليم الإلكتروني في تنمية التفكير وإثراء عملية التعلم وتعديل المعلومات، والموضوعات المقدمة فيها وتحديثها كما يتميز بسرعة نقل هذه المعلومات إلى الطلاب بالإعتماد على الإنترنت.

–يزيد من إمكانية التواصل لتبادل الآراء والخبرات ووجهات النظر بين الطلاب ومعلميهم وبين الطلاب بعضهم البعض، وبأعداد كبيرة مثل البريد الإلكتروني وغرف المناقشات والفيديو التفاعلي.

–يعطي الطالب الحرية والجرأة للتعبير عن نفسه بالمقارنة بالتعليم التقليدي، حيث يستطيع الطالب أن يسأل في أي وقت ودون رهبه أو حرج أو خجل كما لو كان موجوداً مع بقية زملائه في قاعة واحدة.

–يتغلب التعليم الإلكتروني على مشكلة الأعداد المتزايدة من المتعلمين مع ضيق القاعات وقلة الإمكانيات المتاحة، خاصة في الكليات والتخصصات النظرية.

–يحصل الطالب على تغذية ذاتيه مستمرة خلال عملية التعلم. يعرف من خلالها مدى تفوقه، وتوفر له عملية التقويم البنائي والتقويم الختامي.

العوامل التي تؤدي إلى نحاج التعليم الإلكتروني:

لضمان نجاح التعليم الإلكتروني يجب اتباع ما يلي[6]:

–التهيئة الاجتماعية لدى افراد المجتمع لتقبل هذا النوع من التعليم.

–ضرورة مساهمة التربويين في تصميم وإعداد هذا النوع من التعليم.

-توفير البنية التحتية لهذا النوع من التعليم مثل إعداد الكوادر البشرية المدربة وكذلك توفير خطوات الاتصال المطلوبة التي تساعد على نقل التعليم من مكان إلى آخر.

-وضع برامج لتدريب الطلاب والمدرسين والإداريين للاستفادة بدرجة قصوى من تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني.

أن نجاح التعليم الإلكتروني يتوقف على الآتي[7]:

-تحديد نوعية البرامج المستخدمة في تأليف البرمجية.

-تحديد استراتيجية التعلم المناسبة للطلاب.

-تحديد استراتيجية المزج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي.

-مراعاة طبيعة المنهج والمادة العلمية.

-مراعاة حاجات المتعلمين.

-إعداد مشاريع للبرمجية يمكن تحقيقه.

-إعداد البرمجية والتطبيق الأولى.

أهداف التعليم الإلكتروني: يهدف التعليم الإلكتروني إلى تحقيق العديد من الأهداف على مستوى الفرد والمجتمع منها[8]:

-تحسين مستوى فاعلية المعلمين وزيادة الخبرة لديهم في إعداد المواد التعليمية.

-الوصول إلى مصادر المعلومات والحصول على الصور والفيديو و أوراق البحث عن طريق شبكة الانترنت واستخدامها في شرح وإيضاح العملية التعليمية.

-توفير المادة التعليمية بصورتها الإلكترونية للطالب والمعلم.

-إمكانية توفير دروس لأساتذة مميزين، إذ أن النقص في الكوادر التعليمية المميزة يجعلهم حكرا على مدارس معينة و يستفيد منهم جزء محدود من الطلاب. كما يمكن تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريبية في بعض القطاعات التعليمية عن طريق الصفوف الافتراضية.

-تساعد الطالب على الفهم والتعمق أكثر بالدرس حيث يستطيع الرجوع للدرس في أي وقت، كما يساعده على القيام بواجباته المدرسية بالرجوع إلى مصادر المعلومات المتنوعة على شبكة الانترنت أو للمادة الالكترونية التي يزودها الأستاذ لطلابه مدعمة بالأمثلة المتعددة. بالتالي الطالب يحتفظ بالمعلومة لمدة أطول لأنها أصبحت مدعمة بالصوت والصورة والفهم.

-إدخال الانترنت كجزء أساسي في العملية التعليمية له فائدة جمة برفع المستوى الثقافي العلمي للطلاب، و زيادة الوعي باستغلال الوقت بما ينمي لديهم القدرة على الإبداع بدلا من إهداره على مواقع لا تؤدي إلا إلى انحطاط المستوى الأخلاقي والثقافي.

-بناء شبكة لكل مدرسة بحيث يتواصل من خلالها أولياء الأمور مع المعلمين والإدارة لكي يكونوا على اضطلاع دائم على مستوى أبناءهم و نشاطات المدرسة.

معوقات التعليم الإلكتروني:

هناك عدة معوقات تحول دون توظيف تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية منها ما يلي[9]:

-عدم وضوح أسلوب وأهداف هذا النوع من التعليم للمسؤولين عن العمليات التربوية.

-الأمية التقنية مما يتطلب جهداً كبيراً لتدريب وتأهيل المدرس والطالب استعداداً لهذه التجربة.

-التكلفة المادية من شراء المعدات اللازمة والأجهزة الأخرى المساعدة والصيانة.

-إضعاف دور المدرس كمشرف تربوي وارتباطه المباشر مع طلابة، وبالتالي قدرته على التأثير المباشر.

-إبراز دور الجامعة كمؤسسة تعليمية هامة في المجتمع لها دورها الهام في تنشئة الأجيال المتعاقبة.

-ظهور الكثير من الشركات التجارية والتي هدفها الربح فقط والتي تقوم بالإشراف على تأهيل المدرسين وإعدادهم وهي في الحقيقة غير مؤهلة علمياً لذلك.

-كثرة الأجهزة العلمية المستخدمة في العملية التعليمية قد يصيب المتعلم بالفتور في استعمالها.

استعدادات الجامعات العربية لتطبيق التعليم الإلكتروني:

قطعت بعض الجامعات العربية شوطًا في تأمين تلك الاستعدادات من خلال اتخاذ بعض الاستراتيجيات همها الاتي[10]:

- تبني فلسفة تعتمد على الجمع بين التعليم الإلكتروني والنموذج التقليدي للتعليم في وقت واحد وبالتدريج تتناقص نسبة الدراسة التقليدية مع تقدم المتعلم في سنواته التعليمية.

ا- التعاون المشترك مع جامعات ودول أجنبية للاستفادة من خبراتها في المجال من خلال:

-اعتماد برامجها وشهاداتها والاشتراك في الإشراف على طلبتها.

-تقديم برامج عالمية جنبًا إلى جنب مع البرامج العربية مع تمتع الدارس العربي بمميزات وحقوق الطالب المسجل في الجامعة المشاركة في البرنامج.

-الاستعانة بالخبراء الأجانب في تصميم وإعداد المقررات الإلكترونية وفق معايير جودة معتمدة.

-دعوة الخبراء للمشاركة في المؤتمرات وورش العمل المقامة في الجامعات العربية.

ب- السعي نحو خلق بيئة تعليمية مناسبة لاحتياجات ومتطلبات التعليم الإلكتروني، ومن أبرز سمات هذه البيئة:

-إعداد وتصميم برامج قائمة على الوسائط المتعددة. ·

-بث الدروس المعدة للتعليم الإلكتروني عن طريق أكثر من وسيلة تقنية. ·

-الدعم الفني عبر الانترنت وعلى أرض الواقع لكل الفئات المستفيدة. ·

-بذل الجهود لنشر الثقافة الرقمية عامة والتعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني خاصة. ·

-إعداد مكتبات إلكترونية تجمع في طياتها العديد من المراجع والوثائق المختلفة والأبحاث الإلكترونية.

ثالثا- الدراسة الميدانية:

1-إجراءات الدراسة:

1-1- المنهج المستخدم: استخدم الباحثان المنهج الوصفي لملائمته وطبيعة هذه الدراسة في الجانب النظري وفي الجانب الميداني اعتمدنا على دراسة حالة.

1-2- مجتمع وعينة الدراسة: تم إجراء الدراسة على أعضاء هيئة التدريس العاملين بجامعة بسكرة والبالغ عددهم 1000 مدرس

عينة الدراسة: لقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من أعضاء هيئة التدريس متكونة من (أستاذ مساعد-ب-، أستاذ مساعد-ا-، أستاذ محاضر-ب-، أستاذ محاضر-ا-) والبالغ عددهم400 مدرس، وتم توزيع 350 استمارة على جميع أفراد عينة الدراسة، وتم استعادة300 استمارة.

1-3- أداة الدراسة: قام الباحثان بإعداد استمارة لمعرفة واقع تطبيق التعليم الالكتروني في الجامعات الجزائرية، دراسة حالة جامعة بسكرة

تكونت الأداة من مجموعة من محاور الدراسة و عدد فقرات كل محور (مجال).

المحور الاول إيجابيات تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة بلغ عدد فقراتها 15 فقرة، المحور الثاني سلبيات تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة بلغ عدد فقراتها 08 فقرات، المحور الثالث معوقات تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة بلغ عدد فقراتها 08 فقرات، المجموع الكلي31، كما تم استخدام مقياس ليكرت likert الخماسي في جميع أسئلة الاستمارة على وفق الاوزان الاتية: اتفق بشدة (5)، اتفق (4)، محايد (3)، لا اتفق (2)، لا اتفق بشدة (1)

1-4- صدق الأداة: تم التحقق من صدق الاستمارة بعدة طرق كما يلي:

- **صدق الاستمارة:** تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرض الاستمارة على مجموعة من الأساتذة متخصصين في المجال ولهم خبرة طويلة في هذا المجال من جامعات جزائرية، وطلب منهم إبداء الرأي حول فقرات الاستمارة وذلك بحذف وتعديل واقتراح فقرات جديدة ومناسبة الأداة لموضوع الدراسة، وبناء على ملاحظات الأساتذة تم تعديل أداة الدراسة.

1-5- ثبات الاستمارة: من اجل استخدام معامل ثبات للأداة تم استخدام معامل كرونباخ الفا من اجل تحديد الاتساق الداخلي لفقرات الاستمارة: إيجابيات تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة 0.852، سلبيات تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة 0.880، معوقات تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة0.888 المجموع الكلي0.855

وتشير القيم الواردة سابقا أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات مناسبة وتفي بأغراض هذه الدراسة

1-6 - أساليب التحليل الإحصائي: لغرض تحليل نتائج الدراسة التي جمعت من خلال الاستمارة، فقد إستعملت الأساليب الإحصائية الآتية: التكرار والنسب: لمعرفة إجابات أفراد العينة وتحليلها، الوسط الحسابي: لمعرفة متوسط إجابات أفراد العينة، الوسط الحسابي، ألفا كرونباخ Cronbach Alfa: حيث استخدم للتحقق من صدق مقاييس الدراسة و ثباتها.

2- تحليل نتائج الدراسة واختبار الفروض

2-1- وصف خصائص عينات الدراسة:

الجدول رقم (01): خصائص عينة الدراسة

المتغير		العدد	النسبة%
الجنس	انثى	100	33.33
	ذكر	200	66.67
	المجموع	300	100
العمر	25- 30	20	06.67
	31- 35	10	03.33
	36- 40	180	60
	41- فما فوق	90	30
	المجموع	300	100
الرتبة الاكاديمية	أستاذ مساعد ب	50	16.67
	أستاذ مساعد ا	50	16.67
	أستاذ محاضر ب	50	16.67
	أستاذ محاضر ا	150	50
	المجموع	300	100

مدة الخدمة	اقل من5 سنوات	10	03.33
	من 5 – 10سنوات	45	15
	10من–15 سنة	70	23.33
	من 15 فأكثر	175	58.33
	المجموع	300	100

المصدر: الجدول من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

من الجدول أعلاه نلاحظ ما يلي:

من الجدول رقم (01) الخاص بخصائص عينة الدراسة نلاحظ:

أن أغلبية أفراد العينة هم من الذكور والبالغ عددهم 200 من العينة بنسبة 66.67 %من إجمالي العينة، بينما بلغت نسبة الإناث 33.33 % من إجمالي العينة وهذا مؤشر على قلة مشاركة الإناث في التوظيف بالجامعة مقارنة بالذكور

أما بالنسبة للعمر، فإن أغلبية أفراد العينة تقع أعمارهم في الفئة (35–40 سنة) بنسبة 60% من إجمالي العينة، تليها الفئة (أكبر من 40 سنة) بنسبة 30% من إجمالي العينة، ثم الفئة العمرية (25–30 سنة) بنسبة 06.67% من إجمالي العينة، بينما بلغت الفئة العمرية (30–35 سنة) بنسبة 03.33% من إجمالي العينة، أي أن معظم أفراد العينة تفوق أعمارهم 35 سنة مما يدل على قلة توظيف الشباب على مستوى الجامعة.

أما بالنسبة للمدة الخدمة، أن اغلب أفراد العينة تزيد مدة خدمتهم بالمؤسسة عن15 سنة مما يعني أن أفراد عينة الدارسة لهم خبرة طويلة داخل الجامعة.

أما بالنسبة للرتبة الأكاديمية فهي موزعة كالتالي: إن أعلى نسبة أفراد العينة من فئة أستاذ محاضر(ا) بلغت 50%من إجمالي العينة، تليها فئة أستاذ محاضر (ب)، وأستاذ مساعد (ا)، و أستاذ مساعد (ب) حيث بلغت نسبتهم 16.7% على التوالي من إجمالي العينة، مما يؤكد أن أغلبية أفراد العينة لديها المستوى العلمي الكافي لفهم محاور الدراسة.

2-2- تحليل نتائج الدراسة:

سوف نقوم بتحليل محاور الاستمارة بغية الإجابة على أسئلة الدراسة، حيث تم استخدام مقاييس الإحصاء الوصفي وذلك اعتمادا على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري (على مقياس ليكرت الخماسي) لإجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات الاستمارة المتعلقة بمحاور الدراسة(إيجابيات تطبيق التعليم الالكتروني، سلبيات تطبيق التعليم الالكتروني، معوقات تطبيق التعليم الالكتروني)، و قد تقرر أن يكون المتوسط الحسابي لإجابات المبحوثين عن كل عبارة من ((1– أقل من 2.33) دالا على مستوى "منخفض" من القبول، و من (2.34– أقل من 3.67) دالا على مستوى "متوسط"، ومن (3.68–5) دالا على مستوى "مرتفع"

تحليل فقرات المحور الأول (إيجابيات تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة)

الجدول رقم (02): تحليل فقرات المحور الأول (إيجابيات تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة)

الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1–نظام التعليم الإلكتروني يوفر بيئة استخدام مناسبة للطالب.	03.60	0.55	متوسط
2–نظام التعليم الإلكتروني يوفر ميزات تفاعلية مع التدريسي أو الطالب.	03.98	0.32	مرتفع
3–نظام التعليم الإلكتروني يوفر عرض مشخص للمعلومات.	03.75	0.23	مرتفع
4–نظام التعليم الإلكتروني لديه ميزات تلاقي استحسان الطالب.	04.00	0.21	مرتفع
5–نظام التعليم الإلكتروني يوفر بيئة استخدام مناسبة للطالب.	03.95	0.27	مرتفع
6–نظام التعليم الإلكتروني يوفر ميزات تفاعلية مع التدريسي أو الطالب.	03.31	0.25	متوسط
7–نظام التعليم الإلكتروني يوفر الحصول على المعلومة بسرعة عالية.	03.65	0.35	متوسط
8–نظام التعليم الإلكتروني يوفر المعلومات التي يحتاج لها الطالب بالضبط.	03.40	0.36	متوسط
9–النظام يساعد الجامعة في	03.88	0.34	مرتفع

توفير النفقات مقارنة بالنظام التقليدي.			
10-نظام التعليم الإلكتروني يساعد الجامعة في تسريع تعاملاتها وإجراءاتها الداخلية.	03.80	0.45	مرتفع
11-معدل الفائدة المتوقعة من استخدام نظام التعليم الإلكتروني عالي.	03.78	0.43	مرتفع
12-الطالب يشعر بالرضا عن تجربته مع نظام التعليم الإلكتروني.	03.71	0.36	مرتفع
13-نظام التعليم الإلكتروني يجعل الجامعة تستجيب للتغيير بشكل أسرع.	03.69	0.55	مرتفع
14-نظام التعليم الإلكتروني يساعد الجامعة في تقديم المعرفة والعلوم المختلفة بشكل أفضل.	03.70	0.33	مرتفع
15-نظام التعليم الإلكتروني يساعد الجامعة في تطوير مناهج ومواد جديدة.	03.72	0.36	مرتفع
مجموع الكلي للمحور الأول	**03.73**	**0.45**	مرتفع

المصدر: الجدول من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

يتضح من نتائج الجدول اعلاه أن المتوسط الحسابي للإجابات عن هذا المحور بلغ (03.73) بانحراف معياري (0.45)، و وفقا لمقياس الدراسة فإن هذا المحور يشير إلى نسبة قبول مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات ما بين (3.31-4.00)، و تراوحت الانحرافات المعيارية ما بين (0.21-0.55)، مما يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المحور

و كان أعلى متوسط للفقرة الرابعة، إذ بلغ 04.00 بانحراف معياري0.21 مما يدل على أن نظام التعليم الإلكتروني لديه ميزات تلاقي استحسان الطالب بالجامعة المبحوثة. أما الفقرة السادسة فتشكل اقل قبول ضمن هذا المحور. إذ بلغ متوسطها الحسابي03.31 بانحراف معياري0.25 مما يدل على أن نظام التعليم الإلكتروني لا يوفر ميزات تفاعلية مع التدريسي أو الطالب بالجامعة المبحوثة.

ب- تحليل فقرات المحور الثاني (سلبيات تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة):

الجدول رقم (03): تحليل فقرات المحور الثاني(سلبيات تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة):

الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
16-يزيد من عزلة الطلبة من خلال الجلوس مدة طويلة أمام الحاسوب دون التواصل الاجتماعي وجها لوجه	03.60	0.85	متوسط
17-صعوبات تطبيق اساليب وادوات التقويم المناسبة	03.77	0.82	مرتفع
18-يقلل من أعباء المدرسين ويزيد من أعباء الطلبة	03.85	0.83	مرتفع
19-يسبب الجلوس الطويل أمام الحاسوب الكثير من الامراض	04.00	01.01	مرتفع
20-يركز التعليم الالكتروني على حاستي السمع والبصر دون بقية الحواس	03.90	01.07	مرتفع
21-يفتقر التعليم الالكتروني الى التواجد الانساني والعلاقات الانسانية بين المدرس والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم	03.71	01.05	مرتفع
22-يقلل وجود الامية الالكترونية لدى اولياء الامور من متابعتهم لابنائهم الكترونيا	03.75	0.95	مرتفع
23-يعيق تعطيل الاجهزة العملية التعليمية	03.50	0.96	متوسط
مجموع الكلي للمحور الثاني	**03.76**	**0.95**	مرتفع

المصدر: الجدول من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

يتضح من نتائج الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للإجابات عن هذا المحور بلغ (03.76) بانحراف معياري (0.95)، و وفقا لمقياس الدراسة فإن هذا المحور يشير إلى نسبة قبول مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات ما بين (3.50-4.00)، و تراوحت الانحرافات المعيارية ما بين (0.82-1.05)، مما يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المحور

و كان أعلى متوسط للفقرة التاسعة عشر، إذ بلغ 04.00 بانحراف معياري1.01 مما يدل على أن تطبيق التعليم الالكتروني بالجامعة المبحوثة يسبب الجلوس الطويل أمام الحاسوب الكثير من الامراض. أما الفقرة الثالثة والعشرون فتشكل اقل قبول ضمن هذا المحور. إذ بلغ متوسطها الحسابي03.50بانحراف معياري0.96 مما يدل على أن تطبيق التعليم الالكتروني بالجامعة المبحوثة يعيق تعطيل الاجهزة العملية التعليمية

ج- تحليل فقرات المحور الثالث (معوقات تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة):

الجدول رقم (04): تحليل فقرات المحور الثاني (معوقات تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة):

الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
24-عدم توافر خدمة الانترنت بخطوط سريعة تساعد على التفاعل مع الجامعة يعيق من تطبيق التعليم الالكتروني	03.60	0.33	متوسط
25-عدم قدرة جامعتنا على حماية المقررات الدراسية الالكترونية يحد من تطبيق التعليم الالكتروني	04.00	0.34	مرتفع
26-ان ارتفاع تكلفة الحصول على خدمة الانترنت بخطوط سريعة يعد مكلفا جدا مما يحد من تطبيق التعليم الالكتروني	03.85	0.37	مرتفع
27-كلفة الصيانة لأجهزة الحاسوب وملحقاته ومعدات الشبكة المستخدمة في التعليم الالكتروني مرتفعة جدا مما يحد من تطبيق التعليم الالكتروني	04.00	0.42	مرتفع
28-ان كثرة المهام التي يكلف بها اعضاء هيئة التدريس في الأسلوب التقليدي للتعليم يحد من امكانية تطبيق التعليم الالكتروني	03.65	0.41	متوسط
29-ان الجامعة تفتقر للكوادر البشرية التعليمية القادرة على التعامل مع برامج التعليم الالكتروني يحد من تطبيقه	03.91	0.40	مرتفع
30-عدم توفر المختبرات الخاصة بتدريب وتطوير المهارات المتعلمين في مجال التعليم الالكتروني يحد من امكانية تطبيقه	03.75	0.35	مرتفع
31-انخفاض مستوى مصداقية الاختبارات التحصيلية في التعليم الالكتروني يعيق من تطبيقه	03.85	0.36	مرتفع
مجموع الكلي للمحور الثالث	**03.82**	**0.31**	مرتفع

المصدر: الجدول من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

يتضح من نتائج الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للإجابات عن هذا المحور بلغ (03.82) بانحراف معياري (0.31)، و وفقا لمقياس الدراسة فإن هذا المحور يشير إلى نسبة قبول مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات ما بين (3.60-4.00)، و تراوحت الانحرافات المعيارية ما بين (0.33-0.42)، مما يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المحور

و كان أعلى متوسط للفقرة السابعة والعشرون، إذ بلغ 04.00 بانحراف معياري0.42 مما يدل على أن كلفة الصيانة لأجهزة الحاسوب وملحقاته ومعدات الشبكة المستخدمة في التعليم الالكتروني مرتفعة جدا مما يحد من تطبيق التعليم الالكتروني بالجامعة المبحوثة. أما الفقرة الرابعة والعشرون فتشكل اقل قبول ضمن هذا المحور. إذ بلغ متوسطها الحسابي03.60 بانحراف معياري0.33 مما يدل على أن عدم توافر خدمة الانترنت بخطوط سريعة يعيق من تطبيق التعليم الالكتروني بالجامعة المبحوثة

2-3- اختبار الفروض:

الجدول رقم (05): نتائج اختبار الفرضيات

المتغير	مستوى معنوية	مستوى دلالة
يحقق تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة إيجابيات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.	0.05	0.01
لتطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة سلبيات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.	0.05	0.02
هناك مجموعة من المعوقات التي تحول دون تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.	0.05	0.01

المصدر: الجدول من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول أعلاه أن مستوى دلالة (0.000) اقل من (0.05)، اي قبول الفرضيات الرئيسية، وهذا يدل على ما يلي:

– يحقق تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة إيجابيات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

– لتطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة سلبيات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

– هناك مجموعة من المعوقات التي تحول دون تطبيق التعليم الالكتروني في جامعة بسكرة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

النتائج والتوصيات:

أولا– النتائج:

من خلال الدارسة التي قام بها الباحثان تم التوصل إلى النتائج التالية:

–التعليم الالكتروني هو بمثابة نظام تعليمي تكاملي، يستند الى التقنيات الحديثة في ايصال العلوم والمعارف الى المتعلمين دون التقيد بقيود الزمان والمكان.

–بينت نتائج التحليل أن أفراد العينة يتفقون على أن أكثر ايجابيات التعليم الالكتروني تتمثل في أن:

نظام التعليم الإلكتروني لديه ميزات تلاقي استحسان الطالب

نظام التعليم الإلكتروني يوفر بيئة استخدام مناسبة للطالب

–بينت نتائج التحليل أن أفراد العينة يتفقون على أن أكثر السلبيات التعليم الالكتروني فقد أكد أعضاء الهيئة التدريسية أن الجلوس الطويل أمام الحاسوب يسبب الكثير من الامراض، كما يركز التعليم الالكتروني على حاستي السمع والبصر دون بقية الحواس

–بينت نتائج التحليل أن أهم معوقات التعليم الالكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تتمثل في:

كلفة الصيانة لأجهزة الحاسوب وملحقاته ومعدات الشبكة المستخدمة في التعليم الالكتروني مرتفعة جدا

ان الجامعة تفتقر للكوادر البشرية التعليمية القادرة على التعامل مع برامج التعليم الالكتروني

ثانيا– التوصيات: من خلال نتائج الدراسة وقف الباحثان على بعض التوصيات نذكر منها ما يلي:

–وضع خطط التعليم الإلكتروني وفق الإمكانيات المتاحة في الجامعة.

–الإعداد والتدريب المستمر للمعلمين إلكترونياً.

–إعادة النظر في البرامج والمناهج الدراسية الجامعية واستراتيجيات تنفيذها، من اجل استيعاب مفاهيم الثورة الالكترونية والتكنولوجية، ودمجها بطرائق تدريسية ذات جودة عالية، وعرضها امام الطلبة، بأسلوب يحقق متطلبات الابداع والابتكار، ويلبي حاجات الافراد والمجتمع.

–ضرورة التخطيط الجيد لاستخدام التعليم الإلكتروني وفي حال عدم وجود خطة وغياب الرؤية الواضحة وعدم توفير للإمكانات

المراجع (References):

01 العويد، محمد والحامد أحمد. " التعليم الالكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض". ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الأولى للتعليم الإلكتروني خلال الفترة (19-21صفر 1424هـ) (21-2003/4/23م). مدارس الملك فيصل بالرياض. متوفر على الموقع http://www.jeddahedu.gov.sa/ تاريخ الدخول للموقع 2017/12/15.

02 العنزي، فاطمة بنت قاسم (2011): التجديد التربوي والتعليم الالكتروني، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان.، ص96

03 *Watanabe, Keiko, 2005, A study on Needs for E- Learning- Through The Analysis of National Survey and Case studies, National Institute of Informatics, N 2*

04 *Mishra, Sanjaya,2007, The E-Learning Bandwagon: Politics, Policies and Pedagogy, Paper Presented at the National Seminar on "Choice and Use of ICTs in ODL: Impacts, Strategies and Future Prospects" organized by GRADE, Ambedkar Open University, Hyderabad*

05 ملحس، دلال استيتية وموسى، عمر سرحان. (2008م). التجديدات التربوية. دار وائل للنشر، عمان. ص185.

06 الغراب، ايمان محمد. (2003م). التعليم الالكتروني مدخل إلى التدريب غير التقليدي. جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة. ص31.

07 حساني، شوقي محمود. (2008م). تقنيات وتكنولوجيا التعليم. ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة. ص94.

08 قطيط، غسان، الحاسوب وطرق التدريس والتقويم، دار الثقافة، عمان، 2009، ط1، ص 34

09 عبد الحميد، عبد العزيز. (2010م). التعليم الالكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر. ص28.

10 السيف، منال بنت سليمان. (2009): مدى توافر كفايات التعليم الالكتروني ومعوقاتها واساليب تنميتها من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، ص24.

أثر الحصول على الاعتماد على جودة التعليم العالي
(كلية الطب – جامعة المنوفية كمثال)

وفاء زهران*، رانيا عزمي**

*** أستاذ ميكروبيولوجي – كلية الطب – جامعة المنوفية – مصر**

**** أستاذ مساعد كيمياء وبيولوجيا جزيئية – كلية الطب – جامعة المنوفية – مصر**

ملخص: *يعد الاعتماد الأكاديمي من أهم الجوانب اللازمة لضمان تطوير المؤسسة التعليمية والارتقاء بجودة التعليم بها وإيجاد جيلا متميزا من الخريجين فقد اصبحت جودة التعليم ضروه ملحة لمختلف مؤسسات التعليم العالي فسعت هذه المؤسسات لتطبيق معايير الجودة والحصول على الاعتماد الأكاديمي في إطار حرصها على دعم جودة التعليم وقد شمل تطبيق هذه المعايير محاور تتعلق بتطوير رؤية هذه المؤسسات وجهود حثيثة لتطوير المناهج الدراسية واستراتيجية التعليم من خلال خطة واضحة تضمن التحسن المستمر لضمان إكساب الخريجين المعارف والمهارات اللازمة للمنافسة في سوق العمل.*

الكلمات المفتاحية: اعتماد اكاديمى- إدارة جودة شاملة- جودة التعليم- معايير الاعتماد

مقدمة: أصبحت إدارة الجودة الشاملة محور اهتمام العالم باعتبارها الركيزة الأساسية التي تتيح مواكبة المستحدثات العالمية في مجال التعليم في مؤسسات التعليم العالمى فهى تعتمد على تطبيق أساليب متقدمة لإدارة الجودة الشاملة وتهدف الى التحسين المستمر ممايؤدى الى رفع جودة ممارسات ومخرجات التعليم في هذه المؤسسات.[1] إن السعى وراء الحصول على الاعتماد الأكاديمي يحول مؤسسات التعليم العلمي الى منشأت تتبنى مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها ومن ثم يؤدى الى رفع كفاءة العملية التعليمية كما يضمن الحصول على خريجين لديهم المهارات والمعارف الاساسية التي تؤهلهم الى التنافس بكفاءة عالية في سوق العمل.[2] ،لذا كان للحصول على الاعتماد الأكاديمي أثرا فعالا ينعكس على جودة التعليم العالي بكافة مستوياته ومكوناته بدءا من نوعية المناهج وقدرتها على استقطاب الطلاب ومواكبة المستجدات في العلوم وصولا الى مدى رضا المجتمع عن مستوى الخريج. [3] وقد كان لتطبيق معايير الاعتماد في كلية الطب جامعة المنوفية وحصولها على اعتماد الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد اثرا واضحا في رقى العملية التعليمية كما ساهم في تهيئة البيئة الداخلية للمؤسسة واستغلال كافة الامكانيات الناتجة بطريقة مثلى. [4]

مشكلة البحث:

يمكن التعبير عن مشكلة البحث في التساؤلات الاتية:

1- ما هو أثر الحصول على الاعتماد الأكاديمي على فاعلية العملية التعليمية بالمؤسسة؟

2- هل كان لذلك أثرا على نظام إدارة الجودة الشاملة؟

3- هل كان سببا في رفع مدى رضا الطالب عن سير العملية التعليمية؟

أهداف البحث:

يمثل الهدف العام للبحث قياس مردود الحصول على الاعتماد الأكاديمي على جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي

أهمية البحث:

- تنبعث أهمية البحث من ضرورة حث مؤسسات التعليم العالي إلى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة من خلال إستيفاء معايير الاعتماد الخاصة بمؤسسات التعليم العالي وذلك لأسباب عدة:

1- الحاجة الماسة إلى رفع مستوى جودة التعليم.

2- المنافسة الشرسة التي تواجه الخريج في سوق العمل المحلى والدولى.

منهجية البحث:

مفاهيم:

ضمان الجودة:

تصميم وتنفيذ نظام يتضمن سياسيات وإجراءات للتأكد من الوفاء بمتطلبات الجودة والتي تتضمنها المعايير التي تصنعها منظمات الاعتماد [5].

الجودة الشاملة:

منهجية إدارية تهدف الي تنفيذ الخطط الخاصة بتحسن الأداء بشكل مستمر والاستخدام الأمثل للموارد [6].

الاعتماد:

شهادة للمؤسسة بأنها استوفت الحد الأدنى من معايير الجودة [7].

إعتمدت **منهجيـة البحـث** علـى المـنهج الوصـفي التحليلـي وذلـك لملائمتـه لهدف البحث وهو التعرف على أثر الاعتماد الأكاديمي على جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي

خطوات البحث:

في ضوء هدف البحث نظم البحث في المحاور الاتية

1- جودة مدخلات التعليم

2- رضا الطالب عن جودة العملية التعليمية

3- رضا المجتمع الخارجى (سوق العمل)

4- تعزيز ثقافة الجودة بين العاملين بالمؤسسة

5- التطوير والتحسين المستمر

النتائـج:

كان لحصول الكلية على اعتماد الهيئة القومية لضمان التعليم والاعتماد إثر كبير انعكس على تطوير المؤسسة بمختلف انشطتها ورفع جودة مخرجات التعليم وزاد الاتجاه لتعزيز نقاط القوة والتخلص من نقاط الضعف

<u>أولاً: جودة مدخلات التعليم:</u>

تبنت المؤسسة فكر الإهتمام بجودة مدخلات وعناصر العملية التعليمية للارتقاء بجودة المخرجات.

(أ) المـوارد البشريـة:

تحـرص المؤسسـة علـى رفـع كفـاءة أعضـاء هيئـة التـدريس والهيئـة المعاونة لتواكب المتطلبات العالمية في جودة التعليم الطبي وقد بذلت شوطا واسعا في تدريب أغلب أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة في **المجـالات الأتيـة:**

1-توصيف المناهج والمقررات وقد قامت بها وحدة ضمان الجودة.

2- استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وقد قامت بها وحدة ضمان الجودة.

3- كيفيـة توافـق مسـتخرجات الـتعلم المسـتهدفة مـع طـرق التـدريس وطرق تقويم الطلاب وقد قامت بها وحدة ضمان الجودة.

4- مبادئ التواصل الفعال وقد قامت بها وحدة ضمان الجودة.

5- مبـادئ التدريس لمجموعـات صـغيرة وقـد قامـت بهـا لجنـة تطـوير المحاضرات بمركز تطوير التعليم.

6- الاتجاهـات الحديثـة فـي التـدريس وقـد قامـت بهـا لجنـة التـدريب بمركز التعليم الطبي.

7- الطـرق الحديثـة فـي تقويم الطـلاب وقـد قامـت بهـا لجنـة التـدريب بمركز التعليم الطبي.

8- كيفيـة بنـاء البـرامج التعليميـة وقـد قامـت بهـا لجنـة التـدريب بمركـز التعليم الطبي.

9- معايير جودة التعليم الطبي وقد قامت بها لجنة التدريب بمركز التعليم الطبي.

(ب) البيئة التعليمية:

نظرا لكون البيئة التعليمية عنصرا فعالا في تطوير العملية التعليمية فقد حرصت المؤسسة على تهيئة أفضل مناخ تعليمي لطالب الكلية وقد قامت تحديثات لمدرجات ومعامل وقاعات الدرس الخاصة بالكلية.

1- زيادة عدد المدرجات الخاصة بطلاب البكالوريوس لملائمة الازدياد في الاعداد المقبولة مع تجهيزها التجهيز الأمثل من ناحية الإضاءة والتهوية والوسائل التعليمية المساعدة من شاشات عرض وData Show.

2- تحسين حالة المدرجات الحالية بما يناسب معايير الجودة وإمدادها بالتكييفات والشاشات اللازمة.

3- تقسيم الطلاب في كل دفعة إلى مجموعات لتتناسب أعدادها مع سعة المدرجات وإستيفاء

4- زيادة أعداد قاعات الدرس الخاصة بالتعلم في مجموعات صغيرة وتزويدها بكافة التجهيزات اللازمه لهذا الغرض

ج- الطـلاب:

1- **تفعيـل نظـام الريـادة العلميـة:** نظراً لكون العلاقة بين الطالب وعضو هيئة التدريس من أهم العناصر التي تساعد على زيادة التقه والاحترام وبالتالي زيادة فعالية اللقاءات العلمية بين الطرفين فقد حرصت المؤسسه على تفعيل نظام الريادة العلمية وقد تم تقسيم طلاب مرحلة البكالوريوس على أعضاء هيئة التدريس واعلان المجموعات داخل الكلية وفي ادارة شئون الطلبة ويتم اعلام أعضاء هيئة التدريس باسماء الطلبة الموكل اليهم واقتراح اليات التواصل وعقد ندوات تثقيفيه عن دور الطالب وعضو هيئة والمردود المرغوب من نظام الارشاد.

2- **رفـع مهـارات الطالـب:** قامت وحدة ضمان الجودة بوضع مصفوفة تدريبيه لزيادة مهارات طالب البكالوريوس تشمل:

(اساسيات البحث العلمي- مهارات العرض الفعال- مهارات الاتصال الفعال- الخرائط الذهبيه- ريادة الاعمال وإنشاء المشروعات الصغيرة

3- نشر ثقافة الجوده بين طلبة البكارلوريوس عن طريق اجراء مقابلات مع الطلبة من مختلف السنوات الدراسية لمناقشة مفهوم الجوده ومعايير الاعتماد.

- عمل يوم للجودة في كل عام دراسي لتعليق ملصقات ونشر مطبوعات خاصه بالجودة.
- عقد مؤتمر طلابى سنوى عن أهمية الجودة ومعايير الاعتماد لزيادة الوعي الطلابى.

4- دعم المتعثرين ورعاية الفائقين

- تم إنشاء لجنة (الدعم الطلابي) لمتابعة المتعثرين في مختلف السنوات الدراسية وتقديم تقارير شهريه عن مدى تقدم هذه الحالات مع تقديم الدعم النفسى والعلمي لمجابهة المشاكل التي تتعرض لها هذه الحالات
- انشاء نظام برنامج الصفوة لمكافأة الطلبة المتفوقين وتحفيزهم لمزيد من التميز
- دعم وتكريم أوائل الدفعات واوائل الانشطة وتسليم نسخ مجانية من كتب الاقسام العلمية والترشيح لدورات مجانية تقوم بها وحدة ضمان الجودة.
- نشر ثقافة البحث العلمي وتكوين فريق بحثي من الطلاب ومساعدتهم في نشر ابحاثهم وتقديم الارشادات اللازمه.

5- الانشطة الطلابية

- زيادة الأهتمام بجزء الانشطة في حياة طالب كلية الطب لزيادة التحفيز وقد تلقى طلبة كلية العديد من الجوائز واحتلو أماكن متصدرة في مختلف الأنشطة الطلابية.
- إنشاء فريق مسرحي، تياترو طب، والذي يقوم بعرض فقرات تحتوي على العديد من القيم الخاصة بالحياة الجامعية.

6- تفعيل دور الطالب في تحسين العملية التعليمية:

انضمام الطلبة الى مجلس ادارة وحدة ضمان الجودة ومختلف اللجان وكذلك الى تشكيل لجان مجلس تطوير التعليم

د- البرامـج والمقررات الدراسيـة:

1- مراجعة وتطوير وتحديث برنامج طلاب البكالوريوس وطلاب الدراسات العليا.
2- اضافة برامج جديدة
3- نظام التعليم القائم على التكامل Integrated System بين المقررات .
4- تعديل اللائحة الداخلية لبرنامج الطب والجراحة الخاص بمرحلة البكالوريوس.
5- إضافة مقرر (الطب والحالات الحرجة) لطلبة الدراسات العليا.

هـ- أساليب التعليم والتعلم:

- تحديث واعتماد استراتيجية تعليم وتعلم بما يتوافق مع طرق التدريس الحديثة وقد اشترك في وضعها كافة الأطراق المعنية بما فيها الاطراف المجتمعية.
- إنشاء نظام التوتريال وتشكيل لجنة خاصة بمتابعة سير العمل وتلقى المقترحات والشكاوى الخاصة بالطلاب والقائمين من أعضاء هيئة التدريس بالعمل في هذا النظام.

و- تطوير أساليب تقويم الطلاب:

- تطبيق الورقة الأمتحانية في مختلف التخصصات على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا ومراجعتها من قبل لجنة تقويم الطلاب وإرسال تقرير عن كل ورقة للقسم المعنى ومتابعة مدى تطور أداء هذا القسم في وضع الامتحانات.
- عقد دورات تدريبية مكثفة للجان الممتحنين الخاصة بكل قسم للتاكد من استيعابهم الكامل لمعايير الورقة الأمتحانية من حيث الشكل والمضمون.
- تكريم الأقسام الملتزمة بقواعد الورقة الأمتحانية في مجلس الكلية لحتفيز لباقى الاقسام لحذو نفس الحذو.

ثانياً: رضا الطلاب عن جوده العملية التعليمية:

- أسهمت التطويرات الخاصة بفاعلية العملية التعليمية في المؤسسة في زيادة رضا الطالب عن جودة العملية التعليمية وقد اظهرت الاستبيانات الخاصه بقياس رضا الطالب عن هذه الزياده مع محاولة تطبيق كل المقترحات الخاصة بالطلبة في ضوء الامكانيات المتاحة.
- عقد لقاء دورى بين العميد وطلبة مرحلة البكالريوس للاستماع الى شكاويهم ومقترحاتهم والعمل على حلها مماأدى الى زيادة الثقة وارتفاع نسبة الرضا.

ثالثاً: رضا المجتمع الخارجي (العميل الخارجى):

- حرصت المؤسسه على كسب رضا المجتمع الخارجى عن كفاءة الخريج ومستوى الخدمة الطبية والمجتمعيه المقدمه كما حرصت على اشراك الاطراف المجتمعية في اتخاذ القرارات الخاصة بالبرامج التعليمية والخطط التدريسية بما يتراءى لهم في اضافة مهارات مطلوبة في سوق العمل وذلك عن طريق اضافه ممثلين للأطراف المجتمعية في مختلف المجالس السيادية كمجلس الكلية – مجلس ادارة وحدة ضمان الجودة– مجلس ادارة المستشفيات.
- الاشتراك في لجان تحديث المقررات واساليب التعليم والتعلم.

- الاستقصاء الدورى لأرائهم عن مستوى خريج الكلية وتنفيذ مقترحاتهم بالتحسين.
- انشاء وحدة تدريب تابعة لمركز الخدمة العامة لتدريب الاطباء حديثى التخرج.
- تنفيذ برامج تدريبية لمؤسسات المجتمع إيمانا من المؤسسة بدورها في تحسين السلوك والأداء الطبي في المجتمع المحيط بشكل عام أعدت باقة من البرامج التدريسية لتحسين وتطوير المهارات الطبية سواء في المجال الطبي أو في مجال البحث العلمي أو مجال جودة الخدمات الطبية **وقد شملت:**

1- دورات عن كيفية كتابة الابحاث العلمية Scientific Writing لطلبة الدراسات العليا من مختلف محافظات الجمهورية تقوم بها وحدة ضمان الجودة.

2- دورات عن النشر العلمي International Publication لطلبة الدراسات العليا من مختلف محافظات الجمهورية تقوم بها وحدة ضمان الجودة بالكلية.

3- دورات الإنعاش الأولية والثانوية لأطباء وزارة الصحة وطلاب الدراسات العليا يقوم بها معمل المهارات الخص بالكلية.

4- دورة في مختلف التخصصات الطبية لأطباء وزارة الصحة تقوم بها مختلف الأقسام العلمية.

5- دورات عن جودة الخدمة الطبية لأطباء وزارة الصحة تقوم بها وحدة ضمان الجودة بالكلية.

6- عقد بروتوكول تعاون مع نقابة الأطباء بالمحافظة لعقد اي دورة تدريبية خاصة برفع كفاءة الأطباء طبقا لاحتياجاتهم التدريبية.

7- اضافة دبلوم جودة المستشفيات ومكافحة العدوى والسموم الاكلينيكية الى الشهادات التي تمنحها الكلية.

رابعاً: تعزيز ثقافة الجودة بين العاملين بالمؤسسة:

- عقد لقاءات دورية بين اعضاء وحدة ضمان الجودة مع أعضاء هيءة التدريس والهيئة المعاونة بالكلية لشرح المفاهيم الخاصة بالجودة والاعتماد المؤسسي.
- تقديم عروض دورية في مجلس الكلية عن خطوات الخطة الأستراتيجية للمؤسسة ومتابعة سير العمل
- تقديم عروض توضحية في مجالس الاقسام العلمية يقوم بها القائمين بالعمل على معايير الاعتماد.
- تقديم تقارير دورية عن سير العمل في المعايير في مجلس إدارة الوحدة وعرضها على اعضاء مجلس الكلية
- تعليق الملصقات الخاصة بمفهوم الجودة ومبادئ إدارة الجودة الشاملة بالمؤسسة.

خامسا: التطوير والتحسين المستمر:

1- **مركز تطوير التعليم:**

- يهتم بمجال التعليم وخاصة التعليم الطبي وما يترتب عليه من تحسين الرعاية الصحية بكلية الطب جامعة المنوفية محليا واقليميا.
- يتكون المركز من عدة لجان لتحقيق الاهداف المرجوة منه واهمها:

- **لجنة التعليم الالكتروني:**

- قامت لجنه التعليم الالكتروني بعمل حساب على موقع open learning
- الذي يتيح تسجيل عدد كبير من الطلاب وقامت بهذه التجربة على مستوى قسم الباثولوجي وتسجيل عدد 200 طالب من دفعه الفرقة الثالثة للعام الجامعي 2017/2016 وتم تحميل عدد من المحاضرات وكذلك quizzes التي قام الطلاب بالمشاركة في حلها كما قامت اللجنه بعمل ندوه لاعضاء هيئه التدريس عن استخدام موقع open learning وذلك بتاريخ 23 يناير 2017
- قامت لجنه التعليم الالكتروني بالتعاون مع وحده IT بالكلية بتفعيل استخدام الايميل الجامعي لعدد كبير من اعضاء هيئه التدريس و الاستفادات الهائلة من ذلك حيث يوفر موقع الايميل الجامعي عدد من التطبيقات المفيدة في العملية التعليمية و عمل online exams

و قد تم عمل عدد 3 تدريب عملي لأعضاء هيئه التدريس على استخدام هذه التطبيقات مثلforms and yammer في مكتبه الكلية باستخدام اجهزه الحاسب الالى و شبكه الانترنت و قام قسم الانف و اذن بعمل on line exam باستخدام تطبيق forms لطلاب الفرقه الرابعه.

- **لجنة البحوث: وتم عمل عدد من الأنشطة أهمها:**

النشاط الأول:

- أن يختص قسم دراسي واحد في ذلك العام الأكاديمي بعمل بحث للطلبة على أن تكون نتيجة تقييمه من أعمال السنة لتلك المادة في هذا العام ويتم تقديم كشف لأفضل ثلاث أبحاث لوكيل الكلية لشئون الطلاب والتعليم.

- تم الاتفاق مع خمس أقسام وقد أفادت الأقسام بتخصيص 5 درجات من أعمال السنة للبحث وقام كل قسم بترشيح منسق من القسم لمتابعة التنفيذ

النشاط الثاني:

عمل كورس تحضيري للطلبة عبارة عن محاضرتين أساسيتين لكل الدفعات تحت عنوان "**Introduction to research** "

بحيث يكون المحتوى العلمي على النحو التالي:

- المحاضرة الأولى: مقدمة للبحث العلمي واهميته وأخلاقيات البحث العلمي
- المحاضرة الثانية: طرق البحث في قواعد البيانات (pubmed)

تم الاعلان عنها من خلال اتحاد الطلبة وأسرة Minds وعمل فورم للتسجيل عليه

https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx

- وقد قام بالتسجيل للحضور عدد 373 طالب.

النشاط الثالث:

- المشاركة في الدعوة الثالثة لصوت الطالب في عملية التناغم الأفريقي في التعليم العالي وهي مسابقة بحثية لتنقيح برامج التعليم العالي القائمة أو إنشاء برامج جديدة على درجة البكالوريوس والماجستير بحيث يكون "الطالب محورها". ولتحقيق تلك الأهداف يتم عمل مسابقة بحثية بشروط معنية تم الاعلان عنها للطلبة ويعتبر جميع الطلاب الذين يستوفون المعايير مؤهلين للحصول على الرعاية لحضور الاجتماع العام الخامس لتهيئة أفريقيا (بروكسل، نوفمبر 2017) وذلك في حال فوزهم، تم إعلام الطلبة بالمسابقة وتشجيعهم على المشاركة بها وقام الطلبة بالانتهاء من بحثين تحت عنوان:
- **(Role of student in competency based curriculum & student overload)**

النشاط الرابع:

- المشاركة في الملتقى الطلابي الإبداعي التاسع عشر للعام الحالي 2017برعاية المجلس العربي لتدريب طلاب الجامعات العربية تحت عنوان" الريادة و الإبداع وتحديات القرن الواحد والعشرين "حيث تم إعلام الطلبة بالمسابقة وتشجيعهم على المشاركة بها.
- قام الطلبة بالانتهاء من بحثين وتم عرضهم على وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب ثم المشاركة بهم في المسابقة الرسمية من خلال الجامعة وهم على النحو التالي:
- إثر وسائل التواصل الاجتماعي على تغيير سلوك الفرد دراسة مقطعية لعام 2017 م لطلاب الفرقة الرابعة لطب المنوفية والمقدم من الطالب – :محمد عادل حسن إبراهيم دره (الفرقة الرابعة)
- الإبداع الفني وتحديات القرن الواحد والعشرون والمقدم من الطالبة– : آية حماده توفيق مراد (الفرقة الثانية)

- **لجنة التدريب التابعة للمركز :**

تعمل اللجنة على تنظيم دورات تدريبية بصفة دورية لاعضاء هيئة التدريس وذلك على النحو التالي:

1-"Teaching for Learning"
2-"Assessment in Medical Education…The Steering Wheel"
3-"How to give an effective lecture?"
4-"Curriculum Development"
5-"Quality in Medical Education"
6-"Problem Based Learning"
7-"Dealing with Open Learning web site and App."
8-"Essential Teaching Skills in Medical Education."
9-"Introduction to HR"

- **لجنة تطوير المحاضرات وطرق التدريس:**

- تهدف اللجنه الى تطوير المحاضرات و طرق التدريس و الوصل بها الى مستوى يساعد طلابنا على التميز المهنى و النجاح و الارتباط بالجامعة و تبنى مبدأ التعلم مدى الحياة و ذلك عن طريق رفع مستوى كفاءة و تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجالات طرق و أساليب التدريس و تحسين مستوى استيعاب الطالب ليكون اكثر كفاءة و علما و أداءا عن طريق زياده فاعلية مشاركته في عمليه التعلم و التأكد من حصوله على التعلم النشط الفعال.

- **مهام اللجنة في 2018/2017 :**

- تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة في اعداد والقاء المحاضرات وتفعيل طرق التدريس الحديثة المبنيه على مبدأ تعلم الكبار والتي تنمى مهارات التفكيرو اتخاذ القرار، التعلم الذاتى والتعلم مدى الحياة لدى الطالب.
- نشر فكرة التعلم النشط كبديل للطريقة التقليدية في التدريس بين الطلبة واعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.
- تقديم مساعدات فنية وتقنية لاعضاء هيئة التدريس لتساعد على تطوير طريقة تدريسهم.
- الاهتمام برأي الطلاب في العملية التعلمية والاستفاده منه لتطوير المحاضرات وطرق التدريس.

- متابعة البيئة التعليمية والمدرجات والأدوات المستخدمة.
- الاستعانة بالطلاب في اللجنة لتحديد متطلباتهم واستخدام مجموعات منهم في كل فرقة دراسية للاسترشاد والمتابعة والمساعدة في عملية التطوير.
- التأكيد على ضرورة إرتباط الامتحانات بما يقدم في المحاضرات وتدريب الطلاب على أنواع الأسئلة في الامتحانات وأن يكون كل محاضر مسئول عن وضع اسئلة الجزء الذي قام بتدريسه.

ما تم تنفيذه من المهام:

1) **تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس و الهيئة المعاونة في اعداد و القاء المحاضرات و تفعيل طرق التدريس الحديثة المبنيه على مبدأ تعلم الكبار و التي تنمى مهارات التفكيرو اتخاذ القرار، التعلم الذاتى والتعلم مدى الحياه لدى الطالب.**

بدأنا باعداد برنامج تدريبي مدته 15ساعه تدريبية على مدى 3 أيام بعنوان:

"Essential teaching skills in medical education"

قام بإعداده خمسة من أعضاء اللجنه الكرام حاصلين على شهادة مدرب محترف معتمد من البورد الدولى للمدربين المحترفين (IBCT).

ويتضمن هذا البرنامج 7 جلسات تدريبية بالعناوين الاتي:

- **Principles of teaching & learning.**
- **How to give an effective lecture?**
- **Small group learning (Tutorial)**
- **Lesson plan.**
- **Feedback**
- **Clinical & practical teaching.**
- **Dealing with difficult students.**

وبحضور هذا البرنامج يستطيع عضو هيئة التدريس وعضو الهيئة المعاونه القيام بالاتي:

- التعرف على الطفرة التي حدثت في طرق التعليم الطبي وإدراك الفرق بين التعليم والتعلم ولماذا يجب علينا تطوير المحاضرات وطرق التدريس والعواقب المترتبة على الاستمرار في التدريس بالصورة التقليدية.
- اعداد محاضراته بطريقة علمية صحيحة وحديثة وتطوير اسلوب تدريسه للطلبة بما يتماشى مع التطور الهائل في التعليم الطبي.
- المشاركه في اعطاء تيتوريال للطلبة.
- اعداد خطة للدرس قبل دخول المحاضرة او الدرس الاكلينيكي.
- عمل تغذية راجعه وتقدير أهميتها وكيفية الاستفادة منها.
- التعامل مع الطالب الصعب.
- القيام بالتدريس الاكلينيكي والمعملي بطريقة صحيحة

بدأ المدربين بالتدريب المجاني لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة وعقد هذا التدريب 4 مرات بدأً من 22 مارس الي الان. وكانت ردود أفعال الحاضرين ونتيجة التغذية الراجعه من متلقى التدريب ايجابية للغاية.

2) **نشر فكرة التعلم النشط كبديل للطريقة التقليدية في التدريس بين الطلبة واعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة:**

قامت اللجنه بالتعاون مع ادارة الكلية ووكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب والعميد مشكورين باستصدار قرار من مجلس الكلية يفيد بادراج التيتوريال ضمن الجدول الرسمى للتدريس للعام الدراسى الحالي 2018/2017 في كل الفرق من الأولي للسادسة بواقع مرة كل اسبوعين للاقسام الأكاديمية ومرة أسبوعيا للأقسام الإكلنيكية وبدأ التنفيذ بالفعل.

وقامت اللجنة بإعطاء محاضرة استثنائية عن كيفية عمل التيتوريال وكيفية تدريسه لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة المكلفين بتدريس التيتوريال ولم يحضروا الدورة السابق ذكرها.

3) **تقديم مساعدات فنية وتقنية لاعضاء هيئة التدريس لمساعدتهم على تطوير عرض المحاضرات.**

تستمر اللجنة بالاشتراك مع الاسر الطلابية على تقديم المساعدة التقنية لمن يريد من أعضاء هيئة التدريس و ذهبوا بالفعل للأقسام للاعلان عن ذلك و بالفعل قاموا بامداد بعض أعضاء هيئة التدريس بفيديوهات و نماذج شرح مجسم 3-D و عمل power point لمن طلب من أعضاء هيئة التدريس.

4) **الاهتمام برأي الطلاب في العملية التعلمية والاستفاده منه لتطوير المحاضرات وطرق التدريس.**

- منذ العام الماضى تم عمل استبيان لتقييم أداء عضو هيئة التدريس من قبل الطلاب داخل المحاضرة وتم الاتفاق مع الأسر الطلابية على تعيين فريق عمل من كل دفعه لتوزيع الاستبيان أثناء المحاضرات وتجميعه. وتم بالفعل ارسال نتيجة الاستبيان لاعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بالتدريس حتى الان.

وقد قام مجلس الكلية مشكورا باستصدار قراراً بضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على أقل من 30% في الاستبيان لتطوبر أداءهم في المستقبل.

وأيضا تم عمل استبيان لتقييم أداء الطلاب اثناء المحاضرة من قبل عضو هيئة التدريس وبدأ بالفعل ارساله الى الأقسام وطلبنا منهم إبداء الراي وارساله مرة اخرى لمكتب وكيل الكلية لشئون الطلاب.

أيضا تم عمل نموذج استرشادى لاستبيان السكشن و الراوند و تم ارساله لمجالس الأقسام و طلبنا من الأقسام تفعيله.

- قمنا بتعديل الجدول الدراسى للفرقة الرابعة و الخامسة بناء على طلب الطلاب بحيث ينتهى الطالب من محاضرات المادة مع انتهاء الدراسة الاكلينيكية بالقسم مما يعظم استفادته و يقلل التشتيت و تبنت ادارة الكلية مشكوره الفكره بالتصديق على الجداول و بدأ التطبيق بالفعل من أول العام الدراسى الحالى.

5) متابعة البيئة التعليمية و المدرجات و الأدوات المستخدمة:

قمنا بالمرور على المدرجات وفحص أجهزة الكمبيوتر قبل بدأ العام الدراسى ثم تم ابلاغ المهندس المسؤول بالبرامج المطلوب اضافتها و الاصلاحات المطلوبه للأجهزه. ثم قمت بجولة أخرى بعد بدأ الدراسة للتأكد من ما تم اصلاحه.

6) الاستعانة بالطلاب في اللجنة لتحديد متطلباتهم و استخدام مجموعات منهم في كل فرقة دراسية للاسترشاد و المتابعة و المساعدة في عملية التطوير:

تمت الاستعانة بهم في تطوير المادة العلمية للمحاضرات ، وضع الاستبيان، توزيعه و تجميعه وتعديل الجداول الدراسية- تم توجيه طلب مقدم من وكيل الكلية لشؤن الطلاب الى مجالس الأقسام بضرورة وضع جدول محاضرات تفصيلى يتضمن:

توقيت المحاضرة (ميعاد الحاضرة و ترتيبها في الجدول الدراسي).

اسم المحاضر.

عنوان المحاضرة.

مدة المحاضرة.

و بالفعل استجابت معظم الأقسام.

الخطة المستقبلية:

1) استكمال تدريب أعضاء هيئة التدريس و الهيئة المعاونة.
2) عمل دورات بالتعاون مع لجنة التعليم الالكتروني لتدريب أعضاء هيئة التدريس و الهيئة المعاونة على برامج جديدة لتحضير المحاضرات مثل كامبتازيا و بريزى.....الخ بناء على طلبهم.
3) متابعه مشروع التيتوريال و تقييمه.
4) تكريم المتميزين من أعضاء هيئة التدريس و الهيئة المعاونة في مجال التدريس.
5) استمرار متابعة الاستبيان و تفريغه و إعطاء تغذية راجعه للإدارة و الأقسام عن أداء عضو هيئة التدريس.
6) وضع صندوق لتلقى شكاوى الطلاب يتم تفريغه دورياً و إرسال تغذيه مرتجعه.
7) تصميم خطة للدرس و مطالبة كافة اعضاء التدريس بتجهيزها و عرضها على اللجنة قبل بدأ المحاضرات.
8) الحصول على موافقة من مجلس الكلية على دخول أعضاء اللجنة في أي وقت من المحاضرة لتقييم اداء المحاضر وفقاً ل check list يتم الاتفاق عليها.
9) عمل مؤتمر داخلي في الكلية يشارك فيه المركز و اعضاء هيئة التدريس و الطلاب لعرض انشطة المركز و اشراك الطلاب في العملية التعليمية و اخذ اراءهم.

- **لجنة الدعم الطلابى:**

1) تهدف لجنة الدعم الطلابى التابعة لمركز تطوير التعليم و تنمية الموارد البشرية بكلية الطب جامعة المنوفية الى تقديم دعم طلابى بمستوى يساعد طلابنا على الوصول الى التميز المهنى و النجاح و تحقيق الذات و الارتباط بالجامعة و تبنى مبدأ التعلم مدى الحياة .
2) كما تهدف الى مساعدة الطلاب و الطالبات على تحقيق اهدافهم الاكاديمية و التغلب على المعوقات و المشاكل التي تؤثر على تحقيق اهدافهم عن طريق تطوير مهاراتهم الشخصية و الاجتماعية و الدراسية و دعمهم معنويا.

- **انجازات اللجنة:**

- **دعم الطلاب المتعثرين:**
- عمل قاعدة بيانات للطلاب المتعثرين سنويا بارقام تليفوناتهم و التواصل معهم للمتابعة.
- تصميم ملفات لمتابعة المتعثرين و متابعة الملفات من قبل السادة مسئولى الفرق و عمل اجتماعات منتظمة مع الطلاب.
- الاتفاق مع الاقسام العلمية لتنظيم محاضرات خاصة للطلاب المتعثرين و الوافدين و لامتحانات الدور الثانى.
- متابعة تظلمات الطلبة من نتائج الامتحانات.
- تعديل جدول امتحانات الطلاب الدور الاول و تقديمها لترك فترة مناسبة قبل الدور الثاني لتلافي شكوى الطلاب من ضيق الوقت قبل الدور التانى.
- حصر الطلاب المتغيبين عن الدروس العملية لمدة ثلاث مرات متتابعة او خمس متفرقة و ارسال تلغرافات لهم عن طريق شئون الطلاب لعمل جلسات ارشادية لهم.
- التواصل المستمر مع الطلاب للمتابعة العلمية و الدعم النفسى.

- الكشف على الطلاب نفسيا وتحديد من يحتاج الى علاج نفسي ومتابعة نفسية وصرف علاج لهم.
- بالتعاون مع اتحاد الطلاب يتم ابلاغ الطلاب المتعثرين في المواد التي بدأ بها جدول الدور الثانى قبل ظهور النتيجة ليجدوا وقتا كافيا لمراجعة المادة.
- استفاد من برنامج دعم المتعثرين أكثر من 100 طالب وطالبة (باقيين للاعادة وطلبة دور تانى وغياب متكرر)

- <u>دعم الطلاب المتفوقين:</u>

- عمل قاعدة بيانات للطلاب المتفوقين سنويا بارقام تليفوناتهم والتواصل معهم للمتابعة.
- تكريم الطلاب الاوائل على الدفعات: تم عمل حفل لتكريم اوائل الدفعات الفرقة الاولى والثانية والثالثة والرابعة (عدد 40 طالب) وتوزيع شهادات التكريم بحضور العميد والسادة رؤساء الاقسام واعضاء هيئة التدريس
- كما تم تكريم 50 من اعضاء هيئة التدريس و الهيئة المعاونة و الادارين و الطلاب المشاركين في انشطة اللجنة.
- تم تقسيم المتفوقين و عمل حلقات دراسية صغيرة للطلاب تمهيدا لإدراج المتعثرين فيها في المرحلة القادمة
- عمل برنامج اشراف اكاديمى للمتفوقين (Elite Mentoring program) يقوم فيه كل عضو من اعضاء هيئة التدريس المتطوعين بالأشراف على عدد خمسه من الطلاب المتفوقين
- و يشمل البرنامج:
- السماح للطالب بمشاركة عضو هيئة التدريس المشرف عليه في ابحاثه العلمية للاستفادة من خبرته البحثية.
- دعوة الطالب لمرافقة عضو هيئة التدريس المشرف عليه في حضور ورش عمل او مؤتمرات.

- السماح للطالب بمشاركة عضو هيئة التدريس المشرف عليه في المرور على المرضى و متابعة الحالات في المستشفى الجامعي او اي مكان خاص.
- التواصل مع الطالب عن طريق الاتصال المباشر او وسائل التواصل الاجتماعى و متابعة سلوكياته و محاولة تعديلها باستخدام الحوار و الطرق التربوية المناسبة .
- الاساتذة المتطوعين الاشراف على المتفوقين :.....

عدد الطلاب المستفيدين من برنامج (Elite Mentoring Program) للعام الأكاديمي الحالي 114 طالب

<u>الارشاد الأكاديمي المفتوح:</u>

تواصل مع الطلاب:

- شاركت اللجنة في الحدث التعريفي بمركز تطوير التعليم ولجان المختلفة MFM on the trail of change يومى 24 و 25 فبراير 2017 بمدخل الكلية حيث قام بعض من اعضاء اللجنة بشرح عمل اللجنة و انشطها المختلفة للطلاب و جمع مقترحاتهم.
- تم الاعلان عن اللجنة وعمل موقع للتواصل معها وتوضيح كافة البيانات المطاوبة للتواصل مع اعضاء اللجنة لاستقبال شكاوى الطلاب ومساعدتهم

يتم التواصل يوميا مع العديد من الطلاب من قبل مسئولى الفرق واستقبال شكواهم ومساعدتهم باستمرار

- كتابة ارشادات عن (كيفية الاستفادة من المحاضرات، ادارة الوقت, تطوير الذات...الخ) على موقع اللجنة الخاص بالطلاب على صفحات التواصل الاجتماعى.
- عمل تعريف مبسط للائحة الخاصة بالطلاب تشمل الاجابة على اسئلة الطلاب المتكررة و نشرها على موقع اللجنة

https://www.facebook.com/groups/1495178907444487/?ref=bookmarks

يستفيد من موقع اللجنة للتواصل مع الطلاب عدد 1500 طالب و طالبة

ارسال مخاطبات للاقسام العلمية بشأن شكاوى الطلاب من بعض كتب الاقسام و الامتحانات.

أنشطة فنية:

- عمل مسابقة للطلاب لتصميم افضل شعار للجنة وتم مكافأة الفائز بافضل تصميم
- عمل مسابقة في منتصف العام لأفضل عمل فنى (رسم, تصوير, نحت عزف....الخ)

أنشطة رياضية:

- عمل يوم رياضى Doctors Also Play بتاريخ 2016/10/6 للتواصل مع الطلاب و اعضاء هيئة التدريس لارساء الالفة و زيادة التواصل و تم تنظيم اليوم الرياضى بالتعاون مع وحدة الجودة بالكلية و اتحاد الطلاب و الاسر الطلابية.

حضر افتتاح اليوم عميد االكلية ووكيل الكلية لشئون التعليم و الطلاب ومدير وحدة الجودة و حوالى عشرين عضو هيئة تدريس مع اسرهم – اشتمل العاب كرة قدم، كره طائرة، كرة يد، كرة سلة، تنس طاولة و كلعب صابون و bubble ball و foam party, كما تشارك الطلاب و اعضاء

التدريس في وجبة الغذاء – استفاد من اليوم الرياضى عدد 200 من الطلاب و الطالبات و عشرين من اعضاء هيئة التدريس و أسرهم.

أنشطة علمية:

عمل سلسلة من ورش العمل لتدريب الطلاب و عددهم 1400 طالب على computer skills and presentation skills بواسطة مجموعة من الطلاب زملائهم حوالى 23 طالب للتدريب و عشر طلاب للتنظيم

تم تأسيس برنامج Experience transfer يهدف الى نقل الخبرات العلمية و العملية من أعضاء هيئة التدريس بالكلية و الجامعات المختلفة و الطلاب المتفوقين

اول ندوة تمت بالبرنامج بعنوان: Medical Student Future Between Reality and Challenges.

المتحدثين باليوم:

الاستاذ الدكتور/ حسين خيري نقيب أطباء مصر (قصة نجاح مصرية)

الاستاذ الدكتور/ هانى خيرى– أستاذ مساعد طب و جراحة العين (ممارسة الطب بين مصر و الخارج)

د/ محمد حلمي (مدير مركز Score للزمالات و المعادلات)

شارك حوالي 500 طالب كما تم السحب على ثلاث منح لحضور دورات للزمالات بمركز Score

دعم الطلاب الوافدين وطلاب المدن الجامعية:

- عمل قاعدة بيانات للطلاب الوافدين سنويا بارقام تليفوناتهم و التواصل معهم للمتابعة.
- تنظيم محاضرات بالاقسام شهر نوفمبر و ديسمبر لمراجعة ما تم تدريسه خاصة للفرق الأولى لتعويض تأخير انتظام الطلاب الوافدين في الدراسة بسبب الاجراءات.
- تنظيم اللقاء الأول مع الطلاب الوافدين و طلاب المدن الجامعية.
- بحضور 34 طالب و طالبة (8 سوريين – 6 عراقيين – 5 فلسطينيين – 15 من المدن الجامعية)
- تم عرض كافة الخدمات التي تقدمها اللجنة و توضيح دورها في مساعدة الطلاب و استعداد اعضائها التواصل معهم و مساعدتهم و تجميع شكاوى الطلاب كما تم توزيع اطباق من الحلوى الرمضانية للحضور و ارسال بعضها لطلاب المدن الذين لم يتمكنوا من الحضور كما تم توزيع شهادات تقدير للطلاب لتشجيعهم على جهودهم و تغربهم و عنائهم من اجل طلب العلم .

التواصل مع طلاب المدن الجامعية و معرفة شكواهم:

- تواصلنا مع ادارة الجامعة و ادارة المدن الجامعية لتوفير مراوح بالحجرات في المدن الجامعية و عرض الشكاوى المقدمة من الطلاب و حل المشكلات التي تقابلهم.
- متابعة نتائج الامتحانات للطلاب الوافدين الوافدين و ابلاغهم بها بعد سفرهم لبلادهم و الاجابة عى استفساراتهم بخصوص القواعد و اللوائح المنظمة للدور الثاني و التظلمات.
- تم دعوة الطلاب الوافدين و طلاب المدن الجامعية لحضور حفل الافطار السنوى للكلية مجانا يونيو2017 حضر فعليا 70 طالب و طالبة .

خطة عمل اللجنة الفترة المقبلة :

- الاستمرار في الانشطة السابقة لدعم المتعثرين و المتفوقين و الطلاب الوافدين و طلاب المدن الجامعية و الارشاد الأكاديمي المفتوح.
- عمل قواعد بيانات للطلاب المتعثرين و المتفوقين و الوافدين و طلاب المدن الجامعية
- توفير مكان للقاء مع الطلاب باستمرار يسمى وحدة الدعم الطلابى
- توفير أماكن للطلاب للاطلاع و المذاكرة و تكوين حلقات استذكار صغيرة لتشجيع الطلاب على التحصيل الدراسى و دمج الطلاب المتعثرين
- تنظيم دورات تدريبية لتطوير مهارات الطلاب.
- التدريب على استخدام بعض برامج الكومبيوتر التي تساعد الطلاب على الابحاث و تقديم العروض العلمية و السيمينارات
- طرق البحث في المصادر الموثوق بها علميا و قراءة و كتابة الموضوعات العلمية.
- التحضير للامتحانات

كيفية عمل بحث علمى

كيفية تجهيز عرض علمى (presentation)

الاستفادة من المحاضرات و السكاشن العملية و الاكلينيكية

ادارة الوقت والاعباء الدراسية.

تحفيز الذات وعدم المماطلة

التعاون مع الادارة الجديدة للوافدين بالجامعة و تنظيم اجتماعات بينها و بين الطلاب الوافدين بالكلية.

التعاون مع ادارة المدن الجامعية و تنظيم اجتماع مع طلاب المدن الجامعية بالكلية لعرض مشاكلهم

التي تم تقديم طلبات بها للجنة.

التواصل مع ادارة الجامعة لشئون التعليم و الطلاب من اجل:

توفير جوائز للنشر الدولى للطلاب

توفير وسائل نقل لرحلات علمية لمراكز بحثية مختلفة داخل مصر

توفير كورسات صيفية لتدريب الطلاب على مهارات الحاسب الآلي و اللغات

وضع خطة شهرية لبرنامج Experience transfer: تشمل توفير مكان و متكلمين

وضع خطة ليوم رياضى نصف سنوى

تطوير برنامج دعم المتفوقين و وضع منهج للتعامل معهم

تنظيم رحلات علمية للمتفوقين الى:

– مركز ابحاث الشيخوخة جامعة زويل

– مركز ابحاث الكلى بالمنصورة

– مركز ابحاث مستشفى الاورام 57357

الانجازات:

اعداد كتيب ارشادي عن الطريقة المثلي لتحضير امتحان تحريري بطريقه حرفيه) تم تحضيره من احدث المراجع العالمية في مجال التعليم الطبي) .

"A guide of how to prepare a valuable exam"

وتم ارسال هذا الكتيب الي جميع أقسام الكلية عن طريق الأستاذة الدكتورة وكيل الكلية لشئون التعليم و الطلاب في شهر مايو .2016 ثم تم ارساله مره اخري لكل رؤساء الاقسام عبر البريد الالكتروني في 19 اكتوبر 2016 ثم تم ارساله مره اخري بناء على طلب بعض رؤساء الاقسام في ابريل .ثم توزيعه مجانا على الحضور في دورة تطوير طرق التقويم التي تقدمها اللجنه وسيتم التحدث عنها في نقطه لاحقه.

اعداد" قائمه تدقيق "لتقييم كل امتحان خاص بالطلبه من الفرقه الاولي الي الفرقة السادسة وتحتوي على 70 نقطه يتم التعليق عليهم .ثم جزء خاص بتوصيات اللجنه لتحسين الامتحان التالي يتم كتابتها فيما لا يقل عن 5 صفحات لمساندة الاقسام في هذه العمليه لصالح الطلبة.

- اعداد وكتابة تقرير لكل امتحان في قائمة التدقيق وكان اقل تقرير في حدود 13 صفحه واطول تقرير 33 صفحه .والي تاريخ الكتابه اليوم 9اكتوبر تم اعداد 98 تقرير اعداد وكتابه التقارير يتم بواسطة اعضاء اللجنة اما المراجعه النهائيه فبواسطه رئيسه اللجنه ورئيسه اللجنه ايضا تشترك في الاعداد الاولي للتقارير مثل باقي الاعضاء.
- تم اعداد كتيب ارشادي مفصل عن كيفية تطوير الامتحان الاكلينيكي والعملي ليكون أكثر موضوعيه وتم توزيعه مجانا على الحضور في دورة تطوير طرق التقويم.

تم اعداد كتيب ارشادي مفصل عن كيفية تطوير الامتحان الشفوي ليكون أكثر موضوعيه وتم توزيعه مجانا على الحضور في دورة تطوير طرق التقويم.

- تم اعداد كتيب ارشادي مفصل عن كيفية تحضير بلوبرينت وتم توزيعه مجانا على الحضور في دورة تطوير طرق التقويم.
- تم اعداد كتيب ارشادي مفصل عن كيفيه تحضير بروتوفوليو كوسيله من وسائل التقويم وتم توزيعه مجانا على الحضور في دورة تطوير طرق التقويم.
- تم اقامه دورات مجانية بعنوان (تطوير طرق التقويم) للساده اعضاء لجان الممتحنين بناء على قرار مجلس الكلية وايضا للساده اعضاء هيئه التدريس والهيئه المعاونة .الي تاريخه تم اقامة6 دورات وكل دوره تتكون من ثلاث ايام
- اعداد قالب للصفحة الاولى وارسالها الكترونيا لرؤساء الاقسام لتوحيد شكل الورقة الامتحانين في كل اقسام كلية الطب جامعة المنوفية.

– ارسال 86 بريد الكتروني الي رؤساء الاقسام المختلفة بها قائمه تدقيق فارغه ليكونوا على دراية بكيفية تقييم الامتحان من قبل اللجنة وبها قالب للصفحة الاولي للورقة الامتحانية وايضا ارسال الكتيب الارشادي للامتحان النظري وتقارير تقييم الامتحانات (تم الارسال عن طريق رئيسه اللجنة)

– تم عقد 93 لقاء الي تاريخه مع السادة اعضاء هيئه التدريس ورؤساء الاقسام لشرح الكتيب الارشادي للامتحان النظري وللمناقشه في تقارير الامتحانات ولعرض توصيات اللجنة بصوره واضحة وكان يتواجد في اللقاء بصوره اساسيه رئيسه اللجنه وعضو اللجنه المختص باعداد التقرير

– تم عمل بورتفوليو للجنه يوجد فيه كل تقارير الامتحانات والرؤيه والرساله والاهداف وصور الدورات وصور البريد الالكتروني وكل التغذيه الراجعه

– تمت عدة لقاءات بين رئيس اللجنه ومجموعه من الطلاب من أسرة مايندس للتوعية بنظام الامتحان الجديد وذلك لتوعيه زملاءهم في كل الدفعات باهميه التغيير وضرورته لمصلحه الطلاب والعملية التعليمية وايضا اشتركت اللجنة من خلال ثمانيه من اعضاءها في ايفنت خاص بالتعريف بمركز تطوير التعليم الطبي ككل

– تم تحضير قائمة تدقيق خاصه بترتيب الامتحانات من الفرقة الاولي الي الرابعة (الدور الاول)للعام الجامعي 2017 / 2016 وتم ترتيب الامتحانات حسب عدد النقاط التي حصل عليها كل امتحان وتم اعلان الترتيب بصوره شفافة في مجلس الكلية وتم تكريم رؤساء الاقسام المختصه باول خمس مراكز بخطاب شكر من اللجنه تم تسليمه بواسطه سيادة عميد الكلية وسيادة

وكيلة الكلية لشئون التعليم والطلاب وتم ايضا تكريم قسم الجراحه العامه عن امتحان اكتوبر 2016 في نفس المجلس.

الخطة المستقبلية:

تكوين بنوك اسئله الكترونيه في كل الاقسام من الفرقه الاولي الي السادسه وتجربه التصحيح الالكتروني.

2- <u>الضبط والتغذيـة الراجعـة:</u>

إن تقييم اداء النظام وأساليب تصحيح المسار لتحقيق الاهداف المطلوبة يعد الأن من أحد شعارات المؤسسة التي نحرص على تطبيقه وذلك عن طريق:

- التشكيل الدورى لفرق المراجعة الداخلية على مختلف أقسام ومنشآت الكلية وتلقي تقارير خاصة بكل جزء ثم رفع هذه التقارير الي الأقسام المعنية لإتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة ومتابعة تنفيذ هذه الإجراءات من قبل وحدة ضمان الجودة.
- متابعة أداء أعضاء هيئة التدريس الخاصة بالعملية التدريسية عن طريق استبيانات توزيع على الطلبة عقب عمل محاضرة وإعداد التقرير عن اداء عضو هيئة التدريس وإرسال نسخة من نقاط القوة والضعف الخاصة بكل عضو للتغلب على نقاط الضعف وتلقي التدريب اللازم لسد هذه الفجوة
- تقارير تقييم الاداء الخاصة بأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والتي تملأ من قبل رئيس القسم العلمي.
- تقارير المقررات الدراسية والبرامج الت تقدمها مختلف الأقسام العلمية مع الإجراءات التصحيحية اللازمة.
- إعداد التقرير السنوى عن انشطة الكلية وتقارير المعامل وإحصائيات نتائج طلاب البكالوريوس والدراسات العليا وتقارير أنشطة البحث العلمي.

المناقشة:

- وقد أشارت دراسة أحمد الخطيب ورداح الخطيب سنة 2012 تحت عنوان "الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية أن الحصول على الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي يسهم في تحسين ادائها لتتلاءم مخرجاتها مع سوق العمل واحتياجات خطط التنمية الشاملة والمستدامة وكشفت الدراسة عن وجود اجماع بدرجة كبيرة لدى عينة البحث (رؤساء الجامعات ونوابهم ومختصون الاعتماد وأعضاء هيئة ومجالس ولجان الاعتماد وضبط الجودة) حول أثر تطبيق معايير الاعتماد على ضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي. [8]
- وقد أبرزت دراسة زين الدين بروتس ويوسف بركان سنة 2012 تحت عنوان "تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر: الواقع والآفاق أهمية تطبيق معايير الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي. [9]
- وفي دراسة سهيل روق دياب سنة 2009 أشار الي ان الحصول على الاعتماد يسهم في جعل الطالب مركزاً للعملية التعليمية ويمكن الطلبة من مواجهة الحياة العملية ويكسب القيم الضرورية للتكيف مع المجتمع وينمى مهارات البحث العلمي في القائمين على المؤسسة [10].

المراجع:

1. الرشيد محمد بن احمد: دراسة حول نظام اعتماد المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الامريكية.
2. رسالة الخليج العربى (20) الرياض: مكتبة التربية العربى لدول الخليج ص 263.
3. الخطيب محمد بن شحات: ادارة الاعتماد الأكاديمي في التعليم. رسالة الخليج العربي (73)
4. محمد بن الكريم الدحام: الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي وتطبيقاته في الجامعة العربية.
5. سوسن شاكر معيد، محمد فؤاد الزيات . الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي للعام الجامعي – دار صفاء للنشر والتوزيع – عمان، الطبعة الأولي 2008.
6. عبد الراضى حسن المرافي، تطبيق نظام الجودة التعليمية والاعتماد لتطوير التعليم الجامعي وقبل الجامعي القاهرة ط (1) :2008.
7. باسينة محمد، يعقوبي خليفة التجارب الدولية للجودة في مؤسسات التعليم العالي. مجلة المالية والأسواق 218-219 / 2009.
8. أحمد الخطيب، رداح الخطيب. الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية (نموذج مقترح) عالم الكتب الحديثة الاردن ،2010 ص 1-37.
9. زين الدين بروتس، يوسف بركان (2012): تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر: الواقع والآفاق
10. سهيل روق دياب، معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجامعة الفلسطينية الفاعلة – دراسة حالة، مقال في مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات – العدد السابع عشر -2009 ص19

واقع تطبيق معايير ضمان الجودة في خدمة المجتمع بجامعة السلطان قابوس (دراسة حالة)

أ. د. صالحة عبد الله عيسان، sissan@squ.edu.om

مديرة مكتب ضمان الجودة بجامعة السلطان قابوس

أ. هالة أحمد الرواحية halrawahi@squ.edu.om

مدققة لغوية في مكتب ضمان الجودة بجامعة السلطان قابوس

ملخص

يهدف البحث إلى التعرف على آليات تطبيق معايير ضمان جودة التعليم في خدمة المجتمع، ويتناول تحليل لمعايير ضمان جودة التعليم في خدمة المجتمع، والسياسات الجامعية التي توجه إجراءات العمل بشكل عام، وفي جامعة السلطان قابوس بشكل خاص. ويتلخص البحث في الآتي:

لقد أصبح ضمان الجودة في التعليم أمرا ضروريا ومهما حيث أنه يعتبر ركنا أساسيا لتحقيق جودة التعليم المقدمة للمجتمع، وتعد خدمة المجتمع من أهم الأدوار التي تطلع بها الجامعات حيث أن كل ما تقوم به الجامعات من أنشطة تعليمية أو بحثية لا بد وأن ينصب في خدمة المجتمع بمختلف مستوياته، فالجودة في التعليم العالي وخدمة المجتمع تعني التطور، والاستمرار، والأداء المتميز؛ لكسب ثقة المجتمع في خريجيها على أساس آلية تقييم معترف بها عالميا، وفقا للمعايير المعتمدة للجودة دوليا، ومحليا، ولا تقتصر جودة الأداء على مجالي التعليم، والبحث، ولكن يشمل جودة الخدمات المقدمة للمجتمع كافة (سعيد، آدم ، 2016 : 495).

ولتحقيق أهداف البحث، تم توظيف المنهج الوصفي، وتحليل الأدبيات والوثائق الرسمية ذات العلاقة، وكذلك الاطلاع على جهود بعض الجامعات في مجال خدمة المجتمع. وقد تم التوصل الى مجموعة من التوصيات منها: ضرورة الاهتمام بخدمة المجتمع ووضع الخطط الاستراتيجية والتنفيذية التي تتوافق والمتغيرات المجتمعية، ووضع معايير ومؤشرات واضحة لقياس جودة الخدمات الموجهة للمجتمع

الكلمات المفتاحية: *الجودة، معايير، خدمة المجتمع، جامعة السلطان قابوس.*

Research Title: Reality of applying quality assurance standards in serving the community at Sultan Qaboos University (a case study):

Prof.Salha A. Y. Issan, sissan@squ.edu.om

Quality Assurance Office Director Sultan Qaboos University

Hala A. S. Al Rawahi, halrawahi@squ.edu.om

Quality Assurance Office Language Auditor

Abstract

This research aims to identify the mechanisms of applying standards of ensuring quality education in services offered for Omani society. It also focuses on policies, procedures and practices of services offered for the society in some selected universities and at Sultan Qaboos University in particular.

The assurance of education quality has become an important issue since it is an essential corner stone in accomplishing quality of education offered to society. To serve society is one of the most important role played by universities since all the education and research activities performed by universities must be directed to serve the society at all levels and segments. Quality of performance is not limited to education and research, but it also includes quality of services that are introduced to the whole of society. (Said, Adam, 2016: 495)

Therefore, to achieve the research's objectives, the researchers employed the descriptive approach and analyzed the relevant literature and official documents. The research ends by giving some recommendations that refer to community services such as developing strategic and operational plans that fulfill society's needs. SQU should also state the standards and key performance indicators to measure the effectiveness of its units' services and the satisfaction of their stakeholders.

Key words: *quality, standards, service of society, Sultan Qaboos University.*

المقدمة

إن العصر الحديث يتسم بالتطور، والتقدم العلمي، والتكنولوجي في شتى مجالات الحياة، وأصبح التغيير السريع في الجامعات هو السمة التي يجب أن تعيشها في تحقيق مخرجات علمية متطورة، ولهذا تشهد تطورا مستمرا نحو الأفضل؛ لمواكبة حاجات المجتمع، حيث أنها تسعى إلى تدريب وتأهيل موظفيها الإداريين، وأعضاء هيئة التدريس؛ لضبط وتجويد الأداء من خلال استخدام الوسائل التعليمية المناسبة في العملية البحثية، والتدريسية وخدمة المجتمع لضمان الجودة، وفقا للمعايير المعتمدة للجودة محليا ودوليا.

وبما أن الجودة مصدر للإحساس بالفخر، والحافز لإتقان العمل، فهي نهج ديني وليس مطلبا حضاريا بل توجيه سماوي علينا انتهاجه والتمسك به؛ لأن أول من نادى بإتقان العمل، وتحقيق متطلبات المواطنين ورضاهم التام عن كل ما يقدم لهم هو الدين الإسلامي الحنيف.

إن عملية وضع معايير ضمان جودة التعليم في خدمة المجتمع؛ لتحقيق المنهج التعليمي العالي هو أحد الروافد العلمية، وخطوة في تحقيق النجاح في جميع المجالات، ومن أجل تطبيق معايير الجودة بشكل صحيح ترى الباحثتان ضرورة توفر الشروط الآتية: تعاون الجهات في عملية ضبط معايير الجودة وفق أسس ثابتة وواضحة يتم تطبيقها على المجتمع، و مراجعة المعايير من فترة إلى أخرى حسب متغيرات العمل، و توفر الرغبة الصادقة في كل الأطراف ابتداء من الطلبة، وانتهاء بالمؤسسة التعليمية للعمل من أجل تطبيق معايير تمثل استراتيجية دائمة وليست مرحلية، فالجودة ليست وليدة لحظة أو مرحلة دائمة، بل هي سياسة عامة لا بد من اعتمادها وتطبيقها، وعدم الاكتفاء بوضع المعايير النظرية، وإنما الانتقال من المعيار النظري إلى التطبيق العملي حتى تكون عملية الضبط عملية جادة.

وتأسيسا على ما تقدم فإننا بأمس الحاجة إلى الجودة في الجامعات بوصفه مكونا رئيسيا من مكونات النجاح، والذي يعمل على تطوير إبداعات العقل الإنساني؛ لمواكبة الثورة المعلوماتية الفائقة، والانفجارات المعرفية في هذا العالم المتغير.

ويركز هذا البحث على إلقاء الضوء على واقع تطبيق معايير ضمان جودة الخدمات التي تقدمها جامعة السلطان قابوس للمجتمع، فالجامعة أولت اهتماما بالغا بمجال خدمة المجتمع وطورت سياسة خدمة المجتمع (Community Service Policy) واهتمت بالإجراءات التي لا بد أن تطبقها وحداتها المختلفة لضمان خدمة متميزة تتوافق مع متطلبات المجتمع العماني.

أهداف البحث:

1. التعرف على واقع، ودور التعليم الجامعي في خدمة المجتمع من خلال الادب النظري والدراسات السابقة.
2. تحليل ممارسات بعض الجامعات فيما تقدمه من خدمات لفئات المجتمع المختلفة.
3. تحليل جودة الخدمات التي تقدمها جامعة السلطان للمجتمع ووحداتها المختلفة.
4. اقتراح بعض التوصيات من أجل تحقيق الجودة والتميز في الخدمات التي تقدمها الجامعة للمجتمع.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الذي يهتم برصد الواقع، ووصف الظاهرة، ثم التحليل والتفسير على أسس منهجية علمية دقيقة، وجمع البيانات وتحليلها من أجل استخلاص النتائج والتي اشتقت منها التوصيات.

مصطلحات البحث:

الجودة: هي درجة استيفاء المتطلبات التي يتوقعها المستفيد من الخدمة، وتلك المتفق عليها معه (خلف، وآخرون، 2013: 83). ويشير مفهوم الجودة إلى جودة المنتج والخدمة، وأن ملامح وخصائص هذا المنتج تحمل بين صفاتها القدرة على إشباع حاجات العميل، ولتقييم الجودة يجب أن نحدد أولا من هو العميل وما هي متطلباته وحاجاته التي ترتبط بعدد من السمات الفردية؟ وهنا فإن الخدمة التي يتم تقديمها هي الخدمة التعليمية والعميل هنا هو الطالب، ومن ثم يمكن تعريف الجودة بأنها عملية تحويل للمعرفة والمهارات الخاصة بمادة معينة من المعلم إلى الطالب عن طريق استخدام طرق التعلم الفعالة (علام، 2007 : 468).

ضمان الجودة: هي عملية مستمرة ونشاط منظم لقياس الجودة طبقا لمعايير قياسية بغرض تحليل أوجه التصور المكتشفة واتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين وتطوير الأداء ثم قياس الجودة مرة أخرى لتحديد مدى التحسن الذي تحقق بغرض التأكد من الامتثال للمواصفات أو المتطلبات أو المعايير. كما يشمل ضمان الجودة وضع المعايير وإبلاغها وتحديد المؤشرات اللازمة لرصد الأداء والامتثال للمعايير (خلف، 2013: 83).

المعايير: هي عقد اجتماعي جديد حول متطلبات التعليم الجامعي، وتأكيد للتوقعات المتفق عليها اجتماعيا، وهي تلعب دورا مهما في وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء بكل جوانبه وإظهار قدرة الطلبة على تحقيق النواتج مسبقا، وهي أساس للتقويم المؤسسي والبرامجي وقد ارتبطت المعايير بالجودة الشاملة التي بدأت في مجال الصناعة وإدارة الأعمال والتجارة ثم انتقلت للتعليم (سعيد، 2016: 495). ويعرف أيضا" بأنه قواعد السلوك الرسمية وغير الرسمية والتوقعات الثقافية المشتركة لجماعة أو تنظيم أو مجتمع، وتعرف معايير ضمان الجودة بأنها مستوى المتطلبات والشروط الواجب توافرها في مؤسسات أو برامج من أجل اعتمادها وإصدار شهادات لها من قبل أجهزة ضمان الجودة أو الجهة المعتمدة، وتشمل هذه الشروط توقعات عن تحقيق الجودة والفعالية والجدوى المالية والنتائج والاستدامة (توفيق، 2010: 679).

خدمة المجتمع: هي الجهود التي يقوم بها الأفراد أو الجماعات أو المنظمات أو بعض أفراد المجتمع لتحسين الأوضاع الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية (سعيد،468:2016).

التعريف الإجرائي: مفهوم خدمة المجتمع كما ورد في سياسة خدمة المجتمع بجامعة السلطان قابوس: هي جميع الأنشطة والفعاليات والبرامج التدريبية والمجتمعية المجانية أو مقابل رسوم مالية التي تنفذها وحدات الجامعة لمختلف شرائح ومؤسسات المجتمع المحلي بهدف خلق وتحقيق شراكة مجتمعية متبادلة بين الجامعة والمجتمع (مركز خدمة المجتمع،1:2017).

وتعرف الباحثتان **خدمة المجتمع** في هذا البحث بأنها جميع الخدمات والأعمال والأنشطة في جميع المجالات التي تقدمها جامعة السلطان قابوس لطلبتها داخل الجامعة ولأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي.

الدراسات السابقة:

تناول هذا الجزء تحليل لبعض الدراسات عن دور الجامعات وأهميتها في خدمة المجتمع وجودة خدماتها ذات الصلة بموضوع البحث مرتبة زمنياً من الأحدث الى الاقدم على النحو التالي:

1- العياشي (2017) هدفت الدراسة إلى إبراز دور الجامعات العربية في تفعيل خدمة المجتمع في ضوء مسؤوليتها الاجتماعية، ورغم تزايد الاهتمام في السنوات العشر الأخيرة من القرن العشرين حول مفهوم المسؤولية الاجتماعية وأصبح المجتمع يتطلع إليها لمواجهة المشكلات الاجتماعية التي زاد تفاقمها وتأثيرها في العالم، حيث استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي. وبينت الدراسة أن مستوى الاهتمام العربي بالمسؤولية الاجتماعية ما زال يسير بخطى بطيئة وغير واضحة المعالم، وبالتالي للدراسة أهمية خاصة؛ لأن معيار نجاح الجامعة ورسالتها محدد في إقامة العلاقة مع المجتمع وتوثيقها لذلك هي دعوة إلى ضرورة ربط الجامعة بالمجتمع والبيئة، ومن أهم نتائجها غياب الخطط والبرامج التطويرية التي تهتم بالتنمية الزراعية والصناعية وانخفاض مستوى العملية التعليمية في الجامعات فلم تعد الجامعات تغرس ملكات الابتكار والإبداع، ولا تكسب القيم الدافعة للأخذ بالمنهج العلمي، بل أصبح الطالب داخلها مغتربا عن المجتمع والمتغيرات التي يمر بها.

2- رقاد (2017) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على عوامل نجاح تطبيق نظام ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية العامة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة فيها. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في معرفة آراء مسؤولي ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية الواقعة في الشرق الجزائري، والبالغ عددها 28 جامعة، وتضم كل جامعة مسؤولاً واحداً لضمان الجودة. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق الاستبانة لقياس وجهة نظرهم. وقد كشفت الدراسة عن وجود اختلافات في وجهات نظر مسؤولي ضمان الجودة حول السياسة المناسبة لتطبيق نظام ضمان الجودة، كما كشفت الدراسة عن موافقة نظر مسؤولي ضمان الجودة بدرجة عالية جدا على أغلبية عوامل النجاح التي اعتبروها تشكل مقومات أساسية لضمان تطبيق نظام الجودة بفعالية.

3- حنيش (2016) تحدثت هذه الدراسة عن العلاقة بين الجامعة والمجتمع في ليبيا، وألقت الضوء على المتغيرات العالمية والمحلية التي تستلزم تفعيل مشاركة طلاب الجامعة في مجالات خدمة المجتمع بليبيا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتوضيح كيف يمكن تفعيل مشاركة طلاب التعليم الجامعي في خدمة المجتمع بليبيا؟ ومن أهم النتائج التي توصلت إليها دراستها إن خلق بيئة تعليمية جامعة متميزة ترتفع بقدرات الطلاب، وتساعدهم على اكتساب المعرفة والخبرات مما يجعلهم طلاب يمتلكون القدرة على تقديم خدمات متكاملة لمجتمعهم، وقياديين أكفاء ومواطنين صالحين.

4- المخرم، (2016) توضح الدراسة الدور التي تقوم به الجامعات في سبيل تنمية مجتمعاتها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لوصف وتحليل الأنشطة التي نفذتها عينة من الجامعات وعمل على تحليلها وتفسيرها على أسس منهجية علمية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها دراسته إن اتصال الجامعات بمجتمعاتها المحلية أصبح ضرورة حتمية فرضتها العديد من المتغيرات في مجالات الحياة المختلفة، فهي المصدر الرئيس من مقومات التنمية الشاملة عبر مخرجاتها في شتى المجالات الاقتصادية، والاجتماعية، والفكرية، والثقافية.

5- سعد، (2016) ناقشت جودة ودور مركز تعليم الكبار في جامعة ريجينا بكندا وجامعة فيرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية في خدمة المجتمع وإمكانية الإفادة منها في الجامعات المصرية، واستخدم الباحث المنهج المقارن والذي يتمثل أولها في البعد الوصفي للظاهرة التعليمية موضوع الدراسة (مراكز تعليم الكبار)، وثانيها البعد

التحليلي الثقافي، لإظهار القوى والعوامل الثقافية المسئولة عن الوضع الراهن للظاهرة، وثالثها البعد المقارن التفسيري، لتحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف للظاهرة ، ورابعها البعد التنبؤ لوضع إجراءات مقترحة لتطوير مراكز تعليم الكبار بمصر، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة لا يمكن للجامعات المصرية أن تطور وتعيش حياة ناجحة إلا إذا اهتمت اهتماما كبيرا بخدمة مجتمعها.

6- المختار(2015) توضح الدراسة دور الجامعات المعاصرة في خدمة المجتمع، وعرض خبرة ماليزيا في هذا المجال ومقارنتها بواقع دور جامعة طرابلس في خدمة المجتمع الليبي، والتعرف على الآليات المقترحة لتفعيل دورها في خدمة المجتمع ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يفيد في رصد ظاهرة البحث وتحديد الحقائق المتعلقة بالواقع الحالي ووظف الباحث استبانة تتضمن قائمة بأدوار خدمة المجتمع بالجامعات، وجمع البيانات تحليلها ، ومن ثم استخلاص النتائج وتفسيرها، واقترحت الدراسة قيام الحكومة الليبية بإصدار تشريعات واضحة تلزم الجامعة بخدمة المجتمع وتعزيز الوعي الداخلي والخارجي للجامعة تجاه خدمة الجامعة للمجتمع.

7- محمد، (2015) هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض المتغيرات المعاصرة والأدوار التي ينبغي أن تقوم بها جامعات الصعيد في مصر في مجال خدمة المجتمع في ضوء هذه المتغيرات، ، والوقوف على المعوقات التي تحد من أداء هذا الدور على الوجه الأكمل، ووضع تصور مقترح لتفعيل وظيفة خدمة المجتمع بجامعات الصعيد، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال تحليل الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة ، وتوصلت الباحثة إلى عدد من النتائج أهمها أن هناك بعض مظاهر القصور في الأدوار التي تقوم بها جامعات الصعيد ، ويتضح هذا القصور في دور الجامعات في تدعيم الدور التنموي للمرأة الصعيدية ، مع العلم أنها تبذل جهودا لتنمية الوعي السياسي والمسئولية الاجتماعية، ومواجهة مشكلات الزيادة السكانية والهجرة والبطالة والأمية، وبناء على ذلك قدمت الدراسة تصورا مقترحا يعتمد على معايير محددة يمكن من خلاله تفعيل دور هذه الجامعات في خدمة المجتمع ودعم الدور التنموي للمرأة الصعيدية.

8- كربي وآخرون (Kirby at.al 2015) ركزت الدراسة على الكشف عن تطبيق الشراكة المجتمعية بين الجامعات الأسترالية والمجتمعات المحلية والمدارس الابتدائية لدعم خدمة التعلم في استراليا فيما يتعلق بتطبيق الفصول الدراسية لمعالجة صعوبات التحدث والقصور في الاتصال مع الآخرين. وقد قام الطلية المتخصصون في صعوبات النطق بتقديم هذه الخدمة في المناطق الريفية والنائية في ثلاث مناطق بأستراليا. وقد تم قياس مدى فاعلية هذا البرنامج بتوظيف المنهج الوصفي وتوظيف أداتين هما المقابلة الجماعية للجان التنسيق للبرنامج والاستبيان في المدارس التي تم تطبيق البرنامج فيها. وبعد تحليل النتائج تبين أن هناك عدة عوامل تؤدي إلى نجاح مثل هذه الشراكة منها الالتزام بتقديم الخدمة وفق خطة زمنية طويلة المدى، وتفعيل العلاقات مع المدارس، والالتزام فيما يتعلق بخدمة المجتمع، وتقبل المخاطر، ووضع الخطط للتغلب عليها خاصة عند التعامل مع المناطق الريفية.

9- أما دراسة الدوماني، (2013) هدفت الدراسة إلى التعرف على ضمان الجودة في التعليم، وأهميته في خدمة المجتمع حيث أوضح الباحث أن التعليم العالي يجب أن يكون واعيا بحاجات المجتمع، وطموحاته المستقبلية، وحاجات كل الفئات والشرائح الاجتماعية المختلفة، وقد وظف الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها دراسته إن المجتمع الحديث يحتاج إلى الجامعة المستقلة، بحيث تصبح مركز قوة علمية، وعنصر ضبط في عمليات التنمية، ويجب إيجاد نوع من التوازن بين استقلال الجامعة، وبين إشراف الدولة المحكمة، فالمجتمع يحتاج إلى تعليم عالي يقوم بالتفكير والبحث دون قيود.

10-نوانغشاليرم، وآخرون (Nuangchalerm, 2012) تم توظيف البحث الإجرائي للكشف عن دور وتأثير عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس والمستشارون وبرامج دعم الطلبة في الجامعات التايلندية في تطوير الخدمات

المقدمة للمجتمع وذلك بتطبيق فلسفة الاقتصاد الذاتي التي يتبناها ملك تايلند بول ادولياديج، إن هذه الفلسفة تنطوي على توجيه لتنمية اجتماعية واقتصادية مستدامة منذ أكثر من 50 عاماً بالنسبة للإنسان التايلندي، وتمتد أيضاً لتشمل جوانب الحياة الأخرى ومنها التعليم، والهدف من تطبيق هذه الفلسفة تعزيز أسلوب حياة القرويين، وتقديم الخدمات التي ترفع من مستوى الحياة لسكان الريف. وتم توظيف عدة أدوات منها الملاحظة المباشرة والاستبانة، والمقابلات من أجل وضع استراتيجية واضحة تنفذها الجامعات التايلندية لخدمة المجتمع. وقد توصلت الدراسة إلى أن المجتمع الراغب في البقاء والاستمرار في التطور بحاجة إلى المزيد من التعلم التعاوني والاستفادة من الممارسات الفعالة، وإن الشراكة مع قطاعات المجتمع يحقق التنمية المرغوبة.

11- عودة، (2012) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور جامعتي الزقازيق، والجامعة الإندونيسية في مجال التدريب والتنمية البشرية وخدمة المجتمع في ظل العلاقات بينهما، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لرصد ووصف دور الجامعتين في خدمة المجتمع، وكذلك المقارنة بين آليات تفعيل أدوارهما الحالية والمستقبلية. واعتمد الباحث على المقابلة لجمع البيانات من أساتذة وطلبة الجامعتين الدارسين في مرحلة الدراسات العليا وتوصلت الدراسة إلى أن الجامعة يجب أن تهتم بالمجتمع وتعمل على نشر المعرفة من أجل تحقيق النجاح والازدهار في جميع المجالات، وبناء على ذلك على الجامعة توفير البيئة العلمية المناسبة التي يمكن أن تنمو فيها البحوث العلمية، والسعي في نشرها وتوظيفها لحل المشكلات المختلفة في المجتمع.

12- البريثن، (2012) هدفت إلى التعرف على ضمان الجودة في الخدمة الاجتماعية والغاية من ضمان الجودة في المؤسسات، حيث وضح الباحث المعايير التي يمكن النظر إليها لتحقيق الجودة في ممارسة الخدمة الاجتماعية، واتبع المنهج الوصفي في ذلك وعمل على تقسيم المعايير وتوضيحها وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بضمان الجودة في الخدمة الاجتماعية من أجل تحقيق النجاح والتميز للمجتمع.

13- الموسوي (2003) وضحت دراسته تطوير أداة القياس لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وذلك من خلال التحقق من صدقها وثباتها وقابليتها للتطبيق في المؤسسات التربوية وتوصلت الدراسة إلى بناء مقياس تضمن 48 فقرة موزعة على أربعة مجالات لإدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي وهي متطلبات الجودة، والمتابعة، وتطوير القوى البشرية، واتخاذ القرار، وخدمة المجتمع وأوصت الدراسة بتطبيق هذا المقياس في مؤسسات التعليم العالي بالمنطقة العربية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة ما يلي:

أشارت معظم الدراسات إلى أهمية ضمان التعليم وجودنه في خدمة المجتمع مثل دراسة المخرم (2016)، ودراسة الدوماني(2013)، ودراسة رقاد (2017)، وتحدثت معظم الدراسات عن آلية تطبيق معايير ضمان الجودة ودور الجامعات في خدمة المجتمع مثل دراسة العياشي (2017)، ودراسة الموسوي (2003)، ودراسة البريثن (2012)، وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تأكيدها على أهمية دور الجامعة في خدمة المجتمع وتختلف من حيث أنها تركز على واقع خدمة المجتمع بجامعة السلطان قابوس وجودته.

نماذج لدور الجامعات في المجتمع في بعض الدول:

تجربة الجامعات المصرية في خدمة المجتمع

لجامعة القاهرة دور مهم في تنمية المجتمع منذ نشأتها في أوائل القرن الماضي سواء من خلال المؤسسات التي تتبع إدارة الجامعة مباشرة مثل قطاع خدمة المجتمع، وتنمية البيئة الذي استحدث في أوائل التسعينات من القرن الماضي ويرأسه نائب رئيس الجامعة لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة أو من خلال الكليات والمراكز البحثية، ويمكن التعرف على طبيعة دور جامعة القاهرة في خدمة المجتمع من خلال ما يلي:

- مشروع تشغيل الطلاب أثناء الإجازة الصيفية: تقوم جامعة القاهرة بتنظيم وتنفيذ مشروع تشغيل طلابها، خلال الإجازة الصيفية، بالتعاون مع الشركات وقطاع الأعمال والمستثمرين والمؤسسات وقطاعات الإنتاج والمراكز والوحدات ذات الطابع الخاص بالجامعة، وفقا للتخصصات المطلوبة، نظير أجر شهري رمزي للطالب، ووفقا لبيانات الجامعة.
- مشروع محو الأمية وتعليم الكبار: يهدف هذا المشروع إلى محو أمية العمال بالجامعة والمواطنين بالمناطق المحيطة بها بالتعاون مع الهيئة العامة لمحو الأمية، ومحافظة الجيزة، وبعض الجمعيات الأهلية بفتح فصول لمحو الأمية وتعليم الكبار، وتشجيعا لذلك، يتم شراء شهادات استثمار بمبلغ (50ج) لكل عامل يتم اجتيازه امتحان محو الأمية بنجاح. وتم بالفعل، توزيع (40) شهادة استثمار في عام (2005) بعمال الجامعة الذين اجتازوا الامتحان بنجاح من مجموع 80 مشاركا كما تم فتح فصول جديدة عام 2006بكليات الجامعة، بالتعاون مع المعهد البحوث والدراسات التربوية، ويبلغ عدد العمال الملتحقين بهذه الفصول حوالي (500) عاملا وعاملة.
- قوافل الجامعة للتنمية الشاملة وخدمة المجتمع: تأتي هذه القوافل في ضوء إنشاء فكرة برنامج متكامل لقوافل الجامعة للتنمية وخدمة المجتمع، حيث تنهض به الجامعة بالتعاون مع المحافظة. وتم تقسيم القوافل إلى (8) قوافل نوعية هي: القوافل الطبية، والطب البيطري، والتشجير، والتجميل، والإرشاد الزراعي، والتنمية البيئية، والصناعات الصغيرة، وتنمية ذوي الاحتياجات الخاصة، وقافلة محو الأمية وتعليم الكبار، والتوعية الشاملة الريفية والسكانية ورعاية الطفل، والحاسب الآلي، وفي بداية كل عام دراسي تضع كلية الطب البيطري –جامعة القاهرة برنامجها لخدمة المجتمع وتنمية البيئة ويشمل: القوافل العلاجية الطبية البيطرية، والموسم الثقافي والفني، والمستشفيات البيطرية التعليمية، والدورات التدريبية، وأنشطة المراكز. وتتوجه تلك القوافل الطبية البيطرية إلى المحافظات، بهدف دعم وتنمية اقتصاديات القرية المصرية والأماكن النائية البعيدة عن المراكز الحضرية.
- الموسم الثقافي: لقد بدأ تأسيس الموسم الثقافي للجامعة في منتصف التسعينات. ويهدف إلى إعداد الطالب، وغرس روح المناقشة والحوار حول قضايا التعليم الجامعي والتعليم العام، والمشروعات القومية الكبرى وعلاقة الجامعة بالمجتمع، ويركز الموسم الثقافي على محاور الفن والثقافة والعلم والشباب، من خلال ندوات وورش عمل، ومؤتمرات، وكذا الموسم الشبابي، حيث أدخلت الظواهر الإبداعية في الاعتبار، من خلال مسرح الجامعة وتبني الفرق الرياضية ومتابعة الأنشطة، والمسابقات الطلابية (عبد الوهاب، 2008، 213–211).
- وتتنوع مجالات خدمة المجتمع التي تقوم بها كليات جامعتي المنصورة والأزهر في مصر ما بين تلك التي يقع عبء تنظيمها على إدارات الكليات مثل الندوات والمؤتمرات والتدريب والتقويم وتلك التي تتم بمبادرات فردية من أعضاء هيئة التدريس كالمحاضرات التثقيفية والمشروعات البحثية، وتلك التي يقوم بها الطلاب مثل المعارض الفنية والأنشطة البيئية والزيارات الميدانية، وتمثل بعض الأنشطة شكلا متميزا للتفاعل بين الجامعة والمجتمع (الزكي، 2007: 193 – 189).

دور الجامعات البريطانية: جامعة Swan Sea البريطانية: -

وتوجد هذه الجامعة في مقاطعة ويلز وتشارك الجامعة في خدمة المجتمع بصور متعددة منها: المشاركة في المجال الاقتصادي بتعاونها مع بعض الشركات العاملة في مجالات متعددة في الطب أو الزراعة مثلا فتساهم الجامعة بالخبرة ويكون التمويل على الشركة المستفيدة، ومشاركة أعضاء هيئة التدريس مع اتحاد الطلاب في قيام الأسابيع الثقافية والأسابيع الترفيهية، وأيضا المشاركة في الأعمال الطوعية وذلك بجمع المال، والتبرعات، ودعم الفئات الضعيفة مثل الأرامل والأيتام، ويوجد قسم متخصص لدراسة مشاكل المهاجرين الذين حضروا إلى بريطانية من مناطق مختلفة ومعرفة دوافعهم للهجرة ومحاولة حل المشاكل التي تواجههم في بريطانيا، وتقدم الجامعة المساعدة وتسدي النصح للأجهزة الأمنية والشرطة وذلك بما تجريه من دراسات وبحوث عن الحروب ومشاكلها وعن الجريمة ودوافعها، ويوجد بالجامعة مسجد صغير يقدم من خلاله نشاط دعوي مكثف فتقام فيه المحاضرات والمؤتمرات الدعوية وتلتقي فيه الجماعات المسلمة من مختلف الجنسيات والذين جاءوا بغرض الدراسة في الجامعات البريطانية، وتقدم العديد من الأنشطة والمناسبات الاجتماعية للمسلمين فهو يمثل حلقة الوصل بين المسلمين هناك، وفي بعض الأحيان تتوج مجهودات العمل الدعوي باعتناق بعض الأفراد للدين الإسلامي مما يشجع الفئات المسلمة على بذل المزيد من الجهد والعمل .

دور جامعات (المملكة المتحدة): جامعة أبيردين اسكتلندا (مدينة أبيردين)

عملت منذ إنشائها على تطوير المجتمع على المستوى المحلي والوطني والدولي. تضمنت رسالتها تحقيق (التعليم–البحث العلمي –خدمة المجتمع)، وذلك من خلال عدة مبادئ سعت الجامعة لاتخاذها موجها لأنشطتها المختلفة وكان من ضمن تلك المبادئ اهتمامها بخدمة المجتمع وتحسين البيئة وركزت في هذا الجانب على الآتي: الإسهام في إيجاد مجتمع ديمقراطي يقيم الثقافات وينفتح على المجتمعات. الدعم والتشجيع المستمر لضمان بيئة جاذبة وممتعة وآمنة. تحسين مركز الجامعة كمركز وطني وإقليمي ودولي للثقافة والتقنية والعلوم، وللجامعة خطة استراتيجية تحتوي على عشرة أهداف تدور كلها حول التعليم والبحث العلمي وسياسات الجامعة وإدارتها وتمويلها، وجاء الهدف التاسع منها معبرا عن اهتمام الجامعة بالمجتمع من خلال النظر إلى علاقة الجامعة بالمجتمع وخدمة المجتمع وطنيا وإقليميا ودوليا عن طريق: تحسين نوعية الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتربوية لمدنية أبيردين، واستكلنده والمملكة المتحدة (سيد أحمد، 2011، 263–248).

واقع خدمة المجتمع في جامعة السلطان قابوس:

إن خدمة المجتمع في جامعة السلطان قابوس تعتبر من الأهداف الرئيسية التي تسعى الجامعة لترجمتها على أرض الواقع في مجال خدمة المجتمع وتنميته، فقد ركزت أهداف خدمة المجتمع على ما يلي (الخطة الاستراتيجية لجامعة السلطان قابوس (2016-2040م):

- المشاركة في خدمة المجتمع وتنميته من خلال التفاعل المباشر والمستمر مع مؤسساته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وتقديم المشورة العلمية والفنية لهذه المؤسسات، بما يؤدى إلى استفادة المجتمع من طاقات الجامعة وإمكانياتها.
- تنمية الموارد البشرية العمانية وزيادة كفاءتها من خلال توفير برامج التعليم والتدريب المستمر لجميع مؤسسات المجتمع ونشر الثقافة العلمية والإنسانية بين أبناء المجتمع العماني (مكتب ضمان الجودة،2015،2).

ويعتبر مشروع رصد أنشطة الجامعة في هذا المجال، والذي يتبناه مكتب ضمان الجودة، انعكاسا لهذا التوجه. فقد طورت الجامعة سياسة خاصة بخدمة المجتمع، ولتأكد من تطبيق هذه السياسة يقوم مكتب ضمان الجودة بدراسة مسحية دورية للخدمات التي تنفذها الجامعة فيما يتعلق بخدمة المجتمع (المرجع السابق).

سياسة خدمة المجتمع:

- بيان السياسة: تلتزم جامعة السلطان قابوس بتوفير برامج رائدة في خدمة المجتمع من أجل تعزيز وتمكين وتطوير المجتمع، وتنص هذه السياسة على نهج جامعة السلطان قابوس في خدمة المجتمع، والمبادئ التي توجه وتنظم خدمة المجتمع وأدوار المركز ووحدات جامعة السلطان قابوس الأخرى، ومن أهداف السياسة اعتماد نهج متسق ومنظم لبرامج خدمة المجتمع في جميع وحدات جامعة السلطان قابوس، ووضع إجراءات واضحة لتخطيط وتنفيذ برامج خدمة المجتمع وتحقيق رسالة جامعة السلطان قابوس وأهدافها المتعلقة بخدمة المجتمع، ومن أهم المبادئ العامة للسياسة تقديم برامج خدمة المجتمع هي مسؤولية جميع وحدات جامعة السلطان قابوس، ويجب أن تعكس برامج خدمة المجتمع المقدمة من قبل وحدات الجامعة احتياجات المجتمع، وأيضا يجب مراعاة معايير الجودة عند تخطيط وتنفيذ وتقييم برامج خدمة المجتمع، ويجب أن تتسق برامج خدمة المجتمع مع أنظمة ولوائح جامعة السلطان قابوس (مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر، 2017: 1).

ويمكن التعرف على طبيعة دور الجامعة لخدمة المجتمع العماني من خلال أنشطة بعض وحداتها كما يلي:

مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر:

يعد المركز حلقة الوصل بين الجامعة والمجتمع وهو جسر لنقل خبرات الجامعة المتميزة للمجتمع، ويسترشد المركز في تحقيق أهدافه بالرؤية والفكر السامي لحضرة صاحب الجلالة المعظم الذي أراد للجامعة أن تكون «بيت خبرة» في مجالات التدريب والاستشارات لكافة شرائح المجتمع ومؤسساته، ومن الخدمات التي يقدمها المركز:

خدمة المجتمع: وتهدف خدمة المجتمع إلى توثيق علاقة الجامعة بالمجتمع عن طريق التعرف على أهم احتياجاته والعمل على تحقيقها له على النحو الأفضل حسب الموارد المتاحة، والعمل الدؤوب على تحقيق رسالة الجامعة الثالثة وهي خدمة المجتمع من خلال التعاون المتكامل بين كليات ومراكز الجامعة المختلفة ، وتسهيل الاستفادة من مختلف مرافق الجامعة في تقديم كل ما يخدم المجتمع، والسعي نحو نشر الوعي المعرفي والثقافي والعلمي والصحي والاجتماعي لدى كافة شرائح المجتمع، ويقدم المركز سنوياً عدداً من البرامج والأنشطة والفعاليات المجتمعية مثل المحاضرات التوعوية والتثقيفية التي تركز على جوانب ومجالات تهم شرائح المجتمع المختلفة.

المستكشف الناشئ: هو برنامج يقوي مهارات اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والحاسب الآلي، والذي يستهدف طلبة المدارس تم اختيارهم بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم والقيام بعمل بعض الحلقات والدورات المكثفة، والدورة الصيفية لطلبة الصفوف العاشر والحادي عشر، ويخدم المركز المجتمع عن طريق تقديم مجموعة من المحاضرات والبرامج التخصصية التي تهتم بشؤون الأسرة والطفل تحديداً وباقي شرائح المجتمع بشكل عام.

التعليم المستمر: يقوم التعليم المستمر بعدد من الدورات التدريبية وحلقات العمل التي تلبي احتياجات المؤسسات الحكومية والخاصة والأفراد في مختلف المجالات، وتشمل الدورات العامة مثل تقدير تكلفة المشاريع الإنشائية، وأساسيات الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية، وأساسيات إدارة الجودة، وإدارة المخاطر، وكذلك الدورات (التقرير السنوي لجامعة السلطان قابوس،2016، 57 – 56).

المكتبة الرئيسية والمكتبات المتخصصة:

خدمة المجتمع الجامعي: استكمالا لدورها في دعم البحث العلمي، وتعزيز قدرة المستفيدين من مصادرها وخدماتها، فإن المكتبة الرئيسية بجامعة السلطان قابوس وضعت خدمة المجتمع الجامعي ضمن أولوياتها، وذلك لربط المكتبة وخدماتها بالمجتمع الخارجي ولضمان الإفادة القصوى لاستثماراتها في المصادر العلمية المختلفة، ومن هنا فقد وضعت برامج مختلفة لنشر الوعي المعلوماتي بأهمية مصادر وخدمات المعلومات للمكتبة بين جميع شرائح المجتمع الجامعي، استفاد منها خلال السنوات الثلاث من 2017–2015 الألاف من أساتذة الجامعة وطلبتها. بالإضافة إلى ذلك وضعت المكتبة خططا وبرامج تدريبية لبعض الجهات من داخل الجامعة وخارجها وفقا لطلبها في تدريب بعض طلبتها أو موظفيها

خدمة المجتمع الخارجي: تعتبر المكتبة الرئيسية الأولى في سلطنة عمان من ناحية الحجم والخدمات، ولذلك فهي تقدم الكثير من الخدمات للمجتمع الخارجي بما في ذلك الإفادة من مصادرها وخدمات المعلومات التي تقدمها مختلف أقسامها، ويعتبر التدريب على مختلف جوانب المكتبات والمعلومات من المهام التي أولتها المكتبة عنايتها، حيث تستقبل المكتبة طلبات للتدريب والتأهيل والاستشارة من جهات مختلفة، وهناك عدد من المكتبات المتخصصة التي تقدم خدماتها للمنتفعين من أفراد المجتمع حسب تخصصاتهم واتجاهاتهم البحثية ، على سبيل المثال مكتبة كلية الطب والعلوم الصحية، والاقتصاد والعلوم الاجتماعية ، وكلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، والتربية ، ومكتبة مسجد الجامعة (الحجي، 2017: 544–542).

مركز الإرشاد الطلابي:

إيمانا بأهمية دور الإرشاد والتوجيه النفسي في حياة الطالب الجامعي تم إنشاء مركز الإرشاد الطلابي بجامعة السلطان قابوس عام 1999 بهدف تقديم خدمات إرشادية وأكاديمية وتربوية ونفسية واجتماعية وتثقيفية ضمن رؤية مستقبلية تشمل العاملين بالجامعة وأسرهم وأفراد المجتمع في إطار مركز إرشادي متكامل مترابط مع المجتمع، و يوفر المركز فرصاً للطلاب لمساعدتهم على فهم ذاتهم واكتشاف قدراتهم وميولهم الشخصية ويسعى الأخصائيون لمساعدة المسترشد وفق أفضل الطرق والأساليب والخبرات الجديدة في مجال الإرشاد والتوجيه والعمل على تطبيق أحدث الاختبارات والمقاييس النفسية التي يتم تبادلها مع أشهر وأرقى المؤسسات العالمية والعربية لمراجعتها وتحديثها، ويضم المركز نخبة من الأساتذة الاستشاريين والأخصائيين والمرشدين ذوي الكفاءة العالية والخبرة الطويلة في مجال الإرشاد النفسي، ومن الخدمات التي يقدمها المركز خدمات الزوار حيث يقوم مركز الإرشاد الطلابي بتقديم البرامج التثقيفية والتوعوية الإرشادية للزوار والمجتمع الخارجي من خلال الوسائل الإعلامية المختلفة مثل النشرات المطبوعة والكتيبات ونشرات جامعة السلطان قابوس والصحف المحلية والبرامج الإذاعية والتلفزيونية ووسائل التواصل الاجتماعي؛ لتوعية الأفراد بالخدمات الإرشادية والبرامج التوجيهية وتحقيق استفادتهم من هذه الخدمات، و يقدم المركز برامجه التوجيهية في مجال الإرشاد بصفة عامة وبالسلوك الإنساني والعلاقات الإنسانية بصفة خاصة، ويقدم خدمات تقييمية تبعا لحاجة مؤسسات القطاع العام أو الخاص، كما يقدم خدمات الإرشاد الفردي بشتى مجالاته، ويستطيع جميع الزوار الحضور للمركز شخصياً أو الاتصال هاتفياً أو التواصل عبر البريد الإلكتروني الخاص بالمركز (scc@squ.edu.om) لتلقي خدمة الاستشارة أو خدمة الإرشاد الفردي في شتى القضايا التربوية والنفسية والدراسية والاجتماعية والأسرية والمهنية، ويقدم المركز مجموعة من الخدمات للطبة على النحو التالي: الخدمات الإرشادية–الإرشاد الفردي–الإرشاد الجمعي www.squ.edu.om

مستشفى الجامعة والوحدات التابعة له:

تقدم الجامعة العديد من الخدمات لطلبتها وموظفيها، تشمل خدمات الرعاية الصحية المقدمة من مستشفى جامعة السلطان قابوس، فقد تأسس هذا المستشفى في عام 1990م كمستشفى تعليمي لإجراء البحوث العلمية، وتقديم خدمات الرعاية الصحية. وللمستشفى علاقة تكاملية مع كلية الطب والعلوم الصحية وكلية التمريض. ومنذ تأسيسه اعتبر المستشفى أن من مسؤولياته الأساسية التركيز على التعليم في مجالات المهن الطبية، والبحث العلمي، والطب الحيوي، والخدمات الصحية المجتمعية، ويتولى عيادة خاصة (الأسرة والرعاية الصحية لخدمة المجتمع) لطلبة والموظفين، وأسرهم ومعظم العلاج والخدمات الطبية، والاختبارات يتم تقديمها للمرضى مجانا، ويوفر التدريب اللازم للأطباء المستحدثين العمانيين والمريضين سواء اللذين يدرسون بالجامعة أو من مؤسسات التعليم الخارجي داخل السلطنة، ومثال على ذلك جامعة صحار(التقرير السنوي لجامعة السلطان قابوس،2016: 95-94)

التعليق على خدمة المجتمع في جامعة السلطان قابوس ومقارنتها بالدول الأخرى:

جميع الدول تهتم بخدمة المجتمع وتسعى نحو التطور والتميز وتمتلك برامج وأنشطة متنوعة لخدمة المجتمع. وتعد خبرات بعض الجامعات في مجال خدمة المجتمع رائدة في مضمونها ومعاييرها وجودتها . مما يستدعى الاستفادة منها في عملية تطوير الخدمات المجتمعية التي تقدمها جامعة السلطان قابوس. تُعتبر خدمة المجتمع من الأهداف الرئيسية التي تسعى جامعة السلطان قابوس إلى ترجمتها على أرض الواقع، حيث تتنوع مجالات خدمة المجتمع التي تقوم بها الجامعة ما بين تلك التي تنظمها إدارة الجامعة مثل الندوات والمؤتمرات والتدريب والتقويم وتلك التي تتم بمبادرات فردية من أعضاء هيئة التدريس كالمحاضرات التثقيفية والمشروعات البحثية، وتلك التي يقوم بها الطلاب مثل المعارض الفنية والأنشطة البيئية والزيارات الميدانية.

التوصيات:

1. غرس القيم والمبادئ المرتبطة بالعمل التطوعي والمستندة على الشريعة والتي تؤكد على المشاركة في خدمة المجتمع.
2. ضرورة الاهتمام بمجال خدمة المجتمع من خلال دعمه ووضع الخطط الاستراتيجية والتنفيذية التي تؤطر لهذا المجال.
3. وضع معايير ومؤشرات قياس محددة لقياس جودة الخدمات الموجهة للمجتمع، والعمل على تطويرها بناء على تغذية راجعة من المنتفعين بفئاتهم المختلفة.
4. العمل على تطوير الخدمات المقدمة للمجتمع بما يواكب المتغيرات العالمية المعاصرة، وزيادة الوعي بأهمية المشاركة فيها من قبل الطلبة وأعضاء الهيئة الاكاديمية.
5. الاستفادة من تجارب وممارسات الجامعات العربية والأجنبية فيما يتعلق بخدمة المجتمع، وتقديم الدعم والتدريب المستمر للأفراد المشرفين والمنفذين للأنشطة المجتمعية.
6. الاستفادة من المصادر والموارد المتوفرة بالجامعة لخدمة المجتمع، وفتح المجال أمام مؤسسات المجتمع للاستفادة منها في تنفيذ الأنشطة المشتركة الداعمة للمجتمع.

المصادر والمراجع:

1- البريثن، عبد العزيز بن عبد الله (2012). ضمان الجودة في الخدمة الاجتماعية .مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية -العلوم الإنسانية والاجتماعية -السعودية، ع 22، 72. - 47 مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/406974

2- الحجي، خلفان بن زهران بن حمد. (2017). جهود المكتبة الرئيسية بجامعة السلطان قابوس في خدمة المجتمع وتعزيز الرأسمال البشري .المؤتمر الثامن للجمعية السعودية للمكتبات والمعلومات بعنوان: مؤسسات المعلومات في المملكة العربية السعودية ودورها في دعم اقتصاد ومجتمع المعرفة. المسؤوليات. التحديات. الآليات. التطلعات – السعودية، مج1، الرياض: جمعية المكتبات والمعلومات السعودية، 547-529 مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/839347

3- الدوماني، محمد أحمد. (2013). ضمان الجودة الشاملة في التعليم العالي وأهميتها في خدمة المجتمع .المؤتمر العلمي العربي السادس والأول للجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون مع كلية التربية ببنها بعنوان: التعليم. وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي –مصر، مج2 ، 763. – 749مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/687947

4- الزكي، أحمد عبد الفتاح. (2007). دور التعليم الجامعي في خدمة المجتمع بمحافظة دمياط: رؤية تحليلية .مجلة كلية التربية بالزقازيق –مصر، ع 57 ، 202. – 157مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/112834

5- العياشي، زرزار (2017). دور الجامعات العربية في خدمة المجتمع في ضوء مسؤوليتها الاجتماعية .آداب الكوفة – العراق، مج10،ع 32 .272 – 247مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/836931

6- المختار، سهام على؛ شاهين؛ محمد محمود، أميرة؛ نصر؛ أحمد، ابراهيم، نوال؛ الدوكالي، علي، بالنور (2015). دور الجامعة في خدمة المجتمع بليبيا: جامعة طرابلس نموذجاً .مجلة البحث العلمي في التربية – مصر،ع 16, ج1، 491. – 465 مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/816478

7- المخرم، عبد الكريم مختار علي (2016). دور الجامعة في خدمة المجتمع ومتطلبات تحقيقها: رؤى مقترحة .مجلة أنوار المعرفة –كلية الآداب والتربية –سوق الأحد –جامعة الزيتونة –ليبيا، س1, ع1 ، 92. – 75مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/822788

8- الموسوي، نعمان محمد صالح، (2003). تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي .المجلة التربوية –الكويت، مج , 17ع 76، 118. – 87مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/5250

9- الموقع الإلكتروني لجامعة السلطان قابوس، (2017). 26ديسمبر 2017 سلطنة عمان، مسقط، From /http: //www (ht).squ.edu.om

10-توفيق، نيفين محمد. (2010). دراسة لمدى تنفيذ الممارسات التي تحقق معايير الفاعلية التعليمية لضمان جودة تعليم تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان .مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية – مصر، ع 28, ج 2 ، 741. – 699 مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/120361

11-حنيش، نادية علي محمد (2016). مشاركة طلاب الجامعة فى خدمة المجتمع .عالم التربية –مصر، س17, ع55 ، 49. – 1 مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/851060

12-خلف، ثناء عبد الجبار؛ جامغ؛ حسن؛ مولي؛ حسين، لمياء (2013). ضمان جودة البحث العلمي باستخدام المكتبة الافتراضية العلمية .المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي -اليمن، مج6، ع12، 79-99مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/444397

13-رقاد، صليحة. (2017). عوامل نجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية العامة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة فيها .المجلة العربية لضمان الجودة فى التعليم الجامعي - اليمن، مج 10, ع 30، - 89 102. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/823687

14-سعد، نهلة جمال محمد. (2016). دراسة مقارنة لدور مركزي تعليم الكبار في جامعة ريجينا بكندا وجامعة فيرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية في خدمة المجتمع وإمكانية الإفادة منها في مصر .المؤتمر العلمي السنوي الثالث والعشرين للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان: التعليم والتقدم في دول أمريكا الشمالية -مصر، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية وجامعة عين شمس -كلية التربية 554-487. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/805450

15-سعيد، فيصل محمد عبد الوهاب؛ آدم، بشرى الفاضل إبراهيم (2016). تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي. المؤتمر العربي السادس لضمان جودة التعليم، جامعة جازان السعودية، 501-439 .

16-سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس،(2016) التقرير السنوي لجامعة السلطان قابوس، الطريق إلى (2040) From /http: //www (ht).squ.edu.om- 56-95

17-سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس، (2016) الخطة الاستراتيجية لجامعة السلطان قابوس 2016-2040م. الخوض: مطبعة الجامعة.

18-سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس، مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر. (2017). سياسة خدمة المجتمع، سلطنة عمان -مسقط-1-ccs@squ.edu.om.

19-سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس، مكتب ضمان الجودة،(2015) تقرير خدمة المجتمع الكليات والمراكز و العمادات بجامعة السلطان قابوس (ربيع، صيف، خريف)، ص2، سلطنة عمان -مسقط.

20-سيد أحمد، نادية عبد العظيم. (2011). تجارب الجامعات العالمية في خدمة المجتمع .مجلة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية -السودان، س14, ع22 ، .267 - 237مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/703518

21-عبد العزيز، صفاء محمود. (2005). ضمان جودة ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي: المؤتمر السنوي الثالث عشر -الاعتماد وضمان جودة المؤسسات، في مصر، القاهرة - ج 2- 553-455 تم الاسترداد من http://search.mandumah.com/Rec

22-عبد الوهاب، سمير محمد. (2008). دور الجامعة في تنمية المجتمع: دراسة حالة جامعة القاهرة .أعمال مؤتمرات التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي -مصر، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية - جامعة الدول العربية، 228-206. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/33071

23-علام، هشام حسين محمد عبد الله (2007). معايير ضمان الجودة بين الكليات المشاركة وغير المشاركة في مشروع ضمان الجودة والاعتماد: دراسة تحليلية نقدية .الرياضة (علوم وفنون) -مصر، مج 28، .93 - 71مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/86810

24-عودة إبراهيم عبد الرحمن حسن. (2012). الجامعات والتدريب والتنمية البشرية وخدمة المجتمع: دراسة وصفية مقارنة بين جامعتي الزقازيق وإندونيسيا .مجلة كلية الآداب -جامعة الزقازيق -مصر، ع61, ج 2 ، 481 - 502. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/364631

25-محمد، مروة عبد الإله (2015). دور بعض جامعات الصعيد فى خدمة المجتمع فى ضوء بعض المتغيرات المعاصرة: دراسة ميدانية .المجلة التربوية -مصر، ج39 ، 417 - 418. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/675530

26-Kirby, S., Held, F., Jones, D., & Lyle, D. (2018). Growing health partnerships in rural and remote communities: What drives the joint efforts of primary schools and universities in maintaining service learning partnerships? Primary Health Care Research & Development, -15. doi:10.1017/S146342361700086X

Downloaded from https://www.cambridge.org/core.

27-Nuangchalerm, Prasart & Chansirisira, Pacharawit (2012). Community Service and University Roles: An Action Research Based on the Philosophy of Sufficiency Economy. US-China Education Review B 4 (2012) 453-459. Earlier title: US-China Education Review, ISSN 1548-6613.https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533554.pdf

الفهرس:

ملخص..... 2

Abstract..... 3

المقدمة 4

أهداف البحث: 5

منهج البحث: 5

مصطلحات البحث:..... 5

الدراسات السابقة: 6

التعليق على الدراسات السابقة: 8

نماذج لدور الجامعات في المجتمع في بعض الدول:..... 9

واقع خدمة المجتمع في جامعة السلطان قابوس:..... 10

درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية

إعداد

د. محمد طالب دبوس

عميد المراكز العلمية

جامعة الاستقلال–فلسطين

د. رجاء روحي سويدان

نائب رئيس جامعة الاستقلال للشؤون الإدارية

جامعة الاستقلال–فلسطين

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية، ولتطبيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان الباحث مكونة من (39) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي مجال مؤشرات جودة تقويم المؤسسة، مؤشرات جودة تقويم الطلبة، مؤشرات جودة إدارة الامتحانات، مؤشرات جودة تقويم فاعلية التعليم، مؤشرات جودة تقويم أداء هيئة التدريس، والتنمية الاجتماعية، والتنمية.

أجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (150) فرداً من أعضاء الهيئة الاكاديمية في الجامعات الحكومية في الضفة الغربية. وبعد جمع بيانات الدراسة عولجت احصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلم الاجتماعية (SPSS)، وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية كبيرة.

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية تعزى لمتغيري الكلية.

توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية تعزى للمتغيرات الجامعة، المسمى الوظيفي، الرتبة الأكاديمية الخبرة.

الكلمات المفتاحية: *معايير الجودة، المؤشرات النوعية.الجامعات الحكومية، الهيئة الأكاديمية.*

خلفية الدراسة وأهميتها

يشهد التعليم العالي في الوقت الراهن تحولاً جذرياً في أساليب التدريس وأنماط التعليم ومجالاته، وذلك استجابة لجملة من التحديات التي تمثلت في الانفجار العلمي والمعرفي والتطور المذهل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما أدى إلى بروز ظاهرة العولمة، ونمو صناعات جديدة أدت إلى توجيه الاستثمار في مجالات المعرفة والبحث العلمي.

من هنا فقد أصبحت الجامعات مطالبةً أكثر من أي وقت مضى بضرورة العمل على الاستثمار البشري بأقصى طاقة ممكنة، والسعي لتطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم التي وضعها اتحاد الجامعات العربية، في كلٍ من مدخلات وعمليات ومخرجات التعليم العالي.

إن موضوع جودة التقويم في الجامعات أصبح يشكل تحدياً يواجه مسؤولي مؤسسات التعليم العالي، حيث بادرت العديد من المؤتمرات التربوية على الصعد العالمية والإقليمية بطرح هذا الموضوع بغية لفت نظر القائمين على التعليم له بجدية، وقد تم التأكيد على ذلك ضمن المعايير التي وضعها اتحاد الجامعات العربية على ما ينبغي على الحكومات ومؤسسات التعليم عمله بهذا الخصوص، من حيث وضع معايير نوعية وكمية للبحث عن جودة التعليم خصوصاً في ظل طغيان الكم، بسبب الإقبال الهائل على مؤسسات التعليم العالي مع الحرص على ضرورة السعي المستمر لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس من الناحيتين العلمية والمهنية (عبد الدايم،2000).

لقد زاد الاهتمام بتطبيق الجودة ومعاييرها في الوقت الراهن للنهوض بمستوى الجامعات، استناداً إلى معايير محددة تعرف " معايير جودة التقويم" والتي تشير إلى جميع الأفعال المخططة والمنظمة والضرورية لإعطاء ثقة مناسبة بأن الخدمة سوف تحقق متطلبات الجودة، ومن الجهود المبذولة عربياً ما تم من لقاءات ومؤتمرات وندوات على المستوى الإقليمي والعالمي، التي رُكز فيها على أهمية تطبيق معايير الجودة في التقويم في الجامعات، كأنجع الحلول لمواجهة التحديات المعاصرة، وتدني مستوى التعليم في الجامعات (البصيص، 2011).

ويرى أوكلاند (okland, 2001,:13) بأن المؤشرات النوعية لجودة التقويم تسعى لمنع وقوع مشكلات الجودة في التقويم من خلال بناء نظام جيد لإدارة الجودة، وتقويم كفاءة هذا النظام، وتدقيق عمليات النظام ومراجعته، وبالرغم من تعدد مفاهيم جودة التعليم للجامعات في الأدبيات التربوية المختلفة، إلا أنها تكاد تتفق في أهمية ربط أهداف العملية التعليمية أو النظام التعليمي بمتطلبات ومعايير تطبيق الجودة، وضرورة مساهمة كل الأفراد العاملين في مجال التعليم على تطبيق الجودة في العملية التعليمية مع الاهتمام بالتحسين المستمر، بالإضافة إلى الاهتمام بتطبيق جودة مخرجات العملية التعليمية أو النظام التعليمي من طلاب أو خدمات تعليمية أو مساقات أو خدمات بحثية أو خدمات استشارية وغيرها (درادكه، 2011).

إن تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات يتمتع بأهمية بالغة كونه يعمل على التحسين المستمر للعمليات والأنشطة كافة، والخدمات المقدمة مع التركيز على تجنب

الأخطاء، وتشخيص المشكلات، والتصدي لها ومواجهتها قبل حدوثها، وتحسن في مستويات الأداء للجامعات من خلال خلق مناخ تنظيمي إيجابي فعال يوفر النجاح، والتمكن من حل المشكلات التي تعيق العمل التعليمي بالطرق العلمية، والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية لمنع حدوثها مستقبلا، وتحقق الترابط والتكامل بين جميع العاملين، والعمل بأسلوب روح الفريق، وكذلك تعمل على زيادة نسبة الإنتاجية من خلال خفض نسبة التسرب، وتحسين آداء العاملين نتيجة التدريب المستمر أثناء العمل، وتحفيز المبدعين والمبادرين في العمل، مما يترتب على ذلك ارتفاع معدلات النجاح عند الطلاب، وتحسن في مستوى رضا المستفيدين.

ترتبط المؤشرات النوعية في جودة التقويم في الجامعات بجملة من المعايير التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية في الجامعة، سواء ما يتعلق بالمدخلات، أو المخرجات، أو العمليات التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية في الجامعة (عشيبة، 2000).

يعمل النظام التعليمي كأي نظام إنتاج آخر وفق استراتيجية معينة تراعي الظروف الاقتصادية والاجتماعية المحيطة بالنظام وشروطهم، والبناء الثقافي السائد داخل النظام والمناخ التنظيمي، والمصادر المالية والبشرية، وحاجات ممولي النظام، لذا فإنه يهتم بأن تكون مخرجاته متفقة والمواصفات العالمية لضبط جودة الإنتاج من خلال السعي إلى استخدام معايير لقياس الجودة وضبطها (العيثاوي والسامرائي، 2011). إذ أن المعايير توفر لغة مشتركة وهدفاً يسعى إلى تطبيقه التربويون والمجتمع، وتساعد في توفير أسس واضحة ومحددة لتقويم أداء المؤسسات التعليمية، وقد تكون هذه المعايير أحد عناصر المسائلة لأداء الجامعات، وتعبر المعايير عن مستوى الأداء أو مستوى الجودة المتوقع والمقبول، ويعدها البعض أنموذجاً لمقارنة الأداء في عمليات التقويم، حيث يتم قياس الأداء الفعلي ومقارنته بالمعايير ومن ثم تعديل الانحرافات البارزة ذات الدلالة وتصحيحها من خلال خطوات وأفعال علاجية، وتتم المقارنة بناء على التناسب بين الأداء والأهداف، مما يعني أن المعايير هي قياس التناسب بين الهدف والوسيلة (الخوالدة، 2003).

ولعل أبرز الخصائص التي تتسم بها معايير قياس جودة التقويم في التعليم الجامعي ما يلي: (علي، 2005)

- تساعد في الحكم على الجامعات أو البرامج التعليمية بطريقة موضوعية وبعيداً عن الذاتية.
- تُعد معايير التقويم آلية لتحسين الأداء وتقييمه في الوقت ذاته.
- تتميز معايير التقويم بالشمولية، حيث تغطي كل ما يتصل بمدخلات المنظومة التعليمية وعملياتها ومخرجاتها.
- تشير معايير التقويم إلى ما يجب إحرازه وتطبيقه، وليس إلى ما تم تطبيقه بالفعل.
- تتضمن معايير التقويم الحد الأدنى المطلوب لتوفير الجودة في المنظومة التعليمية كما قد تكون تلك المعايير للتميز.

لقد أصبحت الجامعات الخاصة والحكومية في الضفة الغربية تشكل عنصراً مهماً في قطاع التعليم العالي لا يمكن تجاهله، أو التقليل مما تقدمه من مساهمة في رفع المستوى العلمي لدى المجتمع، من أجل ذلك فقد أخذ موضوع تطوير التعليم العالي وتقويمه يلقى اهتماماً رسمياً وشعبياً باعتباره مؤشراً رئيسياً للتنمية والنهضة الحقيقية، وأخذ المجتمع المحلي بفئاته كافة من قادة رأي ومسؤولي تطوير تربوي وأكاديمي ورجال أعمال، يطالب بضرورة توافر خرجين ذوي كفاءات ومهارات تتوائم مع متطلبات سوق العمل، وقادرة على مواجهة المنافسة الإقليمية والعالمية مما دفع جهات الاخصاص للتوجه نحو وضع معايير معتمدة لتطبيق جودة التقويم المطلوبة، لكن عدداً كبيراً من التربويين يرون أن معايير تقويم الجودة للجامعات هي من التحديات الأساسية التي يعاني منها قطاع التعليم العالي في الضفة الغربية، إضافة إلى مشكلات أخرى يرون أنها تتمثل في المستوى المتدني للخريجين، وعدم موائمة البرامج الأكاديمية مع سوق العمل (صبري، 2009).

ويرى الباحثان بأن التقويم عبارة عن عملية تقوم بها الجامعة لتحديد نقاط القوة والضعف في أدائها الأكاديمي والإداري والمالي وغيرها، وهذا يتطلب من الجامعات أن:

- توفر أنظمة فاعلة وعادلة لتقويم الطلبة.
- تفحص عدداً من نماذج الأسئلة لبيان مدى ارتباطها بالأهداف التعليمية للجامعات، وتمثيلها لمحتوى الكتاب، وقياسها لمستويات عقلية متنوعة، وأن تكون تعليمات الإجابة واضحة، ومرتبة بشكل منطقي من السهل إلى الصعب، وأن تراعي الفروق الفردية.
- تتبع النظم الحديثة في التقويم ورصد النتائج.
- تتأكد من كفاءة النظام المتبع في إجراء الامتحانات ورصد النتائج، ومدى الاستفادة منها في عملية التقويم.
- توظف نتائج تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس والكادر الإداري في صياغة خطط الجامعات ورسم برامجها المستقبلية.
- تقارن بين مستوى جودة الجامعة وبين مستوى الجودة الذي حققته المؤسسات المناظرة في ضوء متطلبات المواصفات العالمية.
- تعتمد أساليب فعالة للتقويم المستمر بهدف التعرف إلى الإنجازات التي حققت في مجال الجودة.
- تعتمد الدراسات التقويمية لتحديد المشكلات التي تعوق تنفيذ البرامج وتحليلها واقتراح الحلول.
- توجد آلية لتقويم الخرجين ومدى نجاحهم في مجالات العمل بعد التخرج.
- توجد آلية لاستعراض وثائق التخرج في البرامج الدراسية، والتحليل الناقد لمدى مؤائمتها للمعارف والمهارات المطلوبة للتخصص.
- توفر البيانات الإحصائية عن مخرجات الطلبة في مختلف أنواع البرامج، ونسب النجاح في المواد الدراسية المختلفة والمستويات الدراسية، فضلاً عن نسب الرسوب والفصل والتأجيل والرسوب بالغياب والمواد الدراسية.

- تُعلم طلبة الجامعات بالأنظمة واللوائح كافة المتعلقة بتنظيم الامتحانات واعتماد نتائجها.
- توفر إجراءات واضحة تضمن تزويد الطلبة بتغذية راجعة حول مستوى أدائهم، من أجل تعزيز التعليم وتسهيل التطوير.
- تجري تقويماً موضوعياً لأعضاء هيئة التدريس.

في سبيل تطبيق ذلك لا بد من توافر مجموعة من الأدوات، وهي:

- نظام الامتحانات.
- نماذج من أسئلة الامتحانات.
- إحصائيات عن النجاح والرسوب.
- دراسات تقويمية عن أداء الجامعة.
- نظام التقويم لأعضاء هيئة التدريس.

لقد قام اتحاد الجامعات العربية وانطلاقاً من توجه اتحاد الجامعات العربية منذ نهاية التسعينات في القرن الماضي بإيلاء موضوع ضمان الجودة جل اهتمامه حيث قام بتصميم دليل معايير الجودة والاعتماد للجامعات العربية، وجاء هذا الدليل بمحتويات منظومة عمل متكاملة لتقييم جودة أداء المؤسسات التعليمية. أما العناصر (المحاور) الرئيسية المستخدمة في الدليل، فهي:

1. المعيار الأول (رؤية ورسالة وأهداف الكلية).
2. المعيار الثاني (القيادة والتنظيم الإداري).
3. المعيار الثالث (الموارد).
4. المعيار الرابع (أعضاء هيئة التدريس).
5. المعيار الخامس (شؤون الطلبة).
6. المعيار السادس (الخدمات الطلابية).
7. المعيار السابع (البرامج الأكاديمية وطرائق التدريس).
8. المعيار الثامن (البحث العلمي).
9. المعيار التاسع (خدمة المجتمع).
10. المعيار العاشر (التقويم).
11. المعيار الحادي عشر (الأخلاقيات الجامعية).

وقد تم بموجب ذلك بناء المؤشرات النوعية لكل عنصر، حيث تضمنت المؤشرات عددا من العبارات ووضعت ثلاث بدائل أمام كل عبارة للإجابة. وعلى أعضاء فريق التقويم اختيار البديل المناسب. كما تم تحديد المؤشرات الكمية لكل عنصر (دليل الجودة والاعتماد لاتحاد الجامعات العربية، 2011).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد مُدْخَل إدارة الجودة الشاملة خطوة هامة ومدخلاً أساسياً في تطوير أداء الجامعات الفلسطينية والارتقاء بها إلى المستوى المرغوب فيه، خصوصاً في ظل العالم المتواصل والمتفاعل الذي نعيش فيه هذه الأيام، وما ينتج عنه من تحديات، والذي يدعو إلى المزيد من الاستعداد لمواجهة المخاوف والمحاذير والتنافسية والصراعات الدولية ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة بمحاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية تعزى للمتغيرات (الجامعة، المسمى الوظيفي، الرتبة الأكاديمية، الكلية، الخبرة)؟

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية تعزى لمتغير الجامعة.
2. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.
3. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية تعزى لمتغير الرتبة الاكاديمية.
4. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية تعزى لمتغير الكلية.
5. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية تعزى لمتغير الخبرة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف إلى درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية.
2. تقصي أثر متغيرات (الجامعة، المسمى الوظيفي، الكلية، الخبرة) في درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية.
3. تقديم مقترحات وتوصيات للجامعات الفلسطينية الحكومية قد تفيد في تطبيق معايير جودة التقويم وفق اتحاد الجامعات العربية دور منظمات المجتمع المدني الفلسطينية في تطبيق التنمية المستدامة

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع التي تتناوله، كونها تناقش موضوعاً جديداً وهو درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية في الضفة الغربية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

1- **الحد المكاني:** تقتصر هذه الدراسة على الجامعات الحكومية في الضفة الغربية.

2- **الحد الزماني:** تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي2018/2017م

3- **الحد البشري:** تقتصر هذه الدراسة على عينة من أعضاء الهيئة الأكاديمية.

مصطلحات الدراسة:

معايير الجودة: هي مجموعة من المواصفات التي تؤسس المتطلبات الخاصة بأنظمة الجودة في المؤسسات المختلفة، ومن الضروري وضعها في بداية مراحل تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة، وذلك لمساعدة الإدارة في قياس النتائج الفعلية على أساسها، فبدون هذه المواصفات لن تتمكن المؤسسة من الحكم على أدائها وإنجازها، سواء أكان ذلك أثناء مرحلة التطبيق أم بعدها (جودة، 2004).

المؤشرات النوعية لجودة التقويم: هي عبارة عن معايير تتعلق بالجودة تم وضعها من قبل فريق متخصص في اتحاد الجامعات العربية يتم قياساها من خلال عبارات واضحة ومحددة.

أعضاء الهيئة الأكاديمية: هم كافة أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الفلسطينية الحكومية في محافظات الضفة الغربية من حملة شهادة الماجستير أو الدكتوراة، للفصل الثاني من العام الدراسي 2018/2017م

الدراسات السابقة:

دراسة البدوي (2016) بعنوان فاعلية تطبيق معايير الجودة الشاملة في تقويم نظم المؤسسات التربوية الخاصة، دراسة حالة، وقد هدفت الدراسة الى تقويم تجربة تطبيق معايير الجودة الشاملة في عملية التقويم التربوي، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كذل استخدم الملاحظة كأداة لجمع البيانات من خلال متابعة الانشطة. وتوصلت الدراسة إلى أن معايير إدارة الجودة الشاملة المطبقة في التقويم بإشرافية مؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص يعتبر برنامجا اضافيا يحقق فاعلية وكفاءة كبيرة في جميع مدارس اشرافية مؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص، وتم التأكد من ذلك من خلال الوثائق المرتدة من المدارس. وتوصلت الدراسة أيضا الى أن تطبيق إشرافية مؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص لمعايير إدارة الجودة الشاملة على التقويم التربوي يحقق أهداف مؤسسة الخرطوم للعليم الخاص.

دراسة خالدة سيدهم (2015) بعنوان تقويم نموذج خلية جودة الأداء بين التحدي والنجاح دراسة حالة بجامعة الحاج لخضر باتنة–الجزائر. حيث هدفت الدراسة الى دراسة خلية الجودة وعملية التقويم لأعضاء هيئة التدريس بجامعة باتنة، وضمات

تواجد معايير تقويم الاداء داخل مؤسسات التعليم العالي، وقد اعتمدت الدراسة على منهج دراسة الحالة لتقويم أداء جودة هيئة التدريس، واستخدمت مجموعة من الأدوات هي استمارة لجمع المعلومات بالإضافة الى المقابلة والملاحظة، وقد توصلت الدراسة الى عدة نتائج من أهمها وجود قصور في تقييم استراتيجيات التعليم والتعلم ومتابعة المخرجات التعليمية للرامج الاكاديمية، وانتهت الدراسة بتقديم عدد من التوصيات أهمها ضرورة الاهتمام بتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي، وأن يحظى الأعضاء ببرامج تطويرية مبنية على نتائج تقييم الأداء وتتناسب مع متطلبات وأهداف البرنامج الأكاديمي.

دراسة أبوالريش (2014) بعنوان واقع نظام إدارة الجودة الشاملة لكليات التربية بجامعات المملكة العربية السعودية ، وقد هدفت الدراسة الى التعريف بأهمية إدارة الجودة الشاملة لرفع مستوى كليات التربية في الجامعات السعودية وتحديد معوقات تطبيق الجودة الشاملة في هذه الكليات، تكونت عينة الدراسة من 150 فردا من أعضاء هيئة التدريس والاداريين والعاملين في كليات التربية في جامعات ام القرى، الملك عبدالعزيز، الطائف، الملك سعود، حيث تم توزيع استبانة مكونة من 11 معيارا للجودة. وقد تم الخروج بعدة نتائج كان أهمها: تباين النتائج بين الجامعات مما يؤكد ضرورة وجود إدارة مستقلة للجودة الشاملة، وتراجع مستوى الخدمات لكلية التربية بجامعة الطائف.

دراسة دربب (2014) بعنوان معوقات ومتطلبات الجودة والتطبيقات الإجرائية لضمانها في التعليم الجامعي، وقد هدفت الى تعرف على متطلبات ومعوقات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، دور الجمعيات الأهلية السورية في التربية السكانية وتلبية الحاجات التربوية السكانية، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد اشارت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ليس شعارات ترفع وليس نظريات دون تطبيق فعلي على أرض الواقع، أنه دراسة وتحليل لواقع التعليم الجامعي وتهيئة هذا الواقع لتطبيق معايير الجودة الشاملة في كافة مفاصل العمل الجامعي. كما اشارت النتائج أن هناك معوقات عديدة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.

دراسة العضاضي (2012) بعنوان معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة ميدانية، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي السعودية، وقد تم الخروج بعدة نتائج من الدراسة الميدانية كان أهمها: عدم قناعة بعض القيادات الأكاديمية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وغموض سياسات واستراتيجيات تطبيق ادارة الجودة الشاملة، وقد تم اقتراح عدد توصيات كان أهمها : نشر ثقافة الجودة، الاهتمام بالحوافز لأعضاء هيئة التدريس، اختيار قيادات تمتلك خبرات تشرف على تطبيق برنامج الجودة الشاملة.

دراسة شيراز (2011) بعنوان إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توفر وتطبيق مجالات التقويم الذاتي ومعايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي السورية، كمؤشرات على جودة الخدمات التعليمية والبحثية وعلى أداء المؤسسات في ظل وجود هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، استنادا إلى

آراء عينة ممثلة من أعضاء الهيئة التدريسية وطلاب الدراسات العليا في الجامعات الحكومية السورية. وقد كشفت أهم نتائج الدراسة عن تدني مستوى تطبيق مجالات التقويم الذاتي المتمثلة بالرسالة وأعضاء هيئة التدريس، التعليم، البحث، أما مجال الإدارة فكان مستوى التطبيق فيه متوسطاً وفقاً لأعضاء هيئة التدريس، وقد أوصت الباحثة بضرورة إنشاء هيئة وطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

دراسة (العيثاوي والسامرائي، 2011) بعنوان واقع تطبيق الجامعة الخليجية بالبحرين لمعايير الجودة، واتبع الباحثان أسلوب دراسة الحالة في جمع المعلومات، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات أهمها: أن أهم معايير الجودة الشاملة للتعليم في الجامعة تتمثل في تلبية احتياجات الطلبة، ورغبات ممولي النظام التعليمي، وكفاءة القيادة التربوية، والتطوير المهني للهيئة التعليمية والإدارية، وتحسين الأداء النوعي والمخرجات.

تعقيب على الدارسات السابقة:

بالعودة للدراسات السابقة يلاحظ بأنها تناولت العديد من المواضيع المتنوعة, فتناول بعضها دور الجامعات في تطبيق الجودة الشاملة, ومنها ما تناول معوقات تطبيق إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي، بينا تناولت دراسة أخرى تحليل وقياس واقع تطبيق معايير الجودة الشاملة، فيما تميزت دراستنا الحالية عن مختلف الدراسات السابقة كونها تناقش موضوعاً جديداً وهو درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي منهجا للدراسة، وذلك لملاءمته لطبيعتها، حيث يتم في هذا المنهج جمع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي لاستخراج النتائج المطلوبة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي فلسطين التقنية خضوري والاستقلال في فلسطين خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/2017 والبالغ عددهم (409) عضو هيئة تدريس.

عينة الدراسة:

قام الباحثان بتوزيع (165) استبانات على عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي فلسطين التقنية خضوري والاستقلال في فلسطين، تم استعادة (150) استبانة منها، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقل.

الجدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	التكرار	النسبة المئوية %

الجامعة		
الاستقلال	59	39.3
فلسطين التقنية-خصوري	91	60.7
المجموع	150	100.0
المسمى الوظيفي		
عميد	12	8.0
رئيس قسم	22	14.7
عضو هيئة تدريس	116	77.3
المجموع	150	100.0
الرتبة الاكاديمية		
استاذ	11	7.3
استاذ مشارك	33	22.0
استاذ مساعد	67	44.7
محاضر	39	26.0
المجموع	150	100.0
الكلية		
كليات انسانية	70	46.7
كليات علمية	80	53.3
المجموع	150	100.0
الخبرة		
أقل من 5 سنوات	38	25.3
من 5 سنوات – أقل من 10 سنوات	47	31.3
10 سنوات فأعلى	65	43.3
المجموع	150	100.0

أداة الدراسة:

قام الباحثان بالاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمعايير الجودة في الجامعات، وقد استخدما معايير الجودة في مجال التقويم وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم والتي قام بوضعها اتحاد الجامعات العربية في دليل خاص، والجدول (2) يبين مجالات الاستبانة وعدد فقرات كل مجال:

الجدول (2)

توزيع فقرات استبانة دور منظمات المجتمع المدني في تطبيق التنمية المستدامة

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات
الأول	مؤشرات جودة تقويم المؤسسة	8
الثاني	مؤشرات جودة تقويم الطلبة	5

الثالث	مؤشرات جودة إدارة الامتحانات	8
الرابع	مؤشرات جودة تقويم فاعلية التعليم	7
الخامس	مؤشرات جودة تقويم اداء هيئة التدريس	11
المجموع		39

تكونت الاستبانة من جزأين، الجزء الأول يتعلق بالبيانات الشخصية للمستجيب، والجزء الثاني اشتمل على (39) فقرة، موزعة على (5) مجالات، يتم الاستجابة عن فقراتها من خلال ميزان ثلاثي، يبدأ باستجابة " درجة كبيرة " وتُعطى (3) درجات، ثم " درجة متوسطة " وتُعطى (2) درجة، ثم درجة قليلة وتعطى (1) درجة. وكما واعتمد الباحثان في هذه الدراسة المقياس الآتي لتقدير درجة تطبيق معايير الجودة، بالاعتماد على المتوسط الحسابي للفقرة:

1 – 1.66 درجة قليلة

1.67 – 2.33 درجة متوسطة

2.34 – 3 درجة كبيرة

صدق الأداة:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين والمختصين في القياس والتقويم، وقد طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث صياغتها، ودقتها اللغوية، ومدى مناسبتها وانتمائها للمجال، وذلك إما بالموافقة أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها، ولقد تم الأخذ برأي الأغلبية في عملية تحكيم فقرات الاستبانة.

ثبات الأداة:

تم استخراج معامل الثبات لفقرات الاستبانة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha)، والجدول (4) يبين معاملات الثبات لكل مجال ومعامل الثبات الكلي لكل الاستبانة:

الجدول (3)

معاملات الثبات لمجالات الاستبانة

رقم المجال	اسم المجال	معامل الثبات
الأول	مؤشرات جودة تقويم المؤسسة	0.879
الثاني	مؤشرات جودة تقويم الطلبة	0.763
الثالث	مؤشرات جودة إدارة الامتحانات	0.869
الرابع	مؤشرات جودة تقويم فاعلية التعليم	0.788
الخامس	مؤشرات جودة تقويم اداء هيئة التدريس	0.832
الدرجة الكلية		0.955

يتضح من الجدول رقم (3) أن معاملات الثبات لمجالات الاستبانة ودرجتها الكلية تراوحت بين (0.763 – 0.955)، وهي معاملات ثبات عالية وتفي بأغراض البحث العلمي.

إجراءات الدراسة:

لقد تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- تحديد أفراد عينة الدراسة.

- توزيع الأداة على عينة الدراسة، واسترجاعها جميعها.
- إدخال البيانات إلى الحاسب ومعالجتها إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها مع الدراسات السابقة، واقتراح التوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية: –

أ- المتغيرات المستقلة:

- الجامعة: وله مستويان (الاستقلال، فلسطين التقنية حضوري)
- المسمى الوظيفي: وله ثلاث مستويات (عميد، رئيس قسم، عضو هيئة تدريس).
- الكلية: ولها مستويان (كليات علمية، كليات انسانية)
- الرتبة الأكاديمية: وله ثلاث مستويات (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر).
- الخبرة: وله ثلاث مستويات (أقل من 5 سنة، من 5 سنة – أقل من 10 سنة، 10 سنة فأعلى)

ب- المتغير التابع:

درجة استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة.

المعالجات الإحصائية:

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

1. التكرارات والنسب المئوية لتوزيع العينة وفق متغيرات الدراسة المستقلة.
2. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لتقدير الوزن النسبي لفقرات مجالات الدراسة.
3. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، لفحص الفرضيات المتعلقة بالجامعة، والكلية.
4. تحليل التباين الأحادي، لفحص الفرضيات المتعلقة بالمسمى الوظيفي، الرتبة الأكاديمية، الخبرة،

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:

ما درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية؟

وللإجابة عن السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة الخمسة، والجدول (4) يبين هذه النتائج.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	مؤشرات جودة تقويم المؤسسة	2.353	0.509	مرتفعة

2	مؤشرات جودة تقويم الطلبة	2.342	0.531	مرتفعة
3	مؤشرات جودة إدارة الامتحانات	2.381	0.492	مرتفعة
4	مؤشرات جودة تقويم فاعلية التعليم	2.372	0.422	مرتفعة
5	مؤشرات جودة تقويم اداء هيئة التدريس	2.361	0.453	مرتفعة
	المجال الكلي	2.358	0.422	مرتفعة

تشير النتائج الواردة في الجدول (4) أن الدرجة الكلية لتطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية قد حقّقت مستوى مرتفع مقداره (2.358). ويعزو الباحثان النتيجة الى حرص ادارة الجامعات الحكومية على تطبيق مستوى متميز من المنافسة في التعليم الجامعي من خلال التوجه نحو تطبيق معايير الجودة وخاصة في مجال التقويم، حيث يوجد في كل جامعة حكومية دائرة للجودة تهدف الى نشر ثقافة الجودة وتقييم الخطط والبرامج الاكاديمية ومراقبتها ومدى تطبيقها لمعايير الجودة للارتقاء بمستوى اداء الجامعة، كما أن الجامعات الحكومية تابعة لوزارة التعليم العالي والتي بدورها تراقب على معايير الجودة في الجامعات الحكومية.وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة علاونة (2004) في حين اختلفت مع دراسة شيراز (2011).

وللإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضيات التالية:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية تعزى للمتغيرات (الجامعة، المسمى الوظيفي، الرتبة الأكاديمية، الكلية، الخبرة)

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية تعزى للمتغيرات (الجامعة، المسمى الوظيفي، الرتبة الأكاديمية، الكلية، الخبرة) لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية تعزى لمتغير الجامعة.

ولفحص الفرضية، فقد استخدم الباحث اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) ونتائج الجدول (5) تبين ذلك.

الجدول (5)

نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير الجامعة

المجال	الاستقلال (ن =59)	خضوري (ن = 61)	قيمة t	مستوى

	وسط حسابي	الانحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري		الدلالة *
مؤشرات جودة تقويم المؤسسة	**2.06**	**0.53**	**2.44**	**0.43**	**-4.627**	***.001**
مؤشرات جودة تقويم الطلبة	**2.08**	**0.51**	**2.44**	**0.50**	**-4.267**	***.001**
مؤشرات جودة إدارة الامتحانات	**2.20**	**0.59**	**2.42**	**0.40**	**-2.566**	***.012**
مؤشرات جودة تقويم فاعلية التعليم	**2.19**	**0.45**	**2.49**	**0.36**	**-4.299**	***.000**
مؤشرات جودة تقويم اداء هيئة التدريس	**2.03**	**0.46**	**2.34**	**0.40**	**-4.297**	***.001**
الدرجة الكلية	**2.11**	**0.45**	**2.42**	**0.35**	**-4.515**	***.001**

يتضح من نتائج الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية في درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية تعزى لمتغير الجامعة وكانت لصالح جامعة خضوري، ويعزو الباحثان النتيجة الى أن جامعة حضوري تعتبر جامعة عمرها الزمني كبير مقارنة مع جامعة الاستقلال، كما أن جامعة خضوري تحتوي على خمس كليات بواقع (21) تخصص أما جامعة الاستقلال فهي تضم 3 كليات بواقع (7) تخصصات بكالوريوس مختلفة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدول (6) تبين ذلك.

الجدول (6)

نتائج اختبار التباين الأحادي؛ لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير المسمى الوظيفي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
مؤشرات جودة تقويم المؤسسة	بين المجموعات	**2.449**	**2**	**1.224**	**4.978**	**.008***
	خلال المجموعات	**36.155**	**147**	**.246**		
	المجموع	**38.604**	**149**			
مؤشرات جودة تقويم الطلبة	بين المجموعات	**3.100**	**2**	**1.550**	**5.857**	**.004***
	خلال المجموعات	**38.908**	**147**	**.265**		
	المجموع	**42.009**	**149**			
مؤشرات جودة إدارة الامتحانات	بين المجموعات	**4.195**	**2**	**2.098**	**9.668**	**.000***
	خلال المجموعات	**31.893**	**147**	**.217**		
	المجموع	**36.088**	**149**			
مؤشرات جودة تقويم فاعلية التعليم	بين المجموعات	**.541**	**2**	**.271**	**1.528**	**.220**
	خلال المجموعات	**26.034**	**147**	**.177**		
	المجموع	**26.575**	**149**			
مؤشرات جودة تقويم اداء هيئة التدريس	بين المجموعات	**3.059**	**2**	**1.529**	**8.172**	**.000***
	خلال المجموعات	**27.509**	**147**	**.187**		
	المجموع	**30.568**	**149**			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	**2.250**	**2**	**1.125**	**6.794**	**.002***
	خلال المجموعات	**24.339**	**147**	**.166**		
	المجموع	**26.589**	**149**			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من نتائج الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع مجالات الدراسة باستثناء محور مؤشرات جودة تقويم فاعلية التعليم، ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروق قام الباحثان باستخدام اختبار شيفية للمقارنات البعدية، والجدول (7) يبين هذه الفروق

الجدول (7)

اختبار Scheffe للمقارنة البعدية

المجال	المستوى	عميد	رئيس قسم	عضو هيئة
مؤشرات جودة تقويم المؤسسة	عميد		-.56155-*	-.36279
	رئيس قسم			.19877
	عضو هيئة تدريس			
مؤشرات جودة تقويم الطلبة	عميد		-.57386-*	-.51509-*
	رئيس قسم			.05878
	عضو هيئة تدريس			
مؤشرات جودة إدارة الامتحانات	عميد		-.70833-*	-.56501-*
	رئيس قسم			.14332
	عضو هيئة تدريس			
مؤشرات جودة تقويم اداء هيئة التدريس	عميد		-.59545-*	-.49310-*
	رئيس قسم			.10235
	عضو هيئة تدريس			
الدرجة الكلية	عميد		-.53070-*	-.39232-*
	رئيس قسم			.13838
	عضو هيئة تدريس			

يتبين من جدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح رئيس قسم على عميد ولصالح عضو هيئة التدريس على عميد في جميع المجالات و المجال الكلي، ويعزو الباحثان النتيجة إلى أن كل من عضو هيئة التدريس ورئيس القسم تقع على عاتقهم المسؤولية الأولى في التقويم وجودته، أما العميد فدوره إشرافي تطويري في الكلية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية تعزى لمتغير الرتبة الاكاديمية.

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدول (8) تبين ذلك

الجدول (8)

نتائج اختبار التباين الأحادي؛ لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير الرتبة الاكاديمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
مؤشرات جودة تقويم المؤسسة	بين المجموعات	**2.388**	**3**	**.796**	**3.210**	**.025***
	خلال المجموعات	**36.215**	**146**	**.248**		
	المجموع	**38.604**	**149**			
مؤشرات جودة تقويم الطلبة	بين المجموعات	**3.753**	**3**	**1.251**	**4.775**	**.003***
	خلال المجموعات	**38.256**	**146**	**.262**		
	المجموع	**42.009**	**149**			
مؤشرات جودة إدارة الامتحانات	بين المجموعات	**1.597**	**3**	**.532**	**2.253**	**.085**
	خلال المجموعات	**34.492**	**146**	**.236**		
	المجموع	**36.088**	**149**			
مؤشرات جودة تقويم فاعلية التعليم	بين المجموعات	**2.782**	**3**	**.927**	**5.689**	**.001***
	خلال المجموعات	**23.794**	**146**	**.163**		
	المجموع	**26.575**	**149**			
مؤشرات جودة تقويم اداء هيئة التدريس	بين المجموعات	**2.795**	**3**	**.932**	**4.898**	**.003***
	خلال المجموعات	**27.773**	**146**	**.190**		
	المجموع	**30.568**	**149**			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	**1.863**	**3**	**.621**	**3.666**	**.014***
	خلال المجموعات	**24.726**	**146**	**.169**		
	المجموع	**26.589**	**149**			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)**

يتبين من نتائج الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع مجالات الدراسة باستثناء محور مؤشرات جودة إدارة الامتحانات، ولمعرفة لصالح من نعود هذه الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفية للمقارنات البعدية، والجدول (9) يبين هذه الفروق

الجدول (9)

اختبار Scheffe للمقارنة البعدية

المجال	المستوى	استاذ	استاذ مشارك	استاذ مساعد	محاضر
مؤشرات جودة تقويم المؤسسة	استاذ		.34091	.34396	.10315
	استاذ مشارك			.00305	-.23776
	استاذ مساعد				-.24082
	محاضر				
مؤشرات جودة تقويم الطلبة	استاذ		.28788	.36228	.00991
	استاذ مشارك			.07440	-.27797
	استاذ مساعد				-.35237-
	محاضر				
مؤشرات جودة تقويم فاعلية التعليم	استاذ		.08658	.37139	.16151
	استاذ مشارك			.28481*	.07493
	استاذ مساعد				-.20988
	محاضر				
مؤشرات جودة تقويم اداء هيئة التدريس	استاذ		.15152	.11425	-.18648
	استاذ مشارك			-.03727	-.33800-
	استاذ مساعد				-.30073-
	محاضر				
الدرجة الكلية	استاذ		.21850	.24680	.00282
	استاذ مشارك			.02830	-.21568
	استاذ مساعد				-.24398-
	محاضر				

يتبين من جدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المحاضر على أستاذ مساعد في كل من مجالات مؤشرات جودة تقويم الطلبة ومؤشرات جودة تقويم أداء هيئة التدريس والدرجة الكلية ولصالح المحاضر على أستاذ مشارك في مجال مؤشرات جودة تقويم أداء هيئة التدريس، ويعزو الباحثان النتيجة إلى أن الرتبة الأكاديمية الأقل يسعى دائما إلى التطوير من أجل الحصول على الترقية

كما تبين من جدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أستاذ مشارك على أستاذ مساعد في مجال مؤشرات جودة تقويم فاعلية التعليم، ويعزو الباحثان النتيجة الى الخبرة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية

لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية تعزى لمتغير الكلية.

ولفحص الفرضية، فقد استخدم الباحث اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) ونتائج الجدول (10) تبين ذلك.

الجدول (10)

نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير الكلية

المجال	انسانية (ن =70)		علمية (ن = 80)		قيمة t	مستوى الدلالة *
	وسط حسابي	الانحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري		
مؤشرات جودة تقويم المؤسسة	**2.38**	**0.49**	**2.21**	**0.52**	**2.056**	**.071**
مؤشرات جودة تقويم الطلبة	**2.36**	**0.52**	**2.24**	**0.54**	**1.426**	**.156**
مؤشرات جودة إدارة الامتحانات	**2.39**	**0.42**	**2.28**	**0.55**	**1.391**	**.166**
مؤشرات جودة تقويم فاعلية التعليم	**2.41**	**0.43**	**2.34**	**0.42**	**.965**	**.336**
مؤشرات جودة تقويم اداء هيئة التدريس	**2.29**	**0.42**	**2.16**	**0.47**	**1.795**	**.075**
الدرجة الكلية	**2.36**	**0.41**	**2.24**	**0.43**	**1.801**	**.074**

يتضح من نتائج الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية في درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية تعزى لمتغير الجامعة و هذا يشير إلى الاتفاق بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة من ذوي التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية. كما أن هذه النتيجة تشير الى تشابه تطبيق معايير جودة التقويم في الكليات الانسانية والعلمية حيث ان مختلف التخصصات في مختلف الكليات تسعى الى تطبيق معايير جودة التقويم.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير جودة التقويم في الجامعات الفلسطينية الحكومية وفق المؤشرات النوعية لجودة التقويم لاتحاد الجامعات العربية كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية تعزى لمتغير الخبرة

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدول (11) تبين ذلك

الجدول (11)

نتائج اختبار التباين الأحادي؛ لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
مؤشرات جودة تقويم المؤسسة	بين المجموعات	**1.983**	**2**	**.992**	**3.981**	**.021***
	خلال المجموعات	**36.620**	**147**	**.249**		
	المجموع	**38.604**	**149**			
مؤشرات جودة تقويم الطلبة	بين المجموعات	**2.517**	**2**	**1.258**	**4.684**	**.011***
	خلال المجموعات	**39.492**	**147**	**.269**		
	المجموع	**42.009**	**149**			
مؤشرات جودة إدارة الامتحانات	بين المجموعات	**2.572**	**2**	**1.286**	**5.641**	**.004***
	خلال المجموعات	**33.516**	**147**	**.228**		
	المجموع	**36.088**	**149**			
مؤشرات جودة تقويم فاعلية التعليم	بين المجموعات	**.932**	**2**	**.466**	**2.671**	**.073**
	خلال المجموعات	**25.643**	**147**	**.174**		
	المجموع	**26.575**	**149**			
مؤشرات جودة تقويم اداء هيئة التدريس	بين المجموعات	**3.230**	**2**	**1.615**	**8.684**	**.000***
	خلال المجموعات	**27.338**	**147**	**.186**		
	المجموع	**30.568**	**149**			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	**1.884**	**2**	**.942**	**5.604**	**.005***
	خلال المجموعات	**24.705**	**147**	**.168**		
	المجموع	**26.589**	**149**			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من نتائج الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع مجالات الدراسة باستثناء محور مؤشرات جودة تقويم فاعلية التعليم، ولمعرفة لصالح من نعود هذه الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفية للمقارنات البعدية، والجدول (12) يبين هذه الفروق

الجدول (12)

اختبار Scheffe للمقارنة البعدية

المجال	المستوى	اقل من 5	5سنوات – اقل	10 سنوات فأكثر
مؤشرات جودة تقويم المؤسسة	اقل من 5 سنوات		-.27653-*	-.05177
	5سنوات – اقل من 10			.22475
	10 سنوات فأكثر			
مؤشرات جودة تقويم الطلبة	اقل من 5 سنوات		-.20899	.09281
	5سنوات – اقل من 10			.30180*
	10 سنوات فأكثر			
مؤشرات جودة إدارة الامتحانات	اقل من 5 سنوات		-.12297	.17940
	5سنوات – اقل من 10			.30237*
	10 سنوات فأكثر			
مؤشرات جودة تقويم اداء هيئة التدريس	اقل من 5 سنوات		-.17116	.17178
	5سنوات – اقل من 10			.34295*
	10 سنوات فأكثر			
الدرجة الكلية	اقل من 5 سنوات		-.19653	.06194
	5سنوات – اقل من 10			.25847*
	10 سنوات فأكثر			

يتبين من جدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الخبرة 5 سنوات – اقل من 10سنوات على الخبرة اقل من 5 سنوات في مجال مؤشرات جودة تقويم المؤسسة ولصالح الخبرة 10 سنوات فأكثر على الخبرة 5 سنوات – اقل من 10 سنوات في مجال مؤشرات جودة تقويم الطلبة ومجال مؤشرات جودة إدارة الامتحانات ومجال مؤشرات جودة تقويم اداء هيئة التدريس والدرجة الكلية، ويعزو الباحثان النتيجة إلى أنه كلما زادت خبرة عضو هيئة التدريس كلما زادت معرفته بمؤشرات جودة التقويم وأصبح على دراية بأهمية جودة التقويم.

التوصيات

1- توفير دليل إرشادي يوضح السياسات الخاصة بمؤشرات تقويم الأداء وكيفية تطبيقها على جميع عناصر الجامعات مع ضرورة تحديد الأدوار والمسؤوليات الملقاة على عاتق كل عضو من الأعضاء باعتبارهم شركاء فاعلين فى تطوير وتحسين الجامعة.

2- اعتماد معايير ومؤشرات الجودة التي وضعت من قبل اتحاد جامعات الدول العربية في ضمان الجودة من اجل رفع جودة التعليم الجامعي.

3- القيام بدراسات مماثلة لقياس درجة تطبيق معايير الجودة في بقية العناصر والمؤشرات حسب معايير جامعة الدول العربية.

4- العمل على عقد ورش خاصة لعمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات من أجل التعرف على معايير الجودة.

5- الموضوعية في عملية التقويم بعدم اقتصارها على جهة معينة ومشاركة جميع الأطراف ذات العلاقة بالعملية التدريسية من طلبة ورئيس قسم وعميد وزملاء في القسم الواحد، إضافة الى عضو هيئة التدريس نفسه.

6- نشر ثقافة الجودة وأهمية معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات.

7- ضرورة تبني الدولة ممثلة في وزارة التعليم العالي نظاماً فاعلا لتطبيق ضمان تفعيل جودة التعليم الجامعي نحو مؤسساتها التعليمية.

8- مشاركة عمداء ورؤساء اقسام الجامعة واعضاء هيئة التدريس في ملء مقاييس الجودة.

قائمة المراجع

أولاً: العربية

1. أبوالريش، صفوان حامد (2014). ***واقع نظام إدارة الجودة الشاملة لكليات التربية بجامعات المملكة العربية السعودية.*** محلة العلوم التربوية، العدد 1.
2. اتحاد الجامعات العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1998). ***دليل منهجي للتقويم الذاتي لمؤسسات التعليم الجامعي العالي.*** المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
3. أخضر، فايزة بنت محمد بن حسن (2007). ***مشكلات تطبيق الجودة في التعليم العام.*** ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الوطني الثاني للجودة تحت عنوان (صعوبات ومعوقات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية).
4. **البدوي، يوسف محمد (2016). فاعلية تطبيق معايير الجودة الشاملة في تقويم نظم المؤسسات التربوية الخاصة، دراسة حالة: إشرافية مؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص. مجلة إدارة الجودة (17)1.**
5. البصيص، حاتم (2011). ***ضمان جودة الاداء التدريسي في التعليم الجامعي تطوير الكفايات الأدائية للمعلم على ضوء معايير الجودة.*** بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الخاصة، الاردن.
6. البطش، محمد وليد (2008). ***معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة ميداني.*** المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي.
7. البلاع، فوزية بنت محمد (2007). ***استراتيجية مقترحة للتغلب على معوقات تطبيق الجودة في التعليم السعودي في ضوء مبادئ الجودة الشاملة.***
8. الجندي، عبد الغنى وجلال، صلاح (2007). ***مشروع انجاز المعايير المرجعية الأكاديمية للقطاع الزراعي.*** مشروع توكيد الجودة والاعتماد QAAP، كلية الزراعة، جامعة عين شمس، مصر.
9. جودة، محفوظ. (2004). إدارة ***الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات***". عمان: الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
10. حسن، عماد الدين شعبان (2003). ***الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية.*** كلية التربية البدنية، الرياض.
11. حمادي، سعد فرج(2010). ***معوقات تطبيق الجودة في الجامعات العراقية.*** ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الثاني لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لجامعة الكوفة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي (رؤيتنا لتطوير التعليم العالي) للفترة من 26- 72 كانون أول.
12. سيدهم، خالدة هناء (2015). ***تقويم نموذج خلية جودة الأداء بين التحدي والنجاح دراسة حالة بجامعة الحاج لخضر باتنة*** –الجزائر. المؤتمر العربى الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، المجلد الثاني، جامعة الشارقة، الإمارات 3-5 مارس، ص ص844. -
13. الخوالدة، عايد (2003). ***بناء معايير لإدارة التجديدات في النظام التربوي الأردني.*** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان_ الاردن.

14. دريب، محمد جبر (2014). ***معوقات ومتطلبات الجودة والتطبيقات الإجرائية لضمانها في التعليم الجامعي***، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الانسانية، عدد 15.
15. الدبي، ليلى محمد بن عبد الله (2006). ***معوقات ومشكلات تطبيق الجودة في التعليم***. ورقة بحثية أعدت للقاء السنوي الرابع عشر بعنوان (الجودة في التعليم) الذي تعقده الجمعية السعودية للعلوم والتربوية (جستن) بالقصيم في 28-29-ربيع الأخر 1428هـ.
16. دحلان (2006). ***نظم إدارة الجودة (2000 : 9001 ISO) وتطبيقاته في المؤسسات التعليمية***. جدة، المملكة العربية السعودية.
17. درباس، أحمد (1994). إدارة الجودة الكلية، **مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودية**. رسالة الخليج العربي، المجلد 14، العدد50.
18. الدعيس، صفية ناجي (2006). ***بيت الجودة من منظور إدارة الجودة الشاملة في التعليم***. http://26sep.net/newsweekarticle.php?sid=20610
19. دليل اتحاد الجامعات العربية (2003). **دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الاتحاد**، اتحاد الجامعات العربية، عمان.
20. دياب، سهيل (2005). **مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الفلسطيني، الجودة في التعليم العالي**. المجلد 1، العدد 2، الجامعة الإسلامية – غزة.
21. راضي، ميرفت (٢٠٠٦). ***معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم التقني في محافظات غزة وسبل التغلب عليها***. دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية.
22. الرشيد، محمد (1995). ***الجودة الشاملة في التعليم***، **المعلم**. جامعة الملك سعود.
23. الزيات، محمد عواد (2007). ***أطار مقترح لضمان الجودة الشاملة في جامعة البلقاء التطبيقية***. مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع4، أبريل.
24. صبري، هالة (2009). ***جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي: تجربة التعليم الجامعي الخاص في الاردن***. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (24)، الاردن.
25. ***عبد الدايم، عبد الله (2000)، الآفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية***. دار العلم للملايين، بيروت.
26. عشيبة، فتحي درويش (1999)، ***الجودة الشاملة وإمكانيات تطبيقها في التعليم الجامعي المصري- دراسة تحليلية في تطوير إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة***. المؤتمر السنوي لكلية التربية، جامعة حلوان 26- 27 مايو.
27. عشيبة، فتحي درويش (2000). ***الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري***. دراسة تحليلية، مجلة إتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان، العدد المتخصص.
28. علوان، محسن حسن (2010). ***ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في العراق: التحديات والحلول***. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الثاني لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لجامعة الكوفة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي (رؤيتنا لتطوير التعليم العالي)، للفترة من 26- 72 كانون أول.
29. علاونه، معزوز (2004). ***مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية***. ورقة علمية اعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة.
30. محجوب، بسمان فيصل (2003). ***إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية***. المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
31. محمود، أحمد محمود وآخرون (2009). ***معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي***، جامعة أسيوط، مصر.
32. النوايسة، أسماء (2004). ***مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة مؤتة من وجهة نظر الإداريين فيها***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الاردن.

ثانياً: الأجنبية

1. Aaker, David A. 2006, ***Developing Business Strategies***, Entrepreneur, USA.

2. Albert Edmonton, 1999,"***Educational quality indicators***" Annotated Bibliography, edition, Canada
3. Chapman & Hall, 1995, ***Total Quality Management: The Key to Business Improvement,*** Free Paper Management, 2nd Ed., London, UK.
4. Choon, fion, 2008, ***Quality Assurance in Education: An International Perspective***, Journal Articles**; Reports – Research**, Vol. 6 No. 2.
5. Crow, Kenneth A. 2002, ***Customer Focused Development With QFD***, DRM Associates ,www.npd-solution/CFDwithQFD.
6. Han, Bruce & Chen ,Shaw & Paur ,Maling Ebrahim & Sodhi , Manbir, 2001, ***A Conceptual QFD Planning Model*** , International Journal Of Quality &Reliability management, Vol.18 No.8.
7. Harvey , LEE, 1999, ***Quality in higher education***, Paper at the Swedish Quality Conference, University of Central England in Birmingham-UCE-"UK.
8. Hauser ,John R. & Clausing , Don, 1988, The House of Quality, ***Harvard Business Review*** , No. 3 ,USA .
9. Jackson, N. & Lund, H., 2000, ***Benchmarking for Higher Education***, Society for Research into Higher Education & Open University Press, UK.
10. Karjewski, Lee J. & Ritzman, Larry P., 2005, Operation ***Management: Processes and Value Chains***, 7Th. Ed., Prentice Hall, New Jersey, USA.
11. Makijovatie, Roma, 1999, ***problems and perceptions of T.Q.M implementation. in Lithuanian Education Institutions***, conference proceedings from T.Q.M. for higher education institutions" 30-31, August, Verona
12. Park, Sung H., 2003, ***Six sigma for Quality and Productivity Promotion***, IBSN: 92-833-1722-X Published by the Asian Productivity Organization (APO), Tokyo, Japan. www.apo-tokyo.org.
13. Quality Assurance Agency. (accessed), 2006, Web site: www.qaa.ac.uk
14. Camp, Robert, 1989, ***Bench marking: The search for best practices that lead to superior performance*,** Quality progress.
15. Slack, Nigel & chambers, Stuart & Johnston, Robert, 2004, ***Operation Management***, 4th Ed., Prentice Hall, USA.
16. Wiklund, Hakan, 2003, E***mbedding Quality: The Challenges For Higher Education***, **Quality Assurance In Education**, Vol. 12, Issue. 4.
17. www.tqm-master.com.

أثر القرارات الإدارية والمالية في ضمان جودة البحث العلمي

دراسة حالة جامعة السليمانية التقنية في اقليم كوردستان العراق

أ.م.د. آلان فريدون علي أمين1 ، د. روزين كمال2 ، بختيار عبيد شريف3 ، جمال كاك براه4

1- جامعة السليمانية التقنية – رئيس الجامعة alan.ali@spu.edu.iq 2- جامعة السليمانية التقنية – مركز البحث العلمي
rozhen.mohammed@spu.edu.iq 3- جامعة السليمانية التقنية – مديرية العلاقات العامة bakhtiar.sharif@spu.edu.iq 4-
جامعة السليمانية التقنية – مديرية تكنلوجيا المعلومات والاحصاء jamal.kakbra@spu.edu.iq

الملخص:

يهدف البحث الى دراسة واقع جودة البحث العلمي في جامعة السليمانية التقنية واثر القرارات الإدارية و المالية للجامعة فيها ،حيث تعد تجربة ضمان جودة التعليم من التجارب الحديثة في اقليم كوردستان كأحد السياسات الرئيسة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي في اقليم كوردستان العراق ، وتحقيقا لهدف البحث وإكمال متطلباته باشر الباحث باعداد الاطار النظري للبحث بالافادة من ادبيات الموضوع وتم اختيار جامعة السليميانية التقنية كحالة دراسيه كون الجامعة قد تاسست عام 2012 بأمر من مجلس الوزراء لتصبح امتداداً لهيئة التعليم التقني في السليمانية التي تاسست عام 2005 ، ولان الجامعة قد مرت بمراحل مختلفة من التطور في مجال البحث العلمي فقد تم التركيز على فتره زمنية محدودة (2014-2017)، لتحليل العلاقة بين القرارات الإدارية والمالية و اثرها في البحث العلمي . *يهدف البحث الى* بيان اهمية ودور القرارات الأدارية و المالية في تحقيق نظام ضمان جودة البحث العلمي في جامعة السليمانية التقنية وكيفية تطويره في اقليم كوردستان العراق ، *وتتمثل المشكلة البحثية* في وجود قصور معرفي في معرفة مدى اثر القرارات الأدارية و المالية في تغيير واقع جودة البحث العلمي في جامعة السليمانية التقنية ، *اما فرضية البحث فتتمثل في* ان للادارة الجامعية الاثر والدور في تحقيق ضمان جودة البحث العلمي من خلال وجود علاقة بين القرارات الأدارية و المالية وتحقيق الجودة في البحث العلمي ، وتتمثل هذة القرارات بالجوانب التحفيزية الأدارية و المالية لدفع عملية البحث العلمي و اقامة المناسبات و المؤتمرات العلمية المتخصصة، اعتمد البحث في منهجيته ، منهج تحليلي وصفي،لتحليل ودراسة الدراسات والطروحات النظرية والتوصل الى المفهوم المعرفي للبحث لمفاهيم الادارة التعليمية و القرارات الأدارية و المالية في الجامعات واثرها في ضمان جودة البحث العلمي وقد اعتمد البحث البيانات المستحصلة من رئاسة الجامعة و مركز البحث العلمي حيث تم استبيان عينة من 30 باحثا من الاداريين والتدريسيين في مركز البحث العلمي للجامعة وقد جرى اعداد استبانة لجمع بيانات الجانب الميداني ومن خلال اعتماد الاساليب الاحصائية تم تحليل النتائج واختبار الفرضيات وتوصل البحث الى ان القرارات الأدارية و المالية قد اثرت بشكل واضح في عدد ومستوى وجودة البحث العلمي في جامعة السليمانية التقنية حيث ان ادارة الجامعة تهتم بعملية ضمان جودة البحث العلمي من خلال التطوير المستمر للكوادر التعليمية والتنسيق مع الباحثين في مجال الجودة و ان الاهتمام بنظام جودة البحث العلمي في الجامعة وتطبيقها كان بشكل جيد من خلال العمل لاجل اقامة المناسبات و المؤتمرات العلمية وان القرارات الأدارية والمالية والمتمثلة بالدعم المالي و الاداري وانشاء مراكز اللغة والبحث العلمي .

الكلمات المفتاحية: القرارات *الإدارية والمالية، أدارة الجودة، ضمان جودة البحث العلمي، البحث العلمي.*

المقدمة:

تمثل هذة الدراسة محاولة للتعرف على أثر القرارات الأدارية والمالية ضمن المؤسسات الجامعية في ضمان جودة البحث العلمي، اذ يكتسب الموضوع أهمية كبيرة من خلال بيان الأثر والعلاقة بين الادارة التعليمية للجامعات ومبدأ ضمان جودة البحث العلمي ومدى تحقيق ألجودة من خلال القرارات الأدارية والمالية، حيث تمثل الجودة احدى المتطلبات الاساسية منذ منتصف القرن الماضي وإحدى العوامل لتحقيق النجاح والتقدم في المؤسسات المختلفة. وفي مجال التعليم الجامعي ، نجد أن

التعليم الجامعي سيمثل المعيار الحقيقي للتنافس العالمي في المستقبل ، وخصوصا في عالم يزداد فيه الاعتماد المتبادل والترابط بشكل متزايد ، ومع ذلك تتعرض النظم التعليمية للنقد دوما ، حيث تبدو هذه العملية النقدية ظاهرة يشترك فيها الخبراء العلميين من أصحاب الرؤى المختلفة ، حيث يرى البعض اهمية أن يتبنى المجتمع النامي مشروع اصطلاحي الهدف منه الأخذ بيد التعليم العالي فى الدول النامية بحيث يمكن تعديل انحرافاته وجعله يسير على خطى التقدم العلمي للدول ذات الترتيب الأول فى العالم ، ويرجع هذا التصور الى حداثة تجارب ضمان الجودة في بعض المناطق من العالم مما يولد الحاجة الى ضرورة تفاعل وتفهم مكونات المؤسسات التعليمية الى اهمية وآلية تحقيق مفهوم الجودة في التعليم الجامعي ، وتمثل الأدارة التعليمية الجامعية وقراراتها الأدارية و المالية احد الركائز الاساسية في تحقيق الجودة من خلال تطبيق الاليات والاستراتيجيات اللازمة للتطبيق من خلال العمل المشترك للأدارة الباحثين و طلبة الدراسات العليا لتحقيق ضمان جودة البحث العلمي . وتعمل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في حكومة اقيم كوردستان العراق الى تحقيق مفهوم الجودة في التعليم منذ عام 2010 مع الاقتداء بالتجارب العالمية الناجحة للجامعات العالمية والعربية المرموقة، حيث يمثل التعليم العالي والبحث العلمي أحد الجوانب المهمة في تحقيق الجودة الشاملة لعلاقتها مع الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المختلفة للمجتمعات وتعبير الجامعة عن مدى التطور الحاصل في المجتمعات.

منهجية البحث :اعتمد البحث في منهجيته لدراسة اثر القرارات الأدارية و المالية الجامعية في ضمان جودة البحث العلمي ، منهج تحليلي وصفي لتحليل ودراسة الدراسات والطروحات النظرية والتوصل الى المفهوم المعرفي للبحث لمفاهيم الادارة التعليمية في الجامعات واثرها في ضمان جودة البحث العلمي ، ويتناول البحث من خلال الدراسة العملية للعينة البحثية المتمثلة *بجامعة السليمانية التقنية* و التركيز على مركز البحوث الخاص بالجامعة، ومن خلال وصف وتحليل نتائج البحث واختبار الفرضية البحثية واعتماد التحليل الاحصائي المتمثل في النسبة المؤية لعرض نتائج الاجابات المتعلقة بعينة البحث ضمن بيانات استمارة الاستبانة المعدة من قبل الباحثين من خلال المفردات التي يتوصل لها البحث من الاطار النظري ولغرض التوصل الى الاستنتاجات والتوصيات الخاصة بالبحث.

تناولت الدراسات السابقة مفهوم ادارة الجودة الشاملة وجودة البحث العلمي بتوجهات مختلفة حيث تُعرف ادارة الجودة الشاملة على أنها تأدية العمل الصحيح على نحو صحيح من الوهلة الأولى لتحقيق الجودة المرجوة بشكل أفضل وفعالية أكبر في أقصر وقت مع الاعتماد على تقويم المستفيد من معرفة مدى تحسن الأداء ويمكن ايجاز البعض من هذة الدراسات:

1. **دارسة فرج وأخرون(2012)** هدفت الدارسة إلى تسليط الضوء علي مهارات الباحث العلمي وكيف يمكن أن يقوم بعمله بكل حرفية ومهارة، وتناولت الدارسة مهارات الباحث العلمي وسبل وتطويرها، والتعريف بأهم المهارات التي يجب أن تتوفر لدي الباحث العلمي وكيف يمكن اكتسابها، توضيح العلاقة الجدية بين المهارات والباحث، وتحاول التأكيد علي دور المهارات والبحث العلمي، أوصت الدارسة بعدة توصيات أهمها اهتمام المؤسسات والجهات المختصة برفع كفاءة الباحثين ومحاولة زيادة خبارتهم ومهاراتهم من خلال الدوارت التدريبية والندوات والبرامج المختصة بهذا الشأن، سعي الباحث إلي تطوير قدارته وزيادة مهاراته بشكل دائم ومستمر، زيادة اهتمام الباحثين والكتاب بمثل هذا النوع من المواضيع لإثارء المعرفة العلمية في مجال البحث العلمي، حيث تشكل هذه المواضيع نوع من النقد الذاتي لتطوير مستوي الدارسة والبحث.(فرج و اخرون 2012، 4)
2. – **دارسة حميد (2012)**، لتطوير الأداء البحثي للجامعات اليمنية، هدفت الدارسة إلى معرفة الواقع الراهن للأداء البحثي في الجامعات اليمنية، والتعرف على واقع تشخيص البيئة الداخلية والخارجية للجامعات بالجمهورية اليمنية، ووضع تصور مقترح لتطوير الأداء البحثي في الجامعات اليمنية، وتكونت عينة البحث من240 عضو هيئة تدريس من جميع

الجامعات اليمنية. أسفرت الدارسة إلى عدة نتائج أهمها: أن معدل إنتاجية الكتب سواء العربي أو المترجم، ان متوسط المعدل السنوي لإنتاجية الأبحاث للفرد الواحد ضعيفة جدا. كما اتضح أن الاشراف على الرسائل والمقالات أيضا ضئيلة جدا العلمية بصورة مشتركة أكثر من الإشراف بصورة فردية، وجود عوامل قوة وضعف في البيئة الداخلية للجامعة يقابلها عوامل فرص وتهديدات في البيئة الخارجية للجامعات اليمنية. (حميد ،62012)

3. دراسة **النبهاني** (2001) " تطوير إدارة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة"، وهدفت هذه الدراسة إلى البحث في كيفية الاستفادة من مدخل إدارة الجودة الشاملة في تطوير إدارة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس ، وقد استعانت الباحثة بمدخل النظم نظرا لملاءمته لموضوع دراستها، وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة، قامت الباحثة بتحليل الأدب النظري للموضوع ، وقد توصلت إلى أن من أهم أسس إدارة الجودة الشاملة التركيز على إرضاء المستفيدين، والالتزام بعمليات التحسين المستمرة كما توصلت إلى أن من أهم متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الدراسات العليا توافر القيادة التي تتمكن من تنمية ونشر ثقافة الجودة عند العاملين، وتقوم بتبني فلسفة منع الخطأ، وليس مجرد كشفه والنظر إلى كل عملية من العمليات الخاصة بالدراسات العليا في ضوء المنظومة الكلية لها(النبهاني ،2001، 4).

ومن تحليل الدراسات السابقة نجد اهمية ودور القرارات الأدارية الجامعية في ضمان الجودة في البحث العلمي لارتباط تطور الجامعات و مراكز البحث العلمي مع قرارات تطوير نظام الجودة في التعليم العالي و لابد من وجود آلية واضحة من قبل الجامعات لغرض تطوير نظام جودة البحث العلمي من خلال الية القرارات الأدارية و المالية.

المشكلة البحثية:

قلة وضوح ألعلاقه بين القرارات الأدرايه والماليه وتحقيق جودة البحث العلمي في جامعة السليمانيه التقنية في اقليم كوردستان العراق وتتمثل مشكلة العلاقة في جانبين.

أ- وجود قصور معرفي في معرفة مدى واهمية ودور جودة البحث العلمي في جامعة السليمانيه التقنية وجامعات اقليم كوردستان العراق.

ب- وجود قصور معرفي في معرفة مدى اثر القرارات الأدارية و المالية في تغيير واقع جودة البحث العلمي في جامعة السليمانية التقنية.

هدف البحث: يتمثل هدف البحث في بيان اهمية ودور القرارات الأدارية والمالية في تحقيق نظام ضمان جودة البحث العلمي وتقييم الوضع الحالي لنظام جودة البحث العلمي في جامعة السليمانية التقنية وكيفية تطويره في اقليم كوردستان العراق.

فرضية البحث: ان للأدارة الجامعيه الأثر والدور في تحقيق ضمان جودة البحث العلمي من خلال وجود علاقة بين القرارات الأدارية والمالية وتحقيق الجودة في البحث العلمي وتفهم اهمية جودة البحث العلمي في جامعات اقليم كوردستان العراق وجامعة السليماينة التقنية، وتتمثل هذة القرارات بالجوانب التحفيزية الأدارية والمالية لتحفيز عملية البحث العلمي.

حدود البحث:

يتناول البحث في حدوده ضمن الإطار النظري الدراسات السابقة والطروحات العلمية في مجال ضمان جودة البحث العلمي والادارة الجامعية وجودة التعليم، وفي الإطار العملي يتناول البحث دراسة عملية لعينة متمثلة بجامعة السليمانية التقنية – مركز البحوث وقد تم التركيز على فتره زمنية محدودة (2014-2017). يتمثل **مجتمع البحث** بالباحثين والتدريسيين في جامعة السليمانية التقنيه، والتركيز على فئة الباحثين المرتبطين بمركز البحث العلمي، وتناول البحث عينة من 30 باحثا، وتم توزيع (30) استمارة وتم استعادة جميع الاستمارات، واتسمت عينة البحث وفقا للبيانات التي قدمها افرادها من خلال الاجابة على استمارة الاستبيان بالخصائص الموضحة في الجدول رقم (1). حيث نجد اختلاف في نسب الذكور والاناث

وتقارب نسبة الفئات العمرية واختلافها بأربعة فئات وان اغلبية البحث هي من الفئة العمرية (26-45) مما يدل على تنوع العينة البحثية من حيث الجنس والعمر، اما التحصيل العلمي فأن النسبة الاعلى هي لحملة شهادة الماجستير تليها حملة شهادة الدكتوراه، أما عدد سنوات الخدمة فان النسبة الاكبر هي (6-10) سنوات وان اقل نسبة هي لاكبر عدد سنوات الخدمة (16) سنة فأكثر، مما يدل على حدودية سنوات الخدمة والخبرة في مجال التدريس الجامعي.

اهمية وضرورة البحث:

تتمثل اهمية وضرورة البحث في دراسة العلاقة بين الأدارة الجامعية والقرارات الأدارية والمالية وأثرها في ضمان جودة البحث العلمي و اثر الحافز الاداري و المالي في جودة البحث العلمي في جامعة السليمانيه التقنية في اقليم كوردستان العراق لاعطاء صورة واضحة عن اليات القرارات الأدارية و المالية و تأثيرها في نظام جودة البحث العلمي.

جدول (1) الخصائص الشخصية لافراد عينة البحث (الباحثون)

الجنس			
ذكر		اناث	
العدد	%	العدد	%
19	63.3	11	36.7

العمر							
26-35		36-45		46-55		56 فأكثر	
العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
12	40	9	30	6	20	3	10

التحصيل العلمي							
بكلوريوس		دبلوم عالي		ماجستير		دكتورا	
العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
0	0	2	6.6	19	63.4	9	30

عدد سنوات الخدمة الجامعية							
1-5		6-10		11-15		16 فأكثر	
العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
6	20	14	46.6	6	20	4	13.4

1- الجودة:

1-1 مفهوم الجودة:

الجودة، هي تكامل الملامح والخصائص لمنتج أوخدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفة ضمنا، أوهي مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبرعن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة او المتوقعة من قبل المستفيد." ويهتم نظام الجودة بالتحديد الشامل للهيكل التنظيمي وتوزيع المسئوليات والصلاحيات على الأفراد ، وإيضاح الأعمال والإجراءات الكفيلة بمراقبة العمل ومتابعته ، كذلك مراقبة وفحص كل ما يرد إلى المؤسسة التعليمية والتأكد على أن الخدمة قد تم فحصها وإنها تحقق مستلزمات الجودة المطلوبة (السايح،2007،4).ويعرف Robert Kronsky " ادارة الجودة بأنها فلسفة تعزز مهمة مؤسسة ما باستخدام أدوات وتقنيات تحسين الجودة المستمر كوسيلة لتحقيق الرضا المتبادل والمتزامن لجميع الأطراف المشاركة ، ونجد في " تعريف " Jablonski بانها عبارة عن شكل تعاوني لإنجاز الأعمال ، يعتمد علي القدرات والمواهب الخاصة بكل من الإدارة والعاملين لتحسين الجودة والإنتاجية بشكل مستمر عن طريق فريق العمل . " ويعرفها عفيفي بانها" التخطيط والتنظيم والتنفيذ والمتابعة

وفق نظم محددة موثقة تقود الى تحقيق رسالة المؤسسة التعليمية فى بناء الإنسان من خلال تقديم الخدمة التعليمية المميزة وأنشطة بناء الشخصية المتوازنة " (مجيد،4،2009)

في اطار ما سبق فان الجودة تمثل تحقيق المنتج لأهداف انتاجة وخدمة متطلبات المستفيد، اما ادارة الجودة الشاملة فتتمثل في العلاقة المباشرة بين المنتج والعملية الانتاجية وادارة الانتاج لضمان الجودة، مع التأكيد على اهمية الادارة في تحقيق الجودة من خلال التفاعل بين العاملين والادارة.

1-2 مفهوم ضمان جودة البحث العلمي:

يعد تطوير البحث العلمي أحد أهم العناصر التي تتظافر للارتقاء بالعملية التدريسية، وصولا الى التميز وجودة المخرجات، وخاصة في ظل التنافس الشديد الذي يشهد ثورة، بين مؤسسات التعليم العالي في عصر العولمة معرفية وتكنولوجية هائلة، وتنوع في أساليب التدريس الحديثة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. لذلك أصبح لازم على مؤسسات التعليم العالي في كل الظروف لتحسين جودة أداء البحث العملي لعضو هيئة التدريس من خلال عمليات التقويم والتحسين والتطوير والقرارات الجامعية التي تمارس بشكل مستمر الى تطوير البحث العلمي، الأمر الذي ينعكس إيجابا على جودة المؤسسة التعليمية، وينعكس بشكل إيجابي على المحتوي التدريسي والذي بدوره ينتج عنه مخرجات تفي بمتطلبات سوق العمل. (ابو الرب،3،2008)

يهتم نظام الجودة بالتحديد الشامل للهيكل التنظيمي ويوجد بعض الفوائد المتعلقة بتطبيق إدارة الجودة في البحث العلمي، والمتمثلة في خلق بيئة تدعم وتحافظ على التطوير المستمر، مشاركة جميع العاملين في التطوير للنشاط البحثي. ومتابعة وتطوير أدوات قياس أداء البحوث والرفع من مهارات الباحثين وقدارتهم والتمويل المالي للبحث العلمي. (ابو الرب،3،2008) **يمثل نظام جودة البحث العلمي العمل لتحسين مستوى الباحث العلمي والارتقاء بمستوى الجامعة في جميع المجالات العلمية والبحثية لغرض الارتقاء بجودة البحث العلمي في الجامعة.**

1-3 متطلبات واهداف تطبيق ضمان جودة البحث العلمي:

يقع على عاتق المؤسسة التعليمية إضافة للخدمات التعليمية- واجب ومسؤولية مهمة في تشجيع وتطوير وتنفيذ برامج بحثية وخدمات مجتمعية، تستند على رسالة أهداف المؤسسة، وتحقق خطط التنمية في الدولة لذا عليها إدخال البرامج البحثية كجزء لا يتجأز من عملية التطوير المستمر، حيث أن هناك ممارسات جيدة وهي: وجود سياسات للبحث العلمي بالمؤسسة، وجود مصادر تمويل للبحث العلمي ووجود اليات واضحة لدي المؤسسة في مجال خدمات المجتمع والبيئة.

ويمكن تحديد مشاكل البحث العلمي في الجامعات بصورة عامة في عدد من النقاط تتمثل في : عدم وجود مراكز تتولى المهام البحثية والاستشارات في معظم الجامعات، عدم وجود ميزانية خاصة بدعم مراكز البحوث العلمية و الاستشارات بالجامعات، عدم تحديد الاحتياجات التي تضمن أولويات التميز، عدم وجود برامج لخدمة المجتمع أو البيئة، غياب الاهتمام بالباحث العلمي، وانعدام أليات واضحة لمتابعة البحث العلمي، زيادة العبئ الدراسي على حساب البحث العلمي و عدم وجود الدعم المالي للأبحاث العلمية، عدم وضع اليات لتلمس مشاكل وحاجات المجتمع وعدم تفعيل الاتفاقيات والبروتوكولات مع مراكز البحوث المحلية والإقليمية والعالمية. (دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي،2013).

تحتاج عملية ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية الى متطلبات اساسية لتحقيق الاهداف المخطط لها وليس البقاء ضمن الأطر النظرية وتتمثل هذة المتطلبات في دعم الإدارة العليا لعملية وتأييدها لنظام إدارة الجودة الشاملة ،وتحديد رسالة وفكر المؤسسة الاكاديمية ، وترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد كإحدى الخطوات الرئيسة لتبني إدارة الجودة الشاملة(مجيد،6،2009)، **مما ورد يمكن القول بان الادارة الجامعية لها الدور الكبير، من خلال التفاعل والتعاون بين العاملين جميعا في المؤسسة الواحدة و خاصة في مجال البحث العلمي وزيادة الوعي والامكانات البشرية لدى المنتسبين والعاملين في المؤسسات الجامعية والتقويم المستمر للعملية الاكاديمية ، كعوامل اساسية لتطبيق ضمان الجودة في البحث العلمي.**

2- الادارة الجامعية (القرارات الأدارية والمالية):

يمكن وصف (العملية التعليمية الأدارية الجامعية بمجموعة من الخطوات المتتابعة والمعتمد بعضها على الأخر تهدف إلى تحويل المدخلات الجامعية الأساسية (الطلبة) إلى مخرجات تتلاءم وحاجات المجتمع (شاهين،،82004) ،ويشارك في

تحسين العملية في التعليم العالي ثلاثة عوامل رئيسة هي (القوة البشرية، القوة التعليمية ،والقوة التكنولوجية) (مجيد،2009، 3) إذ إن القوى البشرية تتحقق من خلال رغبة الأشخاص المشاركين في العملية من (تدريسيين وطلبة وإداريين) ودافعيتهم باتجاه تفعيل العملية وتحسين أداءها ، في حين إن القوة التعليمية المتمثلة بالتزام الجامعة آو(الكلية) بتهيئة وتنفيذ متطلبات العملية التعليمية يشكل قوة ساندة للقوة البشرية ، وتحقق القوة التكنولوجية الإمكانية في انجاز النشاطات التي تتوافق والأهداف المرغوبة للعملية التعليمية . (مجيد ،2006،11)

ويمكن تعريف الادارة بالمقدرة على توجيه العاملين لانجاز العمل المؤسسي ، ولهذا الانجاز وجهة عملة: الوجه الاول هو النتيجة المادية للعمل المؤسسي سواء كان ذلك فى الانجاز او نسبة النجاح او مستوى البحوث او خدمة، اما الوجه الاخر فهو العاملون انفسهم (عامر،4،2009) فاذا ما اعتمدت نتائج العمل على سوء الاستغلال والسيطرة على القائمين على رسالة الجامعة وتطلعاتهم الوظيفية ومعاملاتهم كأدوات انتاج دون مراعاة لاحوالهم النفسية والصحية والاجتماعية والمادية واحتياجاتهم ورغباتهم فأن النتيجة المتوقعة فى المدى البعيد هى انعدام الفعالية (السعد ،2010،8).

وتتمثل اهمية الادارة التعليمية الجامعية في الدور القيادي والإداري في مجال تحسين العملية التعليمة الجامعية(عامر،،52009)، إذ ان مهمة الإدارة الجامعية من خلال (الكليات والأقسام) تهيئة المتطلبات الأدارية ذات الصلة بنجاح أداء العملية التعليمية الجامعية ، وتتمثل في النشاطات التعليمية المختلفة(التخطيط، والتدريب، والتوثيق، والمشاركة، والموارد والتسهيلات) (السعد ،2010،9) ، وتتمثل القرارات الأدارية و المالية الدافع الكبير و الرئيسي في تفعيل عملية الارتقاء بمستوى الجامعة و التدريسيين كما و ان المخرجات التي تنتج من الجامعة (الطلبة) تعتمد جودتها بشكل كبير على نوعية القرارات الجامعية و متابعتها لتطوير السلوك العلمي العام للجامعة. (السعد ،2010،10).

مما سبق فاننا يمكن ان نقول بان الادارة الجامعية الأدارية و المالية و التي تعمل الى تحفيز العمل البحثي و التعليمي في الجامعة فانها تعمل من خلال العمل الجماعي و المشترك للهيئة الأدارية و الباحثين و وتهيئة المستلزمات التكنلوجية و العمل من اجل الفعاليات و المناسبات البحثية الداعمة للعمل البحثي و العمل لاستقطاب الباحثين و تطوير امكاناتهم في الجامعة.

3- مفردات تاثير الادارة الجامعية في تحقيق جودة البحث العلمي:

مما ورد من الدراسة النظرية للدراسات السابقة واستعراض الطروحات الفكرية للباحثين في مجال الادارة التعليمية (الجامعية) وجودة البحث العلمي، يمكن التوصل الى مجموعة مفردات ادارية تؤثر في ضمان جودة البحث العلمي وآلية تحقيقة وهذة المفردات يمكن تصنيفها في **محورين**، جدول (2):

أ- تفهم اهمية ودور الادارة التعليمية في ادارة ضمان جودة البحث العلمي

ب- القرارات الأدارية والمالية المعتمدة في الجامعة لدعم البحث العلمي.

جدول (2) المحاور العامة والمفردات التفصيلية للإدارة الجامعية المؤثرة في ضمان جودة البحث العلمي (الباحثون)

تسلسل	المحور العام	رقم	المفردة التفصيلية لتأثير القرارات الإدارية والمالية في جودة البحث العلمي
1	تفهم اهمية ودور الإدارة التعليمية في ادارة ضمان جودة البحث العلمي	1	وجود واهمية الوعي الاداري لأهمية ضمان الجودة في البحث العلمي.
		2	التعاون والتنسيق بين الادارة والهيئة التدريسية في مجال جودة البحث العلمي
		3	وجود فلسفة واضحة لادارة الجودة في البحث العلمي
		4	تطوير وتقويم الموارد البشرية التدريسيه والباحثين في المؤسسه التعليميه
2	القرارات الإدارية والمالية المعتمدة في الجامعة لدعم البحث العلمي	5	وجود تفهم واضح من خلال القرارات الإدارية لاهمية ضمان جودة البحث العلمي
		6	تخصيص الدعم المالي لمشاريع البحث العلمي
		7	استخدام الامكانات التكنلوجيه وفق المعايير العالميه
		8	اقامة المؤتمرات والمناسبات العلمية ودعم الباحثين للنشر العلمي محليا وعالميا

4- الدراسة العملية: تتناول الدراسة العملية جانبين الجانب الاول الإحصاءات والبيانات المتوفرة من مديرية تكنلوجيا المعلومات والاحصاء فيما يخص الفعاليات العلمية والترقيات الاكاديمية في الجامعة وعدد البحوث المنشورة في المجلات المحلية والعالمية المعتمدة علميا وعالميا انظر الاشكال (1)، (2)، (3). وكذلك استعراض القرارات الأدارية و المالية في فترة البحث بالاضافة الى الاستمارة الاستبيانية حيث تم اخذ عينة بحثية مؤلفة من (30) باحثا في الجامعة من الذين تم تسجيلهم في مجاميع البحث العلمي في مركز البحوث للجامعة (جدول1) تناول البحث في الدراسة الميدانية تقييم المفردات الخاصة بالادارة الجامعية (القرارات الأدارية و المالية) والمؤثرة في ضمان جودة البحث العلمي من خلال الاستمارات الاستبيانية ملحق(1) ،والمعدة من المفردات التي توصل لها البحث في الاطار النظري ،حيث تم توزيع هذة الاستمارات على عينة البحث وتحليل البيانات المستخلصة منها تحليلا احصائيا (النسبة المؤية) للتوصل الى استنتاجات وتوصيات خاصة بالبحث والحالة الدراسية .

4-1 القرارات الأدارية والمالية للجامعة:

اتخذت الجامعة مجموعة من القرارات الأدارية والمالية متمثلة ب:

- انشاء مركزا دوليا لتطوير اللغة الانكليزية معتمدا من قبل المجلس الثقافي البريطاني وفق اتفاقية مبرمه بين الجامعة والمجلس الثقافي البريطاني.
- انشاء اول مركز للبحوث بهيكل اداري ومالي مستقل والاعتماد على الاتفاقات الدولية والمحلية لغرض تفعيل المركزة التركيز على الفرق البحثيه المتخصصة وتقديم الدعم المالي والمعنوي لها.
- اصدار اول مجلة علمية (الكترونية ومطبوعة) متخصصة بالعلوم التطبيقية معتمدة من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الاقليم وحسب المواصفات العالمية والدولية للمجلات العلمية.
- تخصيص مالي لغرض نشر البحوث في المجلات المحلية والعالمية المعتمدة علميا وعالميا.
- اقامة مشاريع بحثية مشتركة مع الجامعات العالمية والمحلية.
- اقامة المؤتمرات الدولية في مجالات متخصصة وحسب التخصصات المتوفرة في الجامعة.

4-2 الحصول على الدعم المالي من قبل المنظمات والمؤسسات الدولية والاتحاد الاوربي اضافة الى التمويل الذاتي للمشاريع البحثية الخاصة بمركز البحوث في الجامعة.

4-3 تحليل ووصف نتائج البحث واختبار الفرضيات:

يتناول البحث في الدراسة الميدانية تحليل ووصف نتائج البحث من المعلومات المفرغة من استمارة الاستبانة والمعدة من المفردات التفصيلية للأدارة الجامعية والمؤثرة في ضمان جودة البحث العلمي، من خلال جدول توضيحي ومن ثم مناقشة النتائج، وكما مبين في الجدول (3).

حيث نجد من خلال تحليل نتائج الجدول للمؤشرات (x1) (x2) (x3) (x4) (x5) (x6)، ان الغالبية الاكبر من المستبينين قد وافقو على المفردات الخاصة بتفهم اهمية

ودور الادارة الجامعية في ادارة ضمان جودة البحث العلمي، مما يتبين ان:

- ادارة الجامعة تهتم بعملية ضمان جودة البحث العلمي من خلال التطوير المستمر للكوادر التعليمية والتنسيق مع الباحثين في مجال الجودة.
- تقويم كل عضو في الهيئة التدريسية والباحثين بشكل دوري واعتماد فلسفة واضحة في ضمان جودة البحث العلمي والعمل لتقوية العلاقات الاكاديمية المحلية والعالمية مع الجامعات والمراكز البحثيه ونشر وعي اهمية ضمان الجودة في البحث العلمي.

ونجد في الجدول (4) للمؤشرات (x7) (x8) (x9) (x10) ان النسبة الاعلى قد وافقت على مفردات اهمية القرارات الأدارية والمالية المعتمدة في الجامعة لدعم البحث العلمي مما يتبين ان جامعة السليمانية التقنية قد عملت لتحقيق ما يلي:

- الاهتمام بنظام جودة البحث العلمي في الجامعة وتطبيقها بشكل جيد من خلال العمل لاجل اقامة المناسبات والمؤتمرات العلمية واستخدام الامكانات التكنلوجية لغرض البحث العلمي.
- تشجيع الباحثين لغرض النشر في المجلات العلمية، تخصيص الموارد المالية لغرض البحث العلمي وكذلك اصدار القرارات الأدارية بما يدعم جودة البحث العلمي.

الاستنتاجات:

يمكن الاستنتاج في الإطار النظري من البحث ما يلي:

أ- تتمثل الادارة التعليمية الجامعية، القرارات الإدارية والمالية والتي تعمل الى تحفيز العمل البحثي والتعليمي في الجامعة وهي تعمل من خلال العمل الجماعي والمشترك للهيئة الأدارية والباحثين ووتهيئة المستلزمات التكنلوجية والعمل من اجل الفعاليات والمناسبات البحثية الداعمه للعمل البحثي والعمل لاستقطاب الباحثين وتطوير امكاناتهم في الجامعة.

ب- يمثل نظام جودة البحث العلمي العمل لتحسين مستوى الباحث العلمي والارتقاء بمستوى الجامعة في جميع المجالات العلمية والبحثية لغرض الارتقاء بجودة البحث العلمي.

يمكن الاستنتاج في الإطار العملي والدراسة الميدانية من البحث ما يلي:

ت- ان ادارة الجامعة تهتم بعملية ضمان جودة البحث العلمي من خلال التطوير المستمر للكوادر التعليمية والتنسيق مع الباحثين في مجال الجودة، تقويم كل عضو في الهيئة التدريسية والباحثين بشكل دوري واعتماد فلسفة واضحة في ضمان جودة البحث العلمي والعمل لتقوية العلاقات الاكاديمية المحلية والعالمية مع الجامعات والمراكز البحثية ونشر وعي اهمية ضمان الجودة في البحث العلمي.

ث- ان الاهتمام بنظام جودة البحث العلمي في الجامعه وتطبيقها كان بشكل جيد من خلال العمل لأجل اقامة المناسبات والمؤتمرات العلمية واستخدام الامكانات التكنلوجية لغرض البحث العلمي، تشجيع الباحثين لغرض النشر في المجلات العلمية، تخصيص الموارد المالية لغرض البحث العلمي وكذلك اصدار القرارات الأدارية بما يدعم جودة البحث العلمي.

ج- تشير نتائج الدراسة الميدانية والاحصاءات المتوفرة ان القرارات الأدارية والمالية والمتمثلة بالدعم المالي والاداري وانشاء مراكز اللغة والبحث العلمي واقامة المؤتمرات العلمية الدولية والمناسبات العلمية، قد اثرت بصورة واضحة في تزايد اعداد البحث العلمي والترقيات العلمية بنسب كبيرة تصل الى 300% وأكثر.

التوصيات:

أ- تبني الجامعات من خلال ادارتها التعليمية الجامعية (الاقسام العلمية) لتحقيق ضمان جودة البحث العلمي.

ب- العمل من اجل توفير التخصيصات المالية لاغراض البحث العلمي من خلال التميل الذاتي للجامعة والتمويل الدولي والمعتمد على القرارات الاداريه والمالية للجامعة.

ت- ضرورة اتخاذ القرارات واصدار الاوامر الأدارية والتي تتناغم مع فلسفة الجامعة ومتطلباتها في تطوير نظام جودة البحث العلمي.

ث- ضرورة تطبيق مستلزمات تحقيق ضمان الجودة في البحث العلمي من خلال تطبيق النظام العام لضمان الجودة.

ج- الأخذ بمنهج إدارة الجودة الشاملة من قبل الادارة التعليمية في إدارة مؤسسات التعليم العالي ومن ثم تحقيق رفع كفاءة الأداء بهذه المؤسسات والقيام بوظائفها من إعداد القوى البشرية والبحث العلمي.

ح- ضرورة تحقيق جودة البحث العلمي في مجال التفاعل بين الادارة الجامعية والبحث العلمي، وتحقيق المعايير في توفير مستلزمات ضمان جودة البحث العلمي من تطوير الكوادر البحثية والمشاريع المشتركة مع الجامعات والمراكز البحثية المحلية والعالمية.

المصادر:

1. **السايح** ،محمد مصطفى "***جودة التعليم، إدارة الجودة الشاملة : رؤية حول المفهوم والاهمية***"،2007 http://www.prof-elsayeh.com/home.asp

2. **السعد** ،مسلم علاوي " ***جودة العملية التعليمية الجامعية ومتطلبات تحسينها- دراسة حالة في جامعة البصرة*** "، 2010 www.acc4arab.com/acc

3. **شاهين** محمد عبد الفتاح" ***التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي***"، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية ، جامعة القدس المفتوحة ، رام الله ، 2004.

4. **عامر**، طارق ، وربيع عبد الرؤوف محمد " ***ضمان الجودة ونظام الاعتماد الأكاديمي للتعليم الجامعي في ضوء التوجهات الحديثة*** " مقترح ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثالث للتعليم العالي في اليمن تحديات جودة التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي في دول العالم الثالث" خلال الفترة من 10-12 أكتوبر 2009 م، صنعاء.

5. **فتحي** ، درويش ،" ***الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري – دراسة تحليلية، كلية التربية، جامعة حلوان***"، المؤتمر العلمي السنوي السابع :

6. **مجيد** ، سوسن شاكر ، محاضرة بعنوان "***مشروع ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في إطار اتحاد الجامعات العربية***"، ألقيت في ندوة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي أقامتها الجامعة التكنولوجية العراق بالتنسيق مع اتحاد الجامعات العربية – شباط 2009.

7. **النبهاني** مريم بنت بلعرب ***"تطوير إدارة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة"***، ورقة بحثية مقدمة الى المؤتمر الثاني للتعليم العالي – سلطنة عمان 2001.

8. د. حميد، محمد عبدالله حسين، " ***تصور لتطوير الأداء البحثي للجامعات اليمنية***، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة م)2012التعليم العالي، الجامعة الخليجية : البحرين،

9. د فرج، رحيل محمد ، أ. الشيخي بسمة صالح ، ***مهارات الباحث العلمي***"، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، م .2012 الجامعة الخليجية : البحرين

10. د. ابوالرب عماد ، د. قدادة عيسي ، ***تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسا ت التعليم العالي***، *المجلة العربية* لضمان جودة التعليم الجامعي م.2008 ،العدد الأول.

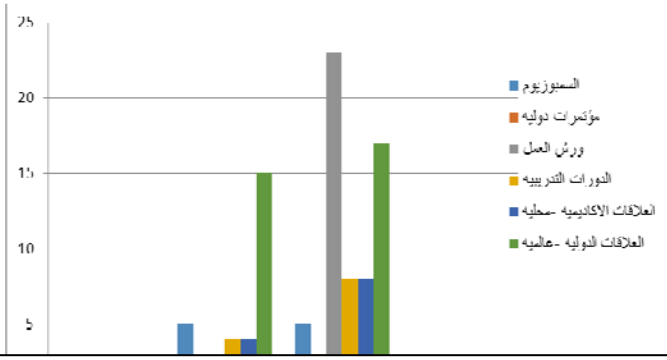
11. ***دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي***، المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية . 2013

الرمز	تؤثر بشدة	تؤثر	محايد	لا تؤثر	لا تؤثر بشدة
	%	%	%	%	%
X1	18.75	31.25	12.5	25	12.5
X2	25	37.5	18.75	12.5	6.25
X3	31.25	37.5	25	6.25	0
X4	18.75	25	25	18.75	12.5
X5	18.75	43.75	12.5	12.5	18.75
X6	21.87	25	18.75	15.62	12.5
العام%	16.8	30.8	17.7	17.0	17.7

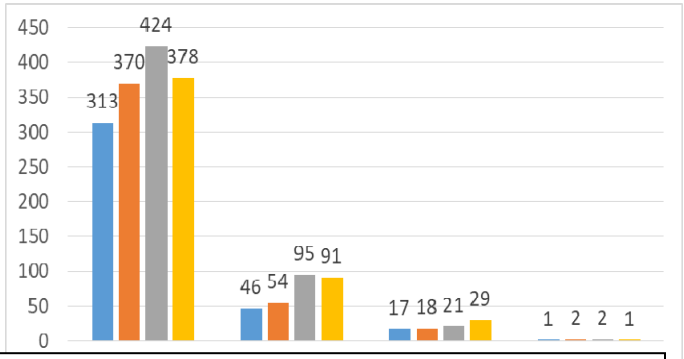
جدول (3) النسب المئوية لأهمية ودور الادارة التعليمية في ادارة ضمان جودة البحث العلمي (الباحثون)

الرمز	تؤثر بشدة	تؤثر	محايد	لا تؤثر	لا تؤثر بشدة
	%	%	%	%	%
X7	18.75	37.5	12.5	18.75	12.5
X8	25	31.25	18.75	12.5	12.5
X9	18.75	43.75	12.5	12.5	18.75
X10	18.75	25	25	18.75	12.5
العام%	21.0	33.5	20	14.6	12.1

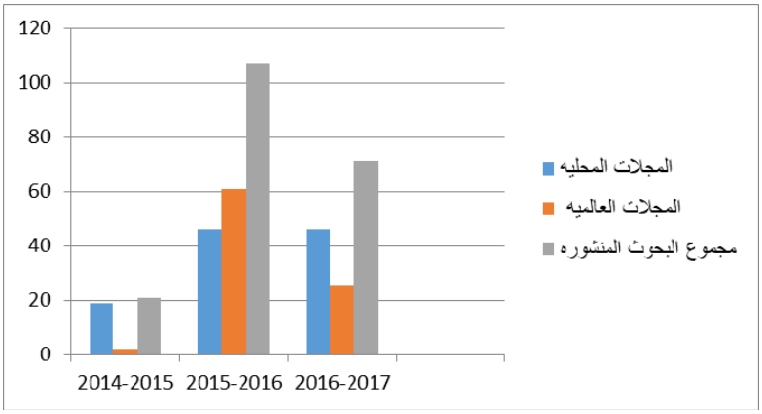
جدول (4) النسب المئوية لأهمية القرارات الإدارية والمالية المعتمدة في الجامعة لدعم البحث العلمي (الباحثون)



شكل (1) عدد الفعاليات العلمية و المؤتمرات و تغيرها حسب الفترة الزمنية للبحث (الباحثون)



شكل (2) عدد المراتب العلمية في الجامعة و تغيرها حسب الفترة الزمنية للبحث (الباحثون)



شكل (3) عدد البحوث العلمية و مجالات نشرها لسنوات الدراسة العملية (الباحثون)

ملحق (1)

استمارة الاستبيان

عزيزي الباحث: البحث الموسوم "أثر القرارات الإدارية و المالية في ضمان جودة البحث العلمي جامعة السليمانية التقنية- اقليم كوردستان العراق دراسة حالة " معد لغرض اجراء بحث علمي، لذا نرجو تعاونكم معنا عن طريق اختيار الاجابة المناسبة خدمة للبحث العلمي مع الشكر والتقدير، يرجى وضع اشارة (☐ عند الاجابة المتوافقة مع المستبين الكريم ... مع الشكر و التقدير لكم لاعطاءنا من وقتكم.

تسلسل	أ-الخصائص الشخصية:					
A	الجنس: ذكر ( ) انثى ( ).					
B	26-35 سنة ( ) 36-45 سنة ( ) 46-55 سنة ( ) 56 فأكثر ( )					
C	التحصيل العلمي: بكالوريوس ( ) دبلوم عالي ( ) ماجستير ( ) دكتورا ( ) .					
D	عدد سنوات الخدمة في مجال التعليم 1-5 سنوات ( ) 6-10 سنوات ( ) 11-15 سنوات( ) 16 فاكثر ( )					
تسلسل(x)	ب- تفهم اهمية ودور الادارة التعليمية في ادارة ضمان جودة البحث العلمي	اتفق بشدة	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق بشدة
x1	تعمل ادارة الجامعه الى نشر وعي اهمية ضمان الجودة في البحث العلمي .					
x2	تعمل الادارة الى التنسيق مع الباحثين في مجال الجودة.					
x3	تعمل الادارة الى تقويم كل عضوفي الهيئة التدريسية والباحثين بشكل دوري.					
X4	تعتمد الجامعه فلسفه واضحة في ضمان جودة البحث العلمي.					
X5	تعمل الجامعه لتقوية العلاقات الاكاديميه المحليه و العالميه مع الجامعات و المراكز البحثيه.					
X6	تعمل الادارة الى التطوير المستمر للكوادر التعليمية					
	ج- : القرارات الأدارية و الماليه المعتمده في الجامعه لدعم البحث العلمي					
X7	يتم تخصيص الموارد الماليه لغرض البحث العلمي و يتم اصدار القرارات الأدارية بما يدعم جودة البحث العلمي.					
X8	يتم استخدام الامكانات التكنلوجيه لغرض البحث العلمي					
X9	يتم تشجيع الباحثين لغرض النشر في المجلات العلميه.					
X10	يتم العمل لاجل اقامه المناسبات والمؤتمرات العلميه.					

دراسة تقويمية لجودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس

أ. د. عفيف حافظ زيدان
كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، فلسطين.
afzeidan@staff.alquds.edu

أ. ميسون عارف زيدان
وزارة التربية والتعليم العالي– مديرية تربية طولكرم
May_zeidan@yahoo.com

الملخص: *هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس، أجريت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2018/2017)، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الملتحقين ببرنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس، والبالغ عددهم (101) معلماً ومعلمةً، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً ومعلمةً، وقد طور الباحثان أداة للدراسة، وهي استبانة تقويم جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، إذ تكونت من (40) فقرة، موزعة في أربعة محاور (محور أهداف البرنامج، ومحور محتوى البرنامج، ومحور أساليب التدريب، ومحور التقويم في البرنامج) وقد تم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، فقد بلغ معامل الثبات (0.95). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط درجات جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس، كان (3.59) بدرجة كبيرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح المعلمات، ولم تظهر نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.*

الكلمات المفتاحية: الجودة، المعلمين أثناء الخدمة، برنامج تدريب، جامعة القدس.

المقدمه

تطورت الطرق والوسائل التعليمية التي يستخدمها معلمي التعليم العام في السنوات الأخيرة، وجاء هذه التطور ليواكب التطورات الكبيرة في مجال الاتصالات الذي يوظف في العملية التعليمية التعلمية. وفي ظل هذا التطور لا بد من إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة لمساعدتهم على توظيف التطورات التقنية والتربوية داخل الغرفة الصفية والاستفادة منها قدر الامكان، وقد عمدت معظم الجامعات الفلسطينية الى تقديم برامج تأهيلية وتدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، وتعتبر هذه البرامج مكملة لبرامج إعداد الطلبة المعلمين قبل الخدمة والتي غالباً ما تقدمه كليات العلوم التربوية في الجامعات.

ويعد تدريب المعلمين أثناء الخدمة ركيزة من ركائز التنمية البشرية التي تنعكس على النهوض بالمجتمع، ذلك أن تدريب المعلمين المستمر والمستحدث حسب تطور الحياة الاجتماعية والثقافية يمثل تلبية لإشباع الحاجات النفسية والمعرفية لدى المعلمين، مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم، ويعزز الطموح لديهم، وينعكس على إتقانهم لعملهم، وينمي لديهم الإحساس بالتفوق والتمكن من المادة العلمية والتنمية الذاتية، كما أن الحاجة إلى التدريب تعد مطلباً طبيعياً نتيجة للفترة الزمنية بين الإعداد وممارسة العمل الذي يؤديه المدرس (البيرماني وعبد الخالق المشار إليه في الفرا، 2013) [7].

كما أشارت الدراسات التربوية إلى أهمية إعداد المعلم وتدريبه تدريباً مناسباً وفعالاً حتى يستطيع مواكبة المستحدثات السريعة والمتلاحقة في عالم التربية والتعليم، الأمر الذي يفرض نفسه على برامج إعداد وتدريب المعلمين بحيث توظف هذه البرامج لرفع مستوى الأداء والممارسة المهنية المطلوبة من خلال إتاحة الفرصة أمام المعلم لمتابعة التطورات بصورة مستمرة ومنظمة وبخاصة في السنوات الأولى لممارسة مهنة التعليم (Sattler, 2001) [15].

إن الإعداد لمهنة التعليم في هذا العصر أصبح عملاً لا ينتهي بإعداد الطالب في كليات إعداد المعلمين، فإن فترات التدريب العملي لا تكفي لوضع المعلم في مكانته المهنية الصحيحة، ولكي تكتمل أطراف هذه العملية لا بد من التدريب أثناء الخدمة للارتقاء بمستوى أداء المعلم لتحقيق أهداف عملية الإعداد قبل وأثناء الخدمة (أبو عطوان، 2008) [1].

وتكمن أهمية التدريب في كونه نشاطاً مستمراً يزود المعلمين بالخبرات والاتجاهات والمهارات التي تمكنهم من تطوير كفاياتهم المهنية وتزيد من كفاياتهم الإنتاجية مما ينعكس إيجابياً على تعليم الطلبة وتحصيلهم (عطوى، 2001) [6].

وتسعي كثير من أنظمة التعليم العالي والجامعات في العالم إلى ربط التعليم العالي بسوق العمل، ووضع السياسات والبرامج والأنشطة التعليمية لتحقيق ذلك والمحافظة عليه؛ نتيجة للنقد الذي توجهه

مؤسسات سوق العمل إلى الجامعات وبرامجها الأكاديمية ومخرجاتها غير القادرة على تلبية متطلبات سوق العمل ورفده بالكوادر المؤهلة لتحمل مسؤولية الوظيفة والثبات بجدارة في ميدان العمل الحقيقي (Alpert et al, 2009). ويواجه خريجو الجامعات صعوبات كثيرة في التوظيف بسبب عدم امتلاكهم المهارات المطلوب (Aliaset al, 2013) [13].

وتتحمل الجامعات الفلسطينية عبئاً كبيراً في تحقيق آمال المجتمع الفلسطيني وتطلعاته المستقبلية نحو التقدم والنجاح، وهي تمد سوق العمل بالموارد البشرية المؤهلة في كافة التخصصات، وتحتل في المجتمع الفلسطيني مكانة اجتماعية وتربوية مرموقة من شرائح أفراد المجتمع، وغدت الجامعات الفلسطينية منارات للعلم والمعرفة، ووسائط مهمة لتطوير المجتمع في جميع مناحي الحياة وخصوصاً بعد أن تبنى كثيرُ منها مفاهيم الجودة والنوعية كمنهج عمل سعياً للوصول إلى التميز في الأداء وفي النتائج (عساف والحلو، 2009) [5]. وتأتي أهمية التدريب أثناء الخدمة استجابة للظروف المتغيرة التي فرضتها عليهم التطورات العلمية والمعرفية السريعة والمتضاعفة، إضافة إلى الدور التربوي الذي يتوقعه المجتمع من المعلمين، ومن هنا يمكن القول إن تدريب المعلمين أثناء الخدمة له مبررات عامة تفرضها طبيعة العصر ومبررات خاصة تفرضها مهنة التعليم (العاجز، 2004) [4].

وبناء على ما سبق فقد جاءت هذه الدراسة لتقويم جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس، لتزودنا بتغذية راجعة حول نقاط القوة والضعف في برنامج التدريب بهدف تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف.

وفي ضوء مراجعة الباحثان للدراسات السابقة في هذا المجال، فقد وجد العديد من الدراسات التي بحثت بهذا الموضوع، فقد درس حمادنة (2014) [2] درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الدراسة استبانة تكونت من (59) فقرة، توزعت في ستة مجالات هي: أهداف البرنامج، والمنهاج، وطرق التدريس، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية. وقد طبقت الاستبانة على جميع الطلبة المتوقع تخرجهم في قسم التربية الابتدائية في كلية التربية في جامعة اليرموك وعددهم (105) طالباً وطالبةً. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك جاءت متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (3.17)، حيث جاء مجال التربية العملية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.37)، وجاء مجال المرافق والتجهيزات في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.31)، وجاء مجال تقويم الطلبة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.24)، وجاء المنهاج في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.09)، وجاء مجال طرق التدريس في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (2.97)، وجاء مجال أهداف البرنامج في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.88).

وهدفت دراسة كنعان (2009) [9] إلى تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء مقياس لتقويم برامج تربية المعلمين وفق معايير الجودة / اختصاص معلم صف وذلك في مجالات أهداف البرنامج ومحتوى البرنامج والإدارة التعليمية واحتياجات البرنامج وأعضاء الهيئة التدريسية وطرائق التدريس والتقويم. تكونت عينة الدراسة من (148) طالباً وطالبةً من طلبة السنة الرابعة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد بينت نتائج الدراسة أن معايير الجودة التي تحقق معلماً يتمتع بجودة أداء تدريسي عالٍ لم تتحقق من المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات التي مروا بها خلال سنوات الدراسة الأربع، وأن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر فيها بما يتناسب مع المعايير الدولية لبرامج إعداد المعلم وتدريبه.

أما دراسة الهسي (2012) [11] فقد هدفت إلى التعرف إلى واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، استخدمت الدراسة استبانة الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية والتي اشتملت في صورتها النهائية على (90) معياراً موزعة على (10) مجالات هي: (أهداف البرنامج، سياسات القبول وممارساته، هيكلية البرنامج، أداء أعضاء هيئة التدريس، الموارد المادية، محتوى المقررات الدراسية، أساليب التعليم والتعلم، التقييم، التدريب الميداني، الطلبة الخريجون). بلغ حجم العينة (546) طالباً وطالبةً، و(50) عضواً من أعضاء هيئة التدريس. كشفت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (66.6%)، ولم تجد الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين متوسط تقييمات الطلبة ومتوسط تقييمات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة.

أما دراسة السبع وغالب وعبده (2010)[3] فقد هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، تم اشتقاقها من الكتب المتخصصة والدراسات السابقة، اشتملت على (152) معياراً موزعة في (12) مجالاً، تم تحويل القائمة

إلى مقابلتين مع مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية، واستبانتين مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتكونت عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس والطلبة. وقد أظهرت نتائج البحث ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤول القبول، وكذلك ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن جميع الدراسات كانت حول إعداد المعلمين قبل الخدمة مثل دراسة حمادنة (2014) [2] التي درست معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، ودراسة كنعان (2009) [9] التي قيمت برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة، ودراسة الهسي (2012) [11] التي درست واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وكذلك دراسة السبع وغالب وعبده (2010) [3] التي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء. وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة من خلال بناء الأداة، وتميزت عن الدراسات السابقة بأنها درست جودة برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تحددت مشكلة الدراسة في تقويم جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس، وبالتحديد انحصرت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 . ما درجة جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس؟

2 . هل تختلف درجة جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1 . التعرف إلى درجة جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس.

2 . التعرف إلى الفروق في درجة جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس تبعاً لمتغيرات (الجنس، والتخصص).

فرضيات الدراسة:

حاولت الدراسة فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس تعزى لمتغير التخصص.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالآتي:

1 . مدى صلاحية أداة الدراسة وملاءمتها لغرض إجراء الدراسة درجة جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس وكذلك صدق الأداة وثباتها.

2 . اعتماد الدراسة على المعلمين الملتحقين ببرنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس.

3 . فترة إجراء الدراسة وهي نهاية الفصل الأول من العام الدراسي 2018/2017.

تعريفات الدراسة:

التقويم: أسلوب للكشف عن فاعلية الجانب التربوي بجزأيه النظري والعملي من برنامج إعداد المعلمين، من ناحية مدى تحقق أهداف المقررات التربوية، ومناسبة طرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم المتبعة فيه، ومدى تحقيق التربية العملية لأهدافها، ومن ثم محاولة التغلب على مواطن الضعف إن وجدت من خلال الاقتراحات المناسب في ضوء النتائج التي تسفر عنها تلك العملية (الفقعاوي، 2011) [8].

الجودة: مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي بواسطة كل الأفراد العاملين بالمؤسسة التعليمية في جميع جوانب العمل التعليمي والتربوي بالمؤسسة (محفوظ، 2004) [10].

برنامج تدريب المعلمين: تعرفه وزارة التربية والتعليم بأنه عملية اكتساب مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات لدى فرد أو مجموعة أفراد والتي بها يستطيع هذا الفرد أو هذه المجموعة القيام بعمل ما لم يكن في استطاعتهم القيام به من

قبل أو يمكنهم القيام به بصورة أفضل أو مختلفة عن ذي قبل أو على هذا فإن نتاج التدريب هو حدوث تغير في الأداء (وزارة التربية والتعليم، 2006) [12]. ويعرفه عطوي (2001) [6] بأنه مجموعة من الأنشطة التي يتم تصميمها من قبل خبراء التربية وتحتاج إليها العملية التعليمية التعلمية الفاعلة وتسهم في تحسين أداء المعلمين الصفي وتطوير مستواهم المهني بعد تعيينهم وتستمر أثناء خدمتهم.

التدريب أثناء الخدمة: ويعرفه العاجز (2004) [4] بأنه: البرنامج المنظم والمخطط له الذي يمكن المعلم من التقدم في مهنته بالحصول على مزيد من المعلومات والخبرات الثقافية.

جامعة القدس: جامعة فلسطينية عامة، مقرها القدس، والدراسة فيها منتظمة وتضم خمس عشرة كلية تمنح درجة البكالوريوس والماجستير، ومجموعة من المعاهد والمراكز التعليمية المتخصصة، وموزعة في مدينة القدس وضواحيها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي وذلك لمناسبته لأغراض الدراسة من خلال وصف وتحليل نتائج استجابات المعلمين الملتحقين ببرنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس على الاستبانة الخاصة بالدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الملتحقين ببرنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس. للفصل الأول من العام الدراسي 2017 / 2018، إذ بلغ عددهم (101) معلماً ومعلمة، وذلك حسب إحصاءات كلية العلوم التربوية في جامعة القدس والمسؤولة عن برنامج التدريب. وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً ومعلمةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وبذلك فقد بلغت نسبة العينة إلى مجتمع الدراسة حوالي (50%)، ويبين الجدول رقم (1) خصائص أفراد عينة الدراسة.

الجدول رقم (1)

خصائص أفراد عينة الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	10	% 20
	أنثى	40	% 80
التخصص	علوم ورياضيات	17	% 34
	علوم انسانية	17	% 34
	لغة انجليزية	16	% 32

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من استبانة لقياس درجة جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس، وقد قام الباحثان بتطوير الاستبانة استناداً إلى بعض الدراسات السابقة مثل دراسة الفرا (2013) [7]، وتكونت الاستبانة من جزأين، الأول: معلومات عامة عن المعلمين، وتكون الجزء الثاني من أربعة محاور هي محور أهداف البرنامج (10) فقرات، ومحور محتوى البرنامج (10) فقرات، ومحور أساليب التدريب (10) فقرات، ومحور التقويم في البرنامج (10) 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) درجات، وبدرجة كبيرة (4 درجات)، وبدرجة متوسطة (3 درجات)، وبدرجة قليلة (درجتين)، وبدرجة قليلة جداً (درجة واحده)، بحيث كلما زادت الدرجة، زادت جودة البرنامج.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

بعد بناء الاستبانة تم عرضها بصورتها الأولية على لجنة تحكيم من ذوي الخبرة والكفاءة، ومتخصصين في مجال التربية وطلب من كل محكم إبداء رأيه في كل فقرة من فقرات الاستبانة من حيث وضوح كل فقرة، ومناسبتها للمجال الذي وضعت فيه. وبعد جمع البيانات وتحليلها تم تعديل الاستبانة وفق آراء المحكمين. وللتأكد من ثبات الاستبانة قام الباحثان باستخراج معامل الثبات بطريقة كرونباخ الفا حيث بلغ (0.90) وهي نسبة كافية لمثل هذه الدراسات، وبعد الأخذ برأي المحكمين، استقرت الاستبانة على (40) فقرة. وتم احتساب ثبات الأداة بطريقة كرونباخ ألفا والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

الجدول رقم (2) معامل كرونباخ ألفا لفقرات استبانة تقييم جودة التدريس

الرقم	المحور	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
1	أهداف البرنامج	10	0.74
2	محتوى البرنامج	10	0.72
3	أساليب التدريب	10	0.77
4	التقويم في البرنامج	10	0.73
	الاستبانة الكلية	40	0.90

يتضح من الجدول (2) أن معامل كرونباخ ألفا لمحاور استبانة تقويم جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس تراوح بين (0.72) و(0.77)، وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا لاستبانة الكلية (0.90) واعتبرت هذه القيمة مقبولة كدلالة على ثبات الأداة.

متغيرات الدراسة:

أ . **المتغيرات المستقلة:**

الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).

التخصص: وله ثلاثة مستويات (علوم ورياضيات، علوم إنسانية، لغة انجليزية).

ب . **المتغيرات التابعة:** تقويم جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس.

المعالجة الإحصائية:

من أجل الحصول على نتائج الدراسة الحالية استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس ولاختبار الفرضيات استخدم الباحثان اختبار (ت) (t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One way Anova).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

حتى يتم تحديد درجة جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس من خلال المتوسطات الحسابية للاستجابات، تم حساب المدى للمقياس الخماس (4 = 1 − 5)، ثم قسم المدى على عدد الفئات وذلك لتحديد طول الفئة (0.80 = 5 / 4)، وبذلك فقد كانت الفئة الأولى (1.80 = 0.80 + 1)، ثم يضاف (0.80) لكل فئة كما يأتي:

. متوسط حسابي (1 − 1.80) يدل على درجة قليلة جداً.

. متوسط حسابي (1.81 − 2.60) يدل على درجة قليلة.

. متوسط حسابي (2.61 − 3.40) يدل على درجة متوسطة.

. متوسط حسابي (3.41 − 4.20) يدل على درجة كبيرة.

. متوسط حسابي (4.21 − 5) يدل على درجة كبيرة جداً.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقا لأسئلة الدراسة وفرضياتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

1 . ما درجة جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات الاستبانة والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية لدرجات محاور جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس لترتيبها كما هو موضح في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لجودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس حسب استجابات أفراد عينة الدراسة.

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	التقويم في البرنامج	3.67	0.83	كبيرة
1	أهداف البرنامج	3.66	0.97	كبيرة
3	أساليب التدريب	3.54	0.61	كبيرة
2	محتوى البرنامج	3.50	0.75	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.59	0.63	كبيرة

يتضح من خلال المعطيات الواردة في الجدول (3) أن جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس حسب استجابات أفراد عينة الدراسة كانت كبيرة في جميع المحاور والدرجة الكلية، إذ كان متوسط محور أهداف البرنامج (3.66)، أما محور محتوى البرنامج ومحو أساليب التدريب والتقويم في البرنامج والدرجة الكلية للاستبانة فقد كانت على الترتيب (3.50)، (3.54)، (3.67) (3.59). وقد قيم المعلمين محور التقويم في البرنامج في المرتبة الأولى اذ يوظف القائمون على برنامج التدريس عدة طرق للتقويم منها ملف الإنجاز والأبحاث. وكذلك فقد جاءت جميع المحاور والدرجة الكلية بدرجة كبيرة. وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة السبع وغالب وعبده (2010)، ونتيجة دراسة حمادنة (2014) التي جاءت بدرجة متوسطة. ويفسر الباحثان ذلك بأن البرنامج هو مشترك بين معهد التدريب الوطني التابع لوزارة التربية التعليم العالي وبين العديد من الجامعات الفلسطينية الأمر الذي يؤدي الى تنافس بين الجامعات لتقديم الأفضل، خاصة أن البرنامج ممول ومراقب من هيئات دولية، ويتضح من تقويم جودة التدريب وفق آراء المعلمين النجاح الكبير لبرنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى تكامل الأدوار في البرنامج بين دور التعليم العام الذي تمثله وزارة التربية، والتعليم الجامعي الذي تمثله الجامعات.

واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محاور جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس مرتبة حسب المتوسطات الحسابية، كما هو موضح في الجداول (4)، (5)، (6)، (7).

1 . فيما يتعلق في محور أهداف البرنامج بشكل عام كانت متوسطات الفقرات كما هو موضح في الجدول رقم (4):

الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور أهداف البرنامج مرتبة حسب المتوسطات.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	شاملة للمجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.	3.76	0.92	كبيرة
8	تساعد على معرفة الجديد في مجال التربية والتعليم.	3.76	0.89	كبيرة
6	ملائمة للفئة المستهدفة من المتدربين.	3.74	0.99	كبيرة
2	محددة وقابلة للقياس.	3.72	0.93	كبيرة
1	إجرائية وقابلة للتطبيق.	3.70	0.94	كبيرة
9	تحقق مفهومي المرونة والإبداع لدي معلمي المرحلة الأساسية.	3.70	0.97	كبيرة
7	تلبي الحاجات المهنية للمتدربين.	3.68	0.91	كبيرة
5	تلبي الحاجات الميدانية للمتدربين.	3.66	0.96	كبيرة
10	تراعي الأهداف الخبرات الميدانية للمتدربين.	3.65	0.97	متوسطة
3	واضحة المحتوى للمتدربين منذ البداية.	3.42	0.99	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور		3.66	0.97	كبيرة

يبين الجدول رقم (4) فقرات محور أهداف البرنامج في استبانة جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس مرتبة حسب المتوسطات الحسابية للفقرات، والتي جاء في مقدمتها "**شاملة للمجالات المعرفية والمهارية والوجدانية**" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.76)، تبعها "**تساعد على معرفة الجديد في مجال التربية والتعليم**" بمتوسط حسابي (3.76)، ثم "**ملائمة للفئة المستهدفة من المتدربين**" (3.74). في حين كانت أقل فقرة "**واضحة المحتوى للمتدربين منذ البداية**" بمتوسط حسابي (3.42)، ثم " **تراعي الأهداف الخبرات الميدانية للمتدربين**" (3.65)، ثم "**تلبي الحاجات الميدانية للمتدربين**" بمتوسط حسابي (3.66)، ويفسر الباحثان حصول محور الأهداف على درجة عالية، أن صياغة الأهداف كانت عملية مشتركة بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية في الجامعات، وتعد هذه الجهات متخصصة في موضوع صياغة الاهداف.

2 . فيما يتعلق بمحور محتوى البرنامج بشكل عام كانت متوسطات الفقرات كما هو موضح في الجدول رقم (5):

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور محتوى البرنامج مرتبة حسب المتوسطات.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	تتناسب المواد التدريبية مع طبيعة عمل المتدرب.	3.76	0.80	كبيرة
7	يميل المحتوى للتجديد والحداثة.	3.74	0.94	كبيرة
2	تعمل المواد التدريبية على تحسين المستوى المهني للمتدرب.	3.73	0.92	كبيرة
9	تتوافر المواد التدريبية بشكل مسبق للمتدربين.	3.54	0.99	كبيرة
4	المواد التدريبية متنوعة وشاملة.	3.46	0.76	كبيرة
1	محتوى المواد التدريبية يراعي التسلسل المنطقي للموضوعات.	3.44	0.86	كبيرة
6	المواد التدريبية ملائمة للإمكانات البشرية المتوفرة.	3.43	0.97	كبيرة
10	يركز على الموضوعات الضرورية والأكثر أهمية في المجال المهني.	3.42	0.85	كبيرة
5	تجمع المواد التدريبية بين الجانبين النظري والتطبيقي.	3.36	0.98	كبيرة
8	محتوى التدريب ذو صلة بمهارات التدريس.	3.12	0.98	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور		3.50	0.75	كبيرة

يبين الجدول رقم (5) فقرات محور محتوى البرنامج في استبانة جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس مرتبة حسب الأهمية، والتي جاء في مقدمتها "**تتناسب المواد التدريبية مع طبيعة عمل المتدرب**" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.76)، تبعها "**يميل المحتوى للتجديد والحداثة**" بمتوسط حسابي (3.74)، ثم "**تعمل المواد التدريبية على تحسين المستوى المهني للمتدرب**" (3.73). في حين

كانت أقل فقرة "**محتوى التدريب ذو صلة بمهارات التدريس**" بمتوسط حسابي (3.12)، ثم "**تجمع المواد التدريبية بين الجانبين النظري والتطبيقي**" (3.36)، ثم "**يركز على الموضوعات الضرورية والأكثر أهمية في المجال المهني**" بمتوسط حسابي (3.42)، ويرى الباحثان أن هناك امكانات جيدة تمتلكها الجامعات سواء على الصعيد الخبراتي أو البيئة المادية وما تحويه هذه البيئة من قاعات ومختبرات وأجهزة تساعد على إيجاد محتوى مناسب للبرنامج التدريبي.

3 . فيما يتعلق في محور أساليب التدريب بشكل عام كانت متوسطات الفقرات كما هو موضح في الجدول رقم (6):

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور أساليب التدريب مرتبة حسب المتوسطات.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
8	تختتم حلقة التدريب بمراجعة تلخيصية مترابطة.	3.80	0.95	كبيرة
3	تثير الأساليب المستخدمة تفكير المتدربين واهتماماتهم.	3.74	0.99	كبيرة
2	ترتبط الأنشطة مباشرة بالأهداف.	3.68	0.98	كبيرة
5	يتم توظيف أنشطة مناسبة لموضوعات الحلقات التدريبية.	3.58	0.95	كبيرة
4	تنمي أساليب التعلم الذاتي لدى المتدرب.	3.52	0.91	كبيرة
10	يعطي المتدربين فرصة للمشاركة في تنظيم الأنشطة التدريبية	3.45	0.85	كبيرة
7	يتم توفير كافة مستلزمات التدريب للمتدربين.	3.44	0.95	كبيرة
1	يتم توظيف أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التدريبي.	3.42	0.84	متوسطة
9	تربط موضوعات الحلقة التدريبية بخبرات المتدربين الميدانية.	3.41	0.91	متوسطة
6	يتم التنويع في أساليب التدريب بما يتلائم والتقنيات الحديثة	3.32	0.77	متوسطة
	الدرجة الكلية للمحور	3.54	0.61	كبيرة

يبين الجدول رقم (6) فقرات محور أساليب التدريب في استبانة جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس مرتبة حسب الأهمية، والتي جاء في مقدمتها " **تُختَتَم حلقة التدريب بمراجعة تلخيصية مترابطة** " حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.80)، تبعها " **تثير الأساليب المستخدمة تفكير المتدربين واهتماماتهم**" بمتوسط حسابي (3.74)، ثم "**ترتبط الأنشطة مباشرة بالأهداف**" (3.68). في حين كانت أقل فقرة "**يتم التنويع في أساليب التدريب بما يتلاءم والتقنيات الحديثة**" بمتوسط حسابي (3.32)، ثم " تربط موضوعات الحلقة التدريبية بخبرات المتدربين الميدانية. " (3.41)، ثم "**يتم توظيف أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التدريبي**" بمتوسط حسابي (3.42)، ويرى الباحثان أن اسناد مهمة تدريب المعلمين أثناء الخدمة لكليات العلوم التربوية ساهم الى حد كبير في توظيف طرق وأساليب التدريس الحديثة في تنفيذ برنامج التدريب.

4 . فيما يتعلق في محور التقويم في البرنامج بشكل عام كانت متوسطات الفقرات كما هو موضح في الجدول رقم (7):

الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور التقويم في البرنامج مرتبة حسب المتوسطات.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
10	يخصص جزءا من الدرجات للأنشطة والمشاركات الصفية.	4.06	0.85	كبيرة
7	تتناسب الأساليب التقويمية مع أهداف البرنامج التدريبي.	3.96	0.80	كبيرة
2	يشارك خبراء تربويون ومشرفون على التدريب في تقويم المتدربين.	3.95	0.95	كبيرة
5	يوظف التقويم الحقيقي في البرنامج التدريبي.	3.92	0.90	كبيرة
6	يتم متابعة وتقويم أثر التدريب في مكان عمل المتدرب.	3.60	0.88	كبيرة
4	يتم التقويم بشكل دورى ومستمر وشامل طوال فترة التدريب	3.58	0.88	كبيرة
1	يوظف التقويم القبلي للمتدربين قبل بدء البرنامج التدريبي.	3.52	0.97	كبيرة
3	يشتمل التقويم على جميع عناصر البرنامج التدريبي.	3.36	0.98	متوسطة
8	يحلل الاختبار ويفسر نتائجه للطلبة.	3.35	0.84	متوسطة

9	يهتم بالأسئلة من مستويات التفكير العليا.	3.42	0.89	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور		3.67	0.83	كبيرة

يبين الجدول رقم (7) فقرات محور التقويم في البرنامج في استبانة جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس مرتبة حسب الأهمية، والتي جاء في مقدمتها "**يخصص جزءاً من الدرجات للأنشطة والمشاركات الصفية**" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.06)، تبعها "**تتناسب الأساليب التقويمية مع أهداف البرنامج التدريبي**" بمتوسط حسابي (3.96)، ثم "**يشارك خبراء تربويون ومشرفون على التدريب في تقويم المتدربين**" (3.95). في حين كانت أقل فقرة "**يهتم بالأسئلة من مستويات التفكير العليا**" بمتوسط حسابي (3.42)، ثم "**يحلل الاختبار ويفسر نتائجه للطلبة**" (3.45)، ثم "**يشتمل التقويم على جميع عناصر البرنامج التدريبي**" بمتوسط حسابي (3.36) ويرى الباحثان أن كليات العلوم التربوية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم ممثلة بمعهد التدريب الوطني عمدت إلى توظيف التقويم الحقيقي في البرنامج، ويعمل هذا النوع من التقويم على فحص مدى تحقق جميع الأهداف المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في متوسطات درجات جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس. ويبين الجدول رقم (8) نتائج اختبار (ت).

الجدول رقم (8): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات درجات جودة البرنامج تعزى إلى الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكر	10	3.30	0.31	2.67	0.01
أنثى	40	3.66	0.39		

يتضح من الجدول رقم (8) أن الفروق في متوسطات درجات جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى) كانت ذات دلالة إحصائية، حيث كانت قيمة اختبار (ت) (2.67) وكانت قيمة (P) (0.01) مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق في متوسطات درجات جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى) ولصالح الإناث.

ويرى الباحثان أن المعلمات يظهرن اهتماماً أكثر من المعلمين في مجال النمو المهني، ويمتلكن اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس، وهذا ينعكس على جديتهن في جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات درجات جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس تعزى لمتغير التخصص.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في متوسطات درجات جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس تعزى لمتغير التخصص. ويبين الجدول رقم (9) والجدول رقم (10) نتائج تحليل التباين.

الجدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لدرجات جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس تعزى لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي
علوم ورياضيات	17	3.51
علوم إنسانية	17	3.64
لغة إنجليزية	16	3.62

يتضح من الجدول رقم (9) أن هناك فروقاً ظاهرية في استجابات المعلمين لدرجات جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس تعزى لمتغير التخصص، ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول رقم (10).

الجدول رقم (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات درجات جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس تعزى لمتغير التخصص.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية

بين المجموعات	0.182	2	0.091	0.54	0.58
داخل المجموعات	7.876	47	0.168		
المجموع	8.058				

يتضح من الجدول رقم (10) أن الفروق في متوسطات درجات جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في جامعة القدس تعزى لمتغير التخصص ليست ذات دلالة إحصائية، حيث كانت قيمة (ف) (0.54) وكانت قيمة (P) (0.58) مما يعني قبول الفرضية الصفرية. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الأمر يتعلق بطبيعة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بأهدافه ومحتواه وأساليبه التي تتشابه إلى حد كبير بغض النظر عن تقسيم المعلمين الى تخصصات، وكذلك التشابه بالبيئة الجامعية المادية والمعنوية، وكذلك البيئة الاجتماعية لجميع المعلمين.

ملخص النتائج

يمكن تلخيص نتائج الدراسة بالآتي:

- جاءت جودة برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بدرجة كبيرة في جميع المحاور والدرجة الكلية.
- جاء محور التقويم في البرنامج في الترتيب الأول ومحور محتوى البرنامج في الترتيب الاخير.
- وجود فروق في متوسطات درجات جودة برنامج التدريب تعزى إلى الجنس، ولصالح الإناث.
- عدم وجود فروق في متوسطات درجات جودة برنامج التدريب تعزى لمتغير التخصص.

التوصيات:

1. تطوير محتوى برنامج التدريب ليتلاءم مع متطلبات مهنة التعليم الحديثة.
2. ضرورة عقد جلسات حوارية لتقويم برنامج التدريب بشكل تكويني، لضمان جودة برامج التدريب.
3. إشراك العديد من الأطراف في صياغة الأهداف المرجوة من التدريب مثل المشرفين والمديرين.
4. تشجيع المعلمين على الانخراط بالتدريب أثناء الخدمة من خلال إعطائهم محفزات مادية ومعنوية.
5. إجراء المزيد من الدراسات بهدف قياس جودة البرامج التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم العالي بشكل عام.

المراجع:

(1) . أبو عطوان مصطفي. (2008). *معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة.* رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

(2) . حمادنه، همام. (2014). *درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم.* ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثالث " تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص " جامعة البلقاء التطبيقية – عمان، الأردن 28 /أبريل 2014.

(3) . السبع، سعاد وغالب، حسان وعبده، سماح. (2010). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، عدد 5، ص 96 – 130.

(4) . العاجز، فؤاد. (2004). *تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة.* المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تكوين المعلم) في الفترة من 21 – 22 يوليو.

(5) . 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.

(6) . عطوي، جودت عزت. (2001). *الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها*. الدار العلمية الدولية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

(7) الفرا، غادة. (2013). *تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي، بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

(8) . الفقعاوي، أحلام. (2011). *تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر غزة.

(9) . كنعان، احمد. (2009). تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية. *مجلة جامعة دمشق*،25 (3+4)، 15 – 93.

(10) . محفوظ، احمد فاروق. (2004). *إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الجامعي. بحوث المؤتمر القومي الحادي عشر آفاق الإصلاح والتطوير الجامعي*. مركز تطوير التعليم الجامعي – جامعة عين شمس القاهرة ديسمبر.

(11) . الهسي، جمال. (2012). *واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

(12) . وزارة التربية والتعليم. (2006). *دراسة تقييم تدريب المعلمين أثناء الخدمة بوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بالتعاون مع المجلس الثقافي البريطاني وتمويل البنك الدولي*.

(13). Alias, M., Sidhu, G. & Fook, C. (2013). Unemployed graduates' perceptions on their general communication skills at job interviews. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 324-333.

(14). Alpert, F., Heaney, J. & Kuhn, L. (2009). Internships in marketing: goals, structures and assessment- student, company and academic perspectives. *Australasian Marketing Journal*, 17, 36-45.

(15). Stattler, M.J (2001) "A Study of in-service training needs of teachers". *Dissr. Abst. Iner*, V. 72, N. 3

Deanship of Graduate Studies

Al-Quds University

The Effect of Using E-design Activities and Exercises on 6th Grade Students' Achievement and Motivation in Reading Comprehension

Munther Hassan Ahmad Uqaily

A master Action Research Thesis

Jerusalem – Palestine

monzeruqali@hotmail.com

1436 - 2015

أثر استخدام تصميم المادة الكترونيا في دافعية وتحصيل طلاب الصف السادس في مهارة الفهم والاستيعاب في المدرسة الكورية الفلسطينية الأساسية للبنين في محافظة الخليل

اعداد الطالب: منذر عقيلي

اشراف: د. عمر ابو الحمص

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة الإجرائية للكشف عن أثر استخدام تصميم المادة الكترونيا على تحصيل ودافعية طلاب الصف السادس في مهارة الفهم والاستيعاب في مادة اللغة الانجليزية. وقد أجريت هذه الدراسة من اجل تشجيع المشاركة الصفية وخلق جو تفاعلي من خلال توظيف التكنولوجيا في التدريس.

أما المشاركين في هذه الدراسة الإجرائية فكانوا طلاب الصف السادس الأساسي في المدرسة الكورية الفلسطينية الأساسية للبنين في الشعبة " ب " وقد بلغ عدد المشاركين 46 طالب.

ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتصميم وحدتين (2 و 3) الكترونيا واعد أدوات الدراسة والتي تمثلت باختبار تحصيلي ومقابلة وبطاقة ملاحظة للدافعية.

وقد أجر الباحث اختبار قبلي واختبار بعدي وذلك من أجل تحديد أثر استخدام طريقة التدريس الجديدة في تحصيل الطلاب في مهارة الفهم والاستيعاب. كما اجر الباحث بعض المقابلات لتحديد أثر استخدام الطريقة الجديدة على دافعية الطلاب في مهارة الفهم والاستيعاب بعد تطبيق هذه المعالجة.

وبعد التأكد من صدق الأدوات وثباتها، قام الباحث بتحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية واختبار ت للعينات المترابطة.

وقد أظهر تحليل البيانات للاختبار القبلي والاختبار البعدي وجود ارتفاع عام في تحصيل الطلاب في مهارة الفهم والاستيعاب لديهم يعزى لتصميم المادة الكترونيا.

كما وأظهر تحليل المقابلات وبطاقة الملاحظة إلى زيادة الدافعية في تعلم دروس القراءة باللغة الانكليزية باستخدام تصميم المادة الكترونيا.

وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصى الباحث بالآتي:

- تشجيع المعلمين لاستخدام الحاسوب والتكنولوجيا (تصميم المادة الكترونيا) في تدريس اللغة الانكليزية.

- عقد ورشات عمل لتعريف معلمي اللغة الانجليزية بأهمية استخدام التكنولوجيا في تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية.

Abstract

This Action Research Study aimed at investigating the effect of using e-design on the sixth grade students' achievement and motivation in reading comprehension. It was conducted in order to promote classroom participation and create an interactive atmosphere through employing e-design (CALL) in teaching English.

The participant of the study were the sixth grade students at The Korean Palestinian Basic School for Boys – Section (B). The number of the participants was (46) male students.

To achieve the objectives of the action research study, the researcher designed two units (2&3) via computer (e-design) and prepared instruments of the study which represented in an achievement test, sheet card and oral interview to determine the impact of using e-design on the sixth grade students' achievement and motivation in reading comprehension.

Written pre and posttest were given to students in order to determine the impact of using e-design on the sixth grade students' achievement in reading comprehension. Interviews and card sheet were also utilized to determine the impact of using e-design on the sixth grade students' motivation in reading comprehension after the treatment.

After appropriate instrument' validity and reliability, different data analysis was used to analyze the results of the study. These included means, standard deviations, and percentage.

Data analysis of the pre and posttest showed that there was an overall increase in students' academic achievement, reading comprehension and that was due to the implementation of e-design activities and exercises in the classroom.

Moreover, card sheet and interviews revealed that students' motivation toward using e-design in reading comprehension was positive.

In light of the action research study findings, the researcher recommended to:

- Encourage teachers to use e-design (CALL) in teaching English language.

- Holding workshops to familiarize the EFL teachers with the importance of the using e-design (CALL) in teaching English language.

learn. Research, Atiyyat (1995) & Iheanache (1997) showed effective comprehension and recall can be achieved using multimedia. It can increase learners' interests and acquisition of L2 reading comprehension. In addition, multimedia can support learning in a number of ways.

Computer Assisted Language Learning (CALL) refers to the use of technology in the field of language learning. (Almekhlafi,2006)

Computer assisted language learning (CALL) is a form of computer-based learning which carries two important features: bidirectional learning and individualized learning. CALL materials are used in teaching to facilitate the language learning process. It is a student-centered learning material, which promotes self-paced learning. CALL has also been known by several other terms such as technology-enhanced language learning (TELL), computer assisted language instruction (CALI) and computer-aided language learning, but the field is the same. (Okonkwo,2010)

Kulik,C and Kulik, J (1991) surveyed more than 500 studies which compared learners who received computer-assisted instruction with the learners who received traditional instruction. They found that learners tend to learn more and in less time with computer-assisted learning.

English has main four skills namely: Listening, Reading, Speaking and writing. The main goal of teaching these skills is

Chapter One

The study background

1.1 Introduction

Educational technology is expected to play a vital role in the present and coming times. Computers, which have entered the school life, are still developing day by day throughout the world. Today ,they have become more powerful, faster, easier to use, more convenient and cheaper, and they can process and store much more data.

Moreover, nowadays, using computers is accompanied by using the internet, laser disks and printers which give computers other dimensions, and have made computers as unsatisfactory devices without them.

The computer can be situated in the classroom, in a special laboratory, in a specially designed area of a library or in any convenient location where the student, or small groups of students can work uninterruptedly (Ahmed, Corbett, Rogers & Sussex: 1985).

The concept of multimedia is defined in many ways. Most of the definitions agree on the characteristic that multimedia contains texts, graphics, animations, video and sound in an integrated way and the content can be structured and presented differently. (Andresen, B. & Brink K, 2013).

Multimedia can increase and promote the quality of information that learners

comprehension because we live in the age of technology where the computer lies in its core, not only in our daily life but also in our way of teaching. Besides, there is increasingly more emphasis on integrating various technologies into various ways of teaching.

1.2 Statement of the problem:

The researcher has been teaching English for more than 3 years at the governmental schools in Hebron Governorate.

Through the researcher's experience in teaching English inside classroom, he noticed that there are weak points in students' reading comprehension. Furthermore, the researcher diagnosed students' reading comprehension through writing tests; he noticed that most students have low achievement in reading comprehension.

In additional to daily classroom observation and reading comprehension test results, the researcher depended on scientific basis by reviewing some literature related to the same problem, and also through viewing some research studies that dealt with reading comprehension difficulties and anxiety.

As a result, the researcher searched in education literature to find suitable ways to deal with this problem and he found that using e-design activities and exercises as a good way for developing the students' reading comprehension.

1.3 Research Questions

to enable students to interact successfully with native and non-native users of English in a variety of social and academic settings. (Udaini,2011)

Reading is considered as the most important skill which is firstly recommended by the Holy Qur'an as it is cited in Surah Al 'Alaq (96:597):

Proclaim! (or Read!) in the name of thy Lord and Cherisher, who created-(1) Created man, out of a (mere) clot of congealed blood (2) proclaim! And thyLord is Most Bountiful, (3) He Who taught (the use of) the pen, (4) Taught man that which he knew not (5).

Weakness in reading comprehension is a serious problem that Palestinian students suffer from. However, failure in understanding what they read may not be attributed to lack of intelligences or weakness of mental abilities but to being not receiving enough training on reading subskills. (Bader El-Dean2009:35).

The researcher chose this topic because through his experience in teaching English inside classroom, he noticed that there are weak points in students' reading comprehension. As a result, he searched in educational literature to find suitable ways to deal with this problem and he found that using e-design material as a good way for developing the students' reading comprehension.

The researcher also chose this method in enhancing students' reading

teachers in the field The Ministry of Education in Palestine.

Teachers may be helped promote their teaching by using e-design in teaching reading comprehension.

Headmasters may be convinced to provide their schools and classrooms with the suitable technologies and computers.

This study will stimulate specialists' and supervisors' interest in conducting training courses for their teachers to enhance the use of e-design in their classes.

1.6 Limitations of the Study

- **Place**: Palestine – Hebron (The Korean Basic School for Boys).
- **Time**: 1st semester (2014- 2015).
- Sixth grade students.

1.7 Definition of Terms

E-design: Electronic design is a term which goal is to assist learners learn a language by using technology (computers, LCDs …etc).

CALL: (Computer Assisted Language Learning) refers to the use of technology in the field of language learning. (Almekhlafi,2006)

Achievement: Students' marks before and after applying e-design method.

Reading Comprehension: is the ability to understand or to get meaning from any type of written material. (Miller, 2008).

This study is going to deal with answering the following question:

What is the effect of using e-design on the sixth grade students' achievement and motivation in reading comprehension?

The following minor questions emanated from the above major one:

1) Is there a significant difference in the students' achievement due to the teaching method (e-design)?
2) Is there a significant difference in the students' motivation due to the teaching method (e-design)?

1.4 Purposes of the study

The study aimed at achieving the following objectives:

1) Investigating the use of e-design in promoting students' reading comprehension in 6th grade hoping that this idea of teaching will contribute to significant developments in the teaching and learning of English reading comprehension.
2) Familiarizing English language teachers with basic principles of designing, selecting and using animation films in teaching English reading comprehension.

1.5 Significance of the Study

The researcher is looking forward to coming up with the findings that help the

This is Quasi-experimental; The e-design program he 1st semester. Each unit contained four periods. The students were taught these units via computer for three weeks and they were tested after the end of the application in the reading comprehension skills. The units were designed to be taught via computer as multimedia units.

3.2 Population of the Action Research study

The population of the study was consisted of the sixth grade students in Hebron government. Their native language is Arabic.

3.3 Sample of the Action Research study

The sample of the study was consisted of 46 students. Their native language is Arabic. They are from The Korean Palestinian Basic School for boys in Hebron.

3.4 Instruments of the Action Research study.

3.4.1 Test

The test checked the students' achievement in reading comprehension before and after using computer in teaching reading comprehension (e-design).

3.4.2 Interview

Motivation: Internal and external factors which are responsible for determining human behavior by energizing it and giving it direction. (Zoltan, 2009).

According to the researcher, motivation is the driving force behind human behavior.

Chapter Three

Methodology

3.1 Research Design

The observation was validated by a panel of teachers. It was submitted to 3 teachers and 3 supervisors from Al-Quds University and Southern Hebron. They were asked to evaluate the observation according to comprehensibility, clarity and suitability.

3.10 Reliability of the observation

The researcher checked the reliability of the questions of the interview through interpersonal reliability.

3.11 Variables

- ✓ **Independent variable**

Method of teaching; the use of e-design in teaching reading comprehension for the 6th Grade.

- ✓ **Dependent Variables**: -
  - Students' performance in the achievement test in reading comprehension.
  - Students' Motivation.

3.12 Procedures and Data Collection

Data for this study were collected by quantitative and qualitative methods. The researcher depended on collecting information through a test. The researcher investigated the differences between learners' achievement before and after applying this method.

The researcher interviewed some students to know the effect e-design on their performance and motivation.

3.4.3 Cards of observation

The researcher observed some students to know the effect e-design on their performance and motivation.

3.5 Validity of the Test

The test was validated by a panel of teachers. It was submitted to 3 teachers and 2 supervisors from Al-Quds University and southern Hebron directorate. They were asked to evaluate the test according to comprehensibility, clarity, suitability, given time and number of the questions.

3.6 Reliability of the test:

The researchers checked the reliability of the test through Ease and difficulty and discrimination coefficient.

3.7 Validity of the Interview:

The questions of the interview were validated by a panel of teachers. It was submitted to 2 teachers and 5 supervisors from Al-Quds University and Southern Hebron. They were asked to evaluate the questions of the interview according to comprehensibility, clarity and suitability.

3.8 Reliability of the Interview:

The researcher checked the reliability of the questions of the interview through Interpersonal reliability.

3.9 Validity of the Observation

3.14 ADDIE model:

The ADDIE instructional design model is the most common instrument use by the instructional designers. It is a model that teach step-by step the whole process of any training program, it is use in the framework to create new ideas.

The **ADDIE** design model has 5 components:

- Analysis
- Design
- Development
- Implementation
- Evaluation

➢ **Stage 1 Analysis**

Analyzing students' characteristics:

• The number of the students was (46) students in 6th Grade at The

Korean Palestinian Basic School for Boys. Researcher focused on (5) students.

• They are between (11-12) years old.

1- The researcher chose two units from the 1st semester. Each unit contained four periods. The students were taught these units via computer for three weeks.

2- The researcher designed the test according to specification table for the units (2nd & 3rd).

3- The researcher applied the exam after and before teaching units via computer.

4- The researcher designed the two units via computer (e-design).

5- The researcher chose a section (6th Grade) from the Korean Basic School. This section was taught by using the computer designed program (e-design). Two units were taught in three weeks.

6- During these three weeks, students were taught by their teacher in The Korean school.

After three weeks, achievement test was given to students to measure their performance in the reading comprehension skill based on the material of the units. In addition, the researcher interviewed students to know the effect e-design on their performance and motivation. He also used a motivation card sheet to know the effect e-design on their motivation.

3.13 Data Analysis

Data were collected, analyzed, and reported. Means, standard deviation and percentage were used. the researcher also used Spss program.

• The suitable number of computers in the schools where the experimental would be applied.

➢ **Stage 2 Design:**

Designing the audience behavior condition degree:

• To practice new vocabulary related to good friends.
• To develop an understanding of a listening material about good friends.
• To Skim, scan and discuss some conversations about good friends, as well as practicing related vocabulary.
• To practice asking and answering questions about good friends.
• To practice using new vocabulary based on listening.
• To use some vocabulary related to summer adventure.
• To develop an understanding of a listening material about summer adventure.
• To Skim and scan a reading material about summer adventure.
• To Practice asking and answering questions about summer adventures.
• To Practice new vocabulary based on listening.
• To identify the main idea.
• To distinguish main ideas from supporting details.

Designing elements of the educational content

• Two texts of the sixth grade's book (2&3) – (good friends & Summer adventures).

• All the students had the needed skills to learn by using computers.

• They were curious, so they liked to search and to discover new things.

• They liked to analyze, to justify and to comprehend the relationships between things.

• They have no problems in the five senses.

Analyzing the educational requirements:

• Students needed to develop and practice reading skills.

• Students needed to skim to obtain gist and general impression of the given text.

• They needed to identify the main idea of the text.

• They needed to deduce the meaning of the unfamiliar words from the text.

• They needed to summarize reading text.

Analyzing the content:

The researcher analyzed the content included the text behavior objectives, facts, concepts … etc.

Analyzing the resources and the possibilities available for education:

• The student's book The teacher's book.

Using the available computers to run CDs.

- **Modifying the available means.**

Modifying the available CDs until became suitable to convey the instructional message.

- **Producing new means**

1. Producing the suitable CDs.

2. Taking permission from the Directorate of the Education, Hebron and from The Korean Palestinian Basic School for Boys to apply the experiment.

➢ **Stage 4 Implementation**

- The teacher prepared the lesson carefully according to the given instructions from the researcher. he has to follow all the instructions step by step with no change.

- The researcher made sure that the teacher could use the program easily before he gives the lesson. Practice was important before application.

- The researcher made sure that the computer, the program and the LCD are all working well.

- The researcher made sure that students all sit comfortably and every one can see the display easily.

- Kept focus on the objectives all the time.

- Students started learning using the computers in the laboratories.

- Enrich materials were used to develop students reading comprehension.

- Some photos used as feedback.

- Additional photos to clarify the meaning of the texts' vocabularies.

- Simple questions to be answered depending on the students' experiences.

Designing the strategy of using this method (e-design)

- The researcher used the interactive strategy between the researcher and the students.

Designing the teaching method

The researcher will use an interactive e-design consists of two texts followed by activities and exercises.

Designing the instructional message:

The instructional message was prepared by some computer specialists and some specialist in education and teaching to get suitable instructional message for the students and their abilities. The instructional message should be suitable to convey the given texts and texts' activities and exercises and was put on CD. In explaining the texts, activities and exercises, students used the mouse to click the arrow to get explanations of the texts, activities and exercises.

➢ **Stage 3 Production:**

- **First of all, the researcher got the means and the facilities.**

- **Using the available means**

To ensure that the sample subjects are equivalent in their English language background English language proficiency, the researcher applied the reading comprehension test before starting the treatment. The results of the subjects were recorded and analyzed by using means, standard deviation and percentages.

Table (4.1) Students' grades and averages between pretest and posttest

Student's No	Pretest grades 40	Pre percent %	Posttest grades 40	Post percent %
Student One	27	67.5	37	92.5
Student two	9	22.5	13	32.5
Student three	28	70	36	90
Student four	19.5	48.75	15	37.5
Student five	22	55	36	90
Student six	29	72.5	32	80
Student seven	32.5	81.25	39	97.5
Student eight	13	32.5	16	40
Student nine	14	35	26	65
Student ten	27	67.5	29	72.5
Student eleven	14.5	36.25	11	27.5
Student twelve	18	45	21	52.5
Student thirteen	25	62.5	31	77.5
Student fourteen	27	67.5	37	92.5
Student fifteen	22	55	30	75

- **Stage 5 Evaluation**

Using the pilot study which can help to determine the needed time and to find solution to the problems that might appear.

The researcher evaluated the students' interaction and participation with the instructional message. The researcher also evaluated if the instructional message achieved the aims or not.

Chapter Four:

4.1 Results of the Action Research Study

Q1) Is there a significant difference in the students' achievement due to the teaching method (e-design)?

To answer this question, the researcher used the means, percentage and the standard deviation between the pre and post tests results.

Student thirty-six	34.5	86.25	35	87.5
Student thirty-seven	10.5	26.25	16	40
Student thirty-eight	33	82.5	38	95
Student thirty-nine	14.5	36.25	26	65
Student forty	11	27.5	14	35
Student forty-one	31.5	78.75	40	100
Student forty-two	37	92.5	38	95
Student forty-three	33	82.5	39	97.5
Student forty-four	28	70	37	92.5
Student forty-five	15	37.5	18	45
Student forty- six	24.5	61.25	25	62.5

Table (4.1) shows the grades and percentages of the students in the pretest and the posttest. The pretest consisted of two texts followed by questions see appendix (5). In general, most students have had low marks in the test. For example, the lowest mark was 7/40 that equals 17.5% and the highest was 37/40 that equals 92.5, however in the end of the treatment, the scores raised in the posttest which was focused on the reading comprehension. For instance, the lowest mark was 11/40 that equals 27.5 and that highest was 40/40 that equals 100%. This indication ensures that there was a positive increase in students score

Student sixteen	25	62.5	36	90
Student seventeen	18.5	46.25	32.5	81.25
Student eighteen	37	92.5	35	87.5
Student nineteen	24	60	27	67.5
Student twenty	29	72.5	32	80
Student twenty - one	26	65	34	85
Student twenty - two	14.5	36.25	13.5	33.75
Student twenty – three	20	50	26	65
Student twenty – four	29	72.5	29	72.5
Student twenty – five	19	47.5	29.5	73.25
Student twenty – six	22	55	37	92.5
Student twenty – seven	27	67.5	30	75
Student twenty – eight	7	17.5	15.5	38.75
Student twenty – nine	13.5	33.75	14.5	36.25
Student thirty	26	65	26	65
Student thirty-one	25	62.5	22	55
Student thirty-two	22	55	27.5	68.75
Student thirty-three	20.5	51.25	32	80
Student thirty-four	20	50	28.5	71.25
Student thirty-five	33	82.5	37	92.5

S. Sh stated " we felt comfortable and free all time. This method improved our skill in reading and it also help us to get the important ideas which included in the text."

Whereas B. S added " For me, I feel that I developed my reading skills much more than before."

M. Q also added " I also feel happy because this method gives the chance to learn how to get the main ideas of reading texts."

According to the researcher, the answers of the students on the previous question indicate that this method (e-design) improving the students' reading comprehension.

Second Question:

Is there a significant difference in the students' motivation due to the teaching method (e-design)?

The researcher has interviewed the students through divided this question into the following minor questions

a) **Have you noticed a difference between E-design Activities and exercises and the traditional methods?**

A.I answered " yes, I have noticed a big difference. The traditional method is a after the treatment using e-design (CALL) in reading comprehension.

The researcher also used the Paired sample t-test between the pre and posttest to know if there is a significant difference in the students' achievement due to the teaching method (e-design).

Table (4.2) Paired sample t-test results of differences between pretest and posttest in reading comprehension achievement test.

	Mean	N	Std. Deviation	Sig
Pretest	23.00	46	7.67	0.001
Posttest	28.25	46	8.60	

Table (4.2) shows that there are statistically significant differences (α = 0.001) between pretest and posttest in the reading comprehension, in favor of the posttest. This means that the E-design method is effective.

The researcher also interviews five students to know the effect of using e-design in improving the students' reading comprehension by asking them these questions:

Do you feel better working on activities that use CALL?

The first student (A.I) answered " surely yes. This method helps me to get the main ideas in the text, I prefer it in teaching."

A.Q also added " My reading became better, I improved and learned new vocabularies."

Whereas B. S also added " At the beginning, I thought I couldn't cope with those lessons since I expected English is so difficult, but the methods which were used to introduce the reading comprehension activities were really clear, easy."

M. Q added " using this method change my mind about my ability to learn English. I hope to take more and more lessons.

The students' answers of the previous question indicate that they have changed their minds and they prefer using this method in teaching because it makes English easy, clear and enjoyable.

c) Has CALL allowed you to participate effectively?

A.I stated " yes, because this method introduces clear, enjoyable and easy activities."

A.Q added " yes, it improves the students' participation since this method introduces the activities in a great way."

S. Sh added " after using this method, we are fighting to participate and to have a chance to do the activities and the exercises inside the classroom."

B. S also added " I believe that this method made English lessons easier. Moreover, it made us participate effectively."

Whereas M. Q also added "this method allowed us participate effectively since it introduces clear and easy activities.

boring method but the other one is interesting."

A.Q stated " yes, I believe that the e-design method is better than the tradition method. The e-design help us to get the main ideas of the text."

S. Sh also added " of course yes. e-design method improved our reading comprehension and our participation in English classes."

B. S added " yes, for me using the e-design in English classes is better than the traditional method."

Whereas M. Q also added " yes, e-design method improves my reading skill and it help me in improving my vocabularies."

The students' answers on the previous question indicate that the e-design is better than the traditional method because it is more interesting and beneficial. It is also help the students to understand what they read and it help them to comprehend.

b) Has CALL changed your point of view toward English subject?

A.I stated " yes, because this method learning English easier and it improved our participation."

A.Q answered " yes, this method makes English classes easy, enjoyable."

S. Sh added " I hope to go on and take more and more lessons because the activities were interesting and enjoyable."

A.I answered " yes, there is nothing was disturbing, we all felt comfortable since this method introduce the texts and activities in a great way. All the students participated all the time and this indicates that this method is beneficial and interesting."

A.Q added " This method makes learning interesting and enjoyable because it focuses on using technology in learning. It is also introducing the activities in an interesting way."

S. Sh also added " it was an exciting and enjoyable atmosphere in the class"

Whereas B. S added " I hope to take more and more lessons because the activities were interesting and enjoyable."

M. Q also added " we believe that this method is much better than the traditional one. I hope to go on and take more lessons using the e-design method because they enjoyable and interesting."

f) Do you think CALL is an essential tool in education?

A.I states " surely yes, this method develops my language especially in reading and it contributed in developing my English vocabulary. I hope to that teacher use this method in all subjects."

A.Q added " this method is important in education since it introduces the lessons in enjoyable, interesting and clear way."

The students' answers of the previous question indicate that using e-design (CALL) allowed them to participate effectively since this method introduces clear, enjoyable and easy activities.

d) Does CALL increases your motivation to read more texts?

A.I stated " yes, this method encourages me to read more texts especially stories like "The Rabbit and Carrots, The King of the Forest and the Elephant Child."

A.Q added " I love to read more texts since this method develop my reading skill and my vocabulary. I can now get the main ideas of the reading texts."

Whereas S. Sh also added " when you love something you will practice it, this method made me love reading so naturally I read more and more text especially English stories."

B. S also added " I saw reading is an enjoyable thing especially when you read something interesting."

M. Q added " this method introduces the texts in an enjoyable way so it encourages me to read more texts."

The students' answers on the previous question indicate that using e-design (CALL) increases your motivation to read more texts since this method introduces the text in a clear enjoyable way.

e) Do you think applying CALL in learning is interesting and enjoyable?

vocabulary from the context. By using this method, students improved their abilities to guess the meaning of the difficult and strange vocabularies through the context. It is also contributed in developing students' vocabulary.

Students such as A.Q stated " I love to read more text since this method develop my reading skill and my vocabulary." M. Q also added " E-design method improve my reading skill and it help me in improving my vocabularies."

The researcher also noticed that this method contributed in increasing the students' participation much more than before and when the researcher interviewed the students and ask them about this thing, students such as A. I said " students participate much more before because this method introduces the activities and exercises in clear, easy and enjoyable way." Whereas A.Q added " it improve the students' participation since this method introduces the activities in a great way." B. S also added " I believe that this method made English lessons easier. Moreover, it made us to participate effectively."

The researcher also noticed that the students prefer reading texts by the computer to reading a printed text.

Whereas S. Sh added " that this method is much better than the traditional one. I feel that I can read English texts independently and confidently."

B. S also added " using this method in education is very important since it contributes in developing our English skills especially reading comprehension."

M. Q also added " it is an important, interesting and beneficial method in teaching. Teachers can use it to introduce the content of any material in clear, enjoyable, easy and understood way."

The researcher also used a motivation card sheet to observe and evaluate the students' motivation toward using interactive e-design (CALL) in reading comprehension.

The researcher noticed that the using interactive e-design (CALL) enabled the students to participate effectively and confidently. It is also encouraged them to read sentences and texts much more than before. Students such as A.I stated " yes, this method encourage me to read more text especially stories like the rabbit and carrots, the king of the forest and the elephant child." M. Q added " this method introduces the texts in an enjoyable way so it encourages me to read more texts." S. Sh also added " when you love something naturally you will practice it, this method made me love reading so naturally I read more and more text especially English stories."

It is also increased the students' ability of guessing the meaning of the new

wished to have similar activities and exercises in their English textbook.

5.1.1 Results of the first question

The first question was

Is there a significant difference in the students' achievement due to the teaching method (e-design)?

To answer this question, the researcher used the means, percentage and the standard deviation between the pre and post tests' results.

Table (4.2) shows that there are statistically significant differences (α = 0.001) between pretest and posttest in the reading comprehension, in favor of the posttest. This means that the E-design method is effective.

The first question also examined by an interview. However, the answers of the students on the previous question indicate that this method (e-design) improving the students' reading comprehension.

These results agree with the results of the studied conducted by Ouda (2012), Al-Ayyouby (2012), Siddiqi (2007), Lim & Shen (2006), Madden, Slavin and Chambers (2005) and Chun & Plass (1999) which proved that using e-design (CALL) in the classroom have effective and positive results on learners' reading comprehension. It also enhanced the students' abilities to read more texts.

There are several studies that resembled with this study in some issues. For example, the findings carried out by other researchers, such as Qundeel (2014),

Chapter Five

5.1 Discussion of Action Research Study Findings

The results of the action research study show an overall improvement in students' reading comprehension, an increase in their motivation toward reading English texts.

After treatment using e-design (CALL) that included 2 units, all means, standard deviations and percentages of students' grades in posttest show obvious progress in their achievement in reading comprehension.

The analysis of the students' interviews also illustrates an increase in their motivation toward reading comprehension. The majority of them was interested in the e-design activities and exercises and

After surveying and discussing the results of the study, the researcher offers the following recommendations:

English language teachers are recommended to make use of e-design (CALL) in teaching reading comprehension in order to motivate EFL students.

The curriculum designers are recommended to effectively implement English language curriculum with e-deign (CALL).

Samples from the program

Arikan and Taraf (2010), Al Halabyah (2010) and Zl'ey (2008). These results indicate that implementing CALL in teaching improved students' performance in the English skills. Moreover, this method can transfer EFL from passive to active participant.

5.1.2 The second question was

Is there a significant difference in the students' motivation due to the teaching method (e-design)?

The researcher interviewed students to know the effect e-design on their performance and motivation. He also used a card of observation to know the effect e-design on their performance and motivation.

The analysis of the students' interviews illustrates an increase in their motivation toward reading comprehension. The majority of them was interested in the e-design activities and exercises and wished to have similar activities and exercises in their English textbook.

There are several studies that resembled with this study in some issues. For example, the findings carried out by other researchers, such as Ouda (2012), Al-Ayyouby (2012) These results shows that CALL affects EFL learners' achievement and attitudes positively.

5.3 Recommendation

	doing activities and exercises.			
5	Interactive e-design (CALL) motivates students to read more texts.			
6	CALL helps students to develop students' vocabulary.			

References

Abu Algilasi, M. (2010). *The Effects of Using Text and Picture Animation on Promoting English Learning among Students of the 5th Grade.* (Unpublished MA), Hebron University, Hebron.

Ahmad, K., Corbett, G., Rogers, M., & Sussex, R. (1985). *Computers, language learning and language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Al-Ayyouby. A. (2012) *The Effect of CALL on The Palestinian Primary School Learners' Achievement in Reading Comprehension.* (Unpublished MA), Hebron University, Hebron.

Al-halabyah, Sh. (2010). *The Effect of Using Multimedia Interaction in English*

Table (4.3) motivation card sheet

No	Item	A lot	Moderate	A little
1	CALL increases students' understanding of the reading texts.			
2	CALL increases students' ability of guessing the meaning of the new vocabulary from the context.			
3	Students prefer reading e-design texts reading a printed text.			
4	CALL increases students' challenge in			

Grammar and Vocabulary. Educational Leadership, vol. 12, Pp.5212-5215.

Atiyyat, I. (1995): *The Effect of Computer Assisted Instruction upon Tenth Grade Students' Mastering of English Vocabulary*. (Unpublished MA), University of Jordan, Jordan.

Bader El Dean, Z. (2009). *The Effectiveness of Assisted Reading on Developing Reading Comprehension Strategies for Ninth Graders in Gaza Governorate.* (Unpublished MA), Islamic University, Gaza.

Bahrani, T. (2011). *Computer Assisted Language Learning – Some Aspects. Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow.* Language in India journal. Volume 1, Pp (271-278).

Bering, S. (1998*). Interacting Multimedia Technology into the Core Classroom: Brining and internet Technologies into General Education Classroom*. Pacific, Lutheran University.

Bulut, D & Abu Seileek, F. (2009). *Learner attitude toward CALL and level of achievement in basic language skills.* Journal of Institute of Social Sciences of Erciyes University. Vol. 23.

Chun, D. & Plass, J. (1999): *Facilitating reading comprehension with multimedia.* Department of Germanic, Slavic and Semitic Studies, Santa Barbara; USA.

Dalacosta, K., Kamariotaki. M & Spyrellis, N. (2009). *The Use of Animated Cartoons in a Multimedia Application.* Journal of Computer & Education. Vol 52, Issue 4.

Language Skills of the 11th Grade. (Unpublished MA). *Al-Quds University,* Jerusalem.

Almekhlafi, A. (2006). *The Effect of Computer Assisted Language Learning (CALL) on United Arab Emirates English as a foreign language(EFL) school students' achievement and attitudes.* Journal of Interactive Learning Research Vol. 17. pp. (121-142).

Al-Mansour, N. & Al-Shorman, R. (2009). *The Effect of Computer-Assisted Instruction on Saudi University Students Learning of English.* Journal of King Saud University Languages and translation, vol. 24, Pp.51-56.

Andresen, B. & Brink K. (2013). *Multimedia in Education Curriculum.* Published by the UNESCO Institute for Information Technologies in Education

Anne Arundel Community College, (2014). *Reading and Study Skills LAB:*

Seek Optimum Skills. https://www.aacc.edu/tutoring/file/skimming.pdf.

Al-Seghayer, K. (2001). *The Effect of Multimedia Annotation Modes on L2 Vocabulary Acquisition: A comparative Study.* Language Learning & Technology, Vol 5, Pp 202-232.

Arikan, A. & Taraf, H. (2010). *Contextualizing Young Learners' English Lessons with Cartoons: Focus on*

language. (Unpublished PhD. Dissertation). Institute of Arab research and Studies. Ain Shams University. Egypt.

Joseph & Michael (2007). *Extensive reading interventions in grades K-3 : From Research to Practice.* Florida Center for Reading Research. 105 Florida State University. Retrieved 16 April 2012, From:

http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521573.pdf

Jouini, K. (2006). *Strategies Inference in Reading Comprehension.* Journal of King Saud University. Languages and Translation. 18. P (82).

Kim, J. (2003). *Second Language English Listening Comprehension Using Different Presentation of Pictures and Video Cues.* PhD Thesis. University of New South Wales.

Kitao, K. (1990). *Textual Schemata and English Language Learning.* Cross Currents, Vol. 40, Issue 3, pp. 147-155.

Koyooglu, M. & Akbas, R. (2011). *A Small Scale Experimental Study: Using Animations to Learn Vocabulary.* The Turkish Online Journal of Educational Technology, vol.10, Pp.15-30.

Kulik, C.L., & Kulik, J.A. (1991). *Effectiveness of computer-assisted instruction: An updated analysis.* Computers in Human Behavior. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Decker, H. (1976). *Computer-aided instruction in French syntax.* ML Journal, Vol 60. Pp (263-273).

Dörnyei,Z.(2009).*Motivation in second an d foreign language learning.* Language Teaching Journal, Vol 31. (Pp 117-135).

Free Encyclopedia, (2014). *Computer-assisted language learning.* **http://psychology.wikia.com/wiki/Computer-assisted_language_learning**

Grabe, W. (1991*). "Current Developments in Second Language Reading Research."* TESOL Quarterly Journal. Vol 25, Pp (375-406).

Gündüz, N. (2005). *Computer Assisted Language Learning.* Journal of Language and Linguistic Studies. Vol.1, (P.193).

Hussein. M. & Zeinab, V (2013). *The Effect of Integrating Computer-Assisted Language Learning Materials in L2 Reading Comprehension Classroom.* International Letters of Social and Humanistic Sciences. Vol.9, (Pp.49-58).

Iheanacho, Ch. (1997). *Effects of Two Multimedia Computer- assisted Language Learning programs on Vocabulary Acquisition of Intermediate Level ESL Students.* Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia. PhD Dissertation.

Itmeizeh, M.(2008). *The Effect of Multimedia Computer Programs on Developing Writing and Reading Comprehension among the Palestinian Tenth Graders and their Attitudes towards*

Multimedia as an Educational Tool, (2014):

http://cemca.org.in/ckfinder/userfiles/files/Section2.pdf

Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language.* Oxford: Heinemann.

Lin, H. Chen, T. (2007). *Reading Authentic EFL Text Using Visualization and Advance organizers in a Multimedia Learning Environment.* Language Learning & Technology, Kun Shan University, Taiwan. National Foreign Language Resource Center, 11(3), pp.83 -106.

Lin, H. Chen, T. Dwyer, M. (2004). *Effect of Static Visuals and Computer Generated Animations in Facilitating Immediate and Delayed Achievement in EFL classroom*. Foreign Languages Annals, vol.39, no.2, p.203-207.

Okonkwo, U. (2010). *Computer Assisted Language Learning (CALL) Software: Evaluation of its Influence in a Language Learning Process.* UJAH: Unizik Journal of Arts and Humanities. Pp (76-89).

Ouda. N. (2012). *The Effect of Using Animation on 6th Graders' attitudes and Comprehension of Short Story in Gaza Governmental Schools.* (Unpublished MA). The Islamic University, Gaza.

Rahmat, K. (2006). *The Impact of Computer Animation Learning Toward Student Academic Performance.* University Technology MARA. Malaysia.

Lauren, R. and Phyllis, W. (1979). *Theory and practice of early reading.* London, Published by Lawrence Erlbaum Associates.

Lee, K, (2000). *English Teachers' Barriers to the Use of Computer assisted Language Learning.* The Internet TESL Journal, Vol. 5. Pp (74-88).

Lee, Ch. (2005). *Studies on Reading Strategies and Teaching Literary Works: Interactive Model in Reader's Theater.* Da Yeh University. Taiwan

Lim, K. & Shen, H. (2006). *Integration f computers into an EFL reading classroom*. Faculty of Education and Social Work, Computing Reviews. The University of Sydney. Cambridge University Press. New York, Pp. 212 – 229.

Madden, N., Slavin, R & Chamber, B. (2005). *Technology Infusion in Success for All: Reading Outcomes for First-Graders*. Johns Hopkins University, Baltimore.

Mayer, R. (2008). *Applying the science of learning: Evidence-based principles for the design of multimedia instruction.* American Psychologist. Pp (760-769).

Maxwell, M. (1970). *The Value of Skimming and Scanning in Studying Science textbook.* Journal of the Reading Specialist. Vol 9. P (116).

Miller, D. (2008*): Reading with Meaning Teaching Comprehension in the Primary Graders.* Stenhouse, Portland.

Tomize, N. (2013). *Investigating the Impact of Extensive Reading on Reading Comprehension of Sixth Graders at Hafssa Elementary School in Hebron.* Hebron University. Hebron.

Udaini, A. (2011). *The Effect of a Computerized Program on Developing 9th Graders' Reading Comprehension Skills and their Attitudes towards Reading in Palestine.* The Islamic University. Gaza

Vries, De Jennifer. (2004). *Character-Based Simulations: What Works™: The Use of Character-Based Simulations in E-Learning*. New York. 2004. http://www.businessdictionary.com/definition/motivation.html

Warschauer, M. & Healey, D (1998). *Computer and Language learning: an overview.* State of the art article. Language Teaching, 31, pp.57-71.

Zhao, Y. (2005). *Research in Technology and Second Language learning: Development and Directions.* Information Age Publishing Inc. United States of America.

Zl'ey, R. (2008). *The Effectiveness of Using Computer in Teaching Grammar to First Year Students in Secondary School.* Makkah, Umm Al-Qura University https://techfacilitators.wikispaces.com/file/view/The+Impact+of+Computer+Animation+Learning.pdf

Richards, J. & Rogers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ruiz, and others. (2009). *Computer animations in medical education: a critical literature review.* medical education in review journal. Pp 838 – 846.

Rumelhart, D. (1980). *Schemata: The building blocks of cognition.* In R.J. Spiro, B.C. Bruce, & W.F. Brewer. Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Siddiqi, M. (2007). *The Effect of Using Computer-Assisted Semantic Mapping on the Achievement of EFL Students in Reading Comprehension at the Second Year in Secondary School in Makkah.* Umm Al-Qura University. Makkah.

Talebi, F. & Teimoury, N (2013). *The Effect of Computer- assisted Language Learning on Improving EFL Learners' Pronunciation Ability*. World Journal of English Language. Vol.3. Pp (52-56).

Taylor, M. (2006). *The effects of CALL versus traditional L1 glosses on L2 reading comprehension.* CALICO Journal. Vol. 23. (pp. 309-318).

درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية وعلاقته بتوفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني

إعداد

أ. هبه سليم

باحثة تربوية

فلسطين

Heba_abas_80@hotmail.com

أ. أشرف سليم

وزارة التربية والتعليم العالي

فلسطين

a_s3000@hotmail.com

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية، وعلاقته بتوفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني. ولتحقيق هدف الدراسة تم توزيع أداة الدراسة، المكونة من (32) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وذلك على عينة مكونة من (80) عميد ورؤساء أقسام في الجامعات الحكومية الفلسطينية خلال الفصل الدراسي الأول 2018/2017م، تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية وتم التحقق من صدق الاستبانة بعرضها على (5) محكمين، أما الثبات الكلي فبلغ (0.914).

وتوصلت الدراسة الى نتائج من أهمها أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية وعلاقته بتوفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني مرتفعة. كما توصلت إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية وعلاقته بتوفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي).

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: *الجودة الشاملة، مؤسسات التعليم العالي الحكومية، سوق العمل الفلسطيني.*

مقدمة:

تعد إدارة الجودة الشاملة من أهم المفاهيم الحديثة الأكثر انتشارا واستعمالا لتطوير أساليب العمل في مختلف مجالاته، ولتحقيق أقصى درجة من الأهداف المنشودة للمؤسسة وتطوير أدائها وخدماتها وفقا للأغراض والمواصفات المطلوبة وبأفضل الطرق وبأقل جهد وكلفة ممكنين كي تحقق الجودة والتميز فيما تنتجه من سلع وما تقدمه من خدمات للمجتمع (قادة،2012).

ولقد تعاظم الاهتمام بتطبيق الجودة ومعاييرها في السنوات القليلة الماضية للنهوض بمستوى التعليم العالي؛ استنادًا إلى طرائق نظامية ترتبط بما يعرف" ضمان الجودة" والتي تشير إلى جميع الأفعال المخططة والمنظمة والضرورية، (Quality Assurance)لإعطاء ثقة مناسبة بأن الخدمة سوف تحقق متطلبات الجودة ومن الجهود المبذولة عربيًا ما تم من لقاءات ومؤتمرات وندوات على المستوى الإقليمي والعالمي، التي رُكّز فيها على أهمية تطبيق معايير الجودة في التعليم العالي ،كأنجع الحلول لمواجهة التحديات المعاصرة ،وتدني مستوى التعليم.

وبالرغم من تعدد مفاهيم جودة التعليم العالي في الأدبيات التربوية المختلفة، إلا أنها تكاد تتفق في أهمية ربط أهداف العملية التعليمية أو النظام التعليمي بمتطلبات ومعايير تحقيق الجودة، وضرورة مساهمة كل الأفراد العاملين في مجال التعليم على تحقيق الجودة في العملية التعليمية مع الاهتمام بالتحسين المستمر، بالإضافة إلى الاهتمام بتحقيق جودة مخرجات العملية التعليمية أو النظام التعليمي من طلاب أو خدمات تعليمية أو خدمات بحثية أو خدمات استشارية وغيرها (بدرخان،2013).

وتشير فاضل (2011) أن الأقسام الأكاديمية تعتبر القلب النابض في الجامعات والنواة الأساسية فيها فهي تشكل حجر الزاوية في بنية النظام الأكاديمي، فهي المسؤولة عن جميع الأنشطة العلمية والتعليمية وعليها يقع عاتق إعداد وتخريج أفراد مزودين بأنواع العلم والمعرفة ليقوموا بدورهم ببناء وتنمية المجتمع.

ولقد أشار قادة (2012) أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم أصبح ضرورة لا بد منها، لأن المخرج التعليمي هو مدخل لكل القطاعات الأخرى، فإذا حسن المخرج التعليمي وجاد جادت مدخلات القطاعات الأخرى وبالتالي جادت عملياتها وحسنت مخرجاتها ونالت رضا المستهلكين والمستفيدين منه.

يعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة من أحدث المفاهيم الإدارية التي تقوم على مجموعة من المبادئ والأفكار التي يمكن لأي إدارة أن تتبناها من أجل تحقيق أفضل أداء ممكن وأن التحديات التي تشهدها منظمات الأعمال في المجتمع الإنساني المعاصر تقترن بالجوانب النوعية على الصعيدين السلعي والخدمي، وتستخدم النوعية سلاحا تنافسياً رئيساً في هذا الاتجاه.

لقد تعددت التعريفات لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، ونشير إلى بعض هذه التعريفات وأهمها على الإطلاق، هو: أنها خلق ثقافة متميزة في مستوى الأداء بحيث يكافح المديرون والموظفون بشكل مستمر ودؤوب من أجل تحقيق توقعات ورغبات الزبون، والتأكيد على أداء العمل بالشكل الصحيح ومن أول مرة (كحيل،2016).

تأتي هذه الدراسة للتعرف على واقع تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية وعلاقته بتوفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعات الحكومية الفلسطينية، كما سيقوم الباحثان باقتراح توصيات تفيد المعنيين بعملية التطوير والتحسين وفق المعايير الدولية بما يتناسب والاحتياج الفلسطيني.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يواجه التعليم العالي في الجامعات العربية تحديا نوعيا جديدا، وبناء على ما تشير إليه الدراسات والتقارير إلى إشكالية الفجوة بين مخرجات التعليم العالي كما ونوعا، واحتياجات سوق العمل، حيث يدور المحور الأساسي في الإشكالية حول تطبيق معايير الجودة الشاملة لسد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي وفرص العمل المتمثل في الفارق الزمني في إحداث عمليات التطوير المستهدفة في كل من قطاعي التعليم والعمل(علي،2009).

تتحدد مشكلة الدراسة بمحاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية من اجل توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعات الحكومية الفلسطينية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية من اجل توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعات الحكومية الفلسطينية تعزى للمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، المسمى الوظيفي سنوات الخبرة، مؤسسة التعليم العالي)؟

فرضيات الدراسة

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية من اجل توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعات الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية من اجل توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعات الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية من اجل توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعات الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية من اجل توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعات الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية من اجل توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعات الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير المؤسسة التعليمية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف إلى درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية من اجل توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني.
2. تقصي أثر متغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، مؤسسة التعليم العالي) في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية من اجل توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني.
3. تقديم مقترحات وتوصيات قد تفيد في تعزيز تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في توفير بيانات موضوعية فيما يخص مخرجات الجامعات الحكومية وحاجات سوق العمل الفلسطينية، استنادا إلى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية، مما يساهم أصحاب القرار في اتخاذ إجراءات لصالح الخريج والارتقاء به بناء على معطيات علمية وموضوعية وتزويد المسؤولين في التعليم العالي بشأن مبادئ إدارة الجودة الشاملة المطبقة بالجامعات الحكومية لتعزيزها وتطويرها والعمل على تحسينها.

مصطلحات الدراسة:

معايير الجودة الشاملة في التعليم: عرَّفتها اللجنة القومية لضمان الجودة كالاعتماد بأنَّها:

بيان المستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة أو معترف فيها بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه، ويحقق قدرا منشودا من الجودة والتميز.

ويرتبط بمفهوم اللجنة السابقة ما يسمَّى علامة الجودة، وهي وسيلة نظامية لقياس ومقارنةً أداء أي مؤسسة تعليمية استنادا إلى منظَّمة من المعايير القياسيَّة المعتمدة أو المتفق عليها، وذلك بهدف تحديد مدى جودة المؤسسة ومخرجاتها وخطط التطوير اللازمة لتحقيقها. (السنيدي،2012)

إدارة الجودة الشاملة: عملية الإدارة التي تتكامل في داخلها نشاطات التحسين المستمر لجودة أعمال المنظمة جميعها في نظام إدارة شامل، يعتمد على القدرات المشتركة لكل من الإدارة، والعاملين بهدف تحقيق توقعات العميل ورضاه بشكل صحيح يخلو من العيوب من أول مرة باستخدام الأساليب الإحصائية والإدارية والتقنية والموارد البشرية التي يتم توفيرها للمنظمة في ظل منهاج منظم يركز على التحسين المستمر، أو أنها: قدرة المنتج أو الخدمة على الوفاء على توقعات المستهلك (أبوالريش،2014).

حدود الدراسة:

الحد الزماني: الفصل الأول من عام 2018/2017.

الحد المكاني: الجامعات الحكومية الفلسطينية في الضفة الغربية.

الحد البشري: عمداء ورؤساء الأقسام في الجامعات الحكومية الفلسطينية

الدراسات السابقة:

دراسة دردير (2014) بعنوان معوقات ومتطلبات الجودة والتطبيقات الإجرائية لضمانها في التعليم الجامعي، وقد هدفت الى

تعرف على متطلبات ومعوقات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، دور الجمعيات الأهلية السورية في التربية السكانية وتلبية الحاجات التربوية السكانية، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد اشارت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ليس شعارات ترفع وليس نظريات دون تطبيق فعلي على أرض الواقع، أنه دراسة وتحليل لواقع التعليم الجامعي وتهيئة هذا الواقع لتطبيق معايير الجودة الشاملة في كافة مفاصل العمل الجامعي. كما اشارت النتائج أن هناك معوقات عديدة لتحقيق معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

هدفت دراسة فاضل (2011) التعرف على درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز والتي تشمل المجالات التالية: المجال الإداري والتنظيمي في القسم الأكاديمي، البرنامج التعليمي في القسم الأكاديمي للخدمات الطلابية في القسم الأكاديمي، الهيئة التدريسية في القسم الأكاديمي، البحث العلمي في القسم الأكاديمي، خدمة المجتمع في القسم الأكاديمي .وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في تحديد درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد بإدارة الأقسام الأكاديمية بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز شطر الطالبات وفقا لمتغير المسمى الوظيفي.

وقامت بوزيان (2010) بدراسة هدفت إلى تحديد متطلبات ومعوقات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. وقد كشفت نتائج الدراسة، فيما يتعلق عن أهم المتطلبات: ضرورة دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام إدارة الجودة، وترسيخ ثقافة الجودة بين جميع الأفراد، مشاركة

جميع العاملين، التعليم والتدريب المستمر لكافة الأفراد وتفويض الصلاحيات. عدم ملائمة جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب ومستوى جودة الخدمة التي تتفق مع الرغبات والتوقعات، عدم الربط بين الكليات بالجامعة وقطاعات سوق العمل ومقاومة التغيير سواء من العاملين أو من الإدارات.

كما وأشارت على (2009) بدراسة مدى التزام الجامعات الحكومية السعودية بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة من أجل توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل السعودي، من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في الجامعات الحكومية السعودية. وكانت المسألة الرئيسية التي تناولها البحث في هذا السياق، تعرف درجة التزام الجامعات الحكومية السعودية بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تبني معايير إدارة الجودة الشاملة واستثمارها في رؤية الجامعات وأنشطتها الداخلية، كانت متوسطة، وأن درجة تبني معايير إدارة الجودة الشاملة وأنشطتها في الجامعة من زاوية علاقتها بسوق العمل كانت متوسطة أيضاً. وأظهرت نتائج الدراسة كذلك، أن العمليات والإجراءات المبنية على معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة والهادفة إلى توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل بالتعاون مع مؤسسات السوق ومجموعة من الأطراف والجهات التي تتشارك معاً في انجاز المهمات، كانت ضعيفة.

وأجرت الملاح(2005) دراسة تهدف إلى معرفة درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، ودرجة تأثرها بالمتغيرات المستقلة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس فيها، كانت متوسطة بنسبة(65 %) .ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات تحقيق إدارة الجودة الشاملة، ولمتغير الكلية في المجالين الأكاديمي، وعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي، و لمتغير المؤهل العلمي في مجالي النمو المهني، والدرجة الكلية، ولمتغير الخبرة في مجال الثقافة التنظيمية، وأيضا لمتغير الرتبة العملية في مجالات الثقافة التنظيمية، ولمتغير المركز الوظيفي في مجال الثقافة التنظيمية والنمو المهني، وعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي ، ولمتغير الجامعة في مجال الثقافة التنظيمية

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي منهجا للدراسة، وذلك لملاءمته لطبيعتها، حيث يتم في هذا المنهج جمع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي لاستخراج النتائج المطلوبة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع وعينة الدراسة من جميع العمداء ورؤساء الأقسام في الجامعات الحكومية الفلسطينية. والبالغ عددهم ثمانون عميداً ورئيس قسم وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2018/2017م) حيث قام الباحثان بتوزيع (80) استبانة على العمداء ورؤساء الأقسام وتم استرجاع (74)، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

الجدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس		
ذكر	**61**	**82.4**
أنثى	**13**	**17.6**
المجموع	**74**	**100.0**
الدرجة العلمية		
أستاذ	**37**	**50.0**
أستاذ مشارك	**16**	**21.6**
أستاذ مساعد	**21**	**28.4**
المجموع	**74**	**100.0**
المسمى الوظيفي		
عميد	**18**	**24.3**
رئيس قسم	**56**	**75.7**
المجموع	**74**	**100.0**
الخبرة		
اقل من 5 سنوات	**6**	**8.1**
من5 سنوات– أقل من 10 سنوات	**24**	**32.4**
10 سنوات فأكثر	**44**	**59.5**
المجموع	**74**	**100.0**
المؤسسة التعليمية		
فلسطين التقنية	**59**	**13.5**
الاستقلال	**10**	**79.7**
كلية الأمة	**5**	**100.0**

المجموع	74	100.0

أداة الدراسة:

قام الباحثان بالاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة وتم الاستفادة من استبانة سهام (2009) الواردة في دراستها من أجل بناء فقرات الاستبانة وتطوير فقراتها بما يتناسب والدراسة.

وقد تكونت الاستبانة من (32) فقرة موزعة على خمسة مجالات، والجدول (2) يبين مجالات الاستبانة وعدد فقرات كل مجال

.

جدول (2)

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات
الأول	درجة تبني معايير إدارة الجودة الشاملة واستثمارها في رؤية الجامعات وأنشطتها الداخلية	12
الثاني	درجة تبني معايير إدارة الجودة الشاملة وأنشطتها في الجامعة من زاوية علاقتها بسوق العمل	11
الثالث	الإجراءات والعمليات المبنية على معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة والهادفة إلى توفير مخرجات مناسبة لسوق العمل بالتعاون مع مؤسسات السوق ومجموعة من الأطراف والجهات التي تتشارك معا في انجاز المهمات	9
المجموع		32

وتكونت الاستبانة من جزأين، الجزء الأول يتعلق بالبيانات الشخصية للمستجيب والجزء الثاني تكون من فقرات الاستبانة. واعتمدت الباحثان مقياس ليكرت الخماسي من خلال الاستجابة على المقياس، حيث أعطيت الأوزان التالية (درجة مرتفع جدا =5، درجة مرتفع=4، درجة متوسطة=3، درجة منخفضة=2، درجة منخفضة جدا=1)

أقل من 1.81	منخفض جداً
2.6 – 1.8	منخفض
3.4 – 2.61	متوسط
4.2 – 3.4	مرتفع
5 – 4.21	مرتفع جدا

صدق الأداة:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين والمختصين، وقد طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث صياغتها، ودقتها اللغوية، ومدى مناسبتها وانتمائها للمجال، وذلك إما بالموافقة أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها، ولقد تم الأخذ برأي الأغلبية في عملية تحكيم فقرات الاستبانة.

ثبات الأداة:

تم استخراج معامل الثبات لفقرات الاستبانة، باستخدام معادلة كرو نباخ ألفا (Cronbach Alpha)، حيث كان معامل الثبات الكلي (0.656)، وتعد هذه القيمة مناسبة لأغراض البحث العلمي.

واعتمد الباحثان في هذه الدراسة المقياس الآتي لقياس تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية وعلاقته بتوفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني وذلك بالاعتماد على المتوسط الحسابي للفقرة

إجراءات الدراسة:

لقد تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- تحديد أفراد عينة الدراسة.
- توزيع الأداة على عينة الدراسة، واسترجاعها جميعها.
- إدخال البيانات إلى الحاسب ومعالجتها إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها مع الدراسات السابقة، واقتراح التوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية: –

أ- المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى)
- الدرجة العلمية: ولها ثلاث مستويات (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).
- المسمى الوظيفي: وله مستويان (عميد، رئيس قسم).
- الخبرة التدريبية: ولها ثلاث مستويات (أقل من5 سنوات، من 5سنوات- اقل من 10 سنوات، 10سنوات فأكثر).
- مؤسسة التعليم العالي: ولها ثلاث مستويات (جامعة الاستقلال، جامعة فلسطين التقنية، كليه الأمة).

ب- المتغير التابع:

درجة استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة.

المعالجات الإحصائية:

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

1. التكرارات والنسب المئوية لتوزيع العينة وفق متغيرات الدراسة المستقلة.
2. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لتقدير الوزن النسبي لفقرات مجالات الدراسة.
3. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، لفحص الفرضيات المتعلقة بالجنس، والمسمى الوظيفي.
4. تحليل (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالدرجة العلمية، والخبرة التدريسية، ومؤسسة التعليم العالي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:

ما درجة واقع تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية من اجل توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعات الحكومية الفلسطينية؟

وللإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع مجالات الدراسة الخمس. والجدول (3) يبين النتائج.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
درجة تبني معايير إدارة الجودة الشاملة واستثمارها في رؤية الجامعات وأنشطتها الداخلية	3.86	0.67	مرتفع
درجة تبني معايير إدارة الجودة الشاملة وأنشطتها في الجامعة من زاوية علاقتها بسوق العمل	3.70	0.73	مرتفع
الإجراءات والعمليات المبنية على معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة والهادفة إلى توفير مخرجات مناسبة لسوق العمل بالتعاون مع مؤسسات السوق ومجموعة من	3.38	0.98	مرتفع
الدرجة الكلية	3.68	0.71	مرتفع

تشير النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن الدرجة الكلية للمجالات لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية وعلاقته بتوفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني قد حقّقت مستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي **(3.68)**. ويعزو الباحثان النتيجة الى دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام إدارة الجودة في المؤسسة التعليمية،

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية من أجل توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعات الحكومية الفلسطينية تعزى للمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، مؤسسة التعليم العالي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية من أجل توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعات الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس.

ولفحص الفرضية، فقد استخدم الباحث اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) ونتائج الجدول (4) تبين ذلك

الجدول (4)

نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير الجنس

المجال	ذكر (ن =61)		أنثى (ن =13)		قيمة t	مستوى الدلالة *
	وسط حسابي	الانحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري		
الأول	3.91	0.60	3.61	0.94	1.123	0.22
الثاني	3.70	0.69	3.66	0.93	0.138	0.35
الثالث	3.44	0.94	3.09	1.15	1.027	0.48
الدرجة الكلية	**3.72**	**0.65**	**3.5**	**0.95**	**0.798**	**0,44**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ودرجات حرية (72)

يتضح من نتائج الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية من أجل توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني تعزى لمتغير الجنس، ويعزو الباحثان النتيجة إلى أن أعضاء الكادر التربوي في الجامعة يعملون في نفس الظروف سواء أكانوا ذكورًا أم إناث، ووجود وصف دقيق للهيكل التنظيمي، وتعريفا واضحا للواجبات الأكاديمية والإدارية.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية من أجل توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعات الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدول (5) تبين ذلك.

الجدول (5)

نتائج اختبار التباين الأحادي؛ لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير الدرجة العلمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الاول	بين المجموعات	1.748	2	.874	1.995	.144
	خلال المجموعات	31.099	71	.438		
	المجموع	32.846	73			
الثاني	بين المجموعات	1.726	2	.863	1.633	.203
	خلال المجموعات	37.521	71	.528		
	المجموع	39.247	73			
الثالث	بين المجموعات	4.339	2	2.170	2.342	.104
	خلال المجموعات	65.786	71	.927		
	المجموع	70.125	73			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.115	2	1.058	2.146	.124
	خلال المجموعات	34.991	71	.493		
	المجموع	37.106	73			

دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

نلاحظ من نتائج الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α 0.05) في جميع مجالات الدراسة، ويعزو الباحثان النتيجة إلى أن كل جميع الدكاترة في الجامعات الحكومية بمختلف درجاتهم العلمية يشعرون بمسؤولية اتجاه جودة التعليم نظرا لمعرفتهم العلمية ويساعدهم في مجال نموهم المهني.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية من أجل توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعات الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

ولفحص الفرضية، فقد استخدم الباحثان اختبار "ت" تبين ذلك

لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) ونتائج الجدول (6)

الجدول (6)

نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير المسمى الوظيفي

المجال	عميد (ن =18)		رئيس قسم (ن =56)		قيمة t	مستوى الدلالة *
	وسط حسابي	الانحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري		
الأول	4.13	0.44	3.77	0.71	2.547	0.166
الثاني	3.85	0.46	3.65	0.80	1.344	*0.044
الثالث	3.72	0.88	3.27	0.99	1.826	0.637
الدرجة الكلية	3.94	0.49	3.60	0.76	2.51	*0.037

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، ودرجات حرية (72)

يتضح من نتائج الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq$) في المجال الثاني والمجال الكلي وكانت لصالح العمداء على رؤساء الأقسام، ويعزو الباحثان النتيجة إلى حرص عمداء الجامعات الفلسطينية إلى إيجاد ثقافة تنظيمية جديدة واعية تكون قادرة إلى إحداث التكامل الداخلي للأنماط السلوكية بين القيادات الإدارية العليا في الجامعات، وبين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس والعاملين فيها .وهذا التكامل الداخلي يوحد هذه الأنماط ويوجهها نحو تحقيق أهدافها للوصول إلى نظام إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، كما أن مسؤوليات العمداء أكثر شمولية واتساعًا من مسؤولية رؤساء الأقسام، وبالتالي يسعون الى إحداث توازن وتقارب لجميع الأقسام الموجودة في كلياتهم، وهذا عن طريق معايير موحدة للجميع.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية من أجل توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعات الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدول (7) تبين ذلك.

الجدول (7)

نتائج اختبار التباين الأحادي؛ لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الاول	بين المجموعات	2.126	2	1.063	2.457	.0.093
	خلال المجموعات	30.720	71	.433		
	المجموع	32.846	73			
الثاني	بين المجموعات	3.487	2	1.743	3.461	*0.037
	خلال المجموعات	35.760	71	.504		
	المجموع	39.247	73			
الثالث	بين المجموعات	5.201	2	2.601	2.844	*.020
	خلال المجموعات	64.924	71	.914		
	المجموع	70.125	73			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.267	2	1.633	3.427	*.038
	خلال المجموعات	33.839	71	.477		
	المجموع	37.106	73			

نلاحظ من نتائج الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في كل من المجالات الثاني والثالث والدرجة الكلية ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروق قام الباحثان باستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (8) يبين هذه الفروق.

الجدول (8)

اختبار Schefft للمقارنة البعدية

المجال	المستوى	اقل من 5 سنوات	من5 سنوات– أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
الثاني	اقل من 5 سنوات		**-1.11806-***	**-1.01515-***
	من5 سنوات– أقل من 10			**.10290**
	10 سنوات فأكثر			
الثالث	اقل من 5 سنوات		**-1.22500-***	**-.90758**
	من5 سنوات– أقل من 10			**.31742**
	10 سنوات فأكثر			
الدرجة الكلية	اقل من 5 سنوات		**-.81641-***	**-.71544**
	من5 سنوات– أقل من 10			**.10097**
	10 سنوات فأكثر			

نلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الخبرة من5 سنوات– أقل من 10 سنوات والخبرة 10 سنوات فأكثر على الخبرة أقل من 5 سنوات في المجال الثاني ويعزو الباحثان النتيجة إلى حرص الأكثر خبرة إلى تحقيق معايير الجودة الشاملة لإدراكهم بجودة نوعية التعليم بما يتناسب والاحتياج المحلي.

كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الخبرة من5 سنوات– أقل من 10 على الخبرة أقل من 5 سنوات في المجال الثالث والدرجة الكلية ويعزو الباحثان النتيجة إلى كلما زادت سنوات الخبرة ساعد ذلك على تمكينهم من إدراك التغيرات الجديدة المنوي إدخالها إلى الجامعات.

الفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية من اجل توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل الفلسطيني كما يراها أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعات الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير المؤسسة التعليمية.

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدول (9) تبين ذلك.

الجدول (9)

نتائج اختبار التباين الأحادي؛ لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير المؤسسة التعليمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	1.097	3	.366	.806	0.494
	خلال المجموعات	31.749	70	.454		
	المجموع	32.846	73			
الثاني	بين المجموعات	2.553	3	.851	1.623	0.192
	خلال المجموعات	36.694	70	.524		
	المجموع	39.247	73			
الثالث	بين المجموعات	4.453	3	1.484	1.582	0.201
	خلال المجموعات	65.672	70	.938		
	المجموع	70.125	73			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.997	3	.666	1.327	.0.272
	خلال المجموعات	35.109	70	.502		
	المجموع	37.106	73			

نلاحظ من نتائج الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع مجالات الدراسة، ويعزو الباحثان النتيجة إلى أن وزارة التعليم العالي تسعى دائما إلى توعية أصحاب المصلحة بترسيخ ثقافة الجودة لدى مختلف العاملين في مؤسسات التعليم العالي مما يسهل عملية تطبيقها والالتزام بها، وتوحيد العمليات وذلك من خلال توحيد أسلوب العمل مما يرفع من مستوى جودة الأداء ودرجة المهارة داخل مؤسسات التعليم العالي.

التوصيات

1- نشر ثقافة ضمان الجودة على مستوى المؤسسة وبصورة مستمرة كإصدار مجلة دورية تعنى بضمان جودة التعليم العالي.

2- تنمية ثقافة الجودة داخل المؤسسات والإدارات التعليمية التابعة لقطاع التعليم العام وتفعيل ذلك كما وكيفا، والبدء بتدريس مفاهيم مبادئ الجودة في المراحل النهائية للتعليم الثانوي والجامعي.

3- اعتماد معايير ومؤشرات الجودة التي وضعت من قبل اتحاد جامعات الدول العربية في ضمان الجودة من اجل رفع جودة التعليم الجامعي

4- تخصيص الجامعة وحدة علمية لإدارة وتعزيز العلاقة مع مؤسسات المجتمع المحلي والإقليمي وسوق العمل.

5- أن تعمل الجامعات الفلسطينية على تقدير الحاجات المستقبلية لسوق العمل وفق رؤية شاملة.

6- العمل على تعديل البرامج الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بما يخدم حاجات سوق اعمل الفلسطيني.

7- اجراء دراسات وبحوث مشابهة على الجامعات الخاصة بما يتفق مع طبيعة واقعها، وخصوصيات طلابها واساتذتها، وظروف سوق العمل المحيط بها

8- وضع الخطط لأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي بمشاركة القطاع الخاص لتعزيز المواءمة بين المخرجات التعليمة وحاجة سوق العمل.

المراجع:

- أبو الريش، صفوان (2014). *واقع نظام إدارة الجودة لكليات التربية بجامعات المملكة العربية السعودية*. العلوم التربوية العدد الأول.
- بدرخان، سوسن (2013). *مدى تطبيق جامعة عمان الأهلية لمعايير النوعية وضمان الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية*. البلقاء للبحوث والدراسات المجلد (16)، العدد الأول.
- بوزيان، راضية (2010). *واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية* "في الملتقى الدولي الأول حول رهانات ضمان الجودة في التعليم العالي"، جامعة 20 اوت1955، سكيكدة.
- دريب محمد جبر (2014). *معوقات ومتطلبات الجودة والتطبيقات الإجرائية لضمانها في التعليم الجامعي*، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الانسانية، عدد 15.
-
- السنيدي، عمر (2012). *معوقات تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية للمرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام الحكومي للبنين بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- علي، سهام (2009). *تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الحكومية وعلاقته بتوفير مخرجات ملائمة لسوق العمل السعودي. الجامعة* الأردنية المملكة الأردنية الهاشمية.

- فاضل، مهاء (2011). *إدارة الأقسام الأكاديمية في ضوء معايير الجودة الشاملة والاعتماد بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز (دراسة ميدانية على شطر الطالبات).* رسالة ماجستير جامعة ام القرى المملكة العربية السعودية.

- قادة، يزيد (2012). *واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية (دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة).* رسالة ماجستير جامعة أبي بكر بلقايد،الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

- كحيل، إسماعيل (2016). *إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالميزة التنافسية –دراسة تطبيقية على العاملين في الجامعات الفلسطينية.* رسالة ماجستير جامعة الأقصى،غزة،فلسطين.

- الملاح، منتهى (2005). *درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس.* رسالة ماجستير جامعة النجاح الوطنية،نابلس،فلسطين

جامعـــة الزرقـــاء

الأمانة العامة للمؤتمر

المؤتمر العربي الدولي الثامن

لضمان جردة التعليم العالي

الجامعة اللبنانية الدولية جمهورية لبنان

أيام 11 إلى 14 أفريل2018.

بقلم الدكتور/ بن صر عبد السلام

جامعة بومرداس

E-mail : bencerabdeslem@gmail.com

Tél : 213.06.62.05.72.92

ملخص المداخلة

مؤشرات تقييم الأداء البحثي كأساس لضمان جودة التعليم العالي

تـدخل هـذه الدراسـة، مـن ضـمن الدراسـات الاسـتراتيجية فـي مجـال تقيـيم الأداء الأكـاديمي للبحـث العلمـي، ويلعـب التقيـيم دورا فعـالا ومظهـرا مـن مظـاهر الجـودة، فـي التعلـيم العـالي والدراسـات العليـا وتطـوير مجالهـا مـن منظـور تحـديث البـرامج الأكاديميـة، وتطوير معاييرها الدولية الحديثة خدمة للتعليم والتعلم من جهة، ولآفاق الدراسات العليا وتطويرها من جهة أخرى.

وإن كـان التعلـيم هـو الحجـز الأساسـي، فـي تنميـة المـوارد البشـرية، فـإن آليـات وأسـاليب التقيـيم البيـداغوجي التربـوي، هـو أسـاس الجـودة فـي أي مجـال، يهـدف إلـى تقيـيم وتقـويم أيـة عمليـة علميـة وبحثيـة، ويـنعكس مـدى مراقبتهـا للتطـورات المتسـارعة للعلـوم ونظرا لمكانة العلم وخدمته الأمة، بات لازما المرور على دواليب أساسية ومعايير ضابطة خدمة للكفاءات المتخصصة.

ولتحقيـق الأهـداف السياسـية مـن الدراسـات العليـا والبحـث العلمـي، لابـد مـن تحديـد الهـدف مـن تقيـيم كـل أداء مـن أيـة عمليـة علمية وبحثية.

وبالتـالي نتسـاءل مـن خـلال دراسـتنا لمؤشـر تقيـيم الأداء البحثـي، كأسـاس لتطـوير وضـمان الجـودة فـي التعلـيم العـالي، حينئـذ مـا هـي الآليـات والأسـاليب الممكنـة لمؤشـر لتقيـيم، أي آداء نـاجح مـن عمليـة التعلـيم والبحـث العلمـي، كأسـلوب يخـدم التطـور وجودتـه كإشـكالية لهـذه الدراسـة المسـتحدثة، ثـم الوقـوف علـى أهميـة وأهـداف الدراسـة إلـى حـد بعيـد، ثـم مـا هـو المـنهج المتبـع فـي مثل هذه الدراسات النوعية.

ولـذا فكرنـا مليّـا أن نضـع لهـذه الدراسـة، بـين أيـدي مؤتمرنـا العربـي الـدولي الثـامن لضـمان جـودة التعلـيم العـالي، المباحـث الآتيـة، أولا/ التقيـيم كمؤشـر وكـأداء لخدمـة البحـث العلمـي، وتطـوير وضـمان جـودة التعلـيم العـالي، وثانيـا: مـا هـي ضـوابط وآليـات التقيـيم كنظـام للجـودة، ولكـل مبحـث مـا يخدمـه مـن مطالـب أساسـية توضـيحية، تـدخل مـن ضـمن العوامـل المسـاعدة لضمان جودة فعالة لخدمة العلم والبحث العلمي.

Summary

This study is contained within the studies strategies in the field of assessing the performance of the scientific research effort. Assessment plays an effective role and it is regarded as one aspect of quality in higher education and studies, and the development of its field from the view of modernizing academic programs and developing its modern international criteria to serve from one hand education and teaching, and to serve higher studies and their development from the other hand

Since the teaching is the angle stone of human resource development, mechanisms and ways of educational and pedagogical assessment are so fundamental for quality in all fields, it aims to evaluate and assess any scientific and research operation and thus, will reflect the range of controlling, through them, the speeding development of sciences. As regard of the role of sciences for serving the nation, it is so important to pass through fundamental processes and regulating criteria for serving specialized skills.

In order to achieve the major goals expected from higher education and scientific research, it is important to determine the goal that led behind any performance assessment of research and scientific operation

Consequently, we wonder from our study of the index evaluation of research performance, as fundamental element to develop and guarantee quality in higher education. Then what are possible mechanism and ways of evaluation index of any successful performance of scientific research and education, as style that serve progress and its quality and as problematic to this new studies, and after that noting the importance and goals of the study to such extent and what is the followed method in such studies.

So we think conspicuously to put this study at the disposal of our 8th International Arab Symposium on ensuring higher education quality. It contains the following sections firstly/evaluation as index and performance to serve scientific research and develop and guarantee the quality of Higher education secondly/ what are conditions and mechanism to evaluate the quality system and for any section there is an element that serve regarding its fundamental and explaining requirements, that enter within factors supporting guarantee effective quality to ensure the service of science and scientific research

المقدمـة:

إن مؤشـرات تقيـيم الأداء البحثـي الأكـاديمي، فـي المؤسسـات التعليميـة، يعتبـر مؤشـرا وطابعـا تعليميـا وعمليـا يسـاهم كأسـاس فـي تطوير وضمان جودة التعليم العالي وتبسيط إجراءات فعالة لخدمته

ولـذا اهتمـت المنظومـات التعليميـة، والبـرامج الأكاديميـة، فـي البحـث عـن أنجـح الأسـاليب والوسـائل المسـاعدة، فـي مواكبـة العصـرنة والحداثـة فـي هـذا المجـال. فهـو يـؤدي دورا فعـالا فـي بـالغ الأهميـة، وعنصـرا أساسـيا فـي عمليـة الـتعلم والتعلـيم، فبـدون إجـراءات التقيـيم والتقـويم وأدواتـه، لا نكـون بصـدد ضـبط مراحـل التعلـيم، وخدمـة الاسـتنتاجات المستخلصـة مـن الآداء، وجديـة دوره فـي العلميـات التعليميـة، وهـل مسـألة الامتحانـات تـدخل مـن ضـمن، مؤشـرات الأداء، أم أنهـا وسـيلة وهـدفا كافيـا لعمليـة الأداء ومؤشراته.

ومـن هنـا تتضـح بصـورة وجيـزة ومركـزة، مـا هـي إشـكالية الدراسـة، أهـي قيـاس تحصـيل لمحتـوى الدراسـة؟ أم قيـاس تحصـيل مجال البحث العلمي وجودته من خلال العمليات العملية والتعليمية؟

كـل هـذه التسـاؤلات تعطـي أهـدافا مميـزة، للبحـث عـن إشـكالية الدراسـة مـن معطيـات ومؤشـرات الأداء التربـوي والأكـاديمي، للبحث العلمي، ومن جهة ما هي مؤشرات تقييم الأداء كمؤشر في تطوير وضمان ترقية الجودة في التعليم بأنواعه.

ثـم بيـان أهميـة وفعاليـة مؤشـرات التقيـيم الاسـتراتيجية، علميـا وتعليميـا مـع إبـراز الأهـداف المتوخـاة مـن أسـاليب الآداء والمـنهج المتبع، في هذه الدراسة المتميزة، وأخيرا تقسيم الدراسة منهاجا ومحتوى بالدقة والتمحيص على النحو الآتي بيانه

أولا/ إشـــكالية الدراســـة: تجـدر الإشـارة إلـى أن إشـكالية دراسـة تقيـيم الآداء، كمؤشـر فـي ضـمان وتطـوير جـودة التعلـيم، تبحـث عـن أسـسـها ومرتكزاتهـا العلميـة، ومـن هنـا يثيـر التسـاؤل هـل تقيـيم وتقـويم الأداء كمؤشـر، وعامـل أساسـي فـي التحصـيل المعرفـي وجـودة العمليـات التعليميـة، يتضـمن الفـروض والاختبـارات أم أسـس التقيـيم والتقـويم، هـي أسـس علميـة فنيـة ومنهجيـة، مـن حيـث ارتبـاط واقـع التعلـيم، ومـا بلغـه المـتعلم مـن مهـارات ومعـارف قبليـة وبعديـة، أم هـي قيـاس تحصـيل مجـال البحـث العلمي وجودته من خلال العملية والتعليمية.

ثانيـــا/ أهميـــة الدراســـة: تهـدف الأهميـة مـن هـذه الدراسـة، بيـان المسـتجدات والتطـورات المعاصـرة فـي تفعيـل الأداء التربـوي العلمـي، مـن خـلال الـنظم التعليميـة، وإبـراز مـدى أهميـة تقيـيم الأداء فـي قيـاس المهـارات والقـدرات الفكريـة والعقليـة، لـدى المتعلمـين باتجـاه الجـودة الشـاملة وتكريسـها تكريسـا فعليـا، لتمكـين الطـلاب ودارسـي العلـم، تمكينـا علميـا وعمليـا بشـكل فعـال، غيـر مسـتقيل قوامـه كفـاءات علميـة، كـل هـذه المؤشـرات أهميتهـا ودورهـا، هـو تنميـة المهـارات والقـدرات، لتحسـين العمليـات التعليمية نحو التطور والازدهار والرقي لضمان جودة المتعلم لخدمة البحث العلمي وتفعيل مكانته الاجتماعية والاقتصادية.

ثالثـــا/ أهـــداف الدراســـة: لهـذه الدراسـة المتميـزة أهـدافا قبليـة وبعديـة، تهـدف إلـى بيـان وإبـراز دور الأداء التربـوي والأكـاديمي، لـيس كمؤشـر للعمليـات التعليميـة فحسـب، بـل مجالـه أوسـع فـي إرسـاء مكانـة الدراسـات الاسـتراتيجية وتطويرهـا فـي صـالح البرامج والمنظومات التعليمية، لخدمة العلم والرقي بجيل المتعلمين، وإعطاء بعدا فعالا لجودة العمليات التعليمية.
ولـلأداء أهـدافا عامـة وخاصـة، فالأهـداف العامـة هـو وضـع تخطيطـا اسـتراتيجيا، مـن وراء الأداء، لتحسـين البـرامج وتنميـة المهارات الفنية والعلمية للمتعلمين وتطويرها.

وأمـــا الأهـــداف الخاصـــة: البحـث عـن الطـرق والأسـاليب المتطـورة البديلـة مـن خـلال عمليـة الآداء، طـرق وأسـاليب سـليمة وفعالة لمواكبة عملية التعلم والتعليم والبحث العلمي، لصيانة الكفاءات بمقاييس علمية مستحدثة وعالمية.

رابعـــا/ المـــنهج المتبـــع فـــي الدراســـة: تحتـاج هـذه الدراسـة بالضـبط إلـى منـاهج، اسـتقرائية وتحليليـة لدراسـة فنيـات الآداء التربـوي، والبحـث عـن مسـارات الحلـول، وفـق أسـاليب وطـرق بيداغوجيـة، مسـتحدثة مـن خـلال العمليـات التحضـيرية، لوضـع اختيـارات، علـى أساسـها ضـبط مؤشـرات التقيـيم والتقـويم، بـين مخططـات الآداء كأسـلوب تعليمـي وعلمـي، وبـين سياسـات ومخرجـات الأداء كـنمط لتنميـة المهـارات والقـدرات الفكريـة والعقليـة لـدى المتعلمـين وتوجيههـا نحـو الآفـاق المسـتقبلية خدمـة للعلم وللبحث العلمي وجودته الشاملة.

خامســـا/ تقســـيم الدراســـة: بعـد بيـان العوامـل المسـاعدة مـن خـلال دراسـة الأداء، كمؤشـر وعامـل مـن عوامـل تطـوير جـودة التعلـيم وعملياتـه الفنيـة والبحثيـة، نـرى مـن الأجـدر بمكـان أن تكـون لهـذه الدراسـة الحـديث، مبـدئيا الحـديث عـن التقيـيم كمؤشـر وكـأداة لخدمـة البحـث العلمـي وتطـوير وضـمان جـودة التعلـيم العـالي، كمبحـث أولـي، مـع بيـان مفاهيمـه وأهميتـه كمطلـب أولـي، ثـم مـا هـي صـوره وآلياتـه كمطلـب ثـاني، ونعقبـه بالتسـاؤل عـن ضـوابطه وآلياتـه المسـتحدثة كنظـام للجـودة ومعيـارا لـه، كمبحـث ثـاني، مـع إبـراز الآليـات المسـتحدثة كمعيـار للتقيـيم والتقـويم كمطلـب أولـي، ثـم دور ومكانـة التقيـيم كنظـام للجـودة كمطلـب ثـاني وخاتمـة تشـمل التوصيات والنتائج على النحو الآتي بيانه:

المبحث الأول/ التقييم كمؤشر وكأداة لخدمة البحث العلمي وتطوير وضمان جودة التعليم العالي.

إن عمليـة التقيـيم، يعتبـر مـن الأسـاليب والعوامـل الأساسـية، فـي نجـاح العمليـات والأنشـطة العمليـة والتعليميـة، وهـي مـن العناصـر الاسـتراتيجية فـي تطـوير وعصـرنة البحـث العلمـي، وتحتـل المكانـة والصـدارة فـي المنـاهج التعليميـة، يلجـأ إليهـا الباحثون لاستقرار المهارات والقدرات الفكرية من جهة، ومن جهة أخرى مدى استيعاب المتعلمين المناهج وتطبيقاتها.
ولـذا باتـت فكـرة تقيـيم الأداء مـن كـل عمليـة تربويـة، هـي القاسـم المشـترك بـين المنـاهج والمنظومـات التعليميـة فـي الـدول المتطـورة، إن لـم نقـل هـي العنصـر الرئيسـي فـي البـرامج، تكـرس بصـورة آليـة لاختبـار القـدرات والمهـارات والفنيـات العمليـة مـن مستجدات التعليمية.[1]

[1] الأغا إحسان خليل: استخدام أسلوبين في التربية العملية وعلاقتها باكتساب طلبة كلية التربية في الجامعة الاسلامية- مجلة دراسات تربوية، مجلد4 – العدد 18 رابطة التربية الحديثة القاهرة –مصر- 1979 ص2.

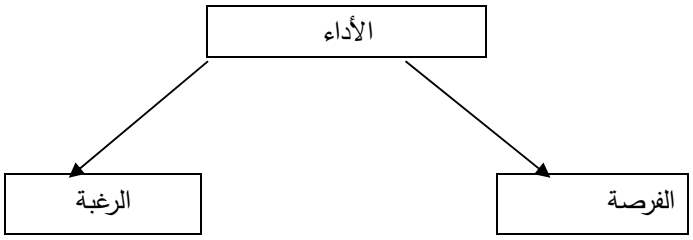
ولـذا يـرى معظـم البـاحثون[2]، أن عمليـة التقيـيم والتقـويم ليسـت عمليـة سـهلة، وعـابرة وإنمـا عمليـة معقـدة تبـدأ بصـياغة الأهـداف وتحديـد وسـائل الحصـول علـى شـواهد وأدلـة لتحقيـق هـذه الأهـداف، ونـواحي الضـعف عنـد الطلبـة، الأمـر الـذي يـؤدي إلـى اتخـاذ قـرارات تعمـل بـالتغييرات والتحسـينات المطلوبـة فـي مـنهج المـادة الدراسـية وطـرق تدريسـها وتوجيـه الطلبـة وإرشـادهم، فهـو إذن عملية تشخيصية وعلاجية وعملية مستمرة مرتبطة بالعملية التعليمية."

ومن أهم الدراسات في هذا المجال

أولا: الدراسـة التـي قـام بهـا الأسـتاذ محمـد محمـد الحمـامي عـام 1991 حـول التقـويم وأهدافـه الوسـائل المتاحـة فـي ذلـك لدراسـة نـواحي القـوة والضـعف عنـد الطلبـة والبحـث عـن الطـرق الأنسـب وتشـخيص وعـلاج عمليـة التقيـيم والتقـويم عبـر المـادة التعليميـة المرجع الكتاب السنوي لعلم النفس عالم الكتاب للنشر القاهرة مصر ص 2591

ثانيـا: الدراسـة التـي قـام بهـا الأسـتاذ حسـين روايـة محمـد 1999 حـول الآداء وقيـاس أسـاس النتـائج وارتباطهـا بمفهـوم الآداء فـي اللجـوء والدراسـات بشـكل عـام والاسـتراتيجية بشـكل خـاص لـه مكانـة كبيـرة فـي العمليـات التربويـة– المرجـع إدارة المـوارد البشـرية المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية ص 215

ثالثـا: الدراسـة التـي قـام بهـا Beck NOE.R.Hollen والشـماع عـام 1991 و 1994 حـول التقيـيم والتقـويم والآداء العـالي، ومـدى قابليـة الفـرد و قدرتـه علـى الأداء فـي إتاحـة الفرصـة و الرغبـة فـي الآداء و يمثـل الشـكل الآتـي الثلاثـي المرجـع مجلـة الكلية الإسلامية جامعة العراق العدد 2 2007 ص 5



رابعا: الدراسة التي قام بها الأستاذ Nocholls في كتابه 1999 ص 117 Learning to teach ahandbook for primary and secondary school teachers London حول التقويم كعملية على قياس تحصيل المتعلمين لمحتوى دراسي وبيان مدى تقدمهم فيه لتطوير المنهج المطبق في المدارس

خامسا: كما اهتمت العديد من الدراسات بمجال الجودة والتقييم واعتمدت مرجعيات مختلفة لتحقيق مستوى الجودة الجامعية ومنها الدراسات العربية، إذ أوضح الخازمي 2009 مبررات ومتطلبات الجودة الاكاديمية، وقدم الحولي 2009 تصور مقترح لتحسين جودة التعليم العالي ورقة عمل مقدم إلى مؤتمر النوعية للتعليم العام الفلسطيني وقدم أبو شعر 2009 معايير الجودة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي جامعة أهل البيت الأردن

سادسا: كما اعتمدت منظمة اليونيسكو من خلال مؤتمر اليونسكو المنعقد باريس عام 1998 للتعليم يعرف الجودة من خلال أبعادها ووظائفها وأنشطتها حول التقييم والتقويم واعتمد المؤتمر مثل المناهج الدراسية والبرامج التعليمية والبحوث العلمية وأعضاء هيئة التدريس والطلبة ونظام التقييم والتقويم والتقنيات الحديثة واستعمالها كدراسة وحاجة ملحة ودليل الجودة الواجب اتباعها عبر المؤسسات التعليمية

ونظـرا لأهميـة الموضـوع واسـتراتيجية، فـي النظـام التربـوي ومجـال البحـث العلمـي كمـادة خامـة، وجـديرة بالدراسـة، والاهتمـام فـي عـالم العلـم وتطـويره بيـداغوجيا وعلميـا، سـنجز الحـديث عـن مفاهيمـه وأهميتـه، ثـم مـاهي صـوره وآلياتـه فـي المطلبـين الآتيـين على النحو الآتي:

المطلب الأول: مفهومه وأهميته

سنتطرف بصورة موجزة عن المفاهيم والأهمية بشكل دقيق عبر الفروع الآتية

[2] الحمامي محمد محمد: الكتاب السنوي لعلم النفس، عالم الكتاب للنشر القاهرة –مصر- 1991، ص258.

الفـــرع الأول: مفهـــوم الأداء : مفهـوم الآداء كمؤشـر وكـأداة لخدمـة البحـث العلمـي، وتطـويره يعـد مـن العناصـر الاسـتراتيجية والأساسـية فـي المنظومـة التعليميـة، فهـو يـؤدي دورا فعـالا فـي إنجـاح أيـة عمليـة تعليميـة أو علميـة المـراد الوصـول إلـى نتائجهـا الإيجابية، والابتعاد عن سلبيات أية عملية يشوبها الغموض، وعدم الإدراك بمستجداتها.

ولـذا يـرى معظـم شـراح هـذه الميـزة كأسـلوب فـي تطـوير محتـوى المنـاهج وطرائـق التعلـيم والتعلـيم[3] والرفـع مـن القـدرات الفكريـة لـدى الطـلاب، ويقـاس التقـدم والحاجـة إليـه مـن خـلال تقيـيم وتقـويم الطرائـق والأسـاليب التعليميـة، لقيـاس مـدى جـدوى فعاليـة الأداء التربوي.

ومـن هنـا تعـددت مفاهيمـه مـن باحـث[4]إلـى آخـر مـنهم مـن يـرى: "بـأن التقـويم عمليـة تسـاعد علـى قيـاس تحصـيل المتعلمـين لمحتـوى دراسـي وبيـان مـدى تقـدمهم فيـه، ويقـدم للمعلـم تغذيـة راجعـة عـن أدائـه وفاعليـة تدريسـه، كمـا يـزود القـائمين علـى تطـوير المنهج بتغذية راجعة عن مستويات المنهج المطبق في المدارس".

ويـرى الأسـتاذ عليـان: "بـأن الاختبـارات التحصـيلية أداة للتقـويم تهمـل دور الطالـب وتعطيـه فرصـة واحـدة للنجـاح لا أكثـر، وتركـز علـى تـذكر المعلومـات، وتهمـل الـتعلم ذا المعنـى وتطبيقاتـه، كمـا أنهـا تفتقـر فـي كثيـر مـن الأحيـان لمعـايير موضـوعية، فـي الحكـم علـى أداء الطالـب، ممـا ودعـت الحاجـة إلـى تبنـي تقويمـات بديلـة ومباشـرة تواجـه تلـك الانتقـادات، وتكـون أكثـر قـدرة على تقديم صورة أصلية عن أداء الطالب وقدراته الحقيقية في تطبيق ما يعرفه وما يستطيع عمله".

ومـنهم مـن تـرى[5] "التقيـيم يعتبـر آليـة تسـاعد المعلـم، علـى الوقـوف عنـد نقـاط الضـعف والقـوة فـي أدائـه لعملـه، كمـا أن التقيـيم بشكل مستمر، يخلق نوعا من العلاقة بين التلميذ وموضوع الدرس، ويجعله أكثر اهتماما وأقل توترا بشأن الدرجات".

كمـا يؤكـد معظـم التربويـون بـأن: "التقـويم التربـوي وتقيـيم الأداء بمنهجـه الجديـد يتضـمن اسـتراتيجيات حديثـة، قائمـة علـى أسـس علميـة ومنهجيـة، تركـز علـى حقيقـة وواقـع مـا تعلمـه بشـكل، يضـمن جـودة العمليـة التربويـة ومخرجاتهـا، لا محالـة ستكسـب المـتعلم والمعلـم أغـراض التعلـيم وحداثتـه، عبـر أطـر وأسـاليب تجعـل مـن الأداء وفـق المعـايير العلميـة ركيـزة للتطـور ورقـي مكانـة المجتمـع، وتخـدم قدسـية العلـم ودرجاتـه، وهـي الوسـيلة الأنجـح فـي تطـوير بالدرجـة الأولـى الجـودة الشـاملة فـي كـل عمليـة علمية.

الفرع الثاني: أهمية الأداء التربوي والأكاديمي كمقياس في جودة التعليم والتعليم العالي.

تتجلـى أهميـة الأداء التربـوي الأكـاديمي، فـي المسـاعدة علـى تحسـين وتطـوير أسـلوب الأداء وتنويعـه، بمـا يتماشـى وطـرق التـدريس والبرنـامج التعليمـي، مـن حـين إلـى حـين. وفـي متابعـة العمليـات التعليميـة للتعلـيم، ومسـايرة المفـاهيم والمعلومـات المحينة والمتطورة كعملية عملية وعلمية متواصلة.[6]

ويـرى الباحثـان عـلام صـلاح الـدين حمـود وK.henson و[7]eller:"تـأتي أهميـة التقـويم البـديل مـن قياسـه لعمليـات عقليـة عليـا، ويرتكـز علـى عمليـات تعلـم يمكـن تنميتهـا فـي إطـار العمـل المدرسـي، وخارجـه ومتابعـة تطورهـا، كمـا أنـه يسـاعد فـي تهيئـة المعلمين للحياة، إذ يتطلب من المتعلم إنجاز مهاما لها، معين ومرتبط بحياته الواقعية وحل مشكلاته".

وهكـذا تكمـن أهميـة الأداء، فـي أنـه وسـيلة فعالـة، يبنـى عليهـا توقعـات مسـتقبلية لتحـد موقـع الشـيء أو الحكـم عليـه[8]ولتحقيـق مـدى فعاليـة التحسـين والتطـوير، وحيـث أن التقـويم يشـمل علـى التقيـيم ويتضـمنه مـن حيـث القابليـة والقـدرة علـى الاسـتمرارية

---

[3] ثاني حسين خاجي: اسهامات استراتيجيات التقويم البديل (Evaluation alternative) في تحسين جودة التعليم
- وزارة التربية، معهد إعداد المعلمين بعقوبة- مجلة كلية التربية الأساسية- جامعة بابل- كانون أول- 2013 العدد 14- ص352.

[4] (A) Nicholls, G : 'learning to teach ; Ahandbook for primary and secondaryschoolteachers
- London, bell and bain LTD p117 -1999

[5] وزارة التعليم والتعليم العالي: سياسة تقويم الصفوف الثلاثة الأولى للمرحلة الابتدائية، 3فبراير 2013 دولة قطر ص1 موقع الوزارة.

[6] وهبي السيد: تقويم جودة التعليم والتعلم، المؤتمر العربي الأول الامتحانات والتقويم التربوي – رؤية مستقبلية- المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي للمدة من 22-2001/12/23 القاهرة

[7] علام صلاح الدين محمود: القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار النمر العربي –القاهرة 2000 ص746.

Henson K. T et Eller F: Educational psychology for effective teaching, U.S.A Wedsworthpublishingcompany, [8] division of international Thomson Publishing.

فيه، للوصول إلى الأغراض الاستراتيجية من مسألة الأداء، وأنه عملية يستطيع من خلالها المقوم قياس أو تقدير وتعزيز ما تم إنجازه[9].

وبهذه المفاهيم والأهمية لفكرة الأداء واستراتيجية، وتحدياته ومواكبة التطورات العلمية والبحثية، يمكن فتح باب الحديث عن صور التقييم وآلياته، عبر المطلب الآتي بيانه.

المطلب الثاني: صور التقييم وآلياته

ترتكز الدراسة الحالية، على أهم مكونات ومؤشرات جودة التعلم والتعليم، كنظام بيداغوجي، وأسلوب من أساليب البحث العلمي والدراسات العليا، وتتحقق مخرجاته على آليات، وتتمثل هذه الآليات، في شكل صور للتقويم والتقييم في التعليم ومناهجه[10].

ولا يخلو التعليم وأنماطه، إلا من خلال نظامين أساسيين وهما التقييم للتعليم، وتقويم التعلم.

ولهذه الصور مكانة هامة في العمليات التعليمية، وفي مجال أية عملية وعلميا في مجال البحث العلمي، وتطور وضمان الجودة في التعليم والتعلم العالي.

ولذا سنتكلم في بادئ الأمر عن التقييم للتعليم، ثم تقويم التعلم، من خلال الفرعين التاليين على النحو الآتي:

الفرع الأول: التقييم للتعلم Learning for Assessment

هذه المكينة كعملية تعزز التعلم، بالإضافة لكونه يقيس مخرجات التعلم بطرق أكثر مصداقية، ويزود هذا النوع المعلم والمتعلم بمعلومات، تفيد في توجيه العمليات اليومية للتدريس، والتعلم فهدفها الوحيد خدمة العلم ورفع من مكانة البحث العلمي وجودته.[11]

الفرع الثاني: تقويم التعلم Learning of Assessement

هذه المكينة، تمثل الجزء الأساسي من عملية التعليم، ومقوما أساسيا من مقوماتها، ويواكب جميع خطواتها، ويعرف بأنه عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء، أو الموضوعات اعتمادا على معايير محكمة.[12]

ومنهم من يرى[13] أن عملية تقويم التعليم، هو المساعدة على تحسين وتطوير خطة التدريس والبرنامج التعليمي، المتمثل في متابعة الطلبة في تعليم المفاهيم والمعلومات الجديدة، كعملية متواصلة وملازمة لعملية التدريس.

وبعد موجز الدراسة لصور التقويم وآلياته، نتناول ضوابط التقييم وآلياته المستحدثة كنظام للجودة، ومعيارا له. في مبحث موالي على النحو الآتي بيانه:

المبحث الثاني: ضوابط التقييم وآلياته المستحدثة كنظام للجودة ومعيارا له

يتم تقويم وتقييم الأداء الجامعي من خلال ضوابط وآليات مستحدثة وعصرية كنظام وأساس للجودة ومعيارا لها، وذلك من خلال قياس الكفاءة والفاعلية في مؤسسات التعليم الجامعي والعاملين فيها من الاستاذة وطلاب، وتندرج عملية رصد الكفاءات والمهارات الفكرية والعقلية وتنوعها عن طريق عوامل ضابطة كأليات لنظام الجودة.

---

[9] عباس مزعل مشرف: مقال بعنوان: أثر عملية التقويم في رفع كفاءة أداء العاملين" كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة عام .... ص

[10] حسن راوية محمد: إدارة الموارد البشرية –المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية –مصر 1999- ص215.
محسن الظالمي وأحمد الامارة عبد علي الأسدي: قياس جودة مخرجات التعليم العالي من جهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل –دراية تحليلية في منطقة الغرات الأوسط- مجلة الإدارة والاقتصاد السنة الرابعة والثلاثون العدد التسعون 2012 ص147- مقال منشور في 2011/05/30.

[11] وزارة التعليم والتعليم العالي: دولة قطر- سياسة تقويم الصفوف الثلاثة الأولى للمرحلة الابتدائية –ص1.

[12] أومايا الحمادي: أنواع التقويم ودورها في تحسين عملية التعلم مقال .....

[13] أبوزينة فريد: مفاهيم الرياضيات المدرسية وتدريسها الطبعة 2 مكتبة الفلاح عمان -2003 –ص321

- ثاني حسين خاجي: اسهامات استراتيجية التقويم البديل في تحسين جودة التعليم – مقال منشور بمجلة كلية التربية الأساسية –جامةبابل- كانون أول 2013 العدد14 ص352.

ولا تخلو هذه الآليات، إلا من خلال[14] فاعلية الأداء البحثي ولتحقيق الأهداف يتطلب أساليب جديدة مستحدثة من بينها التقييم التمهيدي، والمستمر والتشخيصي والختامي كآليات تتعاون فيما بينها لبناء المعرفة وتجويد المفاهيم وتطوير المهارات في سياق نظام أساسي لجودة التعليم العالي من جهة، والدراسات العليا من جهة أخرى.

ومن هنا لابد من تخصيص مجالا أوسع لهذه الآليات كمعيار للتقييم والتقويم كمطلب أولي، تم بيان دور ومكانة التقييم كنظام للجودة ومعيارا له في مطلب ثاني على النحو الآتي بيانه:

المطلب الأول: الآليات المستحدثة كمعيار للتقييم والتقويم

تعددت الآراء التربوية واستقرت على أنواع آليات التقييم والتقويم للأداء الأكاديمي والبحثي في التعليم العالي، إن لم نقل في أية عملية من العمليات التعليمية[15] ومن هذا المنظور سنتناول هذه الآليات على النحو الآتي:

الفرع الأول: التقييم التمهيدي أو القبلي

يهدف التقييم التمهيدي أو القبلي، إلى تحديد مستوى المتعلم تمهيديا للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات، والغاية منه معرفة المهارات والقدرات الفكرية والثقافية، كتقييم وتقويم قبلي للمتعلم ومدى قابليته لنوع من الدراسات، كجمع المعلومات والاستعدادات المسبقة، قبل أن تصدر حكما لمبدأ صلاحية المتعلم للدراسة التي تقدم إليه.[16]

وعلى ضوئه يمكن توزيع الدارسين في مستويات مختلفة حسب قدراتهم المعرفية ومتطلباتهم الدراسية.

الفرع الثاني: التقييم المستمر أو البنائي

هذا المعيار، يعطي للمعلم فكره على مدى تقدم المتعلم في وقت مبكر لعلاج أي مشكل، قبل استفحاله، والكشف عن كل خلل، ويتطلب هذا بذل جهد أكبر من المتعلم، وغايته هو اتقان الطلاب لما درسوه واكتشاف مكونات وحدات التعلم، وتحديد المستويات التي يرغب في تحقيقها من تمكين المتعلم من نتائج تعلمه وإثارة دافعية المتعلم للتعلم وتجاوز حدود المعرفة إلى الفهم وتوجيه المتعلم في الاتجاه المرغوب فيه.[17]

الفرع الثالث: التقييم التشخيصي

التقييم أو التقويم التشخيصي، غايته هو الكشف عن مواطن القوة والضعف في تحصيل المتعلم، وله علاقة بالتقييم المستمر والنهائي، وذلك في تتبع النمو عن طريق الحصول على نتائج التشخيص والقيام بعملية تصحيحية للتعلم وللعمليات التعليمية كما يعتبر الأساس المرجعي للتعليم العلاجي.[18]

الفرع الرابع: التقييم النهائي أو الختامي

هذا النمط من التقييم أو التقويم، هو تقييم شامل ونهائي في نهاية برنامج تعليمي، وهدفه هو تحديد درجة المتعلمين لكل برنامج تعليمي، لنقل المتعلم إلى صف أعلى.[19]

---

[14] رشا جاسم أحمد العبيدي: أثر التخطيط الاستراتيجي ومواءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل في دعم سياسات التقنية الصرافية مقال منشور –المجلة الجامعية العراقية العدد 1/27ص257 كلية الطب ابن سينا.

[15] قصي حازم محمد عبد الرحمان الزبيدي: أثر التقويم المستمر والنهائي في التطبيق العملي للطلاب المطبقين واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس-قسم التربية الرياضية-كلية التربية الأساسية-جامعة الموصل مقال منشور بجامعة الموصل للعام الدراسي 2008-2009 ص5

- ابراهيم مروان عبد المجيد: الاختبارات والقياس والتقويم في التربية الرياضية –دار الفكر العربي عمان الأردن 1999 ص05.

- محمد داود ماهر ومحمد مجيد مهدي: أساسيات في طرائف التدريس العامة دار الكتب للطباعة والنشر-جامعة الموصل العراق 1991 ص05. -

- أبو علام رجاء محمود: تقويم التعلم-دار المسيرة للنشر والتوزيع الطبعة الأولى عمان الأردن 2005 ص05.

[16] قصي حازم محمد عبد الرحمان الزبيدي: أثر التقويم المستمر والنهائي في التطبيق العملي-المرجع السابق ص05.

[17] أومايا الحمادي: أنواع التقويم ودورها في تحسين عملية التعلم –المرجع السابق-ص03.

[18] أومايا الحمادي: نفس المرجع السابق ص03.

-قصي حازم محمد عبد الرحم الزبيدي: نفس المرجع السابق ص05.

[19] أومايار الحمادي: نفس المرجع السابق، ص5

-قصي حازم محمد عبد الرحمان الزبيدي: نفس المرجع، ص5

- وزارة التعلم والتعليم العالي دولة قطر-المرجع السابق ص1

وهذه المعايير كأساليب بيداغوجية، تهدف إلى معرفة مدى فعالية البرنامج التعليمي وفوائده، وطريقة المتعلم في الدراسة العامة وكيفية استخدام هذه الآليات لتحقيق الأهداف التعليمية العامة والخاصة، ومدى استيعاب المتعلم للوحدات التعليمية فكريا وعمليا.

المطلب الثاني: دور ومكانة التقييم كنظام للجودة

يؤدي التقييم دورا استراتيجيا في المنظومة التعليمية، وفي أي برنامج تعليمي، وله مكانة أساسية مرتبطة بأي مجال تعليمي أو اقتصادي أو ثقافي يحتاج إلى هذه المكينة التعليمية، ويتوقف مجال البحث العلمي وتطويره إلى اتباع أساليب تقويمية وتقييمية تجسد الفهم الحقيقي لمحتوى الوحدات التعليمية، لاكتساب المتعلمين العلوم والمعارف، وصقل مهاراتهم وقدراتهم العلمية والفكرية نحو التطور الأفضل، ومعالجة أية ظاهرة بالمتابعة والتقييم كهدف أسمى، هذه فلسفة ودور ومكانة التقييم والتقويم يراها كل من علماء التربية والباحثين في أنجع وسائل التقويم والتقييم على أسس علمية ومنهجية.[20]

<u>الخاتمة</u>:

بعد هذه الدراسة والاستنتاجات المبرزة من خلال محتوى وأهمية أساليب وطرق معالجة البرنامج التعليمي، يحتاج إلى مفاهيم دقيقة كإجراء يوافق عملية التعلم والتعليم، ويربطهما معايير مراحل التعليم بأفرعها وصولا إلى مجال البحث العلمي وتطويره في شتى المجالات، وذلك بقصد بلوغ المرامي والمعايير الدولية في ضمان جودة التعلم والتعليم العالي.

وتأتي عملية التقييم والتقويم كأهمية بديلة للطرق التقليدية السابقة، وأصبح التقييم يتيح للمعلمين والمهنيين بالتعليم تحديد المهمات وإتقانها لقياس قدرة المتعلم على الابداع والتخطيط وإحداث التكامل، ما بين المجال المعرفي والمجال العلمي الأكاديمي في تحقيق التوازن المعرفي والعلمي.

وتعددت الأساليب والطرق التقييمية والتقويمية، هي بدائل لها أهدافا في تحسين جودة التعليم والتعلم، ولهذا يرى مصطفى ومحمد[21]: "إن المدرسة التي تقدم تعليما يتسم بالجودة، هي المدرسة التي تجعل طلابها متشوقين لعملية التعليم والتعلم مشاركين فيه بشكل إيجابي ومحققين من خلاله، اكتشافاتهم وإبداعاتهم النابعة من استعداداتهم وقدراتهم الملبية لحاجاتهم ومطالب نموهم".

هذه أهم مؤشرات تقييم وتقويم الآداء التعليمي كعامل أساسي لنظام الجودة والنهوض بمكوناتها الشاملة لتطوير البحث العلمي وخدمة العلم ومكانته الاجتماعية والاقتصادية.

وفي ختام الدراسة يمكن إدراج بعض النتائج والتوصيات كخلاصة لهذه الدراسة على النحو الآتي:

<u>أولا: النتائج:</u>

1/ نتائج التقييم والتقويم مهمة لأية عملية علمية وتعليمية.

2/ نتائج التقييم والتقويم تساعد وتحدد سبل تطوير المعارف والمفاهيم للمتعلم.

3/ نتائج التقييم والتقويم تساعد الإدارة على اكتشاف القدرات الابداعية لدى المتعلم

4/ معرفة نقاط القوة والضعف، ودراستها دراسة مدروسة.

5/ يهدف التقييم والتقويم إلى تنمية معلومات المتعلم ويبعث الشعور بالتقويم ببذل جهد لتأدية عمله على أحسن وجه.

6/إلزام المؤسسات التعليمية بتوفير الدراسات قدر الإمكان لإجراء عملية التقييم والتقويم

7/السعي نحو إحداث التغيير والتطوير المنشود وتقديم أدلة على ذلك

8/تصميم جداول لتقويم الآداء وبيان مستلزمات التقييم وأهدافها

---

[20] عليان شاهر ربحي: مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية التطبيق المرجع السابق، ص352

-Nicholls G., Learning to teach-Aharrdgook for primary and secondary schoolteachers- London, bell- and Bain –LTD- p117-1999.

ثاني حسين خاجي: اسهامات استراتيجية التقويم البديل في تحسين جودة التعليم المرجع السابق-ص352.

[21] مصطفى أحمد سيد ومحمد مصيلحي: برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج المدة من: 23 إلى 2002/06/26 الدوحة ص358.

ثانيا: التوصيات:

-دعم الكفاءات وتنمية قدراتها ومهاراتها وتحفيزاتها أفضل من أجل التحسين والتطوير.

-تطوير أساليب التقييم والتقويم عبر كل مرحلة من مراحل التعليم وتطويرها باستمرار.

-نشر ثقافة التقييم والتقويم من خلال الندوات وبيان مفاهيمها وأهدافها الوطنية لتحقيق الغرض منها.

-تحفيز القائمين عليها وتشجيعهم عليها لمواكبة الحداثة والتطور العلمي.

-مراعاة البرنامج العلاجي عمليات تقويم مستمر تطلع المتعلم على مدى تقدمه في العلاج أولا بأول فإن الإحساس بالنجاح دافع قوي على الاستمرار إلى نهايته

-تفعيل دور ملاءمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها ومقارنتها بالنتائج

-اختيار انجح طرق التدريس وتثمين فعاليتها

-تقويم المتعلم لتحسين أدائه وتعليمه

-استخدام التقييم والتقويم يساهم في إرساء المفاهيم والمهارات من شانها تقوية الروابط بين النتائج والبرامج للوصول على مستويات عالية من التعلم

-أنواع التقييم ودرجاته ما هو إلا وسيلة لتحسين التعلم وخدمة البرامج والمنظومات التعليمية

التأكد من تحقيق المؤسسة التعليمية مستوى جيد من الأداء الأكاديمي والمهني في البرامج المقدمة من قبل المؤسسة

مصادر البحث

أولا: المراجعة بالعربية

-**الحمامي محمد محمد:** الكتاب السنوي لعلم النفس -عالم الكتاب للنشر-القاهرة-مصر 1991.

- **عليان شاهر ربحي:** مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيق دار المسيرة عمان 2010.

- **علام صلاح الدين محمود:** القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته المعاصرة، دار النمر العربي القاهرة 2000.

- **حسن رواية محمد:** إدارة الموارد البشرية -المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية مصر 1999.

- **أبوزينة فريد:** مفاهيم الرياضيات المدرسية وتدريسها-الطبعة الثانية -مكتبة الفلاح عمان2003.

- **إبراهيم مروان عبد المجيد:** الاختبارات والقياس والتقويم في التربية الرياضية دار الفكر العربي عمان الأردن 1999.

- **محمد دواد ماهر ومحمد مجيد مهدي:** أساسيات في طرائق التدريس العامة-دار الكتب للطباعة والنشر-جامعة الموصل العراق 1991.

- **أبو علام رجاء محمود:** تقويم التعلم -دار المسيرة للنشر والتوزيع الطبعة الأولى-عمان الأردن 2005.

ثانيا: المراجع باللغة اللاتينية:

A.Nicholls. G

Learning to trach, A handbook for primary and secondary- school- teachers- London- bell and Bain L.T.D P117 1999.

Henson –K-ET Eller. F :

Educational psychology. For effective. Teaching U.S.A weds worth. Publishing company, division of international thomsonpublishinginc.

ثالثا: المقالات

-**الأغا إحسان خليل:** استخدام أسلوبين في التربية العملية وعلاقتهما باكتساب طلبة كلية التربية الاسلامية، مجلة دراسات تربوية مجلد 4 ال عدد18-رابطة التربية الحديثة القاهرة -مصر1979.

-**ثاني حسين خاجي :** إسهامات استراتيجيات البديل EvaluationAlternativeفي تحسين جودة التعلم -وزارة التربية-معهد إعداد المعلمين بعقوبة- مجلة كلية التربية الأساسية -جامعة بابل- كانون أول 2013 العدد14.

- **وهبـــي الســـيد :** تقـويم جـودة التعلـيم والـتعلم المـؤتمر العربـي الأول الامتحانـات والتقـويم التربـوي-رؤيـة مسـتقبلية-المركـز القومي للامتحانات والتقويم التربوي القاهرة من 22-2001/12/23.

-**عبـاس مـن علـى مشـرف:** أثـر عمليـة التقـويم فـي رفـع كفـاءة أداء العـاملين كليـة الإدارة والاقتصـاد جامعـة الكوفـة عـام 2007 مجلة الكلية الإسلامية جامعة العراق-المجلة 2 عدد 2

-**أومايا الحمادي:** أنواع التقويم ودورها في تحسين عملية التعلم- المصدر موقع الخيمة

-**محسـن الظـالمي وأحمـد الامـارة عبـد علـي الأسـدي:** قيـاس جـودة مخرجـات التعلـيم العـالي مـن جهـة نظـر الجامعـات وبعـض مؤسسـات سـوق العمـل-دراسـة تحليليـة فـي منطقـة الفـرات الأوسـط- مجلـة الإدارة والاقتصـاد- السـنة 34 العـدد 90-2012.

-**رشـا جاسـم أحمـد العبيـدي:** أثـر التخطـيط الاسـتراتيجي ومواءمـة مخرجـات التعلـيم العـالي لمتطلبـات سـوق العمـل فـي دعم سياسات التنمية العراقية، مقال منشور بمجلة الجامعة العراقية العدد 2/27 مجلة الطب ابن سينا. مجلد 1

- **قصـي حـازم محمـد عبـد الرحمـان الزبيـدي:** أثـر التقـويم المسـتمر والنهـائي فـي التطبيـق العملـي للطـلاب المطبقـين واتجاهـاتهم نحـو مهنـة التـدريس قسـم التربيـة الرياضـية الأساسـية -جامعـة الموصـل-مقـال منشـور بجامعـة الموصـل للعـام الدراسي 2008-2009. مجلة علمية دورية متخصصة المجلد 9العدد 13

- **مصـطفى أحمـد سـيد ومحمـد مصـيلحي:** برنـامج إدارة الجـودة الشـاملة وتطبيقاتهـا فـي المجـال التربـوي المركـز العربي للتدريس التربوي لدول الخليج المدة من 23-2002/06/26 الدوحة.

رابعا: موقع الوزارة

- **وزارة التعلـيم والـتعلم العـالي:** سياسـة تقـويم الصـفوف الثلاثـة الأولـى للمرحلـة الابتدائيـة فبرايـر 2013 دولـة قطـر - موقع الوزارة-

تمت المداخلة بعون الله وبركاته

بتاريخ 11 جانفي 2018 الموافق لـ 23 ربيع الثاني 1439

تحسين ترتيب الجامعات العربية في التصنيف العالمي للجامعات

د. مروان عبد الحميد عاشور

استاذ مساعد– قسم الاحصاء– كلية الادارة والاقتصاد–جامعة بغداد

E-mail: dr_marwan@uobaghdad.edu.iq

المستخلص:

تهدف هذه الورقة الى تقليل الهدر او الضياعات بمخرجات البحث العلمي العربي الى اقل حد ممكن (قريبة من الصفر) والاستغلال الامثل لتلك المخرجات مما ينعكس ايجاباً على درجة ترتيب الجامعات العربية في التصنيفات العالمية، من خلال تقديم خطة تحسين استنادا الى منهجية ادارة الجودة الشاملة بتشخيص نقاط القوة والضعف ومعالجة محاور الضعف. واهم ما توصل اليه من خلال هذه الورقة من ضمان حساب جميع البحوث المنشورة بالمجلات العربية وامكانية حساب وزيادة معامل لجميع الأكاديميين والبحوث العربية مما يساهم في رفع ترتيب جامعتنا في التصنيف العالمي للجامعات بشكل ملحوظ وتكون ضمن أفضل 500 جامعات عالمياً. فضلا عن دخول اغلب جامعتنا في تلك التصنيفات.

الكلمات المفتاحية: تصنيف العالمي للجامعات، قياس الكفاءة، ترتيب الجامعات العربية، خطة تحسين.

المقدمة:

ان تصنيف العالمي للجامعات يلقى اهتمام متزايدا في الآونة الأخيرة، اذ يعد من اهم طرائق تقويم التعليم العالي وخصوصاً في مجالات البحث العلمي ولها دور الاكبر في تطوير سياسة التعليم العالي واعادة تشكيله وتحديد أهدافه. ومما تعسى اليه معايير تصنيف الجامعات هو تحسين التنافس بين الجامعات وتطويرها وقياس كفاءة المخرجات باستعمال مقاييس الجودة. على الرغم من اختلاف المؤشرات في التصنيفات العالمية بيد انه هنالك مؤشرات ذات فعالية كبرى واهمية ووزن كبير يشار إليها بالبحث والإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات ويكون لها دور بارز في جميع منهجيات التصنيفات العالمية للجامعات. اعتمدت هذه الورقة على معايير ومؤشرات تصنيف QS والتصنيف الأكاديمي لجامعات العالمية ARWU لكونهما الاكثر شيوعاً بين الأوساط الأكاديمية العالمية والعربية ودراسة محاور الضعف لمؤشرات المعتمدة في تلك التصفيات وتقييم اداء الجامعات العربية وتحسين ادائها في التصنيفات العالمية استنادا الى المؤشرات والمعايير المعتمدة بتلك التصنيفات. وتتمحور مشكلة البحث بعدم وجود رؤيا واضحة لغرض تحسين رتبييه الجامعات العربية في التصنيفات العالمية واعتمادها معايير تلك التصنيفات.

وتنبع اهمية البحث من ضرورة تلبية متطلبات معايير التصنيفات العالمية للجامعات ودخول بيئة التنافس العالمي لغرض تطوير بيئة التعليم الجامعي العربي باعتماد اسلوب التحليل الكمي. ان الفرضية البحث تنص الى ان عدم جميع احتساب البحوث العربية المنشورة بمجلات العربية يؤثر سلباً على درجة ومرتبة الجامعات العربية في التصنيف العالمي للجامعات اي ان هنالك هدر في النتاج العلمي والبحثي للجامعات العربية وعدم الاستغلال الامثل لمخرجات البحث العلمي العربي، واستندت عينة البحث الى أفضل الجامعات العالمية الرائدة والرصينة التي لديها مراتب متقدمة في التصنيفات العالمية. ويمكن ايجاز اهم الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث بالآتي: قدمت الباحثة الشربيني عام 2016 ورقة تناولت اشتراف مستقبل الجامعات العربية في سياق التصنيفات الدولية[1] . وقدم الباحث عاشور عام 2016 ورقة تناولت تحليل مقارن لدرجة الجامعات العربية في التصنيف العالمي للجامعات[2]. قدم الباحثون Moskovkin واخرون عام 2015 ورقة تناولت التصنيف الإجمالي لجامعات العالمية الرائدة [13] وكما قدم الباحثون Kivinen واخرون في العام ذاته ورقة تناولت سمعة الجامعات في التصنيفات العالمية واعلى جامعة بحثية بستة مجالات بحثية[8] . وقدم الباحث Margin son عام 2014 ورقة تناولت تنصيف الجامعة وعلوم الاجتماعية[10] . قدم الباحث Huang عام 2011 ورقة تناولت مقارنة ثلاثة تصنيفات اكاديمية رئيسة لجامعات العالمية من خلال البحوث المنشورة[6] . قدم الباحثون Bar واخرون عام 2006 ورقة تناولت طرق مقارنة نتائج تصنيف[5] . قدم الباحثين Liuو Chengعام 2005 ورقة تناولت التصنيف الأكاديمي لجامعات العالمية[14] . اما ما يميز هذه الورقة هو اجراء الاختبارات الاحصائية والاستنتاج الرياضي من خلال مقارنة نتائج مؤشرات أفضل الجامعات العالمية والعربية وتشخيص محاور الضعف والتهديدات فضلا عن اعتماد أفضل الجامعات الرصينة كقيمة مرجعية للجامعات العربية ومقارنة نتائجها واقتراح خطة لتحسين لغرض مساعدة الادارة للارتقاء بالبيئة التعلمية العربية ومؤسستها. وتنقسم هذه الورقة الى ثلاث اجزاء رئيسه هي: المستخلص مقدمة اللذان يتضمنا هدف ومشكلة واهمية وفرضية وعينة البحث والبحوث ذات الصلة والجزء الثاني يتضمن قياس ومقارنة درجات عشرة جامعات عالمية وعربية استنادا الى عشرة مؤشرات معتمدة في تصنيف QS والجزء الاخير يضمن اهم الاستنتاجات والتوصيات التي توصل اليها من خلال هذه الورقة والتي تمثل دليل منهجية اجراءات الجامعات العربية لغرض تحسين مرتبتها في التصنيفات العالمية للجامعات.

التصنيفات العالمية للجامعات:

يتم ترتيب الجامعات تنازليا استنادا الى مجموعة من المعايير والمؤشرات المختلفة، فضلا عن إحصائيات عامة وتغذية الراجعة من الأكاديميين والطلبة وخريجي تلك المؤسسات. هنالك العديد من التصنيفات المعتمدة عالميا في تصنيف الجامعات، تعتمد على عدد من المعايير المختلفة اذ يتم وضع وزن معين لكل معيار أو مؤشر، ومن ثم يتم التصنيف على ضوء مجموع الدرجة المستخرجة من المعايير المستعملة. وتم مناقشة أهم التصنيفات الاكاديمية العالمية للجامعات واكثرها شيوعاً وهي كالاتي:

تصنيفQS:

يعد تصنيف QS من اهم تصنيفات الجامعات في العالم وبدأ هذا التصنيف عام 2004 ويغطي أربعة جوانب استراتيجية تتعلق بالتعليم العالي وهي: البحث العلمي، والقابلية للتوظيف، والكفاءة التعليمية، والعالمية . ويصدر المؤشر عن الملحق التعليمي لجريدة التايمز وهي إحدى المنشورات البريطانية التي كانت تصدر بالاشتراك مع مؤسسة كواكواريلي سايموندز "Quacquarelli Symonds" المختصة بالتعليم ومقرها في العاصمة البريطانية لندن، وهو تصنيف سنوي لأفضل 800 جامعة في العالم. ان منهجية التصنيف تتعاطى مع أفضل الجامعات في العالم "Top University"، وتستند الى ست معايير هي كالاتي[2] :

1) السمعة الاكاديمية وتعتمد على استطلاع رأي 40%
2) سمعة ارباب العمل ويعتمد على استطلاع رأي10%
3) البحث العلمي "نسبة الاقتباس من البحوث20%
4) نسبة التدريسيين "الأكاديميين" الى عدد الطلبة20%
5) نسبة التدريسيين والطلبة الاجانب لكل منه ا5%

فيما يخص المعياريين الاول والثاني فيتم احتسابهما وفقا لمسح لاستطلاع الرأي Global Survey تقوم به مؤسسة QS وفي العام الماضي كان عدد الأكاديميين 90000 مستجيب بينما في العام الماضي 62000 مستجيب وفيما يخص التوظيف فشمل الاستطلاع 27000 مستجيب ضم مختلف الشركات العالمية مثل "اكسن موبيل وشل ومرسيديس وفوكس وغيرها". ويحتسب المعايير الثالث استنادا الى نسبة الاقتباس للبحوث المنشورة ضمن سكوبس Scopes للناشر السفير حصرا الى عدد التدريسيين. ويحتسب المعايير الرابع وفقا الى اعداد الطلبة والتدريسين الموجودين فعلاً في الجامعة. اما المعايير الخامس فيعتمد على اعداد التدريسيين والطلبة الاجانب الموجدين فعلا في الجامعة.

التصنيف الأكاديمي لجامعات العالمية:

يعد هذا التصنيف أكثر التصنيفات انتشارا بالأوساط الأكاديمية والمعروف اختصارا باسم Academic Ranking of World Universities (ARWU) يصدر من قبل جامعة شانغهاي جياو تونغ (جامعة شانغهاي جياو تونغ هي إحدى الجامعات البحثية الحكومية في جمهورية الصين الشعبية) منذ العام 2003.التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم الذي تعتمده اليونسكو بشكل وحيد وهو أحد المشاريع المتميزة التي

تسعى الجامعة من خلاله إلى تحليل المستوى الأكاديمي في الجامعات حسب كفاءة المعايير الاتية[2]:

جدول (1) يمثل معايير تصنيف ARWU

المعايير	الوزن	الرمز	التوصيف
جودة التربية والتعليم	10%	Alumni	عدد خريجين الجامعة الحاصلين على جائزة نوبل وفيلدز
جودة التدريسيين	20%	Award	عدد اكاديمين الجامعة الحاصلين على جائزة نوبل وفيلدز
	20%	HiCi	عدد الاكاديمين الأكثر استشهادا بابحاثهم في المجالات المتنوعة
نتائج البحوث	20%	N&S*	عدد نشر المباحث في الطبعية (Nature) أو العلمية(Science)
	20%	PUB	عدد المباحث في فهرس استشهاد العلمية (SCIE)وفهرس استشهاد العلوم الاجتماعية(SSCI)
معدل تصرفات الأساتذة	10%	PCP	معدل تصرفات تدريسيين الجامعة لدرجات الأهداف الخمسة الأعلى

يتبين من معايير التصنيفات العالمية بان هنالك تأثير كبير ومباشر لبحث العلمي وتمتلك الوزن الاكبر وتؤثر بالشكل كبير على مرتبة ودرجة الجامعات في التصنيفات العالمية للجامعات.

النتائج:

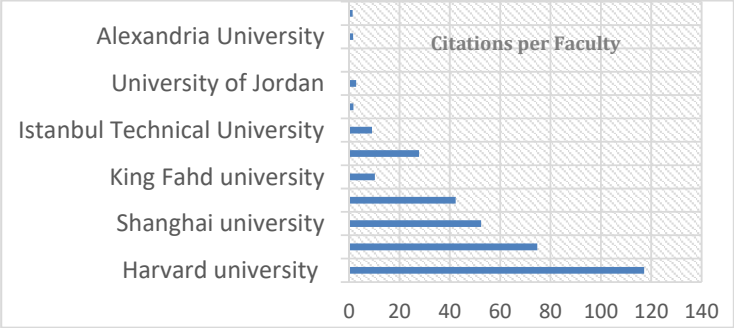
لغرض تقييم اداء الجامعات العربية ومقارنتها مع أفضل الجامعات العالمية وفقاً لمنهجية ادارة الجودة الشاملة من خلال اتخاذ تلك الجامعات العالمية الرصينة قيمة مرجعية "Benchmarks"، اعتمدت اهم مؤشرات معتمدة في تصنيف QS لعام 2015-2016 وهي (مرتبة الجامعات، عدد التدريسيين، البحوث المنشورة في مجلات السفير، الاقتباس، نسبة التدريسيين لطلبة، نسبة البحوث لتدريسيين، نسبة الاقتباس لتدريسيين، نسبة الطلبة الاجانب، نسبة التدريسيين الاجانب، تصنيف نوع البحث للجامعة، حجم الجامعة اعتماداً الى عدد الطلبة) لثنتي عشر جامعة عالمية واقليمية وعربية رصينة ورائدة التي لها مراكز متقدمة في التصنيف الأكاديمي لجامعات العالمية ARWU وتصنيف QS لعام 2015 والجامعات هي جامعة هارفرد الحاصلة على المركز الاول وجامعة كورنيل الحاصلة على المركز13 وجامعات (شنغهاي،

بوسطن، طهران، اسطنبول، الملك فهد، القاهرة) ضمن افضل 500 جامعة في ذلك التصنيف فضلا عن الجامعات العربية (بغداد، الاردنية، الإسكندرية، عين شمس) ضمن افضل 800 جامعة في تصنيف QS لجامعات العالمية لعام 2015. وتم اختيار الجامعات بعناية فائقة تضمنت اعلى خمسين (50) جامعة على مستوى العالم وجامعتين اقليمية مؤثرة على المنطقة العربية واعتماد عدد من الجامعات العربية واكثرها شيوعاً كعينة ممثلة للجامعات العربية استنادا الى سمعة وعراقة تلك الجامعات وكما موضح في الجدول رقم (2)، اذ تم اعتماد احصائية قاعدة بيانات سكوبس فيما البحوث المنشورة والاقتباس والبيانات المعتمدة في تصنيف QS للمؤشرات لحد الزماني قيد البحث. حيث ان البحث (Research) يمثل تصنيف البحوث العلمية اذ يعتمد على عدد البحوث المنشورة الى التدريسين ونسبة الاقتباس والاقتباس الذاتي وبثلاث مؤشرات هي كالاتي: VH: عالي جدا (very high) وHi: عالي (high) وMD: متوسط (Moderate) وLN: محدود وضعيف جدا Limiter).

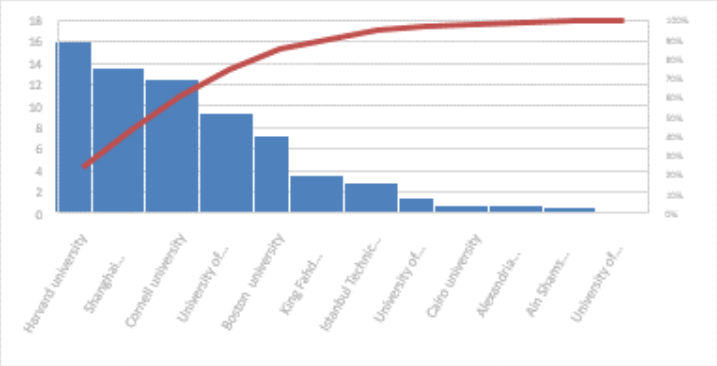
جدول (2) يمثل درجات مؤشرات تصنيف QS لبعض أفضل الجامعات العالمية والعربية.

Criteria / University	**Ranking**	**Faculty**	**paper**	**Paper per faculty**	**Citations per Faculty**	**Faculty Student Ratio**	**Research**
Harvard	2	4,184	67,461	16.1	117.2	19.3	VH
Cornell	17	2,688	33,763	12.6	74.7	12.5	VH
Shanghai	70	3,535	47,701	13.5	52.4	9.2	VH
Boston	91	3,071	22,252	7.2	42.3	22	VH
King Fahd	199	4,972	17,824	3.6	10.2	15.7	VH
Tehran	551-600	1,842	17,307	9.4	27.8	5.6	VH
Istanbul Technical	551-600	2,249	6,362	2.8	9.1	6.6	VH
Cairo	501-550	14,518	11,619	0.8	1.7	7.0	LN
Jordan	601-650	2,200	3,383	1.5	2.8	7.0	LN
Baghdad	651-700	7,066	1,148	0.2	0.2	10.4	LN
Alexandria	701+	7,402	5,015	0.7	1.6	5.2	LN
Ain Shams	701+	10,383	6,604	0.6	1.4	5.1	LN

ويمكن تمثيل اهم المؤشرات المحسوبة (نسه الاقتباس الى اعداد الأكاديميين، نسبة البحوث المنشورة الى اعداد الأكاديميين، نسبة الطلبة الى الأكاديميين، واجمالي البحوث المنشورة واجمالي اعداد الأكاديميين للجامعات قيد البحث) في الجدول (2) بيانياً من خلال الاشكال البيانية الاتية:



شكل (1) يمثل نسبة الاقتباس الى الأكاديميين للجامعات قيد البحث.



شكل (2) يمثل نسبة البحوث المنشورة الى الأكاديميين للجامعات قيد البحث.

لغرض الكشف عن اي الجامعات تعمل وفق المعايير العالمية استعمل اختبار t ويعد اختبار t من اهم الاختبارات الاحصائية واكثرها استعمالاً في البحوث والدراسات التي ترمي للكشف عن دلالة الفروق الاحصائية والمقارنة بين متوسط عينة بقيمة مفترضة للمجتمع. ويحسب بموجب الصيغة الرياضية الاتية:

$$t = \frac{\mu - \mu_0}{S_{\bar{x}}} \ldots\ldots (1)$$

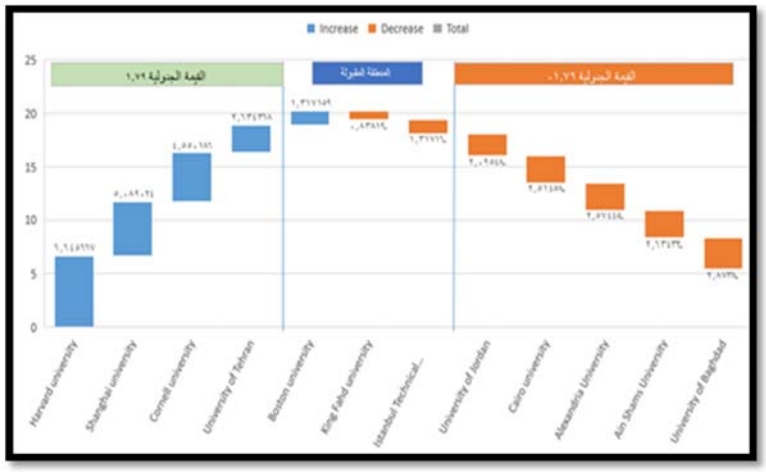
حيث ان: μ: تمثل متوسط العينة و μ_0 تمثل المتوسط المفترض و $S_{\bar{x}}$ تمثل الخطأ القياسي للعينة يتم اتخاذ القرار الإحصائي إذا كانت الفروق معنوية "Significate"فيتم رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة وعكس صحيح اي إذا كانت قيمة t المحسوبة واقعة ضمن منطقة قبول النظرية الفرضية $(-z_\alpha, z_\alpha)$ فيتم قبول فرضية العدم والتي يعبر عنها $H_0: \mu = \mu_0$ ورفض الفرضية البديلة والتي يعبر عنها $H_1: \mu \neq \mu_0$ الذي يمسي اختبار من طرفين ويكون الاختبار من طرف واحد أدنى (الايسار) $H_1: \mu < \mu_0$ او من طرف واحد اعلى (اليمين) $H_1: \mu > \mu_0$ ، بينما إذا كانت t المحسوبة واقعة خارج منطقة قبول النظرية الفرضية أي داخل منطقة رفض

الفرضية فيتم رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة وذلك عند مستوى المعنوية او دلالة المعتمد في الاختبار او الدراسة. لغرض اختبار وجود فروق معنوية في النتاج العلمي والبحثي للجامعات العربية مقارنة بالجامعات العالمية الرصينة وباستعمال المعادلة (1) والصيغ اختبار t وبمستوى دلالة 0.05 وبدرجة حرية11

ويمثل المتوسط المفترض معدل نشر البحوث لجامعات العالمية الرصينة التي يكون تصيفها بدرجة عالي حسب تقييم تصنيف QS وبعد دراسة نتائج تقييم تصنيف QS لأفضل 300 جامعة عالمية، توصل الباحث ان المعدل المقبول الذي يكون به التصنيف بمجال البحث عالي يبلغ 5، وعليه فان فرضية البحث او الاختبار بالصيغة الاتية: فرضية العدم: $H_0: \mu = 5$: الفرضية البديلة: $H_1: \mu < 5$ والشكل (3) يبين نتائج اختبار t لجامعات ضمن عينة البحث بعد مقارنتها بالقيمة الجدولية لتوزيع t بمستوى معنوية 0.05 ودرجة حرية11=df والبالغ قيمتها 1.79.

تحليل النتائج:

يتبين من نتائج مؤشرات المستخرجة في الجدول (2) والاشكال البيانية (1,2,3,4) ان اعلى نسبة البحوث الى التدريسيين يبلغ 16 لجامعة هارفرد واعلى نسبة اقتباس الى التدريسيين يبلغ 117 لجامعة ذاتها وتقارب قيمة نسبة البحوث الى التدريسيين لجامعتين كورنيل وشنغهاي اما نسبة اقتباس الى التدريسيين فان قيمة نسبة جامعة كورنيل اعلى من جامعة شنغهاي وبشكل كبير وهكذا بقية الجامعات حسب تسلسلها في الجدول (2) اما نسبة البحوث الى التدريسيين لجامعات العربية اقل من 1% عدا جامعة الملك فهد يبلغ 3.6 والجامعة الأردنية يبلغ 1.5 ونسبة اقتباس الى التدريسيين اقل من 2 بشكل عام وهي نسبة قليلة جدا مقارنة مع الجامعات العالمية الأخرى. كما يتبين من الشكل (3) ان عدد البحوث أكبر من عدد التدريسيين للجامعات العالمية قيد البحث وبفارق كبير في حين ان معظم الجامعات العربية قيد البحث عدا جامعة الملك فهد والجامعة الأردنية يكون عدد البحوث اقل من عدد التدريسيين مما يدل على وجود فروق معنوية بين النتاج العلمي البحثي مقارنة بأعداد التدريسيين او الأكاديميين. وكما يتبين من تصنيف المجال البحثي في العمود الأخير من الجدول رقم (2) ان جميع الجامعات العالمية والإقليمية قيد البحث وجامعة الملك فهد تصنف عالية جدا VH بينما جميع الجامعات العربية عدا جامعة الملك فهد تصنف محدود جدا او نادر LN. مما ينعكس على درجة ومرتبة الجامعات العربية في العمود البحث وحصولها على درجة ضعيف جدا للجامعات العربية ضمن عينة البحث او الدراسة. والشكل (3) يوضح اسقاط قيم الاختبار على التوزيع الطبيعي لغرض تشخيص معدلات النشر الاقرب لمعدل المفترض حسب المعايير الاكاديمية لتقييم الجامعات العالمية.



شكل (3) توزيع t لاختبار معنوية معدل النشر للجامعات قيد البحث

خطة التحسين:

تعتمد بجميع التصنيفات العالمية على البحث العلمي بالدرجة الاساس وعلى البحوث المنشورة ضمن سكوباس وثومسن رويترز، ويتبين من النتائج السابقة ضعف نتاج العلمي للجامعات العربية واستنادا الى تحليل سوات حيث تمثل نقاط الصعف والذي ادى الى تدني درجة وترتيب تلك الجامعات بتصنيفات العالمية وتلجأ جامعتنا الى تشجيع النشر في الجامعات العالمية ضمن سكوباس فقط ونتائج ذلك ليست كبيرة وقد لاحظ الباحث من خلال دراسته السابقة والخبرة الميدانية في مجال التصنيفات العالمية للجامعات وبعد التقصي ان هنالك بحوث عربية منشورة واعدادها جيدة وهي تمثل نقاط القوة غير مستغلة ولكن لا تحتسب كون معظم المجلات العربية غير مسجلة في قاعدة بيانات سكوباس فضلا عن بانه تبين ان سبب ضعف النتاج العلمي العربي لا يعود الى قلتها وانما الى سببين رئيسين هما كالاتي:

1. عدم احتساب جميع البحوث العربية المنشورة وذلك لكونها ليست معتمدة ضمن فهرس قاعدة بيانات سكوباس مما سبب هدر بمخرجات البحث العلمي العربي.
2. عدم احتساب الاقتباس للبحوث العربية مما أثر على ترتيب الجامعات العربية في تلك التصنيفات فضلا عن تدني معامل h للأكاديميين العرب وخصوصا الاختصاصات الانسانية.

لمعالجة هذه الحالة ولغرض تحسين مرتبة الجامعات العربية في التصنيفات العالمية للجامعات وضمان حصولها على مراكز متقدمة وتكون ضمن أفضل 500 جامعة في العالم والاستغلال الامثل لنتاج العلمي العربي

يتوجب اتباع الاتي:

اولاً: اعادة تأهيل المجلات العربية لغرض دخولها ضمن قاعدة بيانات سكوباس وهذا يتطلب الاتي:

1. معايير فنية وتتضمن المعايير الاتية:

i. تقييم النظراء.

ii. ملخصات اللغة الإنجليزية.

iii. النشر المنتظم.

iv. المراجع في الحرف اللاتيني.

v. أخلاقيات النشر وبيان الممارسات الخاطئة.

2. المقاييس الكمية والنوعية وتتضمن الاتي:

أ- سياسية النشر وتتضمن:

- ملخصات اللغة الإنجليزية المتاحة.
- جميع الإشارات المذكورة في الأبجدية الرومانية.
- سياسة التحرير واضحة ومفهومة.
- مستوى مراجعة النظراء.
- التنوع في مصدر المحررين.
- التنوع في مصدر المؤلفين.

ب-جودة المحتوى ويتضمن:

- المساهمة الأكاديمية في هذا المجال.
- وضوح الملخصات.
- التوافق مع أهداف المجلة ونطاقها.
- سهولة قراءة المقالات.

ت-الاقتباسات وتتضمن:

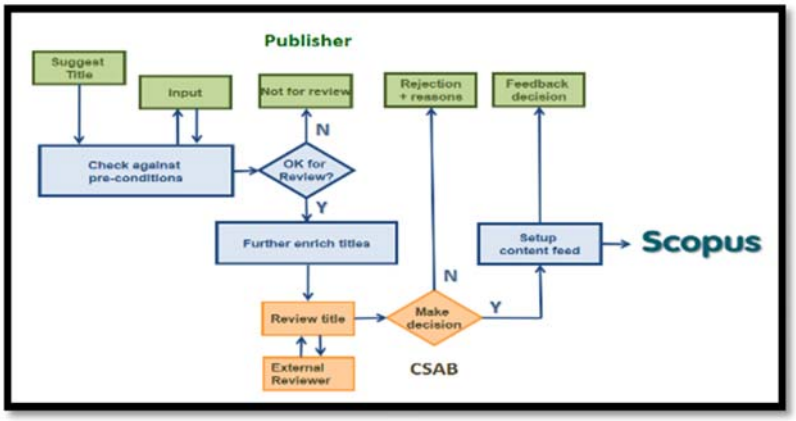
- اقتباس مقالات المجلة في سكوبوس.
- اقتباس من المحررين في سكوبوس.

ث-الانتظام ويتضمن عدم تأخير في الجدول الزمني للنشر.

ج-إمكانية الوصول ويتضمن:

- المحتوى المتاح عبر الإنترنت.
- الصفحة الرئيسية لمجلة باللغة الإنجليزية فقط.
- جودة الصفحة الرئيسية.

والشكل (4) يبين عمليات تقييم عنوان سكوباس



شكل (4) يمثل عمليات تقييم عنوان سكوباس

ثانياً: لغرض ضمان حساب الاقتباس ومعامل h للبحوث العربية ينبغي إلزام الباحثين بكتابة المصادر باللغة الانكليزية حصرا حتى البحوث العربية وهذه الخطوة تأمن وجود معامل h لكل الباحثين والأكاديميين العرب.

الاستنتاجات:

يمكن ايجاز اهم الاستنتاجات التي توصلت اليها من خلال هذه الورقة بالمحاور الاتية:

1. بينت النتائج بان نقاط ضعف الجامعات العربية تتمحور في قلة البحث العلمي المنشور في قواعد بيانات المعتمدة في التصنيفات العالمية للجامعات حيث يمتلك عدد البحوث المنشورة العالمية وعدد الاقتباس قياساً الى عدد الأكاديميين الاوزن أكبر وتؤثر بشكل كبير ومباشر على درجة ومرتبة جامعتنا مقارنة مع الجامعات العالمية والإقليمية في اغلب التصنيفات العالمية للجامعات.

2. يعود بسبب قلة البحث العلمي المنشور في قواعد بيانات المعتمدة في التصنيفات العالمية للجامعات الى عدم الاستغلال الامثل لناتج العلمي العربي وهدر القسم الاكبر منه حيث لا يتم حساب جميع البحوث العربية المشورة الا ضمن فهرس سكوباس بالرغم من ان اعدادها كبيرة اذ تمثل ضعف اعداد الاكاديميين على اقل تقدير وهي ضمن المتوسط الذي يجعل جامعتنا في مراكز متقدمة في تلك التصنيفات فضلا عن عدم حساب الاقتباس من البحوث العربية حتى في المجلات المفهرسة ضمن سكوباس وهذا يؤثر بشكل كبير على مراكز جامعتنا كون ان نسبة الاقتباس تمتلك الاوزن الاكبر في تلك التصنيفات وايضا على قيمة معامل h لاكاديميين العرب.

3. لاستفادة من نقاط القوة لدى جامعتنا والاستغلال الامثل لنتاجها العلمي ومعالجة نقاط الضعف مما ينعكس ايجابا على مرتبتها في التصنيفات الاكاديمية العالمية للجامعات، يتوجب اعادة تأهيل المجلات العربية لضمان دخولها ضمن قاعدة بيانات سكوباس وحساب جميع النشر العربي في قواعد بيانات المعتمد في التصنيفات العالمية وكما موضح في خطة التحسين واعتمادها من قبل اتحاد الجامعات العربية لغرض النهوض بالجامعات العربية.

4. اعتماد المجلات العربية الأنظمة الالكتروني في التقديم وتقييم والنشر البحوث واعتماد معايير وضوابط النشر المعتدة من قبل دار النشر السفير وتوسيع هيئة التحرير لتضم الأكاديميين من الجامعات العالمية المختلفة.

5. اعتماد المجلات العربية للاختصاصات الطبية والهندسية والعلوم الصرفة ضمن دار النشر السفير ومن ثم السعي لحصولها على معامل تأثير من وثومسن ورويترز "ISI" كخطوة اولى ثم الاختصاصات اخرى كونها تصدر باللغة الانكليزية ولضمان حساب البحوث والاقتباس في قاعدة بيانات سكوباس وثومسن ورويترز "ISI" في الان واحد ولاستفادة القصوى منها في كافة التصنيفات الاكاديمية ولمخرج علمي واحد.

6. تحفيز الباحثين للنشر في مجلات السفير وتومسن ورويترز "ISI" من خلال نظام حوافز فضلا عن اعتماده في تقييم الأداء السنوي للتدريسيين والتشجيع على نشر البحوث باللغة الانكليزية وخصوصا في الاختصاصات الانسانية.

7. اعتماد النشر العلمي المشترك بين الأكاديميين في الجامعات العربية والاقليمية والعالمية ذات مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية. وتحسين البيئة الجامعية وتوفير كافة المستلزمات الاساسية لغرض التشجيع الانتاج العلمي بمجال البحث والابتكار.

8. لغرض رفع نسبة الاقتباس لباحثين الجامعات العربية، عليه يتوجب الاتي:

- اعتماد المصادر باللغة الإنكليزية فقط سواء البحوث المكتوبة باللغة العربية والإنكليزية وتكون في قائمة واحدة باللغة الانكليزية وذلك لضمان حساب معامل h لأكاديميين العرب مما يعود نفعاً على تسلسل الجامعات العربية والتدريسيين العرب وخصوصا في المجالات الانسانية فضلا عن ان ذلك سيساهم بالتحفيز الذاتي للأكاديميين العرب للنشر بحوثهم العلمية من اجل زيادة معامل h وخلق بيئة تنافسية بيهم.
- تشجيع التدريسيين في الجامعات العربية الإشارة والاقتباس من البحوث المنشورة في مجلات سكوباس Scopus وتومسن رويترز "ISI" العائدة للباحثين الجامعات العربية.

9. استقطاب الأكاديميين الذين لديهم معامل h اعلى من 5 على اقل في جامعتنا فضلا عن استقطاب الطلبة العرب والطلبة من افريقيا وشرق اسيا وخصوصا في الاختصاصات الانسانية واهمها والعلوم الاسلامية واللغة العربية.

10. انشاء شراكة بين الجامعات العربية وسوق العمل العربي والاقليمي في مجال الابتكار وحل المعضلات من خلال مجموعة من الجامعات العربية والاقليمية، فضلا عن عقد ملتقى سنوي لأكاديميين والطلبة العرب.

المصادر العربية:

1) الشربيني، غادة حمزة. (2016). اشتراف مستقبل الجامعات العربية في سياق التصنيفات الدولية. المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي.

2) عاشور، مروان عبد الحميد. (2016). تحليل مقارن لدرجة الجامعات العربية في التصنيف العالمي للجامعات. المؤتمر السنوي الثامن للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم.

المصادر الاجنبية:

3) A. F. J. Van Raan. (2005) Fatal attraction: conceptual and methodological problems in the ranking of universities by bibliometric methods. *International Journal for all Quantitative Aspects of the Science of Science*, 6:2.

4) Aguillo, I.F., Bar-Ilan, J., Levene, M., & Priego, L.O.J. (2010). Comparing university rankings. *International Journal for all Quantitative Aspects of the Science of Science,* 85:1.

5) Bar-Ilan, J., Mat-Hassan, M., & Levene, M. (2006). Methods for comparing rankings of search engine results. *Journal of Computer Networks*, 50:10.

6) Huang, Mu-Hsuan.(2011). A Comparison of Three Major Academic Rankings for World Universities: From a Research Evaluation Perspective. *Journal of Library and Information Studies,* 9:1.

7) J. VAUGHN, Accreditation. (2002). commercial rankings and new approaches to assessing the quality of university research and education programmers in the United States. Higher Education in Europe Conference.

8) Kivinen, O.; Hedman, J. & Kaipainen, P. (2015). Reputation of universities in global rankings and top university research in six fields of research. 9th International Multi-Conference on Society, Cybernetics and Informatics. Florida: International Institute of Informatics and Systemics.

9) LIU, NIAN CAI &CHENG, YING. (2005). The Academic Ranking of World Universities. Higher Education in Europe Conference.

10) Marginson, Simon. (2014). University Rankings and Social Science. *European Journal of Education*, 49:1.

11) McKinney, W. (2012). Python for data analysis. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc.

12) MONTERO, O. G. LEÓN, System de classification del method en los informs de investigation en Psychologies, International Journal of Clinical and Health Psychology, 5 (2005) 115–127.

13) Moskovkin, Vladimir M., Golikov, Nikolay A., Peresypkin, Andrey P. & Serkina, Olesya V. (2015). Aggregate ranking of the world is leading universities. *Webology*, 12:1.

14) N. C. LIU, Y. CHENG. (2005). the academic ranking of world universities, Higher Education in Europe Conference.

Improve the Arab Universities Ranking in the World University Ranking

Dr. Marwan Abdul Hameed Ashour

Assistant Professor- College of Administration & Economics - University of Baghdad - Iraq

E-mail : dr_marwan@uobaghdad.edu.iq

Abstract:

The aims of his paper to reduce losses of the Arab scientific research outputs to minimum extent possible and to optimize the utilization of these outputs. Which will positively affect the degree of ranking of Arab universities in the world rankings, by providing an improvement plan based on the TQM methodology by identifying strengths and weaknesses and resolving the weaknesses. The most important conclusion of this paper is to ensure that all paper published in Arabic journals had computed and that the h index is calculated and increased for all Arab academics and paper. This contributes to increasing the ranking of our university in the world universities ranking and it is among the top 500 universities in the world. As well as the entry of most of our university in those ranging.

Key words: word universities ranking, efficiency measuring, **Arab universities ranking, improvement plan.**

مدى تطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية

***أ. رباب عبد الفتاح حسين حمدان ناصر**

محاضر/ جامعة فلسطين التقنية– فرع رام الله

*** د. ايناس عارف صالح**

عميد كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس– القدس

rababbms@yahoo.com

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة وكليات فلسطين التقنية لمعايير جودة التعليم التقني.، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة خضوري التقنية، وكلية فلسطين التقنية رام الله للبنات، وكلية العروب التقنية، وكلية الأمة، من حملة شهادات الدبلوم والبكالوريوس والماجستير والدكتوراه للعام (2015) والبالغ عددهم (85) عضو هيئة تدريس، وتم الوصول إلى (71) عضو هيئة تدريس وتم اعتمادها كعينة للدراسة، تكونت أداة الدراسة من استبانة عدد فقراتها (83) فقرة، بدرجة ثبات (0.945) لكرونباخ الفا، موزعة على مجالات الدراسة الثمانية وهي: الهيئة التدريسية، والمناهج الدراسية، و أساليب التعليم والتعلم، والتقويم والامتحانات، وجودة خدمة المجتمع، والبرامج التعليمية التقنية، والبيئة التقنية، والطلبة)، وأظهرت النتائج مدى تطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية" في معيار البرامج التقنية ومعيار البيئة التقنية جاءت عالية، أما معايير (الهيئة التدريسية، المناهج الدراسية، أساليب التعليم والتعلم، التقويم والامتحانات، جودة خدمة المجتمع) فكانت نتائجها متوسطة، وفي ضوء النتائج أوصت الباحثتان بضرورة إجراء دراسات أخرى لمعرفة مدى تطبيق معايير جودة التعليم في الجامعات والمدارس في فلسطين بهدف تحسين العملية التعليمية وتطويرها.

كلمات مفتاحية: *الجودة، معايير الجودة، التعليم التقني، أعضاء الهيئة التدريسية، جامعة فلسطين التقنية.*

مدى تطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية

مقدمة:

إن الحديث عن الجودة والنوعية وكفاية الأداء حديث قديم جديد، قديم قدم الإدارة والتعليم وجديد مع متغيرات عصر العولمة في المفاهيم والأساليب والوسائل والإجراءات والمضامين وما يرافق تأثيرها في الفرد والمجتمع، وهذا ما يطلق عليه عملية (التطور المرحلي) التي تتمثل بعملية التطور في الإجراءات والتغيرات التي يمر الإنسان بها عند انتقاله من مرحلة حياتية معينة إلى أخرى (الفتلاوي، 2008)، ويؤكد (عامر،2007) انه لم تعد المجتمعات تنظر للتربية على أنها نظام خدمات لا مقابل لها، بل أصبح ينظر إليها كنظام إنتاج يقيم في ضوء تكلفته والعائد منها، كما لم يعد النظام التعليمي يعمل في معزل عن النظم المجتمعية الأخرى، حيث تتوقع تلك النظم من النظام التعليمي أن يوفر لها مخرجات من الطلبة في مستوى جودة تتناسب مع احتياجاته.

من جانب آخر يشهد العالم في القرن الحادي والعشرين تطورات هائلة، وتحولات في شتى الميادين، إذ أصبح عصراً للمعرفة والمعلومات والاتصالات، ويضيف (العبد،2001) بأن التعليم التقني نمطا من أنماط التعليم العالي، وهو يحظى الآن بالعناية والاهتمام في كل المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، ويؤكد (محاسنة،2010) ان التعليم التقني تميز عن غيره من أنواع التعليم الأخرى بارتباطه المباشر بالواقع الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع من جهة، والتطور التكنولوجي الذي يواكب المجتمع من جهة أخرى، مما يجعله متوافقاً في ارتباطه الوثيق مع الاحتياجات المتغيرة للقوى العاملة التي يقع عليها تحقيق طموحات المجتمع في التنمية.

وتعرف الجودة في التعليم العالي التقني، بأنها كافة السمات والخواص التي تتعلق بالخدمة التعليمية المقدمة للطالب، لتقدم منتجا تعليميا قادرا على تقديم خدمات مهنية عالية في السوق المحلي، تتناسب مع تطورات العصر التكنولوجية التقنية وتتماشى مع عصر العولمة. ويضيف (حمدان،2005) انه مع قيام السلطة الوطنية الفلسطينية على أرض الوطن فلسطين أولت وزارة التربية والتعليم العالي أهمية فائقة لبناء الدولة المستقلة على أسس علمية وتقنية راسخة، فقامت الإدارة العامة للتعليم التقني بوزارة التربية والتعليم بعمل التخطيط اللازم للكليات الحكومية، لتتناسب مع حاجة المجتمع الفلسطيني في المرحلة.

وقد تناولت العديد من الدراسات موضوع التعليم التقني وجودته كدراسة (العبد،2001) والتي تحدثت عن التعليم التقني في فلسطين ودوره في تحقيق التنمية وإبراز الدور الذي يلعبه التعليم التقني في تحقيق التنمية الشاملة، كما كما أشار(الشويخ، 2007) إضافة إلى أن الواقع الفلسطيني يتميز بطبيعة خاصة حيث إنه يعاني من تراكمات الاحتلال الإسرائيلي لعشرات السنين، سعى الاحتلال جاهدًا لتدميره والقضاء على كوادره باعتقالهم وتدمير المؤسسات التقنية، وإحالة أي أموال قد تصل إليه من الخارج كنوع من المساعدات أو المنح أو الهبات، وسعى باستمرار إلى تهويده وضعفه وتفكيكه. وأضافت دراسة (سعدية،2005) أن الكادر البشري التدريسي عنصر مهم جدًا في تنمية وتفعيل دور الكليات التقنية فإنها ما زالت تعاني نقصًا في المدربين. وفي دراسة (دياب،2009) يعرف الجودة بأنها تكامل الملامح والخصائص لمنتج ما، أو خدمة معينة بصورة تتمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة، بحيث تحقق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع، أما بوج وساندرز فيعرف الجودة (Bogue & Saunders,1992) بأنها مطابقة تخصيص الرسالة وتحقيق الهدف، داخل مستويات الكمال والمحاسبة المقبولة من المستفيدين، وفي دراسة (عالم وغالب، 2008): والتي أبرزت التأكيد على أهمية تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس، ودراسة (Ulichne ,2005): بينت أن المعايير

الصارمة في إعداد المعلم ضرورية لضمان الجودة العالية، وتوصلت دراسة (زكي، 2012): إلى أن جودة التعليم من القضايا المهمّة التي حظيت بالعناية المتزايدة في الآونة الأخيرة.

وفي بحث (Valeria,1998): وضعت جامعة شمال فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية تسعة مؤشرات للجودة ويضيف (الخطيب،2009) انه من المؤكد أن أنظمة إدارة الجودة العالمية قد أثبتت بمجملها فاعلية في تحسين وتطوير المؤسسات التي طبقتها داخل البلدان التي نشأت فيها وخارجها من الدول التي قامت بتطبيقها.

ويضيف(المراغي،2008) إن المعايير الأكاديمية هي المتطلبات والشروط العالمية التي يجب على المؤسسة التعليمية توفيرها وتطبيقها لضمان حصول الخريجين على قدر معين من المعرفة والمهارات المهنية التي يتطلبها سوق العمل، ويعرف (دياب،2009) مؤشرات الجودة بأنها مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر عن مدى استيفاء المدخلات والعمليات والمخرجات في مؤسسة التعليم العالي لمستويات محددة، وقد هدف بحث (عبد الرحمن، وسليم ، وناصر، 2010) إلى تحديد معايير الجودة في مخرجات التعليم التقني الهندسي حيث أن هذه المؤشرات يمكن توظيفها للحكم على جودة مؤسسات التعليم العالي، كذلك أشارت دراسة (Pual And Nugharha,2003): إلى ارتفاع مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الأمريكي وان الطالب بؤرة التعليم الجامعي وان التعليم الجامعي العملي دعما لما هو نظري، وتوصلت دراسة (Stanley ,1995) إلى وضع ثمانية مؤشرات مرتبطة بجودة التعليم.

مشكلة الدراسة:

تعتبر جودة التعليم إحدى المسائل الحيوية في نظام التعليم المعاصر، فالمناهج والبرامج التعليمية التي طبقت لتحسين نوعية التعليم في الماضي قد أبرزت تحسنا محدودا في الأداء الأكاديمي في المدارس والجامعات، غير أن جودة التعليم لا تزال موضوعا مثيرا للجدل، حيث ان النظام التعليمي القائم في العديد من بلدان العالم لا يهيئ الطلبة لسوق العمل بصورة كافية (عامر،2007).

وقد لمست الباحثتان من خلال عملهما – كأحد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية – حرص الجامعات على تطبيق مبادئ إدارة الجودة، من خلال إنشاء وحدة الجودة لضمان الجودة في الجامعات، هذا الأمر دفع الباحثتان إلى إجراء مثل هذه الدراسة بهدف التعرف إلى مدى تطبيق معايير الجودة في الجامعات والكليات التقنية، وتصميم تصور واضح للجودة للنهوض بمستوى الأداء في الجامعات والكليات التقنية من خلال تقويم الواقع الذي يمد بالحقائق الضرورية التي ستكون القاعدة وحجر الأساس لتحسن ملموس على مستوى طويل المدى.

أسئلة الدراسة وفرضياتها

تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤالين التاليين:

ما مدى تطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير (الجامعة، الجنس، البرنامج الأكاديمي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم تحويله إلى الفرضيات الصفرية التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير الجامعة؟
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير الجنس؟

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05 ≥α) لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي؟

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05 ≥α) لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05 ≥α) لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة في أنها:

1- تتناول جزءا من العملية التعليمية وهو واقع تطبيق معايير الجودة في الجامعات والكليات التقنية من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية، وهذا قد يفيد دائرة الجودة في هذه المؤسسات التعليمية.

2- قد يسهم إعداد أداة الدراسة في توظيفها بشكل فعال لتطوير العمل في تطبيق معايير الجودة في مجال التدريس الجامعي التقني في ضوء المقترحات والتوصيات.

حدود الدراسة

- المحدد البشرى: اقتصرت الدراسة على الهيئة التدريسية في الجامعات والكليات التقنية في الضفة الغربية.
- المحدد المكاني: اقتصرت الدراسة على الجامعات والكليات التقنية في الضفة الغربية.
- المحدد الزماني: تم إجراء الدراسة في عام 2015/2014.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة :استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي نظرا لملاءمته لهذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة وكليات فلسطين التقنية التابعة لوزارة التعليم العالي في الضفة الغربية والبالغ عددهم (85) عضو هيئة تدريس للعام الجامعي 2015/2014.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (71) عضو من أعضاء هيئة التدريس في جامعة وكليات فلسطين التقنية.

الجدول رقم (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات (اسم الجامعة، الجنس، البرنامج الأكاديمي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

جدول رقم (1): خصائص عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير		العدد	النسبة المئوية
اسم الجامعة	جامعة خضوري	19	26.7
	كلية رام الله للبنات	18	25.4
	كلية العروب	22	31.0
	كلية الأمة	12	16.9
الجنس	ذكر	42	59.2
	انثى	29	40.8
البرنامج الأكاديمي	الهندسة	9	12.7
	الحاسوب	42	59.1
	العلوم الإدارية	20	28.2
المؤهل العلمي	دبلوم	10	14.1
	بكالوريوس	9	12.7
	ماجستير	37	52.1
	دكتوراه	15	21.1
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	16	22.5
	من 5 سنوات – اقل من 10 سنوات	23	32.4
	أكثر من 10 سنوات	32	45.1

تم توزيع (85) استبانة وتم استرجاع (71) استبانة وتم التعامل مع (14) استبانة كاستبانات مفقودة (Missing Case).

أداة الدراسة:

تم تطوير أداة الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي السابق المتعلق بموضوع الدراسة، والرجوع إلى الدراسات السابقة كدراسة (عبد الرحمن وسليم وناصر،2010)، ومقياس (دياب، 2009).

صدق وثبات أداة الدراسة:

الصدق: بعد قيام الباحثتان ببناء الأداة تم عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص والعاملين في مجال التعليم العالي الفلسطيني وبعد الاطلاع على آرائهم وملاحظاتهم، تم اعتماد الفقرات والملاحظات التي حظيت بموافقة 85% من آراء المحكمين، واشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على 83 فقرة ملحق رقم (1) موزعة على ثمانية مجالات وهي على الترتيب: الهيئة التدريسية، المناهج الدراسية، الطلبة، أساليب التعليم والتعلم، التقويم والامتحانات، جودة خدمة المجتمع، البرامج التعليمية التقنية، البيئة التقنية.

وقد تم إعطاء كل مجال من هذه المجالات تقديراً مرجعياً من قبل المحكمين كما في الجدول رقم (2.3):

جدول رقم (2): التقدير المرجعي للمجالات من قبل المحكمين

المجال	التقدير المرجعي
الهيئة التدريسية	%20
المناهج الدراسية	%20
الطلبة	%10
أساليب التعليم والتعلم	%10
معايير التقويم والامتحانات	% 10
جودة خدمة المجتمع	%5
البرامج التعليمية التقنية	%15
البيئة التقنية	%10

صيغت جميع عبارات الاستبانة بصورة إيجابية وأعطي لكل فقرة من فقراتها وزنٌ مدرجٌ على نمط مقياس ليكرت الخماسي لتقدير درجة أهمية الفقرة.

الثبات: قامت الباحثتان بالتأكد من ثبات الأداة بحساب معامل ثباتها من خلال معادلة (كرونباخ ألفا).

جدول رقم (3): معامل كرونباخ ألفا لثبات الاستمارة

المجالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
الدرجة الكلية	83	0.945

بلغت قيمة الثبات على الدرجة الكلية (0.945) وفق قيمة الفا وهي قيمة عالية لإتمام إجراءات الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اولا: المتغير المستقل: خصائص مجتمع الدراسة وهي:

- اسم الجامعة أو الكلية: وله أربعة مستويات (خضوري، رام الله للبنات، العروب، الأمة)
- الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).
- البرنامج الأكاديمي: وله ثلاثة مستويات (الهندسة، الحاسوب، العلوم الإدارية).
- المؤهل العلمي: وله أربعة مستويات (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).
- سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات – اقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

ثانيا: المتغير التابع: مدى تطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات باستخدام الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. كما تم استخدام اختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ الفا، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول :ما مدى تطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تطبيق معايير جودة التعليم التقني والجدول (4) يبين ذلك.

جدول رقم (4) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استبانة الدراسة حول تطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير	التقدير المرجعي	الوزن النسبي للتقدير المرجعي
الهيئة التدريسية	3.22	0.45	64.4	متوسطة	%20	%12.9
المناهج الدراسية	3.22	0.65	64.4	متوسطة	%20	%12.9
الطلبة	2.97	0.71	59.5	متوسطة	%10	%6.0
أساليب التعليم والتعلم	3.39	0.60	67.7	متوسطة	%10	%6.8
معايير التقويم والامتحانات	3.26	0.78	65.1	متوسطة	%10	%6.5
جودة خدمة المجتمع	3.32	0.73	66.3	متوسطة	%5	%3.3
البرامج التعليمية التقنية	3.69	0.80	73.8	عالية	%15	%11.1
البيئة التقنية	3.56	0.75	71.3	عالية	%10	%7.1
الدرجة الكلية لجميع المجالات	3.33	0.52	66.6	متوسطة	%100	%66.6

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمدى تطبيق أعضاء الهيئة التدريسية لمعايير جودة التعليم التقني بلغ (3.33)، وبأهمية نسبية (66.6) وهي درجة حسب مفتاح التصحيح (متوسطة).

وكان اعلي معيار في الأهمية هو معيار جودة البرامج التعليمية التقنية، وترى الباحثتان أن السبب هو أن معيار البرامج التقنية هو من المعايير الهامة في التعليم التقني حيث أنها تهيئ الطالب تقنيا بالشكل المطلوب عند تخرجه.

وتأتي في المرتبة الثانية معايير جودة البيئة وترا الباحثتان أن السبب يعود إلى أن هذا المعيار هو المحفز الرئيس والمساعد الذي دونه لا تتم جودة المخرجات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حولي (2009) أن محاضرات الكليات التطبيقية تعقد بشكل كبير في مختبرات الحاسوب مما يستدعي توفير أعداد أكبر من مختبرات الحاسوب لها، وتختلف مع دراسة آدم (2005) ومع دراسة حماد ومزاهرة (2010) اللتان أشارتا إلى سوء البيئة الجامعية وضعف التجهيزات والمعامل كان من الأسباب التي أدت إلى ضعف المخرجات.

وتأتي في المرتبة الثالثة معايير أساليب التعليم والتعلم حيث كانت استجابات العينة لهذا المعيار متوسطة وتشير إلى استمرارية التدريس في معظم المحاضرات اعتمادا على الإلقاء والعرض فقط وبدون المشاركة الفاعلة للطلبة، وتعزو الباحثتان أن السبب يعود إلى افتقار الهيئة التدريسية إلى أساليب التعليم والتدريس والحاجة الملحة إلى دورات تأهيل تربوي.

وتتفق مع دراسة آدم (2010) التي كان من نتائجها ضعف تنمية مهارات الاستخدام الذاتي للطلاب، وتختلف هذه النتائج مع دراسة عيسى والناقة (2009) ومع دراسة عودة (2008) حيث تؤكد على أهمية الطرق المستخدمة في التدريس واستخدام التقنيات الحديثة.

وتأتي في المرتبة الرابعة معايير جودة خدمة المجتمع حيث كانت استجابات مجتمع الدراسة الى افتقار الكليات التقنية إلى آليات الاستخدام الأمثل للقوى البشرية المتوافرة من اجل خدمة المجتمع، كما تبين على عدم توثيق الكليات لعلاقتها مع المجتمع الخارجي المحلي والعربي والدولي كما يجب، ويمكن تفسيرها ان الكليات لا تمنح الطلبة والعاملين فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات وان ربط البرامج التي تقدمها الكليات التقنية بخطط التنمية في المجتمع الفلسطيني من فتح التخصصات التقنية او إغلاقها حسب حاجة السوق لا يتم بسهولة بسبب الإجراءات البيروقراطية الروتينية المرتبطة مع وزارة التعليم العالي، وتتفق مع دراسة آدم (2010) و دراسة الملاح (2010) التي أكدت على وجود دواعي الى العمل بنظام الجودة لتدهور مستوى الجودة في الخدمة العامة المقدمة للمجتمع المحلي.

وتأتي في المرتبة الخامسة معايير التقويم والامتحانات حيث كانت استجابات مجتمع الدراسة تدل على ان الأساليب تفتقر نوعا ما الى وجود معايير واضحة ومناسبة لتحديد مستوى الأداء الجيد، واتفقت مع دراسة دياب (2009) التي كان من نتائجها انخفاض كفاية أساليب القياس والتقويم، واختلفت مع عيسى والناقة (2009) ومع دراسة كنعان (2007) وعودة (2008) وكان من نتائجها ان عضو هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس يكون قادرا أكثر من غيره على تفعيل انواع وأساليب التقويم المتنوعة.

وتأتي في المرتبة السادسة معايير الهيئة التدريسية والمناهج الدراسية بنفس الترتيب وكانت استجابات مجتمع الدراسة لمعايير الهيئة التدريسية متوسطة وتعزو الباحثتان ذلك الى ان عصر المعلومات يتسم بتضخم المعرفة وتنوع مصادرها وطرق اكتسابها ووسائل تعليمها، أدى ذلك ضعف التنسيق بين أعضاء الهيئة الأكاديمية لتطوير وتحديث البرامج كذلك تتوقف جودة التعليم العالي على قدرة أعضاء هيئة التدريس على أداء مهامها على اعلى مستوى وهذا الهدف يرتبط بعدد أعضاء هيئة التدريس ونسبتها الى مجموع عدد الطلاب وهذا الشرط في بعض التخصصات غير متحقق، وتتفق مع دراسة الملاح (2005) و دراسة دياب (2009) التي أشارت الى أن عدد من الجامعات لا تحرص على تقديم برامج التدريب لأعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة للتأكد من فاعليتها ومردودها الفعلي.

اما فيما يخص بمعايير المناهج الدراسية فقد كانت استجابات مجتمع الدراسة متوسطة وتعزو الباحثتان ذلك الى ضعف التنسيق فيما يخص بتعديل الخطط والمناهج الدراسية بسبب الإجراءات الروتينية المتبعة والارتباط بوزارة التعليم العالي، وتتفق مع دراسة كنعان (2007) ومع دراسة آدم (2010) ان المحتوى لا يراعي في اختيار خبراته احتياجات المجتمع ولا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، واختلفت مع دراسة عودة (2008).

وتأتي في المرتبة السابعة معايير الجودة الخاصة بالطلبة وكانت استجابات مجتمع الدراسة متوسطة ونوعا ما منخفضة، ربما يعود السبب الى الانتقائية حيث ان الكلية التي تنتقي طلابها انتقاء جيدا غالبا ما تكون الجودة فيها عالية، والانتقائية في الكليات التقنية تكاد تكون محدودة حيث ان الوعي بين الناس في المجتمع المحلي للدراسة في الكليات التقنية لم يصل للمكانة المستحقة، وتتفق مع دراسة آدم (2010) و مع دراسة الملاح (2005) و دراسة حماد ومزاهرة (2010) التي كان من نتائجها ان مخرجات تعلم الكلية نوعا ما لا تحقق احتياجات سوق العمل.

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤ 0.05) لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية حسب متغير الجامعة.

وقد تم حساب الاعداد والمتوسطات الحسابية والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (5) الاعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية حسب متغير الجامعة.

المجال	الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	جامعة خضوري	19	3.36	0.45
	كلية رام الله للبنات	18	3.23	0.65
	كلية العروب	22	3.32	0.47
	كلية الأمة	12	3.44	0.51
	المجموع	71	3.33	0.52

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية وللإجابة عن الفرضية الاولى استخدمت الباحثتان اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) والجدولين (6) و(7) تبين ذلك.

جدول رقم (6) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية حسب متغير الجامعة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الهيئة التدريسية	بين المجموعات	1.107	3	.3690	1.860	0.1450
	داخل المجموعات	13.291	67	.1980		
	المجموع	14.398	70			
المناهج الدراسية	بين المجموعات	.015	3	.0050	.0120	0.9980
	داخل المجموعات	29.645	67	.4420		
	المجموع	29.660	70			
الطلبة	بين المجموعات	1.771	3	.5900	1.178	0.3250
	داخل المجموعات	33.574	67	.5010		
	المجموع	35.345	70			
اساليب التعليم والتعلم	بين المجموعات	.978	3	.3260	0.904	0.444
	داخل المجموعات	24.161	67	.3610		
	المجموع	25.139	70			
معايير التقويم والامتحانات	بين المجموعات	3.196	3	1.065	1.789	0.158
	داخل المجموعات	39.894	67	.5950		
	المجموع	43.090	70			
جودة خدمة المجتمع	بين المجموعات	1.176	3	.3920	0.729	0.538
	داخل المجموعات	36.000	67	.5370		
	المجموع	37.175	70			
البرامج التعليمية التقنية	بين المجموعات	4.851	3	1.617	2.728	0.051
	داخل المجموعات	39.707	67	.5930		
	المجموع	44.558	70			
البيئة التقنية	بين المجموعات	6.558	3	2.186	4.438	0.007
	داخل المجموعات	33.001	67	.4930		
	المجموع	39.559	70			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.3240	3	.1080	0.393	0.758
	داخل المجموعات	18.375	67	.2740		
	المجموع	18.698	70			

يتضح من النتائج في الجدول (6) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية حسب متغير الجامعة في مجالات الهيئة التدريسية والمناهج الدراسية والطلبة واساليب التعليم والتعلم ومعايير التقويم والامتحانات وجودة خدمة المجتمع والبرامج التعليمية التقنية والدرجة الكلية، وأظهرت نتائج هذا الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية حسب متغير الجامعة في مجال البيئة التقنية، فقد استخدمت الباحثة اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، ويوضح الجدول (12) نتائج المقارنة البعدية.

الجدول (7) نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير الجامعة، في مجال البيئة التقنية.

الجامعة	جامعة خضوري	كلية رام الله للبنات	كلية العروب	كلية الأمة
جامعة خضوري		0.32906	-0.45105(*)	−0.26923
كلية رام الله للبنات			-0.78011 (*)	-0.59829 (*)
كلية العروب				0.18182
كلية الأمة				

* دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في مجال البيئة التقنية بين اعضاء الهيئة التدريسية في جامعة خضوري وكلية رام الله من جهة وزملائهم في كلية العروب من جهة اخرى لصالح كلية العروب، كما يوجد فرق دال احصائياً بين كلية رام الله للبنات وزملائهم في كلية الأمة ولصالح كلية الامة، بينما لم تكن المقارنات الأخرى دالة احصائياً، ويمكن تفسيرها الى ان النتائج كانت لصالح كلية العروب تعود الى ان هذه الكلية تقع في مدينة الخليل وهذه المدينة تعتبر من المدن الصناعية والتجارية الاولى في فلسطين وترى الباحثة الى ان السبب في الفروق بين كلية الامة وكلية رام الله للبنات يعود الى احتمالية قلة عدد الطلاب في الكلية والبعد الجغرافي لها حيث انها تقع في مناطق القدس المحتلة فهي بحاجة الى صعوبة في المواصلات للوصول اليها، اما كلية رام الله للبنات فيرجع الفرق ربما الى ثلاثة اساب منها: عدم الاستقرار الاداري، وتتفق مع نتائج دراسة حماد ومزاهرة (2010) حيث كانت النتائج في ان هناك فروق في متوسطات الاداء لصالح الكليات الخاصة في مجالات البرامج ودعم المؤسسة الطلبة، وتختلف مع دراسة الملاح (2005) ومع دراسة آدم (2010) في انه لا توجد فروق لنوع الجامعة خاصة او حكومية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤ 0.05) لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية حسب متغير الجنس

للإجابة عن الفرضية الثانية استخدمت الباحثة اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Sample T-test) والجدول (7) يبين ذلك.

جدول رقم (7): الاعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية حسب متغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الهيئة التدريسية	ذكر	42	3.21	0.40	-0.233	69	0.817
	انثى	29	3.24	0.53			
المناهج الدراسية	ذكر	42	3.19	0.63	-0.550	69	0.584
	انثى	29	3.27	0.69			
الطلبة	ذكر	42	2.90	0.70	-1.056	69	0.295
	انثى	29	3.08	0.73			
اساليب التعليم والتعلم	ذكر	42	3.31	0.53	-1.324	69	0.190
	انثى	29	3.50	0.68			
معايير التقويم والامتحانات	ذكر	42	3.28	0.78	0.253	69	0.801
	انثى	29	3.23	0.81			
جودة خدمة المجتمع	ذكر	42	3.25	0.66	-0.874	69	0.385
	انثى	29	3.41	0.82			
البرامج التعليمية التقنية	ذكر	42	3.61	0.66	-0.979	69	0.331
	انثى	29	3.80	0.97			
البيئة التقنية	ذكر	42	3.47	0.69	-1.306	69	0.196
	انثى	29	3.70	0.82			
الدرجة الكلية	ذكر	42	3.28	0.44	-1.016	69	0.313
	انثى	29	3.40	0.61			

يتضح من نتائج الجدول (7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتطبيق معايير جودة التعليم التقني.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة راضي (2006) ودراسة العطار (2006) ودراسة حماد ومزاهرة (2010) ودراسة ودراسة صالح (2009)، ومع دراسة الملاح (2005) ودراسة آدم (2010) ودراسة العباسي (2004) ودراسة علاونة (2004) التي أشارت النتائج فيها الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤ 0.05) لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية حسب متغير البرنامج الأكاديمي.

للإجابة عن الفرضية الثالثة استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANO) والجدول (8 و9) يبينان ذلك.

جدول (8) الاعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية حسب متغير البرنامج الأكاديمي.

المجال	البرنامج	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	الهندسة	9	3.38	.490
	الحاسوب	42	3.35	.540
	العلوم الادارية	20	3.26	.490
	المجموع	71	3.33	.520

جدول رقم (9) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية حسب متغير البرنامج الأكاديمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الهيئة التدريسية	بين المجموعات	.2300	2	.1150	.5510	.5790
	داخل المجموعات	14.168	68	.2080		
	المجموع	14.398	70			
المناهج الدراسية	بين المجموعات	.0390	2	.0190	.0450	.9560
	داخل المجموعات	29.621	68	.4360		
	المجموع	29.660	70			
الطلبة	بين المجموعات	1.734	2	.8670	1.754	.1810
	داخل المجموعات	33.611	68	.4940		
	المجموع	35.345	70			
اساليب التعليم والتعلم	بين المجموعات	.280	2	.1400	.3820	.6840
	داخل المجموعات	24.859	68	.3660		
	المجموع	25.139	70			
معايير التقويم والامتحانات	بين المجموعات	1.199	2	.6000	.9730	.3830
	داخل المجموعات	41.891	68	.6160		
	المجموع	43.090	70			
جودة خدمة المجتمع	بين المجموعات	.506	2	.2530	.4690	.6280
	داخل المجموعات	36.670	68	.5390		
	المجموع	37.175	70			
البرامج التعليمية التقنية	بين المجموعات	.292	2	.1460	.2240	.8000
	داخل المجموعات	44.266	68	.6510		

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	المجموع	44.558	70			
البيئة التقنية	بين المجموعات	.093	2	.0460	.0800	.9230
	داخل المجموعات	39.467	68	.5800		
	المجموع	39.559	70			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.153	2	.0760	.2800	.7570
	داخل المجموعات	18.546	68	.2730		
	المجموع	18.698	70			

*دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، (ف) الجدولية (2.62)

تشير النتائج الى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة، وانه يمكن تفسير ذلك ان التخصصات الهندسية تعتبر من أكثر البرامج اتصالا بالتعليم التقني والمهني، والمهندسين عادة على اطلاع بالاجهزة الحديثة والبرامج المستخدمة بحكم ان تخصصهم مبنى على هذه التطورات العلمية المتسارعة.

وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة جريس (2004) حيث أظهرت نتائجها أن هناك اختلافاً في تطبيق مجالات إدارة الجودة تُعزى لمكان التدريس، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة علاونة (2004) ودراسة العباسي (2004) التي اشارت الى عدم وجود فروق في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الكلية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α ≤0.05) لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية حسب متغير المؤهل العلمي.

للإجابة عن الفرضية الرابعة استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) والجداول (10) و(11) تبين ذلك.

جدول (10) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حسب متغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	دبلوم	10	3.66	.570
	بكالوريوس	9	3.35	.520
	ماجستير	37	3.18	.520
	دكتوراه	15	3.46	.350
	المجموع	71	3.33	.520

جدول رقم (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الهيئة التدريسية	بين المجموعات	.390	3	.1300	.6220	.6030
	داخل المجموعات	14.008	67	.2090		
	المجموع	14.398	70			
المناهج الدراسية	بين المجموعات	1.866	3	.6220	1.500	.2230
	داخل المجموعات	27.794	67	.4150		
	المجموع	29.660	70			
الطلبة	بين المجموعات	2.688	3	.8960	1.838	.1490
	داخل المجموعات	32.657	67	.4870		
	المجموع	35.345	70			
اساليب التعليم والتعلم	بين المجموعات	1.571	3	.5240	1.488	.2260
	داخل المجموعات	23.568	67	.3520		
	المجموع	25.139	70			
معايير التقويم والامتحانات	بين المجموعات	4.240	3	1.413	2.437	.0720
	داخل المجموعات	38.851	67	.5800		
	المجموع	43.090	70			
جودة خدمة المجتمع	بين المجموعات	3.252	3	1.084	2.141	.1030
	داخل المجموعات	33.923	67	.5060		
	المجموع	37.175	70			
البرامج التعليمية التقنية	بين المجموعات	5.897	3	1.966	3.406	.0220
	داخل المجموعات	38.661	67	.5770		
	المجموع	44.558	70			
البيئة التقنية	بين المجموعات	4.353	3	1.451	2.762	.0490
	داخل المجموعات	35.206	67	.5250		
	المجموع	39.559	70			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.145	3	.7150	2.895	.0420
	داخل المجموعات	16.553	67	.2470		
	المجموع	18.698	70			

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، (ف) الجدولية (2.62)

يتضح من نتائج الجدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتطبيق معايير جودة التعليم حسب متغير المؤهل العلمي في مجالات الهيئة التدريسية والمناهج الدراسية والطلبة وأساليب التعليم والتعلم ومعايير

التقويم والامتحانات وجودة خدمة المجتمع، بينما أظهرت فروق في مجالات البرامج التعليمية التقنية والبيئة التقنية والدرجة الكلية، فقد استخدمت الباحثة اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، ويوضح الجدول (18) نتائج المقارنة البعدية.

الجدول (12) نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير المؤهل العلمي، في مجالات البرامج التعليمية التقنية والبيئة التقنية والدرجة الكلية.

	المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
البرامج التعليمية التقنية	دبلوم		0.61111	0.79054(*)	0.33333
	بكالوريوس			0.17943	-0.4600
	ماجستير				0.45721-
	دكتوراه				
البيئة التقنية	دبلوم		.14957	0.62474(*)	.25385
	بكالوريوس			0.47517	-0.3699
	ماجستير				-.37089
	دكتوراه				
الدرجة الكلية	دبلوم		0.30154	0.47561(*)	0.19705
	بكالوريوس			0.17406	-0.2800
	ماجستير				-0.27855
	دكتوراه				

* دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

أشارت النتائج في الجدول (10) الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حسب متغير المؤهل العلمي في مجالات (البرامج التعليمية التقنية و البيئة التقنية والدرجة الكلية) بين حملة مؤهل الدبلوم من جهة وحملة مؤهل الماجستير من جهة اخرى) وذلك في كافة المجالات المذكورة (البرامج التعليمية التقنية والبيئة التقنية والدرجة الكلية) ولصالح حاملي مؤهل الدبلوم، بينما لم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائيا وترى الباحثتان ان أعضاء هيئة التدريس حاملي مؤهل الدبلوم يعينون عادة في الكليات التقنية من حملة التخصصات التقنية، و تخصصهم هذا من أهم القواعد الفنية المهنية في أي مؤسسة وهم الركيزة الأساسية للعمل التقني فبالتالي هم أكثر من غيرهم اطلاعا على جزئيات التقنية المستخدمة في الكلية وبالنسبة لتخصص الماجستير ربما يعود السبب الى أنهم يدرسون المساقات المتعلقة بالجانب النظري أما الجانب العملي يسند الى زملائهم.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة علاونة (2004) ومع دراسة صالح (2009) و مع دراسة آدم (2010) و دراسة حماد و مزاهرة (2010) في انه لا توجد فروق للمؤهل العلمي في هاذين المجالين.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05 ≥α) لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حسب متغير سنوات الخبرة.

للإجابة عن الفرضية الخامسة استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) والجداول (13) و (14) تبين ذلك.

جدول (13) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حسب متغير المسمى الوظيفي.

المجال	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	مشرف مختبر	15	3.46	.650
	محاضر	50	3.28	.490
	رئيس قسم أكاديمي	6	3.42	.360
	المجموع	71	3.33	.520

جدول رقم (14) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لتطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية حسب متغير سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الهيئة التدريسية	بين المجموعات	.483	2	.2410	1.180	.3130
	داخل المجموعات	13.915	68	.2050		
	المجموع	14.398	70			
المناهج الدراسية	بين المجموعات	1.116	2	.5580	1.329	.2710
	داخل المجموعات	28.544	68	.4200		
	المجموع	29.660	70			
الطلبة	بين المجموعات	1.017	2	.5080	1.007	.3710
	داخل المجموعات	34.328	68	.5050		
	المجموع	35.345	70			
أساليب التعليم والتعلم	بين المجموعات	1.100	2	.5500	1.555	.2190
	داخل المجموعات	24.039	68	.3540		
	المجموع	25.139	70			
معايير التقويم	بين المجموعات	3.404	2	1.702	2.916	.0610

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
والامتحانات	داخل المجموعات	39.686	68	.5840		
	المجموع	43.090	70			
جودة خدمة المجتمع	بين المجموعات	.903	2	.4510	.8460	.4330
	داخل المجموعات	36.272	68	.5330		
	المجموع	37.175	70			
البرامج التعليمية التقنية	بين المجموعات	4.565	2	2.283	3.881	.0250
	داخل المجموعات	39.993	68	.5880		
	المجموع	44.558	70			
البيئة التقنية	بين المجموعات	.811	2	.4060	.7120	.4940
	داخل المجموعات	38.748	68	.5700		
	المجموع	39.559	70			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.038	2	.5190	1.998	.1430
	داخل المجموعات	17.660	68	.2600		
	المجموع	18.698	70			

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، (ف) الجدولية (2.62)

يتضح من نتائج الجدول (23.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجالات الهيئة التدريسية والمناهج الدراسية والطلبة وأساليب التعليم والتعلم ومعايير التقويم والامتحانات والبيئة التقنية والدرجة الكلية، وأظهرت نتائج هذا الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة مجال البرامج التعليمية التقنية، فقد استخدمت الباحثة اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، ويوضح الجدول (23) نتائج المقارنة البعدية.

الجدول (15) نتائج اختبار (LSD) للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير سنوات الخبرة، في مجال البرامج التعليمية التقنية.

الجامعة	اقل من 5 سنوات	من 5 سنوات – اقل من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
اقل من 5 سنوات		−0.58560(*)	−0.07031
من 5 سنوات – اقل من 10 سنوات			0.51529(*)
أكثر من 10 سنوات			

* دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير جودة التعليم التقني حسب متغير سنوات الخبرة في مجال البرامج التعليمية التقنية بين اعضاء الهيئة التدريسية ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) وذوي الخبرة (أكثر من 10سنوات) من جهة وزملائهم ذوي الخبرة (من 5 سنوات– اقل من 10سنوات) من جهة اخرى لصالح ذوي الخبرة (من 5 سنوات– اقل من 10سنوات)، بينما لم تكن المقارنات الأخرى دالة احصائياً.

وقد يُعزى ذلك إلى حرص أعضاء هيئة التدريس في فئة الخبرة من (5 سنوات–اقل من 10سنوات) وحماستهم إلى تحقيق ثقافة تنظيمية جديدة واعية، وتتفق مع نتائج دراسة صالح (2009) التي اشارت الى وجود فروق تعزى لمتغير سنوات

الخدمة، بينما اختلفت مع كل من دراسة الملاح (2005) وتختلف مع دراسة علاونة (2004) ودراسة آدم (2010) ودراسة حماد ومزاهرة (2010) ودراسة علاونة (2004) والعباسي (2004) ومع دراسة راضي (2006) حيث أشارت النتائج الى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة.

استنتاجات الدراسة:

- ركزت الدراسة على تحديد اداة واقعية لقياس جودة المؤسسة التربوية ومن ثم تطبيقها على الجامعات والكليات التقنية.
- وجود فروق في بعض المجالات نسبة الى المتغيرات.

التوصيات:

- اجراء الابحاث حول هذا الموضوع والوقوف على نقاط القوة والضعف في مستوى جودة التعليم التقني.
- انشاء وحدة الاعتماد والنوعية لضمان الجودة في كل جامعة وكلية تقنية يتضمن فريق عمل يقع على عاتقها تنظيم برامج تدريبية ومتخصصة للعاملين بحيث تتضمن تلك البرامج مفهوم الجودة واهميتها وكيفية تنفيذ الاعمال المختلفة.
- التركيز على دعم المناهج التقنية وان تركز على الابداع والتفكير وتكون من واقع حياة الطلاب.
- زيادة الخدمات المقدمة لأعضاء هيئة التدريس وتفعيلها داخل الكليات التقنية.
- اعداد الدورات التدريبية اللازمة التي تزود عضو هيئة التدريس بالكفاءات المهنية اثناء قيامه بعملية التدريس.
- تنويع تقنيات التعليم والتقويم الجامعي التقني.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- آدم، عصام. (2010). *واقع مخرجات التعليم العالي في ضوء معايير الجودة الشاملة*، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع (4)، ص 399- 442.
- العباسي، عمر. (2004). *واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضو معايير إدارة الجـــودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس: فلسطين.
- جريس، إيمان. (2004). *إدارة الجودة الشاملة وإمكانياتها التطبيقية في جامعة بيرزيت*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.
- حماد، هبة ومزاهرة، ايمن. (2010). *جودة برامج التعليم التقني في الكليات الجامعية المتوسطة في الاردن كما يراها المدربون واعضاء هيئة التدريس*، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع (55)، 269- 292.
- حمدان، عبد الرحيم. (2001). *التعليم التقني في فلسطين ودوره في تحقيق التنمية*، مجلة رؤية .الهيئة العامة للاستعلامات، فلسطين، غزة، العدد (1).
- حمدان، عبد الرحيم. (2005). *مدى فاعلية التعليم المستمر في تحقيق التنمية بالكليات التقنية بمحافظات غزة*، مجلة جامعة الأقصى بغزة، العدد(9) ، المجلد (1) .
- حولي، عليان. (2009). *تقويم جودة البيئة الجامعية من وجهة نظر الخريجين في الجامعة الاسلامية بغزة*، مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات، ع (17)، ص 45 -79.
- الخطيب، احمد. (2009). الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية، عالم الكتب الحديث، إربد، الاردن.
- دياب، سهيل رزق. (2009). *معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي – الجامعة الفلسطينية – الفاعلة –دارسة حالة*، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع (17)، ص 12- 43.

- راضي، ميرفت محمد. (2006). معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم التقني في محافظات غزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- سعدية، منصور محمد. (2005)، *تقييم عملية التدريب للعاملين بالكليات التقنية في محافظات غزة من وجهة نظر المتدربين*، الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستيرغير منشورة، غزة، فلسطين.
- الشويخ عاطف. (2007). *واقع التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم التقني في محافظات غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، فلسطين.
- عامر، طارق. (2007). معايير ونماذج ادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع (4)، ص 355- 382.
- العبد، عبد الرحيم. (2001). *التعليم التقني في ودوره في تحقيق التنمية*، مجلة رؤية، ع (11)، ص 82- 103.
- عبد الرحمن، علاء الدين وسليم، وسام وناصر، ابتسام. (2010). تحديد معايير الجودة في مخرجات التعليم التقني الهندسي، مجلة جامعة بابل، العراق.
- العطار،ابراهيم يوسف.(2006). *واقع ادارة الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها في التحدي*، المؤتمر التربوي الخامس، جودة التعليم الجامعي، في الفترة من 11-13 إبريل-جامعة البحرين، كلية التربية، ص 535-595.
- علاونة، معزوز. (2004). *مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية*، بحث مقدم إلى مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، 5/7 -3.
- عودة، لينا. (2008). *اتجاهات اعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية نحو اعداد المعلم الفلسطيني في ضوء معايير الجودة الشاملة*، رسالة ماجستير غير منشورة، القدس، فلسطين.
- عيسى، حازم والناقة، صلاح. (2009). *تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الاسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة*، بحث مقدم للمؤتمر التربوي الثاني " دور التعليم العالي في التنمية الشاملة ".
- الفتلاوي، سهيلة. (2007). الجودة في التعليم (المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات)، دار الشروق، عمان، الاردن.
- المراغي، عبد الراضي. (2008). تطبيق نظام الجودة التعليمية والاعتماد، ص6، دار الفكر العربي القاهرة، مصر.
- الملاح، منتهى. (2005). واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس فلسطين.

المراجع الاجنبية

- Bogue, E.G., And Saunders, R.L. (1992). *The Evidence for Quality: Strengthening The Tests of Academic and Administrative Effectiveness*, San Francisco: Jossey – Bass.
- Chaff.E and Sherr. (1992). Quality Transforminy Postsecontary Education, Cupa-Jornal.Vol.3, No21.
- Nughraha,P.(2003).*Management In Teaching & Learning Process*, (Online)Available From : Http//Www.Petra.Ac.Id/English/Science.
- Stanley, Gordan, Reynolds, (1995): *Performance Indicators And Quality Review In Australian Universities*,Vol. 4 No.2
- Ulichny,B.(2005).*How Can Creating Standards Ensure Teacher Quality* ,Brown University ,Washingston.

- Valeria, C. Bryan, (1998): *"Diagnostic and Prescriptive Instrument of Quality Indicators"* U.S.A. Vol. 1, No.4

ملحق رقم (1) الاستبانة بصورتها النهائية

حضرة عضو/ة هيئة التدريس---------- المحترم/ة: .

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "مدى **تطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين التقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر اعضاء الهيئة الاكاديمية** "، وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس. لذا يرجى من حضرتك التعاون في استكمال البيانات من خلال الاستجابة عن جميع فقرات الاستبانة، بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة وتحت درجة التقدير التي تراها مناسبة، علما بان جميع إجاباتك ستستخدم لغايات البحث العلمي فقط.

الباحثة: رباب حمدان

المعلومات الشخصية

ضع اشارة (√) حول رمز الخيار المناسب:

1. اسم الجامعة: جامعة خضوري ☐ كلية رام الله للبنات ☐ كلية العروب ☐ كلية الأمة ☐
2. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
3. البرنامج: الحاسوب ☐ العلوم الادارية ☐
4. المؤهل العلمي: دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐
5. سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 سنوات – اقل من 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

معـايير الجــودة

المجال الاول: الهيئة التدريسية

ممارسة	التقدير الحالي				
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1. يتمتعون بمؤهلات وتخصصات تتلاءم مع طبيعة البرنامج.					
2. تتناسب اعدادهم مع عدد الطلبة الملتحقين بالبرنامج.					
3. يمتلكون الخبرة والمهارة الكافية في التعليم.					
4. يقومون بإجراء ونشر أبحاث علمية تطويرية.					
5. يتعاونون في سبيل تحسين العملية التعليمية وتطويرها.					
6. ينوعون في ادوات قياس مستوى تحصيل الطلبة وتقدمهم.					
7. يعززون ثقة الطلبة بأنفسهم ويشجعونهم على المشاركة الفعالة.					
8. يخضع اعضاء الهيئة التدريسية للتدريب الأكاديمي المناسب.					
9. يحترم اعضاء هيئة التدريس طلبتهم.					
10. تتمتع الهيئة التدريسية بدرجة عالية من التدريب لتحقيق متطلبات سوق العمل.					
11. يحدد عضو هيئة التدريس المراجع والموضوعات التي تحقق اهداف برامجهم بحرية.					
12. تتفاعل الهيئة التدريسية مع الطلبة بشكل يدفع التعلم الذاتي لدى الطلبة.					
13. يتعاون اعضاء هيئة التدريس مع لجنة التخطيط في تطوير وتحديث البرامج وتعديلها.					
14. يطلع عضو هيئة التدريس على تقرير لجنة التقييم الخاصة بتقييم العملية التدريسية ويبدي آراءه عليها.					
15. يتبع اعضاء هيئة التدريس طرقا متنوعة في التدريس.					

المجال الثاني: المناهج الدراسية

ممارسة	التقدير الحالي				
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
16. توازن بين الجانبين النظري والعملي.					
17. تتسم بملامح عصرية وتتجاوب مع التطورات الحديثة.					
18. توفر فرصا كافية لتطوير المهارات العليا للطلبة.					
19. تضمن تنافسا حقيقيا مع المستويات المقبولة دوليا.					
20. يرتبط محتوى المناهج بالحاجات الراهنة للمجتمع الفلسطيني.					

21. تراعي التوازن بين المعارف العامة والتخصصية.					
22. تراعي التسلسل الافقي والعمودي في مستويات البرنامج المختلفة.					
23. توازن بين المتطلبات الاساسية والفرعية للتخصص.					
24. تحقق المساقات الدراسية رسالة البرنامج واهدافه.					
25. يتم تحديث وتطوير المساقات الدراسية بشكل دوري ومستمر.					
26. يشارك في اعداد المناهج كثيرًا من الخبراء والمتخصصين.					
27. ترتبط المناهج ببيئة المتعلمين وبحاجاتهم وميولهم.					
28. يتم التخطيط لأعداد المناهج الدراسية وتصميمها وتغييرها.					
29. يتناسب المحتوى الدراسي للمنهاج مع مستويات الطلبة.					
30. يراعي المحتوى التوازن بين الاتساع والعمق للمفاهيم.					
31. يتناسب المحتوى مع احتياجات سوق العمل الفلسطيني.					
32. يضم المحتوى آليات لإجراء التقويم الذاتي.					
33. يكون المحتوى مراعيا للحداثة العلمية وآخر مستجدات العصر.					

المجال الثالث: الطلبة

ممارسة	التقدير الحالي				
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
34. يتلقى الخريج تدريبا مهنيا ملائما.					
35. يحظى معظم الخريجين بالتقدير والثقة في مواقع العمل المختلفة بما في ذلك القطاعات التربوية.					
36. يتابع العديد من الخريجين دراساتهم العليا بنجاح.					
37. يساهم العديد من الخريجين في العمالة الوطنية.					
38. يتوافق نمط عمل الخريجين في السنوات الثلاث الاخيرة مع رسالة البرنامج واهدافه.					
39. توجد آليات لمراجعة مواصفات الخريج وفقا للتغيرات في سوق العمل.					
40. توجد آليات متابعة واستقصاء لكفاءة الخريجين اثناء العمل.					
41. يتم تخريج الطلبة لسد الاحتياجات وبشكل يضمن تدفقهم بالاعداد والتخصصات المطلوبة في الوقت المناسب.					
42. تعتمد الجامعة او الكلية في عمليات التقويم على قدرتها على توفير كفاءات تغطي حاجات السوق.					

المجال الرابع: اساليب التعليم والتعلم

ممارسة	التقدير الحالي				
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
43. توازن بين اساليب التعلم والتعليم كطريقة منهجية.					
44. يتم اعتماد التخطيط المسبق للمحاضرات.					
45. يراعى استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات بشكل جيد.					
46. يتم توفير الدعم الأكاديمي للطلبة.					
47. يتم اعتماد التغذية الراجعة لتطوير عمله.					
48. يتم التنويع في اساليب واستراتيجيات التدريس المناسبة.					
49. يتم توظيف تقنيات حديثة في العملية التعليمية.					
50. تعزيز الطالب في مهارات البحث وحل المشكلات.					
51. تنمي لدى الطالب مهارات التفكير التحليلي والناقد.					
52. تتيح فرصا للعمل الفردي والجماعي.					

المجال الخامس: معايير التقويم والامتحانات

ممارسة	التقدير الحالي				
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
53. تمتاز اساليب التقويم بالتنوع.					
54. يتناول التقويم جميع جوانب العملية التعليمية.					
55. تتصف اساليب التقويم بخصائص الصدق والثبات.					
56. توظف نتائج التقويم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.					
57. تراعي وسائل التقويم الفروق الفردية بين الطلاب.					
58. توازن بين مستويات الاهداف المختلفة.					
59. تعزز لدى الطالب مهارات التفكير العليا.					
60. تعزز ثقافة التعليم الذاتي.					

المجال السادس: جودة خدمة المجتمع

ممارسة	التقدير الحالي				
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
61. ترتبط التخصصات المختلفة في الجامعة او المعهد باحتياجات المجتمع المحيط بها.					
62. تتفاعل الجامعة او المعهد بمواردها البشرية والمادية مع المجتمع بقطاعاتهِ.					
63. تحتفظ الجامعة او الكلية بعلاقات قوية مع مؤسسات المجتمع المتعددة.					
64. تربط الجامعة او الكلية العملية التعليمية داخل الجامعة او الكلية بالتدريب في مواقع الانتاج.					
65. تنسق الجامعة او الكلية مع القطاع الخاص لتدريب وتأهيل الطلاب على التطبيق العملي في مؤسساته.					
66. يتم تطوير البرامج على ضوء برامج اقليمية وعالمية لإحراز المواءمة.					

المجال السابع: البرامج التعليمية التقنية

تقصد الباحثة بالبرامج التعليمية التقنية: البرامج الحاسوبية التقنية التي تدرس في مختبرات الحاسوب مثل برامج: (Micro Soft Office، Oracle، Photo Shop، Flash، SPSS ، Auto cad ولغات البرمجة)

ممارسة	التقدير الحالي				
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
67. تمتاز البرامج التقنية بإمكانية تعلمها والتدريب عليها.					
68. تتوفر برامج تدريبية متنوعة واسعة من المهارات الحياتية اليومية.					
69. يتم متابعة الاصدارات الاحدث للبرامج التقنية التي تدرس.					
70. تنسجم البرامج التقنية مع تطورات العصر ومستجداته وخصوصيات المجتمع الفلسطيني.					

المجال الثامن: البيئة التقنية

ممارسة	التقدير الحالي				
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
71. يتوفر بالمكتبة الكتب والدوريات والمراجع العربية والاجنبية ذات العلاقة بالبرنامج.					
72. يتم الوصول الى مختبرات الحاسوب بشكل سهل ومتاح لجميع الطلبة.					
73. تحقق مختبرات الحاسوب اهداف البرنامج.					
74. تدعم الجامعة او الكلية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التدريسية بشكل مستمر.					
75. تتوفر البنى الاكاديمية والبحثية المناسبة لنجاح البرامج التقنية.					
76. تدعم الجامعة او الكلية الصيانة المستمرة والسريعة والدائمة للأجهزة والمصادر.					
77. توفر الجامعة او الكلية التجهيزات اللازمة لكل تخصص.					
78. شبكات الحاسوب الداخلية والخارجية تستخدم على نطاق واسع في الجامعة او الكلية.					
79. يتناسب عدد الاجهزة في المختبر مع عدد الطلاب.					
80. يعطي مدرسو الاختصاص الفرصة لكل طالب للعمل بيديه في المختبرات.					
81. تتوفر الخدمات العامة من ارشاد ورعاية صحية ومواصلات لكل من اعضاء الهيئة التدريسية والطلبة.					
82. تتوفر البيئة التعليمية والصحية في المرافق العامة والاكاديمية والتدريبية.					
83. تؤمن الجامعة او الكلية اللوازم الضرورية لضمان بيئة عمل مأمونة وفق تعليمات الصحة والسلامة المهنية.					

انتهت الاستبانة

إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العراقية
وموائمتها لسوق العمل
(عينة استطلاعية لكليات القانون)

أ. م. بسمة خليل نامق الأوقاتي
مدير شعبة ضمان الجودة
كلية العلوم السياسية – جامعة بغداد
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جمهورية العراق
basma.auqaty@gmail.com

الباحثة طيف مكي العزاوي
ماجستير علوم سياسية
قسم سياسات التربية والتعليم
وزارة التخطيط
جمهورية العراق
mustafaitc@yahoo.com

2018

إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العراقية وموائمتها لسوق العمل
(عينة استطلاعية لكليات القانون)

أ. م. بسمة خليل نامق الأوقاتي الباحثة طيف مكي العزاوي

المقدمـــة

يمثل التعليم العالي أهم دعائم تطوير المجتمعات البشرية وأدوات النهوض بها، وذلك لما يحتله من مكانة في تهيئة وإعداد الأطر الفنية والعلمية المؤهلة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وإن اعتماد نظم الجودة في التعليم الجامعي ما هو إلا استجابة لمتطلبات المجتمع وتحفيز الإبداع وإجراء الدراسات والبحوث العلمية لتحقيق التنمية المستدامة خدمة للمجتمع البشري.

حيث ظهر مفهوم ادارة الجودة في التعليم الجامعي كنتيجة للانتقادات المتصاعدة لتدني نوعية التعليم العالي ، وارتفاع كلفته والانتشار المتزايد للجامعات الاهلية ، والدفع بمؤسسات التعليم العالي نحو الاستقلال الذاتي، فضلاً عن المنافسة الحادة في سوق العمل، والتنافس العالمي بين مؤسسات التعليم العالي كنتيجة للعولمة , وانتشرت بذلك الهيئات العالمية لضمان ادارة الجودة في التعليم العالي ، والتي عملت على تحديد السياسات والمعايير لضمان جودة البرامج في هذا التعليم، وأصبح لزاماً على مؤسساته الأخذ بها وتحقيقها في برامجها كمتطلب أساسي للاعتراف بها واعتمادها.

وركزت هذه الدراسة على أحد أهم مكونات نظام التعليم الجامعي "المخرجات"، وكان الهدف من ذلك هو قياس جودة المخرجات في الجامعات الحكومية والاهلية في كليات القانون، حيث سعت الى تحديد نقاط القوة والضعف فيها. لقد تم تخصيص القسم الأول في الدراسة للاطار المنهجي من خلال تحديد المشكلة والهدف وبيان الاهمية وتقديم فرضية وصياغة منهجية وتحديد مجتمع وعينة الدراسة , ونطاقها ومصطلحاتها , فيما تناول القسم الثاني للدراسة الاطار التطبيقي حيث تم فيه دراسة وتحليل الأسس التخطيطية للبرامج الحكومية (البرنامج الحكومي 2014-2018) وخطة التنمية الوطنية (2013-2017) ووثيقة الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم العالي في العراق (2010-2020)), و تناول القسم الثالث والاخير تحليل نتائج الدراسة من خلال محورين، تم في المحور الاول تناول كيفية كتابة الاستبانة للكادر التدريسي , اما في المحور الثاني فقد تم التركيز على تحليل نتائج الاستبانة في ضوء البيانات و فقرات الاستبانة , و صولاً الى الخاتمة و نتائج الدراسة و التوصيات التي تبنتها الباحثتين.

القســـم الاول
(الإطـــار المـنـهـجـــي للدراســـــة)

أولا: مشكـلـة الدراســة

تمثل مخرجات أي نظام الغاية الأساسية لوجوده، وتعكس مخرجات التعليم العالي مدى متانة النظام التعليمي ومدى تطور أو تأخر المجتمع، وفي هذه الدراسة يتم التركيز على مجموعة من مخرجات الجامعات العراقية، وإذا كانت مخرجات جامعاتنا لم تبلغ مستوى الطموح في مقاييس الجامعات العالمية، فهل تحظى بالمكانة المرموقة في مؤسسات سوق العمل العراقي؟ ويمكن أن تتضح مشكلة الدراسة أكثر من خلال التساؤلات الآتية:

1- هل تلائم مخرجات الجامعات الحكومية والاهلية مع حاجة ومتطلبات مؤسسات سوق العمل؟
2- هل تمتلك مخرجات الجامعات الحكومية والاهلية مقومات الجودة التي تؤهلها لإشباع حاجات ومتطلبات سوق العمل؟
3- هل تحقق مخرجات الجامعات الحكومية والاهلية الطلب المناسب لجودتها من قبل مؤسسات سوق العمل؟

ثانيا: أهـداف الدراســة

للأرتقاء بجودة التعليم العالي لتحقيق اهداف خطة التنمية الوطنية (2013-2017) والبرنامج الحكومي (2015-2018) من خلال:

1- قياس جودة مخرجات كليات القانون وتحديد نقاط القوة والضعف فيها.

2- التعرف على وجهة نظر الكادر التدريسي (الاستاذ الجامعي) ومدى رضاهم عن جودة مخرجات الكلية.
3- التعرف على الوسائل التي من شأنها أن تسهم في تطوير جودة مخرجات الكلية والارتقاء بها الى الأفضل في ضوء معايير الجودة الشاملة.

ثالثا: أهميــة الدراســة

تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي:

1- تسليط الضوء على واقع جودة مخرجات الجامعات الحكومية والاهلية وإبراز أهميتها في تحقيق فرص عمل للشباب.
2- مدى ملائمة جودة مخرجات التعليم لحاجات ومتطلبات سوق العمل.
3- الاستفادة من المعلومات المتوفرة واستثمارها في ضمان جودة التعليم العالي.
4- وضع سياسات خاصة لمعالجة المعوقات التي تعرقل الارتقاء بجودة التعليم بالجامعات العراقية.

رابعا: فرضيــة الدراســة

اعتمدت الدراسة على الفرضية الآتية:

تتمتع الجامعات الحكومية والأهلية قيد الدراسة بمخرجات ذات جودة من وجهة نظر (الكادر التدريسي)، لكنها من وجهة نظر مؤسسات سوق العمل لا تتمتع بمخرجات ذات جودة مقبولة.

خامسا: منهجيــة الدراســة

بغية الوصول إلى تحقيق أهداف الدراسة التي وضعتها الباحثتان نصب عينيهما، كان لا بد من إختيار المنهج الاحصائي الوصفي كمنهج ملائم لمثل هذه الدراسات مع إستخدامه لأدوات التحليل الإحصائي والقياسي التي تفي بهذا الغرض.

سادسا: مجتمع وعينة الدراســة

استهدفت الدراسة عينة من الاساتذة في كليات القانون في الجامعات الحكومية والاهلية، وكان السبب في اختيار التدريسيين دون غيرهم لكونهم يمتلكون معرفة جيدة بجودة مخرجات الجامعات من خلال احتكاكهم المباشر واطلاعهم على مستوى جودة مدخلات التعليم العالي وجودة عملياتها؛ انظر جدول رقم (1) في الملحق؛ عينة الدراسة

الجدول رقم (1) من ملاحق الدراسة: عينة الدراسة

سابعا: حدود الدراسة

تحددت الدراسة في تحقيق الأهداف أعلاه بالحدود الآتية:

الحدود الزمانية: تعاملت مع المدة الزمنية للعام الدراسي (2016- 2017)، وللفترة من كانون الثاني ولغاية حزيران من عام 2017.

الحدود المكانية: تعاملت مكانيا مع بعض الجامعات الحكومية والاهلية التي تمت دراستها.

ثامنا: مصطلحات الدراسة

الجودة (Quality): تعرف بأنها جملة من المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوافر لجميع العناصر ومنها العملية التعليمية بالجامعة سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو المخرجات التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية للجامعة.[1]

ادارة الجودة (Quality Management): " ان ادارة الجودة هي فلسفة إدارية 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".[2]

إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management): وتُعرف بأنها منهج شامل لتحسين التنافسية والفاعلية والمرونة من خلال التخطيط والتنظيم وفهم كل نشاط واشتراك كل فرد في كل مستوى[3]

جودة التعليم العالي (Quality of higher Education): هو مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة.

---

1 سيلان جبران العبيدي، ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، "الموائمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي"، بيروت , 2009 , ص 3.

2 صبيح كرم زامل موسى الكناني، متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية، ابن الهيثم، وابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير (غير منشورة) , 2005 , ص 10.

3 Oakland, John, (2000). Total quality a management butter worth Heinemann, p.p 16-17.

الموائمة (Harmonization): وتعني التوافق بين اعداد الخريجين من التخصاصات (القانونية) مع الشواغر المتوفرة في سوق العمل.

سوق العمل (The labor market): ويعني المؤسسة التنظيمية الاقتصادية التي يتفاعل فيها عرض العمل والطلب عليه، حيث يتم تحديد فرص العمل المطلوبة وتشغيلهم فيه بما يتوافق مع تخصصاتهم وبما يتلائم مع الفرص الوظيفية المتاحة.

القسم الثانـــي

البرامج والاستراتيجيات الحكومية

اولاً: ادارة الجودة الشاملة بين البرنامج الحكومي (2014 – 2018) وخطة التنمية الوطنية (2013 – 2017)

سعت الحكومة العراقية من خلال برنامجها الحكومي الى المحاور الاساسية للأولويات الستراتيجية الى تحقيق مستوى معيشي وخدمي للمواطن يلبي متطلباته الاساسية في العيش الكريم عن طريق توفير الخدمات التي يحتاجها الفرد على معايير عالمية، والتأكيد على ضمان حق المواطن في الحصول على فرصته بالتعليم والتعليم العالي بما يلبي احتياجات سوق العمل.[4] وهذا ما اكدته واشارت اليه خطة التنمية الوطنية (2013 – 2017) والتي تسعى لتحقيق الاهداف والغايات الاسترتيجية الوطنية للتعليم، والتي اكدت على ان التعليم عامل اساسي لتقدم المجتمع وحق تكفله الدولة للجميع، واسترشدت بشكل فاعل بالبرنامج التنفيذي الحكومي والاستراتيجيات والخطط القطاعية لكافة الوزارات والمحافظات.[5]

حيث استندت التوجهات الاساسية للتعليم فيها تكامل رأس المال البشري بوصفه مسارا موجهاً للتنمية، وهو منهج يقود الى تعزيز وتطوير قدرات الفرد خلال دورة حياته التعليمية الكاملة ابتداءاً من التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وصولاً الى التعليم العالي. وتَضمن خطة التنمية الوطنية توجهات اساسية من اهمها رفع مستوى المخرجات التعليمية اعتمادا على تحديث النظام التعليمي وضمان جودته بالارتكاز على معايير محددة أهمها:[6]

1- عدالة توزيع فرص التعليم العالي بأنواعه كافة لتلبية احتياجات الطلب المجتمعي في المناطق كافة.
2- رفع كفاءة النظم المؤسسية، من خلال التأمين والدعم المؤسسي وتطوير الوزارات والقدرات والبحث العلمي.
3- تشجيع المشاركة المجتمعية في انشاء مؤسسات التعليم العالي وادارتها وتمويلها.
4- تطوير المناهج التعليمية والانشطة الطلابية وتوظيف التكنلوجيا لتحسين العملية التعليمية.

اما من ضمن الانجازات التي سعت في تحقيقها خلال الأعوام (2010 – 2011) و(2012 – 2013) وهو كان تطور كمي وثبات نوعي للتعليم الجامعي الحكومي والاهلي، وهي: [7]

1- ارتفاع معدلات الالتحاق الجامعي من (3,8%) الى (12,3%) وبنسبة زيادة (4%).
2- ازداد عدد الجامعات العراقية للمدة المذكورة بواقع (8) جامعات، كما ارتفع عدد الكليات الحكومية من (201) الى (238) كلية.
3- ارتفاع معدل طالب / استاذ في التعليم الجامعي من (11) الى (12) طالب / استاذ.
4- انخفاض نسب التسرب في التعليم الجامعي من (23,7%) الى (5,8%).
5- ارتفاع عدد الكليات الاهلية من (19) الى (23) كلية للمدة المذكورة.
6- ازدياد عدد الطلبة المقبولين في الكليات الاهلية من (13973) الى (20631) بزيادة مطلقة (6658) وبنسبة (47,6%).

وبناءا على ما تقدم، فيعد التعليم المحرك الاساس للأرتقاء بالمجتمع ومن حق كل فرد الحصول على فرصته في التعليم من خلال تطبيق معايير الجودة في الجامعات الحكومية والاهلية، والملاكات التدريسية واستخدام التقنيات الحديثة وسد النقص الحاصل بما يلبي احتياجات سوق العمل من خلال:[8]

1- تطوير البنى التحتية للتعليم العالي والبحث العلمي وذلك لأستيعاب طلب المحافظات والزيادة المتدفقة وتحديد الطاقة الاستيعابية لكل جامعة.
2- استكمال الابنية التعليمية حسب المقرر لها مع ادخال التقنيات ومستجدات المرحلة القادمة مع تطور كفاءة منظومة التعليم العالي في مجال اسداء

4 البرنامج الحكومي (2014 – 2018)، ص 4.
5 خطة التنمية الوطنية (2013 –2017)، ص 7.
6 المصدر السابق، ص 38.
7 خطة التنمية الوطنية، مصدر سبق ذكره، ص ص 38 – 39.
8 البرنامج الحكومي، ص ص 5 –6.

الخدمة للجميع وصولا الى الكفاءة المطلوبة ضمن معايير الجودة الشاملة.

3- الارتقاء بالبحث العلمي من خلال بناء قاعدة مادية ومختبرات علمية تخصصية.
4- تزويد الطلاب والهيئات التعليمية بالمصادر العلمية وانشاء مكتبة الكترونية.
5- تشجيع الجامعات الاهلية في المجالات كافة وتحفيز الاستثمار في هذا المجال مع ضمان الارتقاء بمستوى التعليم.

ثانياً: ادارة الجودة الشاملة في ضوء وثيقة الاسترتيجية الوطنية للتربية والتعليم العالي في العراق (2020-2010)

يعتمد تقدم اي بلد على مجموعة عوامل رئيسية يأتي في مقدمتها مقدرته على تكوين موارده البشرية وتطويرها بأستمرار، ويعد قطاع التربية والتعليم العالي المختص بتحقيق ذلك. ولقد أدركت الحكومة العراقية بعد تغيير النظام عام 2003، حاجة قطاع التربية والتعليم العالي الى الإصلاح، وخطت خطوات عديدة في هذا الاتجاه، ومن هذه الخطوات مشروع اعداد (وثيقة الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم العالي في العراق 2010-2020)، بالتعاون مع المنظمات الدولية:

- البنك الدولي.
- منظمة اليونسكو.
- منظمة اليونسيف.

وتأخذ الاستراتيجية بعين الاعتبار المواثيق الرسمية في العراق، فضلاً عن المواثيق العالمية وتستند الى تحديد احتياجات العراق الحالية والمستقبلية المتوائمة مع اهداف التنمية الشاملة وخططها، وذلك بهدف تخريج طلبة مؤهلين قادرين على تلبية الاحتياجات من خلال رسم السياسات وتحديد الاجراءات اللازمة لتوفير البيئة الملائمة لهذا التطوير.[9]

وتتسع ادارة الجودة الشاملة لتشمل نطاقاً واسعاً جداً من النشاطات التي تؤديها الجامعات الحكومية والاهلية ودورها الكبير في تحسين مستوى النظام التعليمي وتطويره والارتقاء بالخدمات التعليمية، وتعنى الاستراتيجية الوطنية بالمؤسسات التعليمية في ضعف تطبيقات ادارة الجودة الشاملة مما يشكل التحدي الاساس في هذا المجال.

حيث تتوزع الجامعات الحكومية على محافظات العراق كافة بواقع جامعة لكل محافظة، عدا محافظة بغداد فتشتمل (5) جامعات، واقدم جامعة هي جامعة بغداد تأسست عام (1958) لينضم تحت لواءها (11) كلية , و بعدها توسعت على مدار السنوات ليصبح عدد كلياتها الان (24) كلية , و تعزيزا للمكانة العلمية للجامعات والكليات الاهلية و بما يؤمن تحقيق اهدافها، عن طريق الاستقلالية والمرونة العلمية للتطور والابداع , فلقد نصت المادة (28) من التشريع رقم (57) لقانون الجامعات والكليات الاهلية لعام 2002 على استيفاء رسم سنوي مقداره (1%) الى وزارة التعليم العالي و البحث العلمي من اجمالي الأيراد السنوي للجامعة او الكلية الأهلية وتوزيع صافي الوفر المالي السنوي لها بنسبة (10%) للجهة المؤسسة و(15%) لتشجيع البحث العلمي والتأليف والترجمة والنشر , ويصرف المتبقي من صافي الوفر المالي السنوي لتغطية نفقات توسيع وتطوير نشاط الجامعة او الكلية .

حين اجازت وزارة التعليم العالي في العراق فتح كليات أهلية اشترطت على الهيئات المؤسسة لها الالتزام بضوابط تهدف في محصلتها النهائية الى ألا تتحول هذه الكليات الى مصدر لجني الأرباح على حساب عناصر العملية التعليمية الثلاثة: (المنهج والطالب والأستاذ).

ومن اجل التعامل مع هذا التحدي الكبير فقد تم تبني غاية اساسية تتمثل بالارتقاء بمستوى جودة الانشطة المختلفة في الجامعات الحكومية والاهلية بما يتوافق مع معايير الجودة العالمية، وبالاختلافات الواضحة في مجالات الجودة وتطبيقاتها في الجامعات العراقية.[10]

القسم الثالث: دراسة ميدانية على الجامعات العراقية: تحليل النتائج

اولاً: كيفية كتابة الاستبانة للكادر التدريسي

إن دراسة ادارة الجودة الشاملة في الجامعات (الحكومية والاهلية) يتطلب توفر معلومات واسعة جداً، كوننا نتعامل مع معايير قد تؤثر فيها الكثير من المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والخارجية، وبقصد الوصول الى

9 وثيقة الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم العالي في العراق (2010-2020)، ص3.

10 وثيقة الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم العالي في العراق (2010-2020)، مصدر سبق ذكره، ص512.

نتائج علمية في هذا المجال، فأن الباحثتين اتبع الطريقتين الأتيتين:

1- اللجوء الى المقابلات مع الكادر التدريسي خلال المدة التي تغطيها هذه الدراسة، وهم قدموا معلومات واسعة من خلال أسئلة يترك لهم الإجابة عليها، ومن خلال اجوبتهم حددت الباحثتان تطبيق مضامين ادارة الجودة الشاملة في جامعاتهم، والمتغيرات المؤثرة فيه، والفرق بين سقف الطموحات وواقع الأداء الجامعي للكادر التدريسي في العراق، وشكلت هذه الطريقة واحدة من اهم مصادر معلومات الدراسة.

2- اللجوء إلى الاستبانة، وهذه الطريقة تعد واحدة من أكثر الطرق العلمية للوصول إلى حقائق ما موجود من نظام ادارة الجودة الشاملة في الجامعات (الحكومية والاهلية) لكليات القانون، إلا إنه نظرا لحجم المعوقات السلبية (الوضع الأمني، محدودية مدة الدراسة، ....) فأن الباحثتين لجأتا إلى تقليص مجتمع الدراسة الذي يقوم بدراسته إلى أصغر عينة رأي مقبولة أكاديمياً، اعتمد عليها بوصفها واحدة من مصادر معلومات البحث في هذه الدراسة.

لغرض الوصول إلى رأي علمي ، قمنا بتوزيع استبانة(*) على عينة من الكادر التدريسي تم اختيارهم من مجتمع الدراسة ، إذ بلغ عدد اعضاء الهيئة التدريسية في العراق للجامعات الحكومية و الاهلية و هيئة التعليم التقني للعام الدراسي (2016-2017) نحو (40993)[11] نسبة الاناث منهم (34,9%)، وطالما انه لا يمكن دراسة هذا المجتمع ككل خلال مدة البحث ، فأن الباحثتين اتجه نحو اعتماد أساليب علمية في تقليل مجتمع الدراسة الخاضع للبحث ، فقُلص مجتمع الدراسة الى اختيار كلية القانون كنموذج للكليات الانسانية و كون هذه الكلية او قسم القانون من الاقسام المهمة و ذات تأثير قوي في سوق العمل العراقي , و يبلغ عدد الجامعات الحكومية التي تُدرس قسم القانون (17) جامعة و (4) منها في بغداد , و عدد الجامعات الأهلية التي تُدرس قسم القانون (24) كلية و (14) منها في بغداد , و قد بلغ عدد الكادر التدريسي لقسم القانون (751) عضو هيئة تدريسية , ومن خلال ذلك تم اختيار عينة من داخل محافظة بغداد ، كون بغداد تمثل عراقا مصغر بتكويناته الدينية و المذهبية و السياسية المختلفة وكونها الأنشط سياسيا , وتم خلاله اختيار اربع عينات في مواقع جامعية مختلفة داخل بغداد ، وهي :

1- كلية القانون / جامعة بغداد/ الوزيرية (كلية حكومية).
2- كلية الحقوق/ جامعة النهرين/ الكاظمية (كلية حكومية).
3- قسم القانون / كلية التراث الجامعة/ المنصور (كلية اهلية).
4- قسم القانون، كلية المأمون الجامعة / الإسكان (كلية اهلية).

اما بخصوص طريقة إعداد هذه الاستبانة، فأن هناك عدة خطوات اعتمدتها الباحثتان، بقصد الحصول على المعلومات الأساسية، وكالآتي[12]:

أ- تحديد كم ونوع المعلومات المطلوبة

هدفت الدراسة بالدرجة الأولى الحصول على معلومات محددة عن موضوع ادارة الجودة الشاملة في الجامعات (الحكومية

(*) الاستبانة هي استمارة يتم إعدادها من قبل مختصين وتحوي مجموعة من الأسئلة المغلقة أو المفتوحة أو كلاهما معا، وتسلم باليد أو ترسل بالبريد لعينة من المبحوثين للإجابة عليها، دون معاونة من الباحث لهم، في أغلب الأحيان، سواء في فهم الأسئلة أو تدوين الإجابات، ويعد الاستبيان من أهم أدوات البحث العلمي وأكثرها انتشار في أوساط الباحثين خاصة في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية.

11 تشير المصادر الأكاديمية الى ان هناك آليات محددة في تقدير حجم العينة الملائمة قياسا الى مجتمع البحث، وبما ان مجتمع البحث في العراق (40993) عضو هيئة تدريسية، وفقا لإحصائيات مديرية الاحصاء الاجتماعي لعام (2013-2014) – الجهاز المركزي للاحصاء. دائرة الدراسات والتخطيط والمتابعة، ص 5، وبما ان الدراسات التقليدية تشير الى نسبة الـ 5% كأقل نسبة مقبولة، يمكن الاعتداد بها لتكون العينة ممثلة لحجم المجتمع، الا ان هناك دراسات عدة تؤشر إمكانية تقليص العينة قياسا لمجتمع البحث الى نسب أصغر بكثير، وتكون ممثلة لمجتمع البحث، وهذه الدراسات من تشير الى أسلوب اختيار عينة راي، وهذا يتطلب أمرين:

– اختيار منطقة او مجتمع يمكن ان يكون ممثلا للمجتمع الكبير.

– طريقة اختيار عينة الرأي من تلك المنطقة.

12 فهد الفهد: طريقة عمل استمارة الاستبيان، مندیات باحاج الثقافية، بتاريخ 10 – 2 – 2008 , والتفاصيل على الموقع الالكتروني التالي:
http://bahaj.ahlamontada.com/t818-topic

والاهلية) ومواءمتها مع سوق العمل من وجهة نظر الكادر التدريسي (دراسة لعينة من كليات القانون)، ولأختبار فرضية الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، وذلك فرض على الباحثتين القيام بتحديد نوع وكم البيانات التي يراد جمعها، وتعد هذه الخطوة الأولى لخطوات الجزء الميداني من هذه الدراسة، وذلك باستخدام استمارة الاستبانة.

إعداد الاستمارة في صورتها الأولية

تعتمد هذه الخطوة على تحويل محاور الاستبانة وقضاياها بتفصيلاتها المختلفة إلى مجموعة من الأسئلة التي يجب أن تراعى قبل إعدادها وصياغتها عوامل أساسية عدة، أهمها:[13]

الظروف العامة لمجتمع الدراسة كالمستوى التعليمي والخلفية الاجتماعية والعمر للمبحوثين.

طبيعة المشكلة المراد بحثها، ويرتبط ذلك باستخدام الأسئلة المباشرة أو غير المباشرة والأسئلة المغلقة أو المفتوحة أو الجمع بين هذه الأنواع من الأسئلة.

طريقة معالجة البيانات وتحليلها وتفسيرها، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية والاستعانة ببرامج الحاسوب (S.P.S.S).

وينصح الممارسون وخبراء البحوث الميدانية [14] بأن يبدأ الباحث بخبرته الشخصية وبتصور ذاتي، وفقاً للإطار العام لبحثه، في تحديد المعلومات المطلوب الحصول عليها، بما يخدم أهداف الدراسة والغرض منه. [15]

ج- إعداد الاستمارة في شكلها النهائي

عرض استمارة الاستبانة على مجموعة من الأساتذة والخبراء المتخصصين في موضوع الدراسة وفي مناهج البحث العلمي، بهدف إجراء الصحة الموضوعية والمنطقية والمنهجية للاستبيان، أي التأكد من أنه يتم جمع نوع وكم المعلومات المطلوبة، وأن إعداده سليم وصياغته واضحة ومحددة [16] ، ولا شك الاستعانة بالأساتذة والخبراء المتخصصين ساهمت في توجيه الباحثتان إلى مواطن النقص أو القصور في أداواتها البحثية، من حيث شكلها أو مضمونها.

والأساتذة والخبراء الذين تمت استشارتهم بخصوص موضوع الاستمارة في مرحلة الاعداد الاولي للدراسة هم:

- الست نهى خضر يوسف/ مدير عام دائرة التنمية البشرية / سابقاً – وزارة التخطيط.
- د. نسرين جواد الشمري / مركز البحوث النفسية والتربوية – جامعة بغداد.
- د. خضر عباس عطوان / كلية العلوم السياسية – جامعة النهرين.

وقد جرت طريقة الاستبانة خلال المدة من شهر كانون الثاني الى آذار من العام 2015، وحسب البيانات الأولية للاستمارات في الجدول رقم (2) في ملحق الدراسة

جدول (2)

المعلومات الشخصية للعينة المبحوثة

تم توزيع (75) استمارة استبيان على عينة الدراسة وتم استلام (55) استمارة، منها (48) استمارة صالحة للتحليل، ومن خلال الجدول اعلاه نبين الاتي:

1- بلغت نسبة الجامعات الحكومية تحت الدراسة هو (56%).
2- كانت جامعة بغداد / كلية القانون اعلى نسبة في تلقي الاجابات من الكادر التدريسي وبلغت (33,3%).
3- بلغت نسبة الذكور (58,3%) مقابل (41,5%) للأناث وهي نسبة جيدة لطبيعة الاعمال الادارية والتدريسية.
4- بلغ متوسط عمر الكادر التدريسي ما بين (35 – 44) سنة وبلغت نسبتها (37,5%) مما يدل على نضج العينة.

13 زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، الطبعة الثانية، مطبعة أبناء الجراح، غزة،2010 , ص112.

14 زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، مصدر سبق ذكره، ص122.

15 إيلاف محمد , دراسة الاستبانة , موقع سبأ الالكتروني , بتاريخ 4 – 4 – 2012
www.alsobai.com/download.php?name=studentwork/ba7th

16 أحمد إبراهيم خضر، إرشادات عامة فى جزئية صدق وثبات الاستبيان، موقع بوابتي الالكتروني، بدون تاريخ، التفاصيل في الموقع الالكتروني التالي:
http://www.myportail.com/actualites-news-web-2-0.php?id=4966

5- يؤشر الجدول اعلاه نسبة عالية لحملة الشهادات العليا (الماجستير، الدكتوراه) بنسبة (44% و56%) وهي نسبة جيدة جداً لكون عينة الدراسة من حملة الشهادات العليا الجامعية.

6- العنوان الوظيفي للكادر التدريسي كانت اعلى نسبة لمدرس مساعد بنسبة (41,6%)، واقل نسبة لمرتبة الاستاذ بنسبة (4,1%)، وتساوت النسبتين للمدرس والاستاذ المساعد بنسبة (27%)، مما يدل على تنوع العناوين الوظيفية للكوادر التدريسية.

7- بلغ متوسط سنوات الخدمة (33,5%) وهي اعلى نسبة للفئة (1 – 5) سنوات، مما يدل على ان اغلب الكادر التدريسي من الفئة الشابة.

8- بلغ متوسط عدد المشاركين في الندوات والمؤتمرات العلمية (39,5%) كأعلى نسبة للفئة (1 – 5) دورات، وهو مؤشر جيد لكادر تدريسي من الشباب.

ثانياً: تحليل نتائج الاستبانة لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات وبحسب فقرات الاستبانة

سيتم عرض نتائج الدراسة وتحليلها وصولا للوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وتم الاعتماد على مقياس (LIKRET) الخماسي في اجابات العينة.

أ- الادارة العامة لكليات القانون في الجامعات الحكومية والأهلية

ويقصد بها مدى اهتمام القيادة الادارية في الكليات بعملية التخطيط ومدى قدرتها وفاعليتها على تكوين علاقات عمل فعالة بين الكادر التدريسي والاداريين في الكلية ومدى ضمان السياسات والاجراءات الادارية لفاعلية ادارة الكلية ومدى توفر السياسات والاجراءات المناسبة لتقويم إداء الاداريين وتطويرهم مهنيا.[17] ينظر الجدول (3) في الملحق

جدول (3)

الادارة العامة لكليات القانون في الجامعات الحكومية

يشير الجدول (3)، الى ان الوسط الحسابي الفرضي قد بلغ (1,7) والانحراف المعياري العام قد بلغ (0,8)، اما على مستوى الفقرات فقد كانت اعلى قيمة حققتها الفقرة (توفر ادارة الكلية البيئة والمناخ الملائم للجودة بينها وبين الطلبة والتدريسيين) بوسط حسابي بلغ (2)، واقل تشتت حققته الفقرة (تنظم إدارة الكلية الاجتماعات الدورية لتأكيد مفهوم أداء الجودة وسبل تطورها ونجاحها) بقيمة (0,6).

اما على مستوى الجامعات الاهلية ينظر الجدول (4) في الملحق

جدول (4)

الادارة العامة لكليات القانون في الجامعات الاهلية

حيث يشير الجدول (4) الى ان الوسط الحسابي الفرضي قد بلغ (1,5) و الانحراف المعياري العام بقيمة (0,8) , بينما على مستوى فقرات , فيتبين لنا ان جميع الاوساط الحسابية لجميع الفقرات في الجدول المذكور هي اعلى من الوسط الحسابي الفرضي لها , و حققت الفقرتين (تحرص إدارة الكلية على اختيار العاملين والتدريسيين بموجب معايير قياسه في ضوء ألحاجة والتخصص) و (تحرص إدارة الكلية على التحسين المستمر للوصول الى جودة مخرجات العملية التعليمية) انسجاماً في اجوبة الكادر التدريسي في الكليات الاهلية بنسبة (43%) و (57%) و هذا يعني ان ادارة هذه الكليات تحاول ان تكون حريصة في اختيار الكادر التدريسي لجامعاتها للوصول الى جودة مخرجات العملية التعليمية .

ب- البيئة التنظيمية لكليات القانون في الجامعات الحكومية والاهلية

ويقصد بها مدى ملائمة الاهداف بأن تكون مرشداً فعالاً لتوجيه واقع الكلية ومستقبلها ومدى تناغم اهداف الكلية الفرعية مع الاهداف العامة والمساهمة في انجازها، وتوفر القدرات التخطيطية الكافية كماً والملائمة نوعاً لصياغة

17 رند محمد امين، بكيجل عبد القادر، اسس تطبيق ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية، ورقة بحثية مقدمة لفعاليات المؤتمر الدولي الخامس حول: رأس المال الفكري في منظمات الاعمال العربية في ظل الاقتصاديات الحديثة، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة حسيبة بو علي، بلا سنة، ص11

الخطط اللازمة لأنجاز الاهداف، مدى انسجام سياسات واجراءات القبول في الكلية مع معايير الجودة.[18]

جدول (5)
البيئة التنظيمية لكليات القانون في الجامعات الحكومية

يشير الجدول رقم (5) الموجود ضمن ملحق الدراسة، الى ان الوسط الحسابي الفرضي قد بلغ (2) والانحراف المعياري العام هو (0,8)، اما على مستوى الفقرات فقد قيست الفقرة (تعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين والتدريسيين وتحسين الأداء المنخفض للطلبة) بأعلى قيمة حققتها وهي (2,5)، اما اقل تشتت في اجابات الكادر التدريسي واكثرها انسجاما فقد حققتها الفقرة (تزود القيادات الادارية والتربوية والتدريسية بكل ما يتعلق بمفهوم الجودة) بقيمة (0,6) وهذا يدل على ان البيئة التنظيمية للجامعة تسعى لتطبيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات من خلال دعم العاملين فيها ابتداءاً بالعاملين والكادر التدريسي وانتهاءاً بمخرجاتها وهم الطلبة. اما على مستوى الجامعات الاهلية فينظر الجدول (6) في الملحق

جدول (6)
البيئة التنظيمية لكليات القانون للجامعات الاهلية

يشير الجدول (6) في الملحق، الى ان الوسط الحسابي الفرضي قد بلغ (2,5) والانحراف المعياري العام هو (1,1)، اما على مستوى الفقرات فقد حققت الفقرة (تعمل من تغير الشامل بدءاً من مستوى تهيئة القاعات الدراسية المناسبة للطلبة في الكلية) اعلى وسط حسابي لقيمة (2,7) وانحراف معياري معتدل فقد حققته الفقرتين (تعمل إدارة الكلية على مراجعة محتوى وأهداف المناهج المقررة مع برامج الجودة الشاملة) و (تقوم شعبة ضمان الجودة والاداء الجامعي بمهامها لتحسين عملية جودة الكلية) بقيمة (0,8) وهذا يعني وحسب ما تلمسته الباحثتان من خلال الزيارات المتكررة للجامعات بأنها في تغير مستمر نحو تلبية حاجات الطالب والاستاذ الجامعي على اغلب المستويات ابتداءاً من المناهج الدراسية وانتهاءاً بتفعيل شعبة ضمان الجودة وتحسين الاداء الجامعي.

ج- شؤون الهيئة التدريسية لكليات القانون في الجامعات الحكومية والاهلية

ويقصد بها مدى ملائمة السياسات والاجراءات الحالية لتقويم اداء هيئة الكادر التدريسي، وفي مدى تحقق نسبة البرامج المتعلقة يتحسين المناهج وطرق التدريس، وبالأضافة الى مدى تقبّل السياسات والاجراءات الحالية المتعلقة بشؤون الكادر التدريسي وعلاقتها بكفاءة الاداء الوظيفي في الكلية.[19]

جدول (7)
شؤون الهيئة التدريسية لكليات القانون في الجامعات الحكومية

يعكس الجدول (7) في الملحق، الى التقارب المتناسب في الاوساط الحسابية للفقرات في اجابات الكادر التدريسي للوسط الحسابي الفرضي لها بقيمة (2)، وبأنسجام معتدل في الاجابة على الفقرات، اذ يبلغ الانحراف المعياري العام لمجموع الفقرات (0,9) ومع هذا لم تصل الاجابة على الفقرات من جانب الكادر التدريسي لمستوى الطموح بالرغم من ايمانهم بمبدأ العدالة في تعاملهم مع الطلبة والعمل على توفير احتياجاتهم والسعي لتجديد مفردات المناهج سنويا لمواكبة التطورات، حيث أنّ المناهج الجامعية الحالية لا تكسب الطالب المهارات المهنية اللازمة لاحتياجات سوق العمل.

وعُدت المناهج من أهم عناصر العملية التعليمية التعلمية، وبقدر جودتها تكون جودة مخرجات هذه العملية وإحدى مقومات نجاحها. إذ إنّ المجتمع الحديث يتطلب منا الاهتمام بالبناء المعرفي والمستجدات المعرفية للمناهج والاستفادة منها وتوظيفها في مجالات الحياة المتعددة. فالأمر المهم الذي يجب أن تتوجه اليه المناهج ليس فقط المعرفه الجديدة المستجدة وتطبيقها، إنما التأكيد على مساعدة الكادر التدريسي والطلبة على اكتساب أنماط جديدة ملائمة من التفكير. اما على مستوى الجامعات الاهلية، فينظر الجدول (8) في الملحق

جدول (8)

18 رند محمد امين، بكيجل عبد القادر، مصدر سبق ذكره، ص5

19 رند محمد امين، بكيجل عبد القادر، مصدر سبق ذكره، ص ص 6- 7

شؤون الهيئة التدريسية لكليات القانون في الجامعات الاهلية

الجدول رقم (8) الموجود في الملحق يعكس وسطاً حسابياً فرضياً بلغ (2,3) وانحرافاً معيارياً عاماً مقداره (1,1)، وحققت الفقرة (العمل على تلبية حاجات الطلبة لتحقيق طموحاتهم) اعلى وسط حسابي يبلغ (2,9) واقل تشتتاً وبانسجام مقبول، إذ بلغ الانحراف المعياري (0,9). مما يدل على سعي الكادر التدريسي على تلبية ما يحتاحه الطلبة من جميع النواحي، وذلك كون الكليات الاهلية تستقطب الطلبة الذين لم يوفقو في الحصول على معدل جيد يؤهلهم للدخول في الجامعات الحكومية، لهذا فهي تستنزف اموالهم عن طريق الخدمات التي توفرها لهم.

د- شؤون الطلبة لكليات القانون في الجامعات الحكومية والأهلية

ويقصد به مدى فاعلية ونشاط ادارة شؤون الطلبة، بالاضافة الى مدى توفر البرامج الشبابية التنموية والمصادر الملموسة على وجود تقدم يسهم في تحقيق اهداف الكلية.[20]

جدول (9)

شؤون الطلبة لكليات القانون في الجامعات الحكومية

يوضح الجدول (9) في الملحق, بأن جميع الاجابات في فقرات هذا المعيار هي موزعة على مقاييس الاجابة الخماسية , اي انها متباينة ما بين الموافقة و الرفض , وحققت الفقرة (وجود محاسبة على الغياب في المحاضرات) وسطاً حسابياً دون المستوى و لكن بأنسجام مقبول في الاتفاق على الاجابة , و هذا يعني ان الكوادر التدريسية في الكليات الحكومية قد اتفقت – موافق جداً – على محاسبة الطلبة في الحضور و دخول المحاضرات بنسبة (67%) , و هذا يتطلب أن يكون لدينا معايير جيدة لأداء الطالب ، وفي الجانب الآخر معايير لمعرفة مستوى أداء المؤسسات التعليمية فوجود معايير خاصة بعمل المؤسسة التعليمية يساعد على تطبيق مبدأ المحاسبة ، وهذا يفعّل كثيراً عمل المؤسسات في تحقيق الأهداف المرجوة منها وفقاً لاستراتيجية محددة ، وهو ما يجعل الوصول إلى معيار قياس جودة العملية التعليمية ، أمراً ممكناً. اما على مستوى الجامعات الاهلية، فينظر الجدول (10) في الملحق

جدول (10)

شؤون الطلبة لكلبات القانون في الحامعات الأهلية

يشير الجدول (10) , الى ان الفقرة (اعتماد إدارة الكلية على معايير الجودة بقبول الطلبة للدراسات الأولية و العليا) قد نالت معارضة الكادر التدريسي على استخدام معايير الجودة في اختيار الطلبة للدراسة في كلياتهم , و هذا مؤشر على ان الجامعات الاهلية تستقطب الطلبة الذين لم يحالفهم الحظ في دخول الجامعات الحكومية بلا معايير او شروط او اختبارات تضعها الجامعة لتدريس من هم الاكفاء , و هذا يعني ان اغلب الجامعات الاهلية هي مؤسسات ربحية اكثر مما هي مؤسسات اكاديمية هدفها الاول والاخير هو جمع المال دون النظر الى نوعية المخرجات و ما حاجة المجتمع من هذه المخرجات. في حين ان الفقرة (وجود محاسبة على الغياب في المحاضرات) قد حققت (52%) وهي نسبة مقبولة نوعاً ما.

هـ- الموارد المادية والبشرية لكليات القانون في الجامعات الحكومية والاهلية

ويقصد به مدى ملائمة المبنى في الكلية لحجم الطلبة، وبالاضافة الى مدى توفر خطط طويلة المدى لتطوير المباني والاجهزة التعليمية، مدى تكافؤ ميزانية الكلية مع الكليات المماثلة الاخرى، مدى حرص الكلية على الاستخدام الامثل لمصادرها المالية والبشرية.[21]

جدول (11)

الموارد المادية والبشرية لكليات القانون في الجامعات الحكومية

يشير الجدول (11) في الملحق، الى تشتت عالي في اجوبة العينة المبحوثة وبنسبة اقل من (50%) على مستوى اجابة جميع الفقرات، وهذا يعني حاجة الكلية الى تطوير الموارد المادية والامكانيات المتاحة ابتداءاً بالابنية والقاعات الدراسية ووصولاً في تهيئة الكتب والمستلزمات الدراسية واجهزة الحاسوب. ما لفت انتباه الباحثتين ان الفقرة (استقلالية الجامعة في قراراتها العلمية والادارية والمالية) حيث جاءت

20 رند محمد امين، بكيجل عبد القادر، مصدر سبق ذكره، ص 5

21 رند محمد امين، بكيجل عبد القادر، مصدر سبق ذكره، ص5.

موافقتها بنسبة (33%) وهي نسبة ضئيلة جداً ودون مستوى الطموح الذي يجب ان ترتقب به الجامعات في استقلالية تامة في اتخاذ قراراتها والسيطرة على مواردها المادية والبشرية ضمن معايير الجودة الشاملة. اما على مستوى الجامعات الاهلية، ينظر الجدول (12) في الملحق.

جدول (12)
الموارد المادية والبشرية لكليات القانون في الجامعات الاهلية

يُبين الجدول (12) في الملحق ان الوسط الحسابي الفرضي هو (2,3) والانحراف المعياري العام هو (1,2)، اما على مستوى الفقرات فقد حققت الفقرة (استقلالية الجامعة في قراراتها العلمية والادارية والمالية) اعلى انسجام في اجوبة الكادر التدريسي بنسبة (71%)، ومن ضمن الوسائل التي تحقق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية هي ضرورة تبني منهج علمي يعتمد على الاستقلالية اتخاذ الجامعة في اتخاذ قراراتها العلمية والادارية واستقلاليتها المالية.

و- العلاقة مع سوق العمل لكليات القانون في الجامعات الحكومية والأهلية

ويقصد به مدى توفر سياسات واجراءات مناسبة لصياغة برامج جديدة وفقاً لمعايير الجودة الشاملة بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل ومدى ملائمة البرامج والمناهج الدراسية لأحتياجات سوق العمل، وبالاضافة الى مدى كفاءة وانسجام البرامج التعليمية مع مخرجات الكلية (الطلاب).[22]

جدول (13)
العلاقة مع سوق العمل لكليات القانون في الجامعات الحكومية

يشير الجدول (13) في الملحق الى تشتت واضح في اجابات الكادر التدريسي على فقرات الاستبانة بخصوص ربط البحث العلمي الاكاديمي بمتطلبات سوق العمل , و هذا التشتت سببه عدم الدراية الكافية بأحتياجات السوق و بتخريج دفعات طلابية بأختصصات قد تكون زائدة عن حاجة سوق العمل , فإنّ الدراسة الحالية تحاول تقصي وجود معايير الجودة التي ترتبط بسوق العمل في مناهج كليات الجامعات الحكومية , و أكدت الدراسات السابقة على ارتباطها بالمعايير الدولية واحتياجات سوق العمل بأنّ هناك صعوبات في استيعاب المؤشرات العالمية وأدوار المناهج ومسؤلياتها في ضوء متطلبات الواقع ومطالب التغيير في المجتمعات المحلية و العربية والدولية. وعلى مستوى مناهج التعليم الجامعي في العراق نجد أنها لا تختلف كثيراً عما هو سائد في معظم البلدان العربية من حيث:

1- الافتقار إلى إطار فكري تربوي يوجه عملية بناء المنهج والتدريس الجامعي التي توجه كيفية تخطيط وتنفيذ تدريس المساقات الدراسية الجامعية على أسس علمية حديثة.
2- صعوبة مجاراة مناهج التعليم الجامعي للتطورات الحديثة في مجالات العلوم والتكنولوجيا المختلفة، وتدني مستوى استجابتها لمتطلبات هامة مثل الارتباط باحتياجات سوق العمل ومراعاة التوازن بين النظري والعملي والذي يلاحظ من خلال الساعات المخصصة للتدريب العملي.
3- بطيء تفاعل القطاع الخاص في تحديد احتياجاته من الخريجين، وفي تقديم الخدمات التدريبية أثناء الدراسة.

ولإحداث التطوير والتغيير في المجال الأكاديمي لابدّ من إحداث تغيرات جذرية في مجال المناهج والمقررات الدراسية وطرق الحصول على المعلومات، وإجراء دراسة علمية دقيقه لمخرجات التعليم، ومواصفات الطالب الخريج، وملاءمة التخصصات مع سوق العمل وحاجات المجتمع، وإحداث تغيير في بعض البرامج، وإضافة برامج أكاديمية جديدة. اما على مستوى الجامعات الاهلية، فينظر الجدول (14) في الملحق

جدول (14)
العلاقة مع سوق العمل لكليات القانون في الجامعات الاهلية

يُلاحظ من خلال الجدول (14) في الملحق , أنّ عملية التخطيط في الجامعات الاهلية غير متوافقة مع احتياجات خطط التنمية من القوى البشرية , وأنّ المناهج الجامعية الحالية لا تكسب الطالب المهارات المهنية اللازمة لاحتياجات

22 رند محمد امين، بكيجل عبد القادر، مصدر سبق ذكره، ص 7.

سوق العمل , حيث يجب أن تكون المناهج وسيلة لاكتشاف شخصية الطالب، وتنمية القدرات الذاتية الموجودة لديه وقادرة على خلق روح الإبداع والتميز لديه, وليس مجرد وسيلة للحصول على الشهادة، وأن تكون قادرة على توسيع مداركه، وآفاقه المعرفية، وأن تراعى حاجات الطالب بعد التخرج في ضوء حاجة المجتمع وسوق العمل وأن تراعي المناهج الجانب المعرفي الواسع للطالب الخريج بحيث يتخرج بمعرفة واسعة في مجال تخصصه، ومعرفة مناسبة في المجالات الأخرى .

الخاتمة

استهدفت الدراسة القاء الضوء على مفهوم الجودة الشاملة في الجامعات (الحكومية والاهلية) لكليات القانون من خلال بيان الرؤى الفكرية المختلفة والتي تناولت معايير الجودة الشاملة وكيفية تطبيقها في المؤسسات التعليمية، وتم القاء الضوء على ستة ابعاد رئيسية هي:

1- الادارة العامة للكلية.
2- البيئة التنظيمية للكلية.
3- شؤون الهيئة التدريسية.
4- شؤون الطلبة.
5- الموارد المادية والبشرية.
6- العلاقة مع سوق العمل.

توصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

1- تعتبر الجامعات والكليات الاهلية من المؤسسات ذات النفع العام ويجب ان تسري عليها احكام القوانين المعمول بها في القانون المدني.
2- ساهمت بعض الجامعات الرصينة في احداث تطورات كمية ونوعية في الحركة العلمية والثقافية والتربوية والبحث العلمي.
3- تسعى الكليات الاهلية لتخفيف العبئ عن كاهل الدولة، باعتمادها مبدأ التمويل الذاتي عن طريق تغطية نفقات التعليم، من خلال التبرعات والوقف والاجور الدراسية التي يدفعها الطلبة.
4- عدم التوازن بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات المجتمع وسوق العمل، حيث تؤكد ضعف استجابة الجامعات نحو خدمة المجتمع، وبالتالي يجب ربط البرامج والتخصصات الاكاديمية في الجامعات مع احتياجات سوق العمل.
5- عدم وجود قواعد معلومات ومؤشرات دقيقة عن احتياجات سوق العمل من التخصصات والمهارات لتكون الموجه لسياسات القبول وتوزيع الطلبة على التخصصات المختلفة.
6- حققت الجامعات الحكومية نسبة (67%) على فقرة المحاسبة على الغياب في المحاضرات، في حين كانت النسبة (52%) في الجامعات الاهلية.
7- لم تحقق الجامعات الحكومية استقلالية في قراراتها العلمية والادارية والمالية وكانت نسبتها (33%)، بينما الجامعات الأهلية فقد حققت هذه الاستقلالية بنسبة (71%).
8- عدم قدرة مناهج التعليم العالي على تحقيق موائمة المهارات والقدرات والخبرات للخريجين لمتطلبات القطاع الخاص من العمالة والفنيين.
9- أظهرت نتائج الدراسة أن احتياجات سوق العمل من القوى البشرية التي يشتد الطلب عليها تتركز في التخصصات الطبية والصحية، والتخصصات الهندسية، والتخصصات والتقنية، وتخصصات الحاسوب ونظم المعلومات. ولا تميل الحاجة الى التخصصات الادارية والانسانية لمتطلبات سوق العمل.

وفي الختام، تنتهي الدراسة إلى تقديم التوصيات الآتية:

1- تأكيد الجامعات الاهلية على ضرورة الاستمرار في تطبيق سياسة قبول منسجمة مع سياسات القبول في الكليات الحكومية.
2- الدورات التأهيلية التي تعمل بها بعض الكليات الاهلية للطلبة المتخرجين ليست كافية للالمام بكافة المواضيع الدراسية التي حصل عليها خريجو الكليات الحكومية.
3- ضرورة القيام بعقد مؤتمرات علمية وتربوية سنوية، خاصة بالتعليم الاهلي وتحت اشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
4- التنسيق بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والكليات الاهلية، في حالة فتح دراسات مسائية في الجامعات الحكومية، تلافيا للهدر وتجنب التكرار والمنافسة غير المجدية.
5- اعادة النظر في الرسوم التي تتقاضاها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي من هذه الكليات الاهلية، وتخفيضها الى المستوى الذي لايشكل عبأ عليها.

6- إعادة النظر بالمناهج الحالية والاستفادة من معايير جودة المنهج المرتبطة بالمجتمع وسوق العمل في هذه الدراسة، حتى لاتكون الجامعة منفصلة عن عملية التنمية في المجتمع.

7- تطوير العملية التعليمية، من خلال تقويم المساقات الدراسية من قبل الأقسام العلمية في الكلية يؤخذ فيها رأي الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وأرباب العمل، وترفع التقاريرالسنوية الى الجهات المختصة بتطوير المناهج.

8- الاستفادة من تجارب بعض الجامعات العربية والاجنبية في جعل مناهجها وبرامجها تتوافق مع متطلبات سوق العمل والمجتمع المحلي، من حيث: الاهتمام بالتدريب الميداني من خلال استحداث ادارة داخل الجامعات يكون فيها ممثلين من مختلف أرباب العمل للقطاع العام والخاص توجّه الكليات بالاحتياجات التي يطلبها سوق العمل، وتوجه الطلبة نحو التخصصات المطلوبة.

9- عمل رابطة لخريجي الجامعة بغرض التواصل معهم عبر هذه الرابطة والاستفهام منهم عن الصعوبات التي واجهوها في سوق العمل ومدى نجاح الجامعة وبرامجها التعليمية في إعدادهم إعداداً مناسباً لمواجهة هذه الصعوبات.

10- تفعيل مجلس التعليم العالي الأهلي المنصوص عليه في التشريعات القانونية.

11- إلزام الجامعات والكليات بصرف (15%) من صافي الوفر المالي السنوي على البحث العلمي والتأليف والترجمة والنشر، وتطبيق المادة (28) من قانون الجامعات الاهلية المرقم (57) لسنة 2002.

12- تطبيق تعليمات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التي تقتضي بأن يكون عدد الطلبة في القاعة الدراسية وفق المعايير العلمية، ما بين (25-30) من اجل رفع المستوى العلمي للجامعات.

13- الانفتاح على الجامعات الاهلية الرصينة في العالم والاطلاع على ما هو جديد في ميدان التعليم العالي.

ملحق جداول عينة دراسة إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العراقية

جدول (1)

عينة الدراسة

المعلومات / اسم الجامعة	سنة التأسيس	عدد الكادر التدريسي (الملاك)	عدد الطلاب	اوقات الدوام	
				ص	م
القانون / بغداد	1908	35	1000 طالب		
الحقوق / النهرين	1987	31	576		
القانون / التراث	1988	8	1550		
القانون / المأمون	1990	13	1871		

جدول (2)

المعلومات الشخصية للعينة المبحوثة

المعلومات الاساسية	العدد	النسبة %
نوع الجامعة		
حكومية	27	56

اهلية	21	44
المجموع	48	100
اسم الجامعة		
بغداد	16	33,3
النهرين	11	23
التراث	6	12,5
المأمون	15	31,2
المجموع	48	100
الجنس		
ذكر	28	58,3
انثى	20	41,5
المجموع	48	100
العمر		
(34 – 25)	13	27
(44 – 35)	18	37,5
(54 – 45	6	12,5
(55 فأكثر)	11	23
المجموع	48	100
التحصيل العلمي		
بكالوريوس	0	0
دبلوم عالي	0	0
ماجستير	21	44
دكتوراه	27	56
اخرى	0	0
المجموع	48	100
العنوان الوظيفي		
مدرس مساعد	20	41,6
مدرس	13	27
استاذ مساعد	13	27
استاذ	2	4,1
اخرى	0	0
المجموع	48	100
سنوات الخدمة		
(5 – 1)	16	33,5
(10 – 6)	14	29,7
(15 – 11)	7	14,5
(20 –16)	2	4,1
(25 – 21)	2	4,1

(25 سنة فأكثر)	7	14,5
المجموع	48	100
المشاركة في الندوات والمؤتمرات العلمية		
(1 – 5)	19	39,5
(6 – 10)	10	20,8
(11 – 15)	6	12,5
(16 – 20	7	14,5
(21 فأكثر)	6	12,5
المجموع	48	100

جدول (3)

الادارة العامة لكليات القانون في الجامعات الحكومية

ت	الفقرات	مقياس الاجابة										الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		اوافق جدا (1)		اوافق (2)		اوافق نوعا ما (3)		اعارض (4)		اعارض جدا (5)			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
1	تعمل ادارة الكلية على الالتزام بمعايير الجودة وتطبيقاتها.	14	52	8	30	3	11	2	7	0	0	1.7	0.9
2	توفر ادارة الكلية البيئة والمناخ الملائم للجودة بينها وبين الطلبة والتدريسيين.	10	37	10	37	2	7	5	19	0	0	2	1.1
3	تحرص إدارة الكلية على اختيار العاملين والتدريسيين بموجب معايير قياسه في ضوء الحاجة والتخصص.	13	48	7	26	7	26	0	0	0	0	1.7	0.8
4	تحرص إدارة الكلية على التحسين المستمر للوصول الى جودة مخرجات العملية التعليمية.	9	33	22	41	6	22	1	4	0	0	1.9	0.8
5	تحدد إدارة الكلية المعايير الخاصة بالكفاءات والمهارات التي يتوقع ان يمتلكها التدريسي.	10	37	12	44	4	15	1	4	0	0	1.8	0.8
6	يخضع الدوام لشروط التعليم العالي.	18	67	7	26	1	4	0	0	1	4	1.4	0.8

7	تنظم إدارة الكلية الاجتماعات الدورية لتأكيد مفهوم أداء الجودة وسبل تطورها ونجاحها.	10	37	14	52	3	11	0	0	0	0	1.7	0.6
												1,7	08

جدول (4)

الادارة العامة لكليات القانون في الجامعات الاهلية

ت	الفقرات	مقياس الاجابة										الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		اوافق جدا (1)		اوافق (2)		اوافق نوعا ما (3)		اعارض (4)		اعارض جدا (5)			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
1	تعمل ادارة الكلية على الالتزام بمعايير الجودة وتطبيقاتها.	9	43	7	33	4	19	1	5	0	0	1.8	0.9
2	توفر ادارة الكلية البيئة والمناخ الملائم للجودة بينها وبين الطلبة والتدريسيين.	11	52	6	29	2	10	1	5	1	5	1.8	1.1
3	تحرص إدارة الكلية على اختيار العاملين والتدريسيين بموجب معايير قياسه في ضوء الحاجة والتخصص.	9	43	9	43	3	21	0	0	0	0	1.7	0.7
4	تحرص إدارة الكلية على التحسين المستمر للوصول الى جودة مخرجات العملية التعليمية.	8	38	12	57	0	0	1	5	0	0	1.7	0.7
5	تحدد إدارة الكلية المعايير الخاصة بالكفاءات والمهارات التي يتوقع ان يمتلكها التدريسي.	7	33	9	43	2	10	3	14	0	0	2	1
6	يخضع الدوام لشروط التعليم العالي.	9	43	9	43	1	5	2	10	0	0	1.8	0.9
7	تنظم إدارة الكلية الاجتماعات الدورية لتأكيد مفهوم أداء الجودة وسبل تطورها ونجاحها.	7	33	9	43	2	10	3	14	0	0	2	1
												1,5	0,9

جدول (5)

البيئة التنظيمية لكليات القانون في الجامعات الحكومية

ت	الفقرات	مقياس الاجابة										الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		اوافق جدا (1)		اوافق (2)		اوافق نوعا ما (3)		اعارض (4)		اعارض جدا (5)			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
1	تعمل إدارة الكلية على مراجعة محتوى وأهداف المناهج المقررة مع برامج الجودة الشاملة.	11	40	8	30	8	30	0	0	0	0	1.8	0.8
2	تقوم شعبة ضمان الجودة والاداء الجامعي بمهامها لتحسين عملية جودة الكلية.	12	44	11	41	3	11	1	4	0	0	1.7	0.8
3	تزود القيادات الادارية والتربوية والتدريسية بكل ما يتعلق بمفهوم الجودة.	5	19	15	56	7	26	0	0	0	0	2	0.6
4	تحرص على معرفة المشكلات الخاصة بالطلبة والمنهج الدراسي وعلاجه وفقا لمعايير الجودة.	4	15	13	48	7	26	3	11	0	0	2.3	0,8
5	تعمل من تغير الشامل بدءاً من مستوى تهيئة القاعات الدراسية المناسبة للطلبة في الكلية.	8	30	13	48	5	19	1	4	0	0	1.9	0.8
6	تعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين والتدريسيين وتحسين الأداء المنخفض للطلبة.	5	19	8	30	8	30	5	19	1	4	2,5 2	1.1 0,8

جدول (6)

البيئة التنظيمية لكليات القانون للجامعات الاهلية

ت	الفقرات	مقياس الاجابة										الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		اوافق جدا (1)		اوافق (2)		اوافق نوعا ما (3)		اعارض (4)		اعارض جدا (5)			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
1	تعمل إدارة الكلية على مراجعة محتوى وأهداف المناهج المقررة مع برامج الجودة الشاملة.	7	33	11	52	1	5	2	10	0	0	1.9	0.8
2	تقوم شعبة ضمان الجودة والاداء الجامعي بمهامها لتحسين عملية جودة الكلية.	4	19	11	52	4	19	2	10	0	0	2.1	0,8
3	تزود القيادات الادارية والتربوية والتدريسية بكل ما يتعلق بمفهوم الجودة.	4	19	8	38	3	14	5	24	1	5	2.5	1.2
4	تحرص على معرفة المشكلات الخاصة بالطلبة والمنهج الدراسي وعلاجه وفقا لمعايير الجودة.	4	19	5	24	3	14	5	24	4	19	3	1.4
5	تعمل من تغير الشامل بدءاً من مستوى تهيئة القاعات الدراسية المناسبة للطلبة في الكلية.	5	24	7	33	3	14	1	5	5	24	2.7	1,5
6	تعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين والتدريسيين وتحسين الأداء المنخفض للطلبة.	4	19	2	10	8	38	4	19	3	14	3 2,5	1.3 1,1

جدول (7)

شؤون الهيئة التدريسية لكليات القانون في الجامعات الحكومية

ت	الفقرات	مقياس الاجابة										الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		اوافق جدا (1)		اوافق (2)		اوافق نوعا ما (3)		اعارض (4)		اعارض جدا (5)			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
1	العمل على تطوير مشاركة التدريسيين بالمؤتمرات والندوات العلمية لتطوير قدراتهم.	7	26	9	33	9	33	2	7	0	0	2.2	0.9
2	العمل بمبدأ العدالة في تعامل التدريسين مع الطلبة	8	30	13	48	4	15	2	7	0	0	2	0.8
3	العمل على تلبية حاجات الطلبة لتحقيق طموحاتهم.	11	41	1	4	12	44	3	11	0	0	2.2	1.1
4	تطابق مفردات المادة الدراسية مع المنهج في الكليات الحكومية والاهلية	11	40	8	30	7	26	1	3	0	0	1.9	0.9
5	تطابق عدد الساعات الدراسية للمادة التخصصية في الكليات الحكومية والاهلية	11	41	9	33	4	15	3	11	0	0	1.9	1
6	تجديد المفردات للمناهج سنويا.	8	30	12	44	6	22	1	4	0	0	2	0.8
												2	0,9

جدول (8)

شؤون الهيئة التدريسية لكليات القانون في الجامعات الاهلية

ت	الفقرات	مقياس الاجابة										الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		اوافق جدا (1)		اوافق (2)		اوافق نوعا ما (3)		اعارض (4)		اعارض جدا (5)			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
1	العمل على تطوير مشاركة التدريسيين بالمؤتمرات والندوات العلمية لتطوير قدراتهم.	5	23	8	38	1	5	5	23	2	10	2.5	1.3
2	العمل بمبدأ العدالة في تعامل التدريسين مع الطلبة	5	24	11	52	2	10	2	10	1	5	2.1	1

3	العمل على تلبية حاجات الطلبة لتحقيق طموحاتهم.	3	14	1	5	11	52	6	29	0	0	2.9	0.9
4	تطابق مفردات المادة الدراسية مع المنهج في الكليات الحكومية والاهلية	5	24	5	24	5	24	2	10	4	19	2.7	1.4
5	تطابق عدد الساعات الدراسية للمادة التخصصية في الكليات الحكومية والاهلية	7	33	4	19	6	29	2	10	2	10	2.4	1.3
6	تجديد المفردات للمناهج سنويا.	13	62	4	19	1	5	2	10	1	5	1.7 2,3	1.2 1,1

جدول (9)

شؤون الطلبة لكليات القانون في الجامعات الحكومية

ت	الفقرات	مقياس الاجابة										الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		اوافق جدا (1)		اوافق (2)		اوافق نوعا ما (3)		اعارض (4)		اعارض جدا (5)			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
1	اعتماد إدارة الكلية على معايير الجودة بقبول الطلبة للدراسات الأولية والعليا.	10	37	10	37	6	22	0	0	1	4	1.9	0.9
2	التشجيع على النشاطات اللاصفية للطلبة.	9	33	9	33	5	19	4	15	0	0	2.1	1
3	دراسة اتجاهات الطلبة نحو التطبيق العملي قبل التخرج	10	37	7	26	7	26	3	11	0	0	2.1	1
4	وجود محاسبة على الغياب في المحاضرات.	18	67	5	19	3	11	1	4	0	0	1.5 1,9	0.8 0,9

جدول (10)

شؤون الطلبة لكلبات القانون في الجامعات الأهلية

ت	الفقرات	مقياس الاجابة										الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		اوافق جدا (1)		اوافق (2)		اوافق نوعا ما (3)		اعارض (4)		اعارض جدا (5)			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
1	اعتماد إدارة الكلية على معايير الجودة بقبول الطلبة للدراسات الأولية والعليا.	4	19	4	19	3	14	7	33	3	14	3	1.3
2	التشجيع على النشاطات اللاصفية للطلبة.	1	5	3	14	9	43	5	24	3	14	3.2	1
3	دراسة اتجاهات الطلبة نحو التطبيق العملي قبل التخرج.	3	14	2	10	8	38	5	24	3	14	3.1	1.2
4	وجود محاسبة على الغياب في المحاضرات.	11	52	1	5	2	10	6	29	1	5	2.2	1.4
												2,8	1,2

جدول (11)

الموارد المادية والبشرية لكليات القانون في الجامعات الحكومية

ت	الفقرات	مقياس الاجابة										الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		اوافق جدا (1)		اوافق (2)		اوافق نوعا ما (3)		اعارض (4)		اعارض جدا (5)			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
1	تحرص إدارة الكلية على ملائمة المبنى والإمكانيات المتوافرة لأداء مهمة الكلية.	10	37	13	48	4	15	0	0	0	0	1.7	0.6
2	الحرص على القدرة الاستيعابية للمبنى بموجب معايير الجودة .	12	44	10	37	5	19	0	0	0	0	1.7	0,7
3	العمل على مراجعة شروط القبول للدراسات الاولية والعليا بصفه دورية.	12	44	10	37	4	15	0	0	1	4	1.8	0.9
4	تطوير المناهج وطرق التدريس ضمن المستوى العلمي المطلوب.	8	30	12	44	3	11	4	15	0	0	2.1	1
5	استقلالية الجامعة في قراراتها العلمية والادارية والمالية.	8	30	9	33	5	19	3	11	2	7	2.3	1.2
6	تنمية وتطوير القدرات للموارد	4	15	12	44	9	33	2	7	0	0	2.3	0.8

	البشرية											
7	تحسين الموارد المادية في الكتب والحاسبات والمستلزمات المطلوبة	6	22	7	26	11	41	3	11	0	0	2.4
												2
												0.9
												0,8

جدول (12)

الموارد المادية والبشرية لكليات القانون في الجامعات الاهلية

ت	الفقرات	مقياس الاجابة										الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		اوافق جدا (1)		اوافق (2)		اوافق نوعا ما (3)		اعارض (4)		اعارض جدا (5)			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
1	تحرص إدارة الكلية على ملائمة المبنى والإمكانيات المتوافرة لأداء مهمة الكلية.	5	24	4	19	6	29	5	24	1	5	2.6	1.2
2	الحرص على القدرة الاستيعابية للمبنى بموجب معايير الجودة.	6	29	2	10	8	38	4	19	1	5	2.6	1.2
3	العمل على مراجعة شروط القبول للدراسات الاولية والعليا بصفه دورية.	11	52	1	5	4	19	5	24	0	0	2.1	1.3
4	تطوير المناهج وطرق التدريس ضمن المستوى العلمي المطلوب.	7	33	3	14	4	19	5	24	2	10	2.6	1.4
5	استقلالية الجامعة في قراراتها العلمية والادارية والمالية.	5	24	1	5	0	0	15	71	0	0	3.1	1.3
6	تنمية وتطوير القدرات للموارد البشرية	11	52	2	10	3	14	4	19	1	5	2.1	1.3
7	تحسين الموارد المادية في الكتب والحاسبات والمستلزمات المطلوبة	12	57	6	29	2	10	1	5	0	0	1.6	0.8
												2,3	1,2

جدول (13)

العلاقة مع سوق العمل لكليات القانون في الجامعات الحكومية

ت	الفقرات	مقياس الاجابة					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		اوافق جدا (1)	اوافق (2)	اوافق نوعا ما (3)	اعارض (4)	اعارض جدا (5)		

		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
1	العمل على ربط التخصص باحتياجات سوق العمل.	8	30	9	33	9	33	1	4	0	0	2.1	0.8
2	السعي الى التفاعل بين الكلية ومواردها البشرية والبحثية والفكرية وبين المجتمع وقطاعاته الإنتاجية.	4	15	12	44	9	33	0	0	2	7	2.4	1
3	الحرص على ربط البحث العلمي باحتياجات سوق العمل.	6	22	11	41	9	33	1	4	0	0	2.1 2,2	0.8 0,8

جدول (14)

العلاقة مع سوق العمل لكليات القانون في الجامعات الاهلية

ت	الفقرات	مقياس الاجابة										الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		اوافق جدا (1)		اوافق (2)		اوافق نوعا ما (3)		اعارض (4)		اعارض جدا (5)			
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
1	العمل على ربط التخصص باحتياجات سوق العمل.	9	43	7	33	3	14	1	5	1	5	1.9	1.1
2	السعي الى التفاعل بين الكلية ومواردها البشرية والبحثية والفكرية وبين المجتمع وقطاعاته الإنتاجية.	8	38	8	38	1	5	1	5	3	14	2.1	1.4
3	الحرص على ربط البحث العلمي باحتياجات سوق العمل.	6	29	12	57	2	10	0	0	1	5	1.9 1,9	0.9 1,1

المصادر

1- إبراهيم عباس الزهيري، الإدارة المدرسية والصفية من منظور الجودة الشاملة، الطبعة الاولى، دار الفكر العربي، القاهرة , 2008.

2- أحمد، إبراهيم أحمد، رفع كفاءة الإدارة المدرسية، مكتبة المعارف، القاهرة , 1998.

3- أحمد إبراهيم خضر، إرشادات عامة فى جزئية صدق وثبات الاستبيان، موقع بوابتي الالكتروني، بدون تاريخ، التفاصيل في الموقع الالكتروني التالي:

http://www.myportail.com/actualites-news-web-2-0.php?id=4966

4- أحمد سعيد درباس، إدارة الجودة الكلية – مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة في القطاع التعليمي السعودي، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد الخامس، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض , 1994.
5- إسماعيل ابراهيم القزاز، تدقيق أنظمة الجودة، الطبعة الاولى، دار دجلة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، 2010.
6- إيلاف محمد، دراسة الاستبانة، موقع سبأ الالكتروني، بتاريخ 4 – 4 – 2012
http://www.myportail.com/actualites-news-web-2-0.php?id=4966
7- إحصائيات صادرة عن دائرة الدراسات والتخطيط والمتابعة، مديرية الاحصاء الاجتماعي لعام (2013-2014)، الجهاز المركزي للاحصاء، وزارة التخطيط.
8- بدوي محمود، إدارة التعليم والجودة الشاملة، الاسكندرية، دار التعليم الجامعي ،2010.
9- البرنامج الحكومي لعمل الدولة العراقية (2014-2018).
10- الحاج وآخرون، دليل ضمان الجودة والاعتماد الجامعي للجامعات العربية، عمان , 2008.
11- خالد عبد العزيز، إدارة الجودة الشاملة، العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض ،1999.
12- خطة التنمية الوطنية (2017-2013)، بغداد، كانون الثاني , 2013.
13- داود عبد الملك الحدابي، التقويم الذاتي للأداء الجامعي في ضوء معايير الجودة، مؤتمر اتحاد الجامعات العربية، عمان , 2008.
14- رأست، ولاند وآخرون، عائد الجودة لقياس النتائج المالية لبرنامج الجودة في شركتك، الشركة العربية للإعلامي العلمي شعاع القاهرة , 2006.
15- راشد بن محمد، معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي العربي، جامعة الملك سعود، الامانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان, 2008.
16- زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، الطبعة الثانية، مطبعة أبناء الجراح، غزة , 2010.
17- سلامة الخميسي، معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحى النظم :رؤية منهجية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، القاء السنوي الرابع عشر "ا لجودة في التعليم العام، القصيم، المملكة العربية السعودية ,2007.
18- سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، 2008.
19- سيلان جبران العبيدي، ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، "الموائمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي"، بيروت , 2009.
20- صبيح كرم زامل موسى الكناني، متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية، ابن الهيثم، وابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير (غير منشورة) ,2005.
21- عبد الستار العلي، تطبيقات إدارة الجودة الشاملة، دار النشر المسرة، عمان , 1996.
22- علاء الدين عبد الرحمن، تحديد معايير الجودة في مخرجات التعليم التقني الهندسي، ورقة عمل مقدمة لمعهد التكنلوجيا، بغداد ,2011.
23- فتحي درويش عشيبة، الجودة الشاملة وإمكانيات تطبيقها في التعليم الجامعي المصري – دراسة تحليلية "في :تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة، المؤتمر السنوي لكلية التربية، جامعة حلوان، 27-26 مايو , 2000.
24- فهد الفهد، طريقة عمل استمارة الاستبيان، منديات باحاج الثقافية، بتاريخ 2008/2/10 , والتفاصيل على الموقع الالكتروني التالي:
http://bahaj.ahlamontada.com/t818-topic
25- محمد المطوع واخرون، سوق العمل ومخرجات التعليم، القاهرة للنشر والتوزيع , 2009.
26- محمد عمر باناجه و د. أحمد محمد أحمد مقبل، قياس جودة التعليم الجامعي عبر مدخلي الإنتاجية والكفاءة، كلية الاقتصاد، جامعة عدن، بلا سنة.

27- محمد عوض الترتوري، وجويحان أغادير عرفات، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، الطبعة الاولى، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان , 2006.
28- محمود سامي شبلي، نبذة مختصرة عن الجودة، مجلة الأسمدة العربية، العدد الثالث , 1994.
29- مهدي صالح مهدي السامرائي وعلاء جاسم محسن الناصر، تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، الطبعة الاولى، مكتبة الذاكرة للنشر والتوزيع، بغداد، 2012.
30- موسى اللوزي، التطوير التنظيمي أساسيات مفاهيم حديثة، الطبعة الاولى، دار وائل للنشر، عمان, 1987.
31- ميا علي، 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، المجلد (22)، العدد الثالث، سورية، 2005.
32- وثيقة الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم العالي في العراق (2010-2020).

Refernces:

33- EFA, 2005, "Understanding education quality", Global Monitoring Report, USA.
34- Elemara, Sami, The Quality Journey, BM TRADA GROUP, 2009.
35- Haksen & others, 2000, "Service management and operations", 2ns edition, prentice-hall upper saddle river, new jersey.
36- Hixon, j.and K, lovelace,1992,"total quality management challenge to leadership, Academy of Management Review, Vol 50, No (3).
37- OakIand, John, (2000). Total quality a management butter worth Heinemann.
38- Stanley, Gordon, 1995,"performance indicators and quality review in lustration universities", higher educe. Research and development, VOI.4

تقييم معايير الجودة في ميدان علاقة الجامعة بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي

"دراسة تطبيقية لجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي الجزائر"

Evaluation of quality standards in the field of university relations

in the economic and social environment

An Applied Study of the University of Achahid Hamma Lakhdher in Eloued Algeria"

د. فوزي محيريق	د. عقبة عبد اللاوي	أ. هزلة نجلاء	أ. عائشة لمحنط
مسؤول فريق ضمان الجودة	رئيس اللجنة العلمية لقسم التجارة	مفتشة بوزارة التربية الوطنية	أستاذة مشاركة
أستاذ محاضر"أ"، جامعة الشهيد	أستاذ محاضر"أ"، جامعة الشهيد	"طالبة دكتوراه" جامعة الشهيد حمة	"طالبة دكتوراه" جامعة الشهيد حمة
حمة لخضر بالوادي، الجزائر	حمة لخضر بالوادي، الجزائر	لخضر بالوادي، الجزائر	لخضر بالوادي، الجزائر
mehirig-faouzi@univ-eloued.dz	okba-abdellaoui@univ-eloued.dz	nadjlamehirig@gmail.com	lemehannet2015@gmail.com

الملخص:

لاختبار تطبيق معايير الجودة تعمل الجامعات على القيام بعملية المراجعة الداخلية أو التقييم الذاتي كخطوة أولى قبل التوجه إلى عملية التقييم والاعتماد الخارجي، وبعد تأسيس خلايا لضمان الجودة في كل الجامعات الجزائرية، عمدت اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي بالجزائر، إلى توجيه الجامعات للقيام بعملية التقييم الذاتي وفقا لمجموعة من المعايير أعدتها الوزارة في وثيقة المرجعية الوطنية لضمان الجودة؛ وقد باشرنا في جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، عملية التقييم الذاتي لمعايير الجودة في ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي؛ وورقتنا البحثية هي دراسة ميدانية نحاول من خلالها تقييم معايير الجودة المحدِّدة لعلاقة الجامعة بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي.

وتتمركز المشكلة الرئيسية حول: كيف يمكن تقييم تطبيق معايير الجودة لميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي؟ ومن خلال منهجية التقييم الذاتي المعتمدة من طرف اللجنة الوطنية، تعرفنا بدقة على وضعية تطبيق معايير الجودة في الميدان المستهدف، استخدمنا مقياس"Likert"؛ محددين نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات وفق تحليل "SWOT"؛ وبعد تحليل النتائج خلصنا لمجموعة من المقترحات والإجراءات ذات الصلة، التي من شأنها أن تضمن التطبيق الجيد والفعال لمعايير الجودة المحددة لعلاقة جامعتنا بمحيطها الاقتصادي والاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: معايير الجودة، التقييم الذاتي، المحيط الاقتصادي والاجتماعي للجامعة، *المرجعية الوطنية لضمان الجودة.*

المقدمة:

كغيرها من جامعات الجزائر أسست جامعة الشهيد حمّه لخضر بالوادي، خلية ضمان الجودة "CAQ" وتم تجديدها بتاريخ: 01 سبتمبر 2016م. وبعد التكوين الذي تلقاه مسؤولو فريق ضمان الجودة، على مستوى مركزي وجهوي، عقد فريق ضمان الجودة عدة لقاءات أثمرت بتأسيس وحدات لضمان الجودة على مستوى ثمان كليات بالجامعة.

وإثر إطلاق عملية التقييم الذاتي في بداية شهر جانفي 2017، من طرف السيد وزير التعليم العالي والبحث العلمي؛ سطر فريق الجودة . وتحت إشراف السيد مدير الجامعة وبتوجيه من اللجنة الوطنية لتطبيق نظام الجودة في قطاع التعليم العالي "CIAQES" . رزنامة دقيقة شملت أساسا تنفيذ أربعة عناصر رئيسية وهي:

1. التخطيط لعملية التقييم الذاتي.
2. تأسيس لجنة للتقييم الذاتي ولجان فرعية.
3. تكوين المراجعين.
4. انطلاق عملية التقييم.
5. معالجة النتائج.

وتتركز عملية التقييم الذاتي في البحث عن مدى تطبيق معايير الجودة بالجامعة وفقا للمرجعية الوطنية لضمان الجودة "RANAQES". وتحتوي المرجعية الوطنية لضمان الجودة على سبعة ميادين كمحاور رئيسية ومنها محور يحدد معايير الجودة التي على الجامعة أن تتبناها في علاقتها مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي؛ وورقتنا البحثية هي دراسة ميدانية نحاول من خلالها تقييم معايير الجودة المحددة لعلاقة الجامعة بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي للجامعة التي ننتمي إليها وهي جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي الجزائر.

وتتمركز المشكلة الرئيسية لبحثنا حول التساؤل الرئيسي الآتي:

كيف يمكن تقييم تطبيق معايير الجودة لميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي؟

وسنعالج دراستنا الميدانية من خلال المحاور الرئيسية الآتية:

أولا- تقديم الجامعة ومديرية العلاقات الخارجية.

ثالثا- النتائج النهائية لعملية التقييم الذاتي لمعايير العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي.

رابعا- ملخص النتائج لكل الجهات المقيمة.

خامسا- تحليل SWOT الإجمالي للجهات المقيمة لمعايير الجودة.

سادسا– مقترحات ونتائج عملية مشتركة موجهة للجهات المقيمة كل في تخصصه.

أولا– تقديم الجامعة ومديرية العلاقات الخارجية:

1. نبذة تاريخية عن نشأة جامعة الشهيد حمّه لخضر بالوادي:

مرت جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي بخمس مراحل بداية من سنة:1995 إلى غاية:2014.

1.1. المرحلة الأولى 1995–1998 : أُنشأت ملحقة المعهد الوطني للتجارة بالوادي بموجب قرار وزاري مشترك مؤرخ في 03 جوان:1995 ، وانطلقت الدراسة لأول مرة خلال الموسم الجامعي 1996/1995 كنواة جامعية أولى بولاية الوادي؛ مقرها ثانوية تكسبت أين ظلت لموسمين، حتى تم تحويلها إلى مركز الشهداء سنة 1998 أين دُرّست بها شعبة العلوم التجارية بتخصصين:

- ✓ إدارة أعمال بداية من الموسم الجامعي.1998/1997
- ✓ تجارة دولية بداية من الموسم الجامعي 2000/1999.

2.1. المرحلة الثانية 1998–2001: إضافة إلى ملحقة المعهد الوطني للتجارة التابعة للمعهد الوطني للتجارة بين عكنون استفادت ولاية الوادي من فتح فرع العلوم القانونية والإدارية في الموسم 1999/1998 ومعهد الأدب العربي في الموسم 1999/2000 والتابعين لجامعة محمد خيضر ببسكرة ليتشكل الملحق الجامعي بالوادي.

3.1. المرحلة الثالثة 2001–2012: أُنشأ المركز الجامعي بالوادي سنة: 2001 بموجب المرسوم التنفيذي رقم 01/277 المؤرخ في 18 سبتمبر 2001 حيث تحول الملحق الجامعي إلى مركز جامعي يحوي خمسة معاهد:

1. معهد العلوم القانونية والإدارية؛
2. معهد الآداب واللغات؛
3. معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير؛
4. معهد العلوم والتكنولوجيا؛
5. معهد العلوم الاجتماعية والإنسانية؛

4.1. المرحلة الرابعة 2012–2014: أُنشئت جامعة الوادي بموجب المرسوم التنفيذي رقم 243-12 والمؤرخ في 4 جوان 2012 الموافق لـ 14 رجب 1433و تضم:

1. كلية العلوم والتكنولوجيا.
2. كلية علوم الطبيعة والحياة.
3. كلية الآداب واللغات.
4. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.
5. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.
6. كلية الحقوق والعلوم السياسية.

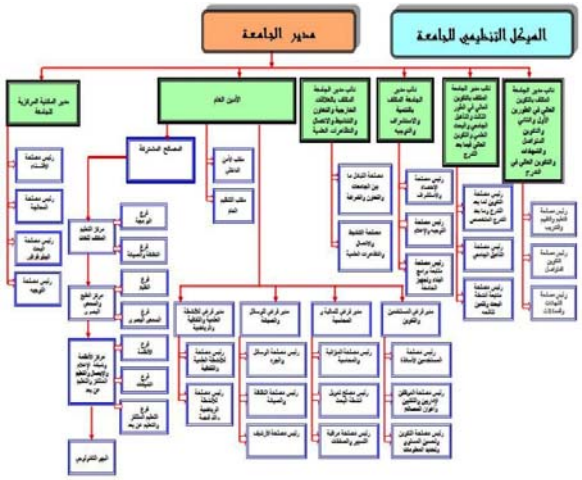
5.1. المرحلة الخامسة من 2014 إلى اليوم:

تم تسمية جامعة الوادي بجامعة الشهيد حمه لخضر* تبعا للمقرر رقم 01/14 مؤرخ في 29 ذي الحجة 1435 الموافق 23 اكتوبر 2014 المتضمن تكريس تسمية مؤسسات جامعية، حيث لم تزل الجامعة في تطور إلى أن وصلت في الموسم الجامعي 2016/2015 إلى تعداد من الطلبة يفوق الـ 20000 مع ما يزيد عن 700 أستاذ مقسمين عبر سبع كليات ومعهد للعلوم الإسلامية:

1. كلية التكنولوجيا
2. كلية العلوم الدقيقة
3. كلية علوم الطبيعة والحياة
4. كلية الآداب واللغات
5. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
6. كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.
7. كلية الحقوق والعلوم السياسية
8. معهد للعلوم الإسلامية

2. الهيكل التنظيمي للجامعة:

الشكل رقم (01) الهيكل التنظيمي لجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي



المصدر: مصلحة المستخدمين بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

3. إحصائيات الجامعة حتى الموسم 2017/2016

*الشهيد حمه لخضر "رحمة الله عليه" هو المجاهد القائد الشهيد محمد الأخضر عمارة المعروف بـ (حمه لخضر)، ولد ببلدة الجديدة ببلدية الدبيلة ولاية الوادي سنة 1930، في أسرة ريفية محافظة، حفظ في الكتاب بعض سور القرآن الكريم، ومارس كأقرانه الرعي إلى سن العشرين. ولما اندلعت الثورة التحريرية، انخرط فيها، وصار قائدا لعدة معارك، من أهمها معركة حاسي خليفة يوم 17 نوفمبر 1954، وهي أول معارك الثورة الجزائرية، والتي خلدت منطقة وادي سوف بمآثرها الثورية، معركة صحن الرتم في 15 مارس 1955 بتكليف من قيادة الاوراس، ومعركة هود شيكة الداخلة ضمن أحداث 20 أوت 1955، وكانت من أكبر معارك الثورة الجزائرية، حيث استعملت فيها فرنسا الطائرات والمعدات ومئات الجنود وقوات اللفيف الأجنبي، ودامت من 8 إلى 10 أوت 1955، وفيها استشهد حمه لخضر ومعظم أفراد كتيبته. وهي معركة دعت الحاكم الفرنسي إلى القدوم بنفسه إلى الوادي ليذرف الدموع على عشرات الجنود الفرنسيين الذين سقطوا في ارض المعركة، وخلد ذلك شاعر الثورة مفدي زكريا في إليادته: أننسى ثلاثة أيام نحس ** وسوستال ينـدب في النائحين / وأخضر يحصد حمر الحواصل ** فيها ويقطع منها الوتين.

1.3. عدد الطلبة (ماستر ليسانس دكتوراه): العدد الإجمالي للطلبة خلال الموسم 2017/2016: هو **23455** طالبا. يتوزعون على 07 كليات ومعهد. وتحتل كليتي العلوم الاجتماعية والإنسانية وكلية التكنولوجيا المرتبة الأولى من حيث عدد الطلبة بنسبة: 17.65 % و17.40% على التوالي والجدول الآتيي يوضح ذلك.

الجدول رقم (01) توزيع الطلبة على الكليات:

الكلية	عدد طلبة الليسانس	عدد طلبة الماستر	عدد طلبة الدكتوراه	عدد الطلبة الكلي	النسبة الكلية إلى العدد الإجمالي
❶ كلية التكنولوجيا	3383	688	09	4080	17,40
❷ كلية العلوم الدقيقة	1889	311	49	2249	9,59
❸ كلية علوم الطبيعة والحياة	1976	257	00	2233	9,52
❹ كلية الآداب واللغات	2942	784	23	3749	15,98
❺ كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية	2788	1271	81	4140	17,65
❻ كلية العلوم الإقتصادية	1942	1230	26	3198	13,63
❼ كلية الحقوق والعلوم السياسية	1025	796	23	1844	7,86
❽ معهد العلوم الإسلامية	1474	433	55	1962	8,36
المجاميع	17419	5770	266	23455	100

2.3. التأطير البيداغوجي والإداري:

أ. التـأطير البيـداغوجي: يشرف على التـأطير العلمـي والبيـداغوجي بالجامعة كوكبة من الأساتذة في شتى التخصصات يتقدمهم 25 أستاذ برتبة أستاذ دكتور، 197 أستاذ برتبة دكتور، من إجمالي 1003 أستاذ، كما هو موضح في الجدول الآتي.

الجدول رقم (02): إحصائيات التأطير البيداغوجي بجامعة الوادي

الرتبة	العدد
أستاذ	25
أستاذ محاضر صنف "أ"	72
أستاذ محاضر صنف "ب"	125
أستاذ مساعد صنف "أ"	442
أستاذ مساعد صنف "ب"	104
أستاذ مؤقت	223
أستاذ مدعو	05
أستاذ مشارك	07
المجموع الكلي للتأطير البيداغوجي	1003

ب. التـأطير الإداري: وللجامعـة كـادر إداري مـن شـتى الكفـاءات والتخصصات يصل تعدادهم إلى 582 إداري وهذا حسب تقسيم مصلحة المستخدمين حسب صفة التوظيف إلى غاية التاريخ: 2017/06/30.

4. البحث العلمي والتكوين والتأهيل الجامعي:

تميّزت نشاطات نيابة المديرية المكلّفة بالتكوين العالي في الطور الثالث والتأهيل الجامعي والبحث العلمي وكذا التكوين العالي فيما بعد التدرج بمصالحها الثلاث بالعديد من المشاريع خلال السنة الجامعية 2018/2017 تخص دراسات التكوين في الدكتوراه والماجستير، مخابر ومشاريع البحث والتأهيل الجامعي بالإضافة إلى بعض النشاطات المكمّلة كتنظيم تظاهرات أيام الدكتوراه.

1.4. فتح التكوين في الدكتوراه : LMD: نظمت الجامعة مسابقة الالتحاق للتكوين في الدكتوراه LMD خلال الموسم 2018/2017 في 26 تخصص بمجموع 94 منصب بيداغوجي؛ كما تم فتح التكوين في دكتوراه علوم في 09 تخصصات بكليات الجامعة.

2.4. مشـاريع البحـث:CNEPRU : تـم اعتمـاد 08 مشاريـع CNEPRU جديدة خلال السنة المالية 2015 ليصل عدد مشاريع البحث الإجمالي إلى : 73 مشروع بعدد باحثين إجمالي يقدر بـ: 287 باحث . وتتيح وزارة التعليم العالي والبحث العلمي[1] بوابة للباحثين تمكنهم من بإنشاء مشاريع بحث في إطار CNEPRU وإيداع مشاريعهم في الفترة المحددة.

3.4. مخـابر البحـث :مخابر البحث المعتمدة: 08 مخابر موزعة على الكليات والمبينة حسب الجدول التالي:

الجدول رقم (03) مخابر البحث بجامعة الوادي

الرقم	عنوان المخبر	الكلية
01	مخبر الموارد الصحراوية تثمينها وتكنولوجيتها	العلوم الدقيقة
02	مخبر استغلال وتثمين المصادر الطاقوية الصحراوية	العلوم الدقيقة
03	مخبر نظرية المؤثرات والمعادلات التفاضلية الجزئية، أساسيات وتطبيقات	العلوم الدقيقة
04	مخبر الدراسات الفقهية والقضائية	معهد العلوم الإسلامية
05	مخبر علم النفس العصبي والمعرفي والاجتماعي	العلوم الاجتماعية والإنسانية
06	مخبر إسهامات علماء الجزائر في إثراء العلوم الإسلامية	معهد العلوم الإسلامية
07	مخبر السياسات العامة وتحسين الخدمة العمومية	الحقوق والعلوم السياسية
08	مخبر النمو والتنمية الاقتصادية في الدولة العربية	العلوم الاقتصادية التجارية وعلوم التسيير

4.4. التأهيل الجامعي: بخصوص التأهيل الجامعي فقد تم استقبال 33 ملفاً في اختصاصات مختلفة، خلال الموسم الجامعي 2017/2016 وتم إرسالها إلى الجامعات المجاورة (ورقلة، بسكرة، باتنة) نظرًا لعدم تأهيل جامعة الوادي لتسليم التأهيل الجامعي. كما تم إيداع (05) ملفات لدراستهم بجامعة الوادي. أما فيما يخص السنة الجامعية 2018/2017، تم تأهيل جامعة الوادي للتكوين للحصول على شهادة الدكتوراه علوم وتنظيم التأهيل الجامعي ومنحه، في تسع الشعب وفقا لما جاء في القرار الوزاري رقم: 916 المؤرخ بتاريخ: 26 سبتمبر 2017.[2]

5.4. احصائيات التربصات العلمية بالخارج: تمنح سنويا منح مالية للأساتذة والإداريين في إطار زيارات علمية قصيرة المدى، لتحسين المستوى العلمي والمشاركة في تظاهرات علمية في شتى الدول؛ وبغت المنح الممنوحة 1129 منحة سنة 2016؛ أما بالنسبة لسنة 2017 فان الكليات اعطيت

استقلالية تسيير ملف التربصات القصيرة المدى للفئات المذكورة في الجدول أعلاه، وإن العملية لم تنتهي على مستوى كل الكليات.

كما تمنح وزارة التعليم العالي للأساتذة تربصات طويلة المدى بالخارج، وعلى مستوى جامعة الوادي ومنذ سنة 2013 تم منح 48 منحة طويلة المدى للأساتذة.

5. مديريـة العلاقـات الخارجيـة والتعـاون والتنشـيط والاتصـال والتظاهرات العلمية:

1.5. أهداف مديريـة العلاقات الخارجيـة: وقد خصصنا الحديث عن هذه المديرية كون أنها المسؤولة عن موضوع علاقة الجامعة بالمحيط الاقتصادي والاجتماعية، ويترأس هذه الهيئة نائب مدير الجامعة، وتتكفل مديرية العلاقات الخارجية والتعاون والتنشيط والاتصال والتظاهرات العلمية بما يأتي:

- ترقية علاقات الجامعة مع محيطها الاجتماعي والاقتصادية والمبادرة ببرامج الشراكة.
- المبادرة بكل نشاط من أجل ترقية التبادل ما بين الجامعات والتعاون في مجالي التعليم والبحث.
- القيام بأعمال التنشيط والاتصال.
- ضمان متابعة برامج تحسين المستوى وتجديد المعلومات للأساتذة والسهر على انسجامه.

2.5. أنشـطة مصـلحة التبـادل بـين الجامعـات والتعـاون والشراكة: وتشمل المديرية **مصلحة** التنشيط واتصال والتظاهرات العلمية؛ ومصلحة التبادل بين الجامعات والتعاون والشراكة حيث وتعد الأخيرة مصلحة أساسية بالمديرية، ومن بين أهم أنشطة المصلحة ما يأتي:

- اتفاقيات التعاون المحلية.
- اتفاقيات التعاون الوطنية.
- اتفاقيات التعاون الدولية.
- ملخص اتفاقية جامعة فلورنسا.
- لجنة التعاون الدولي.
- لجنة التعاون والشراكة **المحلية**.
- برامج التعاون الدولي.
- تحميل الوثائق الخاصة بالمصلحة.
- تحميل الوثائق الخاصة بالنصوص التشريعية والتنظيمية.
- قائمة اتفاقيات التعاون بين جامعة الوادي والجامعات وهيئات البحث الأجنبية.
- برنامج التعاون الوطنية.[3]

3.5. اتفاقيـات التعـاون مـع المحـيط الاقتصـادي والاجتمـاعي: في إطار تفعيل العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي عقدت مديرية العلاقات الخارجية عدة اتفاقيات مع مؤسسات وشركات محلية ووطنية وفيما يلي إحصائيات إجمالية للمؤسسات المتعاقد معها:

الجدول رقم (04) احصاء اتفاقيات التعاون

الرقم	نوع المؤسسة أو الشركة	العدد
.1	المديريات الولائية	28
.2	المؤسسات العمومية ذات الطابع الاقتصادي والتجاري	04
.3	البنوك	03
.4	الجمعيات	03
.5	الشركات الخاصة	25
.6	الغرف والوكالات	10
.7	أخرى	06
المجموع الكلي		**79**

ثانيا– إجراءات ميدانية لإطلاق عملية التقييم الذاتي بالجامعة:

1. التسلسل الزمني **"كرونولوجيا" لعمل فريق ضمان الجودة وصولا لعملية التقييم الذاتي بالجامعة:**

قام فريق ضمان الجودة بعدة أنشطة تضمنت أعمال إدارية ودورات تكوينية تحضيرا لإطلاق عملية التقييم الذاتي لمعايير الجودة المتعلقة بعلاقة الجامعة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي؛ والجدول الآتي يوضح كرنولوجيا الإجراءات وصولا لإعداد التقرير النهائي.

الجدول رقم (05) أنشطة إطلاق عملية التقييم الذاتي

الرقم	طبيعة النشاط	الهدف	ملاحظات	التاريخ
.1	الاجتماع المركزي الأول مع السيد مدير جامعة الوادي	الضبط النهائي للخطة الاستراتيجية للجامعة.	حضر الاجتماع كل الطاقم القيادي للجامعة وتم عرض الخطة بناء على ما تم تسجيله من مقترحات وتوصيات.	06 مارس 2016م قاعة الاجتماعات المركزية بالجامعة.
.2	اليوم التكويني الأول.	تدريب وتأهيل أولي لأعضاء فريق ضمان الجودة	بعنوان: إدارة الجودة في قطاع التعليم العالي. محاضرة آليات عمل لجنة تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي"CIAQES " د/ فوزي محيريق	09 مارس 2016م بكلية العلوم الاقتصادية
.3	الورشة التدريبية الأولى لفريق ضمان الجودة	وضع الخطط التشغيلية لمجموعة معايير تطبيق ضمان الجودة.	بعنوان: مهارات بناء خطة تشغيلية وفق نموذج SWOT. "د. فوزي محيريق". موجهة لأعضاء فريق ضمان الجودة	2016/11/09
.4	تكوين مسؤولي خلايا ضمان الجودة لجامعات الشرق	شرح ملاحق وإجراءات التقييم الذاتي	اليومان نظما من طرف الندوة الجهوية، واللجنة الوطنية "CIQAES". بجامعة سطيف	7–8 ديسمبر 2016
.5	اجتماع فريق ضمان الجودة	التحضير لليومين التكوينين حول التقييم الذاتي: "Auto-evaluation".	بناء على المراسلة المرفقة رقم: 36/أع/2017، الواردة من الوزارة، حول التقييم الذاتي.	26 جانفي 2017
.6	ضبط قوائم	إرسال القوائم	بناء على مراسلة المديرية	29 جانفي

	مسؤولي الجودة بالجامعة. أعضاء حلية ووحدات ضمان الجودة.	الاسمية لمسؤولي فريق ووحدات ضمان الجودة للوزارة.	الفرعية للتقييم وضمان الجودة، رقم 2016/289، والمؤرخة في: 08 نوفمبر 2016م. بخصوص موافاتكم بالقوائم الاسمية لفريق ووحدات ضمان الجودة بالجامعة.	2017.
.7	اجتماع مسؤول الفريق مع السيد مدير الجامعة	التشاور حول إنشاء لجنة التقييم الذاتي	تم إنشاء لجنة التقييم الذاتي برئاسة السيد: د/ البشير مناعي، مدير الدراسات بالجامعة.	16 مارس 2017
.8	الدورة التدريبية الثانية حول آليات التقويم الذاتي.	تدريب لجنة التقييم الذاتي واللجان الفرعية على آليات التقويم الذاتي.	تم تكوين المعنيين وفقا للمرجعية الوطنية RNAQES وأشرف على التكوين مسؤول الفريق	12-13 أفريل 2017
.9	إعداد دفتر المراجع	الضبط النهائي للملاحق ووثائق التقييم الذاتي	أعد مسؤول فريق ضمان الجودة "دفتر المراجع" لتسهيل عملية التقييم الذاتي الأول(المرحلة الأولى) لـ: ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي وفقا للمرجعية الوطنية لضمان الجودة. ويحتوي المرجع على: 68 ص.	16 جوان 2017م
.10	انطلاق عملية التقييم الذاتي	تنفيذا للمرحلة الأولى من التقييم الذاتي	لجنة التقييم الذاتي، راجعت تطبيق معايير الجودة على مستوى كلية العلوم الاقتصادية، وكلية العلوم الدقيقة ومصالح مركزية وهذا في ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي؛	يومي الأربعاء والخميس: 21 و22 جوان 2017م.
.11	إعداد تقرير يوضع رزنامة تقدم عملية التقييم الذاتي	الالتزام بضبط رزنامة تقدم عملية التقييم الذاتي وإرسالها للوزارة	تم إرسال حالة التقدم الشهري لعملية التقييم الذاتي للجنة الوطنية "CIQAES" وللوزارة وهذا وفق وثيقة مرسلة من الوزارة.	06 جويلية 2017
.12	اجتماعات جزئية لفريق الجودة ولجنة التقييم الذاتي	معالجة تقارير اللجان	تمت عملية التقييم الذاتي من خلال 14 لجنة فرعية. وتم تجميع كل دفاتر المراجع في مرجع واحد.	من: 23 جوان إلى 06 جويلية 2017م.
.13	اجتماعات جزئية لفريق الجودة ولجنة التقييم الذاتي	إعداد التقرير النهائي لعملية التقييم الذاتي	وتعد هذه العملية المرحلة الأولى حيث تم اختيار ميدان واحد وكليتين.	من: 03 سبتمبر إلى 28 سبتمبر 2017م.
.14	ضبط التقرير النهائي لعملية التقييم الذاتي	إرسال التقرير النهائي لعملية التقييم الذاتي	تم إرسال التقرير النهائي لعملية التقييم الذاتي للجنة الوطنية والندوة الجهوية لجامعات الشرق، وتم إعداد التقرير في 115 صفحة	28 سبتمبر 2017

2. دفتر المراجع:

دفتر المراجع هو وثيقة أساسية أعدها فريق ضمان الجودة بجامعة الوادي، بهدف تسهيل عمل المراجعين؛ وأُعد هذا الدفتر بناء على الملاحق والتوصيات التي حددتها اللجنة الوطنية لتطبيق نظام الجودة في قطاع التعليم العالي: "CIAQES"* .

1.2. نمـوذج دفتـر المراجـع: يحتـوي دفتـر المراجـع علـى 29 صفحة بدون ملاحق التقييم وقد طبع في شكل كتاب وتم عقد اجتماع تنسيقي بين فريق ضمان الجودة ولجنة التقييم الذاتي لشرح كيفية العمل بالدفتر.

الشكل رقم (02) نموذج دفتر المراجع

2.2. فهرس دفتر المراجع:

يحتوي دفتر المراجع في فهرسه على العناصر الآتية:

- الرزنامة ولجان المراجعة.
- ملاحظات مهمة للسادة للمراجعين.
- جدول أعمال وسير جلسة التقييم.
- قائمة المختصرات.
- الملحق 02 بيان للملاحظات حول التقييم الذاتي.
- تحليل SWOT للجهة المقيمة.
- المقترحات للجهة المقيمة.
- نموذج ورقة التقييم الأولي لكل عضو.
- بطاقة إحصائية للجهات المعنية مركزيا وفي الكليات.
- جداول المعـايير المُقيّمـة للجهـات المعنيـة فـي ميـدان المحيط الاقتصادي والاجتماعي.

ويمكن الاطلاع على دفترا لمراجع من خلال صفحة فريق ضمان الجودة على الموقع الإلكتروني للجامعة.[4]

3. الميدان المستهدف والجهات المعنية بالتقييم الذاتي ولجان المراجعة:

1.3. الميدان المستهدف بالتقييم:

تم اختيار ميدان واحد وهو ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي كما هو وارد في المرجعية الوطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر[5] "RNAQES"*.

* La Commission d'Implémentation d'un système d'Assurance Qualité dans les établissements d'Enseignement Supérieur.

* RNAQES: Référentiel National d'Assurance Qualité en Enseignement Supérieur.

2.3. الجهات المستهدفة بالتقييم: اخترنا ثلاث جهات مستهدفة في عملية التقييم الذاتي وهي:

- مصالح مركزية بالجامعة.
- كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.
- كلية العلوم الدقيقة.

وفي كل كلية جهتان معنيتان رئيسيتان، الأولى جهات مركزية بالكلية والثانية جهات متعدد، وهذا التقسيم أُعتمد مع الكليتين.

وعدد الجهات المعنية في كل جهة رئيسية ومجموع الإثباتات المُقيمة موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (06) الجهات المعنية في كل جهة رئيسية

الجهة الرئيسية	عدد الجهات الفرعية	عدد الإثباتات المقيمة
مصالح مركزية بالجامعة.	07	121 إثبات
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، " جهات معنية مركزيا	06	87 إثبات
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير "جهات متعددة"	10	204 إثبات
كلية العلوم الدقيقة "جهات معنية مركزيا	06	87 إثبات
كلية العلوم الدقيقة "جهات تعددة"	12	250 إثبات

وتم تكوين 44 مراجع تم تقسيمهم على 13 لجنة أساسية وفرعية. والجداول الآتية توضح الجهات المعنية ولجان المراجعة والرزنامة ومجموع الإثباتات.

3.3. تفصيل الجهات المعنية بالتقييم مركزيا بالجامعة وعدد الاثباتات:

الجدول رقم (07): الجهات المعنية بالتقييم مركزيا

Acteurs	الجهة المعنية مركزيا	الاثباتات
VR relex	نائب مدير الجامعة للعلاقات الخارجية	59
VRR	نيابة مديرية الجامعة للبحث العلمي	25
CSU	المجلس العلمي للجامعة	17
VRP	نائب مدير الجامعة للدراسات	11
S Pub	مسؤول النشريات	03
M ent	دار المقاولاتية	03
C S w	فريق الموقع	03

4.3. جهات معنية مركزيا في كلية العلوم الاقتصادية وعدد الاثباتات:

الجدول رقم (08) جهات معنية مركزيا في كلية العلوم الاقتصادية

Acteurs	الجهة المعنية في الكلية	الاثباتات
VDRR	نيابة العميد المكلفة بالبحث العلمي	28
R Do	مسؤول الميدان	21
CSF	المجلس العلمي للكلية	17
VDP	نيابة العميد المكلفة بالدراسات	14
DOY	عميد الكلية	04
SGF	الأمين العام للكلية	03

5.3. جهات معنية متعددة في العلوم الاقتصادية وعدد الاثباتات:

الجدول رقم (09) جهات معنية متعددة في العلوم الاقتصادية

Acteurs	الجهة المعنية في الكلية	الاثباتات
Chef LABO	مخبر قسم الاقتصاد: مخبر النمو والتنمية الاقتصادية في الدول العربية	23
ENSEIG	عينة من الاساتذة في الكلية	13
Chef dép	رئيس قسم الاقتصاد	21
Chef dép	رئيس قسم التجارة	21
Chef dép	رئيس قسم التسيير	21
Chef dép	رئيس قسم العلوم المالية والمحاسبية	21
R Fi	مسؤول شعبة الاقتصاد	21
R Fi	مسؤول شعبة التجارة	21
R Fi	مسؤول شعبة التسيير	21
R Fi	مسؤول شعبة العلوم المالية والمحاسبية	21

6.3. جهات معنية مركزيا في كلية العلوم الدقيقة وعدد الاثباتات:

الجدول رقم (10) جهات معنية مركزيا في كلية العلوم الدقيقة

Acteurs	الجهة المعنية في الكلية	الاثباتات
VDRR	نيابة العميد المكلفة بالبحث العلمي	28
R Do	مسؤول الميدان	21
CSF	المجلس العلمي للكلية	17
VDP	نيابة العميد المكلفة بالدراسات	14
DOY	عميد الكلية	04
SGF	الأمين العام للكلية	03

7.3. جهات معنية متعددة في كلية العلوم الدقيقة وعدد الاثباتات:

الجدول رقم (11) جهات معنية متعددة في كلية العلوم الدقيقة

Acteurs	الجهة المعنية في الكلية	الاثباتات
Chef dép	رئيس قسم الرياضيات	21
Chef dép	رئيس القسم الإعلام الآلي	21
Chef dép	رئيس قسم الكيمياء	21
Chef dép	رئيس قسم الفيزياء	21
R Fi	مسؤول شعبة الرياضيات	21
R Fi	مسؤول شعبة الإعلام الآلي	21
R Fi	مسؤول شعبة الكيمياء	21
R Fi	مسؤول شعبة الفيزياء	21
Chef LABO	مخبر الفيزياء استغلال وتثمين موارد الطاقة الصحراوية LEVLES	23
Chef LABO	مخبر تثمين تكنولوجيات الموارد الصحراوية VTRS	23
Chef LABO	مخبر الرياضيات حول نظرية المؤثرات LABTHOP	23
ENSEIG	عينة من الاساتذة في الكلية	13

4. بطاقات إحصائية لتوزيع الإثباتات على الجهات المعنية:

1.4. بطاقة إحصائية للمعايير والإثباتات للجهات المعنية بالتقييم مركزيا:

الجهات نقصد المصالح الإدارية والعلمية بالجامعة وهي معنية بتطبيق معايير في ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي.، والجهات المركزية 07 كما هي موضحه في الجدول أدناه:

الجدول رقم (12) إحصاء للمعايير والإثباتات للجهات المعنية بالتقييم مركزيا

الرقم	Acteurs	الجهة المعنية مركزيا	الحقل	المرجع	المعيار	الاثباتات
	المجموع الكلي للميدان		04	14	22	70
.1	VR relex	نائب مدير الجامعة للعلاقات الخارجية	04	13	19	59
.2	VRR	نيابة مديرية الجامعة للبحث العلمي	04	04	08	25
.3	CSU	المجلس العلمي للجامعة	02	04	06	17
.4	VRP	نائب مدير الجامعة للدراسات	03	03	04	11
.5	S Pub	مسؤول النشريات	01	01	01	03
.6	M ent	دار المقاولتية	01	01	01	03
.7	C S w	فريق الموقع	01	01	01	03

2.4. بطاقة إحصائية للمعايير والإثباتات للجهات المعنية بالتقييم مركزيا في الكليات:

الجهات هنا نقصد المصالح الإدارية والعلمية والبيداغوجية بالكلية وهي معنية بتطبيق معايير في ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي، والجهات المركزية في الكلية 07 كما هي موضحه في الجدول أدناه:

الجدول رقم (13) إحصاء للمعايير والإثباتات للجهات المعنية بالتقييم مركزيا

الرقم	Acteurs	الجهة المعنية في الكلية	الحقل	المرجع	المعيار	الاثباتات
.1	VDRR	نيابة العميد المكلفة بالبحث العلمي	04	04	09	28
.2	R Do	مسؤول الميدان	03	04	07	21
.3	CSF	المجلس العلمي للكلية	02	04	06	17
.4	VDP	نيابة العميد المكلفة بالدراسات	03	03	05	14
.5	DOY	عميد الكلية	02	02	02	04
.6	Serv des stages	مصلحة التربص	01	01	01	04
.7	SGF	الأمين العام للكلية	01	01	01	03

3.4 بطاقة إحصائية للمعايير والإثباتات للجهات المعنية بالتقييم والمتعددة في الكليات:

الجهات هنا نقصد المصالح المتعددة، الإدارية والعلمية والبيداغوجية بالكلية وهي معنية بتطبيق معايير في ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي، والجهات المركزية في الكلية 07 كما هي موضحه في الجدول أدناه:

الجدول رقم (14) إحصاء للمعايير والإثباتات للجهات المعنية بالتقييم والمتعددة في الكليات

الرقم	Acteurs	الجهة المعنية في الكلية متعددة	الحقل	المرجع	المعيار	الاثباتات
.1	Chef LABO	مخابر البحث	02	05	06	23
.2	Chef dép	رئيس القسم	03	04	07	21
.3	R Fi	مسؤول الشعبة	03	04	07	21
.4	ENSEIG	عينة من الاساتذة في الكلية	02	02	04	13

ثالثا– النتائج النهائية لعملية التقييم الذاتي لمعايير العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي:

1. جدول بيان للملاحظات حول التقييم الذاتي لكل الجهات المقيمة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي للجامعة:

تم الاعتماد في عملية التقييم الذاتي على الملاحق المعتمد من طرف اللجنة الوطنية لضمان الجودة، والملحق الذي يبينه الجدول الآتي[6] يعد ملحق أساسي في عملية التقييم.

حيث يعتمد المُراجع عند النزول ميدانيا على ملأ الجدول ويعطي تقيمه للمعايير وفقا للمختصرات الآتية:

1.1. قائمة المختصرات للملحق الرئيسي في الجدول أدناه رقم (15):

يحتوي الجدول أدناه على مجموعة من المختصرات، نفكُ اختصارها كالآتي:

- **نعم:**

المرجع أو الحقل مطبق أو المعيار مطبق.

- **لا :**

- المرجع أو الحقل غير مطبق أو المعيار غير مطبق.
- **الصلة "Pertinence ":**

أو علاقة العنصر المُقيّم بما قبله وتعطى له ثلاث درجات:

:A

إذا كان العنصر المُقيّم يعبر بشدة عن ما قبله. أي الارتباط أو الصلة وثيقة.

:B

إذا كان العنصر المُقيّم متوسط الارتباط أو الصلة.

:C

إذا كان العنصر المُقيّم لا يعبر تماما عن ما قبله "غير ملائم". انعدام الارتباط أو الصلة.

- **العلامة وتنقسم إلى نوعين: :**

✓علامة معطاة NA "Note Attribué": وتُقيّم بها الإثباتات فقط أولا ثم نحسب NC . بحيث نعطي علامة لحالة تطبيق أو وجود الإثبات وكيفية وجوده أو تطبيقه هل هي مرضية أم لا. وتعطى العلامة في شكل سلم من: 0 إلى 4 كالاتي:

- 4: إثبات مرضي تماما.
- 3: إثبات مرضى إلى حد كاف "فوق متوسط".
- 2: إثبات مرضى بشكل متوسط.
- 1: إثبات مرضي بشكل غير كاف "تحت متوسط".
- 0: إثبات غير مرضي تماما.

✓علامة محسوبة NC "Note Calculé": وهي مجموع النقاط المعطاة، مقسومة على عددها. بدءا بالإثباتات وصولا للميدان.

2.1. نموذج جدول بيان للملاحظات حول التقييم الذاتي: يدون في الجدول أرقام ورموز كل معايير الجودة في ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي. وقد قسمت المرجعية الوطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي إلى سبعة ميادين للجودة "Domaines"، وهي:

- ميدان التكوين "ت" ،"F"؛
- ميدان البحث العلمي "ب" ،"R"؛
- ميدان الحكامة "ك" ،"G"؛
- ميدان الهياكل القاعدية "ق" ،"I"؛
- ميدان الحياة الجامعية "V"؛
- ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي "S"؛
- ميدان التعاون "C" .[7]

ويضم ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي عدة حقول "Champ"؛ ولكل حقل له رمز وعنوان وتفسير؛ وتحت كل حقل مجموعة من المراجع"Références"؛ ولكل مرجع رمز ومفهوم وتفسير؛ ويحتوي المرجع على جملة من المعايير"Critères"، ولكل معيار رمز وجملة من الإثباتات"Preuve".

وفيما يلي نموذج عملي لجدول بيان الملاحظات حول التقييم الذاتي.

الجدول رقم (15) بيان للملاحظات حول التقييم الذاتي

Désignation التعيين	Code الرمز ع S	Acteurs الجهة المعنية	Application التطبيق		Pertinence الصلة			Notes العلامة				التعليقات Commentaires
			OUI نعم	NON لا	A	B	C	Na ع م	Nc ع مج			
									NC	NRF	NCH	NDO	
الميدان Domaine	S	VRRX /VRR CSU / VRP SPub /Ment/ CSF/VDP/ SGF/ OY/ LABO/ CHEF DEP/RFI/RDO/ VDRR/ Ensei							1.791				
الحقل Champ	S1	VRRX/VRR CSU/VRP CSF/VDP/ DOY/CHEF DEP/RFI / RDO/ VDRR							1.906				
المرجع Référence	S11	VRRX/ VRR CSU/ VRP CSF/VDP/ DOY/CHEF DEP/RFI/ RDO/ VDRR							2.375				
المعايير Critères		VRRX/VRR CSU/VRP CSF/VDP CHEF DEP/RF/ RDO /VDRR											
المعيار Critère	S111	VRRX VRR CSU VRP CSF VDP CHEF DEP RFI/ RDO/ VDRR	oui		A				03				VRPغير معني بالإثباتات
الإثبات Preuve	1	VRRX VRR CSU CSF VDP DOY CHEF DEP RDO/ VDRR	oui		B			3					- مطبق جزئيا في بعض الكليات. - من الصعب الإقرار لعم تعدد الإثباتات نظراً للخاصية المميزة للمعيار. - التكوين متوافق مع السياسة الإقليمية. -أحيانا لا يوجد إثبات ورقي.
المعيار Critère	S112	VRRX /VRP / VDP / RFI	oui						1,75				
الإثبات Preuve	1	VRRX VRP VDP CHEF DEP RFI	non		A			0					-بسبب حداثة الاتفاقيات. -يشارك المهتمون في الملتقيات فقط وخاصة في قسم الكيمياء.

الجدول رقم (16) العلامات المحسوبة لعناصر التقييم

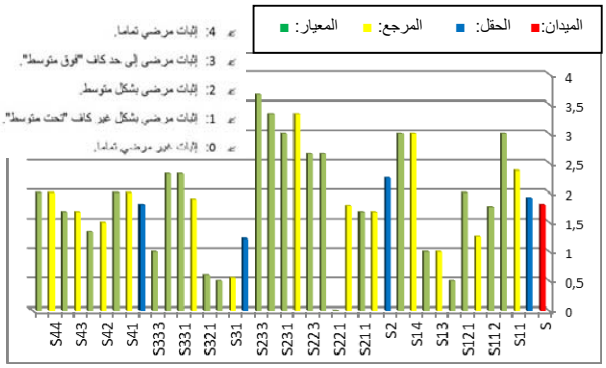
2. إحصاء للعلامة المحسوبة لعناصر التقييم:

وحتى نحصل على العلامة المحسوبة لعناصر التقييم، قمنا بحساب متوسط النقطة المعطاة للإثباتات في كل معيار، ثم مباشرة نحسب متوسط النقطة المعطاة للمرجع من خلال جملة المعايير؛ وبنفس الطريقة نحسب متوسط الحقل، لنصل إلى النقطة المحسوبة في الميدان، والجدول الآتي يوضح العلامات المحسوبة لكل جزء من أجزاء التقييم.

Désignationالتعيين	Code الرمز ع S	العلامة Nc ع مح NCHNDO//NRF//NC
Domaineالميدان	S	1.791
Champ الحقل	S1	1.906
Référence المرجع	S11	2.375
Critère المعيار	S111	03
Critère المعيار	S112	1,75
Référence المرجع	S12	1.25
Critère المعيار	S121	02
Critère المعيار	S122	0.5
Référence المرجع	S13	1
Critère المعيار	13S1	1
Référence المرجع	S14	3
Critère المعيار	S141	3
Champ الحقل	S2	2.254
Référence المرجع	S21	1.66
Critère المعيار	S211	1.66
Référence المرجع	S22	1.773
Critère المعيار	S221	0
Critère المعيار	S222	2.66
Critère المعيار	S223	2.66
Référence المرجع	S23	3.33
Critère المعيار	S231	3
Critère المعيار	S232	3.33
Critère المعيار	S233	3.66
Champ الحقل	S3	1.218
Référence المرجع	S31	0.55
Critère المعيار	S311	0.5
Critère المعيار	S321	0.6
Référence المرجع	S33	1.886
Critère المعيار	S331	2.33
Critère المعيار	S332	2.33
Critère المعيار	S333	1
Champ الحقل	S4	1.788
Référence المرجع	S41	2
Critère المعيار	411S	2
Référence المرجع	S42	1.495
Critère المعيار	421S	1.33
Référence المرجع	S43	1.66
Critère المعيار	431S	1.66
Référence المرجع	S44	2
Critère المعيار	S441	2

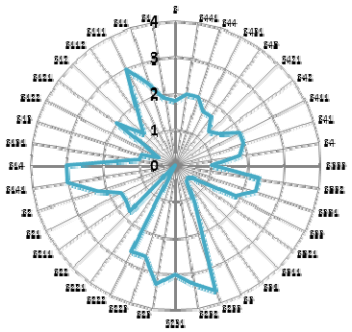
3. منحنى بياني إجمالي يوضح مقارنة العلامة المحسوبة لعناصر التقييم:

الشكل رقم (03) مقارنة العلامة المحسوبة لعناصر التقييم



ولتوضيح مستويات تطبيق الأجزاء أكثر يمكن إدراج الدائرة الآتية:

الشكل رقم (04) مستويات تطبيق عناصر التقييم

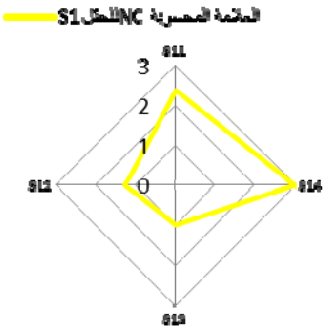


4. توزيع العلامة المحسوبة لكل الحقول:

لدينا في ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي 04 أربعة حقول (S4/S3/S2/S1)، ولتوضيح نتائج التقييم الذاتي لإجمالي الحقول والعلامات المحصل عليها، في كل حقل وللمقارنة بينها ندرج الأشكال الآتية:

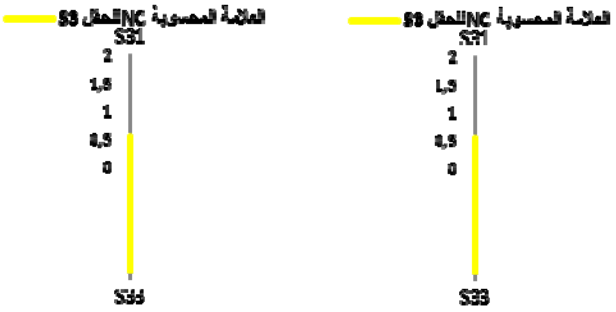
1.4. توزيع العلامة المحسوبة للمراجع في كل حقل:

الشكل رقم (05) العلامة المحسوبة للحقل S1

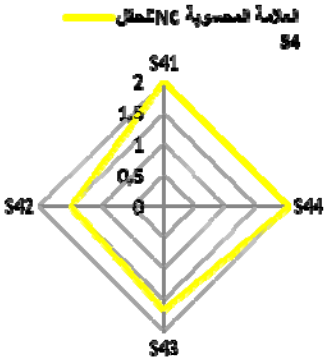


الشكل رقم (06) العلامة المحسوبة للحقل S2

الشكل رقم (07) العلامة المحسوبة للحقل S3



الشكل رقم (08) العلامة المحسوبة للحقل S4



رابعا- ملخص النتائج لكل الجهات المقيمة:

1. ملخص النتائج وتطبيق عناصر التقييم في ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي:

وسنوضح من خلال هذا الجدول عدد الإثباتات غير المطبقة وعدد المعايير غير المطبقة وكذا النقطة المحسوبة للمراجع في كل حقل؛ واعتمدنا في الحكم على أن المعيار غير مطبق إذا تحصل على علامة محسوبة أقل تماما من الواحد، أما الاثباتات التي لها أكثر من جهة معنية بالتطبيق، فاشترطنا أن تكون مطبقة في أكثر من 50% في الجهات المعنية. بحيث يمكن على المسؤولين المعنيين بالتقييم الاطلاع على دفاتر التقييم المعنية.

الجدول رقم (17) نتائج تطبيق عناصر التقييم في ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي

الميدان Domaine	الحقل Champ	النقطة المحسوبة للمراجع Notes Calculées des Références				معايير غير مطبقة	إثباتات غير مطبقة
		Nc≤1	1<Nc ≤2	2<Nc ≤3	3<Nc ≤4		
العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي / RELATION L'ENV SOCIO-ECO	S1	01	01	02	0	02	07
		25 %	25 %	50 %	0 %		
	S2	0	02	0	01	01	06
		0 %	66.66 %	0 %	33.33 %		
	S3	01	01	0 %	0 %	02	11
		50 %	50 %	0 %	0 %		
	S4	0	04	0	0	0	02
		0 %	100 %	0 %	0 %		
	المجموع	02	08	02	01	05	26
		15.38 %	61.53 %	15.38 %	07.69 %		

2. تصنيف المراجع حسب العلامة المحسوبة:

الجدول الآتي سنحاول فيه تصنيف تطبيق المراجع بناء على النقطة المحسوبة لكل مرجع، وتقع النقطة المحسوبة للمرجع بين أربع مستويات بدءا من 0 إلى 4، بهدف توضيح تطبيق المراجع في ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي.

الجدول رقم (18) المراجع حسب العلامة المحسوبة

الميدان Domaine	الحقل Champ	النقطة المحسوبة للمراجع Notes Calculées des Références				المجموع Total
		Nc≤1	1<Nc ≤2	2<Nc ≤3	3<Nc ≤4	
العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي. S	S1	S13	S12	S11-S14	/	05
	S2	/	S21-S22	/	S23	03
	S3	S31	S33	/	/	03
	S4	/	S41-S42-S43-S44	/	/	05
المجموع	04	02	08	02	01	16

3. تصنيف المراجع للمعالجة:

بعد تصنيف تطبيق المراجع بناء على النقطة المحسوبة لكل مرجع، فإننا سنصنف المراجع بهدف معالجتها، ويتم تصنيف المعالجة بناء على تصنيف المرجع في الجدول السابق، ليتم استهداف تطبيق المراجع ذات النقطة المنخفضة في المدى القصير، ثم المتوسط ثم البعيد. كما هو مبين في الجدول أدناه. وهو ما يحدد الإجراءات العملية لخطة تصحيح تطبيق معايير الجودة.

الجدول رقم (19) تصنيف المراجع للمعالجة

الميدان Domaine	الحقل Champ	قائمة المراجعة المعالجة LISTE DES REFERENCES A TRAITER			مراجع للتطبيق Retenues pour l'exercice
		في المدى القصير A court terme	في المدى المتوسط A moyen terme	في المدى الطويل A long terme	
العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي	S1	S13	S11- S12- S14	/	تحدد بناء على خطة المعالجة.
	S2	/	S21- S22	S23	
	S3	S31	S33	/	
	S4	/	S41- S42- S43- S44	/	
المجموع	04	02	10	01	

خامسا- تحليل SWOT[8] الإجمالي للجهات المقيمة لمعايير الجودة:

1. نقاط القوة "Strengths":

1. وجود تصور أولي وإرادة لرسم خطة استراتيجية "على الأقل متوسطة المدى لمديرية العلاقات الخارجية.

2. قدرة الجامعات على تنظيم مسابقات بحثية مع المحيط الاقتصادي.
3. الدعم المالي لبعض مؤسسات المحيط لأنشطة الجامعة.
4. يوجد 60 اتفاقية مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي.
5. هناك عروض لتكوين تستجيب لتلبية احتياجات المحيط الخارجي.
6. مديرية العلاقات أنشأت مؤخرا مكتبا للعلاقات بين المؤسسات والجامعة.
7. استعداد مسؤولي الكليات للنقد قصد التطوير والتعاون التام مع فريق الجودة.
8. تتوفر كلية الاقتصاد على أساتذة متخصصين في جميع الميادين التي تخص الجودة والإدارة والتنظيم والتطوير ما يؤهلها لتحسين العلاقة مع بالمحيط الاقتصادي بشكل أفضل.
9. قدرة رؤساء الأقسام استغلال معارفهم الشخصية في العلاقات الخارجية مع المؤسسات من أجل إجراء الدراسات الميدانية للطلبة وتوجيههم.
10. توفر الكلية على مخابر بحث منها ما هو مجهز بأحدث الأجهزة، بحيث تعد فرصة لتفعيل التعاون مع المحيط الخارجي.
11. الارتباط الشديد لتخصص الإعلام الآلي بسوق العمل.
12. هناك اتفاقية مع المديرية العامة للبحث العلمي واتفاقية مع الاتحاد الأورو مغاربي في مخبر كلية العلوم الدقيقة.

2. نقاط الضعف "Weaknesses ":

1. عدم ضبط رؤية وخطة استراتيجية متكاملة تحدد السياسة الإقليمية التي يحتاجها محيط الجامعة في التكوين سواء مركزيا بمديرية العلاقات الخارجية أو في الكليات.
2. انحسار مفهوم التعاقد لبعض الشركاء مع الجامعة في منصب ماستر تحصل عليه المؤسسة.
3. عدم وجود قوانين تنظم عمل دار المقاولاتية.
4. غياب إحصائيات دقيقة وقوائم مفصلة للطلبة المتخرجين منذ تأسيس الجامعة مركزيا أو في الكليات.
5. لا يوجد آلية واضحة للتواصل مع الطلبة الخريجين مركزيا وفي الكليات.
6. عدم وجود خلايا إدماج على مستوى المؤسسة الجامعية باعتبارها حلقة وصل بين الطلبة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي.
7. المؤسسات المتعاقد معها لا تفعل من طرفها الاتفاقية.
8. هناك قانون للتكفل المالي بالطالب المتربص 3 أسابيع وهو غير مفعل.
9. عدم التوجيه الجيد للطلبة للاستفادة من التربصات في المؤسسات المتعاقد معها.
10. عدم إشراك المهنيين في إعداد عروض التكوين المختلفة.
11. عدم وجود مقرات لبعض المخابر والتركيز على الدعم المادي المباشر للمخبر، دون التفكير في طرق أخرى للتمويل الخارجي.
12. سطحية العلاقة التي تجمع بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية.
13. غياب آلية لتحليل وتقييم مستوي رضا أطراف المحيط الخارجي واتخاذ قرارات لزيادة رضائهم في حل المشاكل.
14. عدم وجود آلية لقياس رضا المستفيدين من خريجي الجامعة في البرامج المختلفة.
15. عدم وجود قواعد بيانات لمعرفة احتياجات سوق العمل.
16. قلة الوسائل والإمكانيات المساعدة على عمل مسؤولي الشعب وغياب تنسيق الشعب في كثير من الحالات مع المصالح الأخرى.
17. تداخل في بعض الصلاحيات بين مختلف المصالح والمسؤوليات العلمية والإدارية والبيداغوجية.
18. ضعف وقلة المبادرات الهادفة للتواصل مع المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية.
19. المصالح التابعة لنيابة العميد المكلف بالعلاقات والبحث العلمي غير مفعلة شاغرة بسبب الشغور.
20. عدم وجود عدة تخصصات في شعبة الإعلام الآلي.
21. تواجد شعبة الإعلام الآلي ضمن مقر كلية التكنولوجيا بسبب ضعف القدرة الاستيعابية لكلية العلوم الدقيقة
22. ضعف استعمال التقنية والتكنولوجيا.
23. غياب العمل المؤسسي وثقافة الجودة.

3. الفرص "Opportunities ":

1. وجود عدد كبير من المؤسسات مستعدة للتعاقد مع الجامعة.
2. وجود شركات كبرى وطنية وأجنبية وخاصة في مدينة حاسي مسعود.
3. مزرعة الضاوية عرضت على الجامعة توفير امكانيات وشروط البحث في مجال الفلاحة.
4. بعض المؤسسات فقط وخاصة الكبرى يمكن أن تتكفل بمصاريف المتربص.
5. امكانية الاستفادة من ماستر عن بعد لتلبية طلبات المحيط الخارجي.
6. امكانية التعاون مع وكالة "ANVRDET" ، لمساعدة الجامعات لتحسين الأداء العلمي والتكنولوجي والابتكار.
7. لكلية الاقتصاد علاقات وطيدة مع إطارات المحيط الاقتصادي بحكم أنهم كانوا طلبة بالكلية؛ ما يؤهل الكلية لتكون بوابة الجامعة ككل من أجل الانفتاح على المحيط الاقتصادي.
8. الحركة الاقتصادية النشطة في المنطقة خاصة في القطاعين الفلاحي والتجاري.

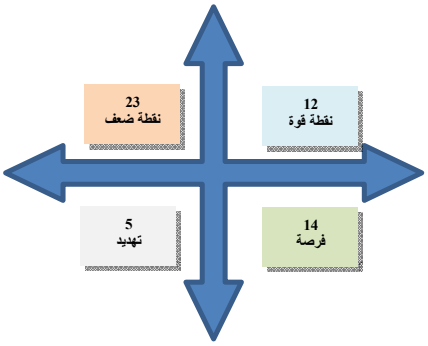
9. زيادة وعي المسئولين بالولاية على كافة المستويات بدور الجامعة في الساهمة في تطور المجتمع وحل مشكلاته.
10. تأسيس فريق ضمان الجودة والوحدات، فرصة لتطبيق مبادئ الجودة.
11. النقلة النوعية التي أفرزها التطور التكنولوجي في زيادة الوعي الثقافي لدى أفراد المجتمع المحلى بدور الجامعة في خدمة وتنمية المجتمع.
12. تنوع الدراسات بين أكاديمية ومهنية.
13. وجود علاقة تاريخية بين الرياضيات ومنطقة الوادي، وهذا يخلق فرصة لحث أفراد المجتمع على دراسة تخصص الرياضيات.
14. امكانية عقد وتفعيل اتفاقية مع شريك اقتصادي مهم(سوناطراك).

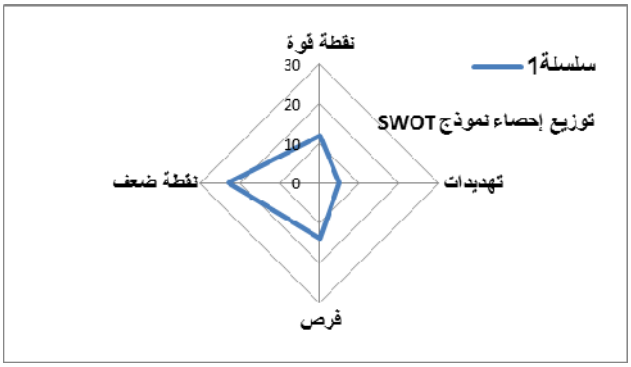
4. التهديدات "Threats ":

1. إمكانية تخلي المؤسسات عن الاتفاقيات في حالة عدم التفعيل.
2. الاستسلام لمبدأ أن التكوين قاعدي ونظري ولا يوجد له علاقة بالمحيط الخارجي للجامعة.
3. التحذير من ازدياد الفجوة بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي.
4. عزوف الدكاترة والكفاءات عن تقلد المناصب الإدارية.
5. التحفظ على عمل لجنة فريق الجودة والقابلية لمقاومة التغيير.[9]

5. تمثيل إحصاء تحليل SWOT:

الشكل رقم (09) تمثيل إحصاء تحليل SWOT





6. صعوبات واجهتنا أثناء عملية التقييم الذاتي بالجامعة:

أ. صعوبات متعلقة بعمل فريق ضمان الجودة:

1. انشغال أعضاء ووحدات الجودة ولجنة التقييم بمهام متعددة بيداغوجية وإدارية وعلمية، وعدم تفرغهم ولو جزئيا للقيام بعملية التقييم الذاتي.
2. عدم وجود مكتب وسكرتارية دائمة لفريق ضمان الجودة بالجامعة وللوحدات في الكليات.
3. ضبابية صلاحيات عمل فريق ضمان الجودة، وغياب القانون الموضح لموقع فريق الجودة ووحداته في هيكل الجامعة.
4. العمل التطوعي الدائم وعدم تثمين الجهد ماديا يقلل من قدرة مسؤول الفريق على فرض الانضباط وكثرة المهام لدى الأعضاء.
5. صعوبة تواجد بعض أعضاء لجان التقييم، بحكم البعد المكاني عن مقر الجامعة، لكونهم غير مقيمين بولاية الوادي، وهذا مما صعب عليهم الالتحاق بعملية التقييم، رغم تحمسهم لهذا الأمر.

ب. صعوبات مباشرة في عملية التقييم:

1. صعوبة تحديد رزنامة التقييم وخاصة نهاية الموسم 2016/ 2017 مع كثرة التزامات كل الأطراف.
2. الخلط لدى بعض الجهات والمصالح المعنية بالتقييم بين مفهوم (التقييم والمرافقة والتحسين) و(المحاسبة والمسائلة والعقاب).
3. عدم وجود الخبرة الكافية المتعلقة بعملية التقييم الذاتي لدى معظم المراجعين.
4. غياب بعض الجهات المعنية أثناء زيارتهم للتقييم.
5. وجود معايير غامضة بالمرجعية الوطنية، وأحيانا معايير متداخلة ومكررة.
6. صياغة الإثباتات غير واضحة وأحيانا متكررة من معيار لآخر.
7. هناك معايير في العلاقة مع المحيط الاقتصادي تتعد جهات تطبيقها، فمثلا معيار مسؤول عن تطبيقه 5 جهات، ثلاث تطبقه و2 لا تطبقه، ومن ثم يصعب تطبيق المتوسط وتعميم الحكم مركزيا.

سادسا- مقترحات ونتائج عملية مشتركة موجهة للجهات المقيمة كل في تخصصه:

1. المقترحات:

1. ضرورة رسم خطة استراتيجية متوسطة وطويلة المدى بأهداف واضحة تحدد طبيعة العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي.
2. بناء خطط تشغيلية في كل المصالح بأهداف واضحة لتطبيق معايير الجودة.
3. ضرورة تفعيل مصلحة الإحصاء التابعة لمديرية الدراسات التي من من مهامها الرئيسية (إحصاء المؤسسات في محيط الجامعة، تحديد احتياجاتهم البحثية، استبيانات....).
4. ضرورة مراجعة المنظومة القانونية بشكل شامل وكلي خاصة تلك المتعلقة بعلاقة الجامعة بالمحيط، بحيث تتيح هذه القوانين حرية أكبر واستقلالية من أجل الذهاب بعيدا في الاستثمار والاتفاقات مع المؤسسات، لأن البعد الاقتصادي يعد المحرك أساسي للنهضة العلمية والتنمية المستدامة.
5. تأسيس أو تفعيل مصلحة إدارية بالكلية خاصة بالتربصات والعلاقات مع المحيط.
6. ضبط وإحصاء المعلومات الدقيقة عن الخريجين في الكليات وتجميعها ومعالجتها مركزيا بالمديرية.
7. وضع خطة عمل لدار المقاولاتية لمرافقة الخريجين ومؤسساتهم الحديثة بشكل أفضل.
8. وضع برنامج سنوي للأنشطة مع المؤسسات المتعاقد معها وإعلامهم في اجتماع رسمي (تكوين، ملتقيات، أبحاث...).
9. الاستفادة القصوى من الدعم المالي لبعض مؤسسات المحيط لأنشطة الجامعة.
10. إشراك محيط الجامعة في إعداد عروض التكوين بما يتماشى واحتياجاتهم.
11. فتح عروض تكوين للماستر المهنية فهي فرصة حقيقة لتلبية الاحتياجات التكوينية لمحيط الجامعة.
12. إنشاء نافذة في الموقع الإلكتروني لمتابعة الخريجين واحتياجاتهم.
13. تثمين وتوطيد العلاقة مع إطارات المحيط الاقتصادي وخاصة الطلبة الذي درسوا بكلية الاقتصاد. وهو ما يعزز فرص التعاون أكثر.
14. نشر أوسع لمهام وأدوار فريق ضمان الجودة ونشر ثقافة الجودة بالجامعة حتى نضمن التفاعل الإيجابي ونتلافى مقاومة التغيير.
15. توفير مقرات مجهزة ودائمة للمخابر.
16. التفكير في آليات للتمويل الذاتي لإنجاز أهداف المخبر دون الاتكال على مخصصات الدولة لوحدها.
17. إنشاء علاقات مباشرة بين المخبر والمؤسسات الاقتصادية دون الإكثار من الوساطات.
18. تقديم عروض تكوين في الماستر والدكتوراه بشكل خاص تتوافق مع أهداف المخبر (ولو بالتنسيق مع الندوة الجهوية).
19. إدراج الدراسات والبحوث الميدانية ضمن متطلبات التكوين وتثمينها وخاصة في المخابر.
20. إنشاء خلايا إدماج على مستوى المؤسسة الجامعية باعتبارها حلقة وصل بين الطلبة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي ويتمثل دورها الأساسي في تحديد حاجيات القطاع الاقتصادي والاجتماعي (بنك المعلومات).
21. اقتراح تعديلات على بعض المسارات التعليمية لتحقيق الملاءمة بين التكوين والتشغيل.
22. مشاركة المختصين من أساتذة الكلية في الاتفاقيات التي تبرم ومناقشة كل الشروط التي من شانها أن تحقق الأهداف المطلوبة.
23. رغم ايجابية توحيد عروض التكوين وطنيا إلا أن هذا لا يمنع من عقد ورشات عمل للأساتذة المختصين في كل جامعة لقراءتها وإثرائها وربما اقتراح البدائل حسب خصوصية كل منطقة وجامعة.
24. ربط البحث العلمي بالمجتمع ومتطلباته.
25. دورات تكوينية في مجال الوثائق البيداغوجية والأرشفة على مستوي أقسام الكلية.
26. الاطلاع الحقيقي للمسؤولين الإداريين والبيداغوجيين بمهامهم الموكلة إليهم.
27. اعتماد آليات لتقييم الأداء من خلال التقويم المستمر لطاقم الكلية.
28. إنشاء وحدة لتسويق الأبحاث التطبيقية للمحيط الخارجي.
29. ضرورة العمل على استحضار سلوك التنسيق في العمل بين مختلف المصالح.
30. فتح باب التكوين والتدريب لمسؤولي مختلف المصالح.
31. تثمين الانفتاح على المحيطين الاجتماعي والاقتصادي ولو رمزيا من خلال تكريم المؤسسات الملتزمة بتكوين الطلبة أثناء تربصهم، عبر المؤطرين.
32. إلزام المؤسسات الاقتصادية بضرورة قبول الطلبة في فترة التربص التطبيقي، وتسجيل هذا الإلزام في الاتفاقيات.
33. إعادة النّظر في بعض المعايير التي استُهدف بها مسؤولو الشعب على أساس أنها ليست من صلاحياتهم، أو لأنها أكثر ارتباطا ببيئة اقتصادية واجتماعية غير جزائرية.
34. استحداث تخصصات أخرى تليق بالبيئة الصحراوية الحدودية لمنطقة الوادي في مجال العلوم الاقتصادية والتجارية والتسيير.
35. تفعيل المصالح: مصلحة التعاون مع العلاقات الخارجية؛ مصلحة متابعة التكوين ما بعد التدرج؛ مصلحة متابعة أنشطة البحث. التابعة لنيابة العميد المكلف بالعلاقات والبحث العلمي، ودعمها بموظفين دائمين.

36. إضافة مواد في عروض التكوين تعنى بإنشاء الشركات أو بتعليمية المواد وعلم النفس التربوي (خاصة الرياضيات والفيزياء التي يوجه خريجوها للعمل في قطاع التربية والتعليم).
37. تنظيم وتعميم عملية إرسال الطلبة في تربصات ميدانية إلى الثانويات.
38. التركيز على إضافة بند يتعلق بالتوظيف المباشر للأوائل في إطار الاتفاقيات المبرمة.

2. نتائج التقييم الذاتي وإجراءات عملية للتصحيح:

1.2. نتائج عامة محققة:

إن عملية التقييم الذاتي وما سبقها من أنشطة لفريق ضمان الجودة، يصب في الأساس لتحقيق الأهداف الآتية:

- نشر ثقافة العمل والإنجاز بمفاهيم ضمان الجودة.
- إدراك وربط الأهداف المنجزة بمعايير للجودة محددة في المرجعية الوطنية.
- تدريب المسؤولين على الجودة بالجامعة وتأهيلهم للقيام بعمليات التقييم الذاتي.
- الوقوف على بعض تحديات عمل فريق ضمان الجودة ميدانيا.

ب- نتائج مباشرة من عملية التقييم الذاتي:

على مستوى عملية التقييم الذاتي (والتي اخترنا فيها ميدان واحد بحكم أنه أصغر ميدان من حيث عدد المعايير) وهو:

☑ ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي.

واخترنا كذلك كليتين (واحدة من العلوم التكنولوجية والأخرى العلوم الاجتماعية) هما:

- كلية العلوم الدقيقة.[10]
- وكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.[11]
- بالإضافة لمصالح مركزية في الجامعة وعلى رأسها نيابة مدير الجامعة للعلاقات الخارجية.

ج- أهداف محققة:

1. فهم وتحليل معايير الجودة في ميدان العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي.
2. معرفة مدى تطبيق المعايير في كل مرجع.
3. تقييم درجة تطبيق المعايير والمراجع والحقول في الميدان المستهدف.
4. تصنيف المعايير والمراجع والحقول من حيث درجة تطبيق.
5. تحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات لكل جهة معنية بالتطبيق.
6. التوجيه الجيد للمصالح المختلفة لبناء خطة تشغيلية.

وبحكم أن عملية التقييم الذاتي كانت هي الأولى من نوعها فقد استبعدنا وضع مقارنة بين الكليات أو الأقسام أو الشعب...إلخ. لاقتناعنا بأن أجزاء المقارنة غير متقابلة بشكل جيد. ومن ثم قد ينعكس ذلك على دقة الترتيب.

وعليه فإن تحليل SWOT (نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات) والمقترحات والنتائج هي بشكل عام ويمكن للمسؤول في كل مصلحة أن يعرف الملاحظات التي تعنيه. كما أن دفاتر التقييم لكل جهة منفصلة موجودة لدى فريق ضمان الجودة.

د. توصية أساسية:

نهيب بكل الجهات والمصالح المعنية التي مستها عملية التقييم بأن تطلع جيدا على نتائج عملية التقييم، وتختار المقترحات ذات الصلة بمصالحها، وتضع خطة أولية لـ:

1. تثمين المعايير المطبقة وتحسينها.
2. العمل على رفع درجة تطبيق المعايير المتعثرة.
3. وضع خطة لتنفيذ المعايير غير المطبقة.

2.2. إجراءات عملية:

بعد وضع التقرير بين يدي السيد رئيس الجامعة لإبداء الرأي والمصادقة، فإننا سنقوم بالإجراءات العملية الآتية:

① إرسال التقرير للجنة الوطنية لضمان تطبيق الجودة (CIAQES) على مستوى الوزارة.

② تبليغ التقرير للجهات المعنية بالتقييم ورقيا وإلكترونيا.

③ مراسلة خاصة لمسؤولي الجهات بالجامعة والتي تم تقييمها موضوعها: (طلب وضع خطة تشغيلية لتطبيق معايير الجودة). ويتركز وضعة خطة تشغيلية في كل جهة مسؤولة على الآتي:

- قراءة تحليلية لنتائج التقييم لا سيما (تحليل SWOT ، نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات.)
- قراءة تحليلية للمقترحات الكلية واختيار ما يناسب كل مصلحة.
- ترتيب نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات ذات الصلة بالمصلحة المعنية.
- ترتيب المقترحات المتعلقة بالمصلحة بحسب الأولوية.
- بناء على ترتيب تحليلSWOT والمقترحات، تحدد مجموعة من الأهداف بالمصلحة وتبنى خطة تشغيلية لمدة سنة أو موسم جامعي.
- ترسل الخطة في الآجال المحددة لفريق ضمان الجودة، وتعلن لكل الشركاء بالجامعة.

المراجع والإحالات:

1- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر، مشاريع CNEPRU، على الخط: 2017/12/02، www.cnepru-mesrs.dz

2- تأهيل جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي للتكوين للحصول على شهادة الدكتوراه علوم وتنظيم التأهيل الجامعي، لقرار الوزاري رقم: 916 المؤرخ بتاريخ: 26 سبتمبر 2017، على الخط: 2017/12/16م، http://www.univ-eloued.dz/index.php/2-c-home/5196-universite-de-hama-a-wadi-science-et-organisation-du-diplome-universitaire

3- جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، مديرية العلاقات الخارجية والتعاون والتنشيط والاتصال والتظاهرات العلمية، على الخط، 2018/01/3م، http://www.univ-eloued.dz/index.php/administration/relations-exterieures-et-de-la-cooperation-et-de-l-activation-la-communication-et-des-demonstrations-scientifiques

4- صفحة فريق ضمان الجودة بجامعة الوادي، http://www.univ-eloued.dz/index.php/cellule-qualite

5- 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).

[6]-Demarche pour La mise en ŒUVRE du Référentiel National, Formation Complémentaire Des RAQ, Commission d'Implémentation d'un System Assurance Qualité dans L'Enseignement Supérieur CIAQES, 2016, pp Annexes 21.

[7]-Etablissements d'Enseignement Supérieur CIAQES, Référentiel National de l'Assurance Qualité, On ling, 16/12/2017,http://www.ciaqes-mesrs.dz/

[8]- James Cadle, Debra Paul and Paul Turner, BUSINESS ANALYSIS TECHNIQUES,72 Essential Tools for Success, Second Edition, BCS The Chartered Institute for IT, United Kingdomm 2010, P14-16.

9- ساهم في تحليل SWOT والنتائج أعضاء لجنة التقييم الذاتي، وللاستزادة ينظر: التقرير النهائي لعملية التقييم الذاتي، خلية ضمان الجودة، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، نوفمبر 2017، ص 63.

10 - للاطلاع على التخصصات والأنشطة البيداغوجية والعلمية لكلية العلوم الدقيقة، يمكن زيارة الموقع الآتي:-http://www.univ-eloued.dz/index.php/fs

11 - للاطلاع على التخصصات والأنشطة البيداغوجية والعلمية لكلية العلوم الاقتصادية، يمكن زيارة الموقع الآتي: http://www.univ-eloued.dz/index.php/fsecg

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
الجامعة المستنصرية
كلية العلوم السياحية

وعي طلبة كلية العلوم السياحية لأهمية التنوع الثقافي في قطاع السياحة

Awareness of the students of the Faculty of Tourism Sciences on the importance of cultural diversity in the tourism sector

دراسة تطبيقية

بحث مقدم من قبل

الأستاذ المساعد الدكتورة
آمال كمال حسن البرزنجي

1439هـ **2018 م**

الملخص

يعد التنوع الثقافي الحل لكل إشكالية معقدة ومتشابكة من الأنظمة التي تتضمن أساليب الحياة المادية والروحية، فهي تتولد من عملية إنتاج الوجود الجماعي، ومن خلالها تخلق الجماعات أنماطا متميزة من الوعي والسلوك ومنظومات قيم وقواعد اجتماعية، حيث ان السياحة سلوك اجتماعي مكتسب من البيئة والظروف الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية لا بد من وجود دافع ورغبة للسفر والقدرة على الدفع ووجود وقت فراغ مناسب لإجراء الفعاليات والنشاطات الترويحية التي تعمل على تلبية حاجات ورغبات السائح.

Abstract

Cultural diversity is considered the solution for all complicated and tangles life style of spiritual and material systems. It is generated distinctive style of awareness and behavior, as well as systems of social and mental values and rules.

As tourism a social behavior acquired from environment and natural, social, economic circumstances so motive and desire for travelling should exist, In addition of ability for paying (money). Existing of free-time for doing recreational activities is working in investigation of the tourist's needs and desires.

مقدمة

تتضمن الثقافة بين طياتها التدخل الإنساني إضافة حالة من الحالات الطبيعية أو إدخال تعديل عليها، فهي لأي شعب من الشعوب ذلك المستودع المتراكم من المعرفة والعادات وسائر أساليب حفظ البقاء التي اكتشفها أو استعارها الأنسان باعتباره يعيش بين جماعة تؤمن وتؤيد وتحافظ على التراث ما يؤدي إلى تنوع ثقافي، بحيث يجمع خصال بشرية متباينة ومختلفة لكنها تتوحد في أسسها. فالتنوع الثقافي حصيلة استجابات تكيفية للفرد، وحصيلة كل الأفكار المتصلة بالأطر القياسية للسلوك ومجموعة من الوسائل والأساليب التي تكوّن شبكة من الأهداف التي ترمي إليها المنجزات الفردية والجماعية فيعبّر عنه بمجموعة من القيم والمعتقدات والتراث والانفعالات والأحاسيس يتشاركون به عدد من الأفراد لبناء وحدة المجتمع، ويُعد تعزيز التنوع الثقافي سنداً لزيادة الخليط الديمغرافي، فمثلا لتحديد القيم الناجمة عن العطاء الاجتماعي بهدف نشر مختلف الخلفيات والثقافات بين جميع الأفراد الذين يحملون منظورات مختلفة ، لان المزيج الذي ينتج عن تعدد وجهات النظر يجلب معه تفكيراً خلاقاً، وكنتيجة فإنه يؤدي إلى نتائج أفضل وتأثيرات أعظم.

المبحث الأول – التنوع الثقافي

أولاً: مفهوم التنوع الثقافي

ان السياحة تنطوي على أطر من التفاعل بين الثقافات من خلال اللقاء مع الأفراد عبر سلسلة من النشاطات وترتبط بتشكيل مسارات للعلاقة المتنوعة التي تبدو مكيفة وفق مقتضيات مكان وزمان الظاهرة السياحية وما يرافق ذلك من تجارب ومعارف جديدة يشكل فهماً وإدراكاً لما تمتلكه أي ثقافة من خصوصية واستقلالية.

وعليه لابد من بيان مفهوم التنوع الثقافي، حيث تتكيف الثقافات المتنوعة لتلبية حاجات معينة من الظروف كالمناخ مثلاً ومستوى التكنولوجيا وعدد السكان والجغرافيا وهذا التكيف يُظهر الاختلافات في جميع مجالاتها بما فيها المعايير والقيم،

وبالرغم من وجود المسلمات الثقافية كالعاطفة والدين لا يزال هناك تنوع كبير بين ثقافات العالم الكثيرة، ويحقق ضغوطاً قوية مضادة للحفاظ على التميز الفردي والثقافي، فتظهر بوضوح المعلومات والمؤثرات الاقتصادية والميل إلى المحاكاة التي تركت العالم أقل اختلافاً عما كانت عليه، إن الوجود الإنساني المتباين صمم لبذل قصارى الجهود لحفظ وتعزيز هويته وشخصيته، حيث أصبح التنوع والاختلاف الثقافي في إطار المجتمع العالمي واقعا ملموساً، (ماكنتوش،2002، ص 553). يمكن للأفراد ان يصيغوا لأنفسهم ثقافة خاصة تضمن لهم إشباع حاجاتهم الأساسية (البيولوجية، النفسية، الاجتماعية، الخ) وربطها بجوانب مادية وروحية واجتماعية وكافة احتياجاته الإنسانية مؤلفاً ما يسمى بنظريات الحاجات، فالتنوع الثقافي كيان كلي متكامل لا يمكن دراسته من الخارج أوعن بعد إلا عن طريق توليد أفكار مستقرة وفعّالة ومستدامة، تترتب من خلالها إحداثيات المجتمع المتطور، (كوش،2002، ص 11). ويُعرّف التنوع الثقافي بأنه وجود فردين أو أكثر من مجموعات ثقافية في مجتمع ما، وتكون معظمها متعددة الثقافات لأن أفرادها ينتمون إلى كيانات فرعية ثقافية متباينة، سواء كان ذلك بالنسبة للجنس أو الأصل أو العرق وغير ذلك، (ويرنر، وديسايمون،2011، ص82).

أهمية التنوع الثقافي

تتكيف الثقافات المتنوعة لتلبية حاجات معينة، لذا لابد من بيان أهمية التنوع الثقافي وكالآتي:

1- اعتماد حالة ثقافة التنوع وقيمتها أساساً وقاعدة لمقارنة مرجعية للمنظمة في بيئة المنافسة وبجميع قطاعات السوق. (Steel,1996,p.92).

2- حفظ وتعزيز وبذل قصارى جهود الأفراد في المنظمة لإبراز هويته الفريدة أو شخصيته المتفردة. (ماكنتوش،2002، ص553).

3- توليد أفكار نزيهة ومستقرة وفعالة ومستدامة تترتب من خلالها إحداثيات المجتمع المتطور وتضمن للأفراد إشباع حاجاتهم الأساسية (البيولوجية والنفسية والاجتماعية) وربطها بالجوانب المختلفة المادية والروحية وكذلك بالاحتياجات الإنسانية.

(كوش،2002،ص11).

4- تداخل الوعي بالمستقبل بعيد الأمد والتخطيط الاستراتيجي واعتباره أداة حاكمة موجهة لعملية تحوّل ثقافة التفوق بالسوق المستهدف إلى قيمة التفوق للفرد (الضيف) يليه مستوى الربح.

5- يحقق الضمان وسلامة التعامل مع قضايا التكيّف الخارجي والبقاء والتكامل الداخلي لمكوناتها المشتقة من قوة الثقافة المؤثرة في جميع العمليات المنجزة.

(الخفاجي،2009،ص50).

6- تحصن القيادات الإدارية قبل اتخاذ قراراتهم باستلامهم صورة واضحة ومتكاملة من جراء التحليل البحثي للمجتمع المستهدف عن طبيعة وحقيقة المتطلبات الثقافية التي يجب ان تعتمد.

7- إظهار معالم النشاطات المتنوعة التي يقوم بها الأفراد بصفتهم المورد البشري المعتمد من قبل المنظمة المتنوعة ثقافياً ولا تفرض النهج الواحد.

.(Bernardi,2009,p.3)

8- تحقيق ميزة تنافسية أفضل للمنظمة داخل أسواقها.

9- تعطي الأفراد القدرة على حل المشكلات كونهم ذوي مستويات ثقافية مختلفة تتجمع لتساعد على الإبداع والابتكار.

10-دمج ومراقبة الأهداف القابلة للقياس ضمن مساواة الجنس لقيادة المنظمة.

.(Pitts,2010,p.44)

بلغت السياحة تطورها بعد الحرب العالمية الثانية وهي الفترة التي تميزت بارتفاع مستوى الدخول الفردية وحصول الأفراد على مزايا جديدة كتخفيض ساعات العمل والإجازات المدفوعة ، وأدى ذلك إلى أن أصبحت شريحة كبيرة في طبقات المجتمع قادرة على تحقيق فائض في الدخول يوجه إلى إشباع حاجاتهم الإنسانية في قضاء الإجازات ووقت الفراغ في السياحة لإشباع حاجات إنسانية رفيعة.

أولا- مفهوم السياحة

ان السياحة سلوك اجتماعي مكتسب من البيئة والظروف الطبيعية والاجتماعية والتنشئة الاجتماعية ولابد من توفر الدافع لدى الفرد للسفر، وتتضمن السياحة أولاً: الطلب عليها ثم الرغبة في السفر والقدرة على الدفع ثم وجود وقت الفراغ، وأثبتت إنها أكثر الصناعات نمواً وأكثرها تقدماً رغم دخول كثير من الدول إلى سوق السفر والسياحة، فهي صناعة العالم وإلى العالم والأكثر تطوراً وتفهماً وتفتحاً وعليه يمكن تعريف السياحة بالتعاريف التالية. إنها عبارة عن (تجوال الإنسان من مكان إلى مكان ومن زمان إلى زمان آخر، ويعتبر سياحة عالمية، أو الانتقال في البلد نفسه أي سياحة داخلية لمدة يجب ألا تقل عن (24) ساعة وقد تكون لأغراض متعددة (ثقافية، دينية، رياضية، اجتماعية، أعمال... الخ)، (مقابلة،2007، ص17). وعرفتها الأكاديمية الدولية للسياحة على إنها: عبارة عن لفظ ينصرف إلى أسفار المتعة، فهي مجموعة النشاطات البشرية التي تعمل على تحقيق هذا النوع من الأسفار، أو إنها الصناعة التي تتعاون على إشباع رغبات السائح. وعرفت أيضا بأنها: مجموعة العلاقات والخدمات المرتبطة بعملية تغيير المكان تغييراً وقتياً وتلقائياً وليس لأسباب تجارية أو حرفية. وهي كذلك (المجموع الكلي للعلاقات والظواهر الطبيعية التي تنتج من إقامة السائحين وان هذه الإقامة لا تؤدي إلى إقامة دائمة وممارسة أي نوع من العمل سواء كان دائمياً أو عملاً مؤقتاً)، (الحوري،2001، ص 46–47). أما منظمة السياحة العالمية W.T.O فعرفتها بأنها (مجموعة النشاطات التي يمارسها الأشخاص المسافرون أو المقيمون في الأماكن غير المعتادة لهم طلباً للمتعة والترويح والتي لا تزيد مدة إقامتهم بها عن عام)، وعرفتها جمعية الخبراء في السياحة عام 1981 بأنها النشاطات المختارة من قبل الأشخاص والتي تتم خارج بيئتهم الاعتيادية، (الانصاري،2008، ص17).

وعرفت كذلك بأنها (ذلك النشاط الاقتصادي الذي يعمل على انتقال الأفراد من مكان إلى آخر لمدة من الزمن لا تقل عن (24) ساعة ولا تصل هذه الفترة إلى الإقامة الدائمة)، (الخضيري،1989، ص7). ووصفت أيضا بأنها (مجموعة النشاط الحضاري والاقتصادي والتنظيمي الخاص بانتقال الأشخاص إلى بلد غير بلدهم وإقامتهم فيه لمدة لا تقل عن (24) ساعة بأي قصد عدا قصد العمل الذي يدفع أجره من داخل البلد المزار)، وقد ركز هذا التعريف والوصف بما يلي:

1– ان السياحة مجموعة من النشاطات الحضارية والاقتصادية والتنظيمية المترابطة فيما بينها لتحقيق الهدف.

2– ان الهدف من ترابط النشاطات هو العمل على انتقال الأشخاص من محلات إقامتهم إلى أماكن لإشباع حاجاتهم، (البكري،1972، ص15).

ومن التعريفات المعاصرة للسياحة تعريف مؤتمر أوتادا بكندا الذي جاء فيه، ان السياحة هي (النشاطات التي يقوم بها الشخص خارج بيئته المعتادة لمدة زمنية دون ألا يكون غرضه من السفر داخل مكان إقامته الكسب)، (المهيرات،2011، ص21). وأنها (التنقل والحركة التي هي من خصائص الإنسان الذي اعتاد على الانتقال من مكان إلى آخر بغرض الرزق أولا ثم الاستمتاع بمتع الحياة). وبمرور الزمن حدث تغير في عملية الانتقال وأخذت السياحة أبعاداً مختلفة تتمثل في كونها: مجموعة من الظواهر والعلاقات التي تنشأ نتيجة لسفر إقامة الشخص الأجنبي إقامة مؤقتة وبحيث لا تتحول إلى إقامة دائمة وترتبط بعمل مأجور)، (الرفاعي،1998، ص58).

أما المشاكل والأزمات التي تتعرض لها صناعة السياحة والفنادق فهي:

1- الحرائق والفيضانات والأعاصير والزلازل والبراكين وغيرها.

2- الكوارث الصناعية، تسرب الغاز أو التلوث الكيمياوي.

3- جرائم القتل والجرائم التي ترتكب ضد النزلاء والسياح أو العاملين في القطاع السياحي.

4- التلوث البكتيري أو الجرثومي للغذاء.

5- الحروب والحوادث الإرهابية.

6- الأعلام وتدهور وتشويه سمعة البلد أو المنظمة السياحية.

العوامل المؤثرة على السياحة

1- العوامل الطبيعية

وهي مجموعة من العوامل التي تحكم المنطقة، وعلى رأسها:

أ- المناخ

أهمية المناخ تأتي بالدرجة الأولى مثل درجات الحرارة ومتوسطاتها صيفاً وشتاء، والرياح وسرعتها وأوقات هبوبها، والأمطار ومواعيد هطولها وحجمها، كل هذه العوامل لها أهميتها في استقبال السياح والأفواج السياحية ونوع السياحة المقدمة هل هي استجمام أم مصايف أم مشاتي أم علاج... الخ.

ب- الطبوغرافيا

وهي (طبيعة الأرض) من جبال، هضاب، وديان، وطبيعة التربة والشواطئ وظواهر المد والجزر ونوع الشواطئ (رملية – صخرية).. وإمكانيات البحر في الحياة البحرية، حيث تؤثر الطبوغرافيا في اختيار الأماكن المناسبة لعناصر المشروع السياحي بعيداً عن السيول مثلاً، أو اختيار قمة مناسبة لإقامة مشروع فندق يطل على البحر، وأماكن مهابط الطائرات والطرق... الخ.

ت- المزارات

تلعب المزارات بكل أنواعها (أثرية – تاريخية – دينية) دوراً هاماً في جذب السياح وكلما زادت المزارات كلما زادت فرصة ارتيادها على ان تكون جاهزة لاستقبال السياح.

ث- البنية الأساسية

وهي طرق الوصول للمنطقة السياحية، مثل وجود مطارات وإمكانية تدبير وتوصيل مياه الشرب، الطاقة الكهربائية، وسائل الاتصالات، شبكات الصرف الصحي وغير ذلك.

ج- البيئة

هي الإطار الخارجي الذي يضم جميع عناصر الطبيعة والبيولوجيا والحضارة والتأريخ والتي يعيش فيها الإنسان في تكامل وتوازن يساعد على استمرار الحياة وبقائها. فالبيئة توفر الأساس الحقيقي للنشاطات السياحية، بينما السياحة عامل للمحافظة على البيئة وتطويرها وتحسينها، فالبيئة النظيفة تعني سياحة ناجحة وهي من أهم عوامل الجذب السياحي، فالسياحة والبيئة وجهان لعملة واحدة.

2- العوامل الاجتماعية

تتشابك داخل العوامل الاجتماعية العديد من العناصر التي تدخل في تشكيل السياحة وبلورة مفهومها، وهي (الثقافة) التي يتمتع بها السائح.. كما يلعب (الدين) أيضا دوره وكذلك (اللغة) ووقت الفراغ والتقاليد الموروثة. وهذه العوامل مجتمعة لها تأثير على السياحة حيث إنها تساعد على إيجاد الدوافع السياحية التي لولاها لما قامت الحركة السياحية.

وهذه العوامل لها ارتباط أيضا بالدول المستقبلة للسياحة بالنسبة للثقافة فكلما ازداد الإنسان قراءة عن بقعة تاريخية معينة أو مزاراً سياحياً محدداً كلما زاد شوقه إلى رؤيته ليطفئ به ظمأ معرفته ولهفته لزيارته. وهناك الأماكن السياحية الدينية (المساجد، الكنائس والأديرة، المعابد، الأضرحة...) التي يتوافد اليها السياح من كل مكان وفي نفوسهم رهبة من الخالق ورغبة في التقرب إليه يبذلون كل غالٍ ونفيس في سبيل الوصول لهذه الأماكن المحببة لنفوسهم. وتؤثر اللغة التي يجيدها السائح تأثيراً كبيراً على مدى فهمه واستيعابه لما يراه ... ولو ان اللغات العالمية الآن كالإنكليزية والفرنسية استطاعت أن تقرب هذا التأثير لحد كبير.

3- العوامل الاقتصادية

حيث ان السياحة نشاط ترفيهي- لذا يؤثر متوسط دخل الفرد في الحركة السياحية إلى حد كبير، ويجب على الفرد العمل على توفير المدخرات للقيام برحلة سياحية.. كما ان الدولة المستقبلة للسياح يجب أن يكون لدخلها القومي ما يتيح لها توفير المبالغ المخصصة لإنشاء وإقامة الأماكن السياحية والقيام بالتنمية السياحية كما يجب. ويعتبر (سوق العملة) أيضا مؤثراً على الحركة السياحية فتدهور العملة يؤثر على الدخل القومي، كما ان توفر وسائل النقل وإمكانياته، ومدى قرب مصادر السوق السياحي والمزارات تؤثر أيضا في النشاط السياحي، (السيسي،1997، ص28-30).

خصائص صناعة السياحة

تتمتع السياحة بعدة خصائص تتميز بها عن باقي الصناعات الأخرى، ويمكن إجمالها بما يلي:

1- تقوم صناعة السياحة أساساً على الخدمات، في مجالات الإيواء والنقل والمطاعم وأماكن التسلية والترفيه ومجال بيع التحف والأشياء التراثية.

2- تتميز السياحة بقدرتها على توليد فرص العمل، ويعد هذا العنصر من أهم العناصر التي ترتكز عليها عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وللسياحة القدرة الفائقة على توليد فرص عمل جديدة باستمرار وتفوق القطاع السياحي على مختلف القطاعات الأخرى، وهناك ما يقال أن:

أ- كل غرفة فندقية تولد ما نسبته (100%) فرص عمل في الفندق.

ب- وتولد ما نسبته (75%) فرصة عمل في بقية النشاطات السياحية. وهذا يعني انه في حال بناء فندق بطاقة استيعابية (200) غرفة سوف تولد (550) فرصة عمل، منها (350) فرصة في القطاع السياحي و(200) فرصة عمل في القطاعات الأخرى.

4- غالبية السياح هم من سكان المدن الذين يعانون من روتين وضغط العمل واستخدام الآلة والضوضاء والتوتر اليومي مما يعني هروبهم إلى أماكن طبيعية أخرى توفر لهم الهدوء والراحة والاستجمام وحاجتهم للتعامل مع البشر، لهذا يعد العنصر البشري هام جدا في تلبية حاجات السياحة بمهارة عالية من مهارات تقديم الخدمة.

5- تعد صناعة السياحة مزيج معقد ومركب من جهات إنتاجية متعددة فهي صناعة تحتوي على العديد من التجهيزات والخدمات المختلفة وان القطاع السياحي لوحده لا يستطيع أن يضع هذا المنتج الواسع ويحتاج للعديد من القطاعات الاقتصادية التي تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر برفد السياحة.

6- تتميز السياحة أيضا بأنها تنتمي للقطاع الخدمي الثالث إذا ما اعتبرنا أن القطاع الأول هو قطاع الزراعة والثاني الصناعة وهذا يحتاج إلى قوى عاملة فنية ومدربة تدريباً خاصاً.

7- إثر صناعة السياحة الواضح في الدخل القومي، ومن المعروف إن السياحة تعتبر صادرات غير منظورة، ويلاحظ إثر السياحة بشكل واضح في ميزان المدفوعات عند طرح الإنفاق السياحي من العوائد السياحية فيلاحظ في بلد مثل إسبانيا ان نتيجة ميزان المدفوعات دائماً إشارة (+).

8- أثر صناعة السياحة في تنمية مشاريع البنية التحتية وهذا يعزز القدرة على إقامة المشاريع السياحية التي تحاكي مستوى معين من السياح القادمين من مناطق ذات مستوى حياة عصرية.

9- أثر صناعة السياحة على الأماكن التاريخية والحضارية، حيث تقوم على الاهتمام بالأماكن التاريخية والحضارية كونها تشكل جزء من البلد السياحي وتأريخه وجزء من العرض السياحي ومحاولة الظهور بالمظهر اللائق أمام السياح الأجانب والقيام بحملات التنقيب عن الآثار وترميمها.

10- إثر السياحة في البيئة الطبيعية، من المعروف ان العرض السياحي يعتمد بشكل واضح على العامل الطبيعي من مناخ وأشكال الأرض ومصادر الحياة المختلفة والغابات والغطاء النباتي والحياة البرية (حيوانية–نباتية) وهذا يدعوا للمحافظة على البيئة والكائنات الحية كمصدر من مصادر السياحة.

11-إثر السياحة على البيئة الاجتماعية، تهدف إلى التغير في التركيب والبناء الاجتماعي نحو الأفضل وكذلك التغير في البناء المهني للسكان وإيجاد مهمة جديدة وما يرافق ذلك من تغير في الطبقات الاجتماعية وتطوير أنماط المنظمات العامة والخاصة والتغير في العلاقات الإنسانية والمحافظة على المجتمع من السلبيات والابتعاد عن التقليد.

12- أثر السياحة في الإعلام وتوطيد العلاقات الدولية، فالعلاقة القائمة بين السياحة والإعلام علاقة متبادلة، ويعد الأعلام أحد وسائل الترويج عن المنتج السياحي حيث يقوم السياح باطلاع معارفهم وأصدقائهم وأقاربهم عما عاشوه في الرحلة وما تلقوه من خدمات، فإن استقبال مليون سائح يعني كسب تأييد عشرات الملايين منهم ان تم حسن معاملتهم وتلبية حاجاتهم ورغباتهم أثناء الرحلة السياحية.

(المهيرات،2011، ص47-49).

أهمية السياحة

للسياحة أهمية يمكن إجمالها بما يلي:

1- المساهمة في دعم الاقتصاد المحلي والعالمي.

2- جذب رؤوس الأموال إلى البلد من حيث العملات الصعبة ورؤوس الأموال الضخمة.

3- تساعد في تشغيل الأيدي العاملة والقضاء على البطالة.

4- هي سوق زاخر بالصناعات المختلفة وقطاع متداخل ومتناغم مع القطاعات الاقتصادية الأخرى (الزراعة– الصناعة– التجارة).

5- تزداد أهمية السياحة خاصة في الدول النامية التي تهدف إلى تحقيق فائض أو موازنة في مجال ميزان المدفوعات وتحقيق فائض في العملة الصعبة.

6- لها أهميتها الخاصة في تأثيرها في الاقتصاد القومي، (مقابلة،2007، ص26).

أولا- منهجية البحث

1- مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث بالتعرف على طبيعة التنوع الثقافي لدى طلبة كلية العلوم السياحية/ الجامعة المستنصرية ومدى تفاعلهم ثقافياً فيما بينهم من اجل النهوض بالقطاع السياحي إلى أعلى مستوياته في العراق.

2- أهمية البحث:

للتنوع الثقافي أهمية كبيرة على القطاع السياحي وكالآتي:

أ- توليد أفكار جديدة لدى الطلبة تساهم في رفد السياحة بموارد بشرية فاعلة للعمل بكفاءة لتطوير القطاع السياحي.

ب- بناء علاقات ثقافية فيما بينهم تؤثر مستقبلاً في أعمالهم لبناء علاقات جديدة على المستوى الداخلي والخارجي.

ت- إيجاد فرص عمل للطلبة بعد التخرج من كلا الجنسين والمتعدد ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً وبالتساوي.

3- أهداف البحث: يهدف البحث إلى ما يلي:

أ- فتح آفاق جديدة وواسعة للتنوع الثقافي بين أفراد العينة وتحسين العلاقات الاجتماعية التي تربطهم داخل حرم الكلية.

ب- تعزيز القيم المشتركة لإزالة الحواجز المجتمعية للوصول إلى رؤى مستقبلية ممكنة.

ت- العمل بروح الفريق رغم التباين الاجتماعي لأداء الأعمال بشكل يحافظ على قدراتهم وتوفير بيئة ملائمة واستغلال الطاقات دونما تمييز.

4- فرضيات البحث:

أ- للتنوع الثقافي تأثير.

ب-ليس للتنوع الثقافي تأثير.

5- مجتمع وعينة البحث:

تم اختيار كلية العلوم السياحية/ الجامعة المستنصرية كمجتمع للبحث وانتقاء مجموعة من الطلبة لإجراء البحث عليهم.

ثانيا- عرض وتحليل نتائج البحث

تم التحليل الإحصائي للبيانات المتحصلة من عينة الدراسة البالغة سبعين طالباً من طلاب المرحلة الرابعة في كلية العلوم السياحية بواسطة حزمة من المقاييس والأساليب الإحصائية المتقدمة، مستعيناً ببرنامج التحليل الإحصائي SPSS الإصدار 24. حيث سنتناول ثلاثة جوانب وعلى النحو الاتي:

1. اختبارات الصدق والثبات للاستبانة.
2. التحليل الوصفي للبيانات.
3. استخدام التحليل العاملي لبيان تأثير التنوع الثقافي في الرؤى المستقبلية السياحية

- اختبارات الصدق والثبات للاستبانة

أ- اختبارات الصدق

يقصد باختبار الصدق هو برهنة مدى قدرة فقرات الاستبانة على قياس ما وضعت من أجله، مع إمكانية الحصول على النتائج نفسها في حال توزيع الاستبانات على الأفراد أنفسهم في زمنين مختلفين، وهناك عدة طرائق لإثبات ذلك منها طريقة صدق المحتوى بالمقارنة الطرفية، إذ تشترط هذه الطريقة ترتيب نتائج مستوى أهمية إجابات العينة على فقرات الاستبانة أما تنازليا أو تصاعديا، ثم نسحب من كل من الأعلى والأسفل ما نسبته 27%، بعد ذلك نستعمل اختبار(T-TEST) للمقارنة بين متوسطي القسمين، حيث سيتحقق توفر شرط الصدق في الاستبانة عندما تكون القيمة الاحتمالية .sig المناظرة لقيمة T المحتسبة أقل من مستوى المعنوية المستخدم بالدراسة والبالغ (0.05)، وبعد ترتيب أهمية مستوى إجابات العينة على فقرات الاستبانة تصاعديا كانت قيمة T المحتسبة بين متوسطي القسمين لجميع فقرات الاستبانة (42.871) وهي معنوية لان القيمة الاحتمالية .sig المناظرة لها بلغت (0.00) وهي أقل من مستوى المعنوية المستخدم بالدراسة والبالغ (0.05)، ما يبرهن عبور جميع فقرات الاستبانة لاختبار الصدق بنجاح.

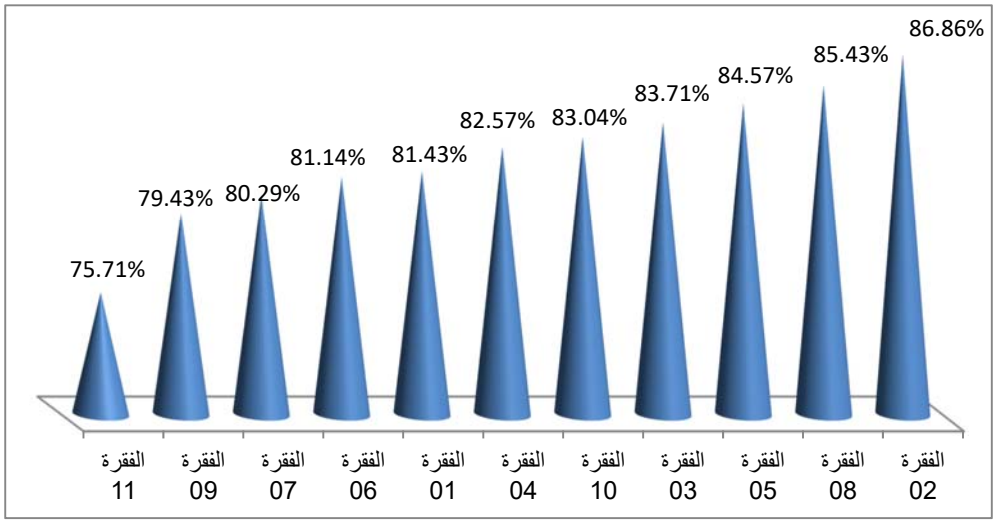
ب- اختبارات الثبات

الهدف من اختبار الثبات برهنة مدى موثوقية البيانات من خلال إثبات إمكانية الحصول على النتائج نفسها في حال توزيع الاستبانات على الأفراد نفسهم في زمنين مختلفين، وذلك عبر تطبيق اختبار الثبات باستعمال طريقة (Cronbach's Alpha)، إذ بلغت قيمة معامل ثبات Cronbach's Alphaلمجمل فقرات الاستبانة (0.781) وهي أكثر من (0.500) بما يؤكد تخطي فقرات الاستبانة لاختبار الثبات بنجاح.

2- التحليل الوصفي للبيانات

يبين جدول (2) ان قيمة الوسط الحسابي لمجمل فقرات الاستبانة بلغت (4.1010) وهي أكبر من قيمة الوسط الفرضي التي تمثل الحد الفاصل بين الاتفاق وعدم الاتفاق والبالغة (3) ليرسخ بذلك ان مستوى أهمية إجابات العينة على الفقرات اتجهت نحو الاتفاق، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.8139)، والذي يؤشر وجود تشتت طفيف في إجابات العينة بخصوص فقرات الاستبانة، وسجلت الأهمية النسبية (82.1985%)، ويؤشر اتفاق معظم أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة الخاصة ببيان تأثر التنوع الثقافي في الرؤى المستقبلية السياحية. وقد توزعت مستويات أهمية الفقرات بين أعلى مستوى إجابة حققته الثانية بين جميع فقرات الاستبانة بوسط حسابي بلغت قيمته (4.3429) وبانحراف معياري بلغ (0.7965)، وأهمية نسبية شكلت (86.858%) ليرجح بذلك اتفاق معظم أفراد عينة الدراسة على محتوى الفقرة الثانية، بينما أبرز جدول (1) أن الفقرة الحادية عشر حققت ادنى مستوى إجابة بين مجل فقرات التنوع الثقافي إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي لها (3.7857) وكان الانحراف المعياري للفقرة الحادية عشر (0.789)، وأهمية نسبية له شكلت (75.714%) ليؤكد ذلك اتفاق معظم أفراد عينة الدراسة على وجود ضعف واضح في جعل التنوع الثقافي المتبادل بين الأفراد أساس التواصل والتعارف والتعايش. ويظهر الشكل (1) ترتيب فقرات التنوع الثقافي من الأكثر أهمية حتى الأقل أهمية في الرؤى المستقبلية السياحية.

شكل (1) ترتيب فقرات التنوع الثقافي من الأكثر أهمية حتى الأقل أهمية



جدول (1) مستوى أهمية الفقرات لمتغير التنوع الثقافي

3- استخدام التحليل العاملي لبيان تأثير التنوع الثقافي في الرؤى المستقبلية السياحية

يمتاز أسلوب التحليل العاملي Factor Analysis، بترتيب الفقرات (التي يضعها التحليل العاملي في عوامل) حسب أهميتها استناداً إلى نسبة تفسيرها للمتغير الرئيس والذي تعكسه قيمة التباين المفسر لكل عامل، حيث ان التحليل العاملي يشترط توفر أربعة شروط في البيانات (دودين،190:2013) لتصبح مخرجات التحليل العاملي ذات مصداقية عالية والشروط هي:

أ- يشترط أن يكون حجم العينة الخاضعة للتحليل كافٍ لتطبيق التحليل العاملي وذلك عندا تكون قيمة مقياس (KMO)} The Kaiser – Meyer – Olkin Measure {أكثر من (0.500) مع ضرورة ووجود علاقات ارتباط معنوية بين العوامل، وذلك في حال كانت نتيجة اختبار (Bartlett) معنوية.

ب- يشترط أن تكون النسبة المئوية التراكمية للتباين المفسر لمجمل العوامل أكثر من (60%) لتعطي دلالة أكبر.

ج- يجب ان تكون قيمة الجذر الكامن (Eigenvalues) لكل عامل أكثر من الواحد الصحيح، حتى يكون العامل له تأثير معنوي.

د- يشترط أن تكون قيم التشعبات الفقرات داخل كل عامل تساوي (0.50) فأكثر حتى تكون ذات دلالة إحصائية ولاسيما ان التشعبات يمثل قوة ارتباط الفقرة بالعامل الذي تنتمي اليه.

ولبيان مدى تحقق الشرط الأول في البيانات سيتم استخدام مقياس (KMO) ففي حال كانت قيمة مقياس (KMO) أكثر من (0.500) سيكون حجم العينة مثالي لتطبيق التحليل العاملي والعكس صحيح، ويستشف من جدول (1) أن قيم (KMO)

تسلسل الفقرات	الوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %
الفقرة 01	4.0714	0.7368	81.428
الفقرة 02	4.3429	0.7965	86.858
الفقرة 03	4.1857	0.9524	83.714
الفقرة 04	4.1286	0.8996	82.572
الفقرة 05	4.2286	0.837	84.572
الفقرة 06	4.0571	0.8243	81.142
الفقرة 07	4.0143	0.7321	80.286
الفقرة 08	4.2714	0.7207	85.428
الفقرة 09	3.9714	0.9164	79.428
الفقرة 10	4.1521	0.7478	83.042
الفقرة 11	3.7857	0.789	75.714
الإجمالي	4.1010	0.8139	82.1985

10

بلغت (0.695) وهي اكبر من (0.500)، ما يؤكد أن حجم العينة كاف لتطبيق التحليل العاملي بكفاءة عالية، ولبرهنة

وجود علاقات الارتباط بين العوامل سيكون بوساطة اختبار(Bartlett)، فإذا كانت القيمة الاحتمالية المناظرة لقيمة مربع

نتيجة الاختبار	الاختبارات	
0.695	مقياس(KMO) { The Kaiser – Meyer – Olkin Measure }	
264.062	Chi-Square	Bartlett
0.00	القيمة الاحتمالية .Sig	Test

كأي المحتسبة المخصصة لهذا الاختبار أقل أو تساوي مستوى المعنوية المستخدم في الدراسة والبالغ (0.05)، سيؤدي ذلك إلى تأكيد توفر شرط ووجود ارتباط بين العوامل في البيانات المدروسة، إذ نستدل من خلايا جدول (2) ان قيمة (Chi-Square) المحتسبة بلغت (264.062) وهي معنوية لان القيمة الاحتمالية المقابلة لها سجلت صفراً، وهي أقل من مستوى المعنوية المستخدم في الدراسة والبالغ (0.05)، ليؤكد ذلك تحقق الشرط الأول من شروط تطبيق التحليل العاملي.

جدول (2) نتائج اختبار KMO And Bartlett

أما للتحقق من مدى توفر شروط التحليل العاملي الأخرى والمتمثلة بأن تكون النسبة المئوية التراكمية للتباين المفسر اكبر من (60%)، قيمة الجذر الكامن لكل عامل يجب أن لا تقل عن الواحد الصحيح، كما يشترط ان تكون قيم ارتباطات الفقرات بالعامل مساوية إلى (0.50 فأكثر) حيث تم استخدام طريقة المكونات الرئيسة (Principal Components) الأكثر دقة وشيوعاً بين طرائق التحليل العاملي، حيث إذ يؤكد جدول (3) على ان جميع قيم الجذور الكامنة لجميع العوامل شكلت قيماً اكبر من الواحد الصحيح، وبذلك يتحقق شرط ثاني من شروط تطبيق التحليل العاملي، ونستشف من جدول (3) ان النسبة المئوية التراكمية للتباين المفسر لكل العوامل سجلت (69.289%) وهي أكثر من (60%) وبذلك يتحقق

الشرط الثاني من شروط التحليل العاملي، بما يرجح ان التنوع الثقافي يؤثر بنسبة 69.289 % في الرؤى المستقبلية السياحية وهذا يؤكد قبول الفرضية التي تنص على وجود تأثير معنوي ذو دلالة إحصائية للتنوع الثقافي في الرؤى المستقبلية السياحية، كما نستخلص من جدول (3) ان قيم الجذر الكامن (Eigenvalues) لكافة العوامل شكلت قيماً اكثر من الواحد الصحيح، بما يثبت تحقق الشرط الثالث من شروط تطبيق التحليل العاملي، وأظهر جدول (3) أيضا ان قوة ارتباط الفقرات بالعوامل الموجودة فيها كانت أكثر من 0.50 ، كما برهن جدول (3) ان الفقرات الموجود ضمن العامل الأول اكثر أهمية من بقية الفقرات الموجودة ضمن العوامل الأخرى، ولا سيما ان التباين المفسر للعامل الأول أكثر من بقية التباينات المفسرة للعوامل الأخرى، وفي نفس الوقت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول أيضا هي الأكبر، ثم يعقبه من حيث الأهمية الفقرات الموجود ضمن العامل الثاني وهكذا حتى العامل الأخير الذي يضم أقل الفقرات أهمية وتأثيرا في الرؤى المستقبلية السياحية، إذ بلغت النسبة المئوية للتباين المفسر للعامل الأول (28.771%)، الذي ضم الفقرات (الفقرة الثانية والفقرة الثامنة والفقرة الخامسة والفقرة الثالثة والفقرة العاشرة)، ثم تليها من حيث الأهمية الفقرات الموجودة ضمن العامل الثاني بنسبة مئوية للتباين المفسر بواقع (22.691%)، والذي شمل الفقرات (الرابعة والأولى والسادسة)، في حين سجلت الفقرات الموجودة ضمن العامل الثالث ادنى نسبة مئوية للتباين المفسر بلغت (17.827%)، والتي شملت (الفقرة السابعة والفقرة التاسعة والفقرة الحادية عشر) وبذلك يكون التحليل العاملي قد **رتب فقرات التنوع الثقافي من الأكثر تأثيرا في الرؤى المستقبلية السياحية حتى الأقل وعلى النحو الاتي:**

الفقرة الأولى: الخبرة والجدارة

الفقرة الثانية: المساواة بالعمل.

الفقرة الثالثة: يولد التنوع في المنظمات السياحية قوة توازن

الفقرة الرابعة: يشعر التنوع الأقليات

الفقرة الخامسة: يحقق المزج بين الثقافات.

الفقرة السادسة: يحقق التنوع الضمان وسلامة.

الفقرة السابعة: يولد التنوع

الفقرة الثامنة: التنوع الثقافي بساعد على الإبداع.

الفقرة التاسعة: اتخاذ القرارات.

الفقرة العاشرة: يعمل على نشر الثقافات.

الفقرة الحادية عشر: التنوع الثقافي التبادل بين الأفراد.

نستدل من نتائج التحليل العاملي قبول الفرضية القائلة (يوجد تأثير معنوي ذو دلالة إحصائية للتنوع الثقافي في الرؤى المستقبلية السياحية). إذ أظهر التحليل ان فقرات التنوع الثقافي تؤثر في الرؤى المستقبلية السياحية ولكن بنسب متفاوتة.

جدول (3) نتائج التحليل العاملي

العوامل حسب الترتيب من الأكثر أهمية وحتى الأقل يضاف اليه ان الفقرات داخل كل عامل مرتبة من الأكثر أهمية حتى الأقل.	العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث	
	الفقرات	التشبع	الفقرات	التشبع	الفقرات	التشبع
	الفقرة الثانية	0.827	الفقرة الرابعة	0.780	الفقرة السابعة	0.836
	الفقرة الثامنة	0.789	الفقرة الأولى	0.758	الفقرة التاسعة	0.661
	الفقرة الخامسة	0.663	الفقرة السادسة	0.685	الفقرة الحادية عشر	0.619
	الفقرة الثالثة	0.600				
	الفقرة العاشرة	0.551				
الجذر الكامن	2.615		2.146		1.950	
النسبة المئوية للتباين المفسر %	28.771 %		22.691 %		17.827 %	
النسبة المئوية التراكمية للتباين %	% 69.289					
التشبع يعني قوة ارتباط الفقرة بالعامل الذي يضمها						

الاستنتاجات

تم التوصل إلى مجموعة استنتاجات نظرية وأخرى تطبيقية وكالآتي:

1. تبين وجود تأثير معنوي للتنوع الثقافي في الرؤى المستقبلية السياحية باعتباره خليط من المهارات والمعارف والمقدرات والتي تؤدي إلى تحقيق أهداف المنظمة.
2. المساواة بالعمل واحترام الاختلاف لها دور كبير في بقاء العاملين بالمنظمة السياحية.
3. يساعد التنوع الثقافي على الإبداع وحل المشكلات في العمل وبشكل صحيح ومناسب.
4. يحقق المزج بين الثقافات أداء وانسجام وتوافق أكبر بين الأفراد العاملين في المنظمة السياحية.
5. يولد التنوع الثقافي قوة توازن بين الأفراد العاملين وقناعاتهم داخل العمل.
6. ينشر التنوع الثقافي الثقافات المختلفة وتنعكس إيجاباً ولها تأثيرات فعّالة على المنظمة.
7. يُشعر التنوع الثقافي الأقليات بأهميتهم وتواصلهم من خلال العمل المشترك للنهوض بالواقع السياحي.
8. لا يضمن التنوع الثقافي الضمان والسلامة للعاملين في المنظمات السياحية.
9. لا يسمح للعاملين الأكفاء في المنظمة اتخاذ القرارات التي تصب في مصلحة العمل والتشارك مع القيادات الإدارية في ذلك.
10. انعدام التبادل بين الأفراد والذي يعتبر الأساس للتواصل والتعارف والتعايش والتسامح فيما بينهم.

التوصيات

مجموعة من التوصيات يمكن بيانها وكالآتي:

1- اعتماد سياسات تتلاءم مع طبيعة العمل السياحي وتجعل العاملين المتنوعين قادرين على الإبداع والتميز في عملهم.

2- تأهيل وتدريب الأفراد العاملين من خلال إقامة العديد من الدورات التدريبية والندوات والتي تساهم في رفع مستوى أدائهم نحو الأفضل.
3- توفير المناخ التنظيمي الذي يُشعر العاملين بالانتماء والولاء لتحقيق هدف واحد، ما يجعلهم أكثر تماسكاً واتحاداً.
4- تقديم الحوافز والمكافئات من قبل القيادات الإدارية لإبقاء العاملين المتميزين في عملهم ودفع الآخرين على التطور والتقدم.
5- التعامل مع جميع العاملين بالتساوي دون اي تمييز يعمل على بقائهم ويضمن إنتاجية أعلى.
6- مشاركة القيادات الإدارية عامليهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة العمل وصولاً للأهداف المرسومة.
7- الإحساس بالمساواة من خلال ما يقدموه العاملون في عملهم من كفاءة وأداء عاليين يرسم الخطوط الواضحة لسياسة العمل الجماعي الذي يهدف لإبقاء المنظمة السياحية في السوق.

المصادر:

1- الأنصاري، رؤوف محمد علي. (2008). السياحة في العراق ودورها في التنمية والأعمار. ط1. مطبعة وزارة الثقافة العراقية. بغداد.
2- البكري، علاء الدين. (1972). السياحة في العراق، مطبعة لبنان. بغداد.
3- الحوري، مثنى طه. والدباغ، إسماعيل محمد علي. (2001). اقتصاديات السفر والسياحة. الطبعة الأولى. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان.
4- الخضيري، محسن أحمد. (1989). التسويق السياحي (مدخل اقتصادي متكامل). مكتبة مدبولي. القاهرة.
5- الخفاجي، نعمة عباس. (2009). ثقافة المنظمة. الطبعة العربية. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. عمّان.
6- الرفاعي، هالة عبد الرحمن عبد العليم. (1998). التأثيرات الاجتماعية والثقافية للسياحة في المجتمع المحلي (دراسة في أنثروبولوجيا السياحة). الملتقى. ط2. المصري للإبداع والتنمية. الإسكندرية.
7- السيسي، ماهر عبد الخالق. (1997). مبادئ في السياحة، مطبعة السلام الحديثة.
8- كوش، دوني. ترجمة: المقداد، قاسم. (2002). مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية. منشورات اتحاد الكتّاب العرب. دمشق.
9- ماكنتوش، روبرت. وآخرون. ترجمة، شحاتة، عطية محمد. (2002). بانوراما الحياة السياحية. الطبعة الأولى. الشركة الدولية للطباعة. القاهرة.
10- محمد، دودين حمزة. (2013). التحليل الإحصائي المتقدم باستخدام SPSS. ط2. دار المسيرة. عمان.
11- مقابلة، أحمد محمود. (2007). صناعة السياحة، ط1. دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع. عمان.
12- المهيرات، بركات كامل النمر. (2011). الجغرافيا السياحية (الأقاليم السياحية في العالم)، ط1. الوراق للنشر والتوزيع. عمان.

13–ويرنر، جون. وسايمون، راندي. (2011). تنمية الموارد البشرية (الأسس – الإطار – التطبيقات). ترجمة، سرور علي إبراهيم. الكتاب الثاني. دار المريخ للنشر. الرياض.

14- Bernardi, Erika. (2009). "Managing Cultural Diversity (Integration values and Management Skills)". 20th Annual Conference. Florida. U.S.A.

15- Pitts, D.W. (2009). "Diversity Management, Job Satisfaction, and Performance". Evidence from U.S. Federal Agencies. Public Administration Review.

16– Steel, Roland. (1996). " Represents Carrier International". The New York Times. N.(300).

الجامعة المستنصرية
كلية العلوم السياحية

استبانة

تحية طيبة

بين أيديكم استبانة تتضمن مجموعة أسئلة تخص البحث الموسوم بـ:

(التنوع الثقافي وتأثيره في الرؤى المستقبلية السياحية)

دراسة تطبيقية لعينة من طلبة المرحلة الرابعة في كلية العلوم السياحية

نشكر تعاونكم بالتأشير في الحقل الذي ترونه مناسباً للأسئلة المطروحة والذي سترفد البحث للوصول إلى نتائج دقيقة علمية وعملية تساهم في تطوير القطاع السياحي باعتباره من القطاعات المهمة في الاقتصاد الوطني.

والله الموفق

الباحثة

أ.م.د. آمال كمال حسن البرزنجي

أولا: المعلومات التعريفية

ملاحظة: ضع علامة (√) داخل المربع المناسب

1- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

2- **العمر:** اقل من 35 سنة ☐ 36-45 سنة ☐

46-55سنة ☐ 56 فأكثر ☐

3- **الحالة الاجتماعية:** أعزب ☐ متزوج ☐

مطلق ☐ أرمل ☐

4- **التحصيل الدراسي:** إعدادي ☐ دبلوم ☐

بكالوريوس ☐ دراسات عليا تذكر ☐

5- **عدد سنوات الخدمة:** 1-5 ☐ 10-15 ☐

16-20 ☐ 21 فأكثر ☐

ت	الفقرات	المقياس				
		اتفق تماما	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق إطلاقا
-1	الخبرة والجدارة والقدرة على تحقيق الأهداف من المؤشرات التي تسهم برفد السياحة بقيادات مؤهلة ومتنوعة الثقافة للعمل السياحي.					
-2	المساواة بالعمل واحترام الاختلاف والتنوع يساهم في خلق علاقات متبادلة وحوارية للوصول إلى الأهداف المرسومة.					
-3	يولد التنوع في المنظمات السياحية قوة توازن بين القناعات المتنوعة.					
-4	يُشعر التنوع الأقليات بأهميتهم وبمّدهم بالصبر وتحمّل الآخرين والتواصل فيما بينهم من خلال العمل التشاركي للنهوض بالواقع السياحي ورفده بالأفراد ذوي الكفاءة العالية.					
-5	يحقق المزج بين الثقافات أداء أفضل للأعمال وتوفق وانسجام داخل العمل.					
-6	يحقق التنوع الضمان وسلامة التعامل والتكامل الاجتماعي من خلال تلبية حاجات ورغبات الأفراد (البيولوجية، النفسية، والاجتماعية ... الخ).					
-7	يولّد التنوع ميزة تنافسية بين المنظمات السياحية ويُميزها عن بعضها البعض في الأسواق المستهدفة.					
-8	يساعد على الإبداع والابتكار والقدرة على حل المشكلات.					

ب

ت	الفقرات	المقياس				
		اتفق تماما	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق إطلاقا
9-	اتخاذ القرارات الصائبة التي تصب في مصلحة العمل بالاعتماد على الأفراد الأكفاء وتحسين أدائهم وتمكينهم بالشكل الذي يسهم في تطور العمل واقتراح آليات جديدة.					
10-	يعمل على نشر الثقافات المختلفة والتفكير الخلاّق ويؤدي إلى نتائج وتأثيرات فعّالة تؤدي بانعكاسات إيجابية على المنظمة والمجتمع.					
11-	التنوع الثقافي المتبادل بين الأفراد أساس التواصل والتعارف والتعايش والتقارب والتسامح فيما بينهم، يساهم في إبرام شراكات ثقافية لتحقيق أهداف المنظمة.					

`

الاسم واللقب: نوال وسار

الدرجة العلمية: دكتورة

التخصص العلمي: وسائل الإعلام والمجتمع (إعلام واتصال)

مكان العمل: جامعة أم البواقي

الدولة: الجزائر

الهاتف: 00213556760955

البريد الالكتروني:Ou.nawel59@yahoo.fr

معايير جودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية

ملخص:

في إطار ضمان مخرجات ذات فعالية في مؤسسات التعليم العالي كان من الضروري التوجه نحو وضع معايير لجودة الممارسات والأنشطة الحاصلة داخل الجامعات، وهذا لمواكبة مختلف التغيرات والعمل على التكييف مع مختلف المستجدات، وبذلك نجد جل الجامعات الجزائرية قد توجهت بشكل أو بأخر لتطبيق هذه المعايير الدولية لضمان مخرجات تتماشى ومتطلبات المجتمع من ناحية، وكذلك ضمان الحصول على الاعتماد الأكاديمي من ناحية اخرى، وسنحاول من خلال هذه الورقة البحثية دراسة اشكالية تطبيق هذه المعايير في الجامعات الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي، جودة التعليم العالي، معايير الاعتماد الأكاديمي، معايير الجودة.

Abstract:

In order to ensure effective outcomes in higher education institutions, It was necessary put standards of quality practices and activities that occur in universities; in order to keep pace with changes; and adapt to new developments, We find that Algerian universities has headed to implement these standards to ensure outputs are compatible with the requirements of society on the one hand and ensure access to academic accreditation on the other hand, and we will try through this paper to study the problematic implementation of these standards in Algerian universities.

Key words: Higher education; Quality of higher education; Academic accreditation; Quality standards.

الكلمات المفتاحية: الحوكمة الجامعية، الجامعة، التعليم العالي، الجودة.

إشكالية الدراسة:

تعتبر عملية اكتساب وانتشار المعرفة ركيزة أساسية في تقدم وتطور المجتمعات، وقد أصبحت الدول المتقدمة تستثمر فيها باعتبارها مورد جديد يشكل رأس مال تنافسي، وتمر عملية اكتساب المعرفة بالنسبة للأفراد بمجموعة مراحل ومستويات؛ لعلى من بينها التعليم العالي باعتباره انتقال من مرحلة الاستقبال إلى مرحلة الإنتاج، وهو ما جعله يكتسب صفة الركيزة والدعامة الأساسية فيما يتعلق باقتصاد المعرفة.

ولما كان التعليم العالي دعامة أساسية كان من الضروري وضع أطر ومعايير ثابتة لقياس مدى جودته، ويكون هذا من خلال الاعتماد على مؤشرات ثابتة تحدد الحد الأدنى والحد الأقصى، تنتهي بمنح شهادة الجودة والدخول في مضمار تصنيف مؤسسات التعليم العالي، تضم هذه المؤشرات كل

`

الأطراف الفاعلة في العملية المعرفية؛ من هيئة تدريس؛ برامج؛ هيئة ادارية؛ طلبة، كل هذه المؤشرات تحدد مدى جودة المعرفة المنتجة ومدى فعاليتها وارتباطها بأهداف المؤسسة الجامعية.

وانطلاقا مما سبق و**في** ظل متغيرات العصر المتضمنة لظهور المعرفة كطرف ديناميكي في العملية الاقتصادية، وفي ظل تحديد مرتكزات جودة التعليم العالي، **كيف يمكن لمعايير جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية أن تضبط وتحدد رشادة المعرفة المنتجة؟** وللتعمق في الدراسة أكثر نطرح بعض التساؤلات الفرعية التي تساعدنا في التعمق بالتحليل والتفسير في فهم الموضوع وهي كالاتي:

*ما المقصود بالتعليم العالي وجودة التعليم؟

*ما هي معايير جودة التعليم العالي؟

*ما هي المعوقات تطبيق معايير الجودة في التعليم العالي في الجامعات الجزائرية؟

أهمية الدراسة:

يكتسب هذا الموضوع أهمية بالغة من طبيعته الديناميكية؛ حيث في ظل التوجه نحو اقتصاد المعرفة أضحى من الضروري الاهتمام بمراكز البحث والجامعات وخلق معايير ثابتة تحفز على جودة المعرفة المنتجة، وبذلك كان من الضروري مواكبة متغيرات العصر من خلال البحث في تلك المعايير وكيفية تطبيقها والسعي نحو تجسيدها واقعيا في مختلف مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بهدف الاستفادة في المعارف المنتجة.

تمهيد:

يعرف التعليم العالي حاليا بيئة يسودها التغير المستمر والتعقيد خاصة مع التطور التكنولوجي والانتشار الواسع للأنترنت والانتقال من الاقتصاد الصناعي إلى اقتصاد المعرفة، هذا الأخير الذي يفرض على المؤسسات التعليمية ضرورة تحقيق الجودة في كل عملياتها وخدماتها، لذا جاءت هذه الدراسة من أجل إبراز دور الأساليب الكمية في تدعيم معايير الجودة على مستوى مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

أولاً/ التعليم العالي وجودة التعليم

1. **تعريف التعليم:**

يقصد بالتعليم تلك المعارف التي يتحصل عليها الفرد منذ ولادته إلى أن يموت، وهو ما ينعكس على تصرفاته في الحياة اليومية، كما أن رقي الشعوب وتقدمها يقاس بنوعية ومضمون برامجها التعليمية وفعالية تكوينها، ومدى ملائمة نظم التعليم فيها لقيمها الأصلية وتطلعاتها المعاصرة.[1]

1.1 تعريف التعليم الجامعي: هو تزويد الطلبة بالمعلومات وإكسابهم المعارف وصقل مواهبهم وبناء شخصيتهم وتنمية قدراتهم ومساعدتهم على استثمار كل ما لديهم من إمكانات في التجديد والتطوير، بما يؤدي إلى تكيفهم مع الحياة المعاصرة والتفاعل معها بثقة عالية[2].

2. **العوامل المؤثرة في النظم التعليمية**

تعكس السياسة التعليمية الواقع الاجتماعي الذي تعيش فيه، وهي صدى له، ولذا يتوقف نجاح النظم التعليمية على عدد من العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية وهي[3]:

1.2 **العامل السياسي:** تؤثر العوامل السياسية في النظام التعليمي من جانبين هما:

أ. **النظرية السياسية أو الايدولوجيا السياسية**

الايدولوجيا عبارة عن خليط من التراث الثقافي والاجتماعي والحضاري والقيم المتفاعلة معا لشعب ما، في فرنسا تعني علم الأفكار المرتبط بحياة الإنسان والقواعد الأساسية لتعليمه وتعلمه، وتتأثر السياسة التعليمية بالأيدولوجيا السياسية السائدة في المجتمع، لكون رسم السياسة التعليمية لا يتم بنجاح إلا إذا كانت الصورة عن المواطن الذي يتمناه المجتمع في ضوء تطلعات المستقبل الواضحة، وهذا يتطلب ضرورة وجود نسق فكري عام يتبناه المجتمع، ويحدد معايير السلوك والتفكير.

[1] الصادق محمد اسماعيل. (2014). إدارة الجودة الشاملة في التعليم، الطبعة الأولى، القاهرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر، ص 3.

[2] الجبوري حسين محمد جواد. (2009). قياس مجالات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، بدون اسم المجلة، المجلد 322، ال إصدار 1، ص 177.

[3] صادق محمد اسماعيل، مرجع سبق ذكره، ص ص 90-95.

`

ب. **الظروف السياسية الطارئة:** وهي الظروف التي تفرض نفسها على الدولة، فتجبرها على تعطيل سياستها التعليمية أو التخلي عنها، تكون داخلية كالمظاهرات، الإضرابات، الحروب الطائفية.... الخ، وأخرى خارجية كالحرب مع دول أخرى، أو تعرض الدولة للاحتلال.

تأثر الظروف السابقة بالحد من الإنفاق على التعليم، أو فرض رسوم ولغة أجنبية أو تغيير بعض مواد السياسة التعليمية أو إلغائها.

2.2 **العامل الاقتصادي:** فهو يؤثر بالسلب والإيجاب، له أثر كبير على ميزانيات التعليم، بل أصبح المفهوم الجديد للتعليم على مستوى العالم عملية استثمارية، وأصبح التخطيط للتعليم يعتمد على المؤشرات الاقتصادية، فالعلاقة بينهما هي علاقة طردية، كلما ازدهر الاقتصاد ازدهر التعليم وكلما ازدهر التعليم ازدهر الاقتصاد من خلال الاستفادة من مخرجات نظام التعليم، وتتضح العلاقة المتبادلة بين الاقتصاد والتعليم من خلال النقاط التالية:

- كلما زاد معدل التنمية الاقتصادية، أمكن زيادة ميزانية التعليم.
- العامل الاقتصادي هو الذي يوفر فرص العمل للأيدي العاملة المتعلمة وبالتالي فهو مصدر أساسي للدخل.
- التعليم هو السبيل لإعداد القوى البشرية المتعلمة والمدربة اللازمة لتحقيق النمو الاقتصادي.
- كلما تحققت التنمية الاقتصادية، كلما زادت فرص العمل، وتحسنت معدلات الأجور.

3.2 **العوامل الجغرافية:** تؤثر العوامل الجغرافية في نظام التعليم من خلال ثلاث زوايا هي:

أ. المناخ: يحدد المناخ شكل المباني ومواصفات مواد البناء والمختبرات وما تحتويه والوسائل التعليمية.

ب. طبيعة البيئة: المقصود منها هي التضاريس.

ج. مصادر الثروة: باختلاف مصادر الثروة يختلف الإنفاق على التعليم والتوسع فيه، فهو مصدر للعامل الاقتصادي.

4.2 **العوامل الاجتماعية:** تؤثر العوامل الاجتماعية في النظم التعليمية من خلال الدين، اللغة، التركيب الاجتماعي.

أ. **العامل السكاني:** من أهم العوامل السكانية

- نمو وتوزيع السكان: يختلف نمو السكان وتوزيعهم من منطقة إلى أخرى، لذا يجب توزيع الخدمات التعليمية حسب نمو وتوزيع السكان.
- الانفجار السكاني: يعد الانفجار السكاني مشكلة تعليمية، إذ لم يساير معدلات التنمية، فقد يؤدي إلى فقدان التوازن بين النمو السكاني والتنمية التعليمية، فيرتفع عدد الطلبة في المجموعة، وتنخفض معدلات القبول في مختلف التخصصات ما يؤثر على مستوى التعليم ونوعيته.

باعتبار التعليم الجامعي ما هو إلا نظام مفتوح يؤثر ويتأثر ببيئته المحيطة به، يأخذ منها مدخلاته ويقدم لها مخرجات بعد سلسلة من العمليات الدقيقة والمعقدة والمترابطة فيما بينها، وذلك من أجل بلوغ الجودة ، هذه الأخيرة التي بدأ التركيز عليها في اليابان في القرن العشرين ثم انتشر بعدها في أمريكا والدول الأوروبية، ثم باقي دول العالم، ولقد كانت هناك مساهمات عديدة من قبل عدد من العلماء والمفكرين في تحديد مفهوم الجودة وتطويره ففي عام 1931 بدأ بإعطاء محاضرات عن الجودة والأساليب الإحصائية في الجودة للعديد من المهندسين اليابانيين[4] .

3. الجودة في التعليم العالي

1.3 تعريف جودة التعليم: يعرف مفهوم الجودة في التعليم على أنه مجموعة من الشروط والمواصفات التي يجب أن تتوافر في العملية التعليمية لتلبية حاجات المستفيدين منها وإعداد مخرجات تتصف بالكفاءة لتلبية متطلبات المجتمع.[5]

كما هناك من يجعل جودة التعليم الجامعي تتمحور حول العلاقة الديناميكية والحوار الداخلي الدائم بين فعلين رئيسيين: الضبط **Assurance** والاستدامة **Enhancement** اللذان يتخللان عمليات المتابعة النوعية، والشكل الموالي يوضح عمليات ضبط الجودة[6].

---

[4] الصادق محمد اسماعيل، مرجع سبق ذكره، ص 15.

[5] شوية بوجمعة. (2011). رؤية تحليلية لمنظور الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر. مجلة شؤون اجتماعية، المجموعة 28، العدد 111، ص 51.

[6] الفقهاء عصام نجيب. (2013). قضايا ضبط الجودة في الجامعات العربية: بين الوعد التربوي ووعيد التخلف التقني، المجموعة 14، العدد 41. الجزء الأول، ص16.

`

الشكل رقم 1: أنشطة عمليات ضبط الجودة

المصدر: الفقهاء عصام نجيب. قضايا ضبط الجودة في الجامعات العربية: بين الوعد التربوي ووعيد التخلف التقني. المجموعة 14. العدد 41. الجزء الأول.2013. ص16.

2.3 ماهية إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

ظهرت فكرة إدارة الجودة الشاملة كعنوان شامل عام 1988 لتعبر عن عملية تحسين الجودة، وتعد إدارة الجودة الشاملة أسلوبا من الأساليب التي تستخدم لإدارة أية مؤسسة حيث تشمل على وصف العمليات والتعديلات المفتوحة التي تساعد على تحسين الجودة بشكل مستمر، ويمكن تعريفها بأنها: " فلسفة إدارية تشمل جميع أنشطة المنظمة التي من خلالها يتم تحقيق حاجات ورغبات الزبائن فضلا عن تحقيق أهداف المنظمة بأقل كلفة ممكنة من خلال الاستخدام السليم لطاقات العاملين في المنظمة من أجل تحقيق التحسين المستمر في أداءها" [7].

ويمكن تلخيص مبادئها في الآتي[8]:

3.3 المبادئ الأساسية لإدارة الجودة الشاملة

هناك عدد من المبادئ والأسس يمكن الاتفاق عليها عند محاولة الأخذ بفلسفة الجودة الشاملة وتطبيقها بنجاح وهي:[9]

ثقافة المنظمة، المشاركة والتمكين، التدريب، التزام الإدارة العليا بالجودة، التركيز على العملاء، التحسين المستمر، التخطيط الاستراتيجي للجودة، تحفيز العاملين، منع الأخطاء قبل وقوعها.

- القياس والتحليل لكي يتم اتخاذ القرارات الصحيحة دون انحرافات يجب أن تتم وفقا للبيانات يتم جمعها وتحليلها بشكل دوري.
- الاتصالات الأفقية والرأسية الفعالة بما يسهل نشر مفاهيم الجودة الشاملة[10].
- الاستثمار في الموارد البشرية[11].

كما أن هناك عدة معوقات تحول دون الوصول إلى تحقيق الجودة الشاملة ما يؤدي إلى تحقيق الفشل والإخفاق بسبب بعض الأخطاء الشائعة في التطبيق أهمها ما يلي:[12]

- ✓ استعجال النتائج (الحاجة إلى وقت كاف).
- ✓ التقليد والمحاكاة لتجارب دول أخرى.
- ✓ عدم التوفير الكامل لمتطلبات التطبيق.
- ✓ الاستثمار في الرأس المال المادي بدل رأس المال البشري (عدم تحقيق التوازن بين العنصر البشري والمعدات، أجهزة، أدوات والبيئة). [13]

---

[7] بن عيشي عمار. إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية –دراسة حالة جامعة بسكرة– مجلة الباحث. العدد 14.2014.ص ص 382.

[8] فتحي سرحان. (2014). إدارة الجودة الشاملة. الطبعة الثانية. القاهرة. مكتبة الشريف ماس للنشر والتوزيع. ص17.

[9] خالد احمد الصرايرة، ليلى عساف. (2008) ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد الاول، ال عدد1، ص 21–24.

[10] كايد عبد الله شاكر شفيق. (2006). إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، ال عدد13، ص 44.

[11] نفس المرجع السابق، ص 44.

[12] خالد احمد الصرايرة، ليلى عساف، مرجع سبق ذكره، ص 135.

[13] شوية بوجمعة، مرجع سبق ذكره، ص 63.

`

- ✓ التركيز على الشعارات وفصل النظرية عن التطبيق (القول الكثير والفعل القليل).
- ✓ التطبيق دفعة واحدة.
- ✓ نقص المعرفة وعدم الإلمام العميق بأبعاد إدارة الجودة الشاملة والتناقضات التي تتعامل معها.
- ✓ الإخفاق في التعامل ومقاومة التغيير.

بما أنه من أهم مبادئ ومتطلبات تحقيق الجودة الشاملة هو توفر مؤشرات قياس وتحليل فان نموذج تحليل مغلف البيانات يعتبر من أنسب النماذج التي يمكنها تحقيق مبدأ القياس والتحليل خاصة من الناحية الكمية، وسيتم توضيح ذلك في الفصل الموالي.

4. جوانب قياس الجودة في التعليم

أدى التباين الكبير في تعريف الجودة إلي تباينات أكثر تشعبا وعمقا بخصوص قياس الجودة في التعليم.

* **طرق قياس الجودة:** وتنقسم إلى عدة مداخل وهي:

أ. **قياس الجودة بدلالة المدخلات:** تقاس الجودة غالبا بواسطة المدخلات، نظرا لاستناد أصحاب هذا المدخل على اعتبار الموارد جوهر التعليم وجودته، فإذا كان معدل إنفاق طالب لجامعة ما أكبر من جامعة أخرى، وجب أن تكون هذه الجامعة ذات جودة عالية لتوفر البناء الصالح بتجهيزاته ومعداته، الأساتذة الأكفاء، والقوانين واللوائح المحكمة، المناهج والكتب، والخدمات المساعدة الكافية من تغذية، رعاية صحية، مكتبات وتوجيه وإرشاد تربوي واجتماعي....الخ، واهم من ذلك الطالب المستعد للدراسة والأقدر عليها، ورغم أهمية المدخلات في جودة التعليم، إلا أنها لا تعد كافية بحد ذاتها لضمان الجودة فهناك عوامل أخرى، مكملة أهمها طرق تناول المدخلات، والتفاعلات بينها وما يرتبط بذلك من عمليات تحدد جدوى هذه المدخلات، كأساليب التدريس، تنظيمات الأساتذة، نظام الامتحانات وأساليبها...الخ

ب. **قياس الجودة بدلالة العمليات:** نظرا لان العمليات التعليمية تتسم بالتعدد والتنوع فغالبا ما يلجئ الباحثون إلى التركيز على عنصر واحد من عناصر العمليات، فالمتخصصون في اقتصاديات التعليم يركزون بشكل أكبر على حجم القاعة ونسبة الأساتذة إلى الطلبة، ومدة العام الدراسي، وعلى الجانب الآخر يركز الباحثون في التخصصات الأخرى (علم النفس التربوي مثلا) في المناهج وطرق التدريس، ويربطون الجودة بالعمليات إلى حد كبير[14].

ج. **قياس الجودة بدلالة المخرجات:** يركز هذا المدخل في الغالب على نواتج التعليم ومخرجاته، حيث يؤكد أهمية ما يتعلمه الطالب بالفعل بدلا من تكلفة تربيته بحيث تتعدد وتتباين مخرجات التعليم، والدلائل تشير إلى أن أغلبية أصحاب هذا القياس قد اعتمدوا على التحصيل الدراسي كمقياس للجودة، مما جعل المدخل عرضة لبعض الانتقادات أهمها: إغفال التفاعلات العلمية بين المدخلات، العمليات والمخرجات، التركيز بشكل كبير على المخرجات المعرفية وإغفال الغير معرفية، ضعف الربط بين المخرجات والأهداف.

د. **قياس الجودة بدلالة أراء الخبراء (مدخل السمعة):** يعد هذا المدخل من المداخل التقويمية للجودة، وقد ساد مدخل السمعة في دراسات جودة البرامج، خاصة في التعليم العالي، وتعد اهم خاصية فيه هي اعتماده على الخبراء (عمداء، أساتذة، مفتشون...الخ) ولكن يؤخذ عليه عدة عيوب مثل التحيز لسمعة جامعة ما من طرف الخبراء قبل دراستها وعدم توفر المعلومات الوافية للخبراء، بالإضافة إلى المعايير المستخدمة لتقدير الجودة في معظم دراسات السمعة تعد محدودة جدا. [15]

5. جودة التعليم من ناحية الكفاءة

تعد الجودة من أهم الاهتمامات الرئيسية التي تسعى أي مؤسسة للوصول إليها، وعليه ضرورة وجود جهود مكثفة من جميع أفراد المؤسسة للوصول إلى مخرجات متوائمة مع متطلبات سوق العمل، هذه الجودة يمكن تجسيدها من خلال المقارنة المرجعية والتي يمكن تعريفها كما يلي: مقارنة العمليات هي مقارنة مع والتعلم من الآخرين عن طريق أداء المؤسسة – درجة جودتها– بهدف خلق تحسينات[16].

كما يمكن تعريفها على أنها عملية البحث المتواصل عن التطبيقات والتي تعني بأفضل الممارسات التي تقود إلى الأداء الأفضل.

---

[14] ويح محمد عبد الرزاق ابراهيم. (2003). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. الطبعة الاولى. عمان. دار الفكر للنشر والتوزيع. ص 128.

[15] عابدين محمود عباس. (2000). علم اقتصاديات التعليم الحديث. الطبعة الأولى. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع. ص 462.

[16] القزاز اسماعيل ابراهيم، رامي حكمت الحديثي، عادل عبد المالك كوريل. (2009). أساليب حديثة أخرى في إدارة الجودة الشاملة: (Six Sigma). الطبعة الأولى. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. ص 149.

`

من خلال التعريف فإن المقارنة المرجعية هي عملية إجراء تقييم متواصل مستمر لأداء المؤسسة وفهم تطويرها من خلال مقارنة أداء عملياتها مع الممارسات الأفضل، أو هي المعيار أو النقطة التي يتم الرجوع إليها عند قياس أي شيء أو إجراء الحكم عليها [17].

ثانيا/ معايير الجودة في التعليم العالي

تتضمن عملية قياس مدى جودة التعليم العالي في الجامعات مجموعة من المعايير والتى من خلالها يمكن معرفة ترتيب وموقع الجامعة من المعايير الدولية للجودة في التعليم العالي:

1- معيار مرتبط بهيئة التدريس:

بداية تعرف هيئة التدريس على أنها مجموعة الأشخاص المستخدمين في مؤسسات وبرامج التعليم العالي للقيام بالتدريس؛ البحث؛ ومختلف الأنشطة العلمية والخدمات التعليمية، وبالتالي فإن عضو هيئة التدريس يضطلع بوظيفتين أساسيتين تتمثلان في:

- **وظيفة التدريس:**

ويمثل الدور المعرفي لدى هيئة التدريس، وتتعلق هذا الوظيفة بإكساب الطلبة مجموعة المعارف والحقائق والمفاهيم المناسبة للتدفق المعرفي المستمر وكل ما يرتبط بهذه المعارف من مهارات وقيم واتجاهات، تساعدهم في عملية التعامل والمعالجة السليمة للتدفق المعرفي؛

- **وظيفة البحث:**

إضافة الى القيام بالوظيفة التدريسية، نجد أن هيئة التدريس تضطلع بوظيفة أخرى وهي الوظيفة البحثية، وهذا من خلال القيام بأبحاث خاصة بهم أو الاشراف عن الأبحاث التي يقوم بها الطلبة[18]، وبالتالي فالوظيفة البحثية ترتكز على عملية البحث عن المعارف الجديدة وهذا انطلاقا من المعارف المكتسبة وفقا للتدريس، وهو ما يكرس لنا فكرة التراكمية في المعرفة.

هذه الوظيفيتين هما أساس أدوار هيئة التدريس دخل الجامعة، فهي مرتبطة ارتباطا دقيقا بعملية تحصيل المعرفة ونقل المعرفة والتي تتميز بعنصر التراكمية، وهو ما يبرز لنا أهمية كل من عنصر البحث وعنصر التدريس باعتبارهما عمليتين تكامليتين ترسم لنا توجه كلي للعملية التعليمية.

أ-كفاءات هيئة التدريس الداعمة لجودة التعليم العالي:

حتى تضمن جودة التعليم العالي وفقا لمعيار هيئة التدريس كان من الضروري توفر كفاءات ضمن هذه الهيئة، يمكن تصنيفها الى:

- **كفاءات شخصية:** وتتضمن مختلف السمات الشخصية المرتبطة بشخص عضو التدريس، التى تعمل على تسهيل تحقيق أهدافه وأهداف الجامعة والمجتمع، وتضم هذه السمات كل من: الاتزان النفسي والعاطفي؛ تحمل المسؤولية؛ القدرة على الابتكار والتجديد وتقبل الأفكار؛ عنصر الاطلاع؛ مزاولة البحث العلمي؛ ناهيك عن الصفات المظهرية الخارجية[19]؛
- **كفاءات فنية مهنية:**

تمثل هذه الكفاءات تلك السمات المعتمد عليها في أداء الوظائف والمهام، وتشكل كل من القدرة على التخطيط والتحليل؛ القدرة على اتخاذ القرارات بأسلوب علمي؛ القدرة على تشخيص الخلل ونقاط الضعف ومعالجتها؛ الاعداد الجيد للمادة العلمية المقدمة للطلبة؛ القدرة على عرض المادة بتسلسل منطقي؛ القدرة على ادارة الحوار والمناقشة والاقناع؛ عدم الاعتماد على الأساليب التقليدية فقط في عملية الشرح؛ القدرة على استخدام وسائط التعلم؛ التمكن من أساليب التعزيز واستخدامها في وقتها[20]؛

- **كفاءات أكاديمية:**

ويتضمن هذا النوع من الكفاءات عملية بناء قاعدة معلومات تتسم بالعمق والشمول والحداثة في مجال التخصص العلمي؛ ناهيك عن الاسهام الجدي في عملية انتاج المعرفة في مجال التخصص، وبالتالي فإن عضو هيئة التدريس هنا سيكون قادرا على توظيف محتوى التخصص لحل مختلف

---

[17] نفس المرجع السابق، ص ص 27-28.

[18]- نوال نموري، مرجع سابق، ص ص 56-57.

[19]- دلال سلامي، ايمان عزي، **تكوين الاستاذ الجامعي الواقع والأفاق**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد الثالث، ديسمبر 2013، ص 157.

[20]-دلال سلامي، ايمان عزي، المرجع السابق، ص 157.

`

المشكلات الاجتماعية وتحمل مسؤولية متابعة التطور المستحدث في مجاله[21]، وهو ما يلاحظ من خلال المشاركة في أبحاث تطبيقية تساهم في خدمة الجامعة والمجتمع، أو المشاركة في البرامج العلمية والمؤتمرات بهدف اثراء موضوعها بأفكار جديدة[22].

وبالتالي فإن تمكن هيئة التدريس من مجموعة الكفاءات السابقة الذكر يجعل من عملية نقل المعرفة واستغلالها ذات فعالية وجودة بخلاف ما كان سابقا قبل وجود معايير لجودة هيئة التدريس.

أ- العوامل المؤثرة في جودة هيئة التدريس:

إن جودة هيئة التدريس مرتبطة بمجموعة مؤثرات يمكن تقسيمها الى مؤثرات داخلية ومؤثرات خارجية، تتلخص فيما يلي:

- **العوامل الداخلية:**

هذه العوامل تنطوي تحت الإطار العام للجامعة وتتعلق أساسا بتكوين الاستاذ الجامعي وفق مجموعة من الخطوات:

الاعداد: هو عملية قبلية تكون قبل الالتحاق بالخدمة تستهدف تنمية القدرات في مجال توظيف المهارات والتزود بالمعارف.

التدريب: الى جانب الاعداد نجد أيضا عنصر التدريب باعتباره تلك العملية التكوينية المستمرة التى يتلقاها الاستاذ أثناء أدائه للخدمة، تهدف هذه العملية لمواكبة التطورات التى قد تطرأ على البرامج الدراسية والمناهج وطرق التدريس،

التمكن من الوسائل العلمية: ان مواكبة مختلف التغيرات الحاصلة تقتضي التكيف مع الوسائل المستخدمة وفي مجال التعليم فإن عنصر الانفتاح والتجديد في الوسائل المستخدمة هو ضرورة ملحة باعتباره عنصر لتصنيف الجامعات من حيث الجودة وسرعة نقل المعلومات[23].

إن هذه العناصر الداخلية هي عناصر مترابطة ومرتبطة بضمان جودة هيئة التدريس، إلا أن توفرها في الجامعات الجزائرية يبقى نوعا ما محدود، ففي ظل غياب ثقافة التدريب ومواكبة التطورات الحاصلة لا يمكن احداث نقلة نوعية في مجال نقل المعارف وتداولها والبحث فيها، ناهيك على أن هذه العمليات في حد ذاتها تتطلب ميزانية كبيرة ولا يمكن لمؤسسات التعليم العالي الجزائري أن توفر وتمول وبصورة دورية مثل هذه الاجراءات.

- **العوامل الخارجية:**

على اعتبار أن هيئة التدريس لا توجد في فراغ معزولة عن بيئتها الخارجية، فقد كان لهذه الاخيرة تأثير على مردودية وجودة الاستاذ من عدة زوايا وفقا للمتغيرات التالي:

- **الأجر:** ويمكن تعريفه بأنه ما يستحق الدفع بموجب عقد خدمة مكتوبة أو غير مكتوبة تم إبرامها بين صاحب العمل والعامل؛ نظير عمل تم انجازه أو أنه في طور الانجاز، وعلى اعتبار أن الأستاذ الجامعي هو عامل يقدم خدمة التدريس والبحث العلمي فهو بذلك يستحق مقابلا ماليا مناسبا يوفر له الرضا عن عمله وبالتالي التمسك به والابداع فيه؛
- **السكن:** يعتبر السكن عنصر اخر مؤثر اضافة الى الاجر، ذلك أن الأجر المنخفض سيؤثر على الحصول على سكن مناسب، وهو ما يجعل الاستاذ دائما في حيرة.
- **النقل:** عنصر الاجر يؤثر ايضا على امتلاك وسيلة نقل خاصة اذا كان مقر السكن بعيد وبالتالي ستؤثر على أدائه لمهامه ووصوله في الوقت المناسب[24]،

وبالنسبة للجزائر والتى تتنوع مناطقها بين المناطق المفضلة للعمل وهي المناطق الشمالية عموما والمناطق الاقل استقطابا وهي المناطق الجنوبية عموما، وهذا التمايز يخلقه عدم وجود محفزات للعمل بمثل هذه المناطق، فالأستاذ الجامعي في المناطق الصحراوية يعمل ضمن بيئة أصعب من البيئة الشمالية لذلك فهو يحتاج لأجر عالي وتوفير مختلف المرافق التى يحتاجها حتى نضمن بقائه وجودة أدائه، إن السعي لتوفير جودة هيئة التدريس تعني عدم عزلها على محيطها ككل، فالأستاذ كآلية لنقل المعارف وعنصر في جودة التعليم العالي مرتبط بمجموعة متغيرات اجتماعية أخرى، والعمل على تلبية احتياجاته الاجتماعية يبسط من مسار الجودة في التعليم العالي.

2- معيار مرتبط بجودة البرامج التعليمية:

---

[21]- زرقان ليلى، **اقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف نموذجا**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص ادارة تربوية، جامعة سطيف، 2013، ص 124.

[22]- دلال سلامي، ايمان عزي، المرجع السابق، ص 158.

[23]- ليلى زرقان، المرجع السابق، ص ص 133-134.

[24]- ليلى زرقان، المرجع السابق، ص135.

`

تمثل العملية التعليمية نظاما انتاجيا معتمدا على مجموعة متطلبات من بينها البرامج التعليمية، والمتمثلة أساسا في الخطة التعليمية المعتمدة من طرف مؤسسات التعليم العالي، والهادفة للحصول على خرجين مؤهلين، ويعرف كل من الطائي والعبادي جودة البرامج التعليمية من خلال مميزاتها والمتمثلة في الشمولية والعمق والمرونة، وبالتالي فهي تبحث عن عنصر التجديد ومثيرة للأفكار ما يجعلها بعيدة تماما عن عنصر التلقين[25].

أما رافده عمر الحريري وسعد زناد دروش فيعرفان جودة البرامج التعليمية وما تضمه من موضوعات بأنها مجموعة المعارف والمهارات التى يمتلكها الخريج في مجالات التخصصات المعرفية والمهنية، وبالتالي فإن اعتبار البرامج التعليمية ذات جودة يتطلب اتصافها بما يلي:

- الملائمة لاحتياجات الطالب وسوق العمل والمجتمع؛
- القدرة على ربط الطالب بالواقع؛
- الارتباط برسالة الجامعة؛
- المرونة والتجديد بهدف مسايرة المستجدات في إطار التغير المعرفي وتطور العصر؛
- ضرورة وجود تكامل بين الجانب النظري والتطبيقي؛
- التركيز على الخريج باعتباره مخرجا للمؤسسة التعليمية من خلال تمكينه من قدرة التفكير والتحليل.[26]

بالنظر الى الجامعات الجزائرية وبرامج التدريس فيها، يمكن الوصول الى مجموعة النتائج التالي:

- فيما يتعلق بالبرامج التى تواكب متطلبات السوق، هل فعلا يتم انتقاء التخصصات وفق لهذا المعيار؟ ولماذا يتم تهميش التخصصات الأخرى؟ نجد أن العديد من التخصصات هي مهمشة في المجتمع الجزائري ليس لعدم فعاليتها وإنما لعدم قبولها في سوق العمل، كتخصص الحقوق والعلوم السياسية وهنا يكون السؤال المطروح: على أي أساس يتم توجيه الطلبة؟ وبالتالي ضرورة اعادة النظر في معايير التوجيه وكذا معايير القبول في سوق العمل حتى لا يتم اقصاء تخصصات مقارنة بتخصصات اخرى.
- فيما يتعلق بالعلاقة التكاملية في تناقل المعارف، من المعروف أن النظام الجديد ل.م.د قائم على هذا الأساس لكن ما هو ملاحظ في جل الجامعات الجزائرية عدم وجود وعي وإدراك لمضمون هذا النظام حتى يتسنى تطبيقه على أكمل وجه، لذلك كان من الضروري اجراء دورات تعريفية بنظام ل.م.د للأساتذة والطلبة لمعرفة كيفية تطبيقه.
- فيما يتعلق باستخدام المناهج والآليات الحديثة في العملية التعليمية، نجد العديد من الجامعات الجزائرية لا تزال متأخرة عن استخدام التكنولوجية الحديثة والانترنت، هذا رغم أهميتها ومساعدتها الكبيرة، في حين نجد البعض الأخر قد توجه لاستخدام هذه التقنيات، لأنها ذات أهمية كبيرة في عملية التصنيف ضمن معايير الجودة، وبالتالي تكون الجامعة هنا ملزمة بإتباع اجراءات تدعم فيها استخدام هذه الآلية ولتوضيح أكثر نأخذ مثال بنشر نقاط الامتحان في موقع الجامعة، الاشكال هنا يكون من زاويتين، إما من زاوية الموظف غير الكفء وغير المطلع على كيفية استخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة، وإما من جانب المتلقي وهو الطالب الذي قد يعارض استخدام موقع الجامعة لمعرفة نقاطه أو الاطلاع على مختلف الاخبار المرتبطة بالبحث العلمي في جامعته.

3- معيار مرتبط بجودة الطالب:

يعتبر الطالب عنصر ضمن العملية التعليمية باعتباره العميل الذي يتلقى الخدمة والمعارف، وفي نفس الوقت المخرج الذي سيساهم في تنمية المجتمع، وبذلك فإن جودة الطالب تتطلب مايلي:

- مناسبة عدد الطلبة لعضو هيئة التدريس؛
- اكتساب الطلبة مهارات فنية تسهل انخراطهم في سوق العمل؛
- توفر الدافعية والاستعداد للتعلم؛
- وجود اهتمام بالمشاركة في مختلف القرارات التى تهمهم؛
- تعزيز صلة الطالب بالمكتبة باعتبارها بوابته الاولى للحصول على المعارف؛
- معرفة الطالب برسالة الجامعة وبرامجها ومواقفها؛

[25]- صليحة رقاد، تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص العلوم الاقتصادية، جامعة سطيف، 2014، ص 47.

[26]- صليحة رقاد، المرجع السابق، ص48.

`

- توفر روح المناقشة داخل الحصص يفتح مجال لتنمية المعارف[27].

بالنظر الى كيفية اختيار الطلبة في التخصصات في الجامعات الجزائرية فهي طريقة لا تستند الى معايير ثابتة حيث نجد عدد كبير من طلبة في تخصصات معينة؛ وعدد ضئيل جدا في تخصصات اخرى، وبالتالي كان من الضروري ضبط معايير العدد بالنسبة لكل التخصصات حتى نضمن عدم الاكتظاظ في تخصصات دون تخصصات اخرى.

4- معيار جودة الادارة التعليمية:

يتضمن معيار جودة الادارة التعليمية مجموعة من العناصر المرتبطة مع بعضها والضامنة لعنصر الجودة داخل الجامعة، وتتمثل هذه العناصر في:

- **التخطيط:** حيث يبنى التخطيط الجامعي على أساس احتياجات المجتمع والمواءمة بين متطلبات التنمية وإمكاناته، وبالتالي فهو يتضمن كل من الشمولية أي يشمل جميع مكونات الجامعة، الاندماجية ويقصد بها الارتباط مع التخطيط في المجالات الاخرى، التواصل أي أن يكون له أمد معين من الزمن، ناهيك عن التركيز على عنصر الكم المرتبط بعدد الطلبة والأساتذة وعدد الأقسام والكيف والمتعلقة بالأهداف ومحتوى التعليم الجامعي[28].
- **التنظيم:** وتتعلق هذه العملية بتحديد المسؤوليات وتفويض السلطات وتوزيع المهام في إطار تقسيم العمل لتنفيذ الأهداف؛
- **الرقابة الجامعية:** وهي العملية التي من خلالها يمكن لصانع القرار أن يتأكد من مدى مواءمة ما هو ممارس من نشاطات مع ما هو مخطط له مسبقا، عبر قياس الأداء وتحديد الانحرافات ومعالجتها وصولا الى الأهداف[29].

فيما يتعلق بمعيار جودة الادارة في الجامعات الجزائرية، فإن مختلف العناصر الجزئية من تخطيط تنظيم ورقابة هي متوفرة فعلا، لكن الجامعات ليست في مصاف الترتيب العالمي، وهذا إما للتطبيق الشكلي لها دون وجود روح وجوهر الممارسات؛ وإما لعدم وجود ارادة سياسية وإدارية للتغيير والرقي بمستوى الجامعات الجزائرية.

ثالثا/ معيقات تفعيل معايير الجودة في التعليم العالي في الجزائر

إن عملية وضع معايير الجودة في التعليم العالي محل التطبيق في الجامعات الجزائرية يعاني من مجموعة معيقات ثبط التحرك السلس والفعال للعملية، وقد تطرق العديد من الباحثين والدارسين لمختلف المعيقات، فالدراسة التي قام بها العلوي 1998 حددت مجموعة المعيقات في:

- تقادم الهياكل الادارية والتشبث بقيم ادارية جامدة دون محاولة التجديد؛
- الاعتماد المطلق على المركزية وإغفال دور مجموعات العمل؛
- الهيمنة الادارية على القطاع الأكاديمي؛
- الضعف الذي يشمل الكفاءات الادارية والقيادات الاكاديمية؛
- البطء في اتخاذ القرارات نظرا للخوف من التغيير ؛
- ضعف جودة البحث العلمي نظرا للاهتمام بالجانب المادي لا القيمي للبحث[30].

في حين تحدد دراسات أخرى المعيقات وفقا لثلاثة تصنيفات هي:

- بالنسبة للعاملين: المواقف السلبية لبعض العاملين فيما يخص تطبيق معايير الجودة في التعليم العالي؛
- بالنسبة للأكاديميين: الشعور بأن تطبيق معايير الجودة سيحد من استقلاليتهم، من خلال عدم القدرة على التوفيق بين ما يتمتعون به من سلطات؛ وما يستلزمه تطبيق معايير الجودة من رقابة على تحقيق الأهداف؛
- بالنسبة للثقافة السائدة: تشجيع مختلف المؤسسات للإنجازات الفردية دون تركيزها على الانجازات الجماعية التى تحفز عنصر الجودة؛
- بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس: قد تكون هناك بعض المعارضة من طرف هيئة التدريس، من حيث أن بعض أنشطة ضمان الجودة وتحقيق الاعتماد الأكاديمي تتعارض مع الحرية الأكاديمية[31].

---

[27]- صليحة رقاد، المرجع السابق، ص46.

[28]- المرجع السابق، ص 51.

[29]- صليحة رقاد، المرجع السابق، ص52

[30]- سعيد بن علي العضاضي، **معوقات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي دراسة ميدانية**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الخامس، العدد9، 2012، ص78.

`

وبصورة عامة يمكن اجماع مختلف المعيقات في:

1- عقبات تتعلق بالإدارة العليا:

وهي التى تضطلع بعنصر القيادة، وبالتالي فإن الادارة ما لم تكن مقتنعة بضرورة السير قدما نحو تحقيق جودة في التعليم العالي فإن من غير الممكن أن تلتزم بذلك، ناهيك عن عدم الاهتمام بمدى تطبيق المهام المطلوبة، وبالتالي فإن الاشكال هنا ليس فقط تخصيص الموارد اللازمة ولكن العمل على دعم هذه البرامج التعليمية بهدف الوصول الى الجودة؛

2- عقبات تتعلق بالموارد البشرية:

ويقصد هنا بالمورد البشري هم هيئة التدريس والطلبة باعتبارهم عناصر في جودة التعليم العالي، وبالتالي فإن وجود عقبات تعيق عملهم سيثبط من جودة مهامهم، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى نجد المورد البشري العامل في الادارات والذين يعملون على حسن تسيير العجلة التعليمية اذا توفرت روح المبادرة والتعاون؛

3- عقبات تتعلق بالمناهج التعليمية والبحث العلمي:

ذلك أن المناهج التعليمية الضعيفة تقلل من جودة التعليم وتضعف الأداء، فالمناهج التعليمية هي ركيزة نقل المعارف وبالتالي فإن أي غموض يشوبها قد يعرقل من العملية التعليمية ككل، كما أن البحث العلمي له أهمية هو الأخر فلا يمكن تصور جامعة وجودة في التعليم العالي دون وجود بحث علمي؛

4- عقبات تتعلق بالطلبة:

وهذا النوع من العقبات مرتبط بالطلبة وقدرتهم التحصيلية من ناحية وكذا مقاومتهم للعملية التغيرية والمرتبطة باعتماد معايير جديدة في تقييم جودة التعليم العالي، وبذلك قد يكون تأثيره عمدا بسبب عدم الرغبة في تغير القيم القديمة، او جهلا بمختلف المعايير الجديدة المواكبة للتطورات[32].

خاتمة:

تعتبر مسألة الجودة في التعليم العالي من بين أهم القضايا التى تشغل قطاع التعليم العالي، وهذا بهدف مواكبة تطورات العصر وضمان التنصيف في مصاف الجامعات الحاصلة على الاعتماد الأكاديمي، وبالتالي كان من الضروري العمل على وضع معايير جودة التعليم العالي محل التطبيق في الجامعات الجزائرية حتى تكفل نقلة نوعية تجاه الاعتماد الأكاديمي.

رغم مختلف الجهود التى قامت وتقوم بها الجامعات الجزائرية في إطار جودة التعليم العالي، إلا أن نتائجه تبقى محدودة الى حد ما وهذا راجع للعديد من الأسباب المرتبطة بالثقافة السائدة من جهة وبهيئة التدريس والإدارة من جهة ثانية، وبالطلبة من جهة أخرى، لكن هذا لا يمنع مواصلة جهود تطبيق المعايير وفقا لخطة تضمن في البداية تكوين تصور واضح عن أهمية الاعتماد الأكاديمي وأهمية هذه المعايير في مواكبة مختلف تطورات العصر، لأن استمرارية مقاومة التغيير تعتبر من أولى المحطات لفشل التطبيق.

قائمة المراجع

- **الكتب باللغة العربية:**

[1]- ويح محمد عبد الرزاق ابراهيم. (2003). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. الطبعة الاولى. عمان. دار الفكر للنشر والتوزيع.

[2]- عابدين محمود عباس. (2000). علم اقتصاديات التعليم الحديث. الطبعة الأولى. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

[3]-القزاز اسماعيل ابراهيم، رامي حكمت الحديثي، عادل عبد المالك كوريل. (2009). أساليب حديثة أخرى في إدارة الجودة الشاملة: (Six Sigma). الطبعة الأولى. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

4- فتحي سرحان. (2014). إدارة الجودة الشاملة. الطبعة الثانية. القاهرة. مكتبة الشريف ماس للنشر والتوزيع.

---

[31]- عيسى يوسف قدادة، **ايجابيات ومعوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في الجامعات الاردنية دراسة استكشافية**، مجلة أبحاث اقتصادية وادارية، العدد الثالث، جوان 2008، ص8.

[32]- صباح النجار، مها كامل جواد، **دراسة عقبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي الأهلي**، مجلة كلية التراث الجامعي، العدد14، د.س.ن، ص ص35-36.

5–خالد احمد الصرايرة، ليلى عساف. (2008) ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد الاول، ال عدد1.

[6]– الفقهاء عصام نجيب. (2013). قضايا ضبط الجودة في الجامعات العربية: بين الوعد التربوي ووعيد التخلف التقني، المجموعة 14، العدد 41. الجزء الأول، ص16.

- **المجلات والدوريات**

1– صباح النجار، مها كامل جواد، **دراسة عقبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي الأهلي**، مجلة كلية التراث الجامعي، ال عدد14، د.س.ن.

[2]– سعيد بن علي العضاضي، **معوقات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي دراسة ميدانية**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الخامس، ال عدد9، 2012.

[3]– عيسى يوسف قدادة، **ايجابيات ومعوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في الجامعات الاردنية دراسة استكشافية**، مجلة أبحاث اقتصادية وادارية، العدد الثالث، جوان 2008.

[4]– دلال سلامي، ايمان عزي، **تكوين الاستاذ الجامعي الواقع والأفاق**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد الثالث، ديسمبر 2013.

[5]– كايد عبد الله شاكر شفيق. (2006). إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. مجلة كلية بغداد للعلوم الإقتصادية، العدد13.

[6]– شوية بوجمعة. (2011). رؤية تحليلية لمنظور الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر. مجلة شؤون اجتماعية، المجموعة 28، العدد 111.

[7]– الجبوري حسين محمد جواد. (2009). قياس مجالات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، بدون اسم المجلة، المجلد 322، الإصدار1.

- **أطروحات الماجستير والدكتوراه**

1– صليحة رقاد، تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص العلوم الاقتصادية، جامعة سطيف، 2014، ص 47.

[2] – زرقان ليلى، **اقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف نموذجا**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص ادارة تربوية، جامعة سطيف، 2013، ص 124.

3– بن عيشي عمار. إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية –دراسة حالة جامعة بسكرة– مجلة الباحث. العدد،14. 2014.

تطبيق آليات الحوكمة الجامعية ودورها في ضمان جودة التعليم العالي
تجربة الدول العربية

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على كيفية تطبيق آليات الحوكمة الجامعية ودورها في تحقيق الجودة الشاملة في تسيير مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية ولبنان، حيث يُمثل قطاع التعليم العالي أحد أبرز القطاعات التي تحتاج للأخذ بالسياسات الإصلاحية العلمية والمدروسة لمواجهة مختلف التحديات لاسيما في ظل تنامي الطلب على التعليم العالي من جهة وخصوصية التسيير في القطاع من جهة أخرى

الكلمات المفتاحية: الحوكمة الجامعية، الجامعة، التعليم العالي، الجودة.

ABSTRACT

This study aims at understanding the application of the university governance mechanisms, and their role in achieving the ultimate quality in the management of higher education institutions in the Arab countries and Lebanon, where the higher education sector is considered as one of the most important sectors that need scientific reform policies set to meet the various challenges, especially in light of the growing demand for higher education from one hand and the specificity of management in the sector from another hand.

KEYWORDS

University governance, university, higher education, quality.

إشكالية البحث

تعتبر الحوكمة أحد أبرز الآليات والاتجاهات الحديثة لمبادرات الإصلاح التي تنتهجها العديد من الدول للنهوض بمختلف القطاعات ومنها قطاع التعليم العالي، الذي يواجه الكثير من التحديات والمعوقات. إذا كانت و لازالت مهمة الجامعات اليوم كمؤسسات تعليمية هو تحقيق ثالوث نشر المعرفة، والتعليم والتكوين، وخدمة المجتمع، فإن هذه الوظائف حاليا لا تقوم لها قائمة في ظل التحديات المعاصرة والبيئة الديناميكية المحيطة بالجامعة إلا بانتهاج العديد من الآليات والمقاربات الحديثة، التي ذاع انتشارها وأهميتها الميدانية عبر دول العالم، وأهمها مقاربة الحوكمة، والتي تعبر على مجموعة من الإجراءات والعمليات التي يتم من خلالها توجيه المنظمات، وفق منهجية أساسها تحديد وتوزيع الحقوق والمسؤوليات على مختلف الأطراف في المنظمة، من مجلس إدارة ومدراء ومساهمين وغيرهم من أصحاب المصلحة، ووجود نظام فعال لصنع القرارات وتحقيق الفعالية فيها.

وفقا لذلك تتجلى أهمية هذا البحث، والتي تنبع من أهمية موضوع الحوكمة كآلية لضمان جودة التعليم، ودورها في تعزيز دور الجامعات كمنظمات تجسد التوجه نحو تطوير وتنمية المجتمع، وخلق الكادر المتميز.

لذا فإن أهم ما يهدف له هذا البحث هو:

- كشف جوهر وطبيعة الحوكمة الجامعية كآلية لتحقق وضمان جودة التعليم.
- تحديد إيجابيات الحوكمة الجامعة في ظل تقييم تجارب تطبيقها على المستوى العالمي والعربي.

وعليه سأناقش هذا البحث من خلال البحث ف التساؤل التالي: **ما واقع تطبيق الحوكمة كآلية لتحقيق الجودة في المؤسسات الجامعية؟ وكيف يتجلى دورها في تحقيق الجودة الشاملة وفقا للتجارب الميدانية لها عربيا وعالميا؟** ستتم الإجابة على هذه التساؤلات من خلال البحث والتعمق في العناصر الآتية:

أولاً/ الحوكمة الجامعية.. المفهوم وأسباب ظهورها وأهميتها.

ثانيًا/ آليات تطبيق الحوكمة الجامعية ودورها في تحقيق الجودة الشاملة

ثالثا/ تجارب عالمية وعربية لتطبيق الحوكمة الجامعية

أولا/ الحوكمة الجامعية ..مفهومها و أسباب ظهورها:

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 الاعتراض عليها.

يقصد بالحوكمة الجامعية وضع معايير واليات حاكمة لأداء كل أعضاء الأسرة الجامعية، من خلال تطبيق مبدأ الشفافية وأساليب قياس الأداء ومحاسبة المسؤولين ومشاركة أطراف المصلحة في عملية صناعة القرار وفي عملية التسيير والتقييم (عزت، 2008، ص23).

كما يعرفها الكاتبان Marginson et Considine بأن الحوكمة الجامعية تحدد منظومة القيم داخل الجامعات، أنظمة صناعة القرار، تخصيص الموارد، المهام والاهداف، نماذج السلطة وتسلسلها الهرمي، علاقة الجامعة بباقي المؤسسات الاكاديمية، بالوصايا بسوق العمل و المجتمع ويكمن التحدي الاساسي في كيفية خلق أو تخطيط نظم حوكمة، التي تضمن التسيير الجيد للجامعة وتأخذ بعين الاعتبار احترام تطبيق الحرية الاكاديمية وكل الالتزمات المفروضة على الوجه المقبول (MEREDITH, 2002, P5)

كما يعرفها البنك الدولي (The World Bank, 2000, p59) 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.

ويعرفها كل من (خورشيد ويوسف، 2009، ص 13) 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 الدين، 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.

وعليه نخلص للقول إن 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 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. (الطائي، 2012، ص 443).

إن هذه المبررات تحتم على المسؤولين الجامعيين تبني الحوكمة، لما لها من فوائد عديدة، أهمها 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. (ناصر الدين، 2012، ص 6)

❖ أسباب ظهور الحوكمة الجامعية:

* تطور الأساليب التعليمة مما ساهم في إنشاء جامعات ذات توجه بحثي تتكون أساسا من المراكز البحثية المتميزة، أو جامعات تركز فقط على مرحلة الدراسات العليا.

*تزايد الفجوة العلمية بين الدول النامية والمتقدمة مما ادى الى تحول الجامعة الى مؤسسة تضم أجهزة بيروقراطية تسيطر عليها سلسلة من اللوائح والقوانين والتي تساهم بدور كبير في تهميش دور الجانب الأكاديمي.

* انتشار الفساد الأكاديمي الذي يعتبر أكبر تهديد لمشاريع الإصلاح القائمة حاليا، وتتجسد أبرز مظاهره في المتاجرة بالسلطة الأكاديمية للانتفاع الشخصي.

* تراجع الثقة بين الجامعة والمجتمع خاصة في الدول النامية.

❖ **أهميتها:**

بشكل 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.

<u>ثانيًا/ آليات تطبيق الحوكمة الجامعية ودورها في تحقيق الجودة الشاملة</u>

إن تطبيق مقاربة الحوكمة الجامعية ينطلق من وجود آليات ومراحل تسلسلية من خلالها يتم ضمان التحقيق الفعال لها وهي:

✓ **آليات تطبيق الحوكمة الجامعية:** ويمكن تقسيمها إلى آليات تعزيز المشاركة وآليات تعزيز الرقابة وآليات تعزيز المنظور الاستراتيجي.

*** آليات تعزيز الرقابة:**

إن من أهم العوامل الأساسية لنجاح حوكمة مؤسسات التعليم العالي هي مدى الاحترام والتقيد بمبادئ الحوكمة المؤسسية ذلك أنها تساهم في إصباغ صفة الحوكمة المؤسسية عليها، وتتمثل أهم مبادئ حوكمة مؤسسات التعليم العالي التي تساهم في تعزيز آليات الرقابة الداخلية والخارجية في:

– **الشفافية Transparency:** تنبني على تقاسم المعلومات والتصرف بطريقة مكشوفة ووفق إجراءات واضحة لكيفية صنع القرار، والوضوح والتبيان في كل مجالات العمل التي تتم بين الإدارة العليا والمستويات الإدارية الأخرى، وتكون المعلومات متاحة للجميع كل حسب اختصاصه من أداء المهام. (عثماني، 2015، ص 09)

وبالتالي إن الجامعات يجب أن تراعي الشفافية عن طريق نشر وتوضيح ايراداتها ومصروفاتها المالية للمجتمع المحلي، وتوضيح الحقوق والواجبات لجميع منتسبيها، وغرس المصداقية والثقة فيهم، ومنحهم المعلومات التي يحتاجونها في أي في وقت. وكذا إعداد أدلة إرشادية واضحة لخطوات إنهاء المعاملات، وتقبل الاقتراحات والشكاوى.

– **المساءلة Accountability:** أي مدى تواجد جهات وسبل لمساءلة كل فاعل من الفواعل في الجامعة، بالإضافة إلى الممارسات والخطوات التي يتم اتخاذها فعليا لمساءلته ومحاسبته ماليا، قانونيا، إداريا وفنيا (خضري، 2012، ص 77)، ويتم ذلك باتخاذ العديد من الإجراءات أهمها: تحديد مسؤوليات كل العاملين في الجامعة وجود لائحة نظامية لمساءلتهم، ووجود قوانين تكفل ذلك، مع تطبيقها بكل موضوعية، وتطبيق نظام مجزي للعقاب والثواب، ووجود نظام فعال للرقابة، مع تحديد أسس ومعايير جودة الأداء.

وهي بذلك ستساهم في قياس الانجاز والتقدم المحرز في بلوغ الأهداف، ويجب أن تكون المساءلة تتميز بالوضوح في تحديد خطوط المساءلة والرقابة على جميع المستويات، وهي بذلك تتضمن: الأساليب المستخدمة لتقييم الأداء، نظام للمراجعة المالية، اعتماد إجراءات إدارة المخاطر والتعامل مع سوء الإدارة. (العابدي، 2013، ص 68)

– **اللامركزية والاستقلالية: Decentralization and Autonomy**

استقلالية الجامعات تعني عدم خضوعها إلى السيطرة الخارجية في المسائل المتعلقة بالفعاليات الأكاديمية وصياغة وتنفيذ السياسات والبرامج التعليمية، وأن تدار من قبل إدارة معينة أو منتخبة من قبل هذه المؤسسات وليس من خارجها، بمعنى التمتع بشخصية مستقلة بما يتناسب وبيئتها المحلية، مع وجود نظام مالي مستقل، ولوائح تنظم الحرية الأكاديمية، وبناء هياكلها التنظيمية وممارسة وظائفها وفقا لذلك دون أي تدخل خارجي، مع ترك إدراة كافة شؤونها العلمية والبيداغوجية لها دون التأثير عليها. (السوادي، 2015، ص46).

وعليه تتضمن استقلالية الجامعات ثلاثة أبعاد هي:

1. الاستقلالية المؤسساتية أي مدى قدرة وسلطة المؤسسات في تحديد أهدافها الخاصة وتعيين مجلس إدارتها والموظفين والأكاديميين.
2. الاستقلالية المالية: قدرة هذه المؤسسات على الحصول على التمويل وتحديد الرسوم الدراسية وامتلاك الإدارة والمباني.
3. الاستقلالية الأكاديمية(الحرية الأكاديمية): وهي التي تكفل حرية التعبير وحرية العمل ونشر المعلومات و البحوث و المعرفة دون قيود.

ومهما يكن فان الاستقلالية واللامركزية مفهومان مرتبطان فالاستقلالية تتحقق بقدر تجسيد اللامركزية في جميع المستويات المالية، الإدارية والبيداغوجية.

*** آليات تعزيز المشاركة:** حتى يكون هناك تدعيم وتعزيز لحوكمة مؤسسات التعليم العالي وحتى تؤتي النتائج المتوخاة منها، فانه يجب إيفائها لمجموعة من المبادئ وأهمها:

– **المشاركة والاستجابية: Participation and responsiveness**

لتحقيق الحوكمة يجب أن تكون هناك مشاركة لجميع الأطراف الجامعية في صناعة القرارات، والمشاركة تكون في جميع معاملات المؤسسة سواء في السياسات العامة للمؤسسة كيفية تحديد مصادر التمويل، في وضع الخطط الإستراتيجية، آليات الرقابة أو تحديد قواعد الحوكمة، وهي بذلك تتضمن عمليات الاستشارة والإصغاء لجميع الأطراف المعنية وتوزيع السلطة.

إذا هي تتضمن اتاحة الفرص لكافة المنتسبين لها، وكذا المجتمع المحلي في عملية صنع القرارات، وبمراعاة الصالح العام في ذلك، مع تبني أسلوب الحوار والشورى في ذلك، وتشجيع التعاون والعمل الجماعي المشترك بين كافة الأطراف.

ومن أبرز نتائج المشاركة نجد:

- زيادة المساءلة، الشفافية والثقة العامة.
- تحسين مستوى الاستجابية والتي يقصد بها قياس درجة استجابة القيادة الإدارية للمؤسسة لمشكلات واحتياجات جميع الأطراف الفاعلة ولتغيرات السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية والمؤسسية المتعلقة بالتعليم العالي. (خضري، 2012، ص 77)
- تحقيق الجودة الأكاديمية والغير أكاديمية والتي تكسبها السمعة الأكاديمية والعلمية تحقيقا لرسالتها العلمية والبحثية.
- استغلال أقصى قدر من الإيرادات وتعظيم الربح والحد من التكاليف.

- حكم القانون والعدالة والمساواة: Rule of law and Quality

بمعنى توفير منظومة قانونية وتشريعية عادلة الأطر، تتضمن حقوق أصحاب المصالح ووجود جهة قيادية نزيهة وحيادية تعمل على تنفيذ هاته القوانين، وفي مؤسسات التعليم العالي فإن حكم القانون يتطلب وجود منظومة قانونية وتنظيمية تضمن حرية البحث العلمي وتشجعه وتكفل استقلالية هذه المؤسسات، وتحدد كيفية توزيع السلطات وصلاحيات كل الأطراف المعنية خاصة منها القيادة الإدارية وكيفية عمل الأجهزة الإدارية والعلمية والطلابية (السر،2015، ص 48-49)، وهذا كله في ظل المعاملة العادلة والمتساوية لجميع العناصر الفاعلة في المؤسسة.

- الفاعلية والفعالية: Efficiency and Effectiveness

تتطلب الحوكمة الجامعية تحقيق الأداء المتميز الذي هو انعكاس لكيفية استغلال المنظمة لمواردها المادية والبشرية وبالصورة التي تجعلها قادرة على تحقيق أهدافها، وهذا يكون عن طريق تفعيل مبدأ الفاعلية والفعالية، فهما تعتبران مؤشران مهمان لقياس الأداء من خلال تحقيق مدى جودة الخدمات ودرجة استقلالية عمل هذه المؤسسات وجودة الأنظمة وتطبيقها ومصداقية الالتزام بها. (البسام، 2014، ص187)، ويتم قياس الفاعلية الجامعية على أساس الخدمات المقدمة وتطوير القوى العاملة، والتنسيق بين المناهج التعليمية، وضبط المصروفات والعلاقات بين الطلاب والعاملين والسمعة العامة لها لدى الغير. (آل ياسين، 2012، ص63)

***آلية تعزيز الإستراتيجية**

لتحقيق الإستمرارية في الحوكمة الجامعية يجب تبني رؤى مستقبلية تساعد على ذلك، أهمها **الرؤية الإستراتيجية: Strategic Vision** وهي التوجه المستقبلي للجامعة ولمسار أعمالها، ترشدها لمكانة متميزة مستقبلا، تضمن استمراريتها وبالتالي الكفاءة في خدمة المجتمع.

وصياغة الرؤية الإستراتيجية داخل الجامعة تحتاج إلى مشاركة جميع العناصر الفاعلة فيها لضمان الوصول إلى أفضل رؤية معبرة عن طموحات المؤسسة (دويدار،2012، ص130)، إن الرؤية الإستراتيجية ما هي إلا مرحلة أولية يتم على أساسها إعداد خطة إستراتيجية (التخطيط الاستراتيجي) تحدد أهداف المؤسسة وكيفية تحقيقها.

كما أنها حسب (فاروق جعفر، 2012، ص 164) عملية تهدف على مستوى المؤسسات الجامعية إلى تطوير وتحسين البيئة الدراسية والتعليمية من خلال دراسة التغيرات المستقبلية التي يمكن أن تواجه هذه المؤسسات ووضع خطط إستراتيجية للتعامل معها.

هذا عن أهم الآليات، وهنا نشير أيضا من باب المساهمة الدولية في إثرائها، ما قدمه البنك الدولي في سنة 2013م (خاراميو، 2013، ص18-31) من تطوير لبطاقة فحص للحوكمة الجامعات، وهي خاصة بمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وهي كأداة قياسية تتيح للجامعات في المنطقة قياس مستواها مقارنة بالجامعات العريقة في العالم، وهي تتكون من خمسة معايير:

1/السياق العام والرسالة والأهداف: توجه الإدارة/ الاستقلالية/ المساءلة/ المشاركة.

وقد تم تطبيقها على 100 جامعة حكومية وخاصة في الجزائر ومصر والمغرب وتونس ولبنان والعراق وفلسطين، وكشفت الدراسة في مجال تطبيق هاته الآليات، 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.

ثالثا/ تجارب عالمية و عربية لتطبيق الحوكمة الجامعية

لا يمكن الحكم على مدى نجاعة مقاربة وآلية الحوكمة الجامعية إلا بعد تطبيقها، وبما أن الجامعات العريقة قدمت وما زالت تقدم نموذجا يُحتذى به، جدير بنا الحديث عنها ولو بإيجار لتوضيح كيفية تبنيها للحوكمة، مع التنويه للتجربة العربية الرائدة في ذلك، والتي لا يستهان بها(بارة، 2017، ص 10).

- **تجارب عالمية:**

- في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا:

معظم الجامعات الأمريكية والبريطانية تحكم بواسطة مجلس أمناء يتكون في غالب الأحوال من رجال الأعمال والمهنيين وممثلي الهيئات المختلفة ممن قدموا الهبات لصالح الجامعة إضافة إلى ممثلين للطلاب ولأعضاء هيئة التدريس من خارج الإدارة التنفيذية ويتم اختيار أعضاء المجلس عن طريق الانتخاب العام لجعل الجامعة ممثلة بشكل كبير من المجتمع الذي يقوم بدوره بمحاسبة الأعضاء وتغييرهم إذا لم يقوموا بأداء واجباتهم على نحو مناسب ولما تقتضيه مصالح مجتمعهم.

وقد أثبتت دراسة قام بها كل من (بزاوية وسالمي، 2011، ص17)، حول الحوكمة الجامعية في بريطانيا أن:

- أن الحاكمية تعد أحد الأنظمة الأساسية التي تهدف إلى تحقيق الجودة، كما ان التعليم العالي يمثل الأرضية المناسبة لتطبيق مبادئها.
- أثبتت التجربة البريطانية أنها تعد أهم التجارب العالمية حاليا، إذ تملك نظام معلن لتطبيق مبادئ الحوكمة، وقد أسهم ذلك وبشكل واضح في بلوغ الجامعات بها مراكز متقدمة من التصنيف العالمي.
- أثبتت الدراسة مدى ارتباط جودة التعليم العالي بنظام حوكمة الجامعات البريطانية.

مما تقدم نؤكد أن التجربة الأمريكية والبريطانية في تطبيق الحوكمة الجامعية تعد من أهم التجارب الرائدة التي تقدم إثباتا ميدانيا عن أهميتها وضرورتها كمقاربة حديثة عالمية، خاصة بعد التأكد من إيجابيات تطبيقها إن على المستوى الداخلي في تحقيق الجودة التعليمية، أو على المستوى الخارجي في علاقاتها بالمجتمع المحلي.

- **تجارب عربية:**

تعتبر التجارب العربية حديثة مقارنة بالتجارب الغربية، حتى من حيث الدراسات الأكاديمية هناك نقص كبير في تغطية وتقييم حالة الحوكمة الجامعية في الدول العربية، لكن في هذا المقام سيتم التطرق لبادرتين رائدتين في ذلك وهما:

- المملكة السعودية:

حيث تؤكد العديد من المواد والنصوص القانونية مدى تكريس مقاربة حوكمة الجامعات، فما تنص عليه المواد 2 و3 و14 و15 مثلا من نظام مجلس الجامعات على حق التملك والتصرف والتقاضي وكذا تحديد الصلاحيات والمسؤوليات بشكل واضح لكل المعنيين في الجامعة (السوادي، ص65-68) ، يؤكد وجود صرح تشريعي بحاجة لتكريس فعلي ميدانيا، حيث يرى (آل عباس، 2009) في دراسته المقارنة بين الجامعات السعودية وبعض الجامعات العالمية، أن هناك ضعف في مستوى تطبيق الحوكمة، في حين أقرت دراسة (الزهراني، 2011)، أن الجامعات والكليات الأهلية السعودية تمارس الحوكمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وبين التقييم الإيجابي والتقييم الناقد لواقع الحوكمة في المملكة السعودية، تؤكد النخبة العلمية فيها أنه ولضمان تحقق الأهداف المرجوة من الجامعات، فلا بُدَّ من حوكمة عملها، وضبط الجودة فيها، وهذا يتجسد من خلال مجالس الأمناء، التي تحوكم عمل الجامعات، وتضبط الجودة في قرارات الجامعة، وتخلق نوعاً من التوازن في توزيع السلطات داخل الجامعة، وتضمن عدم هيمنة جهة واحدة على القرارات الأكاديمية والإدارية، وهذا يعني أنَّ الجميع في الجامعة يتحملون مسؤولياتهم لتحقيق الغاية الأسمى من وجود الجامعة. كما يكفل هذا مجلس منح الجامعات الاستقلالية، والسير قُدماً نحو الإصلاح المنشود بحيث يكون مجلس الأمناء في الجامعة هو السلطة العليا المسؤولة عن شؤون الجامعة الأكاديمية والإدارية والمالية فيها.

هذا وتبقى الدراسات حثيثة في هذا المجال على مستوى العديد من الجامعات السعودية، لتقديم تقييم واضح حولها، نظرا لإيمان النخبة الحاكمة والنخبة العلمية فيها بإيجابياتها وضرورتها.

- المملكة الأردنية:

تعتبر التجربة الأردنية مهمة، نظرا للمجهودات التي يبذلها صناع القرار التعليمي من تجسيد لمبادئ الحوكمة، فمثلا تنص المواد 3-25 من قانون الجامعات الأردنية 2012، (السوادي، ص61-64)، على العديد من مبادئ الحوكمة الجامعية كالاستقلالية،

ووجود مجلس الأمناء ومجلس الجامعة المكونين من مسؤولون في الإدارة وفي التعليم وممثلين من الطلبة ومن المجتمع المحلي، وهذه المجالس لها من الصلاحيات التعليمية والإدارية والمالية ما يجعلها تحقق هذه المقاربة بشكل لا يستهان به.

كما أكدت العديد من الدراسات التي أجريت في الأردن وأهمها التي يتبناها مجلس حوكمة الجامعات العربية، والتي تؤكد أن هناك تطبيق للحوكمة الجامعية، وهذا ما أقرته مثلا دراسة عن جامعة الشرق الأوسط قام بها (ناصر الدين، 2012)، خلصت إلى أن واقع تطبيق الحوكمة مرتفع بشكل عام، وكان لتحفيز العاملين وتقديم الدعم لهم أثر واضح في ارتفاع مستوى تطبيقها والمحافظة عليه.

في الأخير جدير بالذكر أن معظم نتائج الدراسات المقارنة التي قام بها كل من البنك الدولي، واليونيسكو وسلطات التعليم الوطنية لتقييم تجارب الدول النامية في مجال التعليم العالي في عصر العلم والمعرفة إبان الألفية الثالثة، أوصت بضرورة الأخذ بعدد من التوجهات والسياسات الإصلاحية لتحقيق أهداف تطوير الأداء في ظل تراجع التمويل الحكومي وتنامي الطلب المجتمعي على التعليم العالي

وفقا لما سبق وما تم ذكره من تجارب عالمية وعربية، نؤكد وبإيجاز إيجابيات تطبيق الحوكمة الجامعية، وفي ظل الأهمية التي سبق التطرق لها، في كونها:

- باعتبار أن حوكمة المؤسسات تحقق ثقة أكبر في القدرة على توليد العوائد، وحماية حقوق المساهمين وغيرهم من الأطراف المعنية، والسماح بإفصاح أكبر عن المعلومات، الأمر الذي يحسّن فرص الحصول على رأسس المال ويقلّل تكلفته، وتحسين سمعة المؤسّسة، وتقليل المخاطر لأدنى حدّ، وتدعم الاستدامة في المدى الطويل، الأمر الذي يضمن الاضطلاع بدور الجامعات في المجتمع .ومن الناحية العمليّة، يعمل إطار حوكمة المؤسسات للجامعات على تحقيق التوازن بين مبادئ الكفاءة الاقتصادية والاستدامة المالية من جانب، وبين القيم الاجتماعية وخدمة متلقّي الخدمة التعليمية من جانب آخر.
- كما تسهم الممارسات السليمة لحوكمة المؤسّسات إسهامًا كبييرا في تحسين الاستدامة التنظيمية، خاصّة حينما تتضمّن الإرشاد إلى سلوك مسؤول وتشاركي في الأعمال، وهو ما يعني أنّ تطبيق هذه الأفكار يضمن قيام الجامعة بأنشطتها وتحقيق أهدافها الحالية دون المساومة على أهدافها المستقبليّة.
- إن تحقيق الإدارة الرشيدة أو الحوكمة يستوجب التخفيف من وطأة التدخل المركزي وإعادة توزيع المسؤوليات بين السلطة المركزية والجامعات لتمكينها من بناء قدراتها في مجال الإدارة الذاتية، فإعطاء الجامعات العربية صلاحيات أوسع في مجالات التصرّف الإداري والتخطيط المستقبلي، وتمكينها من الوسائل اللازمة للعمل المستقلّ، بشكل يجعلها مركزا للقرار والتوجيه والمبادرة، من شأنه أن يحسّن أداءها، ويدعم قدراتها على الارتقاء إلى مصاف نظيراتها في الدول الأكثر تقدما على أن يرتبط ذلك بتركيز الآليات اللازمة للمساءلة اللاحقة. (الدقي، 2015، ص63-64)

الخاتمة:

نخلص في الأخير إلى تأكيد أهمية وضرورة حوكمة الجامعات، بالنظر إلى إيجابياتها، ومدى فاعلية مبادئها على تحسين الخدمات التعليمية وتحقيق الجودة، ذلك أنها تحفز الأداء والكفاءة الكلية للجامعات، إذ توفر على المستوى التطبيقي لها قيادة أفضل وتوجها استراتيجيا مستدام، هذا فضلا عن تحسين تدفق المعلومات وعمليات صنع القرار، وضمان استقرار وتوازن البيئة الداخلية والخارجية للجامعات.

<u>المراجع</u>

***باللغة العربية:**

1- آل ياسين، محمد محمد حسن (2012) ،" تقييم الفاعلية المنظمية لمؤسسات التعليم الجامعي دراسة تطبيقية على عينة من كليات الادارة و الاقتصاد في الجامعات الرسمية العراقية"، **مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات.** العدد27(2)، حزيران.

2- آل عباس، محمد عبد الله (2005)، "حوكمة الجامعات دراسة تحليلية في الجامعات السعودية"، **ورقة بحثية مقدمة لمؤتمر حوكمة الشركات.** أبها: جامعة الملك خالد، 31 أكتوبر 01 نوفمبر.

3- البسام، بسام عبد الله (2014)، "الحوكمة الرشيدة دراسة حالة العربية السعودية"، **مجلة بحوث اقتصادية عربية**. العدد 67-68، صيف خريف، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

4- الدقي، نور الدين (2015)، "تمويل التعليم العالي في الوطن العربي"، **ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر 15 للوزراء المسؤولون عن التعليم العالي في الوطن العربي**. الاسكندرية 26/22 ديسمبر.

5- الزهراني، خديجة مقبول (2011)، "واقع تطبيق الحوكمة الرشيدة في الجامعات الأهلية السعودية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس فيها"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

6- العابدي، حاتم (2013)، "الحوكمة الجامعية"، **ورقة بحثية مقدمة في ورشة عمل حول حوكمة مؤسسات التعليم العالي التي نظمتها هيئة الاعتماد و الجودة لمؤسسات التعليم العالي بغزة فلسطين**، يوم الخميس 28 مارس.

7- 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.

8- الطائي، منى حيدر عبد الجبار (2012) ،"الحكمانية في المنظمات العامة دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي و البحث العلمي جمهورية العراق"، **ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر السنوي العام الثاني عشر حول الإدارة الرشيدة و بناء المؤسسات**، القاهرة: جامعة الدول العربية من 08 إلى 10 سبتمبر 2012.

9- 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.

10- السر، خالد خميس (2013)،"عوائق تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين وسبل التغلب عليها"، ورقة **بحثية مقدمة في ورشة عمل حول حوكمة مؤسسات التعليم العالي التي نظمتها هيئة الاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي بغزة فلسطين**، يوم الخميس في 28 مارس.

11- بزاوية، عبد الحكيم وسالمي، عبد الجبار (2011)، "جودة التعليم العالي في ظل تحقيق مبادئ الحوكمة: تجربة المملكة المتحدة في حوكمة الجامعات"، **ورقة بحثية مقدمة للملتقى الدولي حول الحوكمة في الجامعة: تقييم أساليب الحوكمة في التعليم العالي**. جامعة وهران 4/3 أكتوبر 2011.

12- دويدار، وائل (2012) ،"نموذج الإدارة الرشيدة و بناء منظومة العمل المؤسسي بمنظمات التعليم العالي"، **ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر السنوي العام الثاني عشر حول الإدارة الرشيدة و بناء دولة المؤسسات**. مصر: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، من 8 إلى 10 سبتمبر.

13- ناصر الدين، يعقوب عادل (2012)، إطار نظري مقترح لحوكمة الجامعات ومؤشرات تطبيقها في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، **مجلة تطوير الأداء الجامعي**. العدد2، فبراير، جامعة المنصورة.

14- خاراميو، أدريانا (2013)، **مقارنة نظم الحوكمة كأداة لتشجيع التغيير**. باريس: منشورات البنك الدولي.

15- 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.

16- عثماني، أمينة (2015)، "تحليل الأسس النظرية للأخلاقيات في الإدارة وآليات إرساءها: دراسة حالة الجامعة الجزائرية"، **مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية**. العدد14، جامعة المسيلة.

17- فاروق جعفر، عبد الحكيم مرزوق، (2012)، **حوكمة التعليم المفتوح منظور استراتيجي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

18- خورشيد، معتز ويوسف، محسن (2009). **حوكمة الجامعات وتعزيز قدرات منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر**. الاسكندرية: مكتبة الاسكندرية.

19- خضري، ياسمين محمد (2012)، "نحو معايير للحكم الرشيد في التعليم"، **ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم**، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، يومي 2و 3 سبتمبر.

***باللغة الأجنبية:**

1- The Word Bank (2000), Higher Education in Developing Countries, Washington, **http://www.accesstosuccess-africa.eu/web/images/literture /peril_and_promise.pdf**.

2- MEREDITH Edwards, "University governance: A mapping and some Issues", 2002, p 4-5, document disponible sur le site: http://www.atem.org.au

/downloads/pdf/Governance.pdf. .Vule: 06/12/2017.

تجربة جامعة المنيا في دعم كلياتها للحصول على الاعتماد

أ.د/أحمد عبد العزيز أحمد* **أ.د/ أحمد شوقى زهران**** **أ.د/ صفية محمد أحمد سلام*****

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي تقديم خبرة جامعة المنيا إلى بقية الجامعات في مصر، والتي ربما تعزز جهودهم لدعم كلياتها لتقديم تعليم متميز قائم على الجودة ويؤهلها للاعتماد.

المشكلة: وجود تحديات تواجه الجامعات في مصر للحصول على الاعتماد والتي تتمثل في ضعف ثقافة الجودة، وشيوع الاعتقاد بعدم جدوى الحصول على الاعتماد ، وإمكانية تقديم تعليم عالي الجودة يمكن خريجيها من التنافس، والكلية من البقاء.

أداة البحث: المقابلة الشخصية حيث اشتملت على (34) قيادة من قيادات الجامعة.

النتائج: تتمثل تجربة جامعة المنيا في دعم كلياتها للحصول على الاعتماد في وجود آلية محددة، ثم بيانها عند عرض نتائج المقابلة الشخصية، والتي تعكس أنها اتخذت من مهمتها رسالة، وليست مجرد وظيفة تقليدية مما جعل التجربة متميزة.

الكلمات المفتاحية: جامعة المنيا – اعتماد الكليات – إدارة الجودة.

* مدير مركز التخطيط الاستراتيجي بجامعة المنيا – مصر

** مدير مركز ضمان الجودة الاعتماد بجامعة المنيا – مصر

*** مدير وحدة إدارة المشروعات بجامعة المنيا – مصر

مقدمة:

إيمانًا من جامعة المنيا بأهمية أن تقدم لطلابها تعليمًا عالي الجودة، وفقًا لم نص عليه الدستور[1]، واستثمارًا للدعم الذى تقدمه الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، واقتناعًا بالعائد المهنى، والأكاديمى، والمجتمعى من تقديم تعليم عالي الجودة يُمكن خريجيها من امتلاك القدرة على التنافس للحصول على فرصة عمل، وامتلاك سمات الشخصية المتزنة، والدافعية للعمل التعاوني، والتطوعي، تُسخر الجامعة كل إمكاناتها المادية والإدارية، والفنية لتقديم الدعم اللازم لكلياتها للتقدم للحصول على الاعتماد.

و قد بين Stensaker ما أشارت إليه العديد من البحوث التي أبرزت أهمية الاهتمام بجودة التعليم حيث إن فوائدها تجاوزت كل التوقعات "[2]. خاصة أن حركة التحولات العالمية , و المتغيرات الاقتصادية , و التقنية , و السياسية , و الاجتماعية , و الثقافية أوجدت أوضاعًا جديدة جعلت الجودة أمرًا حتميًا في كل ما تقوم به المنظمات من أعمال, وما تقدمه من خدمات[3].

نتيجة لهذه الجهود، أصبح أكثر من (80%) من كليات الجامعة التي يحق لها التقدم للاعتماد، ما بين كليات تم اعتمادها، وكليات تقدمت للاعتماد، وحصلت على إرجاء لاستكمال بعض المعايير، وكليات في سبيلها لاستيفاء متطلبات الاعتماد في الأسابيع القادمة. لذلك أصبحت جامعة المنيا من الجامعات المتميزة على مستوى مصر التي لها نشاط متميز في دعم كلياتها في هذا المجال

من ثم برزت فكرة البحث الحالي المتمثلة في تقديم خبرة الجامعة إلى بقية الجامعات في مصر، وجامعات الوطن العربي، والتي ربما تفيد بشكل أو بآخر في تعزيز جهودهما لدعم كلياتها لتقديم تعليم عالٍ الجودة من خلال حصولها على الاعتماد. هذا بالإضافة إلى أنه يمكن أن تتكامل الخبرات مع جامعات الوطن العربى من خلال الأبحاث المقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الثامن لضمان جودة التعليم، وغاية ذلك بالطبع التغلب على ثقافة مقاومة التطوير التي يعانى منها بعض الجامعات حتى على المستوى العالمى.

فقد أشار Stensaker[2] إلي عشرات البحوث في مجال التعليم العالي التي أظهرت أن تحقيق تعليم عالي الجودة , و معتمد ليست عملية سهلة , و تعتمد على قبول التغير, والسعي نحو التميز والرؤية المشتركة والقيادة الرشيدة.

مشكلة البحث:

تنبثق مشكلة البحث الحالي من ثلاثة مصادر:

المصدر الأول: وجود معوقات تقف أمام الجامعات لتطبيق مبادئ الجودة الشاملة ممثلة في غياب ثقافة الجودة[4]، وعدم مشاركة جميع العاملين لتحقيق الأدوار المنتظرة منهم، وعدم الانتقال من مرحلة الكلام إلى مرحلة الفعل، وتبنى طرائق، وأساليب لإدارة الجودة لا تتناسب مع خصوصية المؤسسة[5]، والنقد، غير الموضوعى لفريق إدارة الجودة، والمراجعين[6]، والخوف من التطوير، والبطء في اتخاذ القرارات[7]، وسيادة الاعتقاد بعدم جدوى الاعتماد[4]، والشك في جدواه وأهميته الاقتصادية بصفة خاصة[5].

المصدر الثاني: التوجه العالمى نحو حتمية حصول الكليات على الاعتماد والمتمثل في وجود خطورة تهدد مستقبل الكليات غير المعتمدة، فعندما لا توفق كلية في الحصول على الاعتماد فإنها تُحرم من الدعم المادى الذى تقدمه الحكومة، ويصعب على طلابها التحويل إلى كلية مناظرة معتمدة، والأخطر من ذلك أن خريجوها يجدون صعوبة بالغة في الحصول على عمل.[8] [9]

المصدر الثالث: تشترط الجامعات العربية للتعاقد مع أعضاء هيئة التدريس للعمل في كلياتها ضرورة أن يكون المتعاقد من كلية معتمدة تتكامل المصادر الثلاث السابقة لتؤكد حتمية إسراع الجامعات في مصر، والبلاد العربية للتقدم للحصول على الاعتماد، كما تؤكد ضرورة تبادل الخبرات بين الجامعات، ويقدم البحث الحالي خبرة جامعة المنيا بجمهورية مصر العربية في دعم كلياتها للحصول على الاعتماد، والتي – ربما – تعزز خبرات الجامعات في الوطن العربي لحصول كلياتها على الاعتماد.

أسئلة البحث:

1. ما التحديات التي واجهت كليات جامعة المنيا التي حصلت على الاعتماد؟
2. كيف تم التغلب على هذه التحديات حتى حصلت على الاعتماد؟
3. ما النموذج المقترح الذى يمكن أن تقدمه جامعة المنيا للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تقديم نموذج مقترح يمكن أن يُحتذى به لحث باقي كليات جامعة المنيا وغيرها للحصول على الاعتماد.

يمكن اعتبار أن تجربة جامعة المنيا في دعم كلياتها للحصول على الاعتماد بصفة عامة، نموذج لخارطة طريق لباقي الكليات على مستوى مصر.

يلفت نظر الهيئة القومية لضمان جودة التعليم في مصر، إلى أن هناك حاجة ماسة إلى التنسيق مع وزارة التعليم العالي لأن يكون هناك تميز فاعل مادي، وأدبي بين الكليات المعتمدة، والكليات التي لم تتقدم بعد للحصول على الاعتماد.

يلفت نظر المسئولين بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر إلى أن هناك تحديات مرتبطة بالهيئة واجهت الكليات التي حصلت على الاعتماد، وأن هناك ضرورة لدراستها وتقديم الحلول الملائمة مما يشجع باقي الكليات للحصول على الاعتماد.

أهمية البحث:

تنبثق أهمية البحث الحالي من الآتي:

1- المساهمة في توجيه وإرشاد الكليات لكى تتمكن من التغلب على مقاومة التطوير في بعض الكليات من خلال تقديم تجربة جامعة المنيا في سعيها الحثيث لدفع كلياتها للحصول على الاعتماد.

2- يساهم في توجيه وإرشاد الكليات نحو أساليب ترشيد الوقت، والجهد، والمال والطاقة للكليات حتى تحصل على الاعتماد من خلال تقديم الدروس المستفادة من تجارب الكليات التي تم اعتمادها.

3- يقدم البحث الحالي للكليات التي تستعد للحصول على الاعتماد بيانًا بكيفية إدارة ملف الاعتماد، والذى يضمن تفعيل آلية وجود بيئة ملائمة لتحقيق هدف الحصول على الاعتماد

4- بيان أن الطريق لحصول الكليات على الاعتماد بقدر ما هو شاق، ويحتاج إلى استثمار جهود كل العاملين في الكلية بلا استثناء من عميدها إلى أدنى مستوى إدارى بقدر ما هو ممتع عند نجاح الكلية في جني ثمرة هذه الجهود، والتي لا تتمثل في الحصول على الاعتماد فحسب بل في سيادة الإحساس بالفخر، والانتماء للكلية والثقة بأنهم "نعم يستطيعون".

حدود البحث: يتقيد البحث بالحدود الآتية:

- الكليات التي حصلت على الاعتماد بجامعة المنيا.
- الكليات التي تقدمت فعلاً للحصول على الاعتماد، وكان قرار الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد "إرجاء" اعتماد الكلية في بعض المعايير.
- الكليات التي في سبيلها للتقدم للحصول على الاعتماد.

ولعل المبرر وراء اقتصار البحث على جامعة المنيا تجربتها المتميزة كما أن لكل جامعة خصوصيتها في إدارة ملف الحصول على الاعتماد.

اقتصر البحث على استخدام أسلوب المقابلة الشخصية بسبب أن طبيعة البحث تتطلب إجراء حوار يتسم بالمرونة والذى يمكن من الإجابة عن أسئلة البحث كما أن المقابلة تتمتع بعدد من الممارسات المرنة[8].

خطوات البحث:

1- القيام بإعداد خطة البحث المتمثلة في المقدمة، والمشكلة، والأهمية، والأهداف، والحدود، والمنهج المستخدم، والأسئلة، والنتائج.

2- القيام ببناء الإطار النظرى للبحث.

3- كتابة الدراسة الميدانية، والتي تم من خلالها تم الإجابة عن أسئلة البحث.

4- كتابة خلاصة البحث

5- تقديم توصيات البحث

أداة البحث:

المقابلة الشخصية حيث تم بناء المقابلة الشخصية شبه المقننة، وتم اتخاذ الإجراءات اللازمة لبنائهاعلى أسس علمية.

هدف المقابلة:

1- التوصل إلى التحديات التي واجهت قيادات الجامعة وعمداء الكليات، ومديرى وحدات ضمان جودة التعليم، والاعتماد، ومدير مركز ضمان جودة التعليم، والاعتماد على مستوى الجامعة.

2- تعرف الجهود التي بُذلت للتغلب على هذه التحديات.

3- عرض تجربة الجامعة في دعم كلياتها للحصول على الاعتماد والتي تتضمن بالطبع تجربة الكليات.

عينة المقابلة:

رئيس الجامعة، وعمداء الكليات المعتمدة، والحاصلة على إرجاء، والكليات المتقدمة حاليا، ورؤساء وحدة الجودة بالكليات، ومدير مركز ضمان الجودة بالجامعة، وبلغ عددهم (34) .

زمن المقابلة: من سبتمبر 2017 حتى ديسمبر 2017.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي حيث إنه يتناسب مع طبيعة البحث، التي تقوم على تشخيص التحديات التي تواجه الكليات للحصول على الاعتماد، وكيفية مواجهتها، والذى يتجاوز مرحلة الوصف إلى مرحلة التحليل والاستنتاج للوصول إلى نتائج محددة يمكن أن تفيد المهتمين بجودة التعليم في الجامعات[8].

الإطار النظرى للبحث:

يتناول الإطار النظرى للبحث ثلاثة عناصر هى:

أ- فلسفة الجودة والتي تمثل الإطار الفكري اللازم لإدراك الغاية من اتجاه رواد تطوير التعليم نحو الجودة كوسيلة علمية لأن تحقق مؤسسات التعليم الغاية من وجودها.

ب- ثقافة الجودة والتي تشكل أهم عنصر لتوفير الطاقة المتجددة لبذل أقصى جهد للحصول على الاعتماد، كما أن ثقافة الجودة بطبيعتها تشكل إطارًا فكريًا يندرج تحته متطلبات ضمان الجودة للحصول على الاعتماد، واستمرارية التطور. ويمكن اعتبار أن أقوى تحدٍ لحث الكليات للحصول على الاعتماد، هو التغلب على مقاومة التطوير أحد أهم مظاهر ضعف ثقافة الجودة.

ج- تحديات التطوير المستمر، والاعتماد حيث إن الوقوف على هذه التحديات يمد الكليات بالوعي اللازم لإعداد العدة لمواجهتها، ويثير طاقات أفرادها للتغلب عليها.

أولا- فلسفة الجودة:

يمكن إلقاء الضوء على فلسفة الجودة من خلال منظورين؛ المنظور الأول: يتناول فلسفة الجودة بصفة عامة، والمنظور الثانى يتناول فلسفة الجودة كما يراها روادها.

فلسفة الجودة بصفة عامة:

تقوم فلسفة إدارة الجودة الشاملة على مبدأ أساسى هو الالتزام بعدد من المبادئ بأعلى درجات الدقة ويمكن تلخيص هذه المبادئ [10] في النقاط الآتية:

1- الـرفض القـاطع للأخطـاء ، والهـدر فـي المـواد، والخامـات، والتركيز على الرقابة الذاتية بدلاً من الرقابة الخارجية.
2- الاعتقاد الراسخ بأن العاملين هم الأكثر دراية من المديرين في تحسين الجودة.
3- الاعتقاد الراسخ بأنه يمكن الجمع بين الجودة، والزيادة الانتاجية.
4- الجودة مسئولية الإدارة وليس مسئولية العاملين بالكلية.
5- اعتماد مبدأ التدريب والتطوير المستمر.
6- التزام الإدارة العليا بدورها القيادي دون التنفيذي في تحفيز فرق العمل على التحسين، والتطوير المستمر، وجودة الأداء والإنتاج
7- المنافسة الشديدة بين المؤسسات لإشباع حاجات المستهلك أو المستفيد من الخدمة.
8- الاعتماد على المنهجية العلمية لتحقيق التنفيذ بأى مستويات الجودة من خلال التحليل والتصميم والتخطيط والتنظيم.

إن الجودة لا يمكن تحقيقها على المدى القصير خصوصًا في التعليم العالي, بل يُنظر إليها من منظور استراتيجي يضمن تأمين, وتوظيف الموارد المتاحة بكفاءة بما يُسهم في تحقيق القيمة المضافة للزبون (الطالب), والمؤسسة[11] , وتعتمد علي قبول التغير, والسعي نحو تحقيق التميز, والرؤية المشتركة, والقيادة الرشيدة[12] .

كما ترتكز فلسفة الجودة علي ما يسمي بالتمكين الإداري (المرادف لمفهوم الثقة), والذي يعني إعطاء العاملين مزيدًا من الصلاحيات, والمسئوليات, وسلطة التصرف واتخاذ القرارات, وحل المشكلات, ومنحهم الحرية والاستقلالية في آداء العمل دون تدخل مباشر من الإدارة, والثقة في قدراتهم, وتوفير الموارد الكافية, والبيئة الملائمة للعمل[13] .وإذا كان لأي مؤسسة الرغبة في البقاء, والنمو, والاستمرار فإن عليها أن تتبني فلسفة جديدة ترتكز على تقديم قيمة أعلى للمستهلك المستهدف (الطالب) تمكنها من تقديم ميزة تنافسية تميزها عن بقية الجامعات[14].

فلسفة الجودة كما يراها روادها[10]:

بين رواد الجودة على المستوى العالمى رؤيتهم لفلسفة الجودة حتى يمكن التعرف ليس فقط على ماهيتها بل التمكن من استيعاب جوهرها وغايتها، مما يسهم في إدراك أهميتها التي اقتنعت بها فعلاً مؤسسات التربية حاليًا. ولعل ذلك ليس من قبيل الصدفة أن يتم تناول رؤى عدد غير قليل من رواد الجودة، والسبب هو أن كل رائد له زاويته الفلسفية التي ينظر من خلالها إلى الجودة. ومن هؤلاء الرواد ديمنج Deming، جوران Juran، دودج Dodge، كارو اويشيكا، جينشى تاجوش Taugchi Chenichi، وأرماند فانجنيوم Armand Vall، بيتر سانج Peter Sang، وفليب كروسبى Philip Grosby، وجيمس هاربختون James Harrington.

ويرى إدوارد ديمنج Edward Deming فلسفة الجودة قائلا " إن الجودة هي أن تعمل الأشياء الصحيحة بالطريقة الصحيحة، ومن أول مرة، وفي كل مرة بما يضمن التكلفة الأقل، والتحسين المستمر، واعتبار الإنتاج نظام متكامل".

أما جوران Juran فيرى أن فلسفة الجودة لها ثلاثة أبعاد؛ البعد الأول هو التخطيط الجيد، والبعد الثاني الرقابة الفعالة لضمان الجودة، والبعد الثالث يتمثل في إجراء التحسينات المستمرة.

بينما يرى والتر شوهارت Walter Shewart أن فلسفة الجودة تتمثل في مكافأة العامل على جودة الأداء، بدلاً من اللوم المستمر، و من ثم يتم تحسن المنتج.

أما كارو ايشيكارو Karo Ishekawa فيرى فلسفة الجودة هى مشاركة العمال في اتخاذ القرارات ، وهذه المشاركة هي أساس جودة العمل بالمؤسسة ككل، كما يرى أن مفهوم الجودة الشاملة لايتضمن مجرد المراقبة و التفتيش بل هو برنامج شامل يعتمد على العمليات والأنشطة الداخلية التي تراعي العملاء بوصفهم جزء لا يتجزأ من تحسين الجودة.

أما أرماند فانجينوم Armand Vallin Feigenbaum فيرى أن فلسفة الجودة تقوم على النقاط العشر الآتية:

1- إن الجودة والتكلفة وجهان لعملة واحدة.
2- إن الجودة مبدأ رئيس وأساسي.
3- إن الجودة هي التي يراها العميل وليس التي تراها المنشأة
4- إن الجودة تعنى التزام الفرد والفريق معا.
5- إن الجودة تعنى الابتكار، والمنفعة المتبادلة.
6- إن تطبيق نظام الجودة يكون على العملاء، وعلى الموردين
7- إن عميلة تحسين الجودة عملية مستمرة وليست مؤقتة.

ويرى فيليب كروسى Philip Crosby أن فلسفة الجودة هي الوصول بالمنتج ذي المعيب الصفرى، وهي غاية يمكن الوصول إليها من خلال منع الأخطاء وليس معالجتها ، كما يرى أن استمرارية الجودة تتوقف على توفر عدة معايير منها:

- إن الجودة تعنى مطابقة متطلبات المنتج الجيد، وتعنى الوقاية من الأخطاء، أنها تساوى "صفر عيوب".

وبصفة عامة تتبني مؤسسات الاعتماد على المستوى العالمي سبع قيم تمثل الإطار العام الفلسفي "الفكري" للمراجعة الفعالة والناجحة.

القيمة الأولى: الثقة في تقرير هيئة المراجعين سواء كان الاعتماد فرديا أو مؤسسيا أو على مستوى النظام ككل.

القيمة الثانية: التأكيد على أن مؤسسة الاعتماد عادلة، ومحايدة، وتعتمد على تقارير الخبراء

القيمة الثالثة: تقوم رسالة هيئة الاعتماد على تمكين المؤسسات من التنافس.

القيمة الرابعة: السعى نحو دعم المؤسسات بالمعرفة، والخبرات التي تمكنهم من التوصل إلى فصل السبل والقواعد العلمية لصناعة القرار

القيمة الخامسة: التركيز على الفاعلية أكثر من مجرد تقديم وسائل، وأدوات الإنجاز.

القيمة السادسة: تمكن الخبرة من تقديم الدعم للمؤسسات بأقصى درجات الدقة، والموضوعية، والمهنية التي هي أساس الثقة [15] [16].

نخلص من تناول فلسفة الجودة إلى أن الجودة في حد ذاتها ليست غاية بل هى هدف متجدد يسعى إلى التطوير المستمر، والالتزام بمبادئها، وأنها تحتاج إلى بيئة لها مواصفاتها التي تضمن الاستمرار في التحسن، والوقاية من الأخطاء وليس الانتظار حتى تقع، والجودة فكر له ملامح، ويصعب أن نجنى ثماره دون أن يتحول في عقول، وقلوب العاملين بالمؤسسة من قمتها إلى قاعدتها إلى ثقافة تنعكس على أدائهم بالتميز، والذى يمكنها من التنافس محليًا، وعالميًا، وهناك من يؤكد أن إدارة الجودة الشاملة هي في حد ذاتها فلسفة إدارية حديثة، تتخذ نهجًا إداريًا شاملاً، قائما على إحداث تغييرات جذرية شاملة لكل شئ داخل المؤسسة [17].

ثانيًا- ثقافة الجودة بصفة عامة:

تعتبر ثقافة الجودة لمؤسسة ما هى جوهر هويتها، فلكل مؤسسة خصوصيتها الثقافية، والمتمثلة في قيمها، ومعتقداتها، وأنماطها السلوكية التي تميزها عن غيرها من المؤسسات، والتي إذا، تم استثمارها فإنها تمكن المؤسسة من المنافسة بين قرناؤها، ولثقافة الجودة طبيعة خاصة فهى لا تُغرس غرسًا في نفوس العاملين بل تتحقق من خلال التدريب الجيد على أنشطة تحسين الأداء لكل العاملين، والتي تعتبر ترجمة لقيم المؤسسة.

وتشغل ثقافة الجودة أولوية لتطوير التعليم الجامعي على المستوى العالمي، باعتبارها مفتاحًا للتطوير المستمر، وداعمًا؛ لتحقيق التميز، والتنافسية، من ثم يهتم اتحاد الجامعات الأوروبية European University Assocation بموضوع ثقلفة الجودة من خلال تخصيص عدة مشاريع لهذا الغرض [18] .

ويذهب عليمات [19] إلى أن إدارة الجودة الشاملة هي في حد ذاتها ثقافة، وصميمها الالتزام بمعايرها، واستمرارية التطوير المستمر، وتحقيق توقعات العملاء.

ومن أهم معوقات نشر ثقافة الجودة عدم تقدير الأفكار الجديدة، وعدم المشاركة في عملية صنع القرار، وعدم تقدير ومكافأة من يعملون بجد، وفقدان الثقة، والتواكل، وإلقاء اللوم على الآخرين، والخوف من العقاب عند التصرف بحرية [13] .

ويحتاج بناء ثقافة الجودة إلى وقت، وجهد، وصبر لقيادة عملية التغيير، ويشير مسعد محمد زياد [4] إلى خمس نقاط لإدارة ثقافة الجودة هى:

1- حشد جميع العاملين بالمؤسسة – كل العاملين بلا استثناء – نحو بذل أقصى جهد لتحقيق الأهداف الاستراتيجية.
2- الفهم المتطور، والمتكامل لأسس الجودة التي تضمن – وبكل دقة – تحقق رغبات المستهدف (الطالب) بمعنى أن تتصف جميع العمليات، والإجراءات اليومية بالدقة.

ولعل من أهم متطلبات بناء ثقافة الجودة هو إقناع العاملين بالمؤسسة من قمة الجهاز الإداري إلى أدناه بحتمية، وضرورة تحقيق الجودة، والتي يمكن إيجازها في النقاط الآتية [9][10]:

1- إنقاذ ما يقرب من (45%) من تكاليف الخدمات التي تضيع هدرًا بسبب التضحية بالجودة الشاملة.
2- المنافسة الشديدة محليًا، وعالميًا.
3- التوقعات المتصاعدة للعملاء.. (الخريجين) من مؤسساتهم التعليمية.
4- الاستثمار الأمثل للموارد البشرية، والمادية.
5- حل المشكلات من خلال الأخذ بآراء العاملين.
6- مشاركة الجميع في عملية التحسين المستمر.
7- تحويل معتقدات المؤسسة إلى قواعد سلوكية، والالتزام المهنى:

تتضمن بعض مبادئ ديميج رائد الجودة عالميا البذور الأساسية لغرس ثقافة الجودة بين العاملين لتخلق وعيا فكريًا مثمرًا، ومتميزًا ، وأول هذه المبادئ القيام بالتحديد الدقيق لأهداف المؤسسة، والمبني على الشروط العلمية الواجب توافرها في صياغة الهدف، ثم نشر هذه الأهداف داخل المؤسسة، وخارجها، ثاني هذه المبادئ هو الاعتماد على جودة المنتج، وليس على السعر الأقل حيث يصعب الجمع من الجودة العالية، والتكلفة الأقل، وثالث هذه المبادئ التعاون بين منتج الخدمة، والمستفيد منها، وذلك من خلال مراعاة الجودة في كل نشاط تقوم به المؤسسة.

ولم تغفل مبادئ ديمنج الجانب النفسي الوجداني لدى العاملين بالمؤسسة ، وأول هذه المبادئ القضاء على الخوف بين العاملين من التهديد بالفصل من العمل، وذلك من خلال التواصل المستمر، والمثمر بين الإدارة، والعاملين حتى يتمكنوا من مواجهة الأخطاء بشجاعة، وثقة، ثانى هذه المبادئ تجنب النصائح والشعارات الجوفاء، وذلك بتحويل الشعارات إلى خطط عمل لتحقيق أهداف المؤسسة، وثالثها هو دعم اعتزاز العاملين بعملهم، وذلك من خلال عدم تصعيد الأخطاء، وعدم التهديد بالعقاب، وتوفير فرص التدريب لتحسين الأداء، وتشجيع التعلم، والتطوير الذاتى، وتجنب التركيز على الأهداف الكمية لأن ذلك يكون – غالبًا- على حسب جودة المنتج[20].

ويقترح الدوري [11] استراتيجية لبناء ثقافة الجودة ترتكز في جوهرها على تزويد العاملين بالمؤسسة بالمعلومات الكافية عن أبعاد التغيرات التي تحدث في المؤسسة، وبناء خطة؛ لتحقيقها يشارك فيها جميع العاملين، ثم إقناعهم بضرورتها، والأهم من ذالك كله تقديم الدعم المادي والمعنوي للأفراد الذين سيحققون التطوير.

كما يتطلب بناء ثقافة الجودة أن يقف العاملون بالمؤسسة على فوائدها بالنسبة لإدارة المؤسسة، وبالنسبة للعاملين، وتتمثل فوائد الجودة بالنسبة لإدارة المؤسسة في تطوير النظام الإداري، وتحديد المسئوليات بدقة، والارتقاء بكفايات الأعضاء، ورفع مستوى أدائهم. أما فوائد الجودة بالنسبة للعاملين فتتمثل في زيادة الثقة والتعاون بين العاملين بالمؤسسة، والمجتمع المستفيد، وتوفير البيئة الملائمة للعمل،

وسيادة العلاقات الإنسانية الطيبة بينهم، والترابط، والتكامل بين جميع العاملين من خلال العمل بروح الفريق [4] كما تقلل ثقافة الجودة من سيطرة القيادات، و تعظم من قدرة العاملين، وتستمد هذه الثقافة طاقتها من الإنجاز، وللانتماء للمؤسسة [11] .

وتقدم دراسة محمد رجائي [21] متطلبات لبناء ثقافة الجودة:

1. معتقدات صحيحة، ومفاهيم واضحة حول ماهية الجودة، والاعتماد.
2. مشاركات، وممارسات واضحة لدي العاملين فيما يخص تحقيق متطلبات معايير الإعتماد.
3. الوعي بأهمية الاعتماد المؤسسي، واستمرارية التطوير.

ويكون العائد من اقتناع جميع العاملين بالمؤسسة لهذه الفوائد سالفة الذكر هو أن تتحقق للمؤسسة مكانة، واحترام وتقدير على المستوى المحلى، والإقليمي – وربما – العالمي، والذي يعزز الانتماء، والولاء للمؤسسة مما ينعكس بدوره على أدائهم عالي الجودة.

ومما يؤكد ثقافة الجودة بين العاملين بالمؤسسة هو أن يقف كل أعضاء المؤسسة بلا استثناء على المعوقات التي قد تواجههم أو تواجه المؤسسة وتحول دون توظيف مبادئ الجودة، ومن أهمها [4]: غموض الأهداف، والتركيز على الأرباح قصيرة الأجل، والتغييرات الكبيرة في المؤسسة مما يكون على حساب التواصل بين الإدارة والعاملين، وعدم توفر عناصر الجودة في المنتج من أول خطوة من خطوات الإنتاج، والتكاليف المغالية فيها وغير الضرورية مثل كثرة الاستشارات.

واكتمالا للإطار العام لثقافة الجودة، لابد أن يدرك العاملون بالمؤسسة المعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة الشاملة والتي من أهمها قلة التزام الإدارة العليا بتوفير متطلباتها أو تركيزهم على قطاعات معينة دون غيرها وليس على النظام المؤسسي ككل، بالإضافة إلى عدم حرص الإدارة العليا على إتاحة الفرص المتكافئة أمام جميع العاملين في إدارتهم للجودة وقلة وعي الإدارة العليا بخصوصية المؤسسة، وبالتالي صعوبة اختيارهم لأساليب إدارة الجودة الشاملة التي تحقق هذه الخصوصية والتي تميزها عن بقية المؤسسات.

وقلة اهتمامهم بانتقال أثر التدريب إلى ممارسات العاملين بالمؤسسة، بالإضافة إلى قلة اهتمام الإدارة العليا بالمؤسسة باتخاذ التدابير اللازمة للتغلب على مقاومة التطوير سواء من طرف العاملين، وخاصة العاملين بالإدارة الوسطى [2].

يضاف إلى المعوقات السابقة التي تخص الإدارة العليا للمؤسسة ما أشارت إليها دراسة إيمان الجيار [17] في ثلاثة معوقات؛ المعوق الأول هو رفض الإدارة العليا التغيير، والحرص على التمسك بنمط إدارى عقيم، والمعوق الثانى هو عجز الإدارة العليا عن تقديم الدعم اللازم لفريق الجودة بالمؤسسة، والمعوق الثالث هو تقديم الإدارة العليا مبررات غير مقنعة لبيان أهمية الجودة وضرورتها.

وتشير مفردات تناول ثقافة الجودة إلى التوصل إلى نتيجة غاية في الأهمية وهي أنه يقع العبء الأكبر والأهم في بناء ثقافة الجودة من العاملين بالمؤسسة على عاتق القيادة العليا بمعنى إذ لم تعطها هذه الإدارة الأولوية التي تستحقها فإنه لا يوجد ضمان للنجاح في غرس ثقافة الجودة في نفوس العاملين. ولعل هذا يحتم الضرورة القصوى لتدريب القيادة العليا للمؤسسة على ثقافة الجودة بحيث يتشكل في عقولهم ووجدانهم الاقتناع التام بفكر الجودة، وحتميتها. وهكذا يمكن أن تتكامل عناصر بناء ثقافة الجودة في أي مؤسسة، والتي تم الإشارة إليها لتبنى فكر التطوير في عقول، ووجدان، جميع العاملين.

ويشكل هذا الفكر الطاقة المتجددة لحرصهم على التطوير المستمر، والتميز الدائم الذي يمكنهم من المنافسة حتى المستوى العالمي. ولعله غني عن البيان أنه عندما يسود فكر التطوير بين العاملين في المؤسسة فإن هذا يكون لديهم قيم الجودة التي تمكنهم من مواجهة المعوقات، والتحديات.

ثالثًا– تحديات التطوير المستمر والاعتماد:

تواجه مؤسسات التعليم العالم بصفة عامة تحديات أمام تحقيق وتطبيق الجودة، ولعل تناول هذه التحديات بالعرض يمكن التدبر، والتفكير في أساليب مواجهتها.

يمثل مفهوم الجودة في حد ذاته تحديا للأنه متعدد الابعاد ومحاولة اختصاره في مفهوم واحد امرا صعبا لانه مفهوم ديناميكي الطابع، ومقيد برسالة المؤسسة، والثقافة السائدة والبيئة السياسية [22]

كما تأثر مفهوم الجودة بالعولمة والتنافسية، وتوفير التمويل اللازم [23]. ومن التحديات التغلب على الاخطاء الشائعة في تطبيق آليات الجودة المتمثلو في التصرع في تحقيق النتائج، واتباع سياسات عقيمة لا تتناسب مع إدارة الجودة الشاملة، وعدم التقدير الكافي لدور وأهمية العنصر البشرى، وعدم مطابقة سلوكيات مدير المؤسسة مع أقواله، وضعف نظم المعلومات، ومقاومة التغير [24].

إن التحدي الأساسي الذي يواجه مؤسسات التعليم العالي عند تطبيقها لمنهجية إدارة الجودة الشاملة هو إحداث التكيف، والتوازن بين توفير الإستقرار في الخدمة المقدمة وتحقيق التغيرات داخل المؤسسة التعليمية لينتج عنها خريج يلبي احتياجات المجتمع [3]

فهناك تحديات إدارية يمكن أن تؤدي إلى تغير تطبيق برامج الجودة، وهي ما أشارت إليه دراسة حسين محمد على العلوي [25] Bank [26]، في نقاط محددة هي:

1- تقادم الهياكل الإدارية والتشبث بقيم إدارية، وثقافة تنظيمية عقيمة.
2- غياب النظام القائم على إعمال الفكر.
3- الاعتماد على المركزية، وإضعاف دور فرق العمل
4- هيمنة القطاع الادارى على القطاع الأكاديمي.
5- ضعف كفاءة الجهاز الإداري، وبعض القيادات الأكاديمية
6- الخوف من التطوير والتغيير والبطء في اتخاذ القرارات

كما تم تناول نمط آخر من التحديات الإدارية أشارت إليه دراسة آل داوود [5]، ممثلة في النقاط الآتية:

1- عدم التزام الإدارة العليا، ومقاومة التغيير من بعض المديرين
2- التركيز على أساليب معيبة في إدارة الجودة
3- عدم مشاركة جميع العاملين في إدارة الجودة.
4- عدم الانتقال من مرحلة التدريب إلى مرحلة التطبيق
5- تبنى طرق وأساليب لإدارة الجودة لا تتناسب مع خصوصية المؤسسة
6- التغير في سوق العمل والاتجاه نحو تدويل التعليم [27].

تؤكد الدروس المستقاه من تجارب المؤسسات الأمريكية علي ضرورة وعي القيادات، والإدارات بأن الجودة لا يمكن أن تتحقق بمجرد اصدار الأوامر إلي المستوي الأدني, ولايمكن بلوغها بقرارات منفردة, بل تحتاج إلي القيادة الفاعلة القادرة علي وضع سلم الأولويات الذي يعكس الغاية من وجود المؤسسة[11], خاصة وأن التعليم العالي اصبح سلعة قابلة للتصدير والإستيراد وهو ما يمثل تحديا امام الجامعات الحكومية لكي تنافس عالميا لتقديم تعليم متميز, وبحث علمي عالي الجودة يشبع التحديات العالمية[28].

هناك تحديات ذات طابع فنى، بين هذه التحديات مادن Madan[6] في النقاط الآتية:

1- الحاجة إلى العمل بروح الفريق
2- الحاجة إلى التنسيق بين الأقسام
3- البيئة غير الآمنة
4- الحاجة إلى التدريب المستمر
5- التنفيذ الجزئى للقوانين والتعليمات
6- سيادة الاعتقاد بعدم جدوى الاعتماد
7- النقد الدائم وغير الموضوعي لفريق الاعتماد

ومن التحديات التي ذات الطابع الفني ما أبرزته دراسة سجنمولر Segenmuller[27]، منها التكامل بين وحدات المؤسسة ككل التي تعمل في أغلب الأحوال بمعزل عن بعضها البعض، خصوصا أن عملية التكامل التي تتطلع إليها المؤسسات تستغرق وقتا طويلا بسبب ضعف ثقافة التعاون والتكامل بين الإدارات. وضرورة مراجعة خطط المناهج حتى تعكس المهارات التي يحتاجها سوق العمل وهذا يتم من خلال التواصل مع الخريجين للتأكد من الاتساق بين المهارات التي يتم إكسابها قبل التخرج مع متطلبات سوق العمل.

وتضيف دراسة ريان Rayan[29]التحدي الخاص بقلة اهتمام بعض اعضاء هريئة التدريس وغيرهم من المستفدين بعملية ضمان الجودة.

نخلص من بيان التحديات التي تواجه تحقيق الجودة في مجال التعليم العالي بصفة خاصة أن يتم التأكيد على ما جاءت به دراسة بوتو، وواللنجهام Buetow and Wellengham[7]:

لكي يكتب للجودة الازدهار يجب أن نواجه التحديات، فنحن في حاجة ماسة إلى مواجهة تحدى "عدم التأكد"Uncertainty والشك في جدواها وبصفة خاصة جدواها الاقتصادية، كما أن هناك اعتقادا بأنها تؤثر بالسلب على الاستقلال المهني للمؤسسات.

وتوصي نفس الدراسة السابقة بأن من أهم الدروس المستفادة من تناول تحديات الجودة بالبحث هو ضرورة مكافأة ممارسات الجودة وأن تقلل من التغيير في المعايير، وأن يتم الفصل بين مراقبة الجودة Quality Control وتحسين الجودة Quality Improvement من خلال إطار تنظيمي متزن Quality Improvement.

نتائج الدراسة الميدانية:

تجيب الدراسة الميدانية عن أسئلة البحث:

أولا- التحديات بالنسبة لإدارة الجامعة:

تمثلت التحديات التي تواجه إدارة الجامعة ممثلة في رئيسها في نقاط محددة هى:

1- قلة عدد الكليات المعتمدة، حيث لم تكن سوى كليتين معتمدتين؛ هما كلية الهندسة، وكلية العلوم.. أم باقى الكليات لم تكن توجهاتها نحو الجودة عموما تسمح لها باتخاذ خطوات جادة في هذا المجال، ويستثنى من ذلك كليات الهندسة، والصيدلة، والزراعة، والفنون الجميلة، حيث إنها حصلت على مشاريع تمكنها من الوفاء بمتطلبات الاعتماد خصوصا القدرة المؤسسية.
2- مقاومة التطوير من غالبية أعضاء هيئة التدريس، وغالبية الجهاز الإداري، والفني بالكليات وتبين أن سبب مقاومة التطوير هو تعود أعضاء هيئة التدريس، والجهاز الادارى، والفنى على نمط معين من الأداء بالنسبة للبرامج الدراسية، والمقررات، والامتحانات الذي لا يخرج عن النموذج التقليدى. كما اعتادوا على العمل والأداء بصفة عامة دون وجود كيان خارجى مستقل للمراجعة وفقًا لمعايير محددة، وما يتبع ذلك من اجراءات تتسم بالدقة، والموضوعية وتحتاج إلى مؤشرات واضحة لإثبات أو التحقق من استيفاء متطلبات المعايير.
3- إعادة النظر في هيكلة مركز ضمان الجودة والاعتماد بالجامعة حيث تم فحص نشاطه –بصفة عامة – في تقديم الدعم الفني اللازم لتمكين الكليات من استيفاء متطلبات الاعتماد وتبين ضرورة إعادة هيكلة المركز.

كيف تم التغلب على هذه التحديات:

أولا- بالنسبة لإدارة الجامعة ممثلة في رئيسها:

أكدت إدارة الجامعة ممثلة في رئيسها أن من أهم عوامل التغلب على هذه التحديات هو:

"وجود منطلق فكري ثقافي قوامه القناعة بحتمية التطوير، والذي تم ترجمته في مشاركته في أنشطة التطوير بالجامعة، نمى هذا الفكر، وترعرع في وجدانه وتم الاستمرار في المشاركة في أنشطة التطوير بالجامعة، وبالجامعات المصرية الحكومية، والخاصة...

وعندما تولى منصب عميد كلية الهندسة تم الاستقرار على رؤية لتطويرها تمثلت في ضرورة حصولها على الاعتماد وفقا للخطة الاستراتيجية للكلية.. وتم الحصول على الاعتماد".

أما الخطوات الإجرائية التي اتخذتها رئاسة الجامعة لدعم الكليات للحصول على الاعتماد هى:

الخطوة الأولى: تم إعادة هيكلية مركز ضمان الجودة، والاعتماد بالجامعة وتم تكليفه بالتعاون مع مركز التخطيط الاستراتيجى بالجامعة بوضع خطة تنفيذية لدعم الكليات.

الخطوة الثانية: تم تعيين مدير مركز ضمان الجودة، والاعتماد، عضوا بمجلس الجامعة لتقديم تقرير شهرى بإنجازات المركز لدعم الكليات، والمعوقات، والمشكلات، ومناقشة أساليب التغلب عليها مع عمداء الكليات.

الخطوة الثالثة: تم القيام بزيارات ميدانية للكليات، وبحضور أعضاء مجلس إدارة مركز ضمان الجودة بالجامعة، وعقد اجتماعات على مستوى مجلس الكلية، وعلى مستوى وحدة الجودة، وعلى مستوى الكلية بصفة عامة وذلك لتقديم الدعم اللازم للتغلب على مقاومة البعض للتطوير، ولتقديم التوجيه والإرشاد اللازم للتغلب على معوقات استيفاء متطلبات الاعتماد، وتم تكرار هذه الزيارات وفقا لمقتضيات الأمور، وتبعًا لتقارير مدير مركز ضمان الجودة.

الخطوة الرابعة: تم التوجه لمركزي ضمان الجودة بالجامعة، والتخطيط الاستراتيجى، وبقية مراكز التطوير بضرورة التنسيق فيما بينهم لتقديم الدعم الفني اللازم للكليات.

الخطوة الخامسة: تم الاجتماع دوريا بمجلس تطوير الأداء الجامعي الذي يضم مديري مراكز التطوير بالجامعة لمناقشة تقارير الأداء والتطوير بصفة عامة.

ساهمت الخطوات السابقة في العمل على التغلب على مقاومة التطوير، والتي أثمرت وجود تنافس بين الكليات حاليا وللتقدم للاعتماد.

ومما يجدر بيانه حماس قيادة الجامعة ممثلة في رئيسها والذي انعكس في تصريحه بالآتي:

"أكبر تحدٍ هو مقاومة التغيير "لكن" ليس لدي شئ اسمه مستحيل.. من لا يريد الاستمرار في المسيرة "مسيرة التطوير" لا مكان له في السرب... القيادة رسالة أكثر منها وظيفة إننا جميعا مؤمنون برسالتنا لابد من اقتناع الإدارة العليا نحن في حاجة إلى التدريب المستمر للجهاز الإداري لإعداد الصفوف الثانية...

ومما تجدر الإشارة إليه أنه مما يساعد قيادة الجامعة ممثلة في رئيسها على تحقيق نجاح ملحوظ في دعم الكليات، هو توفر عناصر بالجامعة ممثلة في رؤساء مراكز التطوير على مستوى الجامعة وأعضاء مجلس الإدارة بها ووحدات التطوير على مستوى الكليات، لديها رسالة واضحة وهي تقديم الدعم الفني اللازم للكليات من خلال خبراتهم المتميزة.

كما تجدر الإشارة إلى أن التنسيق مع الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد ودعمها الفني كان لهما أثر كبير في تقديم الدعم الفني للكليات.

ثانيا- التحديات التي واجهت مدير مركز ضمان الجودة والاعتماد بالجامعة:

1- من أبرز التحديات تدني ثقافة التطوير التي جعلت البعض يعتقد أن الجودة مشوار طويل، إجراءات ورقية الطابع، وأن العائد منها محدود، وأن متطلباتها تحتاج دعمًا ماليًا ضخمًا
2- العمل على حث الكليات التي لم تحصل على مشاريع للحصول على الاعتماد خاصة بعد انتهاء عهد مشاريع التطوير التي كانت توفر الدعم المادي اللازم حيث بلغت ميزانيات المشروعات تتراوح ما بين 6: 8 مليون جنيه مصري.
3- كانت مصطلحات الجودة غامضة، ومن ثم، تم إنشاء وحدة للجودة والتي من خلالها تم إعداد وتنفيذ دورات توعوية للكليات.

كما تم التغلب على هذه التحديات من خلال الآتى:

1- قيام مجلس جامعة المنيا بإصدار عدد من القرارات المهمة مثل:
- يشترط ألا يصدر قرار لسفر عضو هيئة التدريس لمهمة علمية، أو العمل، أو لمرافقة الزوج/ الزوجة، إلا بعد موافقة كتابية من وحدة الجودة بالكلية تتضمن قيام طالب السفر باستيفاء ما هو مطلوب منه من متطلبات مثل توصيف المقررات وغيرها.
- عمل مكافأة مالية لمديرى وحدات الجودة على مستوى الكليات.
- تعيين مدير مركز الجودة بالجامعة عضوًا بمجلس الجامعة
- تعيين مديرى وحدات الجودة على مستوى الكليات أعضاء بمجالس الكليات.

كما تم التغلب على هذه التحديات من خلال تنفيذ ما ورد بالخطة الاستراتيجية للجامعة والتي هدفت إلى:

1- إعادة هيكلة مركز ضمان الجودة والاعتماد بالجامعة، وتم عمل لائحة جديدة.
2- تقليل مقاومة التطوير للحصول على الاعتماد
3- تقديم الدعم الفني للكليات لبناء خطة استراتيجية تكفل الحصول على الاعتماد.
4- تشكيل لجان مراجعة من أعضاء مجلس ادارة المركز لتقديم الدعم الفني اللازم للحصول على الاعتماد من خلال زيارات المحاكاة.

وقد تم تفعيل الخطوات السابقة من خلال عدد من الإجراءات على مستوى الكليات وهي:

1- عقد اجتماع دوري موسع مع مديري وحدات الجودة على مستوى الكليات لمناقشة العقبات بحضور رئيس الجامعة إذا اقتضت الضرورة.
2- عقد اجتماع دوري برئاسة مدير وحدة الجودة لاتخاذ الخطوات الإجرائية اللازمة لزيارة الكليات، وإلزام الكليات بتقديم خطة

زمنية محددة يتم متابعتها بواسطة المركز لاستيفاء متطلبات الاعتماد.

3- عقد اجتماع دوري لمجلس إدارة مركز ضمان الجودة، والاعتماد برئاسة رئيس الجامعة لاستعراض مواقف الكليات، واتخاذ التدابير اللازمة لضمان استمرارية مسيرة الجودة بالكليات.

4- إلزام الكليات بتقديم تقرير شهري عن جهودها لاستيفاء متطلبات الاعتماد، ويضاف إلى ما سبق قام مركز ضمان الجودة بالجامعة بعقد عدد من الأنشطة تنافسية الطابع بين الكليات منها: عمل أسبوع للجودة على مستوى الكليات تقوم فيه كل كلية بعرض انشطتها لاستيفاء متطلبات الاعتماد، مما أشعل روح التنافس فيما بينهم واتاح الفرص لتبادل الخبرات، وقامت رئاسة الجامعة بعقد يوم للاحتفال بالكليات المتميزة، مما ساهم في تعزيز جهود الجامعة في التقليل من مقاومة التطوير وبناء ثقافة التطوير.

كما قام مركز ضمان الجودة بالجامعة بعقد مؤتمر حيث تم دعوة مدراء وحدات الجودة على مستوى مصر لعرض الخبرات المتميزة في كل جامعة لاستيفاء متطلبات الاعتماد، وبحضور وفد برئاسة رئيس الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد على مستوى مصر، مما ساهم أيضا في دعم بناء ثقافة التطوير.

ومما تجدر الإشارة إليه ما قاله مدير مركز ضمان الجودة بالجامعة بإيجاز واضح لبيان دور قيادة الجامعة (ممثلة في رئيسها) لدفع الكليات للتقدم للاعتماد قائلا:

"لولا دعم رئيس الجامعة... ما تقدمت كلية للاعتماد"

ثالثا- التحديات التي واجهت الكليات:

يمكن تصنيف الكليات إلى ثلاث مجموعات:

1- المجموعة الأولى: كليات حصلت على مشروع للتقدم للاعتماد وتم اعتمادها.

2- المجموعة الثانية: كليات لم تحصل على مشروع للتقدم للاعتماد وتم اعتمادها.

3- المجموعة الثالثة: كيات لم تحصل على مشروع وتم إرجاء اعتمادها.

بالإضافة إلى كليات بصدد التقدم للاعتماد حاليا.

ولعل سبب التصنيف السابق هو أن تجربة كليات المجموعة الأولى التي حصلت على مشروع، وحصلت على الاعتماد تختلف بشكل أو بآخر عن تجربتي المجموعتين الثانية، والثالثة ويمكن تناول تجربة كل مجموعة على حدة فيما يلي:

1- **المجموعة الأولى:** تجربة الكليات التي حصلت على مشروع وتم اعتمادها، وتمثلت هذه الكليات في كلية الهندسة، وكلية العلوم، وكلية الصيدلة، وكلية الزراعة، على الرغم من أن هذه الكليات توفر لها الدعم المالي بسبب حصولها على مشروع.

وهناك كليات حصلت على الاعتماد بدون إرجاء ومن أول مرة وهي كليتي الهندسة والعلوم، بينما هناك كليات حصلت على الاعتماد ولكن ليس من أول مرة.

ومن خلال المقابلة الشخصية مع عمداء هذه الكليات ومدراء وحدات الجودة يمكن تحديد نتائج تجربة هذه الكليات في النقاط المهمة الآتية:

1- على الرغم من توفر الدعم المالي اللازم لاستيفاء متطلبات الاعتماد إلا أن هذا كان على حساب الدعم الفني الذي كان من الممكن أن تقدمه الجامعة، أو الهيئة العليا لضمان الجودة والاعتماد.

2- سعت هذه الكليات بشتى الوسائل وبجهود ذاتية للحصول على الدعم الفني من خلال الآتي:

أ- استقدام بعض الخبراء أصحاب التجارب الناجحة في كلياتهم.

ب- القيام بزيارة بعض الكليات الحاصلة على الاعتماد لتبادل الخبرات.

ج- استقطاب العناصر المجتهدة بالكلية للعمل كفريق.

د- تعيين مدراء جدد لوحدات الجودة بالكليات.

هـ- تطبيق نظام للثواب والعقاب كفيل بدفع أعضاء هيئة التدريس والإداريون وغيرهم للانتهاء من استبقاء متطلبات التقدم للحصول على الاعتماد

و- استغلال طاقات الشباب من أعضاء هيئة التدريس ومعاونوهم للعمل بكل طاقاتهم، لترتيب وإدارة ملفات الاعتماد الواردة من الأقسام والوحدات والمعامل والمكتبات وغيرها.

ونظرًا لأن فكرة الاعتماد كأداة لتقديم تعليم عالي الجودة كانت حديثة إلى حد ما، فقد كان تجاوب أعضاء هيئة التدريس يندرج تحت ثلاث فرق هي:

- الفرقة الأولى: تعمل بدافع الحصول على العائد المادي خاصة أن هذه الكليات – كما سبق وذكر- حاصلة على مشروع له تمويل من خارج الجامعة.
- الفرقة الثانية: ممتنعة تماما عن العمل في هذا المجال.
- الفرقة الثالثة: رافضين العمل بالجودة لاختلافهم مع الأسلوب الإداري لقيادة الكلية ولقد عبر أحد عمداء الكليات عن هذه التحديات قائلاً:

> كان أكبر تحدٍ هو استكمال جهد الادارة السابقة (عميد الكلية) وأن نجمع هؤلاء الناس... وتم عمل اجتماع مع كل فريق على حده، وتم تقريب وجهات النظر، وحصر السلبيات.. وإقناع كل فريق بأهمية مساهمته، وخاصة الأساتذة المتفرغين – وهم كُثر- والتأكيد لهم بأن من ليس له تاريخ (ممثلاً في خبراتهم) ليس له مستقبل، وتم تجاوبهم بأن

قاموا بتشجيع ودفع تلاميذهم من شباب أعضاء هيئة التدريس للقيام بكل ما يكلفون به".

وأضاف عميد آخر بأنه تم التغلب على التحديات من خلال تهيئة مناخ الكلية مؤكدًا "عمومًا كان هناك مناخ من الرضا بسبب العدالة، والتكافؤ في توزيع الأجور.. وكنت أحيانا أقوم أنا شخصيا بعمل ماهم مكلفين به وأنسبه لهم.. أدى ذلك إلى شعورهم بالحرج مما دفعهم إلى بذل أقصى جهد لإنجاز ما يُطلب منهم من أعمال".

وأبرز عميد ثالث بأنه تغلب على التحديات من خلال الدعم النفسي لأعضاء هيئة التدريس والعاملين حيث أشار: كنت أعطى كل فرد قدره من الاحترام، والتقدير... الأساتذة الكبار والشباب الذين هم في بداية المشوار.. فكنت أشعر كل معيد في الكلية بقيمته.. أعدت المكانة المحترمة للمعيدين والتي أصابها بعض الخلل في الفترة السابقة.

وأشار عميد رابع إلى نقطة مثيرة للاهتمام وهي أن كليته كانت مستوفاة المعايير من الناحية الواقعية، ولكن المشكلة كانت كما أشار إليها نصا: "عندما جاء فريق الهيئة العليا لضمان الجودة والاعتماد للكلية لم نحصل على الاعتماد من أول مرة.. ومن خلال زيارات الدعم الفنى لمركز ضمان الجودة بالجامعة تبين أن الكلية مهيأة فعلاً للاعتماد، لكن تنقصها مهارات الكتابة على الورق.. بمعنى أن المعايير مستوفاة لكن من أسلوب كتابة تقارير المعايير كانت تفتقد الحرفية مما تسبب إرجاء الاعتماد.

واتفق عمداء الكليات على أن العامل المهم في التغلب على التحديات هو دعم إدارة الجامعة ممثلة في رئيسها الذي وفر الدعم المادي، والدعم المعنوي حيث بين أحدهم الآتي:

هيأت الجامعة الفرصة لكي تقوم الكلية بتنمية مواردها الذاتية من خلال توفير كل الامكانات اللازمة لحصولهم على مشاريع للتطوير. (ومن ناحية أخرى) هيأت الجامعة الفرصة لشباب أعضاء هيئة التدريس (الحاصلين على الدكتوراه حديثا بصفة عامة والحاصلين على الدكتوراه من الخارج) للاستمرار في تخصصهم ودعم المعامل بالإمكانات.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الهيئة القومية مانحة الاعتماد كانت تصغى باهتمام لرأي الكليات في لجان الزيارة، ورأي الكليات في التقرير الذي تقدمه اللجنة للهيئة، ومن خلال الحوار، والمناقشة يتم تحري الموضوعية التامة، والذي يقنع جميع الأطراف.

وينهى أحد عمداء الكليات المقابلة معقبًا أن الإدارة السلسلة مفتاح كل شئ وأن إتاحة الفرص للتدريب الذي يشبع فعلا احتياجات أعضاء هيئة التدريس أمر أساسي، وبدون دعم قيادة الجامعة يصبح أمر الاعتماد مستحيلا.

ومما تجدر الإشارة إليه اتفاق أفراد العينة التي تم اجراء المقابلة معها من هذه الكليات التي حصلت على الاعتماد على الدور الفاصل لمنسقي المعايير، والحرفية المهنية لمديري وحدات الجودة بها، مما كان له أكبر الأثر في ظهور جهود الكلية في توفير متطلبات الاعتماد موثقة ومرتبة، وملفتة لنظر أعضاء فريق المراجعين من حيث محتواها المنظم بشكل منطقي.

كما تجدر الإشارة إلى أن عينة المقابلة الشخصية اتفقت على الدروس التي يمكن إعلانها (كنموذج مقترح) لباقي الكليات من خلال تجربتهم الناجحة في الحصول على الاعتماد، وهي كالتالي:

1- قيادة الكلية ممثلة في عميدها وقيادة الجامعة ممثلة في رئيسها التي حيث بلغ اهتمام أحدهم إلى الالتحاق ببرامج التدريب للتمكن من أداء رسالته.
2- تم عقد ورش عمل بإشراف خبراء متخصصين لتدريب أعضاء وحدات الجودة بالكليات على كيفية استيفاء المعايير، وكيفية اجراء الدراسات الميدانية، وكتابة نتائجها بأسلوب علمي يمكن من استثمار هذه النتائج في خطط التحسين.
3- ثم التواصل مع الجهاز الإداري، والتوصل إلى قناعة مشتركة 0بأن الاعتماد رسالة وليس مجرد عمل له أجر.
4- تم عقد لقاءات مع قيادات الجامعة المتميزين حتى أصبحت الجودة ثقافة على مستوى الإدارة العليا، وعلى مستوى الوحدات.

2- **المجموعة الثانية، والثالثة:** كليات بعضها حصلت على مشروع والبعض الآخر لم يحصل على مشروع للاعتماد، وتم إرجاء اعتمادها، بالإضافة إلى كليات بصدد التقدم حاليا للحصول على الاعتماد.

بالنسبة للتحديات التي واجهت هذه الكليات:

يعتبر ضعف ثقافة الجودة عند القلة من أعضاء هيئة التدريس، والإداريين بالإضافة إلى صعوبة تدبير الموارد المالية المطلوبة لاستيفاء المعايير الخاصة بالبنية الأساسية، وغيرها من أبرز التحديات.

تقوم رئاسة الجامعة بالتنسيق مع عمداء الكليات ومديري وحدات الجودة بتوفير الدعم اللازم لهذه الكليات للتمكن من الحصول

على الاعتماد، ويمثل هذا الدعم في استمرار قيادات الجامعة ممثلة في رئيسها بأداء الاجراءات السالف الإشارة إليها عند تناول التحديات التي واجهت الكليات المعتمدة يضاف إليها الأنشطة التي قام بها مركز ضمان الجودة، التي أدت إلى انتعاش ثقافة الجودة مما جعل الكليات ذاتها تدبر متطلبات استيفاء المعايير من زيارات للخبراء والتدريب المستمر.

لكن تجدر الإشارة إلى أن بعض هذه الكليات مازال يعاني من بعض التحديات منها ما يتصل بضعف ثقافة التطوير، ومنها ما يرتبط بمقاومة البعض للتطوير، ومنها ما يرتبط بأعداد الطلاب، ومما يلي بعض مما ذكره أفراد العينة نصًا:

"هناك البعض مازال غير مقتنع.. كما أننا نواجه مشكلة الأعداد وضرورة توفير معامل، وأجهزة تتناسب مع هذه الأعداد"

وأكد ما سبق مقابل آخر أشار إلى:

إن أول تحدٍ يواجه الكلية هو الاتجاه السلبي عندالبعض وأن كانوا قلة قليلة مقارنة بم كان في الماضي، كما أن بعض الأساتذة لا يعي أهمية مشاركة الطلاب وتوعيتهم، وأحيانا تكون التحديات المادية فوق طاقة الكلية وتحصل على الدعم المادة من رئاسة الجامعة.

وعموما تم مواجهة هذه التحديات حيث يقوم مركز الجودة بالجامعة بعمل زيارات محاكاة لهذه الكليات وفق جدول محدد سلفا؛ حتى تستعد هذه الكليات للزيارة، ويتم فيها فحص ملفات المعايير وفقا لما ورد في الوثيقة التي أصدرتها الهيئة العليا لضمان الجودة[21]، " ويتم تحديد الاحتياجات التدريبية، وغيرها ويتم تقديم التوجيه الفني اللازم، ويتم تكرار هذه الزيارات حتى قبيل موعد الزيارات الرسمية.

ولعله من المثير للاهتمام اتفاق أفراد العينة الذين تم إجراء المقابلة الشخصية معهم على ضرورة التوصية بأن تفعيل دور الهيئة العليا لضمان جودة التعليم، والاعتماد يحتاج إلى مراعاة ما يلى:

1- ضرورة أن يتم زيادة عدد أيام الزيارة بما يتناسب مع حجم ملفات المعايير المراد فحصها.
2- ضرورة إتاحة قدر أكبر من الحوار مع الكليات، حتى يتسنى توفير قناعة مشتركة بينهما لإزالة ما قد تشعر به الكليات من وجود خلل في الموضوعية في بعض التقارير، وأن لدى الكليات ما يبرهن بمنتهى الموضوعية على ذلك.
3- حاجة بعض المراجعين إلى اتقان مهارات الاتصال مع منسقى المعايير بالكليات
4- ضرورة الاستمرار في التدريب المستمر للمراجعين حتى يتمكنوا من امتلاك المستوى الملائم لأداء مهامهم بأعلى درجات المهنية.
5- ضرورة مراجعة التقارير النهائية للمراجعين قبل إرسالها للكليات لإزالة ما قد يشوبها من غموض أو تناقض.. حتى لو أدى ذلك إلى استدعاء منسق الجودة بالكلية لمناقشته

خلاصة البحث:

اذا كان من المسلم به لضمان جودة التعليم والاعتماد بالكليات، أن تتوفر متطلبات محددة من أهمتها القضاء على مقاومة التطوير، ونشر ثقافة الاعتماد، والتعاون بين أعضاء المؤسسة والتدريب المستمر لإشباع الاحتياجات، وتهيئة البيئة الملائمة، والإدارة المؤسسية، إلا أنه إذ لم تتوفر قناعة على مستوى القيادة تصل درجة اليقين بأنهم أصحاب رسالة تتجاوز مجرد تحقيق مكاسب مادية أو حتى معنوية لتصل إلى مرحلة تحقيق الذات المؤسسية، ولتسطر أمجادها عبر الزمن، ولتجعل من التطور المستمر غاية الغايات، حتى تصبح محط طموحات الباحثين المتميزين، والطلاب الفائقين للالتحاق بها، وأصحاب الأعمال ينتظرون خريجيها للانضمام إلى فرق العمل بمؤسساتهم ، و إذا لم تتوفر هذه القناعة يصبح من الصعب أن تقدم الكليات تعليم عالي الجودة يمكنها من الاعتماد .

توصيات البحث:

- يقترح البحث الحالي أن تقوم بقية الجامعات في مصر بتقديم تجاربها المتميزة والتي من خلالها تم الحصول على الاعتماد؛ وذلك لتبادل الخبرات.
- ضرورة ان تبذل الجامعات قصارة جهدها من اجل التواصل، وان يكون لديها نظاما معلوماتيا دقيقا، وشاملا، وحديثا، ويسهل توظيفه[30].
- ضرورة إعداد كتيب Hand book للكليات يتضمن توجيهات, وإرشادات, منبثقة من واقع خبرات المراجعين في مصر , والعالم, وذالك تمشيًا مع التوجهات العالمية[31] [32].
- ضرورة أن يتوفر فهم مجتمعي عام لعملية ضمان الجودة في التعليم عمومًا وتوفير ثقافة الجودة. [23]
- ضرورة أن يتم التواصل مع لجان ضمان الجودة على مستوى العالم، والاستفادة من توصيات لجان المراجعة [29] .

مراجع البحث

1. جمهورية مصر العربية (2014) دستور جمهورية مصر العربية 2014 فـــي http:www.sis.gov.eg/Newvr/consttt%202014.pdf
2. Stensaker,B(2007) Quality as Fashon (In) Westerheijden,D.F and Others(eds) Quality Assurance in Higher Education Dynamces, Vol20 Spring, Dordrecht. available at:https//:link.spring.com/chapter 10.1007/978-1-4020
3. موسى، جعفر عبد الله، وآخرون 0(2012)إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر، وضمان جودة المخرجات، والحصول على الاعتماد،

مجلــة أمارابــاك، المجلــد الثالــث، العــدد الســابع .متــاح فــي www.amarabac.com

4- محمــد زيــادة مســعد (2007) إدارة الجــودة الشــاملة فــي http:www.diwa/arab.com/spip.php

5- آل داوود يوسف (2007) نشرة حول تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العربي، الكويت: المعهد العربى للتخطيط.

6-Modan, M, (2007), Combat 11 Challenges for Accreditation. .available at: http://www.linkedin.com/plus/comat11challenges-Accreditation.

7- Buetow, S. and welhingham, P. (2003) Accreditation of general practices: challenges and lesson .available at: http://qualitysafety.bmj.com/content/12/2/129

8- أبــو حطــب، فــؤاد؛ وصــادق، آمــال (1996) منــاهج البحــث، القاهرة، مكتبة الأنجلو.

9- Understanding Accreditation http//:www.collenges and fegress.com/ accreditation

10- What does Accreditation mean In: http://www.sostates.com/college-recources/accreditation

11- الدوري، زكريا مطلك (2005)آفاق، ومستلزمات تطبيق الجودة الشــاملة فــي مؤسســات التعلــيم العــالي، المــؤتمر العربــي الأول، حــول استشــراق مســتقبل التعلــيم العــالي فــي مصــر، المنظمــة العربية للتنمية الإدارية ..

12- أحمد، إبراهيم أحمد(2003) الإدارة المصرية في مطلع القرن الحادي والعشرين، القاهرة: دار الفكر العربي .

13- الحسيني، أحمد محمد (2015)التمكين الإداري مدخل لدعم ثقافــة الجــودة بالجامعــات المصــرية، مجلــة دراســات تربويــة، واجتماعيــة، كليــة التربيــة، جامعــة حلــوان المجلــد الحــادي والعشرون، العددالثاني، إبريل .

14- دهنــون، آســية(2015) دور نظــام الجــودة الشــاملة فــي تحقيــق الميــزة التنافســية، رســالة ماجســتير، كليــة العلــوم الاقتصــادية والتجارية وعلوم التيسير، الجمهورية الجزائرية، جامعة الشهيد بخضر الوادي متاحة في:
http:www.univ-eloved.dz/images/memoirfile/M.E-161-IPdf.

15- شكير، عبيس كامل (2016) مفهوم إدارة الجودة الشاملة بابل: كلية الادارة والاقتصاد.

16- حسين، سلامة عبد العظيم (2008) الجودة الشاملة، والاعتماد التربوى، الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

17- الجيار إيمان (2016) معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع العام.
https:www.aptksa.org/vb/showlheread

18- Adina-Petruita,P(2014)Quality Culture.AKey Issue for Romanian Higher Education. available at www.sciencedirect.com.

19- عليمات ،صالح (2007)إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، مؤتمر الجامعات العربية : التحديات، والآفاق المستقبلية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، المغرب.

20- Councel for Higher. Education (2010) values of Accreditation. In://www.accred

21- رجائي، محمد أحمد(2013)اللقاء السنوي السادس للجمعية السعودية للعلوم التربوية' والنفسية، جامعة الملك عبد العزيز، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية .

22- Schindler,L92015)Definitions of Quality in Higher Education.In Higher Learining Researeh Commuications, Vol5,No3.

23- Ozkan,I and Kecetep,I(2013)Quality Assurance in Eurpean Higher Education Area . available atwww.sciencedirect.com.

24- العنزي، سعد، وحمودي العبيد، عائشة(2009)فلسفة الجودة الشاملة للبيئة متاح في:
http://www.iasj.net?full text old=3073.

25- محمد على العلوى حسين (1998) ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العإلى، جدة: جامعة الملك عبد العزيز.

26- Bank,I(1992)The Essence of Total Quality Management,London:Printic Hall.

27- Sagenmuller, U (2016) Common Challenges for Accreditation in Higher Education Institution. In:http://www.u-planner.com. feb2016

28- محمد أمين، ماجدة، وآخرون(2005)الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي:دراسة تحليلية في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول، المؤتمر الثانوي الثالث عشر، الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية في مصر، جامعة القاهرة .

29- Ryan,T(2015)Quality Assurance in Higher Education In .High.Res.commun,Vol5,Num4

30- Yauspronpaiboon,K(2013)Measuring Higher Education Service Quality in Thailand available atwww.sciencedirect.com.

31- Handbook for Implemplementing AQuality Management System In National Mapping Agency(200)Hndbook 18th August

32- University of Oxford(2015)Education Cmmittee Quality assurance handbook.. available at http://www.admin.oxo.ac.uk.

برامج التوأمة كمدخل لتطوير جودة الأداء في الجامعات العربية

(دراسة حالة برنامج التوأمة العلمية العالمية ISTP بجامعة الملك سعود)

أ.د. بوكميش لعلى
جامعة أحمد دراية بأدرار، الجزائر

أ. حوتية عمر
جامعة أحمد دراية بأدرار، الجزائر

الملخص:

تتعدد مداخل تطوير جودة الأداء الجامعي ، ومن بينها تفعيل التعاون في إطار برامج التوأمة بين الجامعات عبر العالم. ومن أجل التغلب على التحديات التي تواجهها الجامعات العربية فيما يتعلق بتحقيق جودة مخرجاتها، ارتأت البعض منها على غرار جامعة الملك سعود إقامة شراكات دولية من خلال برامج للتوأمة مع جامعات دولية رائدة من أجل اكتساب الخبرات، والاستفادة من تجاربها في تطوير آليات وثقافة تطبيق مؤشرات جودة الأداء . وقد أسهم برنامج التوأمة العلمية العالمية ISTP في دعم ترتيب جامعة الملك سعود عالميا كأفضل الجامعات العربية.

وسنحاول في هذا البحث تشخيص واقع تطبيق مؤشرات الجودة في الجامعات العربية، وإبراز أهمية اعتماد برامج للتوأمة في تعزيز التعاون الدولي العربي في تطوير مؤشرات الجودة، مع التركيز على تجربة جامعة الملك سعود كأنموذج.

الكلمات المفتاحية: التعليم الجامعي، جودة الأداء، برامج التوأمة، تجربة جامعة الملك سعود، تطوير الجودة.

Abstract:

There are many approaches to develop the quality of university performance, including the activation of cooperation in the framework of twinning programs between universities over the world.

In order to overcome the challenges faced by Arab universities in terms of achieving the quality of their outputs, some of them, like King Saud University, have decided to establish international partnerships through twinning programs with leading international universities in order to gain experience and develop their mechanisms and culture to implement performance quality indicators.

The ISTP has contributed to supporting King Saud University's global ranking as the best Arab university.

In this research, we will attempt to diagnose the reality of the application of quality indicators in Arab universities and highlight the importance of adopting twinning programs in promoting Arab international cooperation in the development of quality indicators, with emphasis on the experience of King Saud University as a model.

Key words: University education, quality of performance, twinning programs, King Saud University experience, quality development.

مقدمة :

تسعى الجامعات في مختلف دول العالم إلى تحقيق مزيد من التميز سواء في المجال الأكاديمي أو مجال البحث العلمي وإتباع أساليب أكثر تطوراً من أجل التحسين المستمر لعملياتها التعليمية ومخرجاتها.

ومن أجل ضمان التحسين الدائم في أدائها والوصول إلى التميز، أقامت بعض الجامعات العربية على غرار جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية علاقات تعاون علمي وتقني مع الجامعات والمراكز العلمية المتقدمة، من خلال اتفاقيات وبرامج توأمة ، للاستفادة منها في نقل المعارف ، وتبادل الخبرات في معايير الأداء والتقويم المتبعة في الجامعات العالمية للرفع من معايير الأداء والتقويم في جامعة الملك سعود ، للارتقاء بها إلى مصاف الجامعات العالمية.

وهو ما ستحاول هذه الورقة تناوله بالبحث والدراسة والتحليل، مع التركيز على أبرز مؤشرات الأداء التي يمكن استخدامها في الحكم على مدى نجاح تلك البرامج، ومنها تحسين محتوى برامج جامعة الملك سعود لتكون مماثلة للجامعات المتطورة أكاديميا وإداريا.

إشكالية البحث:

إن ما يمر به التعليم العالي في الوطن العربي من تحولات مصيرية في شتى مجالات الحياة وميادينها، ووضعيات تاريخية صعبة ومعقدة، تنأى به عن دوره الحضاري والتنويري الفاعل في عصر أصبح ينظر فيه للجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهان لعملة واحدة.

ولعل هذا ما دفع العديد من الجامعات على غرار جامعة الملك سعود، إلى اعتماد برامج التوأمة ، لمحاكاة التطورات التي عرفتها الجامعات العالمية الرائدة، والاستفادة منها في تطبيق نماذج تسهم في تطوير جودة الأداء. ومن هنا تتحدد إشكالية البحث من خلال التساؤل التالي: كيف تسهم برامج التوأمة في تطوير جودة الأداء في الجامعات العربية انطلاقا من تجربة جامعة الملك سعود ؟

أهداف البحث:

نهدف من خلال هذا البحث إلى:

1. تحديد الإطار المفاهيمي لجودة ومؤشرات الأداء بالتعليم الجامعي.
2. إبراز أهمية برامج التوأمة بين الجامعات العربية والجامعات العالمية الرائدة، وإمكانات الاستفادة منها في تطوير جودة الأداء في الجامعات العربية، والنهوض بمكانتها الحضارية.
3. عرض نماذج عالمية وعربية لأشكال التعاون في التعليم العالي.
4. الاطلاع على برنامج التوأمة العلمية العالمية ISTP بجامعة الملك سعود، والمكاسب التي حققها للجامعة، وامكانية اعتماده كأنموذج للتعاون بين الجامعات العربية وغيرها من الجامعات الرائدة.

منهجية البحث:

سنعتمد في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، للتعرف على مفاهيم جودة الأداء في التعليم العالي ، وتحليل مختلف الإحصائيات ومؤشرات النجاح في النماذج المدروسة في هذا البحث، وذلك بالتركيز أساسا على حالة جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية.

خطة البحث:

تشتمل خطة البحث على المحاور التالية:

أولا: جودة الأداء وواقع تطبيق مؤشراته في الجامعات العربية

ثانيا: برامج التوأمة وجهود التعاون الدولي العربي في تطوير مؤشرات جودة التعليم العالي.

ثالثا: برنامج التوأمة العلمية العالمية ISTP بجامعة الملك سعود كأنموذج.

أولا: جودة الأداء وواقع تطبيق مؤشراته في الجامعات العربية

يستحوذ مفهوم جودة الأداء الجامعي على اهتمام مختلف المستويات الإدارية في المنظمات عامة ومنها التعليم العالي، وذلك لأهمية الجودة بوصفها سلاح تنافسي يُمكن المنظمة من البقاء والنمو.

ويشكل تطبيق مفهوم لجودة أحد أهم التحديات التي تواجه الجامعات العربية، فما واقع تطبيق مؤشرات الجودة فيها؟

1. مفاهيم مرتبطة بجودة الأداء الجامعي:

تعتبر عملية استخدام مؤشرات الأداء للحكم على مستوى جودة التعليم الجامعي عملية صعبة ، وللإطلاع على واقع تطبيقها في الجامعات العربية، سوف نتعرض لمفهوم مؤشرات قياس الأداء ، ومن ثم التعريف بمؤشرات تقييم جودة الأداء في التعليم الجامعي.

1.1. مفهوم الأداء ومؤشرات قياسه:

يجمع أغلب الباحثين على أن الأداء هو " إنجاز الأعمال كما يجب أن تنجز"، حيث يركّز على إسهامات الفرد في تحقيق أهداف المؤسسة من خلال درجة تحقيق وإتمام مهام وظيفته، وعلى مسؤولية المديرين لتحقيق تلك الأهداف[1].

وتعد مؤشرات الأداء إحدى تقنيات قياس نجاح الأداء بناء على معايير تحددها طبيعة مهام ونشاطات الإدارات المتعددة (تجهيزات، تقنية، مباني، إدارية إشرافية)،...الخ. وفي هذا السياق نشير للآتي:

– تستعمل مؤشرات الأداء، في تقييم ما إذا كانت أنشطة العمل ناجحة في تحقيق النتائج المنشودة أم لا[2].

– توفر مؤشرات قياس الأداء أساس مهم لرصد ما ينجز من تقدم في تنفيذ أنشطة خطة العمل.

– تسهل مؤشرا ت قياس الأداء الرجوع لجميع عناصر خطة العمل، والنتائج المتوقعة من تنفيذ جميع عناصرها، وربطها بالمؤشرات الدالة على الوضع القائم، وقياس مدى تحقيق النتائج المنشودة.

وتنقسم مؤشرات تقييم الأداء إلى نوعي، هما[3]:

أ. مؤشرات كمية، وهي عبارة عن مقاييس كمية للتغير في مستويات الانجاز (النتائج المتحققة) لفترة زمنية معينة، وهذا النوع من المؤشرات يركز على النتائج المادية الملموسة.

ب. مؤشرات نوعية، وهي عبارة عن مقاييس غير إحصائية يعبر عنها من خلال قياس اتجاهات الأفراد المستفيدين أو المعنيين بالاستفادة من خدمة التعليم عن طريق إبداء آراءهم وملاحظاتهم ، واجتهاداتهم في الحكم على مستوى الرضا، أو النجاح ، وبالتالي يحكمون عليها في تقييمهم للإنجاز المتحقق عن المؤشر النوعي المختار.

2.1. ضمان جودة التعليم العالي:

رأى مؤتمر اليونسكو للتعليم بباريس في أكتوبر 1998 بأن مفهوم الجودة في التعليم العالي متعدد الأبعاد وينبغي أن يشمل جميع أنشطة التعليم مثل[4]: المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، البحوث العلمية، الطلاب، المباني والمرافق والأدوات، توفير الخدمات للمجتمع المحلي، تحديد معايير للجودة معترف بها دوليا.

فإذا كلن مفهوم الجودة مرتبط بالتميز وبالتالي الرقيّ والازدهار على جميع الأصعدة ، فإن مفهوم جودة التعليم العالي يتناول من خلال الأهداف المرجوة منه والمتمثلة أساسا في التميز والتمايز عن الآخرين، عن طريق الملاءمة مع الغايات أو المدخلات مع الطموحات لتحقيق درجة الرضا ، سواء من حيث الطلبة الوافدين أو المتخرجين وحتى في علاقة مؤسسات التعليم العالي مع المؤسسات الأخرى خاصة المؤسسات الاقتصادية أو متطلبات السوق الداخلية والدولية.

ونظراً لتعاظم أهمية ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي فقد بذلت جهود كثيرة في هذه الصدد على المستويين الدولي والإقليمي، وأصبح ضمان الجودة Quality Assurance من اهتمامات الدول.

وينظر لضمان جودة التعليم العالي على أنه : " القوة الموجهة والمرشدة وراء نجاح أي برنامج أو نظام أو مقرر دراسي، وهذا يتطلب أن تندمج آليتها مع جميع نشاطات المؤسسة التعليمية "[5] .

فهو يعبر عن 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 محليا أو عالميا.

وتسعى الجامعات العربية اليوم إلى تطبيق المواصفات القياسية الدولية في المجالات التعليمية اعتمادا على معايير إتحاد الجامعات العربية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي [6] بعد تطبيق المواصفة المعتمدة وتحقيق شروطها. ويمكن تحديد الغرض من ضمان الجودة من منظور الجامعات العربية فيما يلي[7]:

– ضمان الوضوح والشفافية للبرامج الأكاديمية.

– توفير معلومات واضحة ودقيقة للطلبة، وتحديد أهداف واضحة ودقيقة للبرامج الدراسية التي تقدمها الجامعة، والتحقق من توفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بفاعلية ولضمان استمراريتها.

– ضمان أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تلبي متطلبات الاعتماد الأكاديمي، وتتفق مع المعايير العالمية في التعليم العالي ومتطلبات المهن وحاجات الجامعة ، والطلبة ، والدولة ، والمجتمع.

– توفير آلية بمساءلة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على البرامج الأكاديمية.

– تعزيز ودعم ثقة الدولة والمجتمع بالبرامج التي تقدمها الجامعة.

– الارتقاء بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمها الجامعة للمجتمع، حيث أن التقويم الخارجي والاعتماد يتطلبان تعديل في الممارسات بما يلبي حاجة ومتطلبات التخصصات والمهن.

2. مؤشرات الجودة في التعليم العالي:

يعتبر تحديد مؤشرات الأداء تحديد لمؤشرات الجودة ، وتعد مؤشرات الجودة بمثابة العناصر والمرامي التي يتم الحكم في ضوئها على مدى تحقيق أهداف الجودة ، فهي تمثل: "البيانات التي يمكن قياسها إيجابيا، ويعتمد عليها كمقياس للجودة أو الانجاز"[8].

وقد برز مفهوم المؤشر من حاجة المؤسسات التعليمية إلى التوافق والتكيف مع متطلبات نظم الجودة وما يتطلبه ذلك من ضرورة توافر بيانات ومعلومات واضحة حول مستويات الجودة القائمة بحيث يمكن من خلالها رؤية المشكلات والتعرف على مستوى رضا العملاء والمستهلكين، وتأتى المؤشرات لتحقق هذه الضرورة ولتمثل إحدى أدوات نظم الجودة الشاملة[9].

وبشكل عام هناك نوعين من مؤشرات الجودة ، وهي[10]:

1. مؤشرات لضبط الجودة : وتتعلق بمعايير ترغب الوزارة في الحفاظ عليها، وتصاغ على مستوى الإدارة العامة بالوزارة، باستخدام معايير مماثلة لتلك المستخدمة في صياغة المتطلبات الأساسية للمواصفة أو باستخدام متطلبات بمستوى أدنى تتعلق بصفات مميزة محددة، مثل الأمان، والموثوقية ، ورضا المستفيدين ...الخ.

2. معايير لتحسين الجودة، تنحصر غالباً في الحد من الأخطاء، والهدر ، وفي تطوير منتجات جديدة بسمات وصفات مميزة ترضي حاجات المستفيدين بفاعلية أكبر.

وفوائد تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي[11]، تتمثل فيما يلي:

1. الالتزام برسالة الجامعة.
2. تحقيق رسالة الجامعة وأهدافها.
3. الالتزام بمعايير جودة عالية في الأداء.
4. ضمان مخرجات متميزة تتناسب مع متطلبات الجودة.
5. مستوى أداء مرتفع لجميع العاملين.

وتختلف مؤشرات ومعايير توكيد الجودة والاعتماد في إعدادها وصياغتها وعمقها واتساعها باختلاف الدول التي تطبقها إلا أنها جميعًا تتفق في المحتوى والمضمون والتوجهات.

وبما أننا سنركز الدراسة في المحور الأخير على جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، فسوف نشير إلى معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي المحددة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي (NCAAA)(*) بالمملكة، وتشمل أحد عشر مجالاً عاماً لأنشطة هذه المؤسسات والبرامج، وهي:

1. الرسالة والغايات والأهداف.
2. السلطات والإدارة.
3. إدارة ضمان الجودة وتحسينها.
4. التعلم والتعليم.
5. إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة.
6. مصادر التعلم.
7. المرافق والتجهيزات.
8. التخطيط والإدارة المالية.
9. عمليات التوظيف.
10. البحث العلمي.
11. علاقات المؤسسة التعليمية بالمجتمع.[12]

وتستخدم مؤشرات الجودة في معظم آليات ضمان الجودة مثل معايير الجودة، جوائز الجودة ، أنظمة الاعتماد، إضافة لأنظمة التقييم وآلياته الداخلية والخارجية، وإذا ما أحسن فهمها وتوظيفها تلعب دوراً مهماً في تطوير التعليم وتحسين مخرجاته وقد كان ولازال تبنى مؤشرات الجودة أساساً للتوجيه والتقويم ثورة حقيقية في مجالات التربية والتعليم.[13]

3. واقع تطبيق مؤشرات جودة الأداء الجامعي في العالم العربي:

(*) تم إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بموجب الموافقة رقم 7/ب/6024 بتاريخ 1424/2/9هـ على قرار مجلس التعليم العالي رقم 1424/28/3هـ في جلسته الثامنة والعشرين المنعقدة بتاريخ 1424/1/15هـ. وهي تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي تحت إشراف مجلس التعليم العالي وهي السلطة المسئولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي لإمكانية الارتقاء بجودته.

قبل الحديث عن مجهودات الدول العربية لضمان الجودة وتطوير مؤشراتها ، سوف نشير إلى واقع التعليم في الجامعات العربية.

1.3. واقع التعليم الجامعي في الدول العربية:

لقد شهد التعليم الجامعي في الوطن العربي توسعاً كميّا متسارعاً خلال العقود الثلاثة الماضية، إلا أن هذا التوسع لم يواكبه تحسن في نوعية هذا التعليم وجودته. وبقيت الجامعات العربية تعاني من تحديات تتصل بتدني نوعية مخرجاتها وعدم موائمتها لاحتياجات سوق العمل وخطط التنمية، ولذا سعت الكثير من الدول العربية إلى إصلاح مؤسسات التعليم العالي وتجويد مخرجاتها بإنشاء وتشكيل الهيئات أو المجالس المتخصصة للاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة.[14]

ويتميز التعليم العالي في البلدان العربية عموما بالخصائص التالية [15]:

1. حديث العهد حيث أن ما يقارب ثلاثة أرباع الجامعات العربية لا يتعدى عمرها 20 عاما.
2. عدم وضوح الرؤية وغياب السياسات الواضحة التي تحكم العملية التعليمية.
3. ضعف استقلالية عدد من الجامعات ووقوعها تحت السيطرة المباشرة للنظم الحاكمة مما أدى لتحول العديد منها إلى ساحة للصراعات السياسية والعقائدية، ولتكدس مخيف بسبب التزايد غير المحسوب لأعداد الطلبة الملتحقين بها.
4. قلة الإنفاق على التعليم العالي.
5. التوسع الكمي في نشر التعليم العالي، وكان ذلك على حساب نوعية التعليم وجودته.
6. المكتبات في جامعات كثيرة دون المستوى المطلوب.
7. المعامل والمختبرات أصبحت قديمة ولا تتسع للأعداد المتزايدة من الطلبة.
8. أعضاء هيئة التدريس في عدد كبير من الجامعات العربية يعانون من انخفاض حاد في المرتبات لا يسمح لهم بالتفرغ للتعليم ، ناهيك عن البحث.
9. المناهج الدراسية في الجامعات العربية تقليدية ولا تعطي دورا إيجابيا للطالب في العملية التعليمية.

ومثل هذه الخصائص ، وغيرها كان لها تأثير سلبي على مستوى التعليم وجودة مخرجاته في الجامعات العربية.

2.3. مجهودات الدول العربية لضمان الجودة وتطوير مؤشراتها:

هناك توجهات إيجابية في معظم البلدان العربية نحو إنشاء هيئات مستقلة للاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي:

1. فخلال مؤتمرهم الإقليمي حول التعليم العالي في بيروت سنة1998، توصل الوزراء العرب إلى قرار يدعو إلى وضع آلية إقليمية لضمان الجودة والاعتماد برعاية اتحاد الجامعات العربية.

2. إنشاء الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي (ANQAHE) في حزيران/يونيو 2007 كمنظمة غير حكومية غير ربحية مستقلة بالتعاون مع الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي، وتعمل بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية لتكون منصة لتبادل المعلومات ونشر المعرفة وتحسين الخبرة المهنية لوكالات ضمان الجودة الوطنية بهدف تعزيز التعاون ما بين منظمات ضمان الجودة المشابهة في البلدان العربية ومع باقي دول العالم. [16]

3. إنشاء المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم (AROQA) (الشبكة العربية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم (ARQAANE) سابقاً)، وهي جمعية دولية غير ربحية تأسست في بلجيكا في شهر يوليو عام 2007 وغايتها الأساسية النهوض بمستوى جودة التعليم العالي بشكل عام مع التركيز على العالم العربي بشكل خاص.

4. إنشاء مجلس ضمان الجودة والاعتماد لاتحاد الجامعات العربية: وإقرار نظامه الأساسي وهيكله التنظيمي وتحديد مهام ووحدات المكتب التنفيذي له في 2007 [17]. وقد أعد المجلس أدلة تسترشد بها الجامعات لتقويم جودة أدائها، أو التقدم لمجلس ضمان الجودة والاعتماد للحصول على شهادة ضمان الجودة. بهدف مساعدة الجامعات العربية على: التقويم الذاتي للجامعات، وتحديد أسلوب التقويم الخارجي، وطرق ضمان الجودة الشاملة للجامعة، الاعتماد.

5. تنظيم المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي (IACQA)، وينبثق بكافة هيئاته عن اتحاد الجامعات العربية، والمقر الرئيسي الدائم لأمانته العامة بجامعة الزرقاء/الأردن. وتُشرف عليه لجنة منظمة دائمة عربية عليا تتكون من (31) عضواً، إضافة للجنة تحكيم عالمية تتكون من (140) عضواً من ذوي الخبرة والاختصاص من مختلف الجامعات العربية والأجنبية. ويقيم مؤتمره سنويا، وقد عقدت دورته الأولى بجامعة الزرقاء في: 10- 2011/5/12م.

وعلى مستوى الجامعات العربية طورت معايير لضمان الجودة والاعتماد لـ 11 محورا وهي: رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة، القيادة والتنظيم الإداري، الموارد، أعضاء هيئة التدريس، شؤون الطلبة، الخدمات الطلابية، البرامج الأكاديمية وطرائق التدريس ومصادر التعلم والكتاب الجامعي، البحث العلمي، خدمة المجتمع، التقويم، الأخلاقيات الجامعية. [18]

وأنشأت معظم الدول العربية هيئات أو لجان لضمان الجودة وضبط الجودة، إلا أنها تتسم بضعف التنسيق فيما بينها، ولذا نرى بأن التنسيق مع الهيئات الدولية سيكون أكثر إيجابية لاكتساب الخبرات.

ثانيا: برامج التوأمة وجهود التعاون الدولي العربي في تطوير مؤشرات الجودة

بالرغم من إنشاء عدد كبير من الهيئات المختصة بضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي للتعليم العالي في معظم الدول العربية، إلا أنها تفتقد لجانب التعاون وتبادل الخبرات بينها.

ولضمان تحسن دائم في أداء الجامعات العربية والوصول للتميز، ينبغي فتح قنوات التعاون بينها، ومع مختلف هيئات ضمان الجودة في دول العالم، وبالأخص في دول الإتحاد الأوروبي وشمالي أمريكا وآسيا، ومع للمنظمات الدولية لاسيما اليونسكو. وتشكل برامج تيمبوس[19] وإيراسموس بلس[20] ومسار بولونا[21] الأوربية، إطارا للتعاون بين الجامعات العربية والأوربية.

1. برامج التوأمة بين الجامعات وأهميتها لتطوير جودة الأداء:

يشير مفهوم التوأمة الجامعية إلى التعاون بين الجامعات، وتشكل أداة لنشر المودة والإخاء بين أبناء البشر مهما اختلفت حضاراتهم ومذاهبهم. ولا شك أن تعزيز التوأمة مع الجامعات العالمية الرائدة والمراكز العلمية المتقدمة من خلال اتفاقيات توأمة سيسهم في الارتقاء بالجامعات العربية إلى مصاف الجامعات العالمية.

وتكمن أهمية التوأمة بين الجامعات العربية والعالمية، فيما يلي[22]:

1. الرفع من نوعية برامج الجامعات العربية وبرامج الإعداد لتكون مماثلة للجامعات المتطورة أكاديميا وإداريا.
2. الاستفادة من برامج الأساتذة الزائرين وخبراتهم.
3. تبادل الخبرات في معايير الأداء والتقويم المتبعة بالجامعات العالمية للرفع من معايير الأداء والتقويم بالجامعات العربية.
4. التوسع في برنامج تبادل منح الطلاب بين الجهتين.
5. مد الجسور المعرفية الدائمة بين الجامعات العربية والجامعات العالمية في برامج تطوير العلوم التطبيقية.
6. الاستفادة من السجل التاريخي الطويل للجامعات العريقة في أوربا في تطوير الجامعات حتى لا تقع في أخطاء فادحة وقعت فيها الجامعات العالمية أثناء التطوير ليتم تجنبها واختيار النموذج الأفضل.

وقد كان لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) دور بارز في تعزيز جهود التعاون الدولي العربي في تطوير مجالات التعليم. فمن أهم أدوار منظمة (اليونسكو) في منظومة الأمم المتحدة المساعدة في بناء القدرات في البلدان النامية من خلال برامج ومبادرات رائدة مثل التعليم للجميع وبرامج محو الأمية.

وبدأت اليونسكو في 1992م بإنشاء برنامج التوأمة الجامعية (University Twinning).

ويعد برنامج توأمة الجامعات مظلة تحوي 500 كرسي وشبكة تعمل في أجزاء مختلفة من العالم بهدف تجديد وتعميم التعليم العالي عالمياً[23]. وفي كل سنة تحدد اليونسكو حوالي 30 شبكة جديدة حول العالم، معظمها يمنح للجامعات.

2. التجارب الدولية في مجال التوأمة:

من بين التجارب الدولية في مجال التوأمة، نشير للتجارب التالية:

أ. التجربة الصينية : بدأت تجربة الصين في مجال التوأمة العالمية للجامعات من خلال برنامج يهدف لربط الجامعات الصينية بالعالم المتقدم، ولعل أشهر التجارب الصينية هي تجربة جامعة نانجنق مع جامعة جون هوبكن الأمريكية التي أثمرت إنشاء مركز نانجنق-هوبكن (Hopkins Center-Nanjing) للدراسات الصينية الأمريكية.

ب. التجربة البريطانية: حيث أقام اتحاد طلاب كلية لندن الجامعية (London-University College) توأمة مع جامعتين فلسطينيتين (جامعة القدس بالضفة الغربية وجامعة الأزهر بغزة). ويتضمن البرنامج التبادل التعليمي بين الطلاب في تلك الجامعات. وقام اتحاد طلاب جامعة مانشستر بتوأمة مع جامعة النجاح بنابلس.

ج. التجربة الهندية : قامت شركة هندية متخصصة في مجال تقنية المعلومات بتقديم برنامج التعاون بين الجامعات الهندية والصينية. ويهدف البرنامج إلى مساعدة الطلاب الصينيين على إكمال دراستهم الجامعية في مجالات هندسة البرمجيات، تطبيقات الحاسوب والشبكات في الجامعات الهندية.

د. التجربة اليابانية : في عام 2005م وقّعت جامعة واسيدا (Waseda University) اتفاقية مع اليونسكو، فيما يعرف باسم برنامج التعاون لاستعدادات الطوارئ والاستجابة. ضمن برنامج التوأمة التابع لليونسكو، ويقوم

بأبحاث وأنشطة تعليمية في مجال الوقاية من المخاطر، من خلال التعاون مع ثلاثين جامعة رئيسة في العالم.

هـ. **التجربة السنغافورية:** أنشئت الجامعة الوطنية السنغافورية NUS تحالف عالمي في عام 1998 مع معهد ماساتشوسيش للتكنولوجيا MIT وجامعة نانيانج NTU ، نتج عنه إنشاء تحالف علمي عالمي باسم MSA يهتم بمجالات الهندسة والتعليم والبحوث لتزويد الباحثين والطلاب بمواد غير محدودة في مجالات البحث.[24]

و. التجربة المصرية : بمصر قامت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر بتوقيع عدة اتفاقيات مع عدة مؤسسات دولية، وشملت: اتفاقية تفاهم مع المؤسسة الأوربي للجودة EFQUEL، اتفاقية تفاهم مع المؤسسة الوطنية لمنح الدرجات العلمية والتقييم في جامعة NIAD-UE باليابان، اتفاقية تفاهم مع مجلس التعليم الهندسي باليابان (JABEE)، اتفاقية تفاهم مع رابطة اعتماد الجامعات باليابان (JUAA)، اتفاقية تفاهم مع هيئة المؤهلات الاسكتلندية SQA، اتفاقية تفاهم مع جمعية كليات الطب الأمريكية (LCME)، اتفاقية تفاهم مع هيئة التعليم التقني والمهني والتدريب (TVET UK) بالمملكة المتحدة، اتفاقية تفاهم مع هيئة اعتماد برامج الهندسة وعلوم الحاسب والعلوم والرياضيات الألمانية، اتفاقية تفاهم مع الشبكة الأوربية لاعتماد التعليم الهندسي (ENAEE)، اتفاقية تفاهم مع الهيئة الأمريكية لضمان جودة التعليم الهندسي والتكنولوجي(ABET)، اتفاقية تفاهم مع نقابة الأطباء، اتفاقية تفاهم مع مشروع دعم القدرات في مجال حقوق الإنسان (بناء).

ثالثا: برنامج التوأمة العلمية العالمية ISTP بجامعة الملك سعود كأنموذج

أقامت بعض الجامعات العربية على غرار جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية علاقات تعاون علمي وتقني مع جامعات ومراكز علمية عالمية رائدة بغرض تبادل الخبرات وتطوير جودة الأداء الجامعي. ومن أهم هذه الجامعات جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية والتي تتصدر ترتيب أفضل الجامعات العربية.

1. مكانة الجامعات السعودية في ترتيب أفضل الجامعات عالميا وعربيا:

تصنف الجامعات والكليات بتصنيف أكاديمي معتمد على عدد من المؤشرات الكمية التي تساعد على ترتيب هذه الجامعات سواء من ناحية الأداء أو الآراء النوعية للمتخرجين وأصحاب الشركات، وهناك العديد من المنظمات تقوم بترتيب الجامعات وأهمها الترتيبات التي تقوم بها جامعة شانغهاي[25]، وترتيب Times Higher Education World University Rankings وترتيب (QS) [26].

ومهما كانت المؤسسة المسؤولة عن الترتيب فلا توجد أي جامعة عربية بين المائتين الأولى، وفي كل الترتيبات نجد أن جامعة الملك سعود تحتل المرتبة الأولى بين الدول العربية، وهناك بلدانا عربية ليس لها أي تمثيل بين جامعات الدول الثمانمائة الأوائل ومنها المغرب والجزائر وتونس وليبيا والسودان واليمن وموريتانيا، وللأسف لا نجد بلدا مثل المغرب في هذه اللوائح علما أن أول جامعة في العالم أنشئت بالمغرب (جامعة القرويين بفاس التي بنيت في القرن 9 ميلادي). [27] وفي تصنيف الجامعات العالمية للعام 2018/2017 ، والذي تنشره مؤسسة (Quacquarelli Symonds QS) البريطانية، جاء ترتيب الجامعات العربية ضمن أفضل 1000 جامعة كالتالي [28]:

جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالسعودية (173)، جامعة الملك سعود (221)، جامعة الملك عبد العزيز (267)، جامعة قطر (349)، جامعة الإمارات (390)، جامعة الخليج العربي بالبحرين (411–420)، جامعة خليفة بأبوظبي، وجامعة السلطان قابوس (451–460)، جامعة الملك خالد بالسعودية (471–480)، جامعة القاهرة (481–490)، جامعة بغداد (501–550)، جامعة الأردن، وجامعة أم القرى بالسعودية (551–600)، جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، وجامعة الكوفة بالعراق (601–650)، جامعة الكويت (651–700)، جامعة الشارقة بالإمارات، وجامعة عين شمس بمصر (701–750)، جامعة الإسكندرية ، وجامعة أبوظبي، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالسعودية، وجامعة الملك فيصل بالسعودية (751–800)، جامعة بيرزيت بالضفة الغربية، وجامعة الأزهر بمصر، وجامعة محمد الخامس بالمغرب، وجامعة البحرين (801–1000) . وبذلك احتلت السعودية المراكز الثلاثة الأولى عربيًا في القائمة، ومن ضمنها جامعة الملك سعود (221) المعنية بالدراسة.

ويعتبر هذا الترتيب في تصنيف الجامعات عامل محفز على تنمية قدرات الجامعات العربية والسهر على أداء وظائفها.

2. برنامج التوأمة العلمية العالمية ISTP بجامعة الملك سعود:

تعد جامعة الملك سعود أول جامعة في المملكة ، أنشأت عام 1377هـ/1957م. وتتصدر ترتيب أفضل الجامعات العربية، وقد ارتقت نحو العالمية متفوقة على العديد من الجامعات الأوروبية والأمريكية (استوعبت 4500 عضو هيئة تدريس تخرج (80 %) منهم في أفضل (100) جامعة في العالم). [28]

وقد حرصت جامعة الملك سعود على إطلاق برنامج للتوأمة العلمية العالمية (International Scientific Twinning Program– ISTP) ، لتوفير مناخ أفضل للتعاون العلمي مع الجامعات العالمية الرائدة على كافة المستويات.

1.2. مكونات استراتيجية جامعة الملك سعود:

بدأت جامعة الملك سعود خطتها الطموحة نحو الريادة العالمية بعد أن صاغت رؤيتها حتى عام 2030م .

رؤية الجامعة: " تحقيق ريادة عالمية من خلال شراكة مجتمعية لبناء مجتمع المعرفة " بكل وضوح.

رسالة الجامعة: "تقديم تعليم مميز، وإنتاج بحوث إبداعية تخدم المجتمع وتسهم في بناء اقتصاد المعرفة، بإيجاد بيئة محفزة للتعلم والإبداع الفكري، والتوظيف الأمثل للتقنية، والشراكة المحلية والعالمية الفاعلة"، من خلال طرح برامج أكاديمية عالية الجودة، وريادة الأبحاث الإبداعية والتعبير الخلاّق، وبمشاركة مجتمعية فعالة لتحقيق التنمية.

الأهداف الاستراتيجية للجامعة: تقوية الجامعة بأكملها، والتميز في مجالات أكايمية محددة بحثياً وتعليمياً، استقطاب وتطوير هيئة تدريس متميزين، تحقيق الجودة المطلوبة من خلال تقليل عدد طلبة الجامعة وزيادة نسبة طلبة الدراسات العليا ورفع شروط الالتحاق بالجامعة، تمكين طلبة الجامعة من اكتساب المهارات الفكرية والمهنية أثناء حياتهم الأكاديمية، بناء جسور التواصل داخل الجامعة وخارجها مع الجامعات والشركات والمجموعات المحلية والعالمية[29].

2.2. إطلاق الجامعة لبرنامج التوأمة العلمية العالمية:

قام فريق عمل متخصص من جامعة الملك سعود في 2008/7/02 بدراسة إمكانية إقامة عمليات توأمة علمية مع الجامعات الصينية المرموقة وفقا للتصنيفات العالمية للجامعات، رغبة من وزارة التعليم العالي لتوفير جميع السبل والإمكانات للقطاع لإقامة شراكة علمية عالمية متميزة مع التجارب الدولية الناجحة ومنها الصين.

وأتت هذه الخطوة بعد دراسة معمقة للتجارب العالمية في مجال التوأمة العلمية العالمية، حيث سعت الجامعة للاستفادة من تجارب الآخرين.

أ. الرؤية والرسالة والأهداف لبرنامج التوأمة العلمية العالمية:

الرؤية : توأمة وشراكة علمية مع الجامعات العالمية الرائدة،

الرسالة : تعزيز التعاون العلمي والتقني مع الجامعات والمراكز العلمية المتقدمة، من خلال اتفاقيات توأمة تسهم في الارتقاء بجامعة الملك سعود إلى مصاف الجامعات العالمية.

أهداف الجامعة من برنامج التوأمة العلمية العالمية:

– تحقيق الريادة العلمية من خلال الارتقاء بالعلمية التعليمية لتخريج كوادر بشرية قادرة علي مسايرة الركب العالمي. .

– الارتقاء بالعملية البحثية لتطوير المملكة نحو مسايرة التقدم العلمي. النهوض والارتقاء بالكوادر البشرية الحالية من مديرين وصناع القرار في الشأن العلمي والبحثي لتحديث الجانب المعرفي لديهم ومسايرة الجديد في مجالاتهم علي مستوي العالم.

– المبادرة بأنشطة تسهم في تطوير البرامج الأكاديمية والبحث العلمي والتقني في جامعة الملك سعود من خلال اتفاقيات توأمة مع الجامعات العالمية العريقة ومراكز البحوث العالمية المرموقة،

– تسهيل مهمات تبادل زيارات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بين جامعة الملك سعود والجامعات العالمية العريقة، وتهيئة عقود المشاريع البحثية المشتركة في مجالات تقنية وعلمية متقدمة.[30]

ب. مهام برنامج التوأمة العلمية العالمية:

تتمثل مهام برنامج التوأمة العلمية العالمية فيما يلي: [31]

1. الإسهام في تحقيق الريادة العالمية من خلال الارتقاء بالعملية التعليمية والبحث العلمي.

2. التعريف بالجامعة في المحافل الدولية.

3. الإسهام في تطوير البحث العلمي والتقني بين الجامعة و المؤسسات العالمية.

4. تنمية الأطر البشرية بالجامعة من خلال :

5. تسهيل مهام تبادل أعضاء هيئة التدريس بين الجامعة المؤسسات العالمية.

6. تسهيل مهام تبادل زيارات الطلاب وبخاصة طلاب الدراسات العليا.

7. تسهيل الإشراف المشترك على طلاب الدراسات العليا.

8. تسهيل الزيارات القصيرة و التفرغ العلمي لأعضاء هيئة التدريس في إطار نشاط البرنامج.

9. تهيئة عقود المشاريع البحثية المشتركة بين الجامعة والمؤسسات العلمية العالمية.

10. متابعة تنفيذ وتفعيل الاتفاقيات.

11. إنشاء قاعدة بيانات للمؤسسات العلمية العالمية.

د. آلية عمل برنامج التوأمة إجراءات إتمام عقود التوأمة:

تمثل آليات تحقيق مهام البرنامج فيما يلي[32]:

1. الاعتماد على قائمه وزاره التعليم العالي في تحديد الجامعة التي ترغب الجامعة في الشراكة معها.

2. تحديد الجامعات والمعاهد ومراكز البحوث العالمية وتصنيفها وفقاً للمجالات البحثية المتخصصة في ضوء تصنيف المنظمات العالمية لها.

3. إعداد قاعدة بيانات لمختلف الجامعات والمعاهد ومراكز البحوث العالمية المرموقة علمياً.

4. دراسة مقترحات التعاون المقدمة من جهات الجامعة والتوصية بالقبول أو الرفض.

5. الاتصال وبناء جسور التواصل بين الجامعة والمؤسسات العلمية العالمية والوطنية تمهيداً لإبرام اتفاقات توأمة علمية.

6. المشاركة في المحافل العلمية الدولية.

7. تسهيل إجراءات تبادل الزيارات بين الجامعة والمؤسسات العلمية العالمية.

8. إعداد عقود الخدمات ومتابعتها بالتنسيق مع الكليات ذات العلاقة.

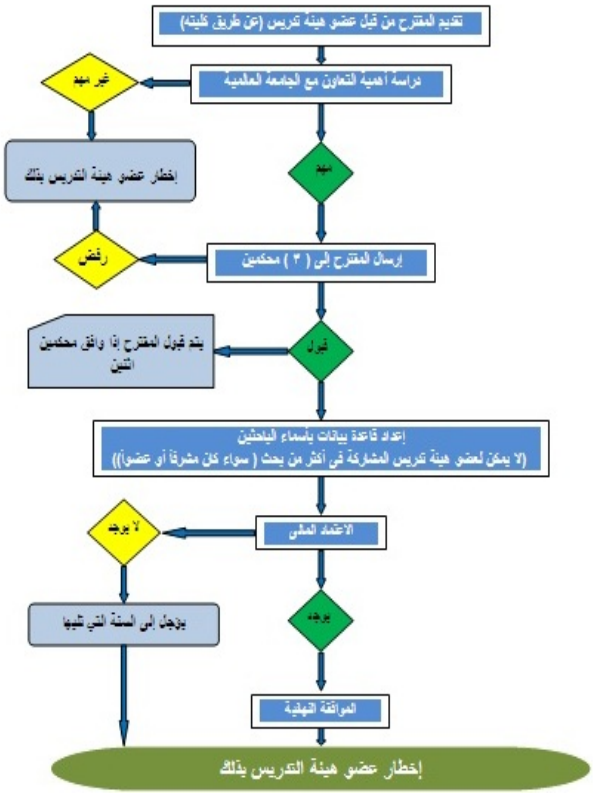
9. التنسيق مع برامج الجامعة المختلفة لتعظيم الفائدة المرجوة من أنشطة البرنامج.

10. التواصل وإعداد وتنسيق برامج تعاون وتبادل الخبرات مع المؤسسات الوطنية.

11. رفع تقارير دورية عن سير العقود والمشاريع البحثية لسعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي.

وقد ضع برنامج التوأمة العلمية العالمية آلية يتم من خلالها إبرام عقود الخدمات للمؤسسات البحثية العالمية والوطنية ، حيث يتم تحديد الجامعات العالمية المرموقة والمعاهد ومراكز البحوث العالمية المتقدمة وإجراء التصنيف لها، وإعداد قاعدة بيانات لمختلف الجامعات والمعاهد ومراكز المعرفة الإنسانية العالمية والتقنية، والاتصال بالمؤسسات العلمية العالمية، وذلك بالتنسيق مع الكليات ذات العلاقة، وحصر حاجات الكليات والأقسام إلى التعاون العالمي والتقني وأولوياتها بالتنسيق مع الكليات، بالإضافة إلى حصر حاجات برامج التطوير في الجامعة إلى التعاون العالمي، وتسهيل إجراءات تبادل الزيارات بين الجامعة والمؤسسات ، وإعداد عقود الخدمات والمشاريع للتوقيع بين الجانبين، ومتابعتها بالتنسيق مع الكليات ذات العلاقة، ورفع تقارير دورية عن سير عقود الخدمات والمشاريع البحثية لوكالة الجامعة.

الشكل يوضح إجراءات إعداد وإتمام عقود التوأمة



المصدر: جامعة الملك سعود ، برنامج التوأمة العلمية العالمية، مرجع سابق.

ومنذ انطلاق البرنامج تم التوقيع على (87) اتفاقية توأمة عالميا ومحليا مع عدد من الجامعات والمراكز البحثية العالمية والوطنية. والجدول الموالي يوضح التوزيع النوعي لاتفاقيات برنامج التوأمة العلمية العالمية.

الجدول رقم 01: توزيع العقود التي وقعتها جامعة الملك سعود من خلال برنامج التوأمة

النطاق	الجهة	العدد	النسبة المئوية
عقود عالمية	الجامعات	51	%59
	المعاهد	15	%17
	أخرى	12	%14
عقود محلية	الجامعات	1	%10
	الشركات	8	
المجموع		87	% 100

المصدر: جامعة الملك سعود ، برنامج التوأمة العلمية العالمية، مرجع سابق.

3. المكاسب التي حققتها جامعة الملك سعود من خلال برامج التوأمة:

لا شك أن تعزيز علاقات التعاون العلمي والتقني بين جامعة الملك سعود والجامعات العالمية الرائدة، أسهم في تفعيل منظومات العلوم والتقنية، وفي تقدمها وتهيئة البيئة المناسبة والمحفزة لتطوير أدائها.

1.3. الخدمات التي قدمها البرنامج والمستفيدون منها:

قدم برنامج التوأمة العلمية العالمية عددا من الخدمات أهمها: [33]

1. تقديم الاستشارات للكليات والأقسام في مجالات التعاون الدولي.
2. مراجعة عقود الكليات والأقسام المبرمة مع الجامعات والمؤسسات العلمية العالمية.
3. التنسيق بين الكليات والأقسام داخل الجامعة والكليات والأقسام ذات العلاقة.
4. تسهيل حضور ومشاركة الباحثين من الطرفين.
5. تقديم استشارات علمية للجامعات وباقي مؤسسات العلمية المحلية.

أما المستفيدون من خدمات برنامج التوأمة العلمية العالمية:

لا تنحصر فوائد البرنامج المقدمة على جهة دون غيرها، بل إن خدمات البرنامج يستفيد منها:

1. الكليات والمعاهد العلمية والمراكز البحثية التابعة للجامعة.
2. البرامج التطويرية التابعة للجامعة.
3. الوحدات الاستشارية والتطويرية بالجامعة.
4. أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
5. طلاب الجامعة.

2.3. إسهام برامج التوأمة في دعم ريادة الأعمال:

وتعزيز صناعة المعرفة ، عن طريق الشراكة بين الجامعة والقطاع الخاص في تمويل ودعم المشروعات الناشئة.

وفي هذا الخصوص تجاوزت الجامعة إيداع أكثر من 905 براءة اختراع في مكاتب براءات الاختراع المختلفة. يمثل مكتب البراءات والعلامات التجارية الأمريكي النصيب الأكبر في عدد براءات الاختراع بإجمالي 366 براءة اختراع، بنسبة حوالي 40,44 % من إجمالي براءات الاختراع، مما جعل جامعة الملك سعود ضمن أفضل (100) جامعة على مستوى العالم في عدد منح براءات الاختراع لأربع سنوات على التوالي، حيث حصلت الجامعة على المركز (49) لعام 2015م بمنحها عدد (43) براءة اختراع أمريكية.[34]

كما أسهمت هذه البرامج في تعزيز المنح البحثية التي يمكن أن تزيد التفاهم عن قوة التعلم والشراكات عبر الإنترنت، وذلك للبحث عن ضمان الجودة كنظام في التعليم العالي، ونقاط بيانات متعلقة بحصيلة الطالب المهنية، ونقاط البيانات المتعلقة بتحسين نتائج تعلم الطلاب، ناهيك بالجوانب المتعلقة بمسائل الجودة، وتأثير ذلك على نتائج تعلم الطالب، وتحسين مخرجات التعليم، وتشكيل مؤسسات لتطوير الممارسات التعليمية من خلال التركيز على تقييم التكنولوجيات الناشئة والأدوات والمفاهيم والفعالية في التعليم.

ومثل هذه النتائج تؤهل جامعة الملك سعود لأن تكون نموذج ومنطلقا لتطوير جودة الأداء في الجامعات العربية.

الخاتمة:

يشكل التعاون بين الجامعات من خلال برامج التوأمة كمدخل لتطوير مؤشرات جودة الأداء الجامعي بالدول العربية، وما حققه برنامج التوأمة العلمية العالميةISTP لجامعة الملك سعود يجعلها كأنموذج لذلك.

وقد توصلنا من خلال هذا البحث الى النتائج التالية:

1. تعاني الجامعات في الدول العربية من تحديات تتصل بتدني نوعية مخرجاتها وعدم موائمتها لاحتياجات سوق العمل وخطط التنمية.
2. هناك توجهات إيجابية في معظم البلدان العربية نحو إنشاء هيئات مستقلة للاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي
3. أن تحديد مؤشرات الأداء في المؤسسات الجامعية تحديد لمؤشرات الجودة ويعتبر من أهم عمليات قياس الأداء.
4. من أجل ضمان تحسن دائم في أدائها ومحاولة الوصول للتميز، أقامت جامعة الملك سعود شراكات واتفاقيات توأمة مع جامعات دولية رائدة من أجل اكتساب الخبرات ، ودعم تطوير جودة أداءها.
5. من أهم المكاسب التي حققتها جامعة الملك سعود من تطبيقها لبرنامج ISTP ، الاستفادة من العديد من الخدمات الداعمة لتطوير جودة الأداء، وكذلك دعم ريادة الأعمال على مستوى الجامعة. وهي نتائج تؤهل جامعة الملك سعود لأن تكون نموذج ومنطلقا لتطوير جودة الأداء في الجامعات العربية.

ونظرا للمكاسب المحققة ، والتي يعكسها الترتيب المتقدم لجامعة الملك سعود في التصنيفات العالمية للجامعات ، والتي يمكن أن تتحقق من جراء التوأمة بين الجامعات كآلية لتطوير مؤشرات جودة الأداء الجامعي في العالم العربي. ارتأينا تقديم التوصيات التالية:

1. ضرورة إقامة تعاون وشراكة بين مؤسسات التعليم العالي والقطاع الخاص في العديد من المجالات المشتركة وإيجاد آليات أكثر مرونة للتنسيق في ضمان الجودة لمخرجات التعليم العالي.

2. ضرورة أن تواظب الجامعات العربية بالاطلاع على كل جديد وعقد اتفاقيات تعاون وشراكة مع الجامعات الرائدة والاستفادة من الممارسات الناجحة في مجال جودة التعليم العالي.

3. استغلال فرص التعاون للاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في مجال الاعتماد وضمان جودة المؤسسات الجامعية.

4. تعزيز التنسيق والتكامل بين الوزارات العربية المعنية بالتعليم العالي بكل مستوياته، وتفعيل الإستراتيجية العربية الموحدة للتعليم العالي.

5. تدريب الهيئات التدريسية والإدارية على المهارات اللازمة لتطبيق نظام الجودة والاعتماد في الجامعات.

6. مسايرة التطورات في البيئة الرقمية، لإقامة برامج للتوأمة الرقمية بين الجامعات العربية ونظيراتها في الدول المتقدمة، من أجل تعزيز فرص تطوير جودة الأداء في الجامعات العربية.

قائمة الهوامش والمراجع:

(01)- سناء عبد الكريم الخناق(2005)، ***مظاهر الأداء الاستراتيجي والميزة التنافسية***، الملتقي العلمي الدولي حول الأداء المتميّز للمنظمات والحكومات، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، 08- 09 مارس 2005، جامعة ورقلة، الجزائر، ص 33.

(02)- رشدي أحمد طعيمة وآخرون (2006) ، ***الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات***، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ص 5، 6.

(03)- جهاد احمد أبو السندس، ***قياس مؤشرات تقييم الإنجاز في التعليم الجامعي***، الموقع:.www.alazhar.edu.ps ، ص 8(تاريخ الزيارة 2018/01/03).

(04)- عماد الدين شعبان على حسن، ***جودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية***، الموقع: http://d-gawda.yoo7.com.(تاريخ الزيارة 2017/12/25)

(05)- ياسر محمد محجوب حمد السيد (2014)، ***برنامج مقترح لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السودانية في ضوء التصنيف العالمي للجامعات – جامعة الخرطوم نموذجا***، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد 7، العدد 18، 2014، ص 110.

(06)- تشمل هذه المعايير على 11 محور، وهي: رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة، القيادة والتنظيم الإداري، الموارد، أعضاء هيئة التدريس، شؤون الطلبة، الخدمات الطلابية، البرامج الأكاديمية وطرائق التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع، التقويم، الأخلاقيات الجامعية. أنظر: الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية: مجلس ضمان الجودة والاعتماد، **دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد**، عمان، الأردن، 2008، ص ص 36- 58.

(07)- عماد الدين شعبان على حسن، مرجع سابق.

(08)- رشدي أحمد طعيمة، والبندري محمد (2004) ، ***التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير*** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ص 431.

(09)- وجيه المرسي أبو لين، ***مؤشرات جودة التعليم الجامعي مفهومها – أنماطها – متطلبات نجاحها***، الموقع: http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/269913، (تاريخ الزيارة 2017/12/18).

(10)- ***مؤشرات الأداء***، بوابة إدارة التجهيزات المدرسية والتقنيات، الموقع : mezn.org/gauge/about_ind.htm.

(11)- ***إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي*** ، تجربة الجودة بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الموقع: faculty.ksu.edu.sa/Dr_Alnafea/QD/PN.ppt، (تاريخ الزيارة 2017/12/18).

(12)- National Commission for Academic Accreditation & Assessment (2015),***Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Programs***, Kingdom of Saudi Arabia,p.1.

(13)- دياب، سهيل رزق (2006) ، ***مؤشرات الجودة وتوظيفها في تنظيم التعليم والتعلم، الجودة في التعليم العالي***، مج (2)، ع(1)، ص ص: 11- 20.

(14)- سيلان جبران العبيدي (2009)، ***ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع***، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: " الموائمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي"، بيروت 6 – 10 ديسمبر 2009م.

(15)- محمد عبد الله الصوفي (2008)، ***بعض ملامح الوضع الحالي للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي كوسيطين هامين من وسائط نشر وإنتاج المعرفة*** ، تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2008، ص02، (بتصرف).

(16)- موقع الشبكة العربية لضمان جودة التعليم العالي على الإنترنت **http://arabic.anqahe.org**.

(17)- سوسن شاكر مجيد (2009)، ***"مشروع ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في إطار اتحاد الجامعات العربية***"، ندوة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي من تنظيم الجامعة

التكنولوجية بالعراق بالتنسيق مع اتحاد الجامعات العربية، بتاريخ 2 آفريل 2009.

(18)- وليد فكري فارس، ***ضمان الجودة والاعتماد للجامعات الإسلامية*** ، الموقع : www.imamu.edu.sa/.

(19)- برنامج Tempus هو أداة تسمح لجامعات الدول الأعضاء في الإتحاد الأوروبي من التعاون البيني، والتعاون مع جامعات مجموعات دول الشراكة مع الإتحاد الأوروبي ، بدأ البرنامج سنة 1990، وغطت مرحلته الرابعة (Tempus IV) الفترة الممتدة من 2009 إلى 2013. ويسهم البرنامج في إيجاد فرص للتعاون في مجال التعليم العالي بين دول الإتحاد الأوروبي ودول الجوار (تشمل دول الجوار : الجزائر، مصر، إسرائيل، الأردن، لبنان، ليبيا، المغرب، الأراضي الفلسطينية المحتلة، سوريا، تونس (الجنوب) وأرمينيا، أذربيجان، جورجيا، مولدوفا، روسيا وأكرانيا (الشرق))عبر مشاريع تعاون بين الجامعات في الدول المشاركة. ومنها مشروع ضمان الجودة بالجامعات العربية " Altair" ، والذي يهدف لتقوية القدرة المؤسسية بدول حوض البحر المتوسط لغايات الوصول إلى التميز في الأداء المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي العربية ، وتنمية القدرات الإدارية للوصول إلى المعايير الدولية بهذا الشأن.

(20)- برنامج إيراسموس بلس Erasmus+: جاء عقب برنامج تمبوس **TEMPUS** بهدف تطوير وتحسين جودة التعليم العالي في عدد من دول العالم بما فيها الدول العربية ، خصص له الإتحاد الأوربي 14.7 بليون يورو ، ويغطي الفترة 2014-2020، وذلك لدعم نظم التعليم العالي في المنطقة

(21)- مسار "بولونا" Bologna Process أو مشروع بولونيا (مدينة إيطالية) يقضي بإنشاء فضاء جامعي قبل 2010 متطابق في جميع دول الاتحاد الاوربي، بما يضمن توحيد المعايير النوعية في الدرجات الأكاديمية تماشياً مع بنود معاهدة لشبونة، فهو نظام للتعليم العالي يسمح بتجانس الشهادات الأكاديمية في المستويين الأوروبي والعالمي، ويسهل حركية الأساتذة والباحثين والطلبة.

(22)- وجدان مساعده، ***توأمة الجامعات العالمية***، الموقع: http://drwjdan.blogspot.com/2010/11/blog-post.html.(تاريخ الزيارة 2017/12/17)، (بتصرف)

(23)- أنظر : موقع اليونسكو: (unitwin/educprog/org.unesco.education.www).

(24)- جامعة الملك سعود، ***برنامج التوأمة العلمية العالمية، التجارب الدولية في مجال التوأمة العلمية العالمية***، الموقع: http://ksu.edu.sa. (تاريخ الزيارة 2017/12/18).

(25)- حسب تصنيف معهد شانغاي لسنة 2012 كان ترتيب أفضل الجامعات العربية: 1. جامعة الملك سعود ، 2. جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، 3. جامعة الملك عبد العزيز (المملكة العربية السعودية)، 4. جامعة القاهرة بمصر.

(26)- تصنيف الجامعات العالمي البريطاني (التايمز) QS، تصنيف سنوي لأفضل 800 جامعة في العالم وتنشره شركة (Quacquarelli Symonds) التي تأسست عام 1990م، وهى شركة تعليمية مهنية، ترتب الجامعات حسب معايير أكاديمية وعلمية تعرف بتصنيف التايمز (Times Higher Education Supplement International Ranking).

(27)- أفضل عشر جامعات عربية، الموقع: http://www.arabitop.com.

(28)- **محمد بكري (2007)**، ***أفضل الجامعات العربية لعام 2018***، نشر بيومية إيلاف الالكترونية بتاريخ **14 حزيران (يونيو) 2017، الموقع: /http://www.langue-arabe.fr**

(29)- مؤسسات التعليم العالي العربية وإخفاق في التصنيف العالمي للعام 2014، الموقع: http://www.alrakoba.net/.

(30)- سعد بن ناصر الحسين (2009)، ***عالمية جامعة الملك سعود !! لماذا ؟ وكيف؟ قراءة في تصنيف منهجية تصنيف التايمز***، جريدة الرياض، 5 ذي القعدة 1430هـ - 24 اكتوبر 2009م، العدد 15097.

(31)- جامعة الملك سعود، ***برنامج التوأمة العلمية العالمية ، التجارب الدولية في مجال التوأمة العلمية العالمية*** ، الموقع : http://ksu.edu.sa.

(32)- جامعة الملك سعود ، برنامج التوأمة العلمية العالمية، متاح على الموقع: ttp://ksu.edu.sa/sites/KSUArabic/.

(33)- نفس المرجع.

(34)- ***دور الجامعات في صناعة المعرفة***، موقع البوابة الاخبارية لجامعة الملك سعود: https://news.ksu.edu.sa/ar/node/116098

جودة التعليم الجامعي الحكومي والاهلي

(دراسة مقارنة بين جامعة تكريت وكلية الامام الجامعة / بلد)

Quality of Higher Education and Private

(A sample of Tikrit University and Al- Immam College Universal/ Balad)

م.د. مظهر خالد عبد الحميد
جامعة تكريت/كلية الإدارة والاقتصاد
moudher@yahoo.com

ا.م .ياسين موسى جاسم الدوري
جامعة تكريت/كلية الإدارة والاقتصاد
calender2plam@ yahoo.com

م. كفاح عباس محيميد
جامعة تكريت/كلية الإدارة والاقتصاد
kefahaljanbi@yahoo.com

الملخص

يعد التعليم بمجمله عملية استثمارية للموارد البشرية المتوفرة بمختلف مستوياتها. فالدولة كانت تدير هذه العملية بكل جوانبها، وظل الاستثمار في هذا المجال حكرا عليها لسنوات، وان الدولة استفادت من الخبرات المتراكمة لدى شريحة من كوادرها المتقدمة، وسمحت لهم الدخول بالاستثمار في قطاع التعليم. فأصبح التعليم الأهلي رديفا، ومنافسا للتعليم الحكومي. فالكفاءة هي مقياس لاستخدام الموارد المتاحة عندما توظفها المؤسسات التعليمية لتحقيق أهدافها. تتناول هذه الورقة التطرق لجودة وكفاءة العملية التعليمية لقطاعي التعليم (الحكومي، والأهلي) عند استخدام المدخلات (الموارد المتوفرة) لا نجاز اهدافها، وذلك بدراسة بعض أساليب الإحصاء وبحوث العمليات (المعلمية، واللامعلمية) ، كأسلوب تحليل الانحدار (Regression Analysis (RA، التحليل الحدودي العشوائي Stochastic Frontier Analysis (SAF)، ومغلف البيانات (التحليل التطويقي للبيانات Data Envelopment Analysis (DEA))، واختيار الأنسب منها لتحقيق اهداف الدراسة. الدراسة طُبقت على بيانات(الكليات عينة الدراسة بصورة مباشرة) الامتحان التنافسي للعام الدراسي (2016 /2017) لأقسام (القانون، اللغة العربية، وإدارة الاعمال) في القطاعين الحكومي المتمثل بكليات القانون، التربية، والإدارة والاقتصاد لجامعة تكريت، والأهلي المتمثل بكلية الامام الجامعة في بلد، وبأقسام تماثل نظيراتها في التعليم الحكومي. توصل الباحثون من خلال دراستهم لنتائج يمكن ان توضع كحجر أساس لغرض تصحيح بعض الأخطاء، وإعادة تصويب مسار العملية التعليمية بشقيها انفي الذكر.

الكلمات المفتاحية: الجودة، ة، التحليل التطويقي للبيانات (DEA)، التحليل الحدودي العشوائي (SAF)، راس المال البشري.

Abstract

The whole Education can consider as an investment process for the human resource that available in various levels. All aspects of this process run by the state, which continued to invest in this field alone for several year. The state benefitted of accumulating experiences upon slice of advanced its staff, and allowed them to log in to invest at the education sector. The private education becomes reservist and competitor of the general education. The efficiency is a measurement for using available resources when the education institutions employed them to achieve their goals. This paper addresses the quality and efficiency of education process for two sectors (general and private). When the inputs were used (available resource) to achieve its goals by means of studying some statistics and operation research (parametric and nonparametric), as the Regression Analysis (RA), Stochastic Frontier Analysis (SAF), and Data Envelopment Analysis (DEA) and selecting more suitable of them to achieve the goal study. Directly, the study was applied on (the colleges' data of the study's sample), competitor examination (2016 /2017) for the departments of (Law, Arabic language, and Management) in the

general sector that represented by colleges of the Law, Education, and Administration and Economic, and its analog in the private sector that represented by Al- Immam College University in Balad. The researchers obtained the results can put as a base stone in order to correct several errors, and re-corrects the trajectory of the education process.

Keyword: Quality, Data Envelopment Analysis (DEA), Stochastic Frontier Analysis (SAF), the human resource.

المقدمة

ان الاستثمار في قطاع التعليم يعاني من العبء الكبير الملقى على عاتق هذا القطاع، فعلية اللحاق بالعالم المتسارع في التطور. وعلية ينبغي ان يتبنى صانعوا القرار في هذا المجال استراتيجيات الكفاءة، والتقويم المستمر من خلال الرقابة المستمرة، الجودة، الفاعلية، وأساليب الإدارة الحديثة المتبعة في المجال الاقتصادي، وذلك لمتابعة نتائج الموارد المستثمرة. فالقائمين على تبني تلك الاستراتيجيات يعون تماما أهمية التكلفة للموارد المتوفرة، وما ستؤول علية الأموال المصروفة على تلك الموارد كمدخلات من نتائج تم التخطيط لها طويلا في مجال التعليم (ميدان الاستثمار). أن جودة، وكفاءة الأداء أصبحا مؤشرين مترابطان لتقييم قطاع التعليم، حيث ان موضوع تقييم الأداء وبيان الأساليب المتبعة في إيجاده يعد محاولة تستحق الدراسة. ان النظرة الاستراتيجية لهذا القطاع تأخذ بنظر الاعتبار الانفاق المالي وما سيحققه من نتائج كجزء من اليات المراقبة، ولكنها تولي الاهتمام الأكبر للجودة، من خلال مدخل الكفاءة التعليمية بكل جوانبها النوعية والكمية سواء كانت داخلية ام خارجية، من منظور كمية ونوعية المدخلات، وكمية، ونوعية المخرجات. من الجدير بالذكر ان التقويم الصحيح يرتكز على معايير الأداء لاستخدام المدخلات، وان مصطلحي الكفاءة والفعالية أصبحت تطبق بمدى واسع وبنجاح كبير في العملية التعليمية، وهذا جزء من النظرة الاقتصادية للتعليم. هنا لابد من الاهتمام بترشيد الاستخدام للموارد المتاحة التي تُستخدم في العملية التعليمة. وعلية فلم يعد مقبولا، الاعتقاد الذي يعد تلك العملية لا تمثل عملا اقتصاديا (استثماريا).

يواجه الاستثمار في التعليم الجامعي باستمرار العديد من التحديات: كهجرة الخبرات، تذبذب القوانين، القفز على السياقات العلمية والاقبال المتزايد على التعليم الجامعي، وما يزيد هذه التحديات تعقيدا هو زيادات كبيرة في مخرجات التعليم الثانوي من حيث الكم، وانخفاضا واضحا من حيث النوع. مما ادى بالتالي الى السماح لدخول القطاع الخاص الى جانب القطاع الحكومي وبقوة كمستثمر رئيسي في التعليم الجامعي، من اجل استيعاب الاعداد المتزايدة من شريحة الموظفين والطلاب الذين يمكن ان يكونون قد تعرضوا لترك مقاعد الدراسة لفترة طويلة، اوانهم بأعمار متقدمة اوقد تعرضوا لسوء تقييم في أداء تعليمهم الثانوي ان لم يكن أدائهم ضعيف فعلا (والذين يوصفون بذوي المستوى المتدني)، وان كل تلك الاعداد لم تجد لها مقعدا في التعليم الجامعي الحكومي، ولديها رغبة واصرار في مواصلة التعليم الجامعي. في السنوات الأخيرة، زاد الاهتمام بقياس كفاءة، وجودة التعليم الجامعي نتيجة تزايد الهدر في مدخلات العملية التعليمية لظروف مختلفة، وما سيترتب علية من اثار سلبية تعود على البيئة بمنتج رديء لايمكنة مواكبة التطور، والتفاعل معها وبجميع مكوناتها، وهنا أضحت مجمل العملية التعليمية بحاجة لعملية مراقبة مستمرة.

ومن هذا المنطلق اهتمت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جهاز الاشراف والتقويم العلمي بالتعليم الجامعي (الحكومي، والأهلي)، ووضعت البرامج، وعقدت الندوات وهيأت جداول زمنية وبخطوات مرسومة في محاولة منها لتقليل الفجوة بين جودة مخرجات التعليم بصورة شاملة. ولعل من بين اهم هذه البرامج هو برنامج الامتحان التنافسي، او ما يسمى احيانا (بالرصانة العلمية)، والذي يقوم على اساس اخضاع مختلف التخصصات في الجامعات الحكومية الى امتحانات تنافسية، مع مثيلاتها في الجامعات الاهلية، من اجل الوقوف بشكل علمي، ودقيق على تشخيص نقاط الضعف لمعالجتها، ومناطق القوة للتأكيد عليها، لكي يتم تضييق الفجوة بين مخرجات التعليم الجامعي (الحكومي، والأهلي). ان هذه الورقة تمثل تقويما علميا للعملية التعليمية من زاوية نتائج الامتحان التنافسي، وذلك بتوظيف أساليب بحوث العمليات، والتحليل الاحصائي الدقيق لنتائج مخرجات التعليم الجامعي لعينة من اقسام كليات جامعة تكريت كتعليم حكومي مقارنة

بنضيرتها في كلية الامام الجامعة في بلد كتعليم اهلي، ومحاولة الخروج باستنتاجات، وتوصيات من شانها ان تساهم في تحسين مستويات الاداء الجامعي.

أهمية البحث

ان تقييم جودة وكفاءة التعليم الجامعي بشقية (الحكومي، والأهلي)، هو موضوع بحاجة لجهود استثنائية، ونظرة واعية لكل الجوانب المحيطة به كونه حجر الأساس لتطور البلدان. فأهمية هذه الورقة تُبَرُز الجهود المكرسة لـ:

– تناول موضوع في غاية الأهمية كقياس كفاءة، وجودة التعليم (الحكومي، والأهلي)، والمقارنة بينهما.

–عرض مبسط لبعض اساليب (الإحصاء وبحوث العمليات) التي يمكن الوج فيها لدراسة هذا الموضوع.

– تشخيص نقاط الضعف في التعليم الجامعي (الحكومي، والأهلي) لمعالجتها وتشخيص نقاط القوة لتعزيزها.

– إضافة ورقة للمكتبة العراقية والعربية تساهم في اثرائهما، وتشجع الباحثين على مواصلة الجهود لتقييم الواقع التعليمي على بهدف الوصول والدخول في منظومة التصنيف العالمية للتعليم انطلاقا من مبدأ الرصانة العلمية.

مشكلة البحث

تعتبر مشكلة عدم استغلال الموارد المتاحة بشكل أمثل معضلة تواجه المشاريع الاستثمارية، فالهدر في تلك الموارد يعد مشكلة كبيرة تعاني منها تلك المشاريع، وخاصة عندما يكون الاستثمار في القطاع التعليمي سواء كان حكوميا او أهليا. فالكفاءة هي المقياس الذي يشير لمدى استغلال تلك الموارد مقارنة بمخرجاتها. تقترن مع الكفاءة مشكلة الجودة لمخرجات التعليم الجامعي بشقية المتلازمين (الحكومي والأهلي)، ومدى ملائمة تلك المخرجات لمتطلبات التطور الحاصل بمختلف المجالات، وقدرتها على التفاعل مع البيئة الاقتصادية والاجتماعية. وحيث ان العديد من الدراسات قد اعتبرت انجاز الطالب (أداء الطالب في الامتحان (نتائج درجاته الامتحانيه)) خلال المراحل الدراسية هو قياس للجودة، لذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالتساؤل الاتي: هل أن جودة مخرجات التعليم الجامعي (الحكومي والأهلي) تفي بمتطلبات التطور؟

فرضيات البحث

تم وضع فرضيات مبدئية، تقوم الدراسة الحالية على إمكانية تأكيدها او رفضها، وهي كالاتي:

- مؤسستي التعليم الجامعي (الحكومي والأهلي) تعملان في بيئة واحدة وتحققان نفس المقدار من الكفاءة.
- مؤسستي التعليم الجامعي (الحكومي والأهلي) يستغلان مواردهما المتاحة (المدخلات) بشكل أمثل.
- الكفاءة متماثلة في مؤسستي الجامعي (الحكومي والأهلي).

اهداف البحث

يهدف البحث الى تسليط الضوء على:

– كفاءة وجودة النظام التعليمي الجامعي (الحكومي، والأهلي).

–التعرف بشكل دقيق على مستويات جودة وكفاءة مخرجات النظام التعليمي الجامعي (الحكومي، والأهلي).

– سد الفجوة العلمية في مجال جودة التعليم بين الجامعات الحكومية والاهلية.

– تقديم العديد من التوصيات لتمكين القائمين على التعليم الجامعي (الحكومي والأهلي) من تحسين أدائه.

حدود البحث

لغرض الخروج بنتائج مقنعة يمكن الاعتماد عليها , بهدف تعميمها على مثيلاتها في هذا القطاع الحيوي, تم وضع حدود لهذه الدراسة اقتصرت المكانية منها على عينة من اقسام: إدارة الاعمال، اللغة العربية ,والقانون لكليات الإدارة والاقتصاد, التربية, و القانون لجامعة تكريت مُمثِلةً للتعليم الجامعي (الحكومي) ,ونظيراتها في كلية الامام الجامعة ممثلة للتعليم الجامعي (الأهلي).في حين ان الحدود الزمانية تَمثلت بمخرجات سنة دراسية واحدة (2016–2017) وهم فوج من الطلبة التحق بالعام الدراسي (2014/2013) وتخرج بالعام الدراسي (2017/2016) ، وتم اعتماد نتائج الدور الأول فقط، وذلك لكونه اكثر وضوحا وشفافية بتقييم اهتمام الطلبة بتحقيق الإنجاز .

الدراسات السابقة

الهدف من الدراسات السابقة هو تسليط الضوء على تناول العديد من الدراسات لِموضوع جودة وكفاءة التعليم الجامعي، ليتسنى وضع أسس علمية وعملية لموضوع الدراسة، ولكي نتعلم من ما بدأ به غيرنا ونواصل من حيث انتهوا ليُسهل علينا إمكانية قياس أداء وكفاءة وجودة العملية التعليمية. حيث تم تناول بعض تلك الدراسات التي أجريت لقياس كفاءة جامعات او كليات او معاهد متخصصة، للتعرف على مختلف الأساليب العلمية التي تحقق هدف قياس الكفاءة. سنركز في هذا القسم على الدراسات التي تناولت الموضوع من الجانب الجودة، بالأسلوب الاحصائي واحد اساليب بحوث العمليات كتحليل البيانات التطويقي، وذلك لان هذه التقنية تناسب عينة الدراسة القليلة الحجم فيُذكر منها:

قام حسن (2008) بتقييم الكفاءة الداخلية لكليات التربية لجامعة صنعاء في اليمن. تناول الإطار النظري كل ما يتعلق بالكفاءة التعليمة. وجد الباحث ان تسرب الطلبة، الرسوب، والعوامل المتعلقة بالبحث العلمي هي ثلاث عوامل اثرت بشكل كبير في الكفاءة التعليمية الداخلية بنوعيها الكمي والنوعي من وجهة نظر الهيئة التدريسية. بينما هناك خمسة عوامل اثرت بشكل متوسط تم ترتيبها حسب نتائج البحث العملية كما يلي "العوامل المتعلقة بالمقررات الدراسية، الطرق المتبعة في تدريس المقررات الدراسية، أساليب التقويم، إدارة الكلية، نظام القبول والتسجيل، والعوامل المتعلقة بهيئة التدريس. اضافة لعوامل تتعلق بذات النظام الدراسي. وتوصل الباحث لعدم وجود فروق إحصائية بين تقديرات هيئة التدريس وفقا لألقابهم العلمية، وحسب التدرج العلمي لها في مدى تأثير مختلف المؤهلات، والعوامل الاكاديمية على الكفاءة الداخلية (انظر حسن,2008، ج.النتائج والتوصيات).

في اطار حاجة المجتمع لضمان التعليم العالي للجودة ضمن الأطر العالمية قدم العبيدي (2009) ورقة عمل لمؤتمر الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في بيروت الذي كان تحت شعار" الموائمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع" من خلال الاطارالعلمي للبحث, توصل الباحث الى ان هناك انخفاض في الكفاءة الداخلية النوعية، والتي تطرق اليها البحث من خلال عدة مؤشرات كالتأهيل المتخصص، القصور في تعزيز وانماء القيم والاتجاهات الحديثة، وضعف قدرة التحليل والابتكار والتطبيق، وفيما يخص الكفاءة الخارجية بنوعيها (النوعي والكمي) وجد الباحث ان سوق العمل والمجتمع أُتّخِمَ بعدة تخصصات مع وجود عجز في تخصصات اخرى. ومن أبرز النتائج المهمة التي تمخض عنها البحث هوان الكثير من الدول العربية لم تطور مؤسسات التعليم العالي بما يّمكنها من مواكبة التطور المتسارع، وان مناهجها لم تواكب تحديات المنافسة التي اوجدت ظروفا تحدد شروطا لمنتج يمكنه البقاء في أسواق المنافسة. وتوصل الباحث الى ان التوسع غير المقنن في عدة تخصصات في اغلب دول العينة أدى لانخفاض مستويات الجودة، حيث تبرز هذه النتيجة في التفاوت، وأن هناك بون شاسع بين الكم، والنوع في منتج المؤسسة التعليمية. وذلك بسبب الكثافة الطلابية امام النقص الحاد في البنى التحتية، وكذلك نقص الكفاءة التعليمية امام التحدي المالي والذي كان سببا واضحا لعدم اجتذاب الخبرات التعليمية وهجرة الاكفأ منها. ان الجودة والاعتمادية في النظام التعليمي لم تستطع الخروج من الأطر التنظيمية والعامة, ولم تصل الى المنهج الفعلي لتقييم الجامعات في البلدان العربية (انظر العبيدي,2009، ص2، وباناجه ومقبل 2010، ص4).

طبق Song في (2005) تحليل تغليف البيانات التطويق لقياس كفاءة برامج الدكتوراه بين الصين والولايات المتحدة الامريكية. حيث بلغ اجمالي بيانات المحصل عليها للبرنامج الامريكي ضمن (15) تخصصا بواقع (1665) برنامجا في عام (1995). في حين تم جمع البيانات للبرنامج الصيني من (5) كليات و (52) جامعة. وتضمنت الدراسة المدخلات المتمثلة اربعة جوانب شملت نسبة الباحثين

المساعدين، والعدد الكلي لهيئة التدريس في كل برنامج، نسبة الأساتذة الذين يحملون لقب بروفيسور، ونسبة الأساتذة الذين يحملون لقب أستاذ مساعد. ركز الباحث على ثلاث مخرجات تمثلت بالنسبة المئوية لشهادات الدكتوراه الممنوحة للإناث، والنسبة المئوية لشهادات الدكتوراه التي حصل عليها طلاب الأقليات، وشهادات الدكتوراه لكل برنامج ضمن الأعوام (1987–1992). توصل الباحث الى ان جامعة هارفارد كانت الاكفأ فحققت (13) برنامجا وصفت بالأكفأ بين الجامعات عينة الدراسة، تلتها جامعتي بيركلي وشيكاغو ب(8) برامج من أصل (15)، وتوصل الباحث الى ان اول عشرة جامعات سجلت اعلى مستوى كفاءة، كانت جامعات خاصة عدى جامعة بيركلي كانت من جامعات القطاع العام. وجد الباحث ان مستوى الجامعات الصينية كان متدني بنسبة (20%) حيث ان جامعة واحدة حققت كفاءة تامة في جميع البرامج، في حين ان تسع جامعات تفاوت إنجازها واخفقت (42) جامعة في تجاوز الحد الأدنى للكفاءة المطلوبة (انظر Song , 2005، ص59).

في عام (2006) عزز (McMillan & Chan) تحليلهم المقارن بنتائج استخدام الطرق العشوائية وغير العشوائية لقياس كفاء عددا من الجامعات الكندية والبالغ (45) جامعة، وتم في هذه الدراسة مقارنة نتائج تحليل مغلف البيانات مع نتائج التحليل الحدودي العشوائي. تميزت هذه الدراسة بالعمق في اختيار المدخلات حيث شملت أكثر الجوانب تأثيرا في الكفاءة كالاتي: العدد الكلي للطلبة المسجلين ضمن مساحة (200) كلم، نسبة طلاب الدوام الجزئي، طلاب المنح الدراسية، مجموع الطلبة المتفرغين للدراسة بدوام كامل، مؤشر التخصص (نسبة طلاب المرحلة الثالثة والرابعة بواقع اقل من26 طالب)، النسبة المئوية للتغير في إيرادات الجامعات لفترة (1989–1990 و1992–1993)، وتذبذب نسب مجموع الطلبة الملتحقين (1990–1991 و1992–1993). فيما حدد الباحثان المخرجات الاتية: اجمالي النفقات المصروفة على البحوث المدعومة سواء من القطاع الحكومي او الخاص، النسبة المئوية للمنح المقدمة من قبل مجالس البحث الكندية، نسبة الأستاذة العاملين بدوام كامل والحاصلين على منح بحثية، اجمالي الطلبة المتخرجين من الكليات العلمية، وكذلك اجمالي الطلبة المتخرجين من الكليات الإنسانية، اجمالي الطلبة المتخرجين من دراسة الماجستير، واجمالي الطلبة المتخرجين من الدكتوراه. طبق الباحثان خمسة نماذج لقياس الكفاءة النسبية لأداء الجامعات الكندية، وتباين عدد الجامعات التي حققت كفاءة تامة او عالية في كل نموذج، وفي النماذج الخمسة بالمجمل، ولكن الأهم من ذلك ان الدراسة خلصت الى ان الجمعات التي حصلت على مراكز متقدمة في اغلب الجوانب كان جامعة تورنتو في المركز الاول تلتها جامعة يورك في المركز الثاني فيما شخصت الدراسة تدني الكفاءة لعدد من الجامعات كان المركز الأخير فيها من نصيب جامعة ميموريل. (انظر .,McMillan & Chan, 2006 ص1–30)

تناول Salah واخرون (2011) قياس كفاءة الأقسام العلمية لثلاثين قسما من أقسام الجامعة الإسلامية في غزة كعينة، لدراسة شملت تسع كليات من أصل عشرة تضمنتها تلك الجامعة. وتم استخدام نموذج (CCR) بالاعتماد على ثلاثة مدخلات مزجت بين الموارد المتاحة المؤثرة في العملية التعليمية بشكل مباشر كساعات العمل، نفقات التمويل التشغيلية، الموارد المستخدمة في التكوين والتدريب. في حين تمثلت المخرجات بالترقيات، أنشطة الخدمات العامة، والطلبة الخريجين، توصل الباحثون من خلال النتائج المحصل عليها من استخدام نموذج (CCR)، ان عشرة اقسام تم تحديدها كوحدات مرجعية كونها اتصفت بكفاءة عالية، وأمكن استخدامها كحجر زاوية للتصحيح، ونقطة انطلاق لبيان نقاط ضعف أداء الأقسام الأخرى لغرض تحسين أدائها. وركزت أحد النتائج على تشجيع البحث، وزيادة المنشورات بهدف تحفيز الباحثين والأكاديميين، على زيادة الترقيات لرفع الكفاءة كمدخل حديث بدل المدخل الكلاسيكي الذي يتبنى زيادة اعداد الخريجين لهذا الغرض (انظر 2011,Salah R. Agha et al، ص303).

ببه، وبن ساسي في عام (2015) استخدموا نماذج التحليل التطويقي للبيانات DEA (نموذج عوائد الحجم المتغيرة VRS، وعوائد الحجم الثابتة CRS)، بهدف دراسة الكفاءة النسبية بعد اصلاح نظام التعليم العالي لكل أنواع مؤسسات التعليم العالي الجزائرية للفترة ما بين (2008–2014). وتم اخذ هذه الفترة لأنها فترة تكفي لتدرج فوج من الطلبة، وأنها أيضا تعد كمرحلة تم فيها الانتقال الى الإصلاحات. لتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق النماذج الأربعة الاتية: عوائد الحجم الثابتة ذي التوجيه الادخالي (CCR_{input})، عوائد الحجم الثابتة ذي التوجيه الاخراجي(CCR_{output})، عوائد الحجم المتغيرة ذي التوجية الادخالي(BCC_{input}) وعوائد الحجم المتغيرة ذي التوجية الاخراجي (BCC_{output}). ان مدخلات الدراسة كانت عبارة عن العدد الإجمالي لطلبة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، ل.م.د). اما مخرجاتها

فتمثلت بعدد الطلبة الخريجين في مراحل التدرج، وفي مرحلة ما بعد التدرج. من الملاحظ ان الباحثين استبعدوا بعض وحدات اتخاذ القرار في المرحلة التحضيرية كونها ذات قيم صفرية. وتوصل الباحثون الى ان جامعات الشرق والمراكز الجامعية كانت ذات كفاءة شبه تامة، وتم عدهما وحدات مرجعية لغرض تحسين أداء الجامعات الأخرى. والاستنتاج الأهم هو ان جامعات الوسط والغرب والمدارس الوطنية العليا غير كفؤة فهي بحاجة لجدولة مخرجاتها مع الإمكانات المتاحة. حيث ان جامعات الوسط تحتاج للتوسع بنسبة (0.03%)، في حين ان جامعة الغرب بحاجة للتوسع بنسبة (1.06%)، بينما المدارس الوطنية العليا بحاجة للتوسع بنسبة (17.92%). وتوصل الباحثون الى ان هذه الجامعات لا تتطلب زيادة كبيرة في المدخلات، لأنها كانت تمر بمرحلة غلة متزايدة (انظر ببه وبن ساسي,2015، ص93-110).

درس بتال قياس الإنتاجية الكلية في دول مجلس التعاون الخليجي في عام (2016)، وذلك باستخدام مؤشر مالمكوست. توصل الباحث الى وجود نمو إيجابي في كل من الامارات وعمان عند اخذ الطلبة كمحدد لعملية الإنتاج. في حين ان الإنتاجية الكلية انخفضت في كل من الكويت والسعودية والبحرين وقطر. وأشار الى نسبة التراجع في الإنتاجية بلغت (2%) بالمتوسط العام خلال (2010-2011 و2011-2012) وهي الفترة الزمنية المحددة لبيانات الدراسة. أوصى الباحث بناء على نتائج الدراسة بالوقوف على أسباب التراجع للدول التي تم تَبني الطلبة كمحدد لعملية الإنتاجية لدول السعودية، قطر، البحرين والكويت التي عانت التراجع في هذا المجال، وكذلك على أسباب التراجع للدول التي تم تَبني مدخل التدريسين كمحدد للعملية الإنتاجية لدول الكويت، وقطر التي عانت تراجعا في هذا المدخل.

من الملاحظ ان جميع تلك الدراسات اكدت على أهمية، وضرورة توفر الموارد المتاحة، وبجودة عالية في القطاع التعليمي من اجل الحصول على مخرجات ذي كفاءة جيدة. وان مختلف الأساليب تم توظيفها لغرض التوصل الى تقييم وحدات اتخاذ القرار، فبعضها تناول الكفاءة النوعية، والبعض الاخر ركزت على الكفاءة الحجمية والنسبية... سواء اكانت لجامعات او لكليات او لمركز بحثية او وحدات اتخاذ قرار أولية... التي اشتركت جميعها بقواسم مشتركه لعل اهمها هو الكفاءة النسبية. والأخير قد تم تقييمه عن طريق استخدام تحليل مغلف البيانات او التحليل الحدودي العشوائي، ومدعما بالتحليل الاحصائي كأداة ساندة. لقد اختلفت وتباينت نتائج الكفاءة المحصل عليها، والذي قد يعود الى اختلاف مجتمعات الدراسات وبيئاتها، ولعل أبرز تلك الدراسات وأثرها قربا لموضوع دراستنا تلك التي قارنت قطاعي التعليم (العام والخاص)، والتي كان التفوق فيها لصالح القطاع الخاص (انظر Song، مصدر سابق).

الجودة

هي من المصطلحات الاقتصادية في الأصل. يستخدم في مراقبة الإنتاج لإظهار منتج يكسب ثقة المستهلك، ظهر في العشرين سنة الأخير من القرن الماضي. تم وضع عدة تعاريف يبدو ان من أهمها تعريف المنظمة الدولية لتوحيد المقاييس (ISO) الذي ينص على " تكامل الخصائص لمنتج او خدمة تعنى باحتياجات محددة"، وتعريف المعهد الأمريكي للمعايير اعطى نفس التعريف بصيغة أكثر اتساعا، فعرفها بـ " جملة السمات، والخصائص للمنتج او الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة" (انظر العبيدي,2009، ص3). يرى الباحثون ان تسقيط هذا التعاريف على جودة النظام التعليمي يضع هذا النظام امام تحدي المراقبة الصارمة على المدخلات، وعلى طريقة تفاعلها فيما بينها او تطويعها بطريقة كفؤة من اجل ان يكون المنتج قادرا على مواجهة تحدي الاحتياجات المطلوبة من قبل البيئة المحيطة به، والقدرة على المنافسة امام تحدي التطور الحديث.

جودة التعليم

تم تعريف جودة التعليم من وجهات نظر مختلفة لباحثين فتم تعريفها بـ " قدرة مجموعة الخصائص والميزات المكونة للمنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب وسوق العمل، والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة" (انظرعبد الفتاح، مصدر سابق). و"القدرة على تحقيق اهداف مرغوبة باستخدام وسائل صحيحة"، "ممارسة رقابية مجدية على العوامل الرئيسية التي تؤثر في نوعية التعليم العالي وتكاليفه" (انظر غالب وعالم,2008، ص167)، ان تعاريف جودة التعليم العالي تركز على كل ما يؤدي لأطلاق القدرات الفكرية لرفع مهارتهم

وتحسين وتائر استيعابهم من اجل إطلاق غرائز الابداع، ويتم تحقيق ذلك عن طريق توجيه كل الموارد البشرية المتوفرة والاهتمام بالمناهج واستراتيجيات العمليات والتركيز على البنى التحتية وتطويرها باستمرار لتحسين خدمات التعليم لتلبية توقعات المستفيد منها. ينظر للجودة من زاوية المعنى فللجودة معنى واقعي، بمعنى ان على المؤسسة التعليمية الالتزام بمعايير ومؤشرات الكفاءتين (الداخلية والخارجية)، وكلفة التعليم ومستلزماته...الخ

والمعنى الاخر حسي يركز على متلقي الخدمة التعليمية، ومشاعره كالطالب وذويه وكذلك مدى رضا المستفيد من تلك الخدمة. هنا يمكن للمرء الجزم بترابط المعنيين للقول ان هذا هو التعريف الذي يمثل الجودة عموماً والجودة التعليمية بشكل أكثر تركيزاً.

ان التطور في العصر الحديث، وتسارع التنافس الدولي فرض مفهوما جديدا للجودة يعد أكثر شمولية هو (الجودة الشاملة)، والتي يمكن تعريفها بأنها "مجموعة مبادئ، وسياسات، وهياكل تنظيمية متميزة، وذلك باستخدام كافة الموارد البشرية والمالية المتوفرة بهدف تحسين الأداء، والخدمات المقدمة، وكذلك تحقيق اعلى معايير الأداء بهدف التأكد من مدى تطابق الأداء، والخدمات المقدمة مع المعايير المستهدفة" نستشف من هذا التعريف ان إدارة الجودة الشاملة تعد في اطارها العام تطوّر المؤسسات الإنتاجية وفق استراتيجية متكاملة. وهذا الأخير يأخذ بنظر الاعتبار التركيز على معايير أداء العمل بطريقة كفؤة، وبأسلوب نموذجي متكامل، يعتمد على الاستغلال الأمثل للموارد، ويركز على تجنب الهدر، والتبذير، ويدعم الابداع وتجديد الأفكار التي تطوّر أسلوب العمل بما يُمكن من تسهيل الإنتاج بالأسلوب النموذجي المتكامل (انظرعبد الفتاح,2000، ص75). لنظام الجودة الشاملة إثر كبير في تحسين المنتج مما ينعكس ايجاباً على رضا المستفيد (المستهلك)، حيث ان تعميمها وتطبيقها على النظام التعليمي سيؤدي لرفع جودة المنتج (الخريج) لاسيما ان النظام التعليمي يعد عملية اقتصادية (استثماريه) في المنظور الحديث.

عناصر جودة العملية التعليمية

تتكون العملية التعليمية من عدة عناصر ينبغي ان تتصف بمقدار معين من الجودة، حيث ان جودة ورصانة كل عنصر تشير لإمكانية ان يأخذ دوره الصحيح في المنظومة التعليمية، ويساعد على انتاج يحقق رضا المستفيد، وعادة ما تشمل العناصر الاتية:

-جودة عناصر مدخلات العملية التعليمية (الطالب والتدريسي)، حيث ان جودة الطالب من حيث المعلومات السابقة الجيدة، وإمكانية توظيفها بشكل جيدة يسّهل من عملية التوجيه الصحيح والتي عندما تتكامل مع جودة مقدم الخدمة (التدريسي)، فأن ذلك يؤدي لمنتج يتصف بالكفاءة.

-جودة عنصر المادة التعليمية بالرغم من كون هذا العنصر من مدخلات العملية التعليمية، الا انه يتميز بخصوصية معينة. حيث انه المحور او الوسيلة الرابطة كأداة بين الطالب (كمستقبل) والمدرس (كمرسل) فكلما كانت المادة رصينة أمكن اقناع المستقبل بها بسهولة، وينبغي ان تتصف جميع اركان هذا العنصر بالجودة كالكتب والبرامج التعليمية والتقنيات المرافقة لها.

-جودة المباني وأماكن التعليم، ان هذا العنصر يضم جوانب البنى التحتية المختلفة كالصفوف والمكتبات والورش وأماكن ترفيه الطلبة كالنوادي الطلابية، وتحتاج هذه دائما للتحديث والتطور لتبقى مواكبة للحداثة، فجودتها عامل مهم للشعور بالرضى للطالب والتدريسي.

-جودة الجانب الإداري، تنبع أهمية جودة هذا العنصر لما يمثله من الأنظمة المعمول بها والقوانين والتشريعات السارية. فكلما كانت تتميز بالبساطة والسلاسة ومواكبة الحداثة سهّلة في التعامل معها، فأنها ستعطي إمكانية للتعامل مع السياسات التي تتبناها الإدارة وعلى التعامل مع ما تعتمده من هياكل تنظيمية، وسائل في إدارة عملها والموارد المتوفرة لديها.

-جودة المخرجات التعليمية (المنتج)، ان تفاعل العناصر السالفة الذكر يؤثر إيجابا على المنتج المتمثل بالخريجين، وما سينجزونه من بحوث (الأنشطة البحثية)، وما سيقدمونه للمجتمع من خدمات (انظر العبيدي,2008، ص5، ومحمد, 2016، ص196). يرى الباحثون ان تفاعل العناصر يحدد نوعية المنتج، فاذا ما كانت العناصر المتفاعلة ذات جودة عالية، فان ذلك يؤدي لمنتج ذي جودة عالية، فعلية ينبغي الاهتمام بجودة عناصر العمية التعليمية لضمان ذلك.

معايير جودة التعليم الجامعي

هناك العديد من التقنيات لقياس الجودة التي تلائم عناصر ومفردات العملية التعليمية، ولكنها تتأثر بعدة عوامل من أهمها:

–العوامل المتعلقة بالتدريسي، ويمكن عدها من أبرز العوامل التي تحدد جودة التعليم الجامعي لأنها في المضمون تتكون من مجموعة من المهارات، الخبرات والكفاءات التي يحملها مقدم الخدمة التعليمية. بمعنى ما ينبغي ان تتوفر في المدرس من مؤهلات كمهارات التخطيط والتنظيم، مهارة إيجاد تغذية عكسية، قدرة ومهارات الاتصال الشخصي، مهارة التفاعل واستخدام وسائل التعليم الحديثة. يتفاوت تأثير هذا العامل من تدريسي لأخر حسب مقدار ونوع المهارة وإمكانية تطبيقها على ارض الواقع مع متلقي الخدمة. إضافة لمجموعة المهارات هذه فان قدرة التدريسي في التأثير على الطالب، وإمكانية تعريفة بالهدف من الموضوع المدروس (المادة)، وإمكانية تحفيزه على التفاعل، الاستنتاج، طريقة التقييم المستخدمة، ونوع القدرات اللازمة لفهم الموضوع. يكون لها الأثر الكبير في دعم الانجاز الجيد للطالب. من الجدير بالذكر فان هذه الجزئية تتعلق بالتفاعل بين طرفي العملية التعليمية (الطالب والتدريسي). وهي عادة ترتبط ارتباطا طرديا بينهما.

–عوامل ذاتية المتعلم وتعد مهمة عند اختيار تقنية التعليم كالدافعية الفردية، مدى استعداد ورغبة المتعلم، الجهد الذهني الواجب القيام به، والمعرفة والخبرات السابقة. من الواضح ان هذا العامل يرتبط مباشرة بالطالب ويعد العامل الأساس الواجب تشخيصه من قبل المُدّرس وينبغي ان يأخذ الأولية في التشخيص لغرض إمكانية التحفيز او اختيار الطريقة المؤثرة في الطالب لما له من تأثير مباشرة في الجودة التعليمية.

– نمط العملية التعليمية، والعوامل المرتبط بها. ان تحديد النمط المتبع في العملية التعليمية كالنمط الاستقرائي او الاستنباطي يحددان تفضيلات الطالب في التقدم العلمي، والابتكار للمفاهيم التي سترسخ أسلوبه في العمل ما بعد الدراسة، مما يسهل عملية التعلم، وبالتالي رصانة المنتج التعليمي وجودته.

–عوامل البيئة المحيطة في العملية التعليمية، وما يرافقها من المتغيرات السياسية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية. من الواضح، ان هذا العامل يحدد اهداف ورؤية المجتمع المستقبلية (انظر عبد الرحمن واحمد,2013، ص239).

مفهوم الكفاءة

يهتم الباحثون الاقتصاديون بالمشاكل الاقتصادية التي تتلخص بتلبية الحاجات ,الرغبات المتجددة للأفراد, وكيفية تخصيص موارد المجتمع المتاحة التي توصف دائما بانها محدودة، حيث يرتبط بها مفهوم الكفاءة ارتباطا أساسياً. وقد صاغ الاقتصادي الإيطالي (فلفريدو بارتيار) هذا المفهوم، وأصبح يعرف بأمثليه باريتو (Pareto optimality)، والتي تنص على "انجاز الكثير بأقل ما يمكن، أي العمل على تقليل الموارد المستخدمة، سواء كانت بشرية او مادية او مالية، والعمل على تقليل الهدر، والعطل في الطاقة الإنتاجية" (انظر القريشي وخرون,2012، ص12). وتعني الكفاءة فيما يخص القرار من وجهة نظر Durker " أداء ما ينفذ من عمل بإتقان أو يتخذ من تصرف على نحو صحيح أو أفضل"(الجمعي واخرون,2013، ص196). ويرى يوسف ان المفهوم الاقتصادي للكفاءة "يشيرالى العلاقة بين مدخلات الإنتاج لأي نشاط انتاجي (زراعي صناعي تعليمي... الخ) ومخرجات هذا النشاط أيا كان نوعها" (يوسف,2016، ص 143). ويمكن انه تعبر عن الطريقة المثلى لاستخدام الموارد المتوفرة في العملية الإنتاجية لمنشأة ما. ان اغلب الآراء تشير للكفاءة على انها العلاقة بين الموارد المتوفرلانتاج سلعة ما ومخرجاتها او توفير خدمة معينة مع مردودها ,و بمعنى اخر هي التعبير عن العلاقة بين المدخلات المتوفرة والمستخدمة في الإنتاج والمخرجات المتحققة منها (انظر صادق 1986,ص4) حسب تعريف مرسي لها "العلاقة بين المدخلات والمخرجات، وفي التعليم تشمل كل العناصر الداخلة في التعليم من مبان وبرامج ومناهج تربوية ومعدات وأدوات ومدرسين وتلاميذ وإدارة وكل ما يتعلق بمتطلبات عملية التعليم، ومخرجاتها تشمل التلاميذ الناجحين والنمو المهني للعاملين" (انظر مرسي ,1993,ص260)

أنواع الكفاءة

وضع فاريل عام 1957 صيغة اولية لمؤشر كفأة أي وحدة اتخاذ قرار. فالنسبة بين مجموع المخرجات الموزونة الى مجموع المدخلات الموزونة لوحدة اتخاذ القرار تعبر عن الكفأة حسب هذا التعريف هي:

$$Efficiency = \frac{\sum_{i=1}^{n} W_i Y_{ij}}{\sum_{r=1}^{m} U_r X_{rj}} \quad \dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots (1)$$

$$where,\ i = 1,2,\dots,n.,\ \ r = 1,2,\dots,m.\ j = 1,2,\dots,k.$$

حيث ان:

Y_{ij} : كمية المخرج s من الوحدة j.

X_{rj} : كمية المدخل r من الوحدة j

W_i : الوزن المخصص للمخرج s

U_r : الوزن المخصص للمدخل r

لمؤشر الكفأة أهمية تبرز من خلال القدرة على تقييم وحدة اتخاذ القرار عن طريق ما تستخدمه تلك الوحدة من مدخلات، (بمعنى استخدام الموارد المتوفرة بشكل جيد للحصول على المخرجات بأكبر قدر ممكن). ان للكفاءة عدة أوجه يمكن رؤيتها كالاتي:

عندما تكون العلاقة عبارة عن مؤشر للعلاقة بين المخرجات (الموزونة) نسبةً الى المدخلات (الموزونة)، بمعنى اخر انها تمثل معدل مجموع المخرجات (الموزونة) نسبةً الى مجموع المدخلات (الموزونة) فأنها تعرف بالكفاءة النسبية (Relative efficiency) (انظر الشعيبي,2004، ص2–16). وعندما يصف هذا المؤشر كفاءة منشاة بقياس قدرتها في الحصول على أكبر قدر من المخرجات، عند استخدام الكمية المتوفرة من متطلبات الإنتاج فأنها تعرف بالكفاءة الفنية (Technical efficiency). (انظر. Farrell, 1957, p 254). في حين إذا تتعلق الامر بأمثليه استخدام الموارد الداخلة في الإنتاج مع الاهتمام، بالأسعار وتقنيات انتاجها، وهنا هي تُعبرعن استخدام المزيج الأمثل من المدخلات (الموارد المتاحة) مع التأكيد، والتركيز على أسعار الموارد، تقنيات الإنتاج، يطلق على هذا النوع الكفاءة التوظيفية (Allocative efficiency) (انظر Bonaccorsi and Daraio،,2003 p53). وفيما يتعلق بالحجم الأمثل عندما تعمل الوحدة ضمنه سواء بقت فيه او عادة اليه ثانيةٌ، فتلك يطلق عليها الكفاءة الحجمية (Scale efficiency)، وهي تمثل حاصل قسمة كفاءة نموذج (BCR) على كفاءة نموذج (BCC)) انظر، (Abbott and Coucouliagos, 2003، p 91 .). اما الكفاءة الاقتصادية (Economic efficiency) فهي تمثيل للعلاقة بين الإنتاج, وتكاليفه. انها تُعبر عن قدرة المنشاة على الإنتاج باقل مستوى من التكاليف. ويمكن ربط الكفاءة التقنية التي تمثل مستوى الإنتاج, والكفاءة التوظيفية التي تهتم بمستوى المدخلات لإيجاد الكفاءة الاقتصادية التي تمثل حاصل ضرب الكفاءة التقنية في الكفاءة التوظيفية.

مفهوم الكفاءة والإنتاجية التعليمية

لا ينفصل مفهوم الإنتاجية التعليمية عن الكفاءة التعليمية، فكل واحد منهم يعبر عن أحد المفاهيم الاقتصادية، والمأخوذين في سياق تزايد نظرة البعد الاقتصادي للتعليم. الإنتاجية التعليمية تشير لمقدار، وكمية وحدات المنتج مقاسا بوحدات المدخل، بينما تشير الكفاءة التعليمية الى أفضل توظيف للموارد المتوفرة اللازمة للعملية التعليمية من اجل لحصول على أكبر قدر ممكن من المخرجات. لذلك هي في المجمل العلاقة بين مخرجات ومدخلات العملية التعليمية. من الجدير بالذكر ان، النظرة الاقتصادية الحديثة تنظر الى التعليم على انه استثمار طويل الامد. ترتبط هذه النظرة ارتباطا وثيقا بمفهومي الكفاءة والإنتاجية. باعتبارهما مقاييس لعمل هذا النظام ككل. تم تعريف الإنتاجية من زوايا مختلفة كأفضل اختيار وامثل استخدام للمدخلات بهدف الحصول على المنتجات، بينما يراها اخر من زاوية التوازن بين عوامل الإنتاج، فيرى انها توازن معين يتم تحقيقه بين مختلف عوامل الإنتاج لتقليل المجهودات، والتكاليف بهدف الحصول على أكبر كمية من

الإنتاج, في حين انها تمثلٍ علاقة مدخلات العملية الإنتاجية التعليمية كالمباني، المدرسين، التلاميذ، المناهج... ومخرجاتها كعدد التلاميذ الناجحون، ونسبة التقدم المهني عند العاملين فالإنتاجية من هذه الزاوية تمثل نسبة المخرجات الى المدخلات (انظر مرسي , 1993، ص260) . ينظر الى الإنتاجية على انها محصلة الكفاءة، ورياضيا هي دالة عليها. ان التحليل الموضوعي لفاعلية النظم التعليمية يشير للارتباط الوثيق بين الإنتاجية التعليمية، والكفاءة التعليمية. والاخيران يرتبطان بالقضية الاقتصادية للتعليم، التي ينظر اليها بالحصول على أكبر العوائد مقابل اقل المصروفات والجهود والوقت.

أنواع الكفاءة التعليمية

يهتم الباحثون والتربيويون بكفاءة العملية التعليمية , وبكل ما يتعلق بمدخلاتها. وقد يكون هدفهم الأول هو ترشيد النفقات المصروفة عليها، وموازنتها مع المخرجات لتحقيق الأداء ألامثل, وعادةً ما يقسمون الكفاءة التعليمية الى:

- ✓ –الكفاءة الداخلية وفيه يبرز الاهتمام المباشر بتحقيق الأهداف داخليا, أي انها تنحصر بعلاقة الموارد المتاحة (المدخلات) بالمخرجات. ويمكن تمثيلها بتحقيق الانجازعلى فوج من الطلبة عند الانتقال من مرحلة لأخرى. وهذا المؤشر يزيد كلما انخفض عدد المترسبين والراسبين لفوج من الطلبة على مر مسيرتهم التعليمية. وهنا يمكن القول ان هذا النوع من الكفاءة يتمثل عادةً بتفاعل عدة عوامل منها كميه وأخرى كيفية مكونة للعملية التعليمية، حيث ان كل هذه العوامل عندما تتكامل وتتفاعل مع العوامل الوظيفية تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية. وينقسم هذا النوع من الكفاءة الى جزئيين رئيسيين هما:

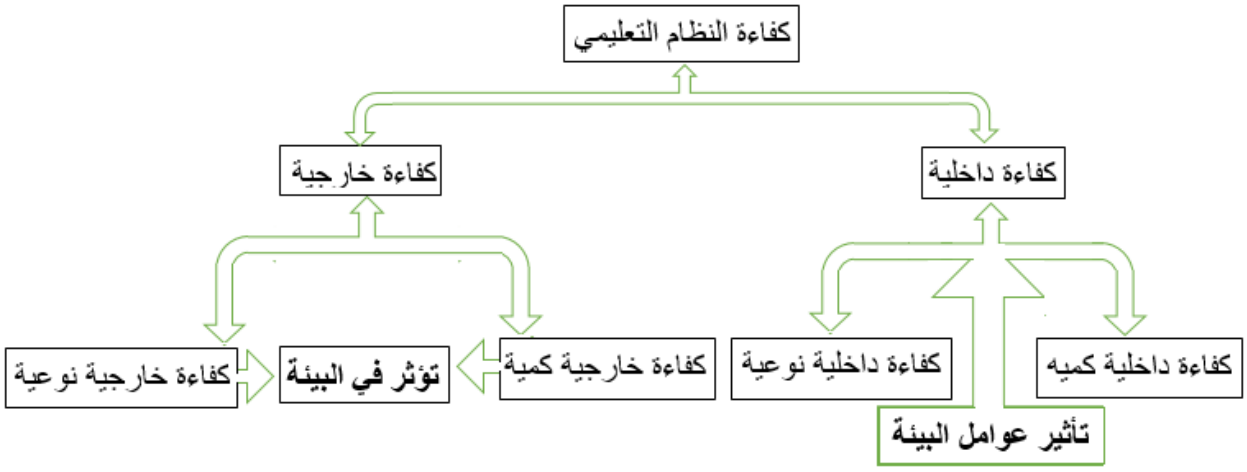
- ❖ –**الكفاءة الكمية:** تشيرلمقياس يعد ملموسا وواضحا من حيث تعامله مع الارقام بشكل واضح، حيث يلاحظ ان نسبة المتسربين، الراسبين يتناسب عكسيا الكفاءة الكمية. بمعنى كلما قل عدد الراسبين والمتسربين كلما زادت الكفاءة الكمية. يرى الباحثون ان عوامل البيئة لها تأثير مباشر على عملية التسرب والرسوب، وهنا تدخل أهمية العوامل الغير متحكم بها بنظر الاعتبار عند قياس الكفاءة بشكل عام ويشير العامل المتحكم به بأرقام صريحة للتسرب، والرسوب عند قياس الكفاءة الكمية، بمعنى اخر ان هذا النوع من الكفاءة يكون أكثر تأثرا وحساسية بالبيئة المحيطة.

- ❖ –**الكفاءة النوعية:** يهتم هذا النوع من الكفاءة بنوعية المنتج، وقدرته على مواجهة تحديات التطور المتسارع من خلال تسليح المتخرج بالمهارة العالية والمعرفة الرصينة والسلوك في التعامل بسهولة مع الأنظمة البيئية الحديثة، يرى الباحثون ان هذا النوع يهدف ترصينه الى محاولة التأثير لاحقا بالبيئة المحيطة بها ومحاولة ترويضها من خلال ما يحمله الخريجون من مؤهلات عالية تحقق الهدف الرئيس من الاستثمار في هذا القطاع (انظر محمد وآخرون, 2016، ص477).

- ✓ –**الكفاء الخارجية:** يهتم هذا النوع من الكفاءة بسوق العمل والحاجات المجتمعية، وتشير ضمنا لمدى قدرة النظام التعليمي على الإيفاء بالتزاماته تجاه سوق العمل. هناك مؤشرات يمكن عدها مؤشراً لنجاح النظام التعليمي, والمتمثلة بعدد الخريجين المؤهلين ورضا أصحاب سوق العمل. يرى الباحثون ان صعوبة قياس الكفاءة الخارجية يكمن بكون اغلب الأساليب تعتمد على الاستبيان وما يرافقه من مزاجية في الإجابة والذي بدروهِ يستدعي ايجاد طرق بديلة لقياسها. وتنقسم الى جزئيين رئيسيين هما:

- ➢ الكفاءة الكمية الخارجية: تشير هذا النوع لكم الطلاب المتخرج ومدى قدرته على سد الاحتياجات الفعلية لسوق العمل بشكل عام. يرى الباحثون دخول العوامل غير المتحكم بها على الواجهة ثانيةً. على سبيل المثال، زيادة الرغبة في التعليم ادخل هذا النوع من الكفاءة في مأزق الفائض وعدم الموازنة مع سوق العمل، والبطالة المقنعة. وذلك يستدعى من القائمين على النظام التعليمي الوقوف بشدة على هذا النوع من الكفاءة، وهذا ما نفتقده فعلا في هذا القطاع وهو الهدف من توصيات جهاز الاشراف والتقويم التي تهدف لتقويم العملية التعليمية, وبشكل يوهلها من الارتقاء الى العالمية.
- ➢ الكفاءة النوعية الخارجية: يهتم هذا النوع من الكفاءة بنوعية المتخرج. بمعنى اخر قدرة النظام التعليمي على بناء خريجين يتناسب فيها مستوى أدائهم والاعمال التي سيكلفون بها في سوق العمل (انظر باناجة، ومقبل,2010، ص7)، وكذلك خلق مؤهل الابداع الذي يساعد على تبني الأفكار الرائدة التي يمكن عند تطبيقها ان تساعد في دفع عجلة التقدم. مما لا شك فيه ان البيئة قد يؤثر او تتأُر

بهذه الأنواع من الكفاءة، وقد صمم الباحثون رؤيتهم الخاصة عن ذلك بالشكل (1) الذي يوضح تفاعل انواع الكفاءة مع العوامل البيئية (من حيث التأثر والتأثير).



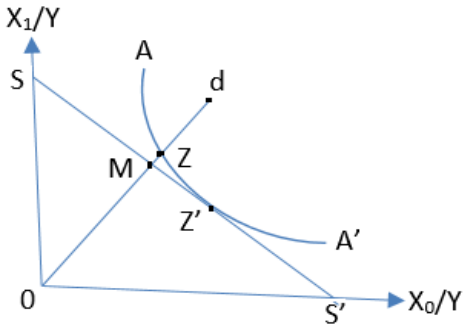
شكل (1)

كفاءة النظام التعليمي والبيئة

مداخل دراسة الكفاءة

وتتم دراسة مؤشر الكفأة من اتجاهين هما:

1- **التوجيه الادخالي (Input Oriented Measures):** يهتم هذا المدخل بدراسة مدخلات وحدة اتخاذ القرار، وذلك بهدف تقليص وحدات الادخال الى اقصى قدر ممكن. ويرتبط هذا التقليص بمحاولة الابقاء على مخرجات وحدة اتخاذ القرار عند مستوى معين من الانجاز (المستوى المرغوب فيه). الشكل (2) يوضح كفاءة منشأة تنتج المنتج y باستخدام متطلبات الإنتاج (المدخلات X_0، X_1) في حالة ثبات اقتصاديات الحجم.



شكل(2)

النموذج الادخالي للتحليل التطويقي للبيانات

المنحنى (AA') يمثل انتاج الوحدة (y) باستخدام متطلبات انتاجها من المدخلين (X_0، X_1) بأقصى كفاءة ممكنة. حيث ان المستقيم (SS')يمثل خط التكلفة المتساوي. يمكن للمرء ان يلاحظ النقطة (d) تعد اقل كفاءة من النقطة (Z) عند انتاج الوحدة (y)، والمسافة (Zd) تشير لمقدار الانخفاض في الكفاءة التقنية، وكذلك لمقدار ما يجب تخفيضه من كمية مدخلات الإنتاج (X_0،X_1) للوصول لمستوى الإنتاج الكفؤ (دون تخفيض الإنتاج)، والذي تم تحديده مسبقا. فالكفاءة التقنية عند اقل نقطة (d) وهي نقطة انتاج المنشأة للوحدة(y) عند تلك النقطة يمكن تحديدها بالشكل الاتي:

$$TE_i = \frac{0Z}{0d} \dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots (2).$$

علما ان مدى مؤشر هذه الكفاءة هو (0−1) ف (1) يشير لكفاءة تقنية كاملة و (0) لعدمها، واي نقطة في المدى بينهما يشير لكفاءة تعاني منها المنشأة من قصور في أحد مفاصلها. مما يوجب الاهتمام بالكفاءة الوظيفية للمنشأة، فلكل منشأة كفاءة وظيفية يمكن حسابها بالاعتماد على ميل المستقيم(SS') الذي يمثل السعر النسبي لمدخلات الإنتاج (X_1،X_0) وكالاتي:

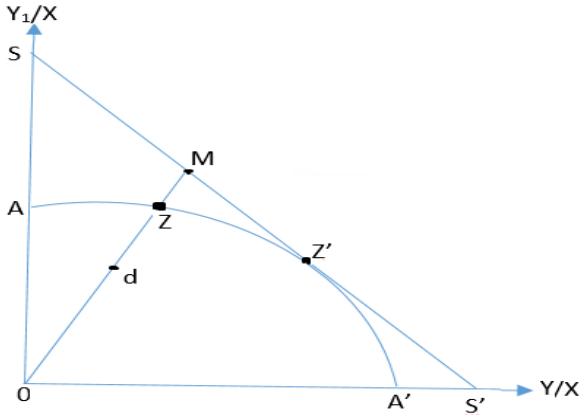
$$AE_i = \frac{0M}{0Z} \dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots (3)$$

حيث ان مقدار كلفة التخفيض لكلف الإنتاج هو عبارة عن المسافة (MZ), والمتحقق من تخفيض كلف المدخلات (X_1،X_0) حسب النقطة (Z') بدلا من (Z) . ان حاصل ضرب الكفاءة التقنية في الكفاءة الوظيفية سينتج ما يعرف بالكفاءة الاقتصادية للمنشأة و كالاتي:

$$EE_i = \frac{0M}{0d} = \frac{0Z}{0d} \times \frac{0M}{0Z} = TE_i \times AE_i \dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots (4)$$

(Vincent Charles and Mukesh Kumar, 2012, P5)

2- **التوجيه ال اخراج (Output Oriented Measures)**: يهتم هذا المدخل بدراسة مخرجات وحدة اتخاذ القرار في محاولة لتعظيمها الى اقصى حد ممكن. ويرتبط هذا التعظيم بمحاولة الابقاء على مستوى الاستهلاك لمدخلات وحدة اتخاذ القرار عند مستوى معين (المستوى الحالي). الشكل (3) يوضح كفاءة منشأة تنتج المنتجين (y، y_1) باستخدام متطلبات الإنتاج (المدخل X) في حالة تقنية تمتاز بثبات اقتصاديات الحجم.



شكل(3)

النموذج الاخراجي للتحليل التطويقي للبيانات

ان المنحنى (AA") يوضح منحنى إمكانية الإنتاج، بينما المستقيم (SS") يمثل خط تساوي الإيرادات. ان النقطة (d)هي عبارة عن منشأة غير كفؤه، لان انتاج السلعتين (y، y_1) يمكن زيادتهما الى مستوى اعلى (النقطة Z) دون المساس بمستوى المدخل (X) ان كفأة المنشأة التقنية على الشعاع (0M) تحسب كالاتي:

$$TE_0 = \frac{0d}{0Z} \dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots (5)$$

ويكون مدى مؤشر هذه الكفاءة هو (0−1)، حيث ان (1) يشير لكفاءة تقنية كاملة. وبالاستعانة بالمستقيم ((SS" الذي يمثل خط تساوي الإيرادات يمكن حساب الكفاءة التوظيفية للمنشأة عند النقطة (Z')، وذلك على الشعاع (0M) بدلا من النقطة (Z) على المنحنى (AA") ومستقيم خط تساوي الإيرادات (SS") وكالاتي:

$$AE_0 = \frac{0Z}{0M} \dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots (6)$$

من الملاحظ ان الزيادة في الإيرادات تمثلها المسافة (ZM)، والتي يمكن تحقيقها باستخدام المدخل (X)عند النقطة (Z) بدلا من استخدامه عند النقطة (Z'). ان حاصل ضرب الكفاءة التقنية في الكفاءة الوظيفية سينتج ما يعرف بالكفاءة الاقتصادية للمنشأة و كالاتي:

$$EE_0 = \frac{0d}{0M} = \frac{0d}{0Z} \times \frac{0Z}{0M} = TE_0 \times \mathrm{AE}_0 \dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots (7)$$

من الجدير بالذكر ان قيم مؤشرات الكفاءة من جانبي المدخلات، والمخرجات تتساوى فقط في حالة ثبات اقتصاديات الحجم للمنشأة. ان اسلوب فاريل يعد الاساس لقياس الكفأة الفنية لوحدة اتخاذ القرار ولكن المأخذ علية هو التعامل عند قياس الكفأة الفنية مع مخرج واحد ومدخل واحد، بينما الاسلوب الحالي (اسلوب تحليل مغلف البيانات) يعد الاكثر تطورا بتعامله مع العديد من المدخلات والمخرجات لوحدات اتخاذ القرار ذات الاهداف المتماثلة.

طرق قياس الكفاءة

تقاس الكفاءة بعدد من الأساليب لكل منها متطلبات، ومميزاتها وعموما يمكن تقسيمها الى:

الأساليب المعلمية Parametric Approach

هي أحد فروع الأساليب الإحصائية، ولنماذجها عدة افتراضات يمكن اجمالها بتحديد، (انظر Bonaccorsi& Daraio ,2003، ص54):

1- متغير تابع: يرمز له بالرمز (Y) وهو يمثل المنتج (المخرجات).
2- متغير مستقل: يرمز له بالرمز (X) وهو يمثل (المدخلات).
3- البواقي: تمثل حد الخطأ العشوائي، والذي يعرف على انه الفرق بين القيمة الحقيقية، والقيمة المتوقعة لنموذج المشكلة قيد الدرس. يعزي سبب البواقي لأخطاء القياس، وعدم الكفاءة (inefficiency). ومن الأساليب المعلمية:

أسلوب تحليل الانحدار Regression Analysis (RA)

تمثل معادلة الانحدار الأسلوب المعملي الذي يجسد الافتراضات انفة الذكر والتي توصف بالصيغة الاتية:

$$Y_i = \alpha + \beta X_i + \epsilon_i \dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots (8)$$

حيث ان:

Y_i: يمثل المتغير التابع (كلفة او انتاج).

X_i: يمثل المتغير المستقل.

β: ميل الدالة الخطية (معامل الانحدار).

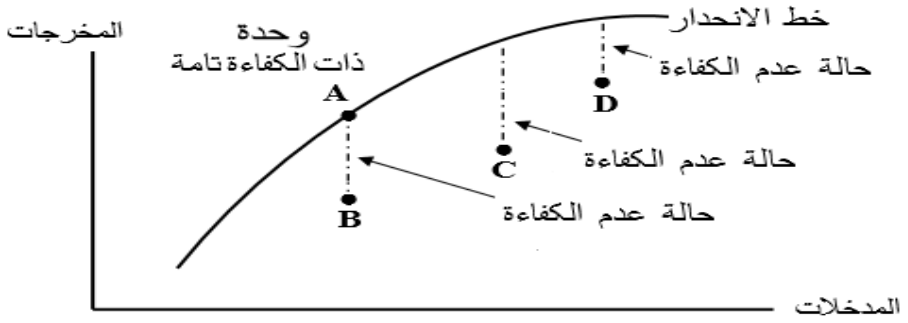
ϵ: يمثل البواقي (أخطاء القياس).

ان نطاق وحجم وطبيعة البيانات يوفر إجابة منطقية للأمور التي يجب مراعاتها لتقدير نموذج الانحدار المذكور في أعلاه ك:

1- كيف يتم اختيار المتغيرات التابعة والمستقلة واي منها يمثل الكلفة او الإنتاج؟
2- أي الاشكال الدالية مناسب للنموذج قيد الدرس؟
3- هل تحتاج المتغيرات المستقلة لتحويلات (كالتحويل اللوغاريتمي)؟
4- كيف يتم تفسير أخطاء القياس (البواقي)؟

البواقي تشير لعدم الكفاءة باستخدام أسلوب تحليل الانحدار ((Regression Analysis(RA). على سبيل المثال عندما تمثل المخرجات في النموذج المتغير التابع (Y_i). ويتم حل النموذج بطريقة المربعات الصغرى المصححة ((Corrected Ordinary Least Square (COLS). تكون البواقي القريبة من (الصفر) تشير لكفاءة المنشاة او الوحدة الإدارية ((Decision Making Unit (DMU).

ان منحنى الكفاءة الحدودي (efficient frontier) الموضح في الشكل (4)، والذي تم تقديره بخط الانحدار الذي حدد جميع المشاهدات الكفؤة عند المرور بها، فبواسطته يتم تشخص البواقي (الكفاءة من عدمها)



شكل (4)

منحنى الكفاءة الحدودي (بطريقة المربعات الصغرى)

من خلال مرور منحنى الكفاءة بالنقطة (A) فأنها تمثل وحدة اتخاذ قرار كفؤة تماما، بينما الوحدات (D، C، B) تمثل وحدات اتخاذ قرار غير كفؤة, وكمية عدم الكفاءة والعوز فيها تمثله المسافة المستقيمة بين تلك الوحدات (D، C،B) ومنحنى الكفاءة الحدودي. ان مصدر الخطأ العشوائي (البواقي) الذي تم الحصول علية بطريقة ((Corrected Ordinary Least Square(COLS هو عدم الكفاءة. وهذه الطريقة لا ترجح ان الخطاء العشوائي (البواقي) مصدره خطأ القياس او سوء التو صيف (انظر، الشايع,2008، مبحث2)، ان العينة الصغيرة الحجم قد تعطي نتائج ولكنها قد تكون غير دقيقة وكذلك ينسحب أيضا على العينة المتوسطة فالعوامل الهامة ان تحذف خطأً من النموذج. ومن ناحية أخرى، فإن تحليل الانحدار (RA). هو أسلوب كفاءة مقارن معروف جيدا يستخدم على نطاق واسع لتحديد كفاءة وحدات البيانات. يستخدم (RA) أساليب أقل مربع لإنتاج خط المتوسط، في حين يستخدم (DEA) البرمجة الخطية للحصول على خطوط كفاءة الحدود, والذي يركز على إيجاد أو تقدير حدود كفاءة البيانات، ولهذا السبب، تعتبر هذه البدائل بدائل مكافئة. ومع ذلك، (DEA) و (RA) يؤدي إلى تصنيفات الكفاءة المختلفة، مع الاختلافات الرئيسية على درجات الكفاءة الخاصة بها. لقد اقترح (Abdullah & Saeed) طريقة جديدة تتوقع النتيجة من أي نقطة بيانات محتملة من خلال الجمع بين نموذج (DEA) كنموذج متقائل (CCR) و نموذج (DEA) التشاؤم (انظر معادلة 11) والتي تعمم لعدد غير محدد من وحدات اتخاذ القرار. وتم تطبيق الطرقة المقترحة بمرحلتين ثم تطبيق النماذج المتفائلة والمتشائمة بمرحلة الأولى ونموذج الانحداربمرحلته الثانية,

$$\theta_{kp} = \lambda_p + \sum_{i=1}^{s} \beta_{xp^i} X_{ki} + \sum_{l=1}^{m} \beta_{yp^l} Y_{kl} \geq 1 - \varepsilon \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (9)$$

حيث θ_{kp} هي النسبة التقديرية المتفائلة لـ DMUs سواء كانت مدرجة في مجموعة البيانات أو من مجموعة بيانات أخرى؛ λp هو اعتراض متفائل و ε هو الخطأ العشوائي. وعلاوة على ذلك، يمكن للمرء ان يجد ان ($\theta_{kp} \geq 1 - \varepsilon$). وتناقش الطريقة بالتفصيل في الأقسام الثلاثة التالية من الورقة، ويتبع المثال التوضيحي. وتظهر الطريقة كيف يتوقع النموذج الجديد درجة كفاءة أي وحدة DMU داخل أو خارج مجموعة البيانات في إشارة إلى تلك البيانات, (انظر 7−1,2016,Abdullah & Saeed).

التحليل الحدودي العشوائي (SAF) Stochastic Frontier Analysis

أسلوب معلمي من المدخل الإحصائي مناسب لقياس نموذج مقدر يتضمن حالة سوء التوصيف او حالة خطا القياس. في هذا الأسلوب يتم فصل البواقي التي لها تباين مشترك (مساوي للصفر) الى جزئيين هما:

1− عدم الكفاءة ويرمز له μ_i.

2- الأخطاء الأخرى ويرمز لها v_i.

هنا من الوضح ان الخطأ العشوائي هو ما يجمع المكونين (الجزئيين) معا.

$$\epsilon_i = v_i + \mu_i \ \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots..(10)$$

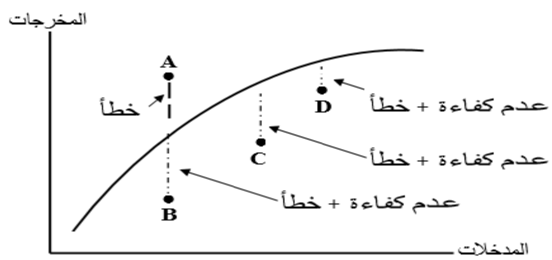
حيث ان:

μ_i : يمثل خطأ عدم الكفاءة.

v_i : يمثل خطا القياس وسوء التوصيف.

ϵ_i: يمثل اجمالي الخطأ للنموذج (البواقي).

الشكل (5) ان لأسلوب (SAF)؛ يمتلك ميزتان رئيستان، من غير الضروري ان يمر منحنى الكفاءة الحدودي بجميع المشاهدات التي يكونها نقاط معادلة الانحدار الخطي. وكذلك خلال المشاهدات التي تشكل أعظم مستوى من الإنتاج نسبة الى المدخلات لوحدات اتخاذ القرار (DMU).



شكل (5)

منحنى الكفاءة للتحليل الحدودي العشوائي

يتضح من الشكل (5) ان الخطأ العشوائي قد اوقع وحدة اتخاذ القرار (A) فوق منحنى الكفاءة الحدودي. في حين ان وقوع وحدات اتخاذ القرار الأخرى (D، C،B) ذات الكفاءة غير التامة بأسفل منحنى الكفاءة الحدودي، قد كان ناتجا عن عدم الكفاءة مضافا لها الخطأ العشوائي. وعليه توصف الوحدات (D، C،B) بانها غير كفوؤة. ان المدخلات والمخرجات المتعددة نادر ما تستخدم لكونها معقدة، وصعبة التطبيق في هذا الأسلوب، فالعينة التي تستخدم في هذا الأسلوب ينبغي ان تكون كبيرة الحجم للحصول على نتائج تتصف بالدقة (انظر، Bhat et al,2001، ص32).

الأساليب اللامعلمية Nonparametric Approaches

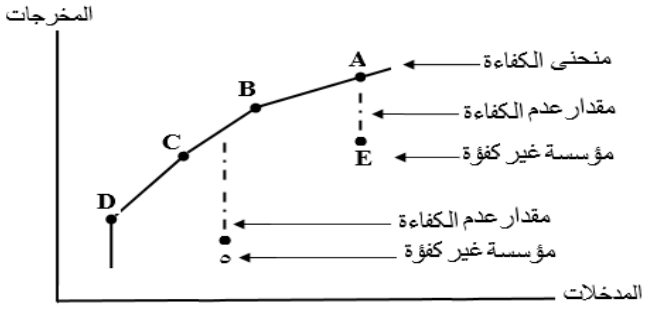
أسلوب مغلف البيانات (التحليل التطويقي للبيانات ((Data Envelopment Analysis (DE))، في هذا الاسلوب يختلف منحنى الكفاءة الحدودي عن تشكيل ذلك المنحنى في الأساليب المعلمية، أنه يتكون من المشاهدات المتطرفة، والتي تصف كفاءة وحدات اخاذ القرار التي كونتها، فهي التوليفة لمؤسسة افتراضية تعد كأفضل تشكيلة للمشاهدات كنسبة مخرجاتها الى مدخلاتها. ان هذا المنحنى يغلف البيانات فالوحدات التي تقع اسفلها تعاني من نقص الكفاءة. في الحقيقة، ان هذا الأسلوب يعتمد على حقيقة ان أي وحدة اتخاذ القرار تستخدم مدخلات اقل من الوحدات اتخاذ القرار لإنتاج مخرجات ما، توصف بأنها كفؤة، فهي تقع على المنحنى الحدودي (انظر،Farrell ,

1957، ص253–290)(Abdullah & Saeed, 2016, 2) ، يوضح الشكل (6) ان وحدة اتخاذ القرار (E) تستخدم كمية من المدخلات أكثر من وحدة اتخاذ القرار (C)، والاثنان ينتجان نفس الكمية من المخرجات. ان ذلك يعني وحدة اتخاذ القرار (C) تعد أكفأ من وحدة اتخاذ القرار (E)، وان ذلك يوضح ما ذكر في أعلاه فهي تقع على منحنى الكفاءة الحدودي (نقطة متطرفة شاركت بتشكيل ذلك المنحنى)

$$\partial_{\circ} = \frac{\sum_i^n W_{i^{\circ}} Y_{i^{\circ}}}{X_{\circ}} \dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots (11)$$

S.to

$$\sum Y_{ij} W_{i^{\circ}} / X_j \leq 1$$



شكل (6)

منحنى الكفاءة الحدودي لأسلوب تغليف البيانات

متغيرات الدراسة

لغرض التحليل بشكل جيد عند استخدام أسلوب تحليل البيانات التطويقي ينبغي ان يكون هناك اختيار أمثل لمتغيرات الدراسة. لان الإخفاق في اختيارها سيؤدي للتفسير السيئ لنتائج الدراسة، وسوف لا يعكس الصورة الحقيقة عن كفاءة الأداء الفعلي لوحدة اتخاذ القرار موضوع الدرس. فهناك اتجاهات او مداخل مختلفة تعد كمناهج لاختيار مدخلات الدراسة التي يمكن الاعتماد عليها لإعطاء الصورة الحقيقة للكفاءة، وهي كالاتي:

المنهج الاول يعتبران المدخلات تملك كامل التأثير على المخرجات (تأثير مباشر) فكل المدخلات المتحكم بها والغير متحكم بها يجب ان تؤخذ بنظر الاعتبار، وخاصة تلك التي لها علاقة بالبيئة (انظر، الشايع ,2008، ج3)، يرى الباحثون انه يقف امام هذا النهج عائق هو حجم العينة المناسب والذي يتحكم به عدد القيود الواجب اخذها بنظر الاعتبار.

المنهج الثاني، فيرى مؤيدوه ان تقسّم المدخلات الى قسمين: القسم الأول متحكم به وهي متغيرات يمكن عدها ملموسة، ويكون تأثيرها معلوما بدرجة ما، والقسم الثاني مدخلات غير متحكم بها، والتي يعود تأثيرها لعوامل لا تعد ملموسه كعوامل التفاعل مع البيئة، ويرى الباحثون ان تأثيرها قد يكون غير واضح وستكشفه عمليا عند اخذ هذه المدخلات لحل النموذج، ولكن تبقى دائما هناك متغيرات ربما تكون على درجة كبيرة من الأهمية، قد لا تؤخذ بنظر الاعتبار.

المنهج الثالث الذي ينص على ترك حرية اختيار المدخلات للباحث. فعلية ان يختار المدخلات بدقة من خلال خبرته عن تأثيرها على كفاءة وحدة اتخاذ القرار. بمعنى ان هناك عدة شروط ينبغي مراعاتها كتماثل الوحدات يجب ان تكون متماثلة من حيث مدخلاتها ومخرجاتها، وان تكون ضمن ميدان واحد وتملك نفس الاهداف. كما يجب ان تكون العناصر أكبر وتساوي الصفر، وتمثل حقيقة وحدات اتخاذ القرار عندما تقاس كفئاتها. في حين ان علاقة المدخلات بالمخرجات ينبغي ان تكون خطية، وذلك لقياس مساهمة المدخلات في

انتاج المخرجات بنسب معينة او تخفيض المخرجات مع ثبات المدخلات، وأيضا ينبغي ان يكون هناك توافق في الكفاءة بمعنى استخدام اقل المدخلات لأجل تحقيق أكبر قدر من المخرجات. اما فيما يخص قوة التمييز فيجب الحفاظ على قوة تمييز بين الوحدات، والتي يجب ان يكون فيها تناسب بين عدد المتغيرات، وعدد الوحدات المراد تقييم كفاءتها (انظر الشايع ,2008، ج3). يرى الباحثون ان شروط المنهج الثالث تمثل المتطلبات التي ينبغي توفرها في المناهج الاخرى. ان الجانب الأكثر إيجابية في هذا المنهج هو حرية الاختيار للمدخلات، ان ذلك يتيح جانبين مهمين: الأول قياس مدخلات مختارة بشكل محدد، والثاني إمكانية اختيار جوانب أخرى لم تكن مأخوذة بالحسبان، حيث يمكن المزج بين الجانبين لمعرفة كفاءة الوحدة الإدارية عندها، والملاحظ ان ضعف الاختيار يؤدي الى ضعف نتائج الدراسة برمتها. وتم تبني المنهج الثالث لاختيار مدخلات الدراسة والتي تضمنت العديد من المتغيرات (انظر جدول 1) والتي تم تقسيمها الى:

جدول (1)
بيانات متغيرات الدراسة

بيانات جامعة تكريت				
المتغير	قسم اللغة العربية	قسم إدارة الاعمال	قسم القانون	المجموع
الطلبة	171	210	272	653
الأساتذة	50	22	66	138
الساعات الفعلية	310	315	330	955
الطلبة الخريجين	78	123	135	336
بيانات كلية الامام الجامعة (بلد)				
المتغير	قسم اللغة العربية	قسم إدارة الاعمال	قسم القانون	المجموع
الطلبة	24	157	162	343
الأساتذة	8	9	13	30
الساعات الفعلية	310	315	330	955
الطلبة الخريجين	3	7	100	110

المدخلات Input

–الطلاب: تنبع أهمية هذا المدخل مدخلا كونه يعد محور الأهم للعملية التعليمية برمتها (راس المال البشري المرغوب في تطويره)، وان زيادة الوعي بأهمية العلم قد أدى لزيادة الراغبين المنخرطين في قطاع التعليم من مختلف الشرائح، فهو يعد الأكثر تأثيرا في المخرجات فأصبح ذلك المدخل يحمل العامل المتحكم به، وكذلك يحمل جوانب غير متحكم بها أيضا فهو أساسي لكل المناهج ولكننا نعده ضمن منهج حرية اختيار المدخل ذو التأثير الأكثر على المخرجات.

–المدرسين: يعد هذا مدخلا على درجة كبيرة من الأهمية لانه مرتبط بالمدخل الأول، والمؤثر به بصورة مباشرة (فهو أداة تطوير وتنمية راس المال البشري عند الاستثمار)، ان هذا المدخل يعد مدخلا متحكما، وكذلك هناك ضمنه جوانب لا يمكن السيطرة عليها كالمتغيرات النفسية، وكقلة الخبرة، وسوء إدارة الدرس...

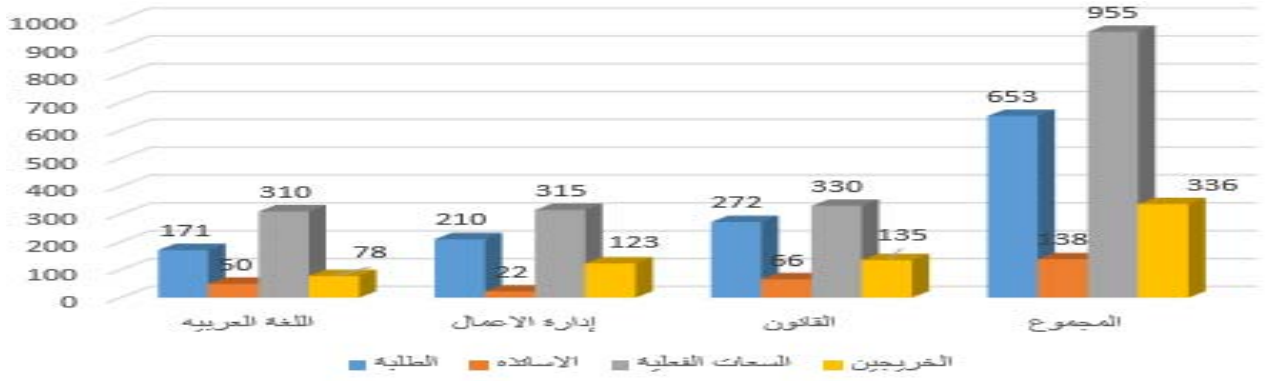
–الساعات الدراسية الفعلية: مدخلا ذو تأثير مباشر على المخرج، ويتميز بوجود حدود دنيا لا ينبغي تجاوزها في أي نظام دراسي سواء كان عالمي او محلي. وان هذا المدخل يؤثر سلبا عند وجود نقصا فيه، ويرى الباحثون بناءا على معايير الجودة العالمية لعملية التعليمية الى ان عدم استيفاء الحد المقرر من الساعات الدراسية (تجاوز الحد المسموح به للغياب) لا يؤهل المتخرج ان يتصف بالجودة الكافية، ولا يمكنه التفاعل مع بيئة العمل بشكل فعال وسيكون كابحا لنمو الاستثمار في هذا القطاع.

المخرجات Output

–الطلبة الخريجون: لكون الفترة الزمنية المتمثلة بمرحلة واحدة اقتصرت عليها الدراسة فان اختيار مخرجا واحدا قد يكون أكثر واقعيا، والملاحظ ان المدخلات ترتبط به ارتباطا وثيقا من الناحية الواقعية (فهي مرتبطة معه بعلاقة خطية، انظر جدول (3)). تم التركيز على الدور الأول لإعطاء الدراسة شفافية أكثر، ولعدم اخذ التأثيرات غير المحسوبة في الدور الثاني. بمعنى اخر ان استبعاد تأثيرات عامل الزمن الغير متحكم به على المدخلات ربما تكون أكثر وضوحا في المدخل الأول (المتمثل بضعف الاستفادة من تأثير المتغير الثاني (الاساتذه)، ويكون اعتماد الطالب على نفسه أكثر وضوحا) والثالث (قد يقل تأثير ساعات الدراسة الفعلية مع الزمن) مما ينعى بروز الجوانب التي لم تؤخذ بنظر الاعتبار في التأثير على مستوى الكفاءة.

الوصف الاحصائي

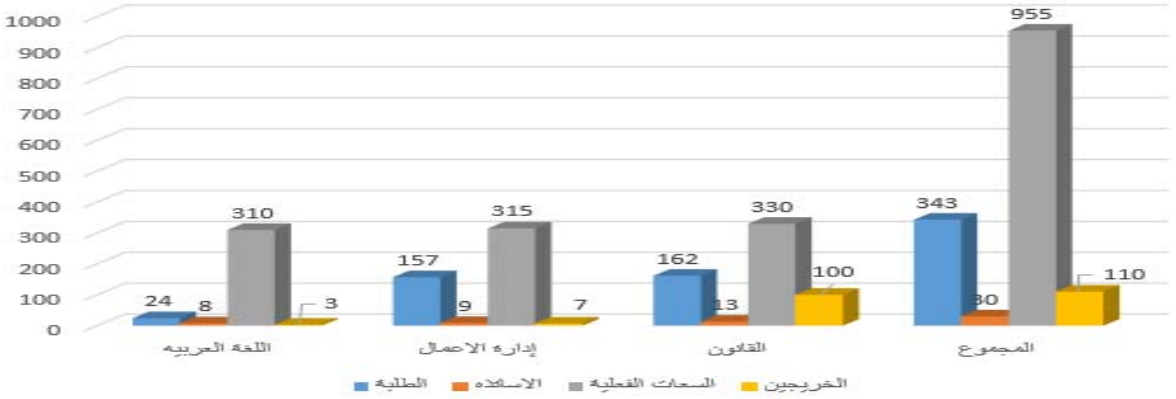
ان مجتمع الدراسة شمل عينة من كليات الجامعات الحكومية والأهلية (الخاصة) متمثلا بالأقسام العلمية لكليات التربية (قسم اللغة العربية)، كلية الإدارة والاقتصاد (قسم إدارة الاعمال)، وكلية القانون (قسم القانون)، ونظيراتها في كلية الامام الجامعة التي تعد من الكليات الفتيه وقد كان هذا أحد الأسباب لاختيارها في عينة الدراسة. الجدول (1) يوضح عينة ومتغيرات الدراسة.



الشكل (7)

مخطط بياني لمتغيرات الدراسة (بيانات التعليم الحكومي)

الشكلين (7و8) تمثل المخططات البيانية لمتغيرات الدراسة للعينة المدروسة، والتي تبين ان الإمكانات المتاحة من حيث المدخلات في المجموع تبدو متقاربة، ولكن بزيادة في مجموع الطلاب لصالح التعليم الحكومي، وزيادة واضحة في عدد التدريسيين لصالح التعليم الحكومي ايضا، كما أوضح الشكلين (7و8) تساوي عدد الساعات الفعلية لصالح في القطاعين. اما فيما يخص مجموع الخريجين كان التفوق واضحا لصالح التعليم الحكومي.



الشكل (8)

مخطط بياني لمتغيرات الدراسة (التعليم الاهلي)

في حين، ان الوصف الاحصائي الذي يخص متغيرات الدراسة الموضح في الجدول (2)، حيث تم توظيف مفردات هذا الجدول للمساعد في تسهيل وصف المتغيرات في شقي عينة الدراسة (التعليم الحكومي والاهلي)، والتي توضح ان تفاوت الاعداد لم يعطي صورة واضحة عن ايهما أفضل بسبب تفاوت الاعداد للمدخلات, وعلية لايمكن الحكم من ناحية التشتت او حتى في المتوسط. ولكن يمكن الحكم اجمالا ان هذه المتغيرات كانت صالحة للدراسة والمقارنة, وذلك بالاستناد للجدول (2) بالاستعانة بجدول (3) لعلاقة الارتباط الخطية بين المتغيرات.

جدول (2)
وصف متغيرات الدراسة

التعليم الحكومي						
المتغير	اعلى قيمة	اقل قيمة	المدى	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري
الطلبة	272	173	101	217.72	2594.33	50.93
الأساتذة	66	22	44	46	496	22.27
الساعات الفعلية	330	310	20	318.33	108.33	10.41
الطلبة الخريجين	135	78	57	112	903	30.05
التعليم الأهلي						
المتغير	اعلى قيمة	اقل قيمة	المدى	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري
الطلبة	162	24	138	114.33	6126.33	78.27
الأساتذة	13	8	5	10	7	2.65
الساعات الفعلية	330	310	20	318.33	108.33	10.41
الطلبة الخريجين	100	3	97	36.67	3012.33	54.88

الذي يشير لوجود علاقة ارتباط خطية تفاوتت في قوة طرديتها, كالضعف في علاقة الطلبة بالأساتذة و القوية بين الطلبة ,الخريجين، والساعات الفعلية، والطردية المتواضعة بين الاساتذه والساعات الفعلية التي يقدمونها والطلبة الخريجين ايضا، في حين كانت العلاقة طردية وقوية جدا بين الطلبة الخريجين والساعات الفعلية التي كانوا يتلقونها. هذا فيما يخص بيانات جامعة التعليم الحكومي.

جدول (3)

معمل الارتباط لمتغيرات الدراسة

جامعة تكريت				
المتغير	الطلبة	لأساتذة	الساعات الفعلية	الطلية الخريجين
الطلبة	1			
لأساتذة	0.478	1		
الساعات الفعلية	0.989	0.604	1	
الطلية الخريجين	0.899	0.045	0.823	1
كلية الامام الجامعة				
المتغير	الطلبة	لأساتذة	الساعات الفعلية	الطلية الخريجين
الطلبة	1			
لأساتذة	0.630	1		
الساعات الفعلية	0.670	0.999*	1	
الطلية الخريجين	0.504	0.988	0.979	1

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

وفيما يخص التعليم الأهلي فان علاقة ارتباط خطية تفاوتت بزيادة طرديتها في علاقة الطلبة بالأساتذة ، الساعات الفعلية, والخريجين ، وعلاقة طردية قوية بين الاساتذه والساعات التي يقدمونها، ولكنها اقل مع الطلبة الخريجين، وكانت العلاقة طردية شبه تامة بين الطلبة الخريجين والساعات الفعلية التي كانوا يتلقونها. وكذلك ان أي من هذه العلاقات لم تكن معنوية الافي حالة واحدة. ان عدم معنوية الارتباط جاء من كون البيانات كانت فعلية وأنها لم تكن متجانسة بما يكفي لتعطي الصورة المتوقعة عن السلوك الذي نتأمله من العملية التعليمية. لكن الشيئ الإيجابي هو وجود العلاقة لخطية التي تمنحنا الفرصة لمواصلة البحث (حيث يتطلب التحليل لاحقا وجود علاقة خطية بين المتغيرات).

جدول (4)

مؤشرات الكفاءة للتعليم الحكومي والاهلي (لمتغير واحد)

	التعليم الحكومي				التعليم الخاص (الاهلي)			
مؤشر الكفاءة	التربية لغة عربيه	الإدارة والاقتصاد إدارة الاعمال	القانون قانون	التعليم الحكومي	لغة عربيه	إدارة الاعمال	القانون	التعليم الأهلي
طلبة داخلين\ طلبة خريجين	0.46	0.59	0.50	0.51	0.13	0.04	0.62	0.32
ساعات فعلية اطلبة خريجين	0.25	0.39	0.41	0.35	0.01	0.02	0.30	0.21

يشير الجدول (4) الى مؤشر الكفاءة وفق معادلة مؤشر الكفاءة لفاريل رقم (1) وتم قياسها وفق متغير واحد (طلبة داخلين) كمدخل و (طلبة خريجين) كمخرج بمتغير واحد ايضا. حيث لوحظ ان مؤشر الكفاءة للتعليم الحكومي كان متواضعا (46%) في اللغة العربية, وفي إدارة الاعمال (59%) و في القانون (50%) , في حين ان مجموع الطلبة الخريجين نسبة للطلبة الداخلين فكان (51%)،. اما مؤشر الكفاءة

للتعليم الاهلي كان ضعيفا (اقل من 50%) في إدارة الاعمال (4%) ثم ليسجل تحسنا في اللغة العربية (13%) ويبلغ ذروته في القانون ليسجل كفاءة بلغت (62%) ,) ، من الجدير بالذكر ان قسم القانون قد سجل اداءا متقارب في الكفاءة القطاعين, ولكن قطاع التعليم الحكومي له السبق في الجودة ممثل بكلية القانون على نظيره الأهلي. بينما مؤشر الكفاءة وفق معادلة مؤشر الكفاءة لفاريل رقم (1)، والتي تم قياسها وفق متغير واحد (ساعات فعلية) كمدخل ومتغير واحد (طلبة خريجين) كمخرج.,(التي تشير لمدى استفادة الطلبة عموما من الساعت الفعلية التي يتلقونها). حيث لوحظ ان مؤشر الكفاءة للتعليم الحكومي كان دون الوسط (35%) في جميع مفاصل العينة قيد الدرس. ان الساعات الفعلية نسبة للطلبة الخريجين فكانت (25%)، (39%)، (41%) للتعليم الحكومي، في حين ان مؤشر الكفاءة للتعليم الاهلي كان متدني جدا (اقل من 25%) لمجملة العينة, ولكنه وصل في اللغة العربية وإدارة الاعمال والقانون (1%)، (2%)، و (30%) على التوالي، وفي عموم عينة التعليم الأهلي فان الساعات الفعلية نسبة للطلبة الخريجين وصلت (21%). يرى الباحثون ان هذه النسب الواقعية تشير لمدى مرعب من الهدر (مكملة تلك النسب)، والذي يشير لعدم ادارة الموارد بشكل صحيح, كما لم يتم الاستفادة من الساعات الفعلية بشكل ملموس مما اثر سلبا على مستوى الكفاءة, فوصلت لهذه المستويات المتدنية. وهي بحاجة ملحة لمراجعة حقيقية وسريعة، لتلافي المعوقات وتصحيح بعض الأخطاء في المسيرة التعليمية

جدول (5)

مؤشرات الكفاءة للتعليم الحكومي والاهلي

الكلية	القسم	كفاءة داخلية للتعليم الحكومي
التربية	اللغة العربية	0.46
الإدارة والاقتصاد	إدارة الاعمال	0.59
القانون	القانون	0.50
	المجموع	0.51
الكلية	القسم	كفاءة داخلية للتعليم الأهلي
كلية الامام الجامعة	اللغة العربية	0.13
كلية الامام الجامعة	إدارة الاعمال	0.04
كلية الامام الجامعة	القانون	0.62
	المجموع	0.32

بناءا على معطيات الدراسة العملية على عينة الدراسة المتمثلة بفوج ظاهري لطلبة المرحلة الأخيرة لمؤسستي التعليم الحكومي والأهلي. يشير الجدول (5) لقياس لكفاءة الداخلية المتمثلة بعدد الطلبة المتخرجين من المرحلة الأخيرة نسبة الى الطلبة الداخلين اليها. ويرى الباحثون انه لظروف امتحانات قياسية تمتاز بالشفافية والنزاهة، يمكن عد هذا المقياس الأكثر وضوحا وابرازا للحقيقة لانه يمتاز بالبساطة , الواقعية ويعتمد على بيانات يمكن من خلالها حساب المؤشر بدقة وبساطة ودون تعقيد. يمكن للمرء ان يلاحظ ان التعليم الحكومي حقق كفاءة داخلية بالمجموع اذ بلغت نسبها (51%)، و بنسبة هدر بلغت (49%). وكان ترتيب الأقسام في هذا القطاع كالاتي: ادارة الاعمال، القانون و اللغة العربية بنسبة كفاءة داخلية بلغت (59%)، (50%) و (46%) على التوالي , وبنسبة هدر بلغت (41%),(50%), و(54%) على التوالي. في حين ان التعليم الاهلي حقق كفاءة داخلية بالمجموع بلغت نسبتها (32%) وبهدرا متحقق بلغ (68%)،. وفي هذا القطاع كان ترتيب الأقسام كالاتي: القانون, اللغة العربية, و ادارة الاعمال، بنسبة كفاءة داخلية بلغت (62%)، (13%) و (4%) على التوالي وبنسبة هدر بلغت (38%),(87%), و(96%) على التوالي. في حين بلغ فارق الكفاءة الداخلية بين القطاعين بلغ (19%) لصالح التعليم الحكومي.

يمكن للمرء ان يلاحظ ان قسم القانون في التعليم الاهلي تفوق على نظيره، وعلى جميع الأقسام لمؤسستي التعليم الحكومي والأهلي. ووفقا للوصف انف الذكر, صنف الباحثون الهدر تنازليا لقطاعي التعليم, وذلك للإشارة الى ان نسبة الهدر المذكورة عالية ولاتعد ضمن منظومة الكفاءة الداخلية المقبولة. وبالرغم من ان هذه النسبة لاتعد مقبولة بالنسبة للتعليم الحكومي فانها توضح مدى تأصل المشكلة المدروسه قياسا بما تم صرفه عليها من أموال. وعلى الرغم من ان الحكومة تعمل كمشرف على التعليم الأهلي , وأنها لا تنفق عليه اموالا لكنها وجدت ان نسبة الهدر بلغت مستوى عالي ومرعب, وأعطت صورة واضحة عن مواطن الخلل في القطاع الأهلي، وعليها ان تتحمل مسؤليتها للمتابعه, حيث ان هذا القطاع بحاجة ماسة لمراجعة حقيقة في تقييم الأداء وخطط الجودة.

جدول (6)

مؤشرات الكفاءة للتعليم الحكومي والاهلي

الكلية	القسم	التوجيه الادخالي للتعليم الحكومي			التوجيه الاخراجي للتعليم الحكومي		
		كفاءة CRS CCR	كفاءة VRS BCC	كفاءة السعة	كفاءة CRS CCR	كفاءة VRS BCC	كفاءة السعة
التربية	اللغة العربية	0.79	1.00	0.79	1.00	1.00	1.00
الإدارة والاقتصاد	إدارة الاعمال	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
القانون	القانون	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
الكلية	القسم	التوجيه الادخالي للتعليم الاهلي			التوجيه الاخراجي للتعليم الأهلي		
		كفاءة CRS CCR	كفاءة VRS BCC	كفاءة السعة	كفاءة CRS CCR	كفاءة VRS BCC	كفاءة السعة
كلية الامام الجامعة	اللغة العربية	0.20	1.00	0.20	0.19	1.00	0.19
كلية الامام الجامعة	إدارة الاعمال	0.10	0.98	0.10	0.10	0.31	0.32
كلية الامام الجامعة	القانون	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00

ان الجدول (6) يوضح الكفاءة النسبية والتي تم قياسها بالاعتماد على التطبيق الجاهز (Version3،SIAD)، الذي وضح ان كلية الإدارة والاقتصاد, والقانون في التعليم الحكومي يعد كوحدة مرجعية حيث بلغت كفاءتها النسبية الكلية (1). وذلك من خلال كفاءتهما عن طريق النموذجين ذي التوجية الادخالي والتوجيه الاخراجي. وهما يشيران لتناغم المخرجات مع المدخلات، وهذه يدعم النتائج المحصل عليها في الجدولين رقم (4و5) الذي يشير كونهما إيجابيين ومدخلاتهما تحقق تناغما اكثر من بقية الأقسام الأخرى.في حين ان التوجية الاخراجي كان اكثر ثباتا فاعطى كفاءة للكل بلغت (100%). . في حين ان قسم القانون للتعليم الاهلي يعد ايضا كوحدة مرجعية. وذلك من خلال كفاءتهما عن طريق النموذجين ذي التوجية الادخالي والتوجيه الاخراجي, بينما في التوجية الادخالي فأن قسم االلغة العربيه وإدارة الاعمال حققا كفاءة داخلية نسبية بلغت (13%) و(4%)، مشيراً لنقص مقداره (87%) و(96%) ليكون هناك تناسبا كاملاً بين المخرجات والمدخلات، وذلك بالنسبة للكفاءة طبقا للعنصرالواحد . في حين انه مع مجموعة المدخلات وصل (80%)(90%) والذي تخف حدة تأثيرة عند الاندماج مع بقية العناصر الأخرى ليصل بنسبة الهدر الى (20%)(10%) . اما في (كفاءة VRS) بلغت (100%) و(98%) لتوثق كفاءة نسبية (20%) و(10%) على التوالي. بينما في التوجية الاخراجي حقق قسم اللغة العربية كفاءة كلية نسبية بلغت (19%)، مشيراً لنقص مقداره (81%) ليكون هناك تناسبا كاملاً بين المخرجات والمدخلات ، بكفاءة فنية (كفاءة VRS) بلغت (100%)

لتوثق اهمال التأثير الخارجي وكفاءة كلية (كفاءة CRS) البالغة (81%) موثقةً لهدر في المدخلات نسبته (19%)، حيث كان للكفاءة الداخلية طبقا للعنصرالواحد والبالغ (13%) بنسبة هدر بلغت (87%) والذي تخف حدة تأثيرة عند الاندماج مع بقية العناصر الأخرى ليصل الى (81%) في حين حقق قسم إدارة الاعمال كفاءة كلية نسبية بلغت (32%)، مشيراً لنقص مقداره (86%) ليكون هناك تناسبا كاملاً بين المخرجات والمدخلات، بكفاءة فنية (كفاءة VRS) بلغت (31%) وكفاءة كلية (كفاءة CRS) البالغة (10%) موثقةً لهدر في المدخلات نسبته (68%). حيث كان للكفاءة الداخلية طبقا للعنصرالواحد والبالغ (4%) بنسبة هدر بلغت (96%) والذي تخف حدة تأثيرة عند الاندماج مع بقية العناصر الأخرى ليصل الى (86%) وهذا يدعم ما وثقة الجدولين (4 و5) والذي يشيران لتدني النتائج المحصل عليها لقسمي اللغة العربية وإدارة الاعمال.

الاستنتاجات والتوصيات

من الواضح ان سماح الدولة للقطاع الخاص باستثمار أمواله، وطاقاته للدخول في قطاع التعليم العالي قد يرفع بعض العبء عن كاهلها، ولكن ذلك لا يعني بقاء هذا القطاع بدون مراقبة لان مخرجات هذا القطاع ستدخل في جميع المفاصل والبنى التحتية للبلد، وهنا تكمن الخطورة في هذا الموضوع. فلقد عكست النتائج المحصل عليها بشكل شفاف، ودقيق مدى قلة الاهتمام بالجودة والكفاءة او عدم تفعيل اجراءاتهما. ان اهتمام المواطنين بالتعليم العالي يعكس الوعي والثقافة المبنية بشكل صحيح، قابلها عدم التوجيه الصحيح لهذا الاندفاع. وبالرغم من ان القطاع الأهلي تَمَكن من تحقيق فوائض مالية كبيرة وخفض العبء عن الدولة، الا ان تلك الفوائض لم توظف بشكل صحيح، وان القطاعين عجزا عن مواكبة التطور نتيجة سوء الإدارة بقلة الاهتمام بالجودة والكفاءة. وان ذلك كان واضحا من خلال تدني الكفاءة الداخلية وكمية الهدر الكبيرة في عدم الاستغلال الامثل للمدخلات، وان القطاعين الحكومي والأهلي يعانيان من خلل عدم التناسب بين المدخلات والمخرجات، والذي انعكس سلبا على الكفاءة والجودة عموما. وبناء ا على النتائج المحصل عليها والتي توصل اليها الباحثون فقد اوصوا بالاهتمام بالجودة وتفعيل إجراءاتها وتفعيل الكفاءة بنوعيها الكمي والنوعي، كما يجب دراسة الكفاءة الداخلية والنسبية معا لنوثق تأثير او غياب تاثير المتغيرات مع بعضها البعض واجراء دراسات معمقة تتناول الموضوعين انفي الذكر لغرض الوقوف على مواطن الخلل وتشخيصها, والاهتمام بالنماذج الحديثة لدراسة الكفاءة, ومحاولة تطبيقها لغرض معرفة العلاقات الداخلية التي قد تكون ذي دور سلبي او إيجابي في تشخيص مواطن الخلل.

المصادر

-العبيدي، سيلان جبران، (2009)."ضمان جودة التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع" ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، تحت شعار "الموائمة بين مخرجات التعليم وحاجات المجتمع في الوطن العربي" بيروت من 6-10 أيلول 2009.

- الشايع، علي بن صالح بن علي (2008) "قياس الكفاءة النسبية للجامعات السعودية باستخدام تحليل مغلف البيانات " أطروحة دكتوراه، جامعة ام القرى كلية التربية، قسم الادارة التربوية والتخطيط.

- الشعيبي، خالد منصور(2004)." استخدام أسلوب تحليل مغلف البيانات في قياس الكفاءة النسبية للوحدات الإدارية بالتطبيق على الصناعات الكيمياوية والمنتجات البلاستيكية في المملكة العربية السعودية" الرياض مجلة جامعة الملك سعود العلوم الإدارية ص2-16.

-القريشي, محمد الجموعي ، د. الحاج عارب: قياس كفاءة الخدمات الصحية في المستشفيات الجزائرية باستخدام تحليل مختلف البيانات. مجلة الباحث عدد2012، ص 12.

- ببه، ايمان، وبن ساسي، الياس (2015)."تطبيق أسلوب التحليل التطويقي للبيانات في قياس الكفاءة النسبية لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ظل ادارة التغيير، (دراسة تطبيقية على تشكيلة من مؤسسات التعليم العالي الجزائرية للفترة من 2008-2014)" مجلة أداء المؤسسات الجزائرية. سنة, 2015، العدد 08، ص93=110.

- بتال، احمد حسين (2016)،" قياس الانتاجية الكلية للتعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي: دارسة تطبيقية". المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي (IACQA'2016)، ص537-544.

-باناجه، محمد عامر ومقبل، احمد محمد احمد (2010) "قياس جودة التعليم الجامعي عبر مدخلي الإنتاجية والكفاءة-دراسة حالة كلية الإدارة والاقتصاد-جامعة عدن" المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن تحت عنوان "جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة" عدن 11-13 أكتوبر 2010. : عن موقع
-http://uniaden-adc.com/5thConference_papers/banaga.htm

-حسن,حاتم سعيد محمد" تقويم الكفاية الداخلية لكليات التربية بجامعة صنعاء" رسالة ماجستير,2008

-عبد الفتاح, نبيل عبد الحافظ (2000)," إدارة الجودة الشاملة ودورها المتوقع في تحسين الإنتاجية "مجلة الإداري, معهد الإدارة العامة, مسقط, السنة (22), العدد28.

-عبد الرحمن، مهند واحمد، رشا عدنان (2013)." أثر استخدام التحسين المستمر على كفاءة الخدمة الجامعية" مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد (36)، ص228-252.

غالب، ردمان محمد سعيد وعالم، توفيق علي(2008)"التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة للتعليم الجامعي" المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي العدد(1)، ص160-188

-محمد, عبد اللطيف مصلح (2016) "مؤشرات الأداء الرئيسية للجامعات اليمنية في ضوء المؤشرات الإقليمية والعالمية". المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي (IACQA'2016) ص195-204

.

- مضر العجمي: كفاءة القرارت وفعاليته بين أرجحية -طاهر حسين،" استخدام النمط العاطفي أو العقلاني في اتخاذ القرار، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، سنة 2013، العدد 29، ص 195.

- مرسي، محمد (١٩٩٣) الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها. عالم الكتب، القاهرة، مصر.

- محمد، صادق "كفاءة د ور الدولة والتنمية في البلدان، العربية دروس الماضي وآفاق المستقبل"، ملتقى دور القطاع العام في التنمية اربطة المعاهد والمراكز العربية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، تونس. 1986، أبريل 25 - 23.

-محمد، ابن لباد، وعبد الحفيظ، عباس ورياض، قادري (2016)" الكفاءة الاستخدامية للموارد المتاحة في المؤسسات الخدمية باستخدام أسلوب تحليل البيانات التطويقي(DEA) دراسة تطبيقية على جامعة تلمسان2014" المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي (2016-IACQA). ص475-482.

-Abdullah Al., & Saeed Zo., (2016) "A TWO-STAGE PREDICTION MODEL FOR DEA EFFICIENCY SCORES", in DATA ENVELOPMENT ANALYSIS AND ITS APPLICATIONS. Proceedings of the 13th International Conference of DEA. See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/294874383

- Abbott M., and Doucouliagos C. (2003)" The Efficiency of Australian Universities: A Data Envelopment Analysis ", Economics of Education Review No22, P97-98.

- Bonaccorsi, A., & Daraio, C. (2003)" A robust nonparametric approach to the analysis of scientific productivity". Research Evaluation, No.12, Vol.1, pp.47-69

-Farrell, M.J (1957),"The Measurement of Productive Efficiency" Journal of the Royal Statistical Society, Series A, 12o, No.3 (1957), p 253-290.

- Salah R. Agha et al.، "Assessment of academic departments efficiency using data envelopment analysis"، Journal of Industrial Engineering and Management، Volumes 4، N° 2, 2011، p.303.
- McMillan, ML. & Chan, W., (2006) "University Efficiency: A Comparison and Consolidation of Results from Stochastic and Non-stochastic Methods". Education Economics, Volume 14, Number 1, March, pp. 1-30.
-Song، Y. (2005). "Data Envelopment Analysis (DEA) as an Approach to Exploring Technical Efficiency in Higher Education: with Applications in the Ph.D. Programs in the United States and the Higher Education Institutions in China." PhD, University Of California, Berkeley.
-Vincent C., and Mukesh K., (2012)" Data Envelopment Analysis and Its Applications to Management "Cambridge Scholars Publishing, 12 Back Chapman Street, Newcastle upon Tyne, NE6 2XX, UK.

ضمان جودة التعليم الالكتروني (الافتراضي) في ظل الأوضاع الراهنة

الجامعة الافتراضية السورية "أنموذجاً"

إعداد الباحثة الدكتورة

هيفاء إبراهيم

مدرس في الجامعة الافتراضية السورية

مدرس في كلية التربية جامعة دمشق

Hammw2008@hotmail.com

الملخص:

تهدف هذه الدراسة الى الوقوف على مدى تطبيق معايير الجودة المعمول بها في نظام التعليم في الجامعة الافتراضية السورية، إضافةً لتحديد جوانب القوة والضعف في أسلوب التدريس.

وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق البحث على عينة "عشوائية طبقية" مؤلفة من (93) مدرس، من أصل حوالي (484) مدرساً من كل البرامج، وذلك للوقوف على وجهات نظرهم في جودة نظام التعليم والمشكلات والعوائق التي يعانونها خلال فترة تدريسهم في هذه الظروف. وتكونت أدوات البحث من استبيان يحتوي على (26) بنداً، وتأكدت الباحثة من صدق وثبات الاستبيان بعرضها على محكمين متخصصين، ومن ثم ثباتها باستخدام معامل الفاكرونباخ، ثم عولجت بعد التطبيق ببرنامج (spss).

توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على متوسطات درجات استجابة أفراد عينة البحث واقع جودة التعليم في الجامعة الافتراضية السورية، ولا توجد فروق في واقع جودة التعليم حسب متغير الخبرة والتخصص، وتم اقتراح متابعة عمليات الجودة في نظام التعليم في ظل الأوضاع الراهنة، من خلال عقد مؤتمرات وورش عمل، ودراسات تتبعية لأنظمة تعليم مرت بظروف مشابهة.

الكلمات المفتاحية: الجودة- نظام التعليم- الجامعة الافتراضية السورية- الأوضاع الراهنة.

•الملخص باللغة الانكليزية:

This study aims to identify the extent of the applying of quality standards that applicable in the Syrian Virtual University education system, In addition to identifying the strengths and weaknesses in the method of teaching.

In order to achieve the objectives of the study used descriptive analytical method, and applied research on a "random stratified" sample composed of public teachers of programs, about (484) teachers in all programs, in order to determine their views on the quality of the education system, and the problems and obstacles they are suffering from during the period of teaching in these circumstances, search tools consisted of questionnaire contains 26 items, The researcher confirmed the validity and reliability of the questionnaire by arbitrators specialists reviews, then using "Alvakronbach" stability coefficient, then treated after implementation the program (spss).

Researcher found the following results:

There are statistically significant differences in the mean scores of the research sample in response to the reality of the quality of education in the Syrian Virtual University. There are no differences in the reality of the quality of education by the expertise and specialization variable, It was suggested to follow quality processes according to international standards, through conferences and workshops, and tracer studies to the subject of the quality of education.

Keywords: quality – education system - Syrian virtual university - current situation.

المقدمـــة (Introduction): نواجـه فـي عصـرنا الحـالي، ونحن في بداية الألفية الثالثة تقدماً كبيراً في مجالات علمية عدة، وقد اتصف الربع الأخير من القرن العشرين بابتكار كل جديد في شتى مجالات العلوم التربوية، وبما أن معظم الدول النامية تعيش حالياً أزمات اقتصادية وحتى اجتماعية، فانعكس هذا سلباً على التعليم بعامة والتعليم العالي بخاصة، وتالياً حرمان الكثير من فرص التعليم، إضافةً الى النمو السريع للتعليم عبر الانترنت الذي أثار الجدل حول جودة هذا النوع من التعليم في "ظل إنفاق دول العالم سنويا اكثر من (35) بليون دولار عليه، ومن المتوقع ان يصل الى (51.5) بليون دولار في العام 2016م" (حايك، 2014)، لكن من المؤكد أن هذا النوع من التعليم قد اتى كمنقذ في ظل هذه الظروف الصعبة، وكمحاولة لاستيعاب الاعداد المتزايدة التي أخذت تتزاحم على أبواب الجامعات.

فالعالم اليوم يشهد 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 الافتراضي، كنظام تعليمي، قادراً على تغيير القالب التقليدي الجامد المستخدم في نقل المعارف العلمية والتكنولوجية (الشوا، 2003، 7-8)،

قد نجح في تخطّي الحواجز الزمنية والمكانية للعملية التعليمية، وخلق أسواقاً، وفرصاً استثمارية لم يستطع التعليم التقليدي الوصول إليها. فضلاً عن ذلك، فإن هذا النظام هو النظام الأكثر حداثةً ومرونةً في العالم الحديث، وهو يعني أن عمليتي التعليم والتعلّم تتمان عن بعد من خلال استخدام أساليب ووسائل وطرق التعليم المباشر، والتعلم غير المباشر، مثل الكتاب المقرر، ودليل الدراسة، وشبكة الاتصالات الدولية (الانترنت)، والبريد الالكتروني، وغير ذلك من وسائط التعليم والتعلم المتوافرة (عبد الرحيم، 2005، 2)، كل ذلك أمر لم يعد صعب التحقق، وذلك من خلال الجامعات الافتراضية التي أثبتت أن هناك ترابطاً قوياً بين التنمية والتطور التعليمي وتقدم الاتصالات والمعلوماتية والتغيرات المجتمعية (Kahn, 2004)، اضافةً الى أنه كثر الحديث في الآونة الأخيرة عن موضوع الجودة في التعليم فماذا تعني كلمة الجودة عندما يتعلق الموضوع بنظام تعليم عن بعد، وحيث إن مفهوم الجودة هو مفهوم معقد لكن التوتر على الأغلب يحصل بين دورين له، فهو وسيلة للمساءلة وطريق لتحسين نظام التعليم، لكن تعد مشكلة إيجاد معايير للتعليم الافتراضي أو الالكتروني واعتمادها من القضايا الصعبة التحقق، مع ضرورة معرفة مدى قدرة الجامعات على اخضاع النظام التعليمي الى التقويم المستمر (النجدي، 2012، ص14).

- **لذلك، ومما سبق، ومن الظروف الحالية، جاءت فكرة هذه الدراسة التي تسلط الضوء على جودة نظام التعليم العالي الافتراضي بعامة، وجودة نظام التعليم في الجامعة الافتراضية السورية بخاصةً من خلال المعايير العالمية، حيث إن مشكلة ايجاد معايير جودة نظام تعليم الكتروني، واعتمادها من القضايا المهمة التي يواجهها التعليم الالكتروني في الوطن العربي حالياً، حيث يحتاج هذا النظام التعليمي الى معايير عالمية متفق عليها من قبل مؤسسات التعليم العالي لاعتمادها، مع ضرورة تقويمها ومراقبتها باستمرار.**

مشكلة الدراسة (Problem of the Research):

شهد التعليم الافتراضي في الاعوام الماضية تطورات عالمية ومحلية وتحول الى واقع يساهم في التنمية البشرية، وقد اصبح التعليم الالكتروني ضرورة لحل الكثير من المشاكل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية، وذلك عن طريق اتاحة المقررات الالكترونية على شبكات الانترنت للتفاعل بين الطلاب والمعلمين من دون التقيد بالزمان او المكان ما يؤدي الى النهوض بمستوى التعليم ليصل بالدارس الى الجودة المطلوبة، (حسين، 2008، ص409-410)، الى ذلك تعتبر الجودة الشاملة مدخلاً ادارياً تطويرياً حظي باهتمام كثير من دول العالم التي تتجه نحو تطبيق معايير الجودة في التعليم.

ولأن النظام التعليمي يواجه تحدياً كبيراً من خلال تطوير وتطبيق برامج التعليم الافتراضي باعتباره بديلاً للتعليم التقليدي (أحمد، 2012، ص2)، ولأن ترتيب الجامعة الافتراضية

السورية عالمياً (8448)، و(3) على مستوى القطر (قاسمية وطرابلسي، 2013، ص11)، **وبسبب الاوضاع الراهنة التي تعيشها البلاد، فإنه مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث كما يلي: ما مدى تطبيق نظام التعليم في الجامعة الافتراضية السورية لمعايير الجودة من وجهة نظر المدرسين في الجامعة؟ وهل استطاع هذا النوع من التعليم أن يلبي مطالب الدارسين ويؤمّن مستلزمات العملية التعليمية التقنية والأكاديمية، ويتجاوز الصعوبات والمشكلات التي تعترضه في ظل الأوضاع الراهنة للبلاد.**

أهمية الدراسة (importance of the Research):

1- القاء الضوء على مفهوم الجودة تعريفها، أهميتها،.....
2- الاهتمام العالمي والعربي والمحلي المتزايد بمراجعة، وتطوير معايير اعتماد الجامعات الافتراضية لتحقيق الجودة في أنظمة التعليم.
3- القاء الضوء على وجهة نظر المدرسين في تطبيق الجامعة الافتراضية السورية لمعايير الجودة في نظام تعليمها.
4- تحديد عوائق جودة نظام التعليم في الجامعة الافتراضية السورية من وجهة نظر المدرسين في البرامج في ظل الأوضاع الراهنة.

الأهمية التطبيقية (Applying importance):

قد تساهم نتائج هذا البحث، اضافةً للإسهام في مساعدة القائمين على برامج الجامعة الافتراضية السورية، بالإشارة إلى مواطن الضعف من خلال القاء الضوء على معايير الجودة في تحسين العملية التدريسية، وتالياً تقديم النتائج التي يمكن أن تصلح لاقتراح الحلول للمشكلات.

أهداف الدراسة (Objectives of the Research):

- تعرف الجودة، أهميتها، معاييرها، .....
- ما الجامعة الافتراضية السورية، مزاياها، برامجها،....
- تعرف مدى تطبيق معايير الجودة في نظام التعليم في الجامعة الافتراضية السورية في ظل الأوضاع الراهنة.
- التعرف إلى الاحتياجات الضرورية للقيام بعملية ضبط الجودة والاعتماد الاكاديمي.
- التعرف الى الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية في الجامعة الافتراضية السورية في ظل الأوضاع الراهنة.
- التعرف الى أثر كل من متغيرات (الجنس، التخصص، الخبرة) في درجة انطباق اراء المدرسين واقع جودة نظام التعليم في الجامعة الافتراضية السورية.
- التعرف الى المقترحات لمواجهة الصعوبات عند تقويم جودة نظام التعليم في الجامعة الافتراضية السورية.

أسئلة الدراسة: (Questions of the Research)

يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما الجودة، تعريفها، اهميتها، سماتها، .....؟

2- ما معايير الجودة المتبعة في الجامعات الافتراضية بعامةً، وفي نظام التعليم في الجامعة الافتراضية السورية بخاصةً؟

3- ما الاحتياجات الضرورية للقيام بعملية ضبط الجودة والاعتماد الأكاديمي؟

4-ما الصعوبات التي تواجه عملية الجودة في الجامعة الافتراضية السورية؟

5- ما أثر كل من متغيرات (الجنس، التخصص، الخبرة) في درجة انطباق اراء المدرسين حول واقع جودة نظام التعليم في الجامعة الافتراضية السورية.

6- ما المقترحات لمواجهة صعوبات العملية التعليمية في ظل الأوضاع الراهنة؟

حدودُ الدراسة: (limits of the Research)

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- **الحدود المكانية:** قامت الباحثة بتطبيق الدراسة على جميع مدرسي البرامج في الجامعة الافتراضية السورية.
- **الحدود الزمانية:** قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث في العام الدراسي2015/2014 .
- **الحدود البشرية:** وتشمل المدرسين في الجامعة الافتراضية السورية.

مصطلحات الدراسة (Terminology of the Research):

- **الجودة في التعليم الالكتروني:** المعايير والاجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها الى تحقيق

اقصى درجة من الاهداف المتوخاة للجامعة وفقاً للأغراض المطلوبة (أبو خطوة، 2012، ص8).

□ **نظام التعليم:** طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، وآليات بحث ، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواءً كان عن بعد أو في الفصل الدراسي، أي استخدام التقنية بجميع أنواعها في ايصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة (الموسى، 2002).

□ **الجامعة الافتراضية السورية:** أوّل جامعة افتراضية بإشراف وزارة التعليم العالي، وتهدف إلى القيام بأعمال التدريس الالكتروني عن بعد على الشبكة العالمية للمعلومات (المرسوم 25، 2002).

□ **الأوضاع الراهنة: إجرائياً:** التغيرات الجوهرية التي تمر بها البلاد الاجتماعية، والاقتصادية وغيرهما، وتأثيرها على جودة نظم التعليم.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة:**
- **الجودة في نظام التعليم، تعريفها، معاييرها، سماتها، أهميتها وأهمية ضبطها،.....**

ان موضوع الجودة في الالكتروني بعامةً، والافتراضي بخاصةً هو موضوع حيوي ومهم، حيث نشأ مفهوم الجودة وتطور في امريكا الشمالية من القرن العشرين آخذاً شكل الاعتماد الاكاديمي وبدا كنشاط غير حكومي يهدف الى الارتقاء بنوعية التعليم في المدارس والكليات والجامعات (حسين، 2008، ص411)، كذلك أخذ موضوع الجودة في التعليم العالي يلقى اهتماماً في الدول النامية رغم وجود عدم اتفاق على معايير محددة لقياسها، وتعرف القواميس العربية كلمة الجودة اصلها "جود" والجيد نقيض الرديء وجاد الشيء جودة وتعرف الجودة بأنها المطابقة لمتطلبات معينة ولها أبعاد منها البعد الاكاديمي، وهو التمسك بالمعايير والمستويات المهنية، والبعد الاجتماعي، ويعني التمسك بإرضاء حاجات القطاعات المهمة للمجتمع، والبعد الفردي أي التمسك بالنمو الشخصي للطلبة وتعني جودة التعليم العالي (صبري، 2009، ص3-4)، وتعني الجودة الاكاديمية (Quality Assurance) حسب الوكالة البريطانية "كل الانظمة والموارد والمعلومات المكرسة للمحافظة على المعايير والجودة وتحسينها" ويشمل ضمان الجودة فرص التعليم والتعلم وخدمات مساندة الطلاب، وتعد الجودة في نظام التعليم هي القوة الدافعة لنظام تعليمي ليحقق أهدافه ورسالته من قبل المجتمع، ومعايير الجودة في التعليم تعني المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم وتتمثل في جودة الادارة، وسياسة القبول، والبرامج التعليمية، من حيث أهدافها، وطرائق التدريس المتبعة، ونظام التقويم والامتحانات، وجودة المدرسين، والأبنية والبنية التحتية، ويشير مفهوم الجودة بشكل عام (Quality) الى ثقافة التعامل مع المؤسسات التطبيقية ليس فقط لضمان جودة المخرجات بل أيضا لضمان جودة المدخلات بأعلى كفاءة ممكنة(أحمد، 2012، ص3)، وقد قامت بعض الدول الأوروبية مؤخراً مثل اليونان وألمانيا، وبريطانيا برسم ملامح خطوط عريضة لمعايير تضمن الجودة في التعليم الالكتروني، في خطوة مبدئية للاعتراف بشهادات أنظمة التعليم الالكتروني وتتلخص بالاتي:

– **معايير سكورم (SCORM):** حددً في الولايات المتحدة الامريكية، تعمل على تقنن عملية تطوير المحتوى العلمي ودمجه ونشره وجودته من خلال سهولة الوصول اليه وقابلية التكيف لتلبية احتياجات الدارسين والمدرسين والقدرة على تحمل التكاليف مع متانة الانظمة، إضافة الى القابلية في التعديل واعادة الاستخدام، مع ذلك لم تكن هذه المعايير توفر معايير شاملة لنظام الجودة، فتضافرت جهود المختصين ووفرت معايير أخرى وهي (EADTU).

– معايير الرابطة الأوروبية لجامعات التعلم عن بعد (EADTU): حيث أعدت الرابطة الأوروبية لجامعات التعلم عن بعد (European Association of Distance Teaching Universities) معايير لجودة نظام التعلم الالكتروني وصنفتها على الشكل الاتي:

• **الإدارة الاستراتيجية:** (Strategic Management): تعني أن تكون لإدارة نظام التعلم الالكتروني سياسات

استراتيجية تطويرية تنفيذية متكاملة، تأخذ في الحسبان المتطلبات من بنية تحتية وبرامج وبحوث وتطورات تكنولوجية لتحقيق الأهداف ضمن جدول واضح.

• **إيصال المقرر (Course Delivery):** واجهة العرض النهائية للمحتوى التعليمي، بطريقة تقنية امنة وميسرة، بعد تصميمه من دون المساس بمحتويات المعرفة.

• **دعم الموظفين (Staff Support):** من خلال الدعم التقني التكنولوجي، الدعم التربوي من خلال مشرفين تربويين، الدعم الاداري لتسهيل التفاعل مع الدارسين بالشكل الأمثل وعلى مدار الساعة ومن أي مكان (النجدي، 2012، ص18–20).

معايير ضبط الجودة في التعليم الافتراضي:

- **الدعم والالتزام المؤسسي:** أي المالي، والبنية التقنية والدعم التقني، وسياسات القبول، إضافة للتنظيمات القانونية.
- **المناهج:** تطوير تقنية المحتوى العلمي وتقويمه.
- **الدارسون والمدرسون:** وتشجيع الاتصال بينهما، ونظام التوصيل اي سياسات إجراءات، متطلبات....
- **التقويم:** تطبيق معايير محددة تشمل مخرجات التعلم ومدى رضا الدارسين والمدرسين... الخ (حايك، 2014، ص3).
- **الادارة:** الأسلوب، الشفافية مجالس لتوثيق الأعمال (عبد السلام، 2013، ص4).

سمات الجودة الشاملة في التعليم الافتراضي:

1- اشتراك الطلاب في التعليم التجريبي النشط.

2- بناء الدافعية للطلاب بإمدادهم بتغذية مرتدة منتظمة.

3- تكامل العناصر الاجتماعية والشخصية مثل التوازن الشخصي.

5-إمداد الدارسين بالدعم المنظم، والتأكيد على التفاعلية.

ترجع أهمية الجودة إلى الآتي:

1- تمثل أساساً للإصلاح التربوي، حيث تحدد مواصفات الجودة لكل ما في المؤسسات التعليمية.

2- تحدد البرامج التعليمية التي تستحق الاعتماد التربوي وتضمن استمرار جودتها وتالياً، جودة مخرجاتها.

3- تعمل على تطوير المناهج والممارسات التدريسية.

4- تعمل كمصدر مرجعي لأعضاء هيئة التدريس وصانعي القرارات من أجل الارتقاء ببرامج التعليم (أبو خطوة، 2012، ص5).

ما أهمية ضبط جودة مؤسسات التعليم الافتراضي:

1- تعزيز الثقة بكفاءة النظام الأكاديمية.

2- حماية المصالح الاجتماعية للدارسين من الانتقال لمؤسسات تعليم عالٍ متدنية (النجدي، 2012، ص21).

3- تعزيز الثقة الرسمية بالدرجات الممنوحة.

4- تعزيز سمعة مؤسساته الاكاديمية من خلال الحصول على تسجيل عدد أكبر من الطلاب (الحربي، 2009، ص4).

الجامعة الافتراضية: تأسيسها، مفهومها، متطلبات نشوئها، أهدافها، مزاياها: (التأسيس والاعتمادية): أعلنت وزارة التعليم العالي في سورية في عام 2002 عن إطلاقها أوّل جامعة افتراضية، وهي الجامعة المعتمدة التي تلقى دعماً حكومياً يتمثل في وزارة التعليم العالي في سورية، وقد تمَّ الاعتراف بمساقاتها الدراسية من قبل وزارة التعليم العالي (سبعلي، 2006).

مفهومها: حيث تعدّ الجامعة الافتراضية أحد أشكال التعليم عن بعد، تقدم خدماتها عن طريق الحاسوب لمساعدة الدارسين للوصول إلى أي تعليم يشاؤون، وفي أي وقت، وبأي وسيلة (الدهشان، 2007)، وفي ضوء ما سبق، يمكن **تعريف الجامعة الافتراضية** بأنها مؤسسة جامعية للتعليم عن بعد، تعتمد في عملها على الانترنت لتوصيل المعلومات للدارسين في مكان إقامتهم، وتقديم الدعم التعليمي الكامل، وتقييم الدارسين، حيث تكون امتحاناتهم من خلال شبكة الانترنت، إما من خلال تقديم متزامن، وإما غير متزامن متحررين حتى من عاملي الزمان والمكان.

متطلبات نشوء الجامعات الافتراضية:

تعدّ الجامعة الافتراضية السورية أول جامعة عربية حكومية قدمت برامج تعليمية عبر شبكة الانترنت بالتعاون مع

جامعات شريكة في الولايات المتحدة الأمريكية، وأوروبا، واستراليا، وكندا (الخطيب، 2006). تبنى الجامعة الافتراضية على بنية تكنولوجية حديثة، تتمثل بموقع ينشر على الويب في الانترنت، ويستطيع أي طالب التسجيل في الجامعة والحصول على المناهج العلمية والتفاعل مع المدرس وزملائه في الصف وتقديم الوظائف (جداع، 2003). ولكونها جامعةً مؤسسةً وبيئة تعليميةً مبنيةً على شبكة الانترنت، لذلك فكل ما هو مطلوب أن تتوافر لها شبكة حاسب مع أجهزة حاسب مزودة بوصول كامل بالإنترنت، مع بنية تحتية بمواصفات جيدة (Oilo, 2003). هذا وإن الجامعات الافتراضية التي تنجح في هذا النوع من التعليم لا بد من أن تأخذ المتطلبات الآتية في الحسبان وهي: توفير بنية تحتية متمثلة في الشبكات والأجهزة والبرمجيات مع أرضية تقنية تتلاءم مع خصوصيات التعليم الافتراضي (بوزيدي، 2008)، بوابة إلكترونية آمنة (on line) قادرة على التعامل مع عدة لغات، كحد أدنى التعامل مع اللغتين العربية والانجليزية، مواقع إلكترونية (web sites)، مجتمع افتراضي الكتروني يتضمن توفير العديد من قنوات التراسل مثل: البريد الالكتروني (E–Learning)، خدمات التخاطب (Voice Chat)، لوحة الإعلانات الإلكترونية

(Bulletin Board)، (وقواعد بيانات الأسئلة والأجوبة التي تتعلق بالمواد والأسئلة التي تطرح عموماً) (Sheikhalard& daoudi, 2007)، متطلبات تنظيمية وإدارية وبشرية من أبنية وأنظمة وكوادر بشرية (الدهشان، 2007).

o **أهداف الجامعة الافتراضية السورية:** الجامعة الافتراضية على نحو عام، نموذج تقني حديث تتقاطع فيه ثلاثة مجالات هي: الإمكانية، والتقنية، والتعليم (Oilo, 1998) من خلال ذلك، كان **الهدف الأساس** توفير مستوى تعليم مصنّف عالمياً، من خلال بيئة تعليم متكاملة عبر الانترنت تستند إلى أحدث التطورات التقنية والتعليمية، وذلك من أجل تطوير مبدأ ثقافي جديد في المنطقة، هو مبدأ التعلم المستمر مدى الحياة (الجامعة الافتراضية السورية، 2002).

أما الأهداف على نحوٍ عام فهي:

- توفير إمكانية التعلّم في أي زمان وأي مكان.
- تأمين التعليم الجامعي لأكبر عدد ممكن من الدارسين بعيداً عن المعايير التي تتبعها الجامعات التقليدية.
- تطوير الخبرات وتأهيل العناصر البشرية بما يتناسب مع متطلبات السوق (داوودي، 2007).
- التنويع في تقديم المناهج التعليمية من خلال تصميم برامج تعليمية، ونشرها إلكترونياً الانترنت، مع الدعم الأكاديمي والتقني والإداري للدارسين من قبل مدرسين سوريين وعرب وأجانب.

o **المزايا التي تقدمها الجامعة الافتراضية السورية:**

- التعلم مدى الحياة عن طريق الدروس الافتراضية من خلال التشارك والمرونة وعن طريق تقديم مناهج الكترونية (Evans, Fan, 2002).
- توفر الجامعة الافتراضية السورية أبرز الاختصاصات العلمية، المرتبطة بحاجات سوق العمل (الخطيب، 2006).
- توفر الجامعة الافتراضية السورية للطلبة مكتبةً الكترونيةً إضافةً إلى تسهيل الدفع والدعم التقني (أبو كف، 2003) وذلك عن طريق محتوى إلكتروني.
- تضم الجامعة الافتراضية السورية صفحات إرشادية متعددة اللغات (الخطيب، 2006).
- توجد في الجامعة الافتراضية السورية مراكز للنفاذ مجانية في مختلف أنحاء سورية، وحتى خارجها، وقد حلت الجامعة مشكلة الدراسة الأكاديمية لدى الكثير من الدارسين الذين تحول عقبات السفر أو التكاليف الباهظة دون طموحاتهم التعليمية، ففي سورية (17) مركزاً، والسعودية (10) والامارات دبي (1)، ومصر القاهرة (1)، لبنان بيروت (1)، الأردن عمان (1) (المصدر الجامعة الافتراضية السورية).

الجامعة الافتراضية السورية: البرامج، نظام القبول، الاعتماد والجودة، ..

برامج الجامعة الافتراضية السورية: حتى 2014 فهي كالاتي: دبلوم وطني عالٍ 2002، إجازة في تقانة المعلومات 2005، دبلوم تأهيل تربوي 2005، إجازة في الهندسة المعلوماتية 2005، إجازة في الاقتصاد 2007، ماجستير علوم ويب 2007، إجازة في الحقوق 2008، ماجستير تقانة ويب 2008، ماجستير إدارة التقانة

2008، ماجستير إدارة الجودة 2008، ماجستير إدارة أعمال 2008، إجازة في الاعلام 2012 (المصدر الجامعة الافتراضية السورية).

القبول في الجامعة الافتراضية السورية: يتم القبول عن طريق مفاضلة وتؤخذ في الحسبان علامات الثانوية العامة، وفحص اللغة الانكليزية، وتتبع الجامعة برامج عالمية توفرها الجامعات الشريكة الأميركية والأوروبية والأسترالية والكندية، ينال الطالب الذي ينهيها بنجاح شهادتين، واحدةً سورية معترفاً بها محلياً وعربياً وأخرى أجنبية معترفاً بها عالمياً (الجامعة الافتراضية السورية، 2002)، إضافةً لبرامج سبق ذكرها توفرها الجامعة الافتراضية السورية، وتكون مسؤولةً عن إعدادها وإدارتها وتقديمها، بالتعاون مع مؤسسات ذات مستوى عالمي فمثلاً الدبلوم الوطني العالي المقدم باللغة العربية في مجال الأعمال الالكترونية نتيجة تعاون الأساتذة العرب والمؤسسة البريطانية (Edexcel) وهي الهيئة الرسمية المانحة شهادات (HND) في العالم (صيام، 2008).

الاعتماد، والجودة في الجامعة الافتراضية السورية:

تولي الجامعة الافتراضية السورية أهمية فائقة لموضوع الجودة، لذا يجري التحقق منه بشكل دوري وحسب تصنيف (Webometrics) الذي يلائم طبيعة عملها على الانترنت، ففي 2013 كان ترتيب الجامعة الافتراضية (9395) على مستوى العالم و(6) على مستوى القطر بعد اجراء التقييم الثاني في العام نفسه، والسبب الاساسي في تحسن ترتيب الجامعة الافتراضية هو زيادة مستوى المعلومات التي تقدمها الجامعة عن أدائها الاكاديمي، وقد جرى وضع نظام مراقبة وضبط لهذه العملية بهدف رفع مستواها بشكل مستمر، وتسعى الجامعة حاليا لجعل المعايير التي يعتمد عليها نظام المراقبة والضبط معلنة على موقع الجامعة الالكتروني بهدف تطبيقها، وهذا يوضح اهمية إنشائها مكتبة افتراضية للجامعة تحوي معلومات عن برامجها الاكاديمية وتوصيف المواد التي تدرس فيها، والجدير بالذكر أن فريق ضبط الجودة يعمل على انشاء هذه المكتبة على نظام Moodle بالتعاون مع فريق (IT) بالجامعة ومن ناحية اخرى، على الجامعة السعي نحو نشر أبحاث في مؤتمرات علمية محكمة حيث يزيد رصيدها البحثي وتستطيع الجامعة خلق محاور بحثية تدار من قبل مخابر افتراضية ما يحسن من ترتيب الجامعة العالمي (قاسمية وطرابلس 2013، ص2-3-16)، التي اهمها:

- توافر رسالة تليق بمستواها كمؤسسة تعليمية، مع الاستمرارية في تحقيق رسالتها وأهدافها.
- توافر نظام توثيق أعمال الطلبة المتصلة بالأهداف التعليمية بما يبين أن المؤسسة تحقق اهدافها.
- المحافظة على المعايير التي أسستها الجامعة، كمتطلبات أساسية لأي نشاط أكاديمي أو إداري أو تقني (حسين، 2008، ص213-214).

ويمثل الدارسون فيها الانعكاس الفعلي لجودة المؤسسة التعليمية، فالجامعة تبني مصداقيتها، وفق إنجازات دارسيها وتقويمهم، حسب المعايير العالمية، باستخدام معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها من وجهة المدرسين، وفقاً لمحاور الجودة: (عضو الهيئة التدريسية، الطالب، المقررات الدراسية الافتراضية على الشبكة العنكبوتية، البنية التحتية، الإدارة الجامعية).

أساليب جودة التعليم في الجامعة الافتراضية السورية:

1) **التفاعلية:** بين المدرس والمحتوى، وهي الأساس في جودة التعليم الافتراضي، فكلما تحققت اتسمت المخرجات بالكفاءة.
2) **الوحدات الصغيرة:** إذ يجب أن يفهم الدارس المحتوى قبل الانتقال الى ما يليه وامداد المعلم بتغذية راجعة.
3) **التعاون:** المتبادل بين الدارسين فيحسن تبادل الأفكار وتعميق الفهم بين الافراد ومتابعة الواجبات من خلال السبورات التفاعلية والبريد الالكتروني وغرف الحوار.
4) **أساليب التعليم:** من خلال الصور والاشكال واجراءات عملية الشرح والمواد التفاعلية التي تشجع على حل المشكلات الجماعية (عجمي وقاسمية، 2013، ص16).

ولتحسين وتطوير العملية التعليمية التعلمية ترتبط مراقبة وضبط الجودة في الجامعة الافتراضية السورية بكل محاور ونشاطات الجامعة الآتية:

1- **جودة عضو هيئة التدريس:** تختار العضو العلمي ذي السمعة الأكاديمية الذي يعمل على التنويع في وسائله التدريسية، وطريقة تقويمه وتطويره المهني.

2- **جودة الدارس:** حيث إن الدارس هو محور العملية التعليمية ليكون من صفوة خريجي المجتمع، الى ذلك فإن ادخال الجودة يحقق لنا الاهداف التي نرغب فيها من خلال مقدرة الدارس على التعلم الذاتي.

3- **جودة المنهج الجامعي:** من خلال جودة المنهج وعمقه وشموله واستيعابه لمختلف التحديات العالمية.

4- **جودة عملية التعليم والتعلم:** أي البعد عن الاساليب التقليدية في التدريس، واستخدام التكنولوجيا الحديثة، والعمل على إثارة أفكار الطلبة وحثهم على الابداع.

5- **جودة تقويم أعمال الطلبة:** حيث إن التنويع في أدوات وتقويم الطلبة يعد مؤشراً في تحقيق جودة العملية التعليمية.

6- **جودة مصادر التعلم:** ينبغي تنوع مصادر التعلم ومراكز النفاذ التي تتوافر داخل البلاد وخارجها.

7- **جودة المباني التعليمية والبيئة التعليمية:** حيث إن الاستقلال بمبنى خاص من أولى اولويات الجامعة الافتراضية السورية لأنه يتم فيه التفاعل بين جميع عناصر العملية التعليمية، وهو أداة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم.

8- **جودة الادارة الجامعية:** فهي حلقة الوصل بين عناصر العملية التعليمية الجامعية الدارس، والمدرس، والمحتوى العلمي وتشمل الرئيس ومعاونيه والعمداء ورؤساء الاقسام ومهمتهم الاساسية التخطيط والتنظيم والتوجيه والاشراف والتقويم والمتابعة في منظومة إدارة الجودة.

9- **الاعتماد الاكاديمي للجامعات:** عملية تقويم جودة المستوى التعليمي في المؤسسة التربوية بوساطة هيئة متخصصة في ضوء معايير محددة لمجالات العملية التعليمية، ويعد الاعتماد حافزاً للارتقاء ببرامج الجامعة للحصول على مخرجات جيدة (الابراهيم، 2011، ص222-226).

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

1-دراسة أبو خطوة (2012):

عنوان الدراسة (معايير الجودة في توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعليم الالكتروني):

تهدف الدراسة الى وضع اطار نظري لمعايير الجودة في توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعليم الالكتروني، وتزويد المسؤولين في المؤسسات التعليمية واعضاء هيئة التدريس بقائمة معايير يمكن على ضوئها تقويم اداء المدرسين في توظيف التعليم الالكتروني وتحديد احتياجاتهم التدريبية في هذا المجال، أما مشكلة الدراسة فتمثلت في الاجابة عن السؤال الآتي وهو ما معايير الجودة في توظيف اعضاء هيئة التدريس للتعليم الالكتروني، وقد اتبع الباحث استبانة تضمنت تحليلاً لمنظومة التعليم الالكتروني، وكيفية استخدامه، وإدارته وتقويمه، وقد خرجت الدراسة بضرورة مراعاة معايير التعليم الالكتروني في البرامج التدريبية التي تعدها المؤسسات التعليمية لتنمية مهارات المدرسين لديها.

2- دراسة الحربي (2011):

عنوان الدراسة: ضبط جودة التعليم عن بعد تجارب عالمية:

هدف الدراسة التعريف بنماذج مؤسسات التعليم عن بعد والتي تندرج تحت ثلاثة نماذج رئيسة: الأحادي لمؤسسات التعليم عن بعد، النموذج، الثنائي لمؤسسات التعليم عن بعد، والنموذج الافتراضي لمؤسسات التعليم عن بعد، اضافة الى رصد الجامعات الافتراضية حول العالم، أما تساؤلات الدراسة فهي هل يمكن ضبط الجودة في التعليم عن بعد، وما أهمية ضبط جودة مؤسسات وبرامج التعليم عن بعد وكانت الولايات المتحدة والمملكة المتحدة أنموذجاً. وقد أعد جدول مقارنة عن نظم الجودة والاعتماد في كل من الولايات المتحدة، والمملكة المتحدة، والمملكة العربية السعودية.

3-دراسة الفوال (2009/2008):

- **عنوان الدراسة: دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة العملية التعليمية العلمية في الجامعة الافتراضية السورية:**

تهدف الدراسة إلى إبراز الحاجة إلى معرفة وتطبيق مفاهيم ضمان وأهمية جودة التعليم الافتراضي في الجامعة الافتراضية السورية، ورصد جوانب القوة والضعف فيه من منظور مدخل ضمان الجودة، وتكونت العينة من أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في الجامعة الافتراضية السورية لعام (2008-2009) والتي بلغت 100 فرد.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن ممارسات الجامعة الافتراضية السورية تهتم نسبياً بتحقيق ضمان جودة خدماتها التعليمية. وإن نظام ضمان الجودة في الجامعة الافتراضية لا يزال دون المستوى المتوقع، من خلال قلة استخدام نماذج خاصة لقياس أداء المدرسين والإداريين، وقلة توفير أجهزة الحاسوب الكافية لاستخدامات المدرسين والطلبة، إضافة لعدم توفير الدعم المالي لإجراء البحوث.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1- دراسة شيخ الأرض (Sheikhalard, 2006):

- **الدراسة بعنوان (التعلم عن بعد في بيئة افتراضية متزامنة وغير متزامنة في الجامعة الافتراضية السورية حالة برنامج الدبلوم الوطني العالي في المعلوماتية وتطبيقاتها الإدارية (HND)**

(Tutoring in an Online Synchronous and Asychronous Learning Environment Case Study of HND Program at the Syrian Virtual University):

تهدف الدراسة إلى التعريف بالمفاهيم النظرية للتعليم الافتراضي وأهداف الجامعة الافتراضية ونظام التعليم في الجامعة الافتراضية، أما مقترحات الدراسة: فهي الاستمرار في تطوير برامج ذات جودة عالية، وإيجاد آلية فعالة لاختيار مدرّسين قادرين على التعامل مع الأنظمة المعلوماتية على نحوٍ فعال، فضلاً عن اختيار دارسين ومدرسين ذوي كفاءة عالية في اللغة والمعلوماتية، وتطوير نظام إدارة الجودة حيث يتم ضبط التفاعلية أثناء الجلسات المتزامنة مع تطوير بنية الإنترنت وتجنب أيّ انقطاع.

3-دراسة أرومي (*Arome, 2001*):

عنوان الدراسة: التعلم عن بعد ومدى توافر كفاية مصادر التعلم المتاحة للطلبة في جامعة زمبابوي المفتوحة (المعوقات والحلول):

(Distance Learning: Availability of Learning Resources at the Open University of Zimbabwe: Constraints & Solutions)

تهدف الدراسة إلى التعرف إلى التعلم عن بعد، ومدى توافر وكفاية مصادر التعلم المتاحة للطلبة في جامعة زمبابوي المفتوحة، والمعوقات التي يواجهها الطلبة والحلول التي تسهم في التغلب عليها. وقد استخدم الباحث دراسة الحالة، وكانت أدوات الدراسة المقابلة الشخصية والملاحظة، ومن نتائج الدراسة توافر أجهزة الحاسب الآلي في المبنى الرئيس للجامعة وعدم توافرها في فروع الجامعة، وجود معوقات إدارية وأكاديمية وبيئية تحدّ من عملية التعلم.. وقد وضع الباحث عدة حلول لتسهم في تذليل معوقات عملية التعلم للطلبة كان من أهمها استخدام التعلم التعاوني (الشبكة الطلابية Student networking).

ثالثاً: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- لوحظت في العالم العربي ندرة البحوث والدراسات التي تناولت موضوع الجامعة الافتراضية السورية.. وقد تناول هذا البحث جودة نظام التعليم في برامج الجامعة الافتراضية السورية من وجهة نظر المدرسين بجميع البرامج ومن حيث بعض المتغّيرات.
- تساعد الدراسة الحالية في أن تكون مرجعاً يساعد القائمين على ادارة الجامعة الافتراضية السورية أو أي جامعة افتراضية أخرى على التطوير لكونها تسعى إلى الكشف عن جودة نظام التعليم في ظل الأوضاع الراهنة.
- انفردت الدراسة الحالية- في حدود علم الباحثة- بالتعرف على واقع تطبيق الجودة في نظام التعليم من وجهة نظر مدرسي البرنامج.

اجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة: يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول "وصف طبيعة الظاهرة في البحث، فالمنهج الوصفي التحليلي يساعد على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر"، يضاف إلى ذلك أنه يساعد الباحثة في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، وتعد الأبحاث الوصفية أكثر من مشروع لجمع معلومات، فهي تصف وتحلل وتقيس وتُقيم وتفسر (دويدار، 2006).

المجتمع الأصلي للدراسة: يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع مدرسي البرامج السابق ذكرها في الجامعة الافتراضية السورية القائمين على رأس عملهم، وعددهم (484)، والجدول الآتي يبيّن توزّع أعداد العينة حسب الجنس والدرجة العلمية، والخبرة.

التوزيع الديمغرافي للعينة: حسب الجنس:

الجدول (1) التوزيع الديموغرافي للعينة حسب الجنس		
	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	51	54.8
الإناث	42	45.2
المجموع	93	100.0

الجدول (2) التوزيع الديموغرافي للعينة حسب الدرجة العلمية		
	التكرار	النسبة المئوية
ماجستير	36	38.7
دكتوراه	57	61.3
Total	93	100.0

الجدول (3) التوزيع الديموغرافي للعينة حسب الخبرة		
	التكرار	النسبة المئوية
5 فما فوق	29	31.2
5-10 سنوات	25	26.9
فوق 10 سنوات	39	91.9
Total	93	100.0

من خلال الجداول (1)، (2)، (3)، يتبين لنا توزيع العينة حسب الجنس والدرجة العلمية والخبرة.

تصميم أداة الدراسة: بحكم تدريس الباحثة في أحد البرامج، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة، وأدبيات التعليم الافتراضي، قامت الباحثة بالوقوف عند جودة نظام التعليم الافتراضي ثم قامت بصياغة فقرات الاستبانة في صورتها الأولية وعرضها على المحكمين.

صدق أدوات الدراسة:

للتحقق من صدق الاستبانات اتبعت الباحثة الطرق الآتية:

1-الصدق الظاهري:

وللتحقق من صدق الاستبانات، عرضتها الباحثة على لجنة من المحكمين تتكون من (20) من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الافتراضية السورية إضافةً إلى أساتذة أكاديميين يعملون رسمياً في الجامعة الافتراضية السورية لهم علاقة مباشرة بالبرامج ليبدوا ملاحظاتهم عليها من حيث التعديل، والحذف، والإضافة، ومدى انتماء كل بند فيها إلى البعد الذي وُضع فيه، ومدى وضوح الفقرات ودقتها العلمية. ويمكن إجمال الملاحظات والاقتراحات التي أدلى بها المحكمون بالنقاط الآتية: تعديل المقياس حيث أصبح خماسياً، التغيير في بعض البنود.

2-**صدق الاتساق الداخلي:**

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانات، وزعتها الباحثة على عينات استطلاعية مؤلفة من (20) مدرساً في البرنامج، وبعد ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه؛ وكذلك حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للاستبانة، إضافةً إلى حساب درجات الدلالة لقيم معاملات الارتباط. وتُعدّ البنودُ التي تقل معاملات ارتباطها عن (0.4) درجة وغير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) أو (0.01) بنوداً تحتاج إلى أن تستبعد من الاستبانة أو تُعاد صياغتها.

الدراسة الاستطلاعية:

باستخدام عينة استطلاعية مكونة من 30 مدرساً من مجتمع البحث لدراسة الصدق والثبات.

أولاً- صدق الاتساق الداخلي:

باستخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس نجد أن جميع العبارات قد أعطت مستوى دلالة

أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وتالياً، هذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي من خلال الجدول ذي الرقم (4).

جدول (4)

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
.1	.630**	0.000
.2	.658**	0.000
.3	.565**	0.000
.4	.584**	0.000
.5	.551**	0.000
.6	.630**	0.000
.7	.304**	0.007
.8	.274*	0.015
.9	.303**	0.007
.10	.500**	0.000
.11	.601**	0.000
.12	.267*	0.018
.13	.324**	0.004
.14	.467**	0.000
.15	.596**	0.000
.16	.566**	0.000
.17	.653**	0.000
.18	.321*	0.018
.19	.551**	0.000
.20	.670**	0.000
.21	.331**	0.003
.22	.501**	0.000
.23	.471**	0.000
.24	.679**	0.000
.25	.686**	0.000

التحقق من الثبات: حيث عرف فهمي ثبات الادوات "مدى انسجام البيانات المحصلة من أفراد العينة في فترات زمنية مختلفة، والى اي درجة تعطي الاداة نتائج متقاربة في كل مرة خلال الاعادة" (فهمي، 2005، ص59)، وللتحقق اتبعت الباحثة الطريقتين الاتيتين:

– **الثبات بالتجزئة النصفية:** تم حساب الثبات وهي طريقة تجزئة المقياس الى نصفين، حسب معادلة سبيرمان براون فأعطى نتائج مقبولة، والجدول الآتي رقم (5) يوضح ذلك:

الأبعاد	معامل الثبات
الدرجة الكلية	0.905

نجد أن قيمة معامل الارتباط سبيرمان – براون = 0.905 أكبر من قيمة محك متثل 0.60 وهذا يؤكد الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

– **ثبات ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة و الاستبانة ككل فأعطت نتائج مقبولة وتعطي ثقة باستخدام أداة البحث، والجدول رقم (6) يوضح ذلك:

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	0.892

نجد أن قيمة α = 0.892 وهي أكبر من قيمة محك متثل **0.60** وهذا يؤكد الثبات حسب معامل ألفا كرونباخ.

ثبات الإعادة:

تم تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية ثم قمت بإعادة التطبيق مرة ثانية على العينة نفسها بعد (14) يوماً وتم حساب

معامل ترابط بين نتائج التطبيقين والجدول التالي يبين معاملات الترابط التي كانت كلها دالة عند مستوى دلالة 0.05

والجدول رقم (7) يوضح ذلك:

	قيمة الترابط	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	**0.912	0.000

باستخدام معامل بيرسون نجد أن قيمة ر = 0.912 ومستوى دلالتها 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي.

تطبيق الأداة في صورتها النهائية: تتألف استبانة المدرسين في صورتها النهائية، بعد التحقق من صدقها وثباتها، من (26) بنداً تتوزع حول جودة نظام التعليم في الجامعة الافتراضية السورية من وجهة نظر المدرسين والجدول الاتي يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة: لدرجات عينة البحث.

نتائج الدراسة:

أولاً: تمت الاجابة عن الأسئلة النظرية الثلاثة الأولى، أما سؤال ما واقع جودة العملية التعليمية فتمت معالجته من خلال البنود ال(26) حيث استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بكل بند من البنود وعددها (26)، ومن ثم تحديد حدة المشكلة، كما هو موضح بالملحق رقم (1)، حيث أن من خلال توزيع المتوسطات على ثلاثة مستويات (دون 2.35 منخفض ، من 2.35 حتى 3.65 متوسط ، فوق 3.65 مرتفع) نجد أن المتوسطات تراوحت بين المتوسط والمرتفع ..، والملحق رقم (1) يوضح ذلك حسب البنود، أما الملحق رقم (2) فيوضح ترتيب حدة المشكلة..

وتشير نتائج الملحق رقم (2) الى أن واقع جودة نظام التعليم الافتراضي يعني في حدته بين ارتفاع وانخفاض إذ بلغت قيمة ادنى متوسط حسابي في البند رقم (26) "تقيم الجامعة الافتراضية السورية ورش عمل بخصوص الجودة" بمتوسط حسابي (2.5054) وانحراف معياري (92811.)، وبلغت قيمة أعلى متوسط حسابي في البند رقم (1) "أتقبل ثقافة عملية الجودة الشاملة" بمتوسط حسابي (4.1505)، وانحراف معياري (83336.)، وقد احتل البند رقم (5) "أمتلك مهارة الجودة الشاملة في القدرة على التفسير"، المرتبة الثانية في حدة المشكلات بمتوسط حسابي (3.9247) وانحراف معياري (75522.)، ما يدل على ضعف في مهارة التفسير بشكل عالي المستوى، واعتبارها مطلباً اساسياً ينبغي أن توفره الجامعة لأعضاء هيئة التدريس وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أبو خطوة، 2012).

عرض لفرضيات الدراسة، ونتائجها:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على متوسطات درجات استجابة أفراد عينة البحث واقع جودة التعليم في الجامعة الافتراضية السورية حسب متغير الجنس.

جدول رقم (8)

	الذكور	الاناث
العدد	51	42
المتوسط الحسابي	92.6471	87.1429
الانحراف المعياري	10.56565	12.17869
ت المحسوبة	2.333	
د.ح	91	
الدلالة	.022	
القرار	دالة	

من خلال استخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة ت = 2.333 ومستوى دلالته 0.022 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وتالياً، هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي **توجد فروق ذات دلالة إحصائية على متوسطات درجات استجابة أفراد عينة البحث واقع جودة التعليم في الجامعة الافتراضية السورية** حسب متغير الجنس، وهو لمصلحة المتوسط الأكبر أي الذكور.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على متوسطات درجات استجابة أفراد عينة البحث واقع جودة التعليم في الجامعة الافتراضية السورية حسب متغير التخصص.

جدول رقم (9)

	بين المجموعات	داخل المجموعات	المجموع
مجموع المربعات	21.551	12339.029	12360.581
درجات الحرية	1	91	92
متوسطات المربعات	21.551	135.594	
قيمة ف	.159		
مستوى الدلالة	.691		
القرار	غير دالة		

من خلال استخدام اختبار التباين الأحادي نجد أن قيمة ف = 0.159 ومستوى دلالته 0.691 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وتالياً، هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على متوسطات درجات استجابة أفراد عينة البحث واقع جودة التعليم في الجامعة الافتراضية السورية** حسب متغير التخصص.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على متوسطات درجات استجابة أفراد عينة البحث واقع جودة التعليم في الجامعة الافتراضية السورية حسب متغير الخبرة. جدول رقم (10)

	بين المجموعات	داخل المجموعات	المجموع
مجموع المربعات	224.630	12135.951	12360.581
درجات الحرية	2	90	92
متوسطات المربعات	112.315	134.844	
قيمة ف	.833		
مستوى الدلالة	.438		
القرار	غير دالة		

باستخدام اختبار التباين الأحادي نجد أن قيمة ف = 0.833 ومستوى دلالته 0.438 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وتالياً، هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على متوسطات درجات استجابة أفراد عينة البحث واقع جودة التعليم في الجامعة الافتراضية السورية** حسب متغير الخبرة.

الخلاصة (Conclusion): من خلال نتائج الدراسة الميدانية، ولأن هذه التجربة العملية هي من الإجراءات التربوية الجديرة بالدراسة نظراً لانعكاساتها على جودة العملية التعليمية، ولأن المدرسين يشكلون بعداً استراتيجياً فيها، فقد قامت الباحثة بدراسة ميدانية للوقوف على مدى جودة نظام التعليم في الجامعة الافتراضية السورية في ظل الأوضاع الراهنة من وجهة نظر مدرسي البرامج، وتقديم مقترحات لعلها تساعد في تحسين جودة نظام التعليم في الجامعة.

أهم المقترحات:

- عقد مؤتمرات، وورش عمل لنشر ثقافة الجودة في التعليم الالكتروني.
- العمل على توسيع البرامج، والتخصصات العلمية المتوافقة مع سوق العمل ما يرفع مستوى الاقبال على التعليم الالكتروني.
- العمل على متابعة التغيرات العالمية، وتجارب دول مرت بنفس الظروف، من خلال المؤتمرات والندوات التي تتعلق بالجودة.
- إجراء دراسات تتعلق بجودة التعليم الافتراضي في الجامعة الافتراضية السورية، مع متابعة الابحاث ذات الصلة.
- تحديد فريق عمل مهمته الاساسية ادارة الازمات في ظل الاوضاع الراهنة.

المراجع (References):

المراجع العربية:

1- أحمد، ريهام (2012). *توظيف التعلم الالكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية.* المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (5)، العدد (9)، ص 1–20.

2- أبو خطوة، السيد عبد المولى (2012). *معايير الجودة في توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعليم الالكتروني.* بحث منشور في المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (5)، العدد (10)، من ص 1–21.

3- أبو كف، نبيل (2003). *شبكة الانترنت لتعليم العلوم الهندسية الزراعية.* بحث مقدم إلى ندوة أنماط التعليم غير التقليدية في التعليم العالي، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، المنعقدة في الفترة من 27–29 ذي الحجة 1423هـ الموافق 1– 3 آذار، وزارة التعليم العالي، سورية.

4- بوزيدي، الهادي (2008). *مشروع مزدوج تقليدي افتراضي*، مؤتمر التعليم عن بعد، المملكة العربية السعودية.

5- الجامعة الافتراضية السورية (2002). *المرسوم التشريعي* رقم (25). 1423/2/25هـ الموافق 2002/5/8م. سورية.

6- جداع، ناهد (2003). *تصميم نظام معلوماتي لتدريس مقرر عن بعد باستخدام الحاسوب.* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم، جامعة حلب، سورية.

7- حايك، هيام (2014): *معايير جودة التعليم الالكتروني عبر الأنترنت*، الجزء الأول ، على الموقع الالكتروني http://blog.naseej.com/2014/01/05/e-learning-quality-assurance-standard

8- حسين، سلامة عبد العظيم (2008). *الجودة في التعليم الالكتروني، مفاهيم نظرية وخبرات عالمية*، (ط1)، دار الفكر العربي، القاهرة.

9- الحربي، علي بن حمود (2011). *ضبط جودة التعليم عن بعد تجارب عالمية*، دراسة مقدمة في حلقة النقاش التاسعة " التعليم عن بعد وتحدي معايير الجودة العالمية" المنعقدة في الجامعة الاسلامية في 29/مايو/ 2011، المملكة العربية السعودية.

10- الخطيب، أحمد (2006): *الجامعات الافتراضية: نماذج حديثة.* (ط1)، جدار للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، الأردن.

11- الدهشان، جمال علي (2007). *الجامعة الافتراضية أو الإلكترونية أحد الأنماط الجديدة في التعليم الافتراضي.* ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر القومي الرابع عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي " آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي" المنعقد في الفترة بين 25–26 نوفمبر 2007، جامعة عين شمس، فلسطين.

12- داوودي، رياض (2007). *الجامعة الافتراضية السورية*، منشور في موقع: www. Svw.Com تاريخ الدخول إلى الموقع (2007/6/17).

13- دويدار، عبد الفتاح (2006). *المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي.* (ط4). دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، القاهرة.

14- سبعلي، ميلاد (2006). *التعليم الالكتروني في الامتحان.* منشور في الموقع –www.pcmag arabic.com تاريخ الدخول إلى الموقع (2009/12/3).

15- الشوا، غياث (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.

16- صبري، هالة (2009). *جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي "تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن."* المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الثاني، العدد (4)، من ص 148–176.

17- صيام، محمد وحيد (2008). *مشكلات تطبيق معايير الجودة النوعية في التعلم الالكتروني وآفاق تجاوزها: الجامعة الافتراضية السورية نموذجاً.* بحث مقدم إلى المؤتمر والمعرض الدولي الثاني لمركز أم تي سي فودا للتعلم الالكتروني بعنوان التعلم الالكتروني وجودة التعلم والتدريب ضمان الجودة... ضمان المخرجات، المنعقد في الفترة 28–30/أبريل/2008، المنامة، البحرين.

18- عبد الرحيم، حافظ (2009). *التكنولوجيات الحديثة للاتصال وتجربة التعليم عن بعد.* بحث مقدم إلى مجلة

أفكار الالكترونية، تاريخ الدخول2014/9/22. www.alfkaronline.org. صفاقس، 2.

19- عبد السلام، طبيب (2013). *ادارة الجودة في التعليم العالي كأهم مدخل لتحسين العملية التعليمية- خبرات وتجارب بعض الدول في مجال الجودة التعليمية*، روقة عمل مقدمة الى المؤتمر الدولي تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، المنعقد في 28 ابريل 2014.، الأردن.

20- عجمي، خليل و قاسميه، طارق (2013). *الجامعات الافتراضية وموقعها على خارطة التعليم الجامعي في العالم*. تقرير مقدم الى الجامعة الافتراضية السورية حول تقييم الجامعة الافتراضية وجودتها بتاريخ 2013/12/1.

21- فهمي، محمد شامل بهاء الدين (2005). *الإحصاء بلا معاناة، المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SSPS*، الجزء الأول، مركز البحوث، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية.

22- الفوال، محمد خير أحمد (2009/2008). *دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة العملية التعليمية التعلمية في الجامعة الافتراضية السورية*. بحث مقدم الى المؤتمر العلمي النفسي التربوي، "نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر" المنعقد في الفترة 25-2009/10/27، في كلية التربية، جامعة دمشق.

23- قاسمية، طارق وطرابلسي، ايمان (2013). *دراسة حول تقييم مؤسسات الجامعات حول العالم، توصيات خاصة بالجامعة الافتراضية السورية لتحسين ترتيبها عالمياً*، دراسة مقدمة الى الجامعة الافتراضية السورية، سورية.

24- النجدي، سمير (2012): *تقويم جودة التعلم الالكتروني في جامعة القدس المفتوحة في ضوء المعايير العالمية للجودة*. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، المجلد الثالث، العدد السادس، كانون الثاني، من ص11 حتى 48.

المراجع الأجنبية:

- Arome. Dyane (1998). *Virtual University Network.* The French Canadian, World Conference on Higher Education Discussion Note, 1998.
- Evans, Ch., & Fan, J. P. (2002*). Lifelong learning through the Virtual University*, Campus-Wide Information Systems, *19* (4), MCB UP Limited.
- Kahn, B. (2004). *Enhancing Education through E- Learning in the Arab World. E-learning Digest,* January 2004.
- OILO, D. (1998). *From Traditional to Virtual: the new information Technologies.* Working Document drafted by, case, Discussion Note World Conference on Higher Education ,Higher Education in Twenty- first Century: Vision and Action, 5-9 October, Paris: Unesco ,1998, 5-10.
- Olio, D. (2003). *from Traditional to Virtual: the new Information Technologies,* World Conference on Higher Education Discussion note (New Information technologies)website address for all documents http//www.unesco.org/education/wche.
- SHEIKHALARD, T, & Daoudi R, (2007). *Syrian Virtual University MIT Conference Technology- Enabled Education:* A Catalys for Positive Change in 28-30 October, , Amman, Jordan.
- Sheikh lard, T. (2006*). Tutoring in an Online Synchronous and Asynchronous Learning Environment Case Study of HND Program at the Syrian Virtual University,* Conference& Exhibition: ICT Learn, fifthinernational internet Education conference& Exhibition ICT Learn 2006 September 12th2006.

الملحق (1) جدول يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث و درجة الموافقة

	واقع جودة نظام التعليم في الجامعة الافتراضية السورية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
.1	أتقبل ثقافة عملية الجودة الشاملة.	4.1505	.83336	مرتفع
.2	تتبنى الجامعة الافتراضية السورية فلسفة الجودة الشاملة.	3.3871	.93288	متوسط
.3	أمتلك مهارة الجودة الشاملة التي ترتبط بالقدرة على تحديد المشكلة.	3.8495	.88399	مرتفع
.4	أمتلك مهارة الجودة الشاملة في القدرة على التحليل.	3.7634	.91364	مرتفع
.5	أمتلك مهارة الجودة الشاملة في القدرة على التفسير.	3.9247	.75522	مرتفع
.6	أمتلك مهارة الجودة الشاملة في القدرة على التقويم المستمر.	3.7849	.79194	مرتفع
.7	ينعكس استيعاب أعداد كبيرة من الطلبة على الكفاية الخارجية للتعليم الجامعي الافتراضي.	3.2258	.84864	متوسط
.8	تتوافر التخصصات الحديثة في الجامعة الافتراضية السورية مقارنة مع التخصصات العالمية.	3.7097	.60037	مرتفع
.9	يشترك مجلس امناء الجامعة الافتراضية السورية في تحديد الاختصاصات الجامعية.	3.5806	.71205	متوسط
.10	يتابع مسؤولون الجامعة جودة عملية التعلم بالنسبة للدارسين.	3.5161	.81578	متوسط
.11	أسس قبول الطلبة في الجامعة الافتراضية السورية واضحة ومحددة من قبل مجلس التعليم العالي.	3.5054	.76077	متوسط
.12	قبول أعداد كبيرة من الدارسين يتطلب زيادة في الميزانية توازي زيادة أعداد الدارسين.	3.6452	1.00699	متوسط
.13	تدني الإنفاق على الجامعات العامة يزيد من استيعاب القبول في الجامعة الافتراضية السورية، وتالياً، يؤثر في جودة التعليم.	3.5376	.99520	متوسط
.14	تتابع الجامعة عمليات الجودة لنظام التعليم في ظل الاوضاع الراهنة.	3.2151	.88280	متوسط
.15	يعمل رئيس الجامعة على تقييم أساتذة البرامج.	3.1935	.92382	متوسط
.16	يعمل الاساتذه على تقييم الدارسين في البرامج.	3.2151	.81893	متوسط
.17	يقيم المحتوى العلمي للبرامج من قبل فريق الجودة باستمرار.	3.1075	.75846	متوسط
.18	تعمل الجامعة على تحسين مخرجاتها باستمرار.	3.5484	.92685	متوسط

.19	توجد كفايات معرفية لفريق عمل مخصص لادارة الازمات.	3.3333	.74211	متوسط
.20	يكتسب الدارسون في الجامعة الافتراضية السورية خبرات علمية عالية المستوى.	3.2473	.65368	متوسط
.21	تحقق الجامعة الافتراضية نوعية تعليم عالية الجودة.	3.5054	.92811	مرتفع
.22	يشعر معظم الدارسين في الجامعة الافتراضية السورية التي يدرسون فيها بالرضا عن التحاقهم.	3.5484	.80103	مرتفع
.23	توازن الجامعة بين أعداد المقبولين والموارد المالية المتاحة في الجامعة.	2.8172	.83336	متوسط
.24	إحداث تخصصات جديدة بشكل غير مدروس في الجامعة الافتراضية يؤثّر في جودة التعليم.	3.7419	.93138	مرتفع
.25	تهدف الجامعة الافتراضية السورية إلى تأمين الطلب المتزايد على اختصاصات مطلوبة في الجامعات الحكومية.	3.6022	.92242	متوسط
.26	تقيم الجامعة الافتراضية السورية ورش عمل بخصوص تقييم نظام التعليم.	2.5054	.92811	متوسط

الملحق (2) يبين التوزيع للبنود بحسب حدتها

الرتبة	واقع جودة نظام التعليم في الجامعة الافتراضية السورية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.1	أتقبل ثقافة عملية الجودة الشاملة.	4.1505	.83336
.5	أمتلك مهارة الجودة الشاملة في القدرة على التفسير.	3.9247	.75522
.3	أمتلك مهارة الجودة الشاملة التي ترتبط بالقدرة على تحديد المشكلة.	3.8495	.88399
.6	أمتلك مهارة الجودة الشاملة في القدرة على التقويم المستمر.	3.7849	.79194
.4	أمتلك مهارة الجودة الشاملة في القدرة على التحليل.	3.7634	.91364
.24	إحداث تخصصات جديدة بشكل غير مدروس في الجامعة الافتراضية يؤثّر في جودة التعليم.	3.7419	.93138
.8	تتوافر التخصصات الحديثة في الجامعة الافتراضية السورية مقارنة مع التخصصات العالمية.	3.7097	.60037
.12	قبول أعداد كبيرة من الدارسين يتطلب زيادة في الميزانية توازي زيادة أعداد الدارسين.	3.6452	1.00699
.25	تهدف الجامعة الافتراضية السورية إلى تأمين الطلب المتزايد على اختصاصات مطلوبة في الجامعات الحكومية.	3.6022	.92242
.9	يشترك مجلس أمناء الجامعة الافتراضية السورية في تحديدالاختصاصات الجامعية.	3.5806	.71205
.18	تعمل الجامعة على تحسين مخرجاتها باستمرار.	3.5484	.92685

.22	يشعر معظم الدارسين في الجامعة الافتراضية السورية التي يدرسون فيها بالرضا عن التحاقهم.	3.5484	.80103
.13	تدني الإنفاق على الجامعات العامة يزيد من استيعاب القبول في الجامعة الافتراضية السورية، وتالياً، في جودة التعليم.	3.5376	.99520
.10	يتابع مسؤولون الجامعة جودة عملية التعلم بالنسبة للدارسين.	3.5161	.81578
.11	أسس قبول الطلبة في الجامعة الافتراضية السورية واضحة ومحددة من قبل مجلس التعليم العالي.	3.5054	.76077
.21	تحقق الجامعة الافتراضية نوعية تعليم عالية الجودة.	3.5054	.92811
.2	تتبنى الجامعة الافتراضية السورية فلسفة الجودة الشاملة.	3.3871	.93288
.19	توجد كفايات معرفية لفريق عمل لأداء مهام الجودة.	3.3333	.74211
.20	يكتسب الدارسين في الجامعة الافتراضية السورية خبرات علمية عالية المستوى.	3.2473	.65368
.7	ينعكس استيعاب أعداد كبيرة من الطلبة على الكفاية الخارجية للتعليم الجامعي الافتراضي.	3.2258	.84864
.14	تتابع الجامعة عمليات الجودة وفق معايير عالمية.	3.2151	.88280
.15	يعمل الاساتذه على تقييم الدارسين في البرامج.	3.2151	.81893
.16	يعمل رئيس الجامعة على تقييم أساتذة البرامج.	3.1935	.92382
.17	يقيم المحتوى العلمي للبرامج من قبل فريق الجودة باستمرار .	3.1075	.75846
.23	توازن الجامعة بين أعداد المقبولين والموارد المالية المتاحة في الجامعة.	2.8172	.83336
.26	تقيم الجامعة الافتراضية السورية ورش عمل بخصوص تقييم نظام التعليم.	2.5054	.92811

مدى إسهام تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية في ضمان جودة التعليم العالي

" دراسة حالة البرامج المحاسبية في الجامعات الأردنية "

الأستاذ الدكتور وليد زكريا صيام

أستاذ / قسم المحاسبة

كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية

الجامعة الهاشمية

الأردن

E-mail: walidsiam@hotmail.com

الملخص: *هدفت هذه الدراسة الى ابراز مدى إسهام تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية في ضمان جودة التعليم العالي من خلال دراسة حالة البرامج المحاسبية في الجامعات الأردنية، وذلك من خلال ثلاثة محاور، هي: تزويد خريجي المحاسبة بمجموعة المعارف النظرية والمهارات الفنية اللازمة لممارسة مهنة المحاسبة، توفير الخبرة العملية وتعزيز الكفاءة المهنية والقيم والأخلاقيات والاتجاهات المهنية لدى ممارسي مهنة المحاسبة، التطوير المهني المستمر وتوفير الكفاءة والمتطلبات اللازمة لممارسي مهنة تدقيق القوائم المالية والمدققين المهنيين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة وزعت باليد على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المحاسبية في الجامعات الأردنية، وقد تم اعتماد (138) استبانه من الاستبانات المائة والخمسين الموزعة.*

وبتحليل اجابات الاستبانات احصائيا تبين أن تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية يسهم إلى حد كبير في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المحاسبية في الجامعات الأردنية من خلال المحاور الثلاثة: (تزويد خريجي المحاسبة بمجموعة المعارف النظرية والمهارات الفنية اللازمة لممارسة مهنة المحاسبة، توفير الخبرة العملية وتعزيز الكفاءة المهنية والقيم والأخلاقيات والاتجاهات المهنية لدى ممارسي مهنة المحاسبة، التطوير المهني المستمر وتوفير الكفاءة والمتطلبات اللازمة لممارسي مهنة تدقيق القوائم المالية والمدققين المهنيين).

الكلمات المفتاحية: *معايير التعليم المحاسبي الدولية، ضمان جودة التعليم العالي، البرامج المحاسبية في الجامعات الأردنية.*

مقدمة:

أدّت العولمة بإنعكاساتها وتأثيراتها إلى أن يشهد عالمنا المعاصر تغيرات هائلة صاحبها تقدم كبير انعكست آثاره على مختلف مناحي الحياة وقطاعات العمل والإنتاج، الأمر الذي استوجب زيادة القدرات التنافسية ومحاولة التسلح بالتميز في الأداء، ذلك أنّ من يملك القدرة على التميز ويحسن توظيف ذلك التميز يكون قادراً على تطوير خدماته ومنتجاته وخفض التكلفة وتحسين الجودة بما يضمن البقاء والاستمرار في ظل تزايد حدة المنافسة العالمية.

وإذا كانت إنعكاسات العولمة وتأثيراتها قد أحدثت تغيرات جذرية في مختلف مناحي الحياة المعاصرة، فإن قطاع التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة مطالب بأن يكون الأكثر استجابة لهذه التغيرات الهائلة والتطورات المتسارعة، ذلك أن مخرجات قطاع التعليم الجامعي هي مدخلات وعناصر العمل في القطاعات الاقتصادية المختلفة، ناهيك عن حدة المنافسة العالية بين مفردات قطاع التعليم الجامعي مما يستدعي البحث عن سبل البقاء والاستمرار وتحقيق التميز لكي تستطيع مجاراة التطورات الكبيرة في القطاعات المختلفة وما يرتبط بها من عولمة ومنافسة.

ويحظى التعليم الجامعي في العالم المعاصر بأهمية بالغة، يعززها الدور الذي يلعبه قطاع التعليم العالي في عملية التنمية البشرية بمفهومها الشامل فيما يتعلق بقطاعات الصناعة والتجارة والزراعة والصحة وغيرها من القطاعات.

وقد تطور التعليم الجامعي في العالم المعاصر بشكل ملحوظ خلال العقد الأخير من حيث المحتوى والمضمون وأنماط التعليم والتعلم التي تحكم النوع والكم معا، وبما يخدم تحقيق التنمية البشرية الشاملة، حتى أضحت التنمية البشرية من أولويات العديد من الحكومات في المرحلة المقبلة.

ولمّا كان التعليم الجامعي المحاسبي جزءا من التعليم الجامعي الذي يسعى إلى تحقيق التطور والتميز، فإنّه ليس غريبا القول بأنّ التأهيل المهني المحاسبي وفق ضوابط ومعايير محددة أضحى من الضروريات في عصرنا الحالي. لذا نجد على الصعيد المحلي (في الأردن) أنّ الهيئات المهنية المعنية بالعمل المحاسبي تلزم من يرغب بالحصول على ترخيص لممارسة مهنة المحاسبة القانونية باستكمال برنامج تعليمي تأهيلي وتقديم امتحان مهني ينظمه مجلس المهنة المعتمد بالاضافة إلى قضاء فترة تدريبية (تحت إشراف مهنيين ذوي خبرة) تعزز قدراتهم وتصقل معلوماتهم وسلوكياتهم المهنية وقيمهم الأخلاقية المهنية اللازمة للنجاح في مهنة المحاسبة والتدقيق.

كما نجد أيضا على الصعيد المحلي (في الأردن) أنّ هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي تعمل على: "وضع ضوابط الاعتماد وضمان الجودة ومراجعتها دوريا، وتقييم مؤسسات التعليم العالي وجودة برامجها ومخرجاتها الأكاديمية والمهنية، وتشجيع التميز في مؤسسات التعليم العالي الأردنية من خلال تطوير محكات وأدلة لتقييم الفاعلية التربوية فيها، وتشجيع روح التنافس الإيجابي بين مؤسسات التعليم العالي الأردنية على التميز في مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها بما ينسجم مع متطلبات المجتمع المحلي والإقليمي والعالمي ومع عصر الجودة والعولمة والاقتصاد المعرفي" (الطراونة، 2010).

وعلى الصعيد العالمي فقد قام مجلس معايير التعليم المحاسبي الدولي (International Accounting Education Standards Board) (IAESB) بوضع معايير التعليم المحاسبي الدولية لتحقيق التطوير المهني الأولي والتطوير المهني المستمر لمدخلات برنامج التعليم المحاسبي ومخرجاته (الممارسين لمهنة المحاسبة والمزاولين لمهنة تدقيق الحسابات).

وقد كثر في الآونة الأخيرة الحديث عن أهمية وجود ضوابط محلية ومعايير دولية تحكم وتضبط التعليم الجامعي المحاسبي وتسهم في تطوير العملية التدريسية لما يحققه وجود مثل هذه الضوابط والمعايير من مزايا عديدة في ظل اشتداد حدة المنافسة المحلية والاقليمية والعالمية على التعليم الجامعي المحاسبي.

من هنا جاءت فكرة هذا البحث لتسليط الضوء على مدى اسهام تطبيق معايير التعليم الدولية في ضمان جودة التعليم العالي وذلك من خلال دراسة حالة البرامج المحاسبية في الجامعات الأردنية.

أهمية الدراسة:

في ضوء التطورات المتسارعة في العالم واشتداد حدة المنافسة العالمية وانفتاح العالم على بعضه بعض ووجوب زيادة القدرة التنافسية والاهتمام الكبير والمتنامي بضمان الجودة، فقد أصبح من الضروري على الأقسام العلمية في الجامعات الرصينة السعي نحو تحسين مستوى جودة أدائها لامتلاك القدرة التنافسية على البقاء والاستمرار وامتلاك سمات التطور التي تتناسب وحجم التحديات المستقبلية.

من هنا جاءت أهمية هذه الدراسة لاستكشاف أهمية تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية في التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية، ومدى اسهام هذا التطبيق في تطوير التعليم الجامعي وضمان جودته والإرتقاء بمستوى التأهيل والكفاءة والخبرة للموارد البشرية العاملة في مجال مهنة المحاسبة وتدقيق الحسابات.

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيسي لهذه الدراسة في التعرف على مدى اسهام تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية في ضمان جودة التعليم العالي وذلك من خلال دراسة حالة البرامج المحاسبية في الجامعات الأردنية. وينبثق عن هذا الهدف الرئيسي الأهداف الفرعية التالية:

1 . قياس مدى اسهام تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية (الأربعة الأولى) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال تزويد خريجي المحاسبة بمجموعة المعارف النظرية والمهارات الفنية اللازمة لممارسة مهنة المحاسبة.

2 . التعرف على مدى اسهام تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (الخامس والسادس) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال توفير الخبرة العملية وتعزيز الكفاءة المهنية والقيم والأخلاقيات والاتجاهات المهنية لدى ممارسي مهنة المحاسبة.

3. التوصل إلى مدى اسهام تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (السابع والثامن) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال التطوير المهني المستمر وتوفير الكفاءة والمتطلبات اللازمة لمزاولي مهنة تدقيق الحسابات.

مشكلة الدراسة:

يتفق كثير من الباحثين على أهمية وجود معايير دولية تضبط التعليم الجامعي المحاسبي، ويرون أن نجاح هذه المعايير وتحقيقها لمزاياها وضمانها لتطوير التعليم الجامعي المحاسبي يتطلب

بالضرورة توفير امكانات فنية ومادية ومهارات لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة لتقبل متطلبات هذه المعايير. لذا فإن الباحث يسعى من خلال هذه الدراسة للاجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

ما مدى اسهام تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية في ضمان جودة التعليم العالي وذلك من خلال دراسة حالة البرامج المحاسبية في الجامعات الأردنية؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية التي تساهم في صياغة مشكلة الدراسة على النحو التالي:

1. ما مدى اسهام تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية (الأربعة الأولى) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال تزويد خريجي المحاسبة بمجموعة المعارف النظرية والمهارات الفنية اللازمة لممارسة مهنة المحاسبة؟
2. ما مدى اسهام تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (الخامس والسادس) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال توفير الخبرة العملية وتعزيز الكفاءة المهنية والقيم والأخلاقيات والاتجاهات المهنية لدى ممارسي مهنة المحاسبة؟
3. ما مدى اسهام تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (السابع والثامن) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال التطوير المهني المستمر وتوفير الكفاءة والمتطلبات اللازمة لمزاولي مهنة تدقيق الحسابات؟

الإطار النظري لأهمية تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية في التعليم الجامعي المحاسبي والدراسات السابقة:

تعدّ معايير التعليم المحاسبي الدولية "قواعد ارشادية تعنى بتطوير التعليم المحاسبي الجامعي ووضع الممارسات الدولية اللازمة لذلك وترشيد تلك الممارسات، مما يساعد في تطوير مهنة المحاسبة واستمرارية تأهيل أعضاء المهنة بما يتوافق واحتياجات سوق العمل" [19].

ويتولى مجلس معايير التعليم المحاسبي الدولية (International Accounting Education Standards Board) (IAESB) إصدار مثل هذه المعايير والنشرات التي تساعد في ترشيد الممارسات المهنية في مجال التعليم المحاسبي.

ويمكن القول بأن "مجلس معايير التعليم المحاسبي الدولي يساهم في تحقيق أهداف الاتحاد الدولي للتعليم المحاسبي، من خلال وضع الأسس والضوابط لإعداد المحاسب المهني المؤهل حسب المواصفات المحددة، وذلك بما يقدمه مجلس معايير التعليم المحاسبي الدولي من مساهمات وتطوير وتعزيز للتعليم المحاسبي" (يوسف، 2015، 22).

وتبرز أهمية وجود معايير التعليم المحاسبي الدولية من خلال [19]:

1. تقليل الاختلافات الدولية في مجال التأهيل المحاسبي وعمل المحاسب المهني.
2. تسهيل التنقل العالمي للمحاسب المؤهل مهنيا.
3. توفير معايير دولية يمكن الاحتكام إليها عند قياس مدى التزام المؤسسات التعليمية بمتطلبات معايير التعليم المحاسبي الدولية والتي يمكن الرجوع إليها عند قياس كفاءة المخرجات للعملية التعليمية.

ويمكن النظر إلى الاطار النظري للتعليم المحاسبي على أنه بناء هرمي، قاعدته الأهداف ونطاق التطبيق، وقمته معايير التعليم المحاسبي الدولية، وأوسطه المفاهيم التعليمية.

وتمثّل الأهداف (قاعدة البناء الهرمي) الغايات التي يسعى الاطار النظري إلى تحقيقها من خلال مساعدة الهيئات الأعضاء في الاتحاد الدولي للمحاسبين (المسؤولة بشكل مباشر أو غير مباشر عن التعليم) والأطراف الأخرى المعنية بالتعليم المحاسبي في تعزيز الفهم للممارسات المهنية المحاسبية وتنمية أعضائها وتطوير قدراتهم المهنية، حيث يندرج ضمن مفهوم الأطراف الأخرى كلا من [19]:

1. الجامعات وأرباب العمل وغيرهم من أصحاب المصالح والذين لهم دور أو أدوار في تصميم وتنفيذ برامج التعليم المحاسبي.
2. السلطات الحكومية المسؤولة بموجب القوانين والتشريعات عن الضوابط الناظمة للتعليم العالي في الجامعات والمؤسسات التعليمية.
3. المحاسبين الممارسين حاليا والمتوقعين والمهتمين بالتعليم وتطويره.

ويساعد وجود إطار نظري للتعليم المحاسبي في [19]:

1. تطوير معايير التعليم المحاسبي لاعتماده على مفاهيم ذات ارتباط بالتعليم.
2. إعداد المعايير ذات الصلة بالتعليم المحاسبي بكفاءة وفعالية أكبر.
3. تحقيق الشفافية والمساءلة.

وترتكز المفاهيم التعليمية (أوسط البناء الهرمي) على الأهداف التي يسعى الاطار النظري الفكري للتعليم المحاسبي إلى تحقيقها، ويندرج تحت مصطلح المفاهيم [19]:

1. الكفاءة: وهي القدرة على القيام بالأدوار وأداء الأعمال في بيئات العمل على ضوء معايير محددة. ويتمثل الهدف الأساسي للتعليم المحاسبي في تطوير كفاءة المحاسبين المهنية.
2. التطوير المهني الأولي: وهو التعلم والتطوير الذي من خلاله يمكن الأفراد تطوير كفاءتهم لأداء الدور المنوط بهم القيام به في مجال المحاسبة المهنية. ويشمل:
   - التعليم العام: وهو قاعدة واسعة للتعلم تؤسس لتطوير المهارات الضرورية كأساس للتعامل مع متطلبات التعليم المحاسبي المهني والخبرة العملية.
   - التعليم المحاسبي المهني: ويتمثل في التعليم والتدريب الذي يبنى على التعليم العام بهدف اكتساب المعارف والمهارات والقيم والاخلاق والسلوكيات والاتجاهات المهنية.
   - الخبرة العملية: ويقصد بها أنشطة العمل ذات العلاقة بتطوير الكفاءة المهنية.
   - التقييم: ويشير إلى قياس الكفاءة المهنية المتحققة من التعلم والتطور.
3. التطوير المهني المستمر: لمّا كان التغيير سمة من سمات البيئة التي يعمل بها المحاسب، فإنه توجد العديد من التغيرات التي تشكل ضغوطا والتي تعد بمثابة جزء من التغيرات البيئية، مثل العولمة والتطور التكنولوجي وازدياد درجة تعقد الأعمال والتغيرات المجتمعية والتوسع في مجموعات أصحاب المصالح بما في ذلك الهيئات التنظيمية والرقابية.

وقد تمّ وضع معايير التعليم المحاسبي الدولية (قمة البناء الهرمي) لتحقيق التطوير المهني الأولي والتطوير المهني المستمر بمستويات جودة عالية، حيث قام مجلس معايير التعليم المحاسبي الدولية (IAESB) بإصدار معايير التعليم المحاسبي الدولية التالية:

1. معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم (1) (IES. 1): متطلبات الدخول في برنامج التعليم المحاسبي.
2. معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم (2) (IES. 2): التطوير المهني الأولي (الكفاءة المهنية).
3. معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم (3) (IES. 3): التطوير المهني الأولي (المهارات الفنية).
4. معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم (4) (IES. 4): التطوير المهني الأولي (القيم والأخلاقيات والاتجاهات المهنية).
5. معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم (5) (IES. 5): التطوير المهني الأولي (الخبرة العملية).
6. معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم (6) (IES. 6): التطوير المهني الأولي (تقييم الكفاءة المهنية).
7. معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم (7) (IES. 7): التطوير المهني المستمر.
8. معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم (8) (IES. 8): التطوير المهني للشركاء المسؤولين عن مهنة تدقيق القوائم المالية.

ويتطلب ضمان جودة التعليم العالي وإدارته توافر العديد من العناصر، منها [13]:

1. وجود رؤية واضحة يؤمن بها ويحرص على تحقيقها الجميع.
2. دعم ومؤازرة الادارة العليا لتحقيق أهداف جودة التعليم.
3. التمهيد قبل التطبيق، وذلك من خلال وضع العاملين في مؤسسات التعليم العالي بصورة الوضع القادم، ليسهل عملية تطبيقها وتنفيذها.
4. توحيد العمليات وأسلوب أداء العمل، مما يجعل تنفيذه أكثر سهولة وأقل تكاليف وأعلى مهارة ودقة.
5. المتابعة واستمرار ضبط النوعية والمتابعة من أجل التقييم ومعالجة الانحرافات عن معايير التطوير.
6. اشراك العاملين في مختلف مجالات العمل واتخاذ القرارات وحل المشكلات وعمليات التحسين والتطوير المستمر.
7. تغيير اتجاهات العاملين بهدف تقليل حدة المقاومة للتغيير وتشجيع التوجه نحو العمل بروح الفريق الواحد في جميع المستويات.
8. تعزيز المسؤولية الاخلاقية والاجتماعية من خلال المحافظة على البيئة والمجتمع ومنع أسباب التلوث والفساد.

وقد تبنت وكالة ضمان جودة التعليم العالي (Quality Assurance Agency) (QAA) عام 1998 ستة أبعاد أساسية لجودة التعليم العالي، وهي [14، 42 – 43]:

1. تصميم الخطط الدراسية وتنظيم محتواها، حيث يتم الاهتمام هنا بجوانب متعددة، منها: المستويات والمداخل الدراسية المستخدمة في البرامج الدراسية في الجامعة، اتساع وعمق البرامج الدراسية في الجامعة، الترابط والتسلسل في البرامج الدراسية في الجامعة.

2. عمليات التعليم والتعلم وآليات تقييم أداء الطلبة، وهنا ينبغي التركيز على جوانب متعددة، منها: وضع أهداف واضحة ومحددة للمساقات والبرامج الدراسية، استخدام الأساليب والآليات الملائمة لتقييم أداء الطلبة في المساقات والبرامج الدراسية، التأكيد على توفير مدخلات أكاديمية ملائمة.

3. تقدم الطالب وتحصيله في المساقات والبرامج الدراسية في الجامعة، حيث يتم الاهتمام بجوانب متعددة، منها: توفير أدلة حول مستوى تقدم الطالب أو عدم تقدمه في كل مرحلة من مراحل البرنامج الدراسي، قياس مستوى مخرجات ونتائج عملية التعليم، قياس معدلات تقدم الطلبة، تقييم اتجاهات تقدم الطلبة.

4. دعم الطلبة وارشادهم، وهنا ينبغي التركيز على جوانب متعددة، منها: وجود مدخل استراتيجي معتمد لدعم الطلبة وارشادهم، توفير الدعم والارشاد الاكاديمي الملائم للطلبة، العمل على تحقيق رضا الطلبة.

5. مصادر التعليم، حيث ينبغي العمل على تحقيق وتوفير بعض الأبعاد الأساسية، ومنها: توفير التسهيلات والمصادر المكتبية المناسبة، توفير المساحات الكافية للدراسة والتعليم، توفير مصادر تعليمية كافية للطلبة في جميع البرامج الدراسية وفي جميع مراحلها.

6. إدارة الجودة ودعمها، حيث ينبغي تحديد أهداف واضحة ومحددة للبرامج الدراسية، وضع أنظمة فعالة للرقابة الداخلية على عمليات التعليم والتعلم في الجامعة، العمل المستمر على نشر الممارسات التعليمية الجيدة التي تدعم الجودة.

وكلمحة موجزة عن قطاع التعليم العالي والجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، فإنّ قطاع التعليم العالي في الأردن يؤدي دورا كبيرا ومميزا في إحداث التنمية الشاملة على مختلف المجالات، وقد حقق التعليم العالي في الأردن خلال السنوات العشر الماضية تقدما ملحوظا من حيث تنوع البرامج الدراسية وأنماط التعليم والتعلم التي تحكم النوع والكم، والتوسع في مؤسسات التعليم العالي، وعلى الرغم من محدودية الإمكانات المادية والبشرية في الأردن إلا أنّ التعليم العالي يقع ضمن أولويات الدولة لما له من دور فاعل في الارتقاء بمستوى حياة المواطن الاقتصادية والاجتماعية والمعرفية [23].

وشهد قطاع التعليم العالي في الأردن خلال العقدين السابقين تطورا ونموا ملحوظين تؤكّده الزيادة في عدد مؤسسات التعليم العالي وأعداد الطلبة المسجلين وأعضاء هيئة التدريس وأعضاء الهيئة الادارية، والزيادة في حجم الانفاق والدعم الحكومي لهذا القطاع التعليمي الهام، إذ بلغ عدد الجامعات الرسمية عشر جامعات وسبع عشرة جامعة خاصة وواحد وخمسين كلية مجتمع متوسطة، بالاضافة إلى جامعة العلوم الاسلامية العالمية. هذا التطور في أعداد الجامعات صاحبه زيادة في أعداد الدارسين فيها، حيث تقدر أعداد الطلبة الملتحقين بالجامعات الأردنية الرسمية والخاصة لمختلف البرامج والدرجات بحوالي (236) ألف طالب وطالبة، منهم (28) ألف طالب وطالبة من دول عربية وأجنبية [23].

وقد أصبح دور الأردن التعليمي دورا فاعلا في المنطقة لما عرف عن نظامه التعليمي من جودة عالية جعله محط أنظار وإعجاب في المنطقة، وهذا يعكسه أعداد الطلبة الوافدين الذين يدرسون في الجامعات الأردنية والبالغ قرابة (28) ألف طالب وطالبة من مختلف دول العالم. إضافة إلى الاستقطاب الكبير لخريجي الجامعات الأردنية للعمل في المؤسسات والدوائر العامة والخاصة العربية والإقليمية [23].

وتنعكس الرؤية والرسالة والقيم التي تقوم عليها نشاطات وأهداف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على الجامعات الأردنية وأدائها، حيث توجز وزارة التعليم العالي والبحث العلمي رؤيتها في (تعليم عالٍ متميز عالمياً)، وتحرص رسالتها على (تمكين مؤسسات التعليم العالي من التركيز على مهماتها ومسؤولياتها الأساسية من خلال دعمها ومتابعة تنفيذها لسياسات واستراتيجيات التعليم العالي، مبنية على التوجيه نحو التنافسية في إرساء معايير النزاهة وآليات تعزيز مبادئ المساءلة والعدالة والشفافية في تقديم الدعم والخدمات المميزة لطلبة التعليم العالي، وتبني الريادة والتميز والإبداع ضمن مفهوم تشاركي مع القطاع الخاص).

ومن الجدير بالذكر أن هناك العديد من الدراسات السابقة التي أجريت على بعض جوانب هذه الدراسة، أذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: دراسة (بوفارس، 2007) بعنوان التعليم المحاسبي المهني: الواقع وسبل التطوير، دراسة (الجليلي وذنون، 2010) بعنوان استخدام معايير التعليم الدولية للمحاسبين المهنيين في تطوير المناهج المحاسبية لمرحلة البكالوريوس في العراق، دراسة (Yucel et al., 2012) بعنوان (Accounting Education in Turkey and Professional Accountant Candidates Expectation from Accounting Education: Uludag University Application)، دراسة (صيام، 2013) بعنوان مدى اسهام التعليم الالكتروني في ضمان جودة التعليم العالي: دراسة حالة التعليم المحاسبي في الجامعات الأردنية، دراسة (خداش وآخرون، 2013) بعنوان دور التعليم المحاسبي في ترسيخ الممارسات الأخلاقية لمهنة المحاسبة والتدقيق والحد من الفساد: دراسة تطبيقية على الجامعات الأردنية، دراسة (Nassar et al., 2013) بعنوان (Accounting Education and Accountancy Profession in Jordan:

The Current Status and the Processes of Improvement)، دراسة (الفكي، 2014) بعنوان تصور مقترح لتطبيق معايير التعليم المحاسبي ودورها في ضبط جودة مناهج المحاسبة في الجامعات السعودية، دراسة (الجاسم، 2015) بعنوان مدى مواءمة مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات الأردنية مع معايير التعليم المحاسبي الدولية، دراسة (يوسف، 2015) بعنوان مدى جودة مخرجات التعليم المحاسبي في سوق العمل الأردني استنادا إلى معايير التعليم الدولية رقم (5 و 6 و 7 و 8) من وجهة نظر مكاتب التدقيق والاستشارات المحاسبية الأردنية.

وخلاصة القول أنه إذا كان الدافع لتطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية هو ضمان جودة التعليم العالي وزيادة القدرة التنافسية فان نجاح تحقيق هذه الأهداف يتطلب تأهيل أعضاء هيئة التدريس والطلبة واستمرارية تدريبهم واطلاعهم على كل جديد في مجال هذه المعايير وتطبيقاتها المهنية، وتوفير الامكانات الفنية والمادية لأنها من العوامل المؤثرة في اسهام تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية في ضمان جودة التعليم العالي.

فرضيات الدراسة:

استنادا الى ما توصلت اليه الدراسات السابقة، واستنتاجا من الاطار النظري يمكن صياغة فرضية الدراسة الرئيسة على النحو التالي:

HO : لا يسهم تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المحاسبية في الجامعات الأردنية.

ويتفرع عن هذه الفرضية الرئيسة الفرضيات الفرعية الثلاث التالية:

HO1: لا يسهم تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية (الأربعة الأولى) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال تزويد خريجي المحاسبة بمجموعة المعارف النظرية والمهارات الفنية اللازمة لممارسة مهنة المحاسبة.

HO2: لا يسهم تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (الخامس والسادس) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال توفير الخبرة العملية وتعزيز الكفاءة المهنية والقيم والأخلاقيات والاتجاهات المهنية لدى ممارسي مهنة المحاسبة.

HO3: لا يسهم تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (السابع والثامن) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال التطوير المهني المستمر وتوفير الكفاءة والمتطلبات اللازمة لمزاولي مهنة تدقيق الحسابات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المحاسبية في الجامعات الأردنية التي يتم فيها تدريس تخصص المحاسبة والبالغ عددها (25) جامعة (9 جامعات رسمية و 16 جامعة خاصة) (جدول رقم (1))، ونظرا لكبر حجم هذا المجتمع فقد تم اختيار عينة عشوائية بلغت (150) عضوا (بواقع ستة أعضاء هيئة تدريس في كل جامعة) تم توزيع الاستبانات عليهم، حيث بلغ عدد الاستبانات المعتمدة لغايات البحث والتحليل (138) استبانه أي بنسبة (92 %) من الاستبانات الموزعة، وقد تم استخدام الأسلوب المباشر في توزيع الاستبانة واستردادها.

أساليب جمع البيانات:

اعتمد الباحث في جمع بيانات الدراسة على النتائج التي تم التوصل اليها من خلال الدراسات السابقة والأبحاث المنشورة في الدوريات المرتبطة بمشكلة الدراسة، كما تم تطوير استبانة خاصة لهذه الدراسة وذلك بالاستناد الى الاطار النظري وبعض الدراسات السابقة (وبصفة خاصة دراسة يوسف، 2015) وتم توزيعها على عينة الدراسة وأعيد استلامها باليد.

وتكونت الاستبانة من أربعة أقسام، هدف الأول الى جمع بيانات ديموغرافية عن الأشخاص المجيبين على الاستبانات (الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة في التدريس الجامعي، درجة اطلاعهم على معايير التعليم المحاسبي الدولية).

أما القسم الثاني فقد هدف الى قياس مدى اسهام تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية (الأربعة الأولى) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال تزويد خريجي المحاسبة بمجموعة المعارف النظرية والمهارات الفنية اللازمة لممارسة مهنة المحاسبة. وهدف القسم الثالث الى قياس مدى اسهام تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (الخامس والسادس) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال توفير الخبرة العملية وتعزيز الكفاءة المهنية والقيم والأخلاقيات والاتجاهات المهنية لدى ممارسي مهنة المحاسبة. وهدف القسم الرابع إلى قياس مدى

إسهام تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (السابع والثامن) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال التطوير المهني المستمر وتوفير الكفاءة والمتطلبات اللازمة لمزاولي مهنة تدقيق الحسابات.

وقد تم صياغة الأقسام الثلاثة الأخيرة من الاستبانة بشكل يساعد على سهولة القياس، حيث اعتمد مقياس ليكرت بدرجاته الخمس: الى حد قليل جدا، الى حد قليل، الى حد متوسط، الى حد كبير، الى حد كبير جدا.

و لاختبار مصداقية نتائج الاستبانة والارتباط بين أسئلتها تم عرضها على مجموعة من الزملاء أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المحاسبية في الجامعات وبعض المتخصصين في المجال التربوي في مجال التعليم الجامعي بهدف تحكيمها وإبداء آرائهم حول سلامة صياغتها وترابط فقراتها، إضافة إلى استخدام تحليل الثبات (الاعتمادية) Reliability Analysis لحساب معامل ارتباط ألفا كرونباخ وتبين أن قيمته تبلغ (81 %)، وحيث أنها تزيد عن النسبة المقبولة (70 %) [21] فإن ذلك يعني إمكانية اعتماد نتائج الاستبانة والاطمئنان إلى قدرتها على تحقيق أهداف الدراسة.

أساليب تحليل البيانات:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها تم استخدام اختبار (One Sample T-Test) بالإضافة إلى مقاييس النزعة المركزية (الاحصاء الوصفي) من خلال إيجاد الأوساط الحسابية و الانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية.

تحليل إجابات الاستبانات واختبار الفرضيات:

تم تفريغ إجابات الاستبانات في ورقة عمل Worksheet على برنامج Microsoft Excel ونقلها إلى البرنامج الإحصائي SPSS وبعد تحليل البيانات في ضوء أهداف الدراسة وفرضياتها كانت النتائج كما يلي:

اختبار الفرضية الفرعية الأولى:

HO1: لا يسهم تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية (الأربعة الأولى) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال تزويد خريجي المحاسبة بمجموعة المعارف النظرية والمهارات الفنية اللازمة لممارسة مهنة المحاسبة.

يوضّح الجدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للعبارات المتعلقة بقياس مدى إسهام تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية (الأربعة الأولى) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال تزويد خريجي المحاسبة بمجموعة المعارف النظرية والمهارات الفنية اللازمة لممارسة مهنة المحاسبة. حيث بلغ الوسط الحسابي لإجمالي العبارات (3.95)، مما يدلّ على أسهامها بدرجة مرتفعة. ويدلّ الإنحراف المعياري البالغ (0.79) على وجود اتفاق و انسجام بين الأفراد المجيبين حول هذا الاسهام بشكل عام.

و لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t-test) لعينة واحدة باستخدام قيمة مرجعية تمثل متوسط درجات مقياس ليكرت والبالغة (3). ويبيّن الجدول رقم (3) نتائج اختبار هذه الفرضية، حيث يتبين من النتائج الواردة في الجدول رقم (3) أنّ قيمة t المحسوبة والبالغة (11.48) أعلى من قيمتها الجدولية، وأن مستوى الدلالة (α) أقل من (0.05)، مما يعني رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة التي تشير إلى أن تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية (الأربعة الأولى) يسهم في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي وذلك من خلال تزويد خريجي المحاسبة بمجموعة المعارف النظرية والمهارات الفنية اللازمة لممارسة مهنة المحاسبة.

اختبار الفرضية الفرعية الثانية:

HO2: لا يسهم تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (الخامس والسادس) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال توفير الخبرة العملية وتعزيز الكفاءة المهنية والقيم والأخلاقيات والاتجاهات المهنية لدى ممارسي مهنة المحاسبة.

يوضّح الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية للعبارات المتعلقة بقياس مدى إسهام تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (الخامس والسادس) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال توفير الخبرة العملية وتعزيز الكفاءة المهنية والقيم والأخلاقيات والاتجاهات المهنية لدى ممارسي مهنة المحاسبة. حيث بلغ الوسط الحسابي لإجمالي العبارات (3.99)، مما يدلّ على أسهامها بدرجة مرتفعة. ويدلّ الإنحراف المعياري البالغ (0.72) على وجود اتفاق وإنسجام بين الأفراد المجيبين حول هذا الاسهام بشكل عام.

و لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t-test) لعينة واحدة باستخدام قيمة مرجعية تمثل متوسط درجات مقياس ليكرت والبالغة (3). ويبيّن الجدول رقم (5) نتائج إختبار هذه الفرضية، حيث يتبين

من النتائج الواردة في الجدول رقم (5) أنّ قيمة t المحسوبة والبالغة (12.74) أعلى من قيمتها الجدولية، وأن مستوى الدلالة (α) أقل من (0.05)، مما يعني رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة التي تشير إلى أنّ تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (الخامس والسادس) يسهم في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي وذلك من خلال توفير الخبرة العملية وتعزيز الكفاءة المهنية والقيم والأخلاقيات والاتجاهات المهنية لدى ممارسي مهنة المحاسبة.

اختبار الفرضية الفرعية الثالثة:

HO3: لا يسهم تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (السابع والثامن) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال التطوير المهني المستمر وتوفير الكفاءة والمتطلبات اللازمة لمزاولي مهنة تدقيق الحسابات.

يوضّح الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للعبارات المتعلقة بقياس مدى إسهام تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (السابع والثامن) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال التطوير المهني المستمر وتوفير الكفاءة والمتطلبات اللازمة لمزاولي مهنة تدقيق الحسابات. حيث بلغ الوسط الحسابي لإجمالي العبارات (4.00)، مما يدلّ على أسهامها بدرجة مرتفعة. ويدلّ الإنحراف المعياري البالغ (0.67) على وجود اتفاق وإنسجام بين الأفراد المجيبين حول هذا الاسهام بشكل عام.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t–test) لعينة واحدة باستخدام قيمة مرجعية تمثل متوسط درجات مقياس ليكرت والبالغة (3). ويبيّن الجدول رقم (7) نتائج إختبار هذه الفرضية، حيث يتبين من النتائج الواردة في الجدول رقم (7) أنّ قيمة t المحسوبة والبالغة (12.95) أعلى من قيمتها الجدولية، وأن مستوى الدلالة (α) أقل من (0.05)، مما يعني رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة التي تشير إلى أنّ تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (السابع والثامن) يسهم في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي وذلك من خلال التطوير المهني المستمر وتوفير الكفاءة والمتطلبات اللازمة لمزاولي مهنة تدقيق الحسابات.

اختبار الفرضية الرئيسة:

HO: لا يسهم تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المحاسبية في الجامعات الأردنية.

يوضّح الجدول رقم (8) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للعبارات المتعلقة بقياس مدى إسهام تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية (المعايير الثمانية مجتمعة) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المحاسبية في الجامعات الأردنية. حيث بلغ الوسط الحسابي لإجمالي العبارات (3.98)، مما يدلّ على أسهامها بدرجة مرتفعة. ويدلّ الانحراف المعياري البالغ (0.73) على وجود اتفاق و انسجام بين الأفراد المجيبين حول هذا الاسهام بشكل عام.

و للاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t–test) لعينة واحدة باستخدام قيمة مرجعية تمثل متوسط درجات مقياس ليكرت والبالغة (3). ويبيّن الجدول رقم (9) نتائج إختبار هذه الفرضية، حيث يتبين من النتائج الواردة في الجدول رقم (9) أنّ قيمة t المحسوبة والبالغة (12.37) أعلى من قيمتها الجدولية، وأن مستوى الدلالة (α) أقل من (0.05)، مما يعني رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة التي تشير إلى أنّ تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية (المعايير الثمانية مجتمعة) يسهم في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المحاسبية في الجامعات الأردنية.

نتائج الدراسة:

من خلال تحليل البيانات واختبار الفرضيات أمكن التوصل الى النتائج التالية:

1 . يسهم تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية (الأربعة الأولى) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال تزويد خريجي المحاسبة بمجموعة المعارف النظرية والمهارات الفنية اللازمة لممارسة مهنة المحاسبة.

2 . يسهم تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (الخامس والسادس) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال توفير الخبرة العملية وتعزيز الكفاءة المهنية والقيم والأخلاقيات والاتجاهات المهنية لدى ممارسي مهنة المحاسبة.

3 . يسهم تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (السابع والثامن) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال التطوير المهني المستمر وتوفير الكفاءة والمتطلبات اللازمة لمزاولي مهنة تدقيق الحسابات.

4 . يسهم تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية (المعايير الثمانية مجتمعة) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المحاسبية في الجامعات الأردنية.

توصيات الدراسة:

بناء على ما تم التوصل اليه من نتائج في هذه الدراسة فإنّ الباحث يوصي بما يلي:

1 . العمل على تطوير الخطط الدراسية الجامعية بما يضمن انسجامها ومواكبتها لمتطلبات معايير التعليم المحاسبي الدولية التي تحقق تطوير التعليم الجامعي المحاسبي وضمان جودته.

2 . تزويد خريجي المحاسبة بمجموعة المعارف النظرية والمهارات الفنية اللازمة لممارسة مهنة المحاسبة من واقع معايير التعليم المحاسبي الدولية.

3. تفعيل تطبيق معايير التعليم الجامعي المحاسبي الدولية بما يعمل على توفير الخبرة العملية وتعزيز الكفاءة المهنية والقيم والأخلاقيات والاتجاهات المهنية لدى ممارسي مهنة المحاسبة.

4 . تعزيز مهارات التطوير المهني المستمر وتوفير الكفاءة والمتطلبات اللازمة لمزاولي مهنة تدقيق الحسابات من واقع معايير التعليم المحاسبي الدولية.

مراجع الدراسة:

1. بن صالح، عبد الله سليمان، (2017)، *أهمية تطوير التعليم المحاسبي في ضوء مستجدات معايير الابلاغ المالي الدولية ودورها في تحرير الخدمات المحاسبية في الدول العربية*، أطروحة دكتوراه، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر.
2. بن صالح، عبد الله سليمان، (2014)، *تفاعل الاتجاهات الحديثة للتعليم والتأهيل المحاسبي بين جودة المخرجات المحاسبية ومتطلبات سوق العمل بالدول العربية في ضوء التوجه نحو تطبيق معايير الابلاغ المالي الدولية*، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي السنوي الأول (واقع مهنة المحاسبة بين التحديات والطموح)، بغداد، العراق.
3. بوفارس، رنده، (2007)، *التعليم المحاسبي المهني: الواقع وسبل التطوير*، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي للتعليم المحاسبي، أكاديمية الدراسات العليا، طرابلس، ليبيا.
4. الجاسم، عماد، (2015)، *مدى مواءمة مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات الأردنية مع معايير التعليم المحاسبي الدولية*، رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الأردن.
5. الجليلي، مقداد وذنون، آلاء، (2010)، استخدام معايير التعليم الدولية للمحاسبين المهنيين في تطوير المناهج المحاسبية لمرحلة البكالوريوس في العراق، *مجلة تنمية الرافدين*، المجلد 32، العدد 99، ص ص 1 – 22.
6. خداش، حسام ومحمود، أسامة ونصار، محمود، (2013)، *دور التعليم المحاسبي في ترسيخ الممارسات الأخلاقية لمهنة المحاسبة والتدقيق والحد من الفساد: دراسة تطبيقية على الجامعات الأردنية*، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي المهني الدولي العاشر، جمعية المحاسبين القانونيين الأردنيين، عمان، الأردن.
7. الزعبي، عبد الله، (2014)، مقدرة العملية التعليمية في الأقسام المحاسبية في الجامعات الأردنية على تخريج كوادر محاسبية مؤهلة من وجهة نظر الخريجين، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*، المجلد 7، العدد 18، ص ص 59 – 80.
8. صيام، وليد زكريا، (2013)، مدى اسهام التعليم الالكتروني في ضمان جودة التعليم العالي: دراسة حالة التعليم المحاسبي في الجامعات الأردنية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*، المجلد 6، العدد 14، ص ص 81 – 100.
9. الطراونة، اخليف، (2010)، *ضبط الجودة في التعليم العالي وعلاقته بالتنمية*، ورقة عمل مقدمة إلى البرنامج الأكاديمي للأسبوع العلمي الأردني الخامس عشر (العلوم والتكنولوجيا: محركان للتغيير)، مدينة الحسن العلمية، اربد، الأردن.
10. عمار، درويش، (2017)، متطلبات تحسين جودة التعليم المحاسبي في الجزائر (دراسة قياسية)، *مجلة المالية والأسواق*، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، المجلد 3، العدد 6، ص ص 270 – 292.
11. الفكي، الفاتح، (2014)، تصور مقترح لتطبيق معايير التعليم المحاسبي ودورها في ضبط جودة مناهج المحاسبة في الجامعات السعودية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*، المجلد 7، العدد 16، ص ص 181 – 209.
12. مطر، محمد ونور، عبد الناصر والرمحي، نضال، (2016)، *الارتقاء بالتعليم المحاسبي الجامعي لتحقيق الشروط المنصوص عليها في معايير التعليم المحاسبي الدولية*، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي المهني الدولي الحادي عشر (نحو عالمية مهنة المحاسبة والتدقيق)، جمعية المحاسبين القانونيين الأردنيين، عمان، الأردن.

13. الهرامشة، حسين عليان، (2016)، دور الالتزام بأخلاقيات التعليم الجامعي في ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية، *مجلة دراسات: سلسلة العلوم الادارية*، المجلد 43، العدد 2، ص ص 363 – 374، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

14. يوسف، شادي اسحاق، (2015)، *مدى جودة مخرجات التعليم المحاسبي في سوق العمل الأردني استنادا إلى معايير التعليم الدولية رقم (5 و 6 و 7 و 8) من وجهة نظر مكاتب التدقيق والاستشارات المحاسبية الأردنية*، رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الأردن.

15. Aldhizer, G. R., (2013), Teaching Negotiation Skills within an Accounting Curriculum, *Issues in Accounting Education*, Vol. 28, No. 1, pp. 17-47.

16. Al-Sawalqa, Fawzi and Obaidat, Ahmad, (2014), Bridging the Gap in Undergraduate Accounting Education Programs in Jordanian Universities: A Call for Action, *European Journal of Business and Management*, Vol. 6, No. 36, pp. 43-55.

17. Altarawneh, Ghada Awad, (2016), An Empirical Evaluation of Accounting Graduates` Employability Skills from Jordanian Employers` Perspective, *International Business Research*, Vol. 9, No. 1, pp. 55-65.

18. nternational Accounting Education Standards Board (IAESB), (2013), *IESs (1-8)*.

19. International Federation of Accountants (IFAC), (2010), *Handbook of International Education Pronouncements*.

20. Nassar, M., Al-Khadash, H. and Mah`d, O., (2013), Accounting Education and Accountancy Profession in Jordan: The Current Status and the Processes of Improvement, *Research Journal of Finance and Accounting*, Vol. 4, No. 11, pp. 107-120.

21. Sekaran, Uma and Bougie, Roger, (2015), *Research Methods for Business: A Skill Building Approach*, 5th ed., John Wiley and Sons Inc, USA.

22. Yucel, Elif; Sarac, Mehlika and Cabuk, Adem, (2012), Accounting Education In Turkey and Professional Accountant Candidates Expectation from Accounting Education: Uludag University Application, *Business and Economic Research Journal*, Vol. 3, No. 1, pp. 91-108.

23. الموقع الالكتروني لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية:
http://www.mohe.gov.jo/ar/pages/Vision-Mission.aspx#sthash.BNi1Y9Mz. dpuf, Available at: 5/1/2018.
http://www.mohe.gov.jo/ar/pages/PrivateUniversities.aspx#sthash.ZAglCAil.dpuf, Available at: 5/1/2018.
http://www.mohe.gov.jo/ar/pages/StateUniversities.aspx#sthash.dligCxI6.dpuf, Available at: 5/1/2018.

جداول الدراسة

جدول رقم (1)

أسماء الجامعات الأردنية (الرسمية والخاصة) التي يتم فيها تدريس تخصص المحاسبة بداية عام 2018م

قطاع الجامعات	أسماء الجامعات
الجامعات الرسمية (9 جامعات)	الجامعة الأردنية، جامعة اليرموك، جامعة مؤتة، الجامعة الهاشمية، جامعة آل البيت، جامعة البلقاء التطبيقية، جامعة الحسين بن طلال، جامعة الطفيلة التقنية، الجامعة الألمانية الأردنية.
الجامعات الخاصة (16 جامعة)	جامعة عمان الأهلية، جامعة عمان العربية، جامعة الشرق الأوسط، جامعة جدارا، جامعة الاسراء، جامعة البترا، جامعة فيلادلفيا، جامعة اربد الأهلية، جامعة العلوم التطبيقية، جامعة الزيتونة الأردنية، جامعة الزرقاء، جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا، جامعة جرش، الجامعة الأميركية في مادبا، جامعة عجلون الوطنية، الجامعة العربية المفتوحة.

المصدر: www.mohe.gov.jo

جدول رقم (2)

نتائج تحليل الأسئلة المتعلقة بإسهام تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية (الأربعة الأولى) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال تزويد خريجي المحاسبة بمجموعة المعارف النظرية والمهارات الفنية اللازمة لممارسة مهنة المحاسبة

رقم العبارة	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إنّ تطبيق المعايير الأربعة الأولى من معايير التعليم المحاسبي الدولية يسهم في تزويد خريجي المحاسبة بمجموعة المعارف النظرية والمهارات الفنية اللازمة لممارسة مهنة المحاسبة من خلال تطوير الخطط الدراسية المحاسبية بما يضمن تزويد الخريج بـ :			
.1	مجموعة المعارف النظرية الحديثة اللازمة لممارسة مهنة المحاسبة.	4.21	0.61
.2	مهارات التعامل مع البرمجيات المحاسبية ووسائل التكنولوجيا الالكترونية والاتصالات الحديثة.	4.17	0.51
.3	مهارات التكيف مع بيئة العمل والتأثر بها والتأثير فيها بإيجابية.	4.11	0.57
.4	مهارات التواصل مع الآخرين بسلاسة ولباقة.	4.06	0.44
.5	مهارات التعلم التي تعمل على تنمية الاستقلالية لديه والاعتماد على الذات في البحث عن المعلومة اللازمة.	4.01	0.64
.6	مهارات العمل بروح الفريق الواحد.	3.99	0.76
.7	مهارات توظيف المعرفة العلمية في وقائع حديثة غير متكررة.	3.82	0.72
.8	أهمية الالتزام بقيم وآداب سلوكيات مهنة المحاسبة.	3.74	0.81
.9	مهارات وضع رؤية واضحة لما يقوم به المحاسب من مهام.	3.68	0.69
.10	مهارات الترابط والتسلسل في الأدلة التي يعتمد عليها المحاسب.	3.66	0.86
	جميع العبارات معاً	**3.95**	**0.79**

جدول رقم (3)

نتيجة اختبار الفرضية الفرعية الأولى باستخدام اختبار "t" لعينة واحدة

الفرضية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية	درجات الحرية df	مستوى الدلالة sig	نتيجة اختبار الفرضية
الفرضية الفرعية الأولى (بالصيغة العدمية)	3.95	0.79	11.48	1.96	137	0.000	رفض

جدول رقم (4)

نتائج تحليل الأسئلة المتعلقة بإسهام تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (الخامس والسادس) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال توفير الخبرة العملية وتعزيز الكفاءة المهنية والقيم والأخلاقيات والاتجاهات المهنية لدى ممارسي مهنة المحاسبة

رقم العبارة	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	إنّ تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (الخامس والسادس) يسهم في توفير الخبرة العملية وتعزيز الكفاءة المهنية والقيم والأخلاقيات والاتجاهات المهنية لدى ممارسي مهنة المحاسبة، من خلال توافر المعرفة الكافية لدى ممارس المهنة بأهمية:		
.11	السرية والسلوك المهني في العمل المحاسبي.	4.23	0.62
.12	النزاهة والموضوعية والبعد عن التحيز والاجتهادات الشخصية في العمل المحاسبي.	4.18	0.59
.13	العناية الواجبة والدقة في العمل المحاسبي.	4.12	0.66
.14	المسؤولية الاجتماعية لما يقوم به ممارس مهنة المحاسبة.	4.05	0.52
.15	اكتساب مهارات النقاش والحوار البناء والمناظرات بين العاملين أثناء العمل.	4.03	0.69
.16	تعزيز مهارات تحليل القضايا المحاسبية والوقوف على أسبابها وسبل معالجتها.	3.94	0.76
.17	تطوير المعرفة العلمية التي تؤهله ليصبح محاسبا مهنيا متميزا.	3.91	0.74
.18	التعاون مع الطلبة أثناء التدريب وإكسابهم المهارات العملية اللازمة لممارسة مهنة المحاسبة.	3.88	0.84
.19	تزويد الطالب المتدرب بكافة المهارات المهنية والقيم الأخلاقية أثناء التدريب.	3.81	0.72
.20	قضاء فترة (3) سنوات تدريب لاكتساب الخبرات العملية اللازمة لممارسة العمل المحاسبي.	3.79	0.89
	جميع العبارات معاً	**3.99**	**0.72**

جدول رقم (5)

نتيجة اختبار الفرضية الفرعية الثانية باستخدام اختبار "t" لعينة واحدة

الفرضية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية	درجات الحرية df	مستوى الدلالة sig	نتيجة اختبار الفرضية
الفرضية الفرعية الثانية (بالصيغة العدمية)	3.99	0.72	12.74	1.96	137	0.000	رفض

جدول رقم (6)

نتائج تحليل الأسئلة المتعلقة بإسهام تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (السابع والثامن) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال التطوير المهني المستمر وتوفير الكفاءة والمتطلبات اللازمة لمزاولي مهنة تدقيق الحسابات

رقم العبارة	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إنّ تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (السابع والثامن) يسهم في التطوير المهني المستمر وتوفير الكفاءة والمتطلبات اللازمة لمزاولي مهنة تدقيق الحسابات، من خلال ضرورة الاهتمام بـ :			
.21	اشتراك الموظفين بالدورات التدريبية والمؤتمرات المهنية والندوات الخاصة بالمحاسبين والمدققين أثناء ممارستهم لمهنة التدقيق.	4.33	0.55
.22	قضاء ما لا يقل عن (30) ساعة تدريبية خلال العام (والتي حددتها المعايير الدولية) لتكون كافية لمزاولي المهنة لمتابعة التطور والمستجدات في مهنة المحاسبة والتدقيق.	4.29	0.59
.23	متابعة العاملين وسجل حضورهم في الدورات التدريبية.	4.21	0.66
.24	تقييم نتائج التعلم المتحققة من المشاركة في الدورات التدريبية.	4.04	0.62
.25	التأكد من أنّ المحاسبين المهنيين الذين يتم ترشيحهم للتعيين في مكاتب التدقيق والاستشارات المحاسبية لديهم المعرفة المهنية التي تمكنهم من أداء أدوارهم بكفاءة.	3.96	0.58
.26	التأكد من أنّ المحاسبين المهنيين الذين يتم ترشيحهم للتعيين في مكاتب التدقيق والاستشارات المحاسبية لديهم المهارات المهنية التي تمكنهم من أداء أدوارهم بكفاءة.	3.91	0.68
.27	التأكد من أنّ المحاسبين المهنيين الذين يتم ترشيحهم للتعيين في مكاتب التدقيق والاستشارات المحاسبية لديهم القيم المهنية التي تمكنهم من أداء أدوارهم بكفاءة.	3.90	0.80
.28	التأكد من أنّ المحاسبين المهنيين الذين يتم ترشيحهم للتعيين في مكاتب التدقيق والاستشارات المحاسبية لديهم القيم الأخلاقية التي تمكنهم من أداء أدوارهم بكفاءة.	3.88	0.79
.29	متابعة مدى التزام مدققي الحسابات المزاولين للمهنة باستمرارية تطوير الكفاءة المهنية والمحافظة عليها.	3.78	0.74
.30	إدراك الآثار المترتبة على السلوك اللاأخلاقي، والقدرة على حل الاشكالات بأسلوب أخلاقي.	3.67	0.84
	جميع العبارات معاً	**4.00**	**0.67**

جدول رقم (7)

نتيجة اختبار الفرضية الفرعية الثالثة باستخدام اختبار "t" لعينة واحدة

الفرضية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية	درجات الحرية df	مستوى الدلالة sig	نتيجة اختبار الفرضية
الفرضية الفرعية الثالثة (بالصيغة العدمية)	4.00	0.67	12.95	1.96	137	0.000	رفض

جدول رقم (8)

نتائج تحليل الأسئلة المتعلقة بإسهام تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية (المعايير الثمانية مجتمعة) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المحاسبية في الجامعات الأردنية

المعايير	أبعاد ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعايير الأربعة الأولى	نتائج تحليل الأسئلة المتعلقة بإسهام تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية (الأربعة الأولى) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال تزويد خريجي المحاسبة بمجموعة المعارف النظرية والمهارات الفنية اللازمة لممارسة مهنة المحاسبة.	3.95	0.79
المعيارين الخامس والسادس	نتائج تحليل الأسئلة المتعلقة بإسهام تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (الخامس والسادس) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال توفير الخبرة العملية وتعزيز الكفاءة المهنية والقيم والأخلاقيات والاتجاهات المهنية لدى ممارسي مهنة المحاسبة.	3.99	0.72
المعيارين السابع والثامن	نتائج تحليل الأسئلة المتعلقة بإسهام تطبيق معياري التعليم المحاسبي الدوليين (السابع والثامن) في ضمان جودة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية من خلال التطوير المهني المستمر وتوفير الكفاءة والمتطلبات اللازمة لمزاولي مهنة تدقيق الحسابات.	4.00	0.67
	المعايير الثمانية مجتمعة	**3.98**	**0.73**

جدول رقم (9)

نتيجة اختبار الفرضية الرئيسة باستخدام اختبار "t" لعينة واحدة

الفرضية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية	درجات الحرية df	مستوى الدلالة sig	نتيجة اختبار الفرضية
الفرضية الرئيسة (بالصيغة العدمية)	3.98	0.73	12.37	1.96	137	0.000	رفض

التحديات التي تواجه الباحثين في برامج الدراسات العليا وحلول عمليّة مقترحة

(أنموذج طالبتي المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية)

سيرين سباهي و كارلا أبو رحال

المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية – الجامعة اللبنانية

نيسان – 2018

ملخص البحث

تشير البحوث التي أجريت على طلاب الدكتوراه إلى أن السياقات الاجتماعية داخل وخارج بيئة الجامعة، بما في ذلك العلاقات مع المشرفين والأقران والأسرة والأصدقاء وزملاء العمل قد تلعب دورا هاما في تطورهم (Devenish, et al., 2009; Sweitzer, 2009). وقد قامت الباحثتان في هذا البحث الى تشخيص التحديات التي شهدتاها وأسباب استمراريتهما رغم جميع الصعوبات باعتماد منهجية التحليل السردي للأحداث التي حصلت في حياتهما الشخصية ونظرية (Leech, 2012) المعنية بإعداد باحثين جامعيين ذو معرفة ومهارة من أجل تشخيص الواقع وتقديم الحلول المقترحة لكل من إدارة المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية والإجتماعية ولطلبة الدكتوراه الحاليين والمستقبليين.

الكلمات المفتاحية: برامج الدراسات العليا، التحديات، الحلول المقترحة، منهجية التحليل السردي.

المقدمة

كباحثتين وطالبتا دكتوراه، أقدمنا عند التحاقنا بالجامعة اللبنانية على جو جديد مع أسئلة ضمنية كثيرة، ومخاوف متنوعة وتصورات مختلفة الأطر، لقد وصلنا إلى مرحلة من النضوج رأينا فيها أن المشكلات جزء من حياتنا وتلعب دورا في اكتسابنا للتجارب المختلفة.

إنّ استمرار المشكلات دون حلول في مرحلة الدكتوراه بشكل خاص تؤدي إلى ضغط نفسي كبير على الطالب الذي يعتقد أنه الوحيد الذي يواجه مثل هذه الصعوبات والمشكلات. ولولا بصيص الأمل من حين إلى آخر، لما تعثرنا وتعلّمنا من هذه التجارب المختلفة وعدنا لنقف من جديد أكثر إصراراً وصبراً ومثابرة.

تكون غالباً مرحلة الدكتوراه هي مرحلة لإعداد الطالب وتحوّل له حتى يصبح عضواً في هيئة التدريس في المستقبل، وهو ما ينطوي على قدر كبير من التعلم والتطور (Glaze, 2002)؛ (Hockey, 2004). تشير البحوث الأخرى التي أجريت على طلاب الدكتوراه إلى أن السياقات الاجتماعية داخل وخارج بيئة الجامعة، بما في ذلك العلاقات مع المشرفين والأقران والأسرة والأصدقاء وزملاء العمل، قد تلعب دورا هاما في تطورهم. (Devenish, Dyer, Jefferson, Lord, Sweitzer,) Leeuwen, & Fazakerley, 2009); (2009. وقد تمّت ملاحظة عدداً من التغييرات التي تنطوي على إشكالية لطلاب الدكتوراه والتي منها: العزلة الاجتماعية، والقيود الزمنية والحاجة إلى تحمل المسؤولية الفردية في العمل، والحاجة إلى شعور الذات الفكرية، والحاجة إلى وجود علاقة صلبة متينة مع المشرف، ولا سيما من حيث التوقعات المتبادلة (Hockey, 2004).

تبرز أهمية بحثنا في تشخيص التحديات المواجهة، وذلك لغرض تشخيص الواقع وتقديم المقترحات من أجل إيجاد الحلول التي من شأنها الرقي بجودة الإعداد لباحث وأستاذ جامعي متميّز ذو معرفة ومهارة بالغتين على مستوى إدارة الجامعة اللبنانية بشكل خاص والجامعات العربية والعالمية بشكل عام. إضافة الى ذلك، فإنّ هذا البحث سيشكّل مرجعاً لطلبة الدراسات العليا المستقبليين حيث سيعينهم على استطلاع مستقبلهم الأكاديمي من خلال سرد مشكلات تمّ معاينتها وتخطيها.

مشكلة الدراسة

عندما يلتحق الطالب في المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، يقدم على جو جديد ومرحلة أكاديمية جديدة حتى وإن كان هذا الطالب قديماً في الجامعة اللبنانية، إذ أنّ هذه المرحلة هي مرحلة جديدة كليّاً تختلف عن مرحلتي الماجستير والإجازة. ففي هذه المرحلة يواجه الطالب بيئة جديدة مع تساؤلات كثيرة، ومخاوف وتصورات مختلفة على الصُعُد الأكاديمية، الاجتماعية، الإدارية، والنفسية.

فمرحلة الدكتوراه تتطلب جهداً وتخصيصاً لأوقات من أجل استكمال متطلبات شهادة الدكتوراه كمتابعة الندوات والمؤتمرات فتأمين عدداً معيناً من الأرصدة إلى جانب العمل بالبحث العلمي الأصلي (أطروحة الدكتوراه). وقد يحدث أن يواجه الطالب صعوبات والتي بدورها تصبح مشكلات وقد تشكّل عقبات حقيقية لمتابعته الأكاديمية، كصعوبة إيجاد أستاذ مشرف وأستاذ مساعد "كما كان في حالتنا كطلبة دكتوراه في قسم الإدارة التربوية حيث يعتبر اختصاصا حديثاً على مستوى لبنان بشكل عام والمعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعية بشكل خاص"، والتي تؤدي به إما لمواجهة هذه التحديات، وإما لتغيير جامعته، أو للتوقف عن متابعة الدراسة كمؤشر على إحباطه وإحساسه بالعجز في وجه مثل تلك الصعوبات.

وقد واجهنا العديد من التحديات أثناء رحلتنا البحثية كطالبتي دكتوراه – قسم الإدارة التربوية – في الجامعة اللبنانية خلال مسيرتنا في السنوات الست. من أجل ذلك كانت دراستنا، ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة بالسؤالين التاليين:

ما هي التحديات التي واجهتها طالبتا الدراسات العليا للدكتوراه في المعهد العالي للدكتوراه في كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعة اللبنانية؟ وما هي الحلول المقترحة التي من شأنها تطوير جودة عملية الإعداد لطلاب الدراسات العليا في الجامعة اللبنانية من وجهة نظر طالبتيها على مستوى إدارة الجامعة وعلى مستوى طلبة الدكتوراه؟

منهجية البحث

يعتمد هذا البحث منهجية التحليل السردي (القصصي) للأحداث الشخصية التي حصلت في حياة الباحثتين (Akinsanya & Bach, 2014)، حيث أنّ الأداة المستخدمة في التحقيق هو القصة نفسها من خلال مشاهداتهما وتسجيل الملاحظات حول ما شاهدتاه من ورش عمل ومؤتمرات وأيام دكتورا ليه وندوات عامة وخاصة واجتماعات ومناقشات لأطروحات في مختلف المجالات ومن خلال علاقاتهما مع أقرانهما في برنامج الدكتوراه في المعهد العالي للآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية في الجامعة اللبنانية. وكما قال (Akinsanya & Bach, 2014) فإنه لا يوجد أي شكل لنشر المعلومات أفضل من نشر رسالة معينة على شكل قصة جيدة مثيرة للاهتمام، مسلية وسهلة جدا للفهم واستخلاص المعلومات والأفكار غير المستغلة، كما أنه لم يعد التحليل السردي منوطاً بالدراسة الأدبية وحدها اذ توغل في جميع العلوم الإنسانية وفي مزاولة المهن

(Riessman, 2005). إضافة الى ذلك، فإنّ هذا البحث يستند إلى نظرية (Leech, 2012) المعنية بإعداد باحثين ذو معرفة ومهارة، وتنميتها بطرق تعكس القصص التي أتيحت لهما. إضافة الى ذلك، فقد اعتمد هذا البحث على بيانات تم جمعها استنادا لبحث أقران لهما في نفس القسم (Al-Kassar & Chaer, 2013).

مراجعة الادبيات

إن قضايا ومشكلات البحث العلمي هي شؤون عالمية وعربية على وجه الخصوص. فعلى الصعيد العالمي، فإن الدراسة الاستكشافية التي أجرتها (Womujuni, 2007) حول التحديات التي يواجهها الطلبة الدوليين أثناء تكيفهم للوضع الجديد كطلاب دراسات عليا أسفرت عن التالي: إقامة غير مرضية؛ عدم كفاية الموارد المالية؛ عدم وجود برامج ثقافية محددة، متعمدة، مرنة، ومتاحة؛ عدم الإلمام بالنظام التعليمي الجديد؛ محدودية إجادة اللغة الإنجليزية؛ البنية التحتية غير المتطورة للتوجيه المستمر؛ عدم كفاية المعلومات المتعلقة بالخدمات الصحية؛ وعدم توفر برامج دولية للإشراف على الطلاب الدوليين. كما وتتلخص العوامل التي تدفع الطلاب الى الاستمرار في دراسة الدكتوراه والاصرار على إكماله تبعاً ل (Spaulding & Rockinson-Szapkiw, 2012) بالتالي: (1) خبرات طلبة الدكتوراه الشخصية (التضحيات الشخصية، التأخر في مواعيد توقعاتهم، وتحديات في أطروحاتهم) و(2) العوامل الشخصية (دوافعهم لمتابعة الدرجة، أسباب الاستمرار، استراتيجياتهم لإكمال أطروحاتهم)، و(3) العوامل الاجتماعية (نظم الدعم وآليات التكيّف)، و(4) العوامل المؤسسية (خصائص البرنامج).

وأما على الصعيد العربي، فحدّث ولا حرج. فقد قام فلوح (2017) ببحث عن مشكلات البحث العلمي بالمركز الجامعي غليزان في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة العلوم الاجتماعية وأسفرت دراسته عن وجود درجة مرتفعة من مشكلات البحث العلمي بالجامعة الجزائرية حيث أنّ 19 مشكلة من أصل 20 مشكلة تضمنتها عبارات المقياس وحصلت على درجات أعلى من المتوسط النظري والافتراضي، وكانت هذه العبارات كالتالي: 1) عدم وجود إستراتيجية في مجال البحث العلمي، 2) قلة الميزانية المخصصة للبحث العلمي، 3) التركيز على التدريس كهدف رئيسي للجامعة وإهمال البحث العلمي، 4) عدم وجود المناخ الجامعي المناسب للإبداع والابتكار، 5) تردي الأوضاع المالية للباحثين، 6) عدم ملائمة الرواتب لأعباء المعيشة، 7) نقص في الخدمات الاجتماعية والصحية الموجهة للأستاذ، 8) ضعف التخطيط الجيد للبعثات العلمية والإيفاد إلى الخارج، 9) عدم توافر معايير ومؤشرات موضوعية لتقييم نشاطات البحث، 10) عدم وجود خطة بحث على مستوى الجامعة، 11) نقص وسائل وإمكانات نشر البحوث، 12) عدم توفر الإمكانيات المادية اللازمة من ميزانية وأجهزة ومراجع، 13) غياب التشجيع المادي والمعنوي للأساتذة في مجال البحث، 14) سوء التسيير الإداري الجامعي سبب عزوف الباحثين عن البحث، 15) عدم تشجيع الجامعة الأساتذة على المشاركة في الملتقيات العلمية، 16) عدم التفرغ للبحث بسبب الأعباء التدريسية والإدارية، 17) عدم توافر برامج تدريبية وتجديدية لتنمية الأساتذة الباحثين مع الإحساس بعدم جدوى البحوث إلا لغرض الترقية، 19) غياب روح التآزر والتعاون بين الأساتذة في مجال البحث العلمي، و 20) نقص التنسيق بين الجامعات والمؤسسات الخارجية. كما بينت المؤشرات الإحصائية المستخدمة النسبة المئوية والمتوسط الحسابي، مما يكشف عن وجود مشكلات كبيرة وكثيرة تواجه البحث العلمي. وقد أثبتت هذه الدراسة التي استهدفت آراء مجتمع الاساتذة بأنّ المشكلات مستفحلة في جميع الجوانب السابقة ما عدا الجانب المتعلق بالعبارة

18) ضعف الإعداد والتكوين العلمي في مجال البحث. وقد اشار الى أنّه من أهم الصعوبات التي تواجه البحث العلمي في الدول العربية هي ضعف الدعم المخصص للبحث العلمي، ضعف الدراسات العليا، وعدم وجود سياسة علمية واضحة.

وقد توصلت دراسة لياسين (2009) في كلية الآداب من جامعة النجاح الوطنية في فلسطين إلى وجود مشكلات إدارية واقتصادية بدرجة كبيرة جدًا، بالإضافة الى مشكلات أكاديمية بدرجة كبيرة. في مجال المشكلات الأكاديمية، فإنّ من المشكلات الأكاديمية الكبيرة جداً: (1) ارتباط علامة الطالب بمدى علاقته بالمدرس، (2) عدم تفرغ طلبة الماجستير للدراسة. ومن المشكلات الأكاديمية الكبيرة: (1) استخدام أسلوب التدريس التقليدي في التدريس، (2) الصعوبة في اختيار عنوان أطروحة الماجستير، (3) قلة المراجع والمصادر في مكتبة الجامعة، (4) خلو المكتبة العامة للجامعة من وجود قاعة خاصة بطلبة الدراسات العليا، (5) قلة عدد الأساتذة المؤهلين للإشراف على أطروحات الماجستير، (6) ندرة عدد المحاضرات والندوات الأكاديمية اللامنهجية، (7) الضعف في اللغة الانجليزية، (8) ارتفاع علامة النجاح لمساقات الدراسات العليا، (9) كثافة المادة التعليمية ومتطلبات المساق الواحد ، (10) تشتت الطلبة بسبب طول مدة المحاضرة، و(11) ضعف التعاون بين المرشد الأكاديمي والطالب. في مجال المشكلات الادارية، من المشكلات الكبيرة جداً التي فنّدتها الباحثة: (1) طرح بعض المساقات لمرة واحدة في السنة، (2) ندرة تقدير الجامعة جهد الطالب المتميز في الدراسات العليا، (3) الاهتمام بمعدل الطالب عند التوظيف دون إعطاء أية قيمة للرسالة الجامعية، (4) عدم السماح باستعارة الدوريات من المكتبة، (5) وعدم إعطاء المنح لمستحقيها. من المشكلات الكبيرة التي برزت: (1) قسوة التعليمات والأنظمة والقوانين الخاصة بالدراسات العليا، (2) تغيير الجامعة للخطط الدراسية دون إشعار الطالب إغفال إشراك الطلبة في تحديد وقت المحاضرات والامتحانات، (3) المعاملة السيئة من بعض الموظفين في الجامعة، (4) صعوبة التنسيق بين الدوام في الجامعة والعمل، (5) قلة الخدمات المتوفرة في الجامعة، (6) افتقار المكتبة لدليل فهارس ببليوغرافية (لعناوين رسائل الماجستير والأبحاث)، و (7) قلة التزام بعض أعضاء الهيئة التدريسية بساعات المكتب. وأما في مجال المشكلات الاقتصادية، فكانت جميع المشكلات التالية كبيرة جداً: (1) ارتفاع الأقساط الجامعية للدراسات العليا، (2) ارتفاع أثمان الكتب والمراجع، (3) ارتفاع أسعار تصوير المواد داخل المكتبة، (4) ارتفاع تكاليف إعداد أطروحة الماجستير، (5) ندرة الدعم المادي من جانب الجامعة لطلبة الدراسات العليا، (6) ارتفاع أجور المواصلات من الجامعة واليها. وأيضاً، في مجال المشكلات الاجتماعية كانت أيضاً جميعها مشكلات كبيرة جداً: (1) تفشي الوساطة في الجامعة في الأمور الأكاديمية، (2) عدم وجود من يهتم بالمشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الطلبة، (3) قلة مراعاة خصائص التعامل مع طلبة الدراسات العليا مقارنة بطلبة البكالوريوس. وأخيراً، في مجال المشكلات النفسية، فقد كانت المشكلات الكبيرة كالتالي: (1) صعوبة تحقيق ما يصبون إليه جراء دراستهم العليا، (2) الشعور بالإرهاق معظم الأوقات، (3) قلة مراعاة بعض المدرسين لمشاعر الطلبة، (4) الشعور بالقلق الشديد نتيجة التحيز لجهات معينة من الطلاب.

وتلخص كل من عزيز و بوزقاية في جامعة ورقلة العقبات والصعوبات تواجه البحث العلمي في الوطن العربي بالتالي: (1) التقليل من قيمة البحث العلمي، (2) نقص التمويل، (3) الفساد الإداري في كثير من القطاعات الرسمية التي لديها ميزانيات للبحوث، (4) سرية الأرقام والإحصاءات الرسمية وعدم تزويد الباحث بها تحت دعاوي أنها معلومات أمنية في الوقت الذي

يمكن الحصول على تلك المعلومات من جهات أجنبية كالبنك الدولي ومنظمات دولية أخرى، (5) صعوبة الحصول على معلومات،(6) الصعوبات الميدانية أثناء عملية جمع البيانات، (7) نقص المصادر العلمية، (8) عدم جدية البحوث، (9) تدني قيمة الغرض المقصود به إجراء الأبحاث حيث انّ معظم بحوث أساتذة الجامعات تتم بهدف الترقية العلمية ولا تلامس الواقع المعيش والحاجة العلمية الحقيقة، (10) بحوث للرفوف أي لا يتم الإفادة منها بالشكل المطلوب و يتم وضعها على الرفوف، (11) إحباطات الباحث. كما أنّه من أهم الصعوبات التي تواجه البحث العلمي، بالدول العربية خاصة فى مجال العلوم الاجتماعية هي (12) صعوبات تتعلق بالجوانب المنهجية و (13) صعوبات فى التطبيق العملي.

وفي دراسة لمظلوم وخلف (2007) حول تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة القادسية من وجهة نظر الطلبة فقد كانت نقاط القوة كالتالي: 1- المكانة العلمية المرموقة للمدرسين في البرنامج، 2- روح التعاون التي يتمتع بها غالبية المشرفين مع طلبتهم، 3- حرية الطالب في اختيار عنوان الرسالة او الاطروحة، 4- قوة البرامج المقدمة تعتمد اساساً على قدرة الطالب العلمية والبحثية .وأما بالنسبة لنقاط الضعف في البرنامج فكانت كالتالي: 1- ضعف الدعم المالي المقدم لطلبة الدراسات العليا ، 2- صعوبة الحصول على مصادر علمية وبحثية خارج المحافظة، 3- قلة عدد الاساتذة المشرفين على برامج الدراسات العليا، 4- إعاقة عمل المشرف الخارجي وصعوبة الاتصال به، 5- اعتماد المدرّسين على طريقة المحاضرة بالتدريس وقلة استخدامهم للطرائق التدريسية الاخرى، 6- قلة الدعوات الموجهة للطلبة من أجل المشاركة في المؤتمرات والندوات التي تقيمها الجامعة وكلياتها الاخرى، 7- قصور في متابعة اعضاء هيئة التدريس إدارياً وأكاديمياً للارتقاء بمستوى الطلبة في الاشراف، التدريس، المتابعة، وغيرها، 8- تعيين مشرفين أكاديميين للطلبة من خارج اختصاصاتهم العلمية، 9- اعتماد تقويم الطلبة على الاختبارات التحريرية دون الاعتماد على أنواع أخرى من الاختبارات، 10- قلة التقنيات الحديثة والاجهزة المختبرية، 11- نقص في يعض التخصصات الدقيقة في الكليات وأقسامها يحرم الطلبة فرصة اكمال دراساتهم العليا والبحث عن فرص أخرى، 12- صعوبة التبادل العلمي والثقافي مع الجامعات المحلية او العربية، 13- عدم اعتماد بعض الاساتذة المدرسين على مفردات المقرر الدراسي للطلبة، 14- صعوبة الحصول على مصادر علمية لعدم توفر ساعات مكتبية مخصصة للطلبة او العمل في الانترنت.

وأمّا فيما يختص بصعوبات البحث العلمي، فقد كشفت دراسة عسيري (2012) بجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية عن صعوبات بحثية بدرجة كبيرة لدى كل من طلاب الماجستير والدكتوراه في المحاور المتعلقة بالاطار النظري، إجراءات الدراسة، وتفسير النتائج وبدرجة متوسطة في كل من المحاور المتعلقة بمدخل الى الدراسة، الخلاصة والنتائج، والمراجع و التواثيق، حيث جاء ترتيب المحاور حسب صعوبتها لدى طلاب الماجستير كما يلي: (1) تفسير النتائج، (2) اجراءات البحث، (3) أدبيات البحث والدراسات السابقة، (4) المدخل الى البحث، (5) المراجع والتوثيق، و(6) خلاصة البحث والتوصيات. وأما لدى طلاب الدكتوراه فقد جاءت حسب الترتيب التالي: (1) إجراءات البحث، (2) تفسير النتائج، (3) أدبيات البحث والدراسات السابقة، (4) المدخل الى البحث، (5) خلاصة البحث والتوصيات، و(6) المراجع والتوثيق. إضافة الى ذلك، فقد كشفت الدراسة بأن طلاب الماجستير قسم التربية الإسلامية لديهم صعوبات أكبر من تلك التي يواجهوها طلاب باقي الأقسام. ومن جهة أخرى، فإن طلاب الدكتوراه في قسم علم النفس كان لديهم صعوبات بحثية أقل من طلاب باقي الأقسام.

وأمّا على الصعيد اللبناني، فقد توصلت طالبتي المعهد العالي للدكتوراه في الأدب والعلوم الانسانية والاجتماعية قصار وشعر من خلال سرد سيرتيهما في برنامج الدكتوراه في الجامعة اللبنانية ومن خلال مقابلاتهما لعدد من طلبة الدكتوراه فيها الى ما يلي: (1) غياب أي نوع من التوجيه لبرنامج الدراسات العليا، (2) عدم توافر الموارد الحديثة، (3) عدم وجود مبادئ توجيهية واضحة المعالم، (4) عدم وجود سياسات راسخة، (5) عدم وجود مركز للمساعدة المهنية، (6) عدد محدود من المستشارين الميدانيين، (7) عدد كبير من المرشحين في كل فصل، و(8) تفضيل بعض التخصصات على حساب الأخريات تحت ذريعة عدم كفاية المتخصصين في مجال القيادة التربوية (Al-Kassar & Chaer, 2013).

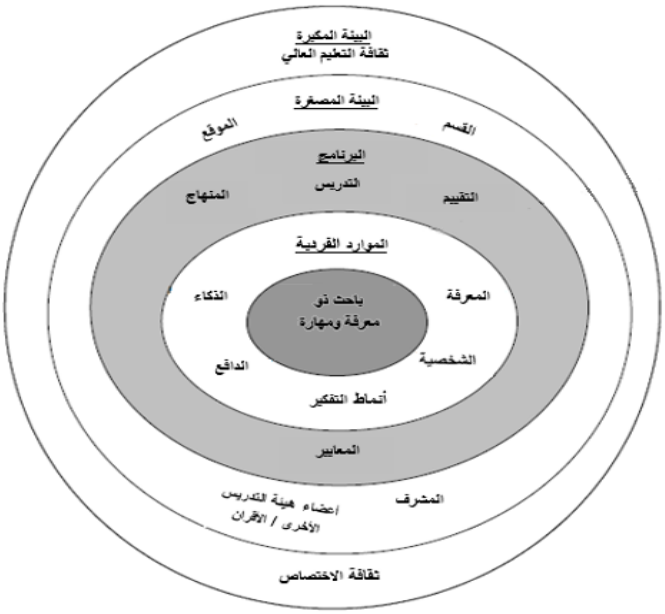
الخلفية النظرية للبحث

تتبنى هذه الدراسة نظرية (Leech, 2012) المعنية بإعداد باحثين ذو معرفة ومهارة. هذه النظرية قد طوّرت بناء على ثلاث دراسات:

1- **دراسة (Levin, 2007) لكليات التعليم والتي تضمنت تسع مجالات:** 1- الغرض، 2- إتساق المنهج، 3- التوازن في المنهج، 4- أعضاء هيئة التدريس، 5- القبول، 6- معايير التخرج والدرجة، 7- البحوث، 8- الموارد المالية، 9- التقييم.

2- **نموذج (Lovitts, 2005) لمساعدة أعضاء هيئة التعليم التدريس على إعداد باحثين ذو معرفة ومهارة، وقد تألف من طبقات ثلاث:** الاولى وهي الموارد الفردية أو السمات الشخصية التي تؤثر على متابعة الطالب لنيل الدكتوراه والتي تتمثل بالذكاء، الدافع (التحفيز)، المعرفة، الشخصية، وطرق التفكير. والثانية تشمل البيئة المصغرة (الموقع والأقران والمشرف والقسم وأعضاء هيئة التدريس الأخرى)، وأما الطبقة الثالثة فتألفت من البيئة المكبرة وثقافة الاختصاص حيث تتفاعل هذه الطبقات الثلاث مع بعض وعليه يحدد إذا ما كان من المحتمل أن يكمل طالب الدكتوراه الدراسة أم ينسحب منها.

3- ونظرية + النماذج جميعها تم تطوير النموذج التالي:



شكل1: نموذج (Leech, 2012) لإعداد باحثين ذو معرفة ومهارة

1) البيئة

في سياق الدراسات العليا، فإنّ أهم السياقات البيئية هي القسم، والمختبر للطلاب في التخصصات التجريبية، بالإضافة الى التفاعل مع الأقران، أعضاء هيئة التدريس الأخرى، والمشرف حيث تجري هذه التفاعلات داخله. (Lovitts, 2005)

أ- **البيئة المكبرة:** تشمل ثقافة التعليم العالي وثقافة الاختصاص (التخصص) العلمي. يوجد أبحاث قليلة تتعلق بهذا الموضوع. وتتشابه ثقافة طلاب الاختصاص الواحد في المؤسسات المختلفة من

حيث كل من المفهومين لانهم يجب أن يتعرضوا لنفس الخبرات والتجارب(Leech, 2012) .

ب- **البيئة المصغرة:**

1) **(الكلية : المشرف/ التوجيه):** لقد تم إنتاج العديد من الابحاث عن علاقة الطالب بالمشرف من الهيئة التعليمية، وقد تم تعريف التوجيه بأنه عملية تنمية لخبرة ومهارات الفرد من قبل الموجه ذو الخبرة والمهارة العاليتين حيث يقوم الموجه (والذي هو المشرف هنا) بدور نموذج يعلّم ويتكفل ويشجع ويكون مستشاراً وصاحباً لشخص أقل خبرة وأقل مهارة (الذي هو الطالب) من أجل تطوير مهاراته الشخصية والمهنية، هو عضو هام جداً ومفيد جداً في حياة الطالب، ويمكن أن يصبح زميل عزيز للطالب في المستقبل. لكن، وللأسف، يوجد العديد من أعضاء الهيئة التدريسية الذين لم يتعلّموا كيف يوجهوا الطلاب وما هي العلاقة بين التعليم والتوجيه، هذا الخلط يؤدي إما لعدم التوجيه الصحيح للطلاب، أو لعدم توجيههم على الإطلاق.

2) **أعضاء هيئة التدريس الأخرى/ الأقران:** توجد دراسات قليلة في هذا المجال. أما أعضاء الهيئة التدريسية الآخرين فهم الاساتذة في برنامج الدكتوراه، وأما الأقران فهم طلاب الدكتوراه الآخرون. وقد وجد بأن الأقران يقدمون المشورة، الدعم، والخبرة التقنية لبعضهم البعض طوال فترة البرنامج، وهذا يزيد من فرص تكملة مشوار الدكتوراه لدى الطلاب الذين يحظون بتفاعل إيجابي مع أقرانهم.

3) **القسم:** يمكن أن يؤثر القسم على مستوى ومهارة طلاب الدراسات العليا، فمن الجدير بالذكر من ان معظم برامج الدكتوراه لا تقابل حاجات الطلاب أو توقعاتهم كما أن برنامج الدكتوراه لا يعدهم لمهن مستقبلية.

4) **الموقع:** إن الموقع عامل مهم للكثير من طلبة الدكتوراه حيث من الطبيعي أن يتشجعوا للقدوم للجامعة اذا كانت قريبة من مقر إقامتهم. ولذلك، يجب ان تسعى الكلية لتشجيع الافضل من الطلاب الذين يسكنون قريبا منها بإكمال دراساتهم العليا ولجذب طلبة الماجستير فيها (Leech, 2012) .

2) البرنامج:

أ- **المنهاج:** لا يقتصر المنهاج على المواد والكتب الدراسية، بل يمكن تعريفه بأنه الخبرة التي يحصل عليها الطالب، المحتوى، والأهداف التي تضعها الكليات وتحاسب الطلاب عليها ويشتمل على: أ- نطاق المواد وتسلسلها، ب- المنهج الدراسي، 3- موجز المحتوى، د- الكتب الدراسية، هـ- مسار الدراسة، و- الخطط المقررة. ومن الأمور الأساسية التي تعد باحثين ناجحين هو التخطيط الجدي لتعليم فعال لمنهجيات البحث من أجل إعداد باحثين ذو معرفة ومهارة عاليتين.

ب- **التدريس:** من أجل إعداد أبحاث ذو ثقل، لا بد من أن يتقن الطلاب كيف يكتبون أسئلة بحثية ويختارون المنهجية المناسبة لاعداد الدراسة. ومن الأسباب التي تجعل الطلاب يواجهون صعوبات شتى في اعداد بحث هو خوفهم من الإحصاء، وذلك بسبب خبراتهم السلبية أثناء تعلمهم لمقررات الاحصاء والابحاث الكمية. وهذا ما يدفع ببعضهم للتحول للابحاث النوعية كمنهجية في أطروحاتهم!

ت- **التقييم:** معظم برامج الدراسات العليا تقبل الطلاب على اساس نتائج إمتحاناتهم مثل إمتحان الGRE وعلامات مقبولة في شهادات الليسانس أو الماجستير.ولكن، فقد وجدت دراسات عديدة أن حوالي نصف الطلاب لا يكملون البرنامج! فلا بد من التحقق الى أي مدى تبرز فعالية هكذا امتحانات قبول عالمية (Leech, 2012) . وأما النوع الآخر

من التقييم فهو تقييم أطروحة الدكتوراه والتي من أجل إجتيازها، لا بد وأن تتوفر عوامل ست حسب (Lovitts, 2005) وهي الذكاء والمعرفة ونمط التفكير والشخصية والدافع والسياق البيئي.

ث- **المعايير:** إن أحد الاسباب المحتملة لندرة توفر باحثين ذو معرفة ومهارة هوعدم توفر معايير للبحث التربوي، والتي هي اساس من أجل مراقبة الجودة، وإذا لم يتم وضع معايير واضحة للأبحاث الجيدة، فإنه من المستحيل تعليم الطلاب بأن يكونوا باحثين ذو معرفة، مهارة، وإنتاجية عالية المستوى.

3) الموارد الفردية:

أ. **الذكاء:** إنّ الأشخاص الذين يتم قبولهم في برامج الدكتوراه هم أذكياء جدا دون أدنى شك. إنّ الذكاء عنصر ضروريّ للمشاركة في التعليم العالي ولإنتاج العمل، نظراً لدوره في اكتساب المعرفة والمهارات ذات العلاقة بالاختصاص واستخدامها بشكل روتيني في عمل المرء. كل شخص لديه مزيج من الأنواع الثلاثة من الذكاء: التحليلي والإبداعي والعملي. إن النجاح في عمل المرء وفي حياة المرء يستتبع استخدام الأنواع الثلاثة جميعا في الوقت المناسب وبالمقياس المناسب. فالذكاء التحليلي هو القدرة على التعرف على المشكلات وحلها، والحكم على نوعية الأفكار ومن ثم تخصيص الموارد لمعالجة المشكلة أو تطوير الفكرة. والذكاء الإبداعي فهو القدرة على صياغة مشكلات جيدة وأفكار جيدة. وأما الذكاء العملي فهو القدرة على استخدام الأفكار وتحليلها بطرق فعالة، وتقديمها بشكل فعال للجمهور، والرد بشكل صحيح على النقد، حتى تحذو هذه الأفكار بالقبول. وهنا لابد من التنويه بأن مستويات التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي تعترف بالذكاء التحليلي كدليل على ذكاء الفرد، لذلك فإن اختبارات القبول الأمريكية الموحدة كال GRE تقيس هذا النوع من الذكاء للقبول في كليات التعليم العالي .

ب. **الدافع:** يميز الباحثون بين نوعين من الدافع: داخلي وخارجي. يستمد الدافع الداخلي من المهمة نفسها وردة فعل الشخص الايجابية أو من التمتع بهذه المهمة. وهناك مستوى عال من الدوافع الذاتية تجعل الناس أكثر استعدادا للمخاطرة وتلاحظ جوانب المهمة أو المشكلة التي قد لا تكون واضحة. وتظهر الأبحاث أن الأشخاص الذين يختارون مواضيعهم أو مشكلاتهم البحثية) لديهم دافع داخلي أكبر من الأشخاص الذين اختيرت لهم من قبل آخرين). إن الدافع الذاتي والأداء الإبداعي يمكن أن يتم خنقه من خلال التوجيه الغير مبالي، وبيئة العمل الجامدة، والضغوط الكثيرة والمتطلبات البيروقراطية. وأما الدافع الخارجي فيستمد من مصادر خارج المهمة نفسها.

ت. **المعرفة:** انّ المعرفة الواسعة هي شرط أساسي لتقديم مساهمة بحثية الأصيلة في مجال واحد من أجل كسر الماضي أو ببساطة إضافة معرفة إلى قاعدة المعرفة الموجودة في المجال الأكاديمي الذي يعمل فيه الباحث. ومن الضروري امتلاك مخزن كبير من المعرفة الرسمية تعتمد على الذكاء التحليلي ولكنه ليس كافيا لتقديم مساهمة أصيلة؛ ولكن امتلاك المعرفة غير الرسمية الذي يعتمد على الذكاء العملي بذات الاهمية إن لم يكن أكثر أهمية. وتنشأ هذه المعرفة عن طريق قضاء بعض الوقت في القسم والتفاعل مع المشرف، ومع أعضاء هيئة التدريس، والأقران.

ث. **الشخصية:** حسب الدراسات التجريبية على المبدعين فإنّ من خصائصهم: (1) درجة عالية من الانضباط الذاتي في المسائل المتعلقة بالعمل، (2) القدرة على تأخير الإشباع، (3) الصمود في وجه الإحباط، استقلال الحكم، (4) قبول الغموض، (5) درجة عالية من الحكم الذاتي، (6) مركز سيطرة داخلي، (7) الاستعداد لتحمل المخاطر، و(8)

مستوى عال من الذات التي تتوجّه نحو المهمة سعياً للتميز.

ج. **أنماط التفكير:** وعلى النقيض من القدرة أو الذكاء، مما يدل على مدى قدرة الشخص على القيام بشيء ما، فإن أساليب التفكير تعنى بكيف يفضل الشخص استخدام القدرات التي يمتلكها. عندما يتوافق النمط الشخصي لأنماط التفكير مع تلك المطلوبة لأداء ناجح في مهمة معينة، فإنها تزدهر. عندما لا تتطابق بشكل جيد، تبدأ المعاناة. هذا يساعد على تفسير كيف يمكن لاثنين من طلاب الدراسات العليا لديهم القدرة ذاتها ولكن أنماط تفكير مختلفة أن يؤديا بشكل مختلف في المراحل الدراسية الموجهة والمستقلة من تعليمهم (Lovitts, 2005).

عرض النتائج ومناقشتها

من كرم الله على الباحثتين أنه قد تمّ افتتاح قسم الإدارة التربوية في كلية التربية العمادة لشهادة الماجستير قبل عام من تسجيلهما، وقد تم قبولهما من ضمن مجموعة من 27 متقدماً من أصل حوالي 150 متقدماً بعد تخطيهما للإختبارات الخطية والمقابلات الشفهية، وتخرجهما مع مجموعة تضم حوالي النصف من طلبة الماجستير. وفي ذات سنة التخرج، تمّ إخبار مجموعتنا بأنّه قد تمّ افتتاح فرع دكتوراه للسنة الأولى في إختصاص الإدارة التربوية ، ولكن للأسف لم يكن هنالك أساتذة بإختصاصنا، فقد كان الأساتذة الحائزين على دكتوراه في الإدارة التربوية وقتها غير حائزين على رتبة أستاذ بعد، وكما ذكر في بحث (Al-Kassar & Chaer, 2013) فإنّه تم اختيارنا بناءاً على الملف الشخصي (السيرة الذاتية للمرشح) ومعدّلات الماجستير ومعدّلات رسالة الماجستير العالية، كما وقد طلب منا تقديم مشروع بحث على أن يناقش أمام لجنة لقبوله وبشرط إيجاد دكتور للإشراف علينا خلال شهرين من قبول ملفاتنا من أجل قبول تسجيلنا في برنامج الدكتوراه. وبهذا نرى بأنّ نظام التقييم يشترط معاييراً عملية لدخول مرحلة الدكتوراه ولا يشترط امتحانات عالمية مقننة كالنظام الأميركي (GRE / GMAT) كما أدرج (Leech, 2012).

وأما معايير التخرج فجاءت كالتالي: مناقشة الأطروحة "100 رصيداً"، وباقي متطلبات التخرج "80 رصيداً". كانت فعلاً متطلبات ثرية، تحاكي الواقع العالمي، وتعد باحثاً وليس فقط أستاذاً أكاديمياً كما سيفصّل لاحقاً في المنهاج. ولكن، كانت متطلبات الاطروحة – رغم أخذها بعين الاعتبار للمتطلبات العالمية للتخرج – إلا أنّ عدداً منها كان يشكّل عقبات وتحديات للطالب لاستكمال دراسة الدكتوراه إضافة الى أنها لم تفِ بحاجات الطالب لإتقان المهارات البحثية على مختلف الأصعدة. لذلك، فمن أجل النهوض بجودة للتعليم العالي أكثر، فإنّه يجب تحديد معايير أكثر وضوحاً وسياسات أكثر رسوخاً (Al-Kassar & Chaer, 2013) كوضع معايير تحدّد فعاليّة إنجازات الطالب، المشرف، وأساليب التواصل بينهما، معايير العمل الإداري الفعّال، ومعايير جديدة على مستوى تنفيذ المنهاج... ولأنّ وضع قسم الإدارة التربوية خاص كما ذكرنا آنفاً، فقد أفسحت لنا الكلية المجال لأن يشرف علينا أساتذة من غير اختصاصنا.

وفعلاً، فقد دخلنا "ماراثونا" بكل ما للكلمة من معنى لمحاولة اختيار مشروع بحث الخاص بأطروحة الدكتوراه ومن ثمّ التفتيش عن الأساتذة من غير اختصاصنا الذين فعلاً قد تمنّت عليهم الجامعة قبولهم الاشراف على أبحاثنا لتسيير أمورنا على أن يشرف علينا أساتذة تقنيين من نفس اختصاصنا.

وبذلك نستشف بالنسبة للبيئة المكبرة حسب (Leech, 2012) بأنّ ثقافة المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية هو إنتاج باحثين ذو كفاءة مهنية عالية يضاهئون الباحثين العالميين وتطوير

البحث العلمي على جميع الأصعدة وفتح المسارات. وأمّا بالنسبة لثقافة قسم التربية (الاختصاص الجامعي)، ففيما يخص فرع الادارة التربوية تتصور الباحثتان أنّ هدفه هو إنتاج أبحاثاً من شأنها تطوير الإدارة التربوية وإيجاد حلولاً للمشكلات والتحديات المواجهة من قبل مجتمع الإدارة التربوية على جميع الأصعدة بالإضافة إلى ثقافة دعم الأقران التي عشناها وتدربنا عليها من خلال مرحلة الماجستير. ولكننا لسنا على علم بالقضايا التي تهم الباحثين في مختلف الجامعات، وما هي الثقافة التي تزرعها هذه الجامعات لعدم وجود قنوات تواصل بين الجامعات ولعدم وجود دراسات ليس على صعيد لبنان وحسب بل على صعيد العالم كما أشارت (Leech, 2012) في بحثها إذ أنه لا يوجد دلائل ما هي أنواع الثقافات التي تعرض للطلاب في الجامعات.

والذي حدث أنّ إحدانا وافق أستاذها على الإشراف على بحثها لتسيير أمورها عند قبول مشروع بحثها من قبل اللجنة ولكن بشرط وجود مشرفاً تقنياً ليكون مسؤولاً مباشراً عن الإشراف على بحثها، وفعلاً وجدت دكتوراً تقنياً قبل مناقشة مشروعها ولكن ما لبث أن غيّر رأيه بعد ذلك بحجة إرتباطاته المتعددة. وبعدها بحثت وعملت مع مشرفٍ تقنيٍّ آخر قام بعرقلتها وتراجعها بدلاً من تقدمها في البحث. وبعد ذلك، بحثت عن مشرفٍ تقنيٍّ ثالثٍ من أجل إيجاد من يفهم نمط تفكيرها ويوجهه للبحث العلمي. وأخيرا وجدت دكتوراً وافق أن يشرف كقارئ على بحثها وقد أعطاها بعض الإرشادات ولكن، لأنه غير مستفيد مالياً، فقد كان من كرم أخلاقه أن وافق على مساعدتها على إنجاز الأطروحة، ولكن بالتأكيد دون أن يسأل عن تقدمها ولا مرة في البحث كمعظم المشرفين. وأما الباحثة الأخرى، فكان أستاذها قد قبل على مضض الإشراف على أطروحتها "في حال قبلتها اللجنة" من أجل تسهيل شؤون الطالبة على أن يتولى أمر أطروحتها أستاذاً تقنياً كما أوعز اليه من منسق التربية. ولكن بمجرد قبول مشروع البحث، رفض الأستاذ الدكتور رفضاً باتاً وجود أي أستاذ تقني لمساعدة الباحثة خلال السنوات الخمس جميعها رغم توسط منسق قسم التربية تحت حجة بأنّ منهجيات البحث متشابهة في الاختصاصات كلها وأنه لا حاجة له به. وقد اعتمد سياسة التقليل من قيمة شهادة الإدارة التربوية ومن قيمة أي فكر تقدمه الباحثة في كل لقاء بينهما.

ومن أهم الاحداث الجديرة بالذكر التي صدمت الباحثة والتي تم ذكرها أيضاً في بحث (Al-Kassar & Chaer, 2013) أنّه قبل موعد اليوم الدكتورالي الأول كانت الطالبة قد قابلت الأستاذ وعرضت عليه مشكلة البحث ومنهجية البحث المعتمدة وقد وافق على ذلك كما وأعطاها بحثاً لتنقده له وتعطيه تقريراً عن إذا ما كان يستحق القبول والنشر في المجلة العلمية التي يتعامل معها أم لا، وفي اليوم الدكتورالي استلم الأستاذ نقد الطالبة للبحث الذي أعطاها إياه وما لبث أن بدأ بمهاجمتها والاستهزاء بما قدمته رغم الاجتماع قبلها، ما سبّب صدمة للباحثة أوّلاً ولجمهور الطلبة ثانياً حيث أيقنت وقتها بأنه أول شخص سيهاجمها في مناقشة أطروحتها بدلاً من أن يكون أول داعماً لها. وكان ذلك سبباً مباشراً لإحباط الباحثة إضافة الى سلسلة اعتذاراته المتكررة عن الاجتماع بها وعدم حضوره اليوم الدكتورالي الثاني وتجنّبها للجلوس معه إلا أوقات تجديد الإشراف السنوي وما دفعها أيضاً لقرار عدم النزول الى الميدان قبل التأكد من أن ما تنتجه ذو قيمة.

وما أن وصلنا لنهاية السنة الرابعة، قررت الباحثة تغيير موضوع ولغة بحثها أسوة بعدد من زملائها الطلبة ومنهم زميلتها في هذا البحث والتي نصحتها أيضاً بذلك وأخبرتها بأنَ ذلك من حقها. وفعلاً، ومن خلال قراءاتها، فقد قررت تغيير نهائي لموضوع البحث ولغته وأخبرت أستاذها بذلك والذي بطبيعة الحال رفض رفضاً باتاً فتمنت عليه التنحي إن لم يرد ذلك ما دفعه لقبول

تغيير عنوان البحث ووقع على ذلك بعد سلسلة من الاقناعات، لكنه ما لبث أن حضر الى الجامعة وأعرب عن رفضه البات لتغيير عنوان البحث مما دفعها للقرار بكتابة رسالة بناء على ذلك تطلب فيها تغيير المشرف.

وبتدبير إلهي، كانت الباحثة في هذه الفترة قد قدّمت على وظيفة مساعد باحث في فريق البحث حول الإصلاح التربوي في لبنان والذي كان يقدم خدمة متابعة الباحث في أطروحته (حيث كانت الباحثة لا زالت بدون أستاذ تقني كما وصى أستاذها المشرف) وحيث تمت مقابلتها وإجراء إختبار خطي لها واختيارها مع مساعدة باحث أخرى من وسط عشرات المتقدمين للوظيفة. وكانت قد بدأت فعلياً بالعمل في الفريق البحثي الذي كانت منسقته أستاذة سابقة لها في مرحلة الماجستير، تعرفها جيداً، وتثق بقدراتها. وقد كان ذلك من أجمل عطايا الله سبحانه وتعالى لها على جميع المستويات. وعندما علمت منسقة الفريق البحثي بالأمر، تمنّت على أحد الأساتذة أن يقبلها في السنة الخامسة مشكوراً، وقد كان ذلك.

وقد تقابلت الباحثة مع هذا الأستاذ الذي كان أيضاً لديه تخوّفات من الإشراف على بحث سيبدأ في السنة الخامسة وليس من اختصاصه، وطبعاً معه حق بذلك. كما وأرسلت مشروع البحث الجديد للموافقة عليه من قبل الأستاذ الذي بدوره أعطى توجيهاته ووافق على الإشراف. وبعدها، بدأت الباحثة تعمل وقد تمّ الاتفاق على اجتماع يشمل كلاً من منسقة البحث، الاستاذ المشرف، والطالبة. ولكن الاستاذ المشرف لم يستطع الانضمام فاعتذر وقتها، وقد قامت منسقة البحث خلال هذا الاجتماع الثنائي باستثارة الذكاءين العملي والإبداعي لدى الباحثة وتوجيهها للقراءة المعمقة في نواحٍ معينة. وبعدها بفترة، تسنى للباحثة اللقاء مع الأستاذ وعرضت الأفكار التي تمت مناقشتها والمنهجية التي تفكر الباحثة باعتمادها، وقد تم التواصل مع الاستاذ فيما بعد لمعرفة متى يكون متوفّراً للمناقشة بكل جديد ولتوقيع ورقة التمديد للسنة السادسة، لكنه لم يكن لديه وقتاً حينها فوقع لها على ورقة طلب التمديد للسنة السادسة وذهب. وبعد ذلك، جلست معه جلسة لتوقيع ورقة التسجيل للسنة السادسة وعرضت عليه كل المستجدات، وحيث لاحظت الباحثة في وقتها تغيّراً في تعامله معها ما لبث أن تبلور برفضه رفضاً باتاً التوقيع على التسجيل للسنة السادسة بحجة أنّ الباحثة أرسلت له نفس مشروع البحث بعد حوالي العشرة أشهر! وبعدها رفض التكلم معها، كما ورفض وساطة منسقة فريق البحث – التي كانت ولازالت بفضل الله أوّل داعمة للباحثة لأخلاقها العالية وتقديرها للآخرين – والتي ناقشته بأسبابه الغير مقنعة وتمنت عليه التريّث حتى تصبح برتبة أستاذ دكتور في ذات السنة لنقل الاشراف لها، لكنه أيضاً رفض رفضاً مطلقاً ما اضطر الباحثة للمرة الثانية بأن تتوجه برسالة تظلّم لعميد ومجلس المعهد العالي لإيجاد حلاً لمشكلتها، وفعلاً، فقد تمت دعوة الباحثة من قبل أستاذا رائعاً وقمة في الأخلاق لمناقشة أطروحتها على أن يكون مشرفاً عليها إلى أن ينتقل الإشراف لمنسقة الفريق البحثي فور نيلها للرتبة في العام ذاته.

بعد ذلك، تبيّن للباحثة بأنّ المشرف الثاني كان قد تخلى ليس فقط عن الإشراف على أطروحتها، ولكن أيضاً عن الإشراف عن عدد من الأطروحات والتي منها أطروحة مساعدة الباحث الأخرى في الفريق البحثي – بحجة أنهم غير جديين – ما جعلها خارج الجامعة فجأة ودون سابق إنذار من أجل تسجيل أسماء طلبة جدد لديه حيث لا يسمح له أكثر من عدد معين.

وقد كان هذا موجزاً سريعاً عن أبرز التحديات التي تمت مواجهتها من قبل المشرفين بحسب "البيئة المصغرة" عند (Leech, 2012). وهكذا أمضت الباحثتين سنواتهما الست في التنقل بين أستاذاً وآخر، كلاهما واجهتا نفس المشكلات وسعتا للتعاون ودعم

بعضهما البعض خلال السنوات الست وما زالتا بفضل الله حتى إكمال الدراسة بتفوق بإذن الله.

ولا بدّ من التنويه بأنّ دعم الأقران هذا بحسب "البيئة المصغرة" عند (Leech, 2012) واقتراح الحلول لبعضهما البعض والعمل الجماعي والواضح جليّاً في هذا البحث كانت من إحدى الأسباب التي جعلتاهما تكملان مسيرة النضال من أجل التخرج باستحقاقٍ عالٍ بإذن الله.

وكما رأينا في أنماط تفكير الباحثتين وأساتذتهما المختلفة، فإنّها تختلف من إنسان إلى آخر، كذلك من طالب لآخر، ولكن من الأمور الجيدة التي تدعم أنماط التفكير وجود مشرف ذو خلق يثق بقدرات طلبته وآرائهم ومنهجية تفكيرهم ويقوم بدعمهم، ما يزيد من الثقة بالنفس عند الطلبة بأن طريقة تفكيرهم علمية وقابلة للتنفيذ العملي بفعالية. وهنا يقتضي التنويه بأن احدى الباحثتين قد عاشت مع هيئة التدريس بصفتها مساعد باحث وعايشت القضايا التي يطرحونها واكتسبت من أنماط تفكيرهم العلمي في حين أن الباحثة الثانية لم يتسنى لها ذلك كما وسائر طلبة الدكتوراه.

وبحسب (Leech, 2012)، فإنه هناك نوعان من الدافع: الداخلي والخارجي، كما وأنّ الدافع الخارجي يؤثّر على الدافع الداخلي وهو ما يزيد الطالب تفاؤلاً أو إحباطاً، هو ما يبقيه في مرحلة الدكتوراه رغم الإحباطات والصعوبات التي يواجهها.

إضافة لما سبق، فإنّ سمات الشخصية تحدّد ما إذا كان لدى الباحث القدرة والعزيمة التي تميّزه عن غيره، فقد سبق وذكرنا توقف بعض الزملاء عن إكمال رسالة الماجستير منذ السنة الأولى وبعضهم الآخر في الثانية ربّما لضعف قدراتهم على التخطيط وعلى تحدي معوقات النجاح والتي أبرزها عدم القدرة على الادارة الفعالة للوقت كالمماطلة والتسويف، ووجود مستويات أعلى من الإحباط ولا تنكر الباحثتين بأنهما عاينتا أيضاً هذه المشكلات جميعها في مرحلة الدكتوراه مع معظم زميلاتهما اللواتي ما زلن ايضاً يواجهن المزيد من التحديات لاستكمال الأطروحة حتى الوقت الحالي. ولكن العامل المشترك بيننا جميعاً هو الإصرار على تكملة المشوار رغم جميع العقبات الداخلية والخارجية.

ومن الجدير بالذكر أنّ عميد المعهد العالي الجديد اكتشف بأنّ أعداداً لا بأس بها من الطلاب يمدّد لهم لسنة سادسة وسابعة وثامنة وتاسعة وعاشرة... من أجل ذلك، فقد طلب إرسال تقريراً يبرز فيه مدى التقدم في إنجاز الأطروحة موقعة من قبل الأستاذ والطالب عند كل تسجيل لسنة جديدة ربما لأن هناك مجموعة من الطلبة غير الجديين، وهناك من الأساتذة من يأخذها بشكل مادّيّ بحت، وهناك من لا يكترث لتقدم طالبه في الدكتوراه لانشغالاته الأهم، على سبيل المثال أنّ أحد أساتذة أهم جامعة في لبنان والمشرف على أطروحة زميلة لإحدى الباحثتين لم يستطع قراءة أطروحة الدكتوراه التي قدّمتها له طالبته بعد ست سنوات من العمل الفردي لانشغالاته الدائمة، مما دفعها الى تسليم أطروحتها للمعهد العالي في شهر كانون الأول 2017 بانتظار آراء القراء لأي تعديلات من قبلهم ولكي تضمن تخرجها وعدم استبعادها من شهادة الدكتوراه في حال لم يستطع المشرف قراءة الأطروحة قبل الوقت المحدد. وهنا يبرز مدى أهمية وجود معايير وقوانين واضحة يقيّم على أساسها مدى إنتاجية المشرفين وتتم محاسبتهم بناء على ذلك.

وأما فيما يتعلق بموقع المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية "البيئة المصغرة" بحسب (Leech, 2012)، فهو مناسب لسهولة الوصول إليه في غضون 45 دقيقة، المبنى الجامعي صغير يشبه مدرسة صغيرة، تنصح الباحثتان بتحسينه وتجهيزه ليلبّي حاجات الطلبة الباحثين على المستويات العالمية ما أمكن.

وأما فيما يتعلق بمقررات برنامج الدكتوراه بحسب (Leech, 2012) فلا بدّ من الاعتراف بأنّ مقررات برنامج الدكتوراه هذه تأخذ منحىً عالمياً من خلال جعل المقررات تتطلب الحضور والمشاركة في مؤتمرات وحضور ورش عمل والمشاركة بأيامنا دكتورالية ومناقشة أطروحات الدكتوراه ونشر لأبحاث في مجلات علمية محكّمة وتعليم صفوفاً ما له من الثقل في إعداد باحث أكاديمي ذو معرفة ومهارة. ولكن، فيما يتعلق بالندوات العامة والخاصة، فقد وجدتاها الباحثتان جداً غير مجدية وتشكّل مضيعة للوقت لأنهما لم تحضران ندوات تناقش مواضيع بحثية قام بها الأساتذة المشرفين انفسهم وأسباب اختيار منهجية لها دون أخرى والتحديات التي واجهوها خلال فترة البحث والتوصيات التي ينصحوا بها الطلبة لإعداد أبحاثاً متشابهة، ولكن كان يتم اختيار أية مواضيع قديمة يحب المشرف أن يناقشها ويعرضها على شكل محاضرة، وقد ذكرت كل من (Al-Kassar & Chaer, 2013) في بحثهما بأنّ هذه المحاضرات كانت سلبية الى حد كبير.

وأما بالنسبة للتدريس ك"بيئة مصغّرة" لدى (Leech, 2012)، فقد كان من أهم المقررات التي كانت الباحثتان مع أقرانهما يطالبوا بحضورها أثناء اللقاء التقييمي الوحيد الذي دعا له منسق قسم التربية تحت دعم عميد المعهد السابق هي: كيف نعد بحثاً دون سرقات أدبية؟ وكيف نختار ونعمل على منهجيات البحث الكمي والكيفي والمختلط باحترافية؟ وما هي الطرق الإحصائية المختلفة التي تعتمد في الأبحاث الكمية المختلفة وكيف نستخدم ال SPSS لحسابها وكيف نحلل النتائج؟ وذلك لأنه لم يتم إعدادهما وزملائهما عملياً إطلاقاً في شهادة الماجستير وكانت رسالاتهم نتيجة قراءاتهم لرسالات عدة وتتبع أساليبها.

من أجل ذلك، فقد تم دعوتنا ذات مرة لمناقشة قضايانا وايجاد الحلول المناسبة والتي كانت احداها السماح لنا بحضور مقرر منهجيات البحث المعطى لشهادة الماجستير والثانية الدعوة العامة لمن يرغب منا لحضور ورشة عمل حول استخدام الSPSS حيث حضر عدداً كبيراً من الطلاب قد يصل ل 150 طالباً في القاعة وقد كانت ورشة العمل هذه صعبة على المدرب لوجود عدداً كبيراً من الطلبة من اختصاصات متعددة ولعدم قدرته على اجابة الجميع ومراقبة أعمالهم وتلبية احتياجاتهم، ووعد بورشة عمل أخرى لكننا لم نسمع بها.

إضافة الى ذلك، فقد كان يرسل لنا عبر الأيميل دعوات لأية ايام دكتورالية أو مناقشات أو ورش عمل أو غيرها، ولكن الآن لا يصلنا شيء عبر البريد الإلكتروني منذ حوالي السنتين. وقد لبّت الباحثتان حضور هذه الصفوف، ولكن ما تفاجأتا به هو أنّ أستاذة المادة، وكالعادة، وزعت شرح المادة على الطلبة الذين أصبحوا بدورهم كل حلقة دراسية يعرضون منهجاً من منهجيات البحث وتناقشه معهم. وهذا ما لم تكونا تريده، لأنهما بسهولة ممكن أن تحصلان على باوربوينت جاهزة من شبكة الإنترنت تلخص كل منهج، ورغم ذلك كانتا تصران على حضور الصفوف دون تغيرات مرغوب بها. كانتان تريدان أن تتعلما من خلال ورشات عمل: كيف تكتبان مشكلة البحث وتصيغا أسئلته؟ كيف تعتمدان منهجية معينة دون غيرها؟ كيف تعدان أسئلة مقابلة أو أسئلة استبانة ذات صدق وثبات عاليتين؟ كيف تختاران الاسلوب الإحصائي دون غيره وكيف تتقنا استخدام SPSS؟ كيف تقومان بكتابة أدبيات البحث باستراتيجية علميّة دقيقة وسريعة؟ وكيف تعتمدان على نظرية دون غيرها أو كيف تنشئان نظرية بناء على مراجعة الأدبيات؟ ما هي الفهرسة التي يريدونهما أن تتبعاهما (خاصة بأنّ إحدى الأستاذات المتخرجات من حوالي الثلاث سنوات قد غيّرت فهرسة المراجع أكثر من مرة)؟ من أجل ذلك، ظلت إحدى الباحثتين تبحث من خلال علاقاتها خارج الجامعة لكي يسمح لها بحضور صفوف في جامعة خاصة، وقد

كان ذلك، حيث تسنى للباحثة حضور آخر محاضرات لأستاذة تشرح للطلبة الSPSS لكي يطبقوه وتشرح لهم الفرق بين كيفية صياغة الأسئلة الكمية والنوعية. ورغم قلة عدد المرات، ولكنّ الباحثة قد استفادت من شرح هذه الأستاذة... لذلك، توصي الباحثتان طلبة الدكتوراه بالعمل على تذليل العقبات بطرق مختلفة وعدم انتظار الجامعة لتطويرهم، كما وأنّه من أهم المواد التي تهم طلبة الدكتوراه عالمياً ومحلياً هي منهجيات البحث الكمي والنوعي والإحصائيات التربوية. كما وتقترح الباحثتان تركيز العمل على التدريب وليس على العرض والتلقين حيث أنهما أخذتا مقرر سريع لل SPSS في مرحلة الماجستير وقيل لهما ولأقرانهما بأنه سهل التطبيق.

وأما بالنسبة لمقرر منهجية البحث، فقد تابعتاه كما سبق وذكر ولكن دون التعرف على الطرق العملية المتبعة لاختيار وانتهاج منهجيات البحوث والتقنيات الجديدة المختلفة. وهنا نجد بأنّ المعرفة بحسب (Leech, 2012) هي من أهم التحديات التي كانتا تسعان لها من أجل إنتاج أبحاثاً علمية محكمة، إذ لم يكن هناك مقرر تدريبي للقيام بالبحث.

ومن عقبات المنهاج أيضاً وبحسب Leech (2012) أنّه كان علينا أيضاً البحث عن مؤتمر داخل أو خارج البلاد ونشر دراسة إضافة الى السعي للتعلم الذاتي لإعداد وتنفيذ مراحل البحث المختلفة كما سبق ذكره.

وأمّا على صعيد المكتبة، فقد تفاجأت الباحثة بصغر حجم المكتبة مقارنة بمكتبة العمادة ولم تنتبه لوجود أجهزة الكمبيوتر فيها لقلتها وعدم تشغيلها ربما، كما وتفاجأت بموظفة مكتبة واحدة تنزعج من تغيير موقع أي كتاب ودائماً ما كانت الباحثة وزميلتها تقومان بالبحث عنها لتجداها حتى تفتح لها ولزميلتها المكتبة. لذلك، لا بد من وجود استبانات تقييمية للطلبة تستقصيهم عن فعالية الخدمة التي يحصلون عليها في المكتبة.

وأما بالنسبة للذكاء، فإنّه هنالك ٣ أنواع من الذكاء: الذكاء: التحليلي، الإبداعي، والعملي. ولقد تم تنمية الذكاء التحليلي أثناء السنوات الدراسية في المدرسة كما في الجامعة؛ وأما فيما يختص بالبرنامج الدكتورالي فهو يحتاج إلى الذكاءين الإبداعي والعملي ايضاً واللذين لم نعتد عليهما لأنه لم يتم تدريبنا على هذا الأساس وهذا نقص يجب تسليط الضوء عليه. ومما ساعد في تنمية ذكائنا التحليلي هو وجود الأيام الدكتورالية حيث كانت تتم مناقشة منهجية البحث مع بعض الأساتذة والطلبة.

لذلك نستنتج بأنّ برنامج الدكتوراه يستفاد منه من قبل الطلاب في الجامعة اللبنانية الى حد قليل – ليس بالجودة المطلوبة – رغم غناه لأنه يحتاج إلى خططاً وتقييمات وتدريبات عملية ومتابعة مستمرة من قبل ادارة الجامعة بشكل عام وقسم التربية بشكل خاص لجعله أكثر فعالية وبمستوى أفضل الجامعات العالمية. وهنا لا بد من التنويه بأن قسم التربية كان حاضراً مع مجلس الكلية – وتحت قيادة عميد المعهد العالي للدكتوراه الحكيمة والرحيمة – للنظر الى مشكلات الباحثتين بشكل خاص ولهم منا جزيل الشكر والتقدير في ذلك، ولكننا ننتظر منهم مزيداً من الدعم الأكاديمي والتقني المدروس والمتابع في كل ما يتعلق بمتطلبات اعداد وتنمية باحث علمي ذو معرفة ومهارة عاليتين

الحلول المقترحة:

1- على صعيد طلبة الدكتوراه في الجامعة اللبنانية:

وفيما يلي ملخص للخبرات التي يمكن توقعها لإنجاح مقاصد طالب الدكتوراه في الجامعة اللبنانية من خلال خبرة الطالبتين والأدبيات التي تبنتاها:

أ- من المعلوم بأن الوقت مع الأزواج والأطفال والأصدقاء سيتأثر كثيراً، لذلك يجب تنظيم الوقت للفوز بالجميع ما أمكن والاستعداد للتضحية بالنوم، والى تقليل مسؤوليات العمل، إضافة الى التخلي عن الهوايات والأنشطة الترفيهية أو الحد منها بشكل كبير مثل تصفح وسائل التواصل الإجتماعي وحضور المباريات الرياضية.

ب- إنّ الدخول في تجارب حياة جديدة كالولادة والوفاة والمرض، والزواج، وفقدان الوظائف، والترقية الوظيفية، وعددٍ لا يحصى من القيود الشخصية كالفوضى، والمماطلة، وإدارة الوقت غير الفعالة، وعدم وجود الحافز يشكّل عائقاً كبيراً إن لم يكن الأكبر لإكمال هذه الرحلة الجادة، وعليه تنصح الباحثتين الطلبة بالسعي لرفع قيمة البحث العلمي لدى الطالب ذاته ومن أهمها بأن يربطه بخدمة المجتمع وتسهيل حياة الناس وإنتاج حلول مبتكرة لمشكلاتهم والتي من شأنها رضا خالقه عنه، حتى يستطيع إدارة وقته في جميع الظروف التي من الطبيعي أن يمر بها.

ت- إنّ اتمام الأطروحة يشكّل الجانب الأكثر تحديا لدى الطالب، مما لديه من تحديات كثيرة ومتنوعة على صعيد إعداده العلمي، أو على صعيد علاقته بالكلية بشكل عام ومشرفه بشكل خاص. فإنّه لا بد من أن يسعى لحسن اختيار المشرف من خلال الاستقصاء عنه من طلبة تخرجوا على يديه، ومن الطبيعي من نفس اختصاصه، والتأكد من أنه ذو خلق وضمير مهني في التعامل مع طلبته لاجتياز نصف العقبات، ومن السعي لتنميته المهنية على مختلف الأصعدة خاصة فيما يخص بإجراءات البحث ومنهاجياته وإتقان استخدام الاحصاء الذي يخدمه كباحث من خلال طلب ذلك من كليته، التطوع في مؤسسات بحثية، حضور ورش عمل بحثية داخل وخارج الجامعة، ومتابعة كل جديد في مضمار تخصصه، فإعداد الباحث المتميز يبدأ من الشخص نفسه فيستطيع تذليل أية مصاعب وتحديات خارجية.

2- على صعيد إدارة المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية:

1) التأكد من فعالية الإشراف من خلال وضع آلية محددة وقوانين تحدد هذه العلاقة، منها:

أ- استطلاع سنوي لآراء الطلبة عن مشرفيهم في اجتماع تقييمي سنوي يخفي فيه الطلبة اسماءهم؛

ب- ومن خلال إجبار المشرفين على لقاء طلبتهم عدد أيام معينة في السنة يتم التوقيع عليها من قبل الطرفين معاً؛

ت- وأخيراً من خلال نشر لمقالة علمية مشتركة تلخص الأطروحة التي أعدها طالب الدكتوراه تحت توجيه المشرف على حساب الجامعة مع نهاية السنة الثالثة لضمان إنهاء البحث في السنة الثالثة أو المهلة المحددة لنيل شهادة الدكتوراه لتخليد إسم المشرف ببحث قصير مع طلبته يعرف من خلالها مدى إسهامه بتوجيه الطالب الى أن يأخذ الرتبة من قبل مجلس الكليّة والطلبة الجدد أثناء عمليّة اختيارهم للمشرف.

2) إنشاء مخبر بحثي مستمر في المعهد العالي للدكتوراه ضمن برنامج إعدادي كامل متكامل لطلاب الدكتوراه يشترك فيه الأساتذة من الاختصاصات جميعها مع طلبة الدكتوراه من أجل تدريب الطلبة على كل مراحل اعداد البحث الجيد على أيادي أساتذة متخصصين والتي تنمي ذكاءات الطلبة التحليلية والإبداعية والعملية وتكسبهم أنماط تفكير منسجمة مع الخبراء في هذا المجال. يتطلب هذا البرنامج من الطلبة بالمشاركة بأبحاث نوعيّة وكمية وكتابة التقارير حتى يحصلوا على أرصدة لاستكمال متطلبات الدكتوراه. ونستعيض بهذا البرنامج عن الأرصدة الحالية من حضور ندوات غير مجدية ومضيعة للوقت من أجل تحويلهم من متلقين سلبيين الى باحثين فعّالين.

3) ضرورة تنظيم مؤتمرات مرة أو اثنتان خلال العام لعرض أبحاث الأساتذة والطلبة المشتركة ليتسنى لكل الأساتذة والطلبة حضورها، المشاركة بها، والاطلاع عليها.

4) التواصل المستمر مع الطلاب عن طريق الايميل والرسائل النصية لتزويدهم بكل جديد عن الندوات والمؤتمرات داخل وخارج الجامعة والتي لها علاقة مباشرة باختصاص كل الطلاب.

5) ضرورة وجود مجلة علمية خاصّة بالجامعة اللبنانية لنشر جميع أبحاث الدكتوراه أو على الأقل تعاقد المعهد العالي للدكتوراه مع دار نشر أو أكثر ليتمكن الطلاب من نشر مقالاتهم فيها حتى يتسنى إصدار المجلّة العلميّة المحكّمة والخاصة بالجامعة.

6) توسيع مكتبة العهد العالي وزيادة عدد العاملين فيها والتأكّد من حسن معاملتهم للطلبة وخدمتهم (من خلال استبانات متوفرة في المكتبة) وإثرائها بوسائل التكنولوجيا الحديثة وبالمصادر والمراجع القديمة والحديثة لكل تخصص من التخصصات التي يمنحها.

7) إقامة ندوات ولقاءات دوريّة من أجل تقييم الوضع الراهن والاستفادة من اقتراحات المعنيين (الاساتذة والطلبة) لتطوير البرنامج ككل ومن أجل استقصاء المشكلات الأكاديمية والإدارية من الطلبة والاساتذة والعاملين والعمل على إيجاد وتقديم الحلول المناسبة. بالإضافة الى العمل على حل ومعالجة كل المشكلات الطارئة دون أي تأخير لأنّ الوقت مهم ويحسب من الوقت الممنوح للطالب لاستكماله الدكتوراه.

8) كما وينصح بإعادة النظر بالطريقة التي يعد فيها طلبة الماجستير أثناء أخذهم المقررات الخاصة بالإحصاء ومنهجيات البحث حتى تتحوّل الى ورش عمليّة بدلاً من الطريقة السلبية الحالية في تعليمها وأن يكون أحد شروط قبول التسجيل في الدكتوراه التطوع في فريق بحثي داخل الجامعة أم خارجها.

خاتمة

نستنتج أنّ التحديات التي واجهتها الباحثتان أثناء رحلة الدكتوراه في الجامعة اللبنانية ويوجهها طلاب الدكتوراه حول العالم وخاصة في الوطن العربي هي واحدة ومتكررة، ولكن بوجود مؤسسات أكاديمية تنتج أبحاثاً تهتم بهذا المجال الذي يعنى بجودة اعداد الباحثين الخبراء في شتى المجالات، فهذا لوحده يعد إنجازاً لأننا وصّفنا مشكلاتٍ وتحدياتٍ على الصعد المحلية وأعطينا بعض الحلول العملية التي من شأنها جعل البحث العلمي سهل وميسّر لدى طلبة الدراسات العليا وذو معايير دقيقة وأهداف واضحة تحاكي حاجات البلاد والمؤسسات – حتى لا تكون "بحوث للرفوف" فنقل مستواه الى أعلى المستويات العالمية دون أدنى شك، وهذا هدفنا وهدف كل أستاذ وباحث تربوي حقيقي، والخير موجود وإلى ازدياد بإذن الله تعالى.

قائمة المراجع

المراجع الأجنبية:

- Akinsanya, A., & Bach, C. (2014). *Narrative analysis: The Personal Experience Narrative approach.* ASEE 2014 Zone I Conference, April 3-5, 2014. University of Bridgepor, Bridgpeort, CT, USA.
- Al-Kassar, S., & Chaer, S. (2013). *Understanding the Graduate Student Journey: The Case of the Lebanese University*. Graduate and Postgraduate Programs in Education in Arab Universities: Quality and Added Value.
- Bozeman, B., Dietz, J., & Gaughan, M. (2001). *Scientific and Technical Human Capital: An Alternative Model for Research Evaluation*. International Journal of Technology Management, 22(7): 636-655.
- Callary, B., Werthner, P., & Trudel, P. (2012). *The Lived Experience of a Doctoral Student: The Process of Learning and Becoming.* The Qualitative Report, 17(43), 1-20.
- Devenish, R., Dyer, S., Jefferson, T., Lord, L., Leeuwen, S., & Fazakerley, V., (2009). *Peer to Peer Support: The Disappearing Work in the Doctoral Student Experience*. Higher Education Research and Development, 28 (1), 59-70.
- Glaze, J. (2002). *Ph.D. study and the use of a reflective diary: A dialogue with self*. Reflective Practice, 3 (2), 153-166.
- Hockey, J. (2004). *New territory: Problems of adjusting to the first year of a social science PhD*. Studies in Higher Education, 19(2), 177-199.
- Ibarra, H. & Barbulescu, R. (2010). *Identity as Narrative: Prevalence, Effectiveness, and Consequences of Narrative Identity Work in Macro Work Role*. The Academy of Management Review, 35 (1), 135. DOI: 10.5465/AMR.2010.45577925.
- Leech, N.L., Crepeau-Hobson F., Perkins, M., & Haug, C.A. (2016). *Research and Evaluation Methods Programs in the United States.* Quality Approaches in Higher Education, 2 (6).
- Leech, L.N. (2012). *Educating Knowledgeable and Skilled Researchers in Doctoral Programs in Schools of Education: A New Model.* International Journal of Doctoral Studies.
- Levine, A. (2007). *Educating Researches.* The Education Schools Project.
- Lovitts, B.E. (2005). *Being a Good Course-Taker is not Enough: A Theoretical Perspective on the Transition to Independent Research*. Studies in Higher Education, 30 (2): 137-154.

DOI: 10.1080/03075070500043093.

- Riessman, C. K. (2005). *Narrative Analysis. In: Narrative, Memory & Everyday Life.* University of Huddersfield, Huddersfield, 1-7.
- Santicola, L. (2013). *Pressing On: Persistence Through a Doctoral Cohort Program in Education.* The Clute Institute, 6 (2).
- Spaulding, L.S. & Rockinson-Szapkiw, A.J. (2012). *Hearing their Voices: Factors Doctoral Candidates Attribute to their Persistence.* International Journal of Doctoral Studies, 7.
- Sweitzer, V. (2009). *Towards a Theory of Doctoral Student Professional Identity Development: A Developmental Networks Approach. The Journal of Higher Education, 80* (1), 1-33.
- Womujuni, V. (2007). *"The Challenges International Students Face in Adjusting to Their New Status as Graduate Students: An Exploratory Case Study".* Dissertations and Theses. Paper 3972.

المراجع العربية:

- عزيز، س.، بوزغاية، ب. المشكلات التي تواجه البحث العلمي في الوطن العربي. جامعة ورقلة.
- فلوح، أ. (2017). مشكلات البحث العلمي في الجامعة الجزائرية: المركز الجامعي نموذجا. كتاب أعمال الأمانة العلمية، 63. تم استرجاعه في 13 كانون الثاني 2018 من: https://manifest.univouargla.dz/...sciences...sciences...الوطني.../12/...
- عسيري، ع. ع. إ. و طه، ر.س. (2012). *صعوبات البحث العلمي (المنهجية/ الإحصائية) لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى.*
- مظلوم، ح.ج.، خلف، ك.ب. (2007). *تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة القادسية من وجهة نظر الطلبة.* مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 3-4 (6).
- ياسين، ز. (2009). *مشكلات طلبة الدراسات العليا في كلية الآداب / جامعة النجاح الوطنية.* تم استرجاعه في 13 كانون الثاني 2018 من: https://repository.najah.edu/handle/20.500.11888/9643

ضمان جودة الخدمات التعليمية ودورها في تعزيز الولاء التنظيمي

دراسة تحليلية لآراء عينة من الكوادر التدريسية في الجامعة اللبنانية الفرنسية– العراق

م.م. هاورى نورالدين صابر
مدير ضمان الجودة في الجامعة اللبنانية الفرنسية – اربيل – اقليم كوردستان العراق
hawre.sabir@lfu.edu.krd
م. زانا مجيد صادق
مدرس في قسم ادارة الاعمال– جامعة كويه – اقليم كوردستان العراق
و محاضر في الجامعة اللبنانية الفرنسية
zana.sadq@koyauniversity.org

المستخلص:

يهدف البحث معرفة دور جودة الخدمات التعليمية في تعزيز الولاء التنظيمي من خلال وجهات نظر عينة من اعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة اللبنانية الفرنسية في مدينة اربيل. وقد قام الباحثان بتصميم استمارة الاستبيان وزعت على عينة عشوائية تمثلت بـ (74) كادرا تدريسيا. اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وتم التوصل إلى جملة من النتائج أهمها: ان مستوى تصورات افراد عينة البحث حول جودة الخدمات التعليمية والولاء التنظيمي كان متوسطا ومرتفعا، ووجود علاقة وتأثير معنوية بين جودة الخدمات التعليمية والولاء التنظيمي. بناء على النتائج التي توصل اليها البحث، تم تقديم جملة من المقترحات من أهمها ضرورة المحافضة على المساواة التامة بين الكوادر التدريسية من قبل ادارة الجامعة، وأن تحرص إدارة الجامعة على حل المشكلات التي تواجه النشاطات والمهام دون تأخير وتوفير وسائل الاتصال متبادل بين الجامعة والكوادر التدريسية.

الكلمات الدالة:

جودة الخدمات التعليمية، الملموسية، الاعتمادية، التعاطف، الامان، الولاء التنظيمي.

المقدمة:

تعتبر الجودة أحد أهم الوسائل والأساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحالي الذي يطلق عليه بعض المفكرين بأنه عصر الجودة، فلم تعد الجودة ترفا ترنو إليه المؤسسات التعليمية او بديلا تأخذ به او تتركه الأنظمة التعليمية، بل أصبح ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة، وهي دليل على بقاء الروح وروح البقاء لدى المؤسسة التعليمية. وقد حاز موضوع جودة خدمات التعليم الجامعي على اهتمام واسع لدى الكتاب والباحثين بسبب الدور الذي تؤديه الجامعات في تبني ونشر العلم والمعرفة في كافة المجالات، وهو الهدف الاساس الذي تسعى الى تحقيقيه المجتمعات التي تبغي الوصول الى مستوى العالي للدول المتقدمة. إنّ جودة الخدمات في التعليم تعني قدرة المؤسسة التعليمية على تقديم خدمة بمستوى عال من الجودة المتميزة، وتستطيع من خلالها الوفاء باحتياجات ورغبات عملائها (الطلبة، التدريسين، أولياء الأمور أصحاب العمل، المجتمع، وغيرهم)، وبالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم وبما يحقق الرضا والسعادة لديهم. ويتم ذلك من خلال مقاييس موضوعة سلفاً لتقييم المخرجات، والتحقق من صفة التميز فيها. ونظرا لما يواجهه قطاع التعليم العالي من تحديات وتغييرات مستمرة يمكن لها أن تؤثر بصورة سلبية على خدمات مؤسسات التعليم العالي، سعت معظم الدول إلى تبني نظم لضمان جودة الخدمات التعليمية حتى تتمكن جامعاتها من مواجهة مختلف التحديات وتكسب رضى الأطراف المستفيدة من خدماتها. وبناءً على ماتقدم فقد جاءت البحث الحالي للكشف عن الدور الذي تلعبة جودة الخدمات التعليمية في تعزيز مستوى الولاء التنظيمي من خلال وجهات نظر الكوادر التدريسية في الجامعة اللبنانية الفرنسية في مدينة اربيل.

المحور الاول: إطار العام للبحث

اولاً: مشكلة البحث:

يعتبر قطاع الخدمات التعليمية من اهم القطاعات واكثرها حيوية سواء أكان في الدول النامية او المقدمة، نظرا لأنه يخدم اعداداً كبيرة من فئات الشعب المختلفة، وقد ارتبط اتساع عدد الجامعات بانخفاض مستويات الخدمة المقدمة للمعنيين. وقد إثر ذلك على جوانب الحياة المتعددة للكوادر التدريسية، بما في ذلك الجوانب الاكاديمية والدعم الاجتماعي والمالي. مما ولد الكثير من العراقيل والمشكلات المتعلقة بجودة الخدمات التعليمية والولاء التنظيمي وعلاقتهما ببعضهما البعض. من هنا جاءت فكرة البحث والتي من خلالها تحاول اثارة التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى تصورات افراد عينة البحث من اعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة اللبنانية الفرنسية حول جودة الخدمات التعليمية بأبعادها (الملموسية، الاعتمادية، الاستجابة، التعاطف، السلامة)؟
2. ما مستوى تصورات افراد عينة البحث من اعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة اللبنانية الفرنسية حول الولاء التنظيمي وابعادة؟
3. ما مستوى علاقات الارتباط والتاثير بين جودة الخدمات التعليمية والولاء التنظيمي؟

ثانياً: أهداف البحث:

1. معرفة مدى تطبيق ابعاد جودة خدمات التعليمية في الجامعة اللبنانية الفرنسية في مدينة اربيل.
2. التعرف على طبيعة العلاقة والتأثير بين ابعاد جودة الخدمات التعليمية والولاء التنظيمي.
3. تقديم مجموعة من المقترحات الملائمة لذوي العلاقة والاختصاص ضمن مجال ونطاق البحث.

ثالثاً: أهمية البحث:

1. تسليط الضوء على واقع جودة خدمات التعليمية وإبراز أهميتها في المؤسسات التعليمية.
2. يسهم البحث في تحديد العلاقات الارتباطية والتأثير به بين المتغيرات.
3. التوصل إلى أستنتاجات وتقديم مقترحات لخدمة الجامعة المبحوثة.

رابعا: فرضيات البحث:

الفرضية الاولى: توجد علاقة ارتباط إحصائية ذات دلالة معنوية بين جودة الخدمات التعليمية والولاء التنظيمي مجتمعة ومنفردة.

الفرضية الثانية: هناك تاثير معنوي ذو دلالة أحصائية لجودة الخدمات التعليمية في الولاء التنظيمي مجتمعة ومنفردة.

خامسا: مجتمع البحث و عينتها:

يمثل ميدان البحث بالجامعة اللبنانية الفرنسية في مدينة اربيل باقليم كوردستان العراق, ويتمثل مجتمع البحث بجميع اعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة و البالغة عددهم قرابة (200) كادرا تدريسيا. اما عينة البحث فتتمثل بـ (74) كادرا تدريسيا في الجامعة اللبنانية الفرنسية.

سادسا: أداة البحث

استخدم البحث استبانة من تصميم وتطوير الباحثان وتتكون الاستبانة في صورتها النهائية من (40) عبارة موزعة على قسمين. القسم الأول يحتوي على (25) فقرة تهدف إلى تعرف اتجاهات المبحوثين حول تبني الجامعة اللبنانية الفرنسية لمفهوم جودة الخدمات التعليمية، اما القسم الثاني فيحتوي على (15) فقرة للتعرف على ابعاد الولاء التنظيمي من وجهة نظر الكوادر التدريسية عينة البحث. وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (Likert scale) (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة) وقد خصص لها الأوزان (3, 5,4 2,1) على التوالي. وتم تصنيف مستوى متغيرات البحث على ثلاثة مستويات وعلى النحو الاتي:

منخفض = 2.33 واقل. ويعني ان تصورات عينة البحث للفقرات منخفضة.

متوسط = 2.34 – 3.66. ويعني ان تصورات عينة البحث للفقرات متوسطة.

مرتفع = 3.67 وفما فوق. يعني ان تصورات عينة البحث للفقرات مرتفعة.

المحور الثاني: الجانب النظري

اولاً: جودة الخدمات التعليمية:

يحضى الاهتمام بموضوع جودة الخدمات في المؤسسات التعليمية باهتمام بالغ لدى المعنيين لدوره الكبير في التحسين المستمر, و قد ساهم ازدياد المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي لجذب الطلبة اليها والتحاقهم بها على تحقيق أهمية كبيرة لهذه المؤسسات, و يعرف جودة الخدمات في المؤسسات التعليمية على أنّه: "القوة المرشدة وراء نجاح أي برنامج أو نظام أو مقرر دراسي، وهذا الأمر يستدعي أن تندمج آلياتها في جميع نشاطات المؤسسة التعليمية، وأنّ هدف ضمان الجودة هو دائما تفادي وقوع الأخطاء ومنع الفشل (الطائي و اخرون, 2008, 309). ويعرف بأنة: "عملية منظمة لتفحص النوعية تقضي على التأكد من وفاء المؤسسة التعليمية (أو البرنامج) بالمعايير، ومن قدرتها على التحسين المستمر والوفاء بها لاحقا، بحيث إنّ المؤسسة تضمن الجودة لنفسها، وبحيث إنّ الجهة الخارجية تضمن للجمهور العام جودة التعليم في المؤسسة (الخطيب والخطيب, 2010, 36). وعرفة (حنان، 2010، 113) بإنها مجموعة من المواصفات التي تسعى إدارة الجامعة إلى توفيرها، بحيث تصبح مخرجات الجامعة قادرة على سد احتياجات منظمة المجتمع الخالية والمستقبلية، وتكون قابلة للقياس، باعتماد مؤشرات رقابية يتم إعدادها بصيغ علمية حديثة. وعرف كل من (ماهر وحسين، 2014، 227) جودة التعليم بأنها نظام تقع مسؤوليته على عاتق إدارة الجامعة لرفع المستوى العلمي

فيها وتحسينه باستمرار من خلال وضع الخطط اللازمة للعملية التعليمية والمتمثلة بالمدخلات (الطالب)، والعمليات (المدرس والقاعة والمنهج)، والمخرجات (خريج متعلم)، والتغذية العكسية (لتقييم إيجابيات العملية وسلبياتها). ويعرفه الباحثان بأنة عبارة عن جودة عناصر العملية التعليمية المكونة من الطلبة الجامعيين، اعضاء الهيئة التدريسية، جودة البرامج والمناهج التعليمية، طرائق التدريس، وجودة المراكز العلمية من المختبرات والمستلزمات الاخري والذي يلبي احتياجات سوق العمل.

وأشار الربيعي (2009) أن للجودة فوائد كثيرة ومتعددة تظهر نتائجها من خلال عملية التطبيق التي تقوم بها الجامعة أو المؤسسة التعليمية، بعضها:

1. تحسين وتطوير التعليم الجامعي والعملية التربوية برمتها.
2. التركيز على تطوير وتنمية معارف الكوادر التدريسية في المؤسسة التعليمية أكثر من تحديد المسؤولية.
3. نشر أخلاقيات التقييم الذاتي والشفافية.
4. تطبيق واستخدام المعايير وعدم ترك شيء للأحكام الشخصية

أبعاد جودة الخدمة التعليمية

1. الملموسية: تمثل الجوانب الملوسة والمتعلقة بالخدمة مثل مباني الجامعة والتقنيات الحديثة المستخدمة فيها والتسهيلات الداخلية للأبنية والتجهيزات اللازمة لتقديم الخدمة ومظهر أعضاء هيئة التدريس والموظفين. (الجنابي, 2008). وفي هذا البعد يتم قياس المقومات والتسهيلات المادية المتاحة في المؤسسة، وتتضمن أربعة أبعاد تقيس التجهيزات من الأجهزة والمعدات والأثاث والديكور والإضاءة ومظهر العاملين (الشويعر, 2009, 15). وتم دراسة هذا البعد في البحث الحالي من خلال معرفة مدى توافر القاعات الدراسية، المستلزمات ومباني والمنشأت الترفيهية، والمكتبات العلمية، والمرافق الملموسة الاخرى.

2. الاعتمادية: وتمثل وفاء الجامعة بالتزاماتها التي وعدت بها المستفيدين، واهتماماتها بحل مشاكلهم، وحرصها على تحري الصحة والدقة في أداء الخدمة، والتزامها بتقديم خدماتها في الوقت الذي وعدت بتقديم الخدمة فيه للمستفيدين، وأخيراً احتفاظها بسجلات دقيقة عن محتوياتها وخدماتها (قدورة، 2011، 29– 30). وفي البحث الحالي تم دراسة هذا البعد من خلال تعامل ادارة الجامعة مع الكوادر التدريسية والتسهيلات اللازمة المقدمة للكوادر التدريسية، حرص الجامعة بالمواعيد والارشادات والقوانين.

3. الاستجابة: إن هذا البعد يركز على تحقيق الاستجابة العالية والسريعة للتغيرات في بيئة المنظمات التعليمية ومنظمات التعليم العالي، وهذا يتطلب المرونة الكافية للاستجابة لهذه التغيرات ومن أهم هذه التغيرات التي تطرأ على البيئة التغير في احتياجات سوق العمل، والتغير في منظومة التطور الاقتصادي، والاستجابة العالية والسريعة للتغيرات البيئية (الجنابي والطاهر،2008، 179). وفي البحث الحالي تم دراسة هذا البعد من خلال معاملة الجامعة

بالعدل والمساواة بين الكوادر التدريسية وحل المشكلات وتوافر وسائل الاتصالات اللازمة.

4. التعاطف: وهي عبارة عن توفير جو من الاحترام المتبادل والتعامل الحسن الذي يستند على الأسس الأخلاقية والتنظيمية والمهنية التي تحفظ لعضو هيئة التدريس والإداري مكانته واحترامه وهيبته، وتحفظ للتدريسي كرامته مع التعامل الإنساني الراقي (نمور، 2012، 90). وفي البحث الحالي تم دراسة هذا البعد من خلال حرص الجامعة بالمعاملة الحسنة والابتعاد عن الواسطات والمحسوبية، وتنظيم الامور الادارية والعلمية بما يلائم مصلحة المستفيدين.

5. السلامة (الأمان): أي توفير الخدمات التعليمية في جو آمن يخلو من المخاطر قدر الإمكان، إذ أن المستفيدين يميلون إلى تفضيل منظمات التعليم التي توفر له درجة أفضل من الأمان و يلاحظ أن الأنظمة والقوانين في دول العالم تحرص على توفير خدمات تعليمية آمنة (نمور، 2012 ، 91). وفي البحث الحالي تم دراسة هذا البعد من خلال الشعور بالامان الشخصي في الجامعة، والمحافضة على سرية وخصوصية المعلومات المتعلقة بالكوادر التدريسية، واللباقة وحسن التعامل من قبل ادارة الجامعة.

ثانياً: الولاء التنظيمي

تتعدد وجهات النظر الخاصة بمفهوم الولاء التنظيمي، فهناك من ينظر إليه من زاوية عاطفية بوصفه درجة الارتباط النفسي للفرد بالمنظمة من خلال المشاعر مثل الانتماء والالتزام الذي هو نتيجة ذلك الانتماء، حيث تصف مشاعر الأفراد العاملين وارتباطهم بالمنظمة. وهناك من ينظر إليها على أنه حالة شعورية مستمرة مبنية على العلاقة المتبادلة بين الفرد والمنظمة، حيث يحصل الفرد بموجب ذلك على مميزات معينة كالأمن والأمان والطمأنينة. وقد عرف الولاء التنظيمي بأنه "ارتباط الأفراد بالإدارة بصورة غير رسمية، لا تخضع للقوانين واللوائح المتعارف عليها؛ بحيث يستطيع الفرد الذي يتميز بالولاء، التفاني في سبيل المصلحة العامة ونبذ الفردية أو المصلحة الشخصية، مما يؤدي إلى توافق سلوكه مع أهداف المنظمة التعليمية؛ ويرجع ذلك إلى أن الولاء يتميز بمظهرين: أولا ارتباط الأفراد بالأهداف العامة للمنظمة التعليمية. وثانيا استمرارية النظام والمحافظة عليه داخل المنظمة (الأحمدي, 2004, 9). ويعرفه (الصيرفي, 2005, 216) بأنه ارتباط وجداني بين أهداف المنظمة وقيمها وبين دور الفرد المرتبط بأهدافها وقيمها وغاياتها. وعرف بأنة "حالة استعداد الفرد على بذل درجات عالية من الجهد لصالح التنظيم، والرغبة القوية في البقاء في التنظيم، وقبول القيم والأهداف الرئيسية للتنظيم" (العزاوي وجواد, 2010, 426). ويرى (اليوسف، 2013) بأنة يختلف مفهوم الولاء التنظيمي عن مفهوم الرضا الوظيفي، فقد يكون الفرد غير راضٍ عن العمل الذي يؤديه ولكن درجة ولائه كبيرة جدا. وقد يكون الفرد راضياً عن العمل الذي يؤديه ولكن درجة ولائه للمنظمة خفيفة. ويعرف الباحثان الولاء التنظيمي بأنة حالة توحد الكادر التدريسي مع الجامعة التي يعمل فيها، ومع أهدافها ورغبته بالمحافظة على عضويته فيها.

أبعاد الولاء التنظيمي

تعتبر Buchanan من أوائل الذين اهتموا بالولاء التنظيمي، إذ رأى بوكنان أنه الارتباط القوي للعامل بأهداف وقيم المنظمة بغض النظر عن القيم المادية المكتسبة له، وفرق بين مرتكزات ثلاث يقوم عليها الولاء التنظيمي والتي تم الاعتماد عليهم في هذة البحث كمتغيرات تابعة، وهي: (أبو سنينة والبياتي, 2013, 103):

1. **الإحساس بالانتماء:** ويظهر في التعبير عن الفخر بالمنظمة والقناعه الذاتية بأهدافها وقيمها. وفي البحث الحالي تم دراسة هذا البعد من خلال معرفة درجة انتماء الكوادر التدريسية بالجامعة، وسمعة الجامعة، والمحافضة على ممتلكات الجامعة.
2. **الاندماج والمساهمة الفعالة:** من قبل العامل بعمله والذي ينبع من رضاه بأهمية الأنشطة والأدوار التي يقوم بها. وفي البحث الحالي تم دراسة هذا البعد من خلال قياس درجة الفخر بالعمل من قبل عينة البحث، والعلاقات الجيدة مع الاخرين، والرضا الوظيفي.
3. **الإخلاص والوفاء:** الذي يسميه البعض بالولاء ويعبر الفرد عن ذلك في رغبته بالاستمرار في المنظمة وبذل الجهد في تحقيق أهدافه وأهداف المنظمة. وفي البحث الحالي تم دراسة هذا البعد من خلال قياس درجة الاخلاص والوفاء للجامعة وتقديم صورة جيدة للاخرين عن الجامعة.

المحور الثالث: الجانب التطبيقي

اولا: ثبات الاستبانة:

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الإستبانة، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (1). واضح من النتائج الموضحة في جدول (1) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة لكل مجال وتتراوح (0.787) و (0.852) لكل مجال من مجالات الإستبانة، وكذلك لجميع فقرات الإستبانة تساوي (0.821) قيمة الصدق الذاتي كانت مرتفعة لكل مجال وتتراوح بين (0.891)، (0.928) لكل مجال من مجالات الإستبانة، وكذلك قيمة الصدق الذاتي لجميع فقرات الإستبانة تساوي (0.912) وبالتالي يمكن القول بأن معاملي الثبات والصدق مرتفع.

جدول (1) قيمة معاملات ثبات الاستبانة

م	المتغيرات	معامل ألفا كرونباخ	الصدق الذاتي*
.1	جودة الخدمات التعليمية	0.787	0.891
.2	الولاء التنظيمي	0.852	0.928
.3	جميع فقرات الاستبانة	0.821	0.912

* الصدق الذاتي = الجذر التربيعي الموجب للثبات

ثانيا: وصف وتشخيص متغيرات البحث:

يلاحظ من خلال الجدول (2) الى أن المتوسط الكلي لأبعاد جودة الخدمات التعليمية بلغ معدلا مرتفعا (3.762) وهي قيمة تعبر عن إدراك لوجود جودة عالية في الخدمات التعليمية المقدمة من قبل الجامعة اللبنانية الفرنسية, اما بالنسبة للابعاد فقد بلغت اعلى مستوى لها في بعد الملموسية حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.98) وهي قيمة مرتفعة و تعكس وجود اهتمام من قبل الجامعة بالمباني و القاعات الدراسية و الملاعب المناسبة لمختلف الالعاب و المرافق العامة و الخاصة الاخرى, اما أدنى مستوى لابعاد جودة الخدمات التعليمية كان بعد التعاطف حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.53) و هي قيمة متوسطة وفقا للمتوسط الحسابي.

جدول (2) الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد جودة الخدمات التعليمية

ت	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى البعد وفقا للمتوسط الحسابي
1	الملموسية	3.98	1.095	1	مرتفع
2	الاعتمادية	3.80	1.282	3	مرتفع
3	الاستجابة	3.81	1.105	2	مرتفع
4	التعاطف	3.53	1.323	5	متوسط
5	السلامة (الامان)	3.69	1.071	4	مرتفع
المتوسط الكلي		3.762	1.1752	-	مرتفع

تشير المعطيات الاحصائية في الجدول رقم (3) الى ان المتوسط الكلي لأبعاد المتغير التابع الولاء التنظيمي كان مرتفعا حيث بلغ (3.69) وبانحراف معياري عام (1.1183) الامر الذي يشير الى ارتفاع الحالة المتوسط فيما يخص الولاء التنظيمي من وجهة نظر الكوادر التدريسية عينة البحث. وقد احتل البعد الاخلاص والوفاء المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معيارى (1.105) وهي وسط حسابي مرتفع، وتلاة في المرتبة الثانية بعد الاحساس بالانتماء بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (1.066) و في المرتبة الاخيرة جاء بعد الاندماج و المساهمة الفعالة و بمتوسط حسابي (3.53) و انحراف معياري (1.184).

جدول (3) الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الولاء التنظيمي

ت	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى البعد وفقا للمتوسط الحسابي
1	الإحساس بالانتماء	3.68	1.066	2	مرتفع
2	الاندماج والمساهمة الفعالة	3.53	1.184	3	متوسط
3	الإخلاص والوفاء	3.86	1.105	1	مرتفع
المتوسط الكلي		3.69	1.1183	-	مرتفع

تحليل علاقات الارتباط بين متغيرات البحث:

يشير جدول (4) الى وجود علاقة ارتباط معنوية موجبة ومافوق المتوسط بين المتغيرين (جودة الخدمات التعليمية والولاء التنظيمي) ويدعم ذلك قيمة معامل الارتباط الكلية والبالغة (.695) وعند مستوى معنوية (0.01) وبلغت القيمة الاحتمالية (0.000).

جدول (4) معامل الارتباط بين ابعاد جودة الخدمات التعليمية ومستوى الولاء التنظيمي

	الولاء التنظيمي	
ابعاد جودة الخدمات التعليمية	قيمة معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
	.695**	.000
الملموسية	.608**	.000
الاعتمادية	.654**	.000
الاستجابة	.683**	.000
التعاطف	.613**	.000
السلامة	.773**	.000

اما على مستوى الابعاد فتشير نتائج الجدول (4) إلى أن هناك علاقة ارتباط معنوية بين ابعاد جودة الخدمات التعليمية (الملموسية، الاعتمادية، الاستجابة، التعاطف، السلامة) والولاء التنظيمي، حيث بلغت قيم الارتباط (.608)، (.654)، (.683). (.613)، و (.773) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي علاقات ارتباط معنوية، ويدل هذا على الدور الذي تلعبه ابعاد جودة خدمات التعليمية في تعزيز الولاء التنظيمي. وهذه النتيجة تدعم صحة الفرضية الاولى.

تحليل علاقات التأثير بين متغيرات البحث:

يمثل مضمون الجدول (5) اختباراً للفرضية الثانية، إذ تبين عند تحليل البيانات وجود تأثير معنوي ذات دلالة إحصائية لابعاد جودة الخدمات التعليمية في تعزيز مستوى الولاء التنظيمي للمنظمة المبحوثة، ويدعمه قيمة (F) المحسوبة (103.898) وهي قيمة معنوية عند (0.000)، وفسرت قيمة ابعاد جودة الخدمات التعليمية التي بلغت (68.0%) من التباين الحاصل في تعزيز مستوى الولاء التنظيمي. وان حوالي (32.0%) من المتغيرات لم يتضمنها الأنموذج الحالي للبحث

جدول (5) تأثير ابعاد جودة الخدمات التعليمية في الولاء التنظيمي

المتغير التابع المتغير المستقل	الولاء التنظيمي		
ابعاد جودة الخدمات التعليمية	القيمة الاحتمالية	F	R^2
	.000	103.898	.680
الملموسية	.000	68.684	.351
الاعتمادية	.000	86.061	.416
الاستجابة	.000	87.452	.420
التعاطف	.000	70.919	.396
السلامة	.000	190.938	.612

اما على مستوى الابعاد فتشير نتائج الجدول (5) إلى تأثير لابعاد جودة الخدمات التعليمية (الملموسية، الاعتمادية، الاستجابة، التعاطف، السلامة) في تعزيز مستوى الولاء التنظيمي، وفسرت قيمة ابعاد جودة التعليم التي بلغت (35.1%)، (41.6%)، (42.0%)، (39.6%)، و(61.2%) على التوالي من التباين الحاصل في تعزيز مستوى الولاء التنظيمي وهذه النتائج تدعم صحة الفرضية الثانية.

المبحث الرابع :الاستنتاجات والتوصيات.

اولا: الاستنتاجات:

1. أوضحت نتائج التحليل الوصفي بان الافراد عينة البحث يرون بان الجامعة يحرص على التعامل بأسلوب لطيف واحترام مع الكوادر التدريسية وتتسم مباني الجامعة المبحوثة بالعصرية والنظافة، وتوفر الجامعة أجواء من الهدوء اللازم.
2. أوضحت نتائج التحليل الوصفي بان إدارة الجامعة تحرص على المساواة التامة بين الكوادر التدريسية وترفض كل أشكال التمييز بينهم وتعمل على حل المشكلات التي تواجه الكوادر التدريسية دون تأخير.
3. دلت النتائج بان الكوادر التدريسية في الكليات المختلفة في الجامعة على دراية واسعة بأنظمة وقوانين الجامعة بالاضافة الى حرص الجامعة على توفير أجواء من الهدوء اللازم لإجراء الدوام فيها.
4. اثبتت نتائج التحليل الاحصائي بان ابعاد جودة خدمات التعليمية مجتمعة ومنفردة ترتبط بعلاقات ايجابية ومعنوية في تعزيز مستوى الولاء التنظيمي، وقد كان العلاقة الارتباطية بين بعد السلامة (الامان) ومستوى الولاء التنظيمي كان من اقوى العلاقات الارتباطية في حين كان العلاقة الارتباطية بين بعد الملموسية ومستوى الولاء التنظيمي من أضعف العلاقات الارتباطية.
5. اظهرت نتائج التحليل الاحصائي ان هناك تأثيرا لابعاد جودة الخدمات التعليمية مجتمعة ومنفردة في تعزيز مستوى الولاء التنظيمي وقد كان تأثير بعد السلامة (الامان) في تعزيز مستوى الولاء التنظيمي من اقوى العلاقات التأثيرية في حين كان تاثير بعد الملموسية في تعزيز مستوى الولاء التنظيمي من أضعف العلاقات التاثيرية.

ثانيا: المقترحات:

1. ضرورة المحافضة على المساواة التامة بين الكوادر التدريسية من قبل ادارة الجامعة ورفض كل أشكال التمييز بينهم عند حدوث الاشكاليات وان تحرص إدارة الجامعة على حل المشكلات التي تواجه النشاطات والمهام المختلفة دون تأخير وتوفير وسائل الاتصال المتبادل بين الجامعة والكوادر التدريسية.
2. ضرورة ان تحرص إدارة الجامعة على التعاطف مع الكوادر التدريسية عند وقوع المشكلات والابتعاد عن المحسوبية والواسطة في التعامل مع القضايا المختلفة.
3. ضرورة ان يشعر الكوادر التدريسية والعاملون بالأمان الشخصي أثناء تواجدهم في الجامعة وان يتم تقييم أعمال وواجبات الكوادر التدريسية بعدالة وموضوعية دون النظر للعلاقات الشخصية وحسن الخلق في التعامل من قبل ادارة القسم واعضاء هيئة التدريس في الجامعة.
4. ضرورة ان تحرص الجامعة على نشر التسامح بين المستفيدين وفي تكوين الانطباع الجيد عن الجامعة في أوساط المجتمع وان تلبي الجامعة الاحتياجات المتجددة للجميع.

المصادر:

- أبو سنينه، عونيه، والبياتي، عبد الجبار (2014) مستوى إدارة الصراع التنظيمي لمديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقته بمستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد10 ، عدد1, ص:119 -101.
- الصيرفي, محمد (225) "السلوك التنظيمي"، مؤسسة حورس، الإسكندرية، مصر.
- الأحمدي، طلال .(2004) الولاء التنظيمي وعلاقته بالخصائص الشخصية والرغبة في ترك المنظمة والمهنة، المجلة العربية للإدارة، مجلد24 , العدد الاول، ص:40-1.
- الجنابي، أميرة هاتف وطاهر ناجحة محمد، (2008)، أثر أبعاد جودة التعليم التقني في تعزيز قيمة الزبون: دراسة تطبيقية في المعهد التقني – نجف، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والادارية، المجلد (2)، العدد (10).
- حنان، رزق الله، (2010)، أثر التمكين على تحسين جودة الخدمة التعليمية بالجامعة: دراسة ميدانية لعينة من كليات جامعة منتوري قسنطينة، رسالة ماجستير غير المنشورة، جامعة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير.
- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (2010) الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية، اربد: علم الكتب الحديث، الطبعة الأولى.
- الربيعي، محمد (2009) لماذا نحن بحاجه إلى نظام لضمان الجودة في الجامعة.
- الشويعر، خولة بنت محمد 2009، قياس جودة خدمات المكتبات العامة :دراسة حالة مكتبة الملك عبد العزيز العامة بالرياض، مجلة دراسات المعلومات، العدد الخامس، ص 7– 15.
- الطائي، يوسف حجيم، والعبادي، محمد فوزي، والعبادي، هاشم فوزي (2008) إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- العزاوي، نجم عبدلله وعباس، حسين جواد(2010) ، الوظائف الإستراتيجية في الموارد البشرية، عمان، دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- قدورة، روان منير، (2011)، دور جودة الخدمة في تعزيز أثر التوجه بالزبائن على رضا في بيئة الجامعات الأردنية الخاصة، رسالة ماجستير غير المنشورة، جامعة الشرق الاوسط، كلية الاعمال.
- ماهر، اسعد حمدي محمد وحسين، محمد إبراهيم محمد، (2014)، أثر عمليات إدارة المعرفة على جودة التعليم العالي في العراق دراسة تحليلية من منظور ريادي، المؤتمر السعودي الدولي لجمعيات ومراكز ريادة الأعمال، الرياض.

- نمور، نوال، (2012)، كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي: دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير جامعة منتوري قسنطينة، رسالة ماجستير غير المنشورة، جامعة منتوري – قسنطينة، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير. اليوسف، منصور صالح (2013) مفهوم الإدارة العامة، الرياض

استخدام اليات التعلم الاستراتيجي كمنهج لتحسين مبادئ جودة المؤسسات التعليمية
دراسة تطبيقية لعينة من القيادات الجامعية الاهلية في العراق

م. د محمد ثابت الكرعاوي/جامعة الكوفة– كلية الإدارة والاقتصاد/قسم ادارة الاعمال
Mohammedthabit222@gmail.com

الملخص

اهتمت الأدبيات الحديثة في مجال الادارة الاستراتيجية على العديد من المواضيع المستحدثة ومن هذه المواضيع هو موضوع التعلم الاستراتيجي .وازداد هذا الاهتمام المتنامي بوصفه من المداخل الاستراتيجية الحديثة في إدارة الأعمال ولدوره الجوهري في تحسين جودة المؤسسات التعليمية، وصولا إلى تحقيق ودعم هذه المؤسسات من اجل استدامتها، لاسيما في ما يتعلق بالتعلم الاستراتيجي بوصفه موجوداً استراتيجيا له تأثير في ذلك، لذا سعى البحث الى طرح منظور فلسفي معرفي لموضوعات فكرية تمثلت بـ التعلم الاستراتيجي وجودة المؤسسات التعليمية ، اذ يعد التعلم الاستراتيجي خاصية علمية ومكون لشخصية القيادات الجامعية ، واحد أسرار نجاحه وتطور مساره الإداري ذو المواقع المتدرجة المتعاقبة وصولا إلى تحسين جودة المؤسسات التعليمية ، لذا تم اختيار عينة عشوائية من قيادات الجامعات الاهلية اذ بلغ عددهم (108) , ولتحقيق هدف البحث استخدمه الباحث استمارة الاستبيان كأداة رئيسة لجمع البيانات والمعلومات ، باستخدام مقياس (Likert) الخماسي وابرز الاستنتاجات التي توصل اليه البحث هي ان التعلم الاستراتيجي بإبعاده لهو دور مهم في تعزيز جودة المؤسسات التعليمية. واهم التوصيات التي جائه بها البحث ضرورة تبني اليات التعلم الاستراتيجي من قبل القيادات الجامعية من اجل تحسين مبادئ جودة التعليم الاهلي في العراق.

الكلمات المفتاحية: التعلم الاستراتيجي، جودة التعليم، المؤسسات التعليمية

"Using strategic learning mechanisms as a methodology
To improve the quality of educational institutions"
"Applied study of a sample of National University Leaders in Iraq"

Mohammed Thabit Al-Garaawi
College of Administration and Economics/ University of Kufa
Mohammedthabit222@gmail.com

Abstract

Modern literature in the field of strategic management has focused on many new topics. These topics are the subject of strategic learning. This growing interest as a modern strategic approach to business management and its essential role in improving the quality of educational institutions has been promoted to achieve and support these institutions for sustainability, especially with regard to strategic learning as a strategic presence that has an impact on it, the research sought to present a philosophical and cognitive perspective on intellectual topics such as strategic learning and the quality of educational institutions. Strategic learning is a scientific property and a component of the personality of the university leadership. One of the secrets of its success is the development of its administrative path, (120). In order to achieve the research objective, the researcher used the questionnaire form as the main tool for collecting data and information, using the fifth(Likert) scale The main conclusions of the research are that strategic learning by excluding it plays an important role in enhancing the quality of educational institutions.The most important recommendations made by the research are the need to adopt the mechanisms of strategic learning by university leaders in order to improve the principles of quality of civic education in Iraq.

Keywords: strategic learning, quality education, educational institutions

منهجية البحث

تتناول منهجية البحث أهم الأسباب التي دفعت الباحث لإجرائها فضلا عن بيان أهميتها والأهداف التي يسعى الباحث إلى تحقيقها في ضوء مشاكلها، وكذلك صياغة فرضيات في ضوء مشكلتها وأهدافها ومن ثم وضع مقترح لمسار البحث، فضلا عن تحديد المنهج الذي سيعتمده الباحث لإجرائها بما يتناسب مع أهدافها إلى جانب تحديد أساليب جمع البيانات والميدان مع تقديم وصف وافي لهذا الميدان.

مشكلة البحث: في ظل التنافس المتزايد على التعليم العالي الذي أدى إلى التوسع في إنشاء الجامعات وكلياتها، فضلا عن توسيع الجامعات الأهلية، فإنه من الأهمية بمكان أن يتم الكشف عن اليات التعلم الاستراتيجي لتحسين جودة التعليم في الجامعات وكذلك لتحديد مواطن القوة والضعف وصولا إلى تجاوز المشاكل التي تواجهها. حيث تواجه الجامعات الاهلية خاصة تحديات كبيرة يتحتم عليها بذل جهود كبيرة لكسب ثقة المجتمع من خلال توفير خدمات تعليمية متميزة والتأكد من جودة أدائها، فلابد لهذه المؤسسات البحث عن أساليب ووسائل فعالة تتمكن خلالها من تحقيق أهدافها بأقل كلفة وبنوعية أفضل. وفي ضوء ما تقدم يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال إثارة التساؤلات التالية:

- هل اليات التعلم الاستراتيجي تحسن جودة الأداء في الجامعة بالمستوى المطلوب؟
- ما هي المعايير التي تعتمدها الجامعة للحكم على تحسين جودتها؟ وهل تتوافق هذه المعايير مع المقاييس الدولية؟
- هل هناك معوقات محتملة يمكن أن تواجهها الجامعة عند تبني اليات التعلم الاستراتيجي كمنهج لتحسين جودة المؤسسات التعليمية؟ وما هي؟

أهمية البحث: يستمد البحث أهميته من موضوعه إذ يحاول تسليط الضوء على اليات التعلم الاستراتيجي وبيان أهميتها في تحسين جودة التعليم الجامعي، كما يكتسب البحث أهميته من خلال الاتي:

أهمية المؤسسة التعليمية ودورها في تطوير المجتمع وبناء الإنسان وتزويده بالعلم والمعرفة.

أهمية الدور الذي يلعبه مدخل التعلم الاستراتيجي في عملية التحسين كونه يوفر معلومات وافية ودقيقة تعكس مستوى الجودة ومدى تحقق الأهداف.

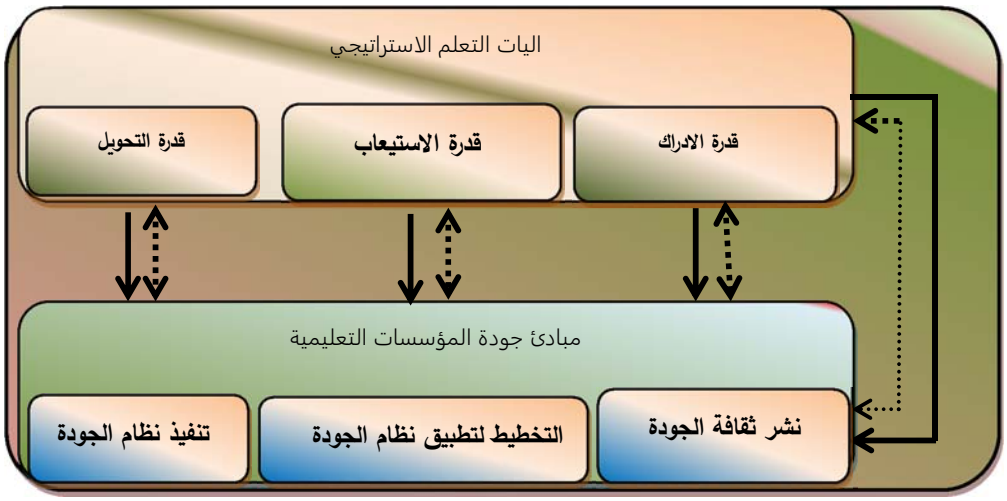
إن تعدد عوامل النجاح الحاسمة للعملية التعليمية ومجالات أدائها الرئيسية تبرز أهمية الموازنة بين الجوانب المختلفة للجودة وبين محاولة ترتيب الجامعات حسب مستوى جودة أدائها من خلال الاعتماد على اليات التعلم بشكل شامل يستوعب كل مجال من مجالات أداء الجامعة. توليد القناعة لدى القيادات في الجامعات بان التعلم الاستراتيجي وتطبيقاته هو أمرا ضروريا وحاسما لاستمرار الجامعة ونموها وتطورها من خلال الارتقاء بجودة التعليم، وتوليد القدرة على مواجهة التحديات التي يمكن أن تنشا في المستقبل.

اهداف البحث: يعد هدف البحث بمثابة الحدود العلمية التي يتحرك في إطارها الباحث من اجل تقديم الحلول الممكنة لمشاكل الدراسة والخروج بنتائج نظرية وعملية تساهم في تحسين جودة التعليم الجامعي.

يتمثل الهدف الرئيسي للبحث في تحديد مستوى جودة التعليم في الجامعة، فضلا عن إمكانية استخدام اليات التعلم الاستراتيجي وذلك يتطلب القيام بما يلي:

- تحديد اليات التعلم الاستراتيجي التي تستخدمها الجامعة في عملية تحسين جودة التعليم.
- معرفة مدى فاعلية هذه الاليات.
- تحديد معايير جودة التعليم المطلوب توافرها في الجامعات الاهلية.

المخطط الفرضي للبحث: صمم المخطط الاجرائي للبحث كمحاولة في حل مشكلة وكطريقة في الوصول الى هدف البحث وقد تم توضيحه كما في الشكل(1) ليتضمن المتغيرات المبحوثه .اذ يشكل متغير التعلم الاستراتيجي الرئيس المستقل وفق (**Berghman, 2006, 52**)المتمثل باليات (القدرة على الإدراك، قدرة الاستيعاب، وقدرة التحويل)الذي يستهدفه البحث بشكل اساس عن طريق المتغيرات التي تشكلت على صورة متغير رئيس تابع هو جودة المؤسسات التعليمية على وفق (**عطية ، 2008 ، 142–146**) الذي يشير الى ابعاده المتمثلة (نشر ثقافة الجودة ,التخطيط لتطبيق نظام الجودة , تنفيذ نظام الجودة) . والشكل (1) الاتي يوضح ذلك.



الشكل (1) مخطط البحث الفرضي

فرضيات البحث: في ظل مشكلة البحث وهدفه ومخططه الاجرائي يجري وضع فرضيتين رئيسة ومنها يجري اشتقاق فرضيات فرعية وكما يأتي:

الفرضية الرئيسية الأولى: توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية إحصائيا بين اليات التعلم الاستراتيجي (Xi)وجودة المؤسسات التعليمية (Y). وتنبثق عنها الفرضيات الفرعية الآتية:

– توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية احصائيا بين قدرة الادراك (X1) وجودة المؤسسات التعليمية (Y).

–توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية احصائيا بين قدرة الاستيعاب(X2) وجودة المؤسسات التعليمية (Y).

–توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية احصائيا بين قدرة التحويل (X3) وجودة المؤسسات التعليمية (Y).

الفرضية الرئيسة الثانية: توجد علاقة تأثير ذات دلالة معنوية بين اليات التعلم الاستراتيجي (Xi) وجودة المؤسسات التعليمية (Y). ومنها يمكن اشتقاق ما يأتي:

1– توجد علاقة تأثير ذات دلالة معنوية بين قدرة الادراك(X1) وجودة المؤسسات التعليمية (Y).

2–توجد علاقة تأثير ذات دلالة معنوية بين قدرة الاستيعاب(X2) وجودة المؤسسات التعليمية (Y).

3–توجدعلاقة تأثير ذات دلالة معنوية بين قدرة التحويل(X3) وجودة المؤسسات التعليمية (Y).

وهكذا فان هذا البحث يحاول ان يثبت او ينفي فرضيتين رئيسة وست فرضيات فرعية مع حساب مقادير العلاقات بين المتغيرات المبحوثه.

مقاييس البحث واساليب القياس : اعتمد الباحث في قياس اليات التعلم الاستراتيجي على وفق (**Berghman, 2006**) والذي تم اعتماده في الكثير من الدراسات الاجنبية بما يتناسب مع طبيعة البحث والبيئة المبحوثة ، واعتمد الباحث مقياس (**عطية ، 2008**) لقياس مبادئ جودة المؤسسات التعليمية ، وتم استخدام استمارة الاستبيان كأداة رئيسة

لجمع البيانات في قياس هذه المتغيرات ، حيث تضمنت استمارة الاستبيان ضمن هذه المتغيرات(24) فقره ،انظر الملحق (1) وفق مقياس تدرج (Likert) الخماسي(اتفق تماما–لا اتفق تماما) .

حدود البحث: يتحدد البحث بإطارين مكاني وزمني وكما يأتي:

الحدود المكانية للبحث: اختيرت القيادات للجامعات الاهلية محلا للبحث وذلك لكون توافر المواقع الإدارية الرئيسة للجامعات المبحوثة. اما الحدود الزمنية للبحث: امتدت المدة التي يتناولها البحث بالتشخيص والتحليل من 2018/1/2 ولغاية 1/15 /2018.

مجتمع البحث وعينته: اختيرت قيادات الجامعات الاهلية في محافظات العراق بأسلوب قصدي (طريقة الاختيار العمدي) وذلك لإمكانية البحث فيها كونها المعنية بالبحث وكذلك توفير البيانات بشكل بسيط وغير معقد ، كما وقع الاختيار على هذه الجامعات أيضا لكونها مهتمة بمواضيع التعلم الاستراتيجي وتتوفر فيها الخصائص المطلوبة، اما عينة البحث فتتضمن قيادات الجامعات الذين يعملون في مقراتها الرئيسة في المحافظات .وقام الباحث بتوزيع استمارات الاستبيان والتي بلغت (125) استمارة ،وبعد جمع استمارة الاستبيان ظهر بان هنالك (17) استمارات منها غير صالحة ومنها غير مسترجعة للتحليل الاحصائي ،وبذلك تكون نسبة الاستمارات المستخدمة في البحث (108) استمارة اي بنسبة 97%.

الجانب النظري للبحث

التعلم الاستراتيجي وجودة المؤسسات التعليمية

اولا: التعلم الاستراتيجي

❖ **مفهوم التعلم الاستراتيجي:** قبل البدء بطرح موضوع التعلّم الاستراتيجي، لابد من التطرق للأساس الذي يمثل القاعدة التي انطلق منها التعلّم الاستراتيجي والذي يعد نوعاً من أنواعها، ألاّ وهو (التعلّم) ينظر إلى التعلم على أنه عملية بناء المعرفة مع التركيز على نشاطات التعلم الذاتي والتنظيم. وتؤكد اليات التعلم البنائية فكرة وجود طالب نشط في مرحلة ما حيث لا يتم نقل المعرفة إلى الطالب، ولكن اكتسبت من خلال النشاطات أو التفاعل الاجتماعي. (**Meijden &** **Denessen,2011:127**) لذا يعتبر التعلم الاستراتيجي في حين وضح (**Gilaninia et al: 2013:500**)بان التعلم الاستراتيجي هو عملية استراتيجية تتركز على الاثار الاستراتيجية لعملية التعلم المرتبطة بفهم البيئة الخارجية للمنظمة. في حين **بين (Chiru, 2008: 161)** ان التعلم الاستراتيجي بهدف إلى " توليد التعلّم دعماً للمبادرات الاستراتيجية وتحسين القدرة الاستراتيجية للمنظمة التي تؤشر عملية تصميم السلوكيات الاستراتيجية.

❖ **اليات التعلم الاستراتيجي:** تشير دراسة (Antonacopoulou,**2005,1-19**) بأن التعلّم الاستراتيجي سمة أساسية للعملية الاستراتيجية. بحيث أن تراكم الخبرة والمعرفة، وتوظيفها، وترميزها، تعدّ آليات تعلّم رئيسة توصف بأن لها تأثير مباشر على نشوء مسارات وظيفية، وتأثير غير مباشر من خلال إيجاد قدرات ديناميكية. وبحسب وجهة نظر **(Berghman, 2006, 52)** فإن آليات التعلّم الاستراتيجي تتمثل بـ: (القدرة على الإدراك، وقدرة الاستيعاب، وقدرة التحويل) للمعلومات والمعرفة، التي يمكن توضيحها كما يأتي (مصطفى ,**90:2010**):

1. قدرة الإدراك: إذا لم تدرك المنظمة المعلومات والمعرفة، فلا يكون هناك سعي لفهمها، إذ أن تراكيب المعرفة قد تتغير بوصفها دالة لبعض التغيير في بيئة المعلومات والمعرفة، وبالتأثير على قابلية المنظمة للإدراك، أي قدرتها على تحديد وحيازة المعلومات والمعرفة الخارجية الجديدة، وبالتالي فإن قابلية الإدراك من شأنها أن تؤثر على خاصية استخلاص المنطق السائد في المنظمة.

2. قدرة الاستيعاب: تمثل القدرة على تفسير قيمة المعلومات والمعرفة الخارجية الجديدة واستيعابها وتطبيقها، وتظهر المنظمات التي تتمتع بقدرات استيعاب أكثر قدرة على التعلّم الاستراتيجي من الشركاء، وتوحيد المعلومات الخارجية

وتحويلها إلى معرفة تُجسدها المنظمة، وتظهر القدرة الاستيعابية في المنظمات في العديد من المظاهر، وهي (**العنزي، 2008، 38**):

- التعلّم من الشركاء المختلفين ومن عمليات البحث والتجربة.
- إظهار الالتزام بعيد الأمد للموارد في مواجهة عدم الاستقرار وحالة الشك.
- امتلاك مستوى عالٍ من المعرفة والمهارة في المجالات المرتبطة باستخدام التقانة الجديدة.

3. قدرة التحويل: تمثل هذه القدرة بحسب وجهة نظر **(ياسين، 2007، 96)** انتقال المعرفة من حالة إلى أخرى، ومن شكل إلى آخر داخل المنظمة، وتعني تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة ضمنية جديدة من خلال التفاعل الاجتماعي، وعلى خلاف الإدراك والاستيعاب.

ثانيا: جودة المؤسسات التعليمية

- **مفهوم جودة التعليم :** بدأ الحديث عن مؤشرات الجودة في الجامعات والكليات في فترة الثمانينات، وبرزت جهود حثيثة في إمكانية تطويع مفاهيم الجودة وشموليتها في المؤسسات التعليمية لتتناسب مع المجال التربوي فيها بعد أن كانت مفاهيم صناعية وتجارية في الغالب, ولهذا ينبغي التعامل مع الجودة في سياق التعليم بشكل مختلف عن تلك التي في الصناعات التحويلية من خلال تكييف نماذج الجودة وإدارتها ليتم تطبيقها في قطاع التعليم (**سليمان ,2012: 39**).حيث إن اختلاف الجودة في التعليم عن الجودة في الصناعة يعود لسببين، الأول، إن الجودة لها العديد من السمات وفي اغلب الأحيان مستندة على القيم وهذه القيم مشتركة مع جميع أصحاب الشأن، الأكاديميين، أرباب العمل، الحكومات وغيرها، أما السبب الثاني فان التعليم يمر بالعديد من التغيرات الهامة، فعند القول إن الجودة هي الملائمة للغرض فان الجوانب المرتبطة بها وفق هذا المفهوم ستكون مختلفة. (**Anderson, 2004: 4**). ويعرفها الباحثون (**Sahu et al (978 :2008** , على أنها تطوير المهارات الثقافية والمعرفة التي ستجهز للخريجين للمساهمة في المجتمع من خلال الوظائف المختلفة من هندسة وإنتاج وصانعي القرار والقادة في الاقتصاد. كما وصف الباحثان (**Ali & Shastri 2010:10,**) مفهوم جودة التعليم إلى عدة اتجاهات منها، الجودة كتميز، الملائمة للغرض، الجودة والتحول، الجودة كمرحلة، الجودة مقابل القيمة، والجودة كتعزيز وتحسين. ويرى (**Gola et al , 2004 :14**) بأنه على الرغم من أن مفهوم الجودة في التعليم ليس بسيطا إلا انه يجب التركز على ثلاثة جوانب مهمة وهي (أن يلبي توقعات المجتمع والمؤسسات المهنية والحكومية تحقيق أهداف المؤسسة، توفير أفضل مخرجات التعليم. لذا وضح (**Materu , 2007: 7**) بان أهمية التعليم العالي اخذت تتزايد في تعزيز القدرة التنافسية والتنمية الاقتصادية للبلد، فالتغيرات الناجمة عن التحول إلى اقتصاد المعرفة أدت إلى ضرورة وجود مستويات أعلى من المهارات في معظم المهن وهذا يتطلب تحقيق جودة جميع جوانب الأداء في الجامعات.
- **مبادئ جودة المؤسسات التعليمية:** عندما تتبنى مؤسسة معينة تطبيق مفهوم جودة المؤسسات التعليمية فهناك مجموعة من الخطوات يجب على المنظمة الأخذ بها، تستند هذه الخطوات بالدرجة الأولى على مجموعة مبادئ اساسية، وتجدر الإشارة إلى أن هذه المبادئ لا تختلف كثيرا في المؤسسات سواء كانت خدمية أم صناعية، فإذا كانت المنظمة تعتزم الالتزام بتطبيق الجودة يجب عليها القيام بالمبادئ الآتية (**عطية، 2008، 142-146**):
  - **نشر ثقافة الجودة:** يقتضى على الجامعات بقياداتها العليا نشر ثقافة الجودة بين العاملين وخلق حالة الإيمان بهذه الثقافة والانحياز التام إلى تطبيقها على وفق مبادئ ديمنج،(**عطية ، 2008: 143**). فعندما يتم تطبيق منهج معين، يبدأ الأعضاء بطرح أسئلة مختلفة بحثا عن إجابات جديدة للمشاكل القديمة. فالأعضاء يقبلون التغيير كقيمة إيجابية في الثقافة مادام التحسين المستمر مستند على التغير المستمر، كما يتم تدريب الأفراد على الشعور بالرضا من التغيير بدلا من الخوف من القيام بجهود التحسين. وإن التخطيط للتغيير هو الموقف الذي ينشأ من قبل القادة في المؤسسة. كما تعتبر فرق العمل مهمة جدا، لأن التغييرات الدائمة الهامة لن تتحقق من دون إشراف واشتراك مباشر

في التخطيط من قبل الأكاديميين والموظفين بشكل يمكن معه تنشيط وتحقيق التغيرات المطلوبة (**Grol, 2000: 301**).

- **التخطيط لتطبيق نظام الجودة:** إن هذه الخطوة تتطلب دراية تامة بمدخلات نظام الجودة وعملياته ومواصفات مخرجاته، أي أن المخططين يجب أن يمتلكوا رؤية واضحة، وإن التخطيط لتطبيق نظام الجودة يتطلب الموقف الذي ينشأ من قبل القادة في المؤسسة. كما تعتبر فرق العمل مهمة جدا، لأن التغييرات الدائمة الهامة لن تتحقق من دون إشراف واشتراك مباشر في التخطيط من قبل الأكاديميين والموظفين بشكل يمكن معه تنشيط وتحقيق التغيرات المطلوبة (**Grol, 2000 :301**).
- **تنفيذ نظام الجودة:** إن تنفيذ نظام الجودة يقع على عاتق جميع العاملين في المؤسسة وان يتم تشكيل ما يسمى بحلقات الجودة يتولى كل منها مجموعة محددة من المهام في تطبيق نظام الجودة وان يكون هناك جدول زمني لتنفيذ المهام المطلوبة والكلف التقديرية ووضع سبل التغلب على المعوقات المحتملة، كما أن هذه الفرق ستعالج المشاكل بتطبيق الأدوات والطرق العلمية الصحيحة ، بحيث يكون هناك متابعة للجودة وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين،(**عطية ،2008: 145**) وان تكون كل الإجراءات التي تتخذ تؤدي إلى تحسين جودة العملية التعليمية .

الجانب التحليلي لفرضيات البحث

يهتم البحث على كشف ومعرفة مستوى فقرات وابعاد البحث باستخدام الوصف الاحصائي من وسط حسابي وانحراف معياري، كما سيكشف ايضا عن مقدار وطبيعة علاقات الارتباط والتأثير بين متغيراتها الرئيسة والفرعية (التعلم الاستراتيجي وجودة التعليم)، وفق الآتي:

اولاً: اختبار فرضيات علاقات الارتباط لمتغيرات البحث الرئيسة والفرعية: خصص في هذه الفقرة من البحث بعرض إحصائي يجري من خلاله اختبار وتحليل علاقات الارتباط بين متغيري البحث كما سيتم التعرف على مستوى اليات التعلم الاستراتيجي ومبادئ جودة المؤسسات التعليمية لدى الجامعات المبحوثة، وسيتم اختبارها حسب ورودها في المخطط البحث الفرضي وهي كالاتي:

وحسب جدول (1) في ادناه الذي يبين مستوى اليات التعلم الاستراتيجي ومبادئ جودة التعليم لدى عينة البحث من خلال الوصف الاحصائي المتضمن الوسط الحسابي والانحراف المعياري. وتبين ان اليات التعلم الاستراتيجي ومبادئ جودة التعليم في الجامعات المبحوث وحسب الوسط الفرضي هو (3) فهو مقبول.

جدول (1) علاقات الارتباط للمتغيرات الرئيسة والفرعية

	الابعاد	وسط حسابي	انحراف معياري	معامل الارتباط R							
				1	2	3	4	5	6	7	8
1	قدرة الادراك	4.23	0.49	1	.235*	.769**	.812**	.827**	.134	.814**	.872**
2	قدرة الاستيعاب	4.22	0.50		1	.528**	.721**	.293**	.916**	.686**	.256*
3	قدرة التحويل	4.26	0.47			1	.930**	.665**	.514**	.844**	.686**
4	التعلم الاستراتيجي	4.23	0.40				1	.724**	.638**	.952**	.737**
5	نشر ثقافة الجودة	4.20	0.47					1	.125	.846**	.805**
6	التخطيط لتطبيق نظام الجودة	4.21	0.56						1	.555**	.038
7	تنفيذ نظام الجودة	4.13	0.57							1	.819**
8	مبادئ جودة التعليم	4.17	0.39								1

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

لذا يلاحظ من جدول (1) ان اليات التعلم الاستراتيجي حققت وسط حسابي أكبر من (3) وهذا يعني هناك اليات للتعلم الاستراتيجي في الجامعات المبحوثة، اما مبادئ جودة التعليم حققت اوساط حسابية اعلى من (3) وهذا يدل على تطبيق مبادئ الجودة في المؤسسات التعليمية. سيتم اختبار فرضيات البحث التي تخص علاقات الارتباط بين اليات التعلم الاستراتيجي ومبادئ جودة التعليم أي هل هناك علاقة ارتباط بين اليات التعلم الاستراتيجي ومبادئ جودة التعليم، كما يظهرها جدول (1) وسيتم اختبار هذه الفرضية كما وردت في المخطط الفرضي. وحسب جدول (1) سيتم التأكد من صحة الفرضية الرئيسة والفرضيات الفرعيات وهي كالاتي:

- **الفرضية الرئيسة الاولى:** توجد علاقة ارتباط ذات دلاله معنوية بين اليات التعلم الاستراتيجي ومبادئ جودة التعليم على المستوى الكلي. ومن خلال معطيات جدول (1) اتضح وجود علاقة ارتباط موجبة (**0.72**)، اما مستوى المعنوية كانت مقبولة على مستوى (**0.01**) وهي اقل من مستوى المعنوية المحددة من قبل الباحثين (0.05) لذلك تقبل هذه الفرضية على مستوى البحث.

1- **الفرضية الفرعية الاولى:** توجد علاقة ارتباط ذات دلاله معنوية بين قدرة الادراك ومبادئ جودة التعليم على المستوى الكلي. ومن خلال معطيات جدول (1) اتضح وجود علاقة ارتباط موجبة (0.86)، اما مستوى المعنوية كانت مقبولة على مستوى (**0.01**) وهي اقل من مستوى المعنوية المحددة من قبل الباحثين (0.05) لذلك تقبل هذه الفرضية على مستوى البحث.

2- **الفرضية الفرعية الثانية:** توجد علاقة ارتباط ذات دلاله معنوية بين قدرة الاستيعاب ومبادئ جودة التعليم على المستوى الكلي. ومن خلال معطيات جدول (1) اتضح وجود علاقة ارتباط موجبة (0.67)، اما مستوى المعنوية كانت مقبولة على مستوى (**0.01**) وهي أصغر من مستوى المعنوية المحددة من قبل الباحثين (0.05) لذلك تقبل هذه الفرضية على مستوى البحث.

2- **الفرضية الفرعية الثالثة:** توجد علاقة ارتباط ذات دلاله معنوية بين قدرة التحويل ومبادئ جودة التعليم على المستوى الكلي. ومن خلال معطيات جدول (1) اتضح وجود علاقة ارتباط موجبة (0.26)، اما مستوى المعنوية كانت مقبولة على مستوى (**0.05**) وهي مساوية لمستوى المعنوية المحددة من قبل الباحثين (0.05) لذلك تقبل هذه الفرضية على مستوى البحث.

ثانيا: التحليل العاملي التوكيدي: اعتمد البحث على النسب المستخرجة بأسلوب تحليل العوامل الأساسية باستعمال البرنامج الإحصائي (SPSS) لبناء نموذج التحليل العاملي من خلال طريقة المكونات الرئيسة الاعتيادية، التي في ضوئها تجري عملية تحديد نسب التشبع لكل فقرة من فقرات الاستبانة. وكما هو مبين في الجدول (2)، اذ تأتي أهمية العامل من خلال مقدار تفسيره للتباين وكذلك مقدار الزيادة التي يضيفها عامل بوجود عوامل اخرى وقد شكلت هذه العوامل (87.013) من التباين الكلي للبيانات. اما نسب التشبع لكل فقرة وقيمة (Alpha) لقياس مدى ثبات الاستبانة موضح في جدول (2):

جدول (2) التوزيع الطبيعي والتحليل العاملي التوكيدي لأليات التعلم الاستراتيجي

		التحليل العاملي		
ت	فقرات قدرة الادراك	نسبة التشبع	قبول او الرفض	قيمة Alpha
1	X11	.831	مقبول	0.82
2	X12	.944	مقبول	
3	X13	.981	مقبول	
4	X14	.871	مقبول	
ت	فقرات قدرة الاستيعاب	نسبة التشبع	قبول او الرفض	قيمة Alpha
1	X21	.871	مقبول	0.85
2	X22	.940	مقبول	
3	X23	.869	مقبول	
4	X24	.984	مقبول	
ت	فقرات قدرة التحويل	نسبة التشبع	قبول او الرفض	قيمة Alpha
1	X31	.931	مقبول	0.87
2	X32	.633	مقبول	
3	X33	.944	مقبول	
4	X34	.981	مقبول	

كما جدول (2) تبين ان جميع فقرات الاستبانة التعلم الاستراتيجي ذات تناسق داخلي مقبول ما دامت الفقرات سجلت نسب تشبع أكبر من 50% وهذا يدل على صدق الاستبانة، اما ثبات الاستبانة تم احتسابه وفق قيم الفا كرونباخ والتي سجلت جميع المتغيرات الفرعية اعلى من 71% لذا هذه الاستبانة هي ذات ثبات جيد.

جدول (3) التوزيع الطبيعي والتحليل العاملي التوكيدي لمبادئ جودة التعليم

		التحليل العاملي		
ت	نشر ثقافة الجودة	نسبة التشبع	قبول او الرفض	قيمة Alpha
1	Y11	.945	مقبول	0.89
2	Y12	.849	مقبول	
3	Y13	.510	مقبول	
4	Y14	.821	مقبول	
ت	التخطيط لنظام الجودة	نسبة التشبع	قبول او الرفض	قيمة Alpha
1	Y21	.895	مقبول	0.81
2	Y22	.807	مقبول	
3	Y23	.843	مقبول	
4	Y24	.686	مقبول	
ت	تنفيذ نظام الجودة	نسبة التشبع	قبول او الرفض	قيمة Alpha
1	Y31	.940	مقبول	0.84
2	Y32	.869	مقبول	
3	Y33	.984	مقبول	
4	Y34	.851	مقبول	

كما جدول (3) تبين ان جميع فقرات الاستبانة لمبادئ جودة التعليم ذات تناسق داخلي مقبول ما دامت الفقرات سجلت نسب تشبع أكبر من 50% وهذا يدل على صدق الاستبانة، اما ثبات الاستبانة تم احتسابه وفق قيم الفا كرونباخ والتي سجلت جميع المتغيرات الفرعية اعلى من 71% لذا هذه الاستبانة هي ذات ثبات جيد.

ثالثا: اختبار وتحليل علاقات التأثير لمتغيرات البحث : تم استعمال تحليل الانحدار البسيط في الاختبارات الخاصة بالتعرف على تأثير (المنطق الاستراتيجي) في (مدخل الرشاقة) ,كما تم اعتماد على معامل (Beta) لمعرفة التغير المتوقع في المتغير التابع (مدخل الرشاقة) بسبب التغير الحاصل في وحدة واحدة من المتغير المستقل(المنطق الاستراتيجي) ,وتم الاعتماد على معامل التحديد (R^2) للتعرف على قدرة النموذج على تفسير العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع ,كما ان مقارنة بين قوة تاثير كل متغير من المتغيرات المستقلة قد قيست من خلال (t–test) والذي يشير الى معنوية النتائج , فضلا عن استعمال اختبار (f) للتعرف على معنوية نموذج الانحدار , وقد اعتمد البحث على مستوى معنوية

(05.0) للحكم على مدى معنوية التأثير ,حيث تم مقارنة مستوى معنوية المحتسبة مع مستوى المعنوية المعتمدة (05.0) وتعد تأثيرات ذات دلالة معنوية اذا كان مستوى المعنوية المحتسبة اصغر من مستوى المعنوية المعتمدة والعكس بالعكس. وقد وضعت فرضية رئيسة واحدة التي نصت على وجود تاثير ذات دلالة معنوية للمنطق الاستراتيجي في مدخل الرشاقة. وتفرعت من هذه الفرضية (3) فرضيات فرعية.

اولا: الفرضية الرئيسة الثانية: افادة هذه الفرضية بوجود علاقة تاثير ذات دلالة احصائية معنوية لاليات التعلم الاستراتيجي في جودة المؤسسات التعليمية على المستوى الكلي. يبين الجدول (4) نتائج اختبار علاقات التاثير التعلم الاستراتيجي في جودة التعليم.

جدول (4) نتائج تحليل تاثير اليات التعلم الاستراتيجي في جودة التعليم

المتغيرات	الثابت (a)	R^2 معدل	قيمة F	P Value	معنوية نموذج الانحدار	معامل الانحدار Beta	قيمة T	P. Value	معنوية معامل الانحدار
التعلم الاستراتيجي	-.18	0.52	101.7	0.000	معنوي	0.72	10.1	0.000	معنوي

حسب جدول (1) يؤشر معامل التحديد المعدل (R^2 Adjusted) من أن نسبة المفسر للتعلم الاستراتيجي في جودة المؤسسات التعليمية بلغت (52%) وهي نسبة جيدة تدل على أن(52%) من الاختلافات الجامعات في جودة المؤسسات التعليمية تتحدد من خلال التعلم الاستراتيجي والنسبة المتبقية (48%) تمثل نسبة مساهمة المتغيرات غير الداخلة في أنموذج البحث أو متغيرات عشوائية لا يمكن السيطرة عليها. فضلاً عن ذلك فقد بلغت قيمة (F) المحسوبة (101.7) وهي معنويه عند مستوى (0.05) وهذا يدل على آن نموذج الانحدار (معادلة الانحدار) مقبولة يفسر العلاقة بين التعلم الاستراتيجي وجودة التعليم. وان قيمة معامل الانحدار (Beta) بينهما بلغت (0.72) وتم اختبار معنويته من خلال اختبار(T) حيث بلغت قيمتها المحسوبة (10.1) وهي معنويه عند مستوى (0.05). وبناءاً على ذلك فان النتيجة تؤكد صحة وقبول الفرضية الرئيسية الثانية والتي تنص على (يوجد تأثير ذات دلاله إحصائية معنوية بين للتعلم الاستراتيجي وجودة المؤسسات التعليمية).

ثانيا: الفرضيات الفرعية: بينت هذه الفرضية بوجود علاقة تأثير ذات دلالة احصائية موجبة لأليات التعلم الاستراتيجي (قدرة الادراك، قدرة الاستيعاب، قدرة التحويل) في جودة المؤسسات التعليمية على المستوى الكلي. يبين الجدول (5) نتائج اختبار علاقات التأثير لأليات التعلم الاستراتيجي في جودة المؤسسات التعليمية.

جدول (5) نتائج تحليل تاثير اليات التعلم الاستراتيجي في جودة المؤسسات التعليمية

المتغيرات	الثابت (a)	R^2 معدل	قيمة F	P Value	معنوية نموذج الانحدار	معامل الانحدار Beta	قيمة T	P. Value	معنوية معامل الانحدار
قدرة الادراك	0.71	0.48	74.62	0.000	معنوي	0.87	16.7	0.000	معنوي
قدرة الاستيعاب						0.26	2.46	0.016	معنوي
قدرة التحويل						0.69	8.76	0.000	معنوي

حسب جدول (5) يؤشر معامل التحديد المعدل ($Adjusted\ R^2$) من أن نسبة المفسر لاليات التعلم الاستراتيجي في جودة المؤسسات التعليمية بلغت (48%) وهي نسبة جيدة تدل على أن(48%) من الاختلافات الجامعات في جودة التعليم تتحدد من خلال اليات التعلم الاستراتيجي والنسبة المتبقية (52%) تمثل نسبة مساهمة المتغيرات غير الداخلة في أنموذج البحث أو متغيرات عشوائية لا يمكن السيطرة عليها. فضلاً عن ذلك فقد بلغت قيمة (F) المحسوبة (74.62) وهي معنويه عند مستوى (0.05) وهذا يدل على آن نموذج الانحدار (معادلة الانحدار) مقبولة يفسر العلاقة بين اليات التعلم الاستراتيجي ومبادئ جودة المؤسسات التعليمية. وفي ادناه اختبار الفرضيات الفرعية حسب نسب التاثير ومستوى المعنوية بعد ثبات ان النموذج يفسر التباينات بين متغيرات البحث، وهي كالاتي:

1- **الفرضية الفرعية الاولى:** يوجد تأثير لقدرة الادراك في جودة المؤسسات التعليمية على المستوى الكلي. وحسب معطيات جدول (5) تبين القيمة المعنوية (X1) وعلى وفق إختبار (t) بلغت قيمة (t) المحسوبة على مستوى عينة البحث (16.7) أكبر من قيمتها الجدولية (1.645). أما قيمة الميل الحدي لقدرة الادراك على مستوى عينة البحث فقد بلغ (B1=0.87) والمرافقة لـ(X1) فهي تدل على أن تغيراً مقداره (1) في قدرة الادراك تؤدي إلى تغيير ايجابي في جودة المؤسسات التعليمية، ومن خلال ذلك تم قبول هذه الفرضية.

2- **الفرضية الفرعية الثانية:** يوجد تأثير لقدرة الاستيعاب في جودة المؤسسات التعليمية على المستوى الكلي. وحسب معطيات جدول (5) تبين القيمة المعنوية (X2) وعلى وفق اختبار (t) بلغت قيمة (t) المحسوبة على مستوى عينة البحث (2.46) وهي أكبر من قيمتها الجدولية (1.645).

أما قيمة الميل الحدي لقدرة الاستيعاب على مستوى عينة البحث فقد بلغ (B2=0.26) والمرافقة لـ(X2) فهي تدل على أن تغيراً مقداره (1) في قدرة الاستيعاب يؤدي إلى تغيير ايجابي في جودة مؤسسات التعليمية، ومن خلال ذلك تم قبول هذه الفرضية.

3- **الفرضية الفرعية الثالثة:** يوجد تأثير لقدرة التحويل في جودة المؤسسات التعليمية على المستوى الكلي. وحسب معطيات جدول (5) تبين القيمة المعنوية (X3) وعلى وفق اختبار (t) بلغت قيمة (t) المحسوبة على مستوى عينة البحث (8.76) وهي أكبر من قيمتها الجدولية ((1.645. أما قيمة الميل الحدي لقدرة التحويل على مستوى عينة البحث فقد بلغ (B3=0.69) والمرافقة لـ(X3) فهي تدل على أن تغيراً مقداره (1) في قدرة التحويل يؤدي إلى تغيير ايجابي في جودة المؤسسات التعليمية، ومن خلال ذلك تم قبول الفرضية.

الاستنتاجات والتوصيات

اولا: الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث تم التعرف على بعض المعوقات التي يمكن أن تؤثر على تطبيق بعض مبدئ جودة المؤسسات التعليمية في الجامعات الاهلية، إذ تم إجراء مقابلات مع بعض قيادات عينة البحث، وكذلك الحصول على بعض المقترحات التي يمكن أن تساعد الجامعة في تحسين مبادئ جودة التعليم المطلوب من خلال ممارسات اليات التعلم الاستراتيجي. حيث تضمن الاستنتاجات البحث الى:

1- التركيز الجزئي على ممارسات اليات التعلم الاستراتيجي وهذا ما يفسر قصور في بعض المعايير على الرغم من أن التركيز يجب أن يكون شموليا.
2- عدم وضوح مبادئ جودة التعليم لدى العديد من القيادات الجامعية الإدارية والأكاديمية وهذا يؤثر على ترسيخ مبادئ جودة المؤسسات التعليمية في بيئة عمل الجامعة.
3- تدخل الوزارة في قرارات الجامعة والذي يؤدي إلى الإرباك في التخطيط لتطبيق نظام الجودة وتنفيذها للتحول نحو جودة التعليم، وغالبا ما يؤدي إلى ضعف في تكامل اليات التعلم الاستراتيجي وقلة وضوح الأهداف التي تريد الجامعة تحقيقها.
4- إن مبادئ جودة المؤسسات التعليمية تتطلب أن يكون هناك برامج واليات للتعلم الاستراتيجي مقدمة للعاملين وبالأخص للإداريين في الجامعة والذي يعتبر من الضرورات الملحة لتطبيق هذا المفهوم.
5- قلة إدراك أو استيعاب تطلعات المستفيدين الخارجيين من خدمات التعلم الاستراتيجي للجامعة أو الاستفادة الفعالة من الاليات المستخدمة من خلال التغذية الراجعة، وهذا ما أدى إلى القصور المعايير المرتبطة بمبادئ جودة التعليم لخدمة المجتمع.

ثانيا: التوصيات: برزت أثناء مرحلة البحث الميداني وتقصي المعلومات والرجوع إلى المصادر المختلفة، وفي إطار ما ورد من استنتاجات، مجموعة من التوصيات التي تفيد ميدان الدراسة بشكل خاص والباحثين المهتمين بالفكر الإداري عموما، فقد تضمن بعض التوصيات إلا أنه يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

1- وضع آليات التعلم الاستراتيجي إلى فئات المجتمع بشكل عام من خلال استخدام الوسائل المختلفة سواء عن طريق الادراك والاستيعاب والتحويل لتوضح رؤية ورسالة الجامعة وأهم الخدمات التي تقدمها.
2- تصميم برامج تدريبية تخدم المجتمع عند الخروج إلى سوق العمل، من خلال ممارسات اليات التعلم الاستراتيجي مع التركيز على ممارسة الاختصاص، كذلك التأكيد على جانب الإشراف والمتابعة من اجل تحسين جودة التعليم.
3- تفعيل وحدات خدمة المجتمع على مستوى الجامعات للتعرف على المشاكل التي يوجهها المجتمع والعمل على إيجاد الحلول الكفيلة بمعالجتها ضمن ثقافة نظام الجودة في المؤسسات التعليمية. اي من خلال توفير مصادر التثقيف المختلفة سواء الالكترونية أم التقليدية.
4- على القيادات الجامعية الالتزام بتطبيق مبادئ الجودة في المؤسسات التعليمية، ويسبق هذا اتخاذ الإجراءات اللازمة لدعم ثقافة الجودة ونشر الوعي في الجامعة. وأن تَحظى هذه الإجراءات باليات التعلم الاستراتيجي لضمان الجودة في الجامعات كافة وتحت إشراف قسم ضمان الجودة والأداء الجامعي في رئاسة الجامعة مباشرة.
5- دعم تنشيط قدرات التعلم الاستراتيجي عبر تقديم مقررات مخصصة لهذه الأهداف، وتوفير التنمية المهنية للعاملين في الهيئتين الإدارية والأكاديمية، والاستغلال الرشيد للموارد المالية بما فيها رصد المبالغ اللازمة لعمليات التطوير، وضع خطة طموحة لاستعمال التقنيات الحديثة ونظم المعلومات في مختلف جوانب الإدارة.

المصادر

1- سليمان، حذيفة محمود " اعتماد مدخل إدارة الجودة الشاملة في تقويم الأداء الجامعي دراسة استطلاعية في جامعة الموصل" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل 2012.

2- عطية، محسن علي، (2008)، الجودة الشاملة والمنهج للنشر، دار المناهج للنشر، عمان- الأردن.

3- العنزي، حمدان عبيد منصور، 2008، قدرات تقانة المعلومات ودورها في الإبداع الاستراتيجي، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، العراق.

4- ياسين، سعد غالب، 2007، إدارة المعرفة: المفاهيم – النظم – التقنيات، ط1، دار المناهل للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

5- مصطفى، ايمان بشير ,2010" بعض متطلبات خفة الحركة الاستراتيجية في ضوء ترابط أدوات تقاسم المعرفة وأبعاد التعلّم الإستراتيجي" اطروحة دكتوراه في ادارة الاعمال، كلية الادارة والاقتصاد، جامعة الموصل، العراق

6- Anderson, Mary, (2004), TQM In Higher Education: The Australian and Swedish experience, *Working paper series*, Monash university, Australian.

7- Sahu A.R., Shrivastava R.L. & Shrivastava R.R., (2008), Key Factors Affecting the Effectiveness of Technical Education– An Indian Perspective, *Proceedings of the World Congress on Engineering*, London, U.K., Vol (II).

8- Ali, Murad & Shastri, Dr. Rajesh Kumar, (2010), Implementation of Total Quality Management in Higher Education, *Asian Journal of Business Management*, Allahabad-India, Vol.(2)-No.(1).

9- Gola M., Agasisti T., Alessandrini P., Chiandotto B., Fabbris L., Terzi N., Vegano R., & Violani C., (2004), Information Model for Degree Program Accreditation, *published paper*, Ministry of Education, Universities and Research, Italia.

10- Materu, Peter Nicolas, (2007), Higher Education Quality Assurance in Sub-Saharan Africa Status, Challenges, Opportunities, and Promising Practices, *Working Papers are published by World Bank*, Washington, USA.

11- Grol, Richard, (2000), Between Evidence-based Practice and Total Quality Management: The Implementation of Cost-effective Care, *International Journal for Quality in Health Care*, Universities of Nijmegen, Netherlands, Vol.(12)-No.(4).

12- Henny van der Meijden , Eddie Denessen"Effects of constructing versus playing an educational game on student motivation and deep learning strategy use "Computers & Education 56 (2011) 127–137.

13- Gilaninia :Sۜhahram ،Rankouh:Mir abdoihasan askari ، Gildeh :Milad abbas poor "Overiew on The Importance Of Organizational Learing Organization" Journal of Researh and Development Vol 1 – No2 ، 2013 .

14- Chen, Charlie, C., L. and Judy, Fox, Jeremy, Y. B., 2008, The Strategic Agility of Information Systems Outsourcing , www.decisionsciences.org

15- Antonacopoulou, Elena, P., 2005, Micro-Foundations of Strategic Learning: Strategizing as Practicing, Paper Accepted for Presentation to the Micro-Foundations of Organizational Capabilities & Knowledge Processes Conference. Copenhagen, Denmark, 1-2 December.

16- Berghman, Liselore, 2006, Strategic Innovation Capacity: A Mixed Method Study on Deliberates Strategic Learning Mechanisms, Ph. D. Dissertation, University of Rotterdam.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الكوفة – كلية الإدارة والاقتصاد
قسم إدارة الأعمال

استمارة الاستبانة

حضرة الأستاذ الدكتور الفاضل المحترم .....
تحية طيبة . . .

اضع بين أيديكم الاستبانة التي أعدت كجزء من متطلبات استكمال بحثي الموسوم (استخدام اليات التعلم الاستراتيجي كمنهج لتحسين مبادئ جودة المؤسسات التعليمية) دراسة تطبيقية لعينة من قيادات الجامعات الاهلية في العراق. وبما إنكم المعنيون بالأمر وانطلاقا من ثقتنا بتعاونكم معنا في انجاز هذا البحث نظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية في ميدان عملكم، نرجو منكم الإجابة على فقرات هذه الاستبانة حيث ان نجاح الدراسة بدقة إجابتكم، لذا يرى اعتماد الدقة والموضوعية في تأشير الاستجابة المعبرة فعلاً عن قناعتكم.

علماً أن البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ولا داعي لذكر الاسم، شاكرين تعاونكم.

الباحث
م.د محمد ثابت الكرعاوي

المعلومات التعريفية.....

1. **الجنس ...** **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

2. **العمر: 30 -39** ☐ **40-49** ☐ **50 فأكثر** ☐

3. **التحصيل العلمي: ماجستير** ☐ **دكتوراه** ☐

4. **عدد سنوات الخدمة في الوظيفة:** أقل **من سنة** ☐ **1-5 سنة** ☐ **6-10 سنة** ☐

11 -15 سنة ☐ **16-20 سنة** ☐ **أكثر من 20سنة** ☐

اولا: اليات التعلم الاستراتيجي ...تتمثل بـ

1- قدرة الادراك

ت	العبارات	اتفق بشدة	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق بشدة
1	إدراك واضح لدى الجامعة بتركّيز على ضمان الجودة ببرامج التدريب والتعليم المختلفة لتعززّ عملية التعلّم الاستراتيجي					
2	ألتمس إدراك واهتمام الجامعة بنوعية المهارات والمعارف وتوجيها لتوظيفها في تعزيز عملية التعلّم الاستراتيجي					
3	أؤكد اهتمام الجامعة وادراكها بمواجهة التحديات البيئية ذات الآثار المباشرة على نشاطاتها					
4	إدراك القيادة بامتلاك الأفراد في الجامعة للقدرة على تغيير مسارات أفكارهم بحسب متطلبات المواقف المختلفة للتكيّف مع الظروف الجديدة					

2- قدرة الاستيعاب

ت	العبارات	اتفق بشدة	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق بشدة
1	تحرص الجامعة على استيعاب الكفاءات والخبرات وابقاء العاملون فيها في أعلى مستوياتها					
2	تمنحني الجامعة بعض الصلاحيات العمل التي تناسب مع مسؤولياتي في قدرة الاستيعاب.					
3	أشعر باهتمام الجامعة بمعالجة الاختناقات في الهيكل التنظيمي لضمان السرعة باتخاذ القرارات المتعلقة بالتعلّم الاستراتيجي وبقدرة استيعاب الطلبة					
4	تمنحني الجامعة الحرية التامة للاستفهام والاستقصاء والنقد البناء في الحالات الاستيعاب المختلفة.					

3- قدرة التحويل

ت	العبارات	اتفق بشدة	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق بشدة
1	توجهني الجامعة نحو الاستراتيجية الملائمة التي تدعم عملية التعلّم الاستراتيجي					
2	أؤمن باهتمام الجامعة بتقنيات الاتصالات بوصفها إحدى الوسائل المهمة لنقل المعلومات التي تعزز عملية التعلّم الاستراتيجي					
3	تؤمن الجامعة بيئة عمل تسمح بحرية التعبير عن الرأي وتقديم الاقتراحات التي تعزز قدرات عملية التعلّم الاستراتيجي					
4	تميّز قيادة الجامعة بامتلاكها لآليات التفكير المنظم والحدس والقدرة على التحويل فيما بين اقسامها					

ثانيا: مبادئ جودة التعليم وتتمثل بـ

1- نشر ثقافة جودة التعليم

ت	العبارات	اتفق بشدة	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق بشدة
1	تساهم الجامعة في تثقيف المجتمع من خلال مصادر التثقيف المختلفة.					
2	عقد اللقاءات العامة والندوات التي تساهم في نشر الثقافة وخدمة المجتمع.					
3	تلتزم إدارة الجامعة بالمعايير الأخلاقية والمهنية التي تدعم الحرية الأكاديمية.					
4	توفر الجامعة معلومات واضحة عن البرامج الأكاديمية والتخصصات العلمية والتي تعد جزء من ثقافة الجامعة					

2- التخطيط لتطبيق نظام الجودة

ت	العبارات	اتفق بشدة	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق بشدة
1	تضع الجامعة وتنفذ سياسات القبول في ضوء رسالتها وأهدافها.					
2	تخطط إدارة الجامعة لمواردها بناء على نتائج التقييم الذاتي للكليات					
3	تركز جميع كليات الجامعة على نظام متكامل لضمان الجودة في رسالتها.					
4	الحرص على التقييم الدوري من اجل تحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها في الجامعة.					

3- تنفيذ نظام جودة التعليم

ت	العبارات	اتفق بشدة	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق بشدة
1	ملائمة مهارات وقدرات ومؤهلات القيادات الإدارية في تنفيذ المهام وأدوار التي يقومون بها.					
2	وجود قيادة ملتزمة بالتنفيذ وداعمة لعملية التغيير نحو الجودة الشاملة والتحسين المستمر للمؤسسة التعليمية.					
3	تخصص الجامعة وحدة علمية لإدارة العلاقة مع مؤسسات المجتمع المحلي وتنفيذ كل ما تحتاجه.					
4	توجيه البحوث العلمية لتلبية حاجات المجتمع الآنية والمستقبلية..					

مدى توافر معايير الجودة في مناهج كلية التربية جامعة البحر الأحمر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

أ. الأمين أوشيك الأمين محمد أحمد، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة البحر الأحمر، بورتسودان – السودان، alameen.rs75@gmail.com

د. صديق محمد محمد أبكر، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة البحر الأحمر، بورتسودان – السودان.

المستخلص

هدفت الدراسة إلي التعرف علي درجة توافر معايير الجودة الشاملة في مناهج كلية التربية بجامعة البحر الأحمر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، والتعرف علي معايير الجودة في مناهج كلية التربية وتتطابقها مع معايير الجودة في أهداف التعليم العالي.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة تدريس كلية التربية بجامعة البحر الأحمر، وتم اختيار كامل مجتمع الدراسة المكون من (40) عضو من هيئة التدريس، نظراً لطبيعة البحث الحالي فقد وجد الباحثان أنه من الأفضل اختيار العينة المجتمع بأكملها، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات.

وتوصلت الدراسة إلي النتائج التالية:

- توافر معايير الجودة الشاملة بدرجة متوسطة في مناهج كلية التربية بجامعة البحر الأحمر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- أن معايير الجودة في مناهج كلية التربية تتطابق مع معايير الجودة في أهداف التعليم العالي مطبقة بدرجة مرتفعة؛ الأمر الذي يؤكد علي أن أهداف التعليم الجامعي منشقة من ثقافة المجتمع وفلسفته.
- أن مناهج كلية التربية تلبي بدرجة متوسطة حاجات المتعلمين.
- إن معظم البرامج المقترحة لتطوير مناهج كلية التربية وفقاً لمعايير جودة المناهج الدراسية جاءت بدرجة متوسطة.

من خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يوصي الباحث:

- تفعيل إداراة؛ الجودة بكلية التربية أساس.
- إنشاء إدارة تعنى بجودة المناهج.

الكلمات المفتاحية: التربية – المناهج – المعايير – الجودة الشاملة.

Abstract

The study aimed to identify the degree of availability of comprehensive quality standards in the Faculty of Education of the Red Sea at the University.

The study focusers on the quality from standards related to educational quality form the point of view of faculty perspective of higher education quality standards.

The researcher followed the descriptive analytic approach.The whole population of education staff members were put under study. The questionnaire tool was need to gather in formation

The main findings of the study were:

- Availability of Total standards in the faculty of Education at the University of the Red Sea platforms from the standpoint of the teaching staff moderately standards.

- The quality standards in the faculty of Education curricula match the quality standards in the goals of higher education is which emphasize on the objectives of university education dissemination of the community's culture and philosophy.

- The faculty of Education curriculum to meet the needs of learners and moderately.

- Most of the programs proposed for the development of the faculty of Education Curriculum and according to the standards of the quality of the curriculum was moderately.

The researcher recommends the following:

1. To activate quality administration of the faculty of Education.

2. To create an administration for curriculums quality.

Key Word: Education – Curricalum – Standards – Coprehensive quality.

المقدمة:

تقوم عملية التربية والتعليم علي اهتمامات المجتمع وآماله ومشكلاته وفلسفته ذلك أن المؤسسات التعليمية هي مؤسسات مجتمعيه تسعى إلي إعداد أفراد المجتمع وتنميتهم وتوجيههم وفق التطلعات والرؤى المستقبلية، وفق متطلبات الجودة التي أصبحت المظلة التي تحمي بظلالها المؤسسات المجتمعية علي اختلاف أنواعها ناشدة ذلك العمل المتميز الذي يضمن لمخرجات الجودة النوعية عالية التميز، لاسيما ونحن نعيش عصر الثورة المعلوماتية والاتصالية والتقنية ونلاحظ التغيرات المتسارعة في كل ميادين الحياة، مما يتطلب إعادة النظر بالعملية التعليمية ككل وتطويرها من خلال تطبيق الجودة بمفهومها الواسع علي كل عناصر النظام التعليمي من إعداد معلم وتطوير المناهج، طرق التدريس، والبيئة التحتية، الإرشاد والتوجيه، علاقة المؤسسات التعليمية بالمجتمع.

فالمؤسسات التعليمية هي والوحيدة التي تنفرد في ميادين إعداد الفرد إعداداً جيداً يمكنه من الانخراط في العمل بثقة وقدرة ومهارة تساهم في تطوير الأعمال المهنية علي اختلاف أنواعها.

وتعد المناهج من أهم عناصر العملية التعليمية وبقدر جودتها تكون جودة مخرجات العملية وإحدى مقومات نجاحها لذا فهي بحاجة إلي التطوير والمواكبة، إذ إن المجتمع الحديث يتطلب منا الاهتمام بالبناء المعرفي والمستجدات اليومية المتعددة والاستفادة منها وتطويرها في مجالات الحياة المتعددة فالأمر المهم الذي يجب أن تتوجه إليه المناهج ليس فقط المعرفة وتطبيقها وإنما التأكيد علي مساعدة المتعلمين علي اكتساب أنماط جديدة من التفكير وقادرة علي مسابقة الحاسوب في التخطيط والتحليل والابتكار.

إن المناهج يجب أن تكون وسيلة لاكتشاف شخصية المتعلم وتنمية القدرات الذاتية الموجودة لدية، وقادرة علي خلق روح الإبداع، وأن تكون قادرة علي توسيع مداركه وآفاقه العلمية وأن تراعي حاجاته في ضوء حاجة سوق العمل والمجتمع، من جهة آخري إن المناهج هي ركيزة الانطلاق المرجوة للتغلب علي الصعوبات والتحديات المرتبطة بتطوير العلم والتكنولوجيا.

وأصبحت دور التعليم العالي بمفهومها المعاصر هي أهم مقاييس تقدم الأمم والمجتمعات بوصفها مراكز الإشعاع العلمي ومجدده للمعرفة وتسخير إمكانياتها في خدمة المجتمع وتلبية حاجاته لتحقيق التنمية الشاملة.

ومنسوبي الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في السودان مكانة الصدارة في المجتمع فهي مركز إشعاع لكل جديد من الفكر والمعرفة وينطلق منها رواد الإصلاح والتطوير، وجامعة البحر الأحمر هي إحدى تلك المؤسسات التي تسعى لخدمة المجتمع، ويعتمد نجاح أي تعليم جامعي جيد على مدى ما يتوفر له من عناصر جيدة، وحتى تلبي الجامعة أدوارها لابد من مراعاة احتياجات المجتمع المهمة بإعداد المختصتين للوظائف المختلفة إلي دورها في الإسهام في عملية التنمية والتقدم كافة مناحي الحياة. (أبكر، 2010)

وحتى تواكب جامعة البحر الأحمر متغيرات العملية التعليمية أقامت مؤخراً مؤتمرها الأول للمناهج في عام (2014) وقد ناقشت كثير من الأوراق التي تهتم بتطوير المناهج لما لمسته من أهمية المناهج ودورها في تقدم وتطور المجتمعات.

مشكلة الدراسة:

هنالك إقبال كثير من الطلاب للدراسة بكليات التربية في الآونة الأخيرة حتى تزايد عدد طلاب كلية التربية في القبول عام بعد عام وانعكس ذلك علي الإعداد المتزايدة من خريجي كليات التربية ومع هذا وذاك هنالك تسارع في التقنية الحديثة، ويتوجه العالم نحو التعليم الالكتروني وهنالك تنافس من أجل تحقيق نظام تربوي أفضل وفي مهمات التعليم العالي الثلاث (التعليم، المجتمع، البحث العلمي).

والعصر الحالي يشهد تداخل وتبادل للخبرات بين جميع شعوب العالم وهذا يؤكد حاجة التعليم العالي لمواكبة تغيرات العصر ولاشك في أنه أكثر من يحتاج إلي ذلك هم طلاب كلية التربية والذين يقع عليهم عبء عمليتي التعليم والتعلم ولا يتأثر ذلك إلا بجودة المناهج والتي ينعكس علي جودة مخرجات التعليم والتعلم وإيماناً بذلك أقامت جامعة البحر الأحمر مؤتمراً للمناهج وذلك لأحداث التطوير مواكبة تحديات العصر.

مما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

1. ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة في مناهج كلية التربية بجامعة البحر الأحمر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟
2. هل معايير الجودة في مناهج كلية التربية تتطابق مع معايير الجودة في أهداف التعليم العالي ؟
3. ما مدي تلبية مناهج كلية التربية لحاجات المتعلمين ؟
4. ما البرامج المقترحة لتطوير مناهج كلية التربية وفقاً لمعايير جودة المناهج الدراسية ؟

أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة التحقق من أهداف الآتية:

1. التعرف علي درجة توافر معايير الجودة الشاملة في مناهج كلية التربية بجامعة البحر الأحمر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.
2. التعرف علي معايير الجودة في مناهج كلية التربية تتطابق مع معايير الجودة في أهداف التعليم العالي.
3. التعرف علي مدي تلبية مناهج كلية التربية لحاجات المتعلمين.
4. الكشف عن البرامج المقترحة لتطوير مناهج كلية التربية وفقاً لمعايير جودة المناهج الدراسية.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة في الآتي:

1. تكمن أهمية الدراسة في تقصي جودة معايير الجودة في مناهج كلية التربية وذلك بمحاولة البحث لتقويم جودة تلك المناهج.

2. أنه من المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة في تمكن كلية التربية من مراجعة مناهجها وتطويرها وذلك لتخريج طلاب ذوي كفاءة عالية.

3. قد تكون الدراسة إضافة للمكتبة ولطلاب الدراسات العليا والمهتمين في مجال التربية وتطوير المناهج.

4. إن هذه الدراسة تتناول قضية مهمة وحديثة.

فروض الدراسة:

1. توجد فروق في درجة توافر معايير الجودة الشاملة في مناهج كلية التربية بجامعة البحر الأحمر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

2. لا توجد معايير الجودة في مناهج كلية التربية تتطابق مع معايير الجودة في أهداف التعليم العالي.

3. تلبي مناهج كلية التربية لحاجات المتعلمين.

4. توجد برامج مقترحة لتطوير مناهج كلية التربية وفقاً لمعايير جودة المناهج الدراسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة علي المنهج الوصفي لأنه يعتمد علي جمع البيانات والمعلومات بدقة وتعمل علي تحليلها، وأيضاً يعمل علي إيجاد العلاقة بين المتغيرات.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة في الحدود الآتية:

(أ) الحدود الموضوعية: ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة في مناهج كلية التربية بجامعة البحر الأحمر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

(ب) الحدود المكانية: جامعة البحر الأحمر كلية التربية.

(ج) الحدود الزمانية: العام الدراسي 2017 – 2018 م

(د) الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية

مصطلحات الدراسة:

المعايير: إجرائياً: وهي المحددات الأساسية بجودة المناهج والتي جاءت في دليل المعايير الوطنية لجودة التعليم العالي.

الجودة إجرائياً: تحسين مناهج كلية التربية وفق معايير معينة، وذلك علي ما يميز مخرجات عمليتي التعليم والتعلم وتخريج طلاب ذوي كفاءة عالية.

معايير الجودة إجرائياً:هي معايير جودة المناهج الواردة في الدليل القومي لضمان جودة التعليم العالي في السودان.

المناهج إجرائياً: يقصد به منهج كلية التربية مرحلة الأساس بمفهومة الواسع والذي يشمل كل العملية التربوية.

الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية الدراسات السابقة في تحديد مسار الانطلاق نحو تحقيق الهدف من البحث، وتحقيق التكامل في الجهد المبذول والبناء عليه، يعرض الباحثان مجموعة من الدراسات السابقة، والبحوث القريبة من موضوع البحث والتجارب العملية ذات العلاقة في مجال مدى توافر معايير الجودة في مناهج كلية التربية بجامعة البحر الأحمر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد وجد الباحثان وفرةً من الدراسات المتعلقة بالبحث بشكل مباشر علي مستوى البلدان العربية، أما علي المستوى المحلي، فكانت الدراسات السابقة قليلة، لحداثته في مجال التعليم، لذلك اختارت

الباحثان دراسات قريبة دراستها، وتجارب عملية لجامعات عربية، وعالمية، لإثراء البحث والإفادة منها، وأضافت هذه الدراسات للبحث الحالي فوائد عدة، على النحو الذي سيتضح في التعقيب.

وقد قسم الباحثان الدراسات السابقة إلى محورين وهي:

دراسة إحسان محمد الحسن (2014) بعنوان: معايير الجودة المهنية الواجب توافرها في معلم الرياضيات بمرحلة الأساس.

هدفت الدراسة إلي التعرف علي معايير الجودة المهنية الواجب توافرها في معلم الرياضيات بمرحلة الأساس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداتها الاستبانة، وتمثل مجتمع الدراسة في معلمو الرياضيات لمرحلة الأساس ببورتسودان وبنسبة بلغت (15%) من المجتمع الأصلي للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تحسين المعايير المهنية وفقاً للجودة الشاملة سنوياً
- رفع أداء معلمي الرياضيات في ضوء المعايير المهنية

دراسة أميرة محمد علي (2011) بعنوان: مدى توافر الجودة الشاملة لخريجي اللغة العربية بكلية التربية جامعة السودان في ضوء متطلبات العولمة.

هدفت الدراسة إلي التعرف علي مدى توافر الجودة الشاملة لخريجي اللغة العربية بكلية التربية جامعة السودان في ضوء متطلبات العولمة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وكانت أداتها لجمع المعلومات أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وتمثل عدد العينة (34) شخص، وتوصلت الدراسة إلي النتائج التالية:

- توافر الجودة الشاملة في سياسة القبول
- هنالك اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس والخريجين علي انخفاض تحقيق معيار التحضيرات بدرجة صغيرة.
- – توافر معايير الجودة في الخريجين بدرجة متوسطة

دراسة كمال الدين محمد هاشم، وليلي عبد الباقي (2007) بعنوان: تقويم مناهج أعداد المعلمين بكلية التربية جامعة الخرطوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

هدفت الدراسة إلي التعرف علي كيفية تقويم مناهج أعداد المعلمين بكلية التربية جامعة الخرطوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكانت مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس، وتمثل عدد العينة (40) عضواً، مستخدماً الاستبانة كأداة، وتوصلت الدراسة إلي النتائج التالية:

- هنالك تحقيق لمعايير وضمان الجودة بدرجات متفاوتة
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس.

دراسة عباس حسين وآخرون (2001) بعنوان: توافر معايير الجودة في أداء تدريس العلوم العامة بكليات التربية الأساسية، جامعة بابل من وجهة نظر الطلاب.

هدفت الدراسة إلي تقصي حقائق توافر معايير الجودة في أداء تدريس العلوم العامة بكليات التربية الأساسية، جامعة بابل من وجهة نظر الطلاب، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة من طلاب كلية العلوم العامة، وتمثل عدد العينة (200) طالباً، مستخدماً الاستبانة كأداة، وتوصلت الدراسة إلي النتائج التالية:

- توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي في كلية العلوم العامة بدرجة مقبولة
- الشهادة العلمية التي يحملها عضو هيئة التدريس أثرت في جودة الأداء التدريسي
- المرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس أثرت في جودة الأداء.

دراسة نادية سلام، أنيسة محمود هزاع (2011) بعنوان: معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في كليات التربية.

هدفت الدراسة إلي التعرف علي مستوى معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في كليات التربية وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وقد استخدم الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وكانت مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس وطلاب خمس كليات، وتمثل عدد العينة بعدد (68) مفحوص من أعضاء هيئة التدريس، و (274) طالب كعينة، مستخدماً الاستبانة كأداة، وتوصلت الدراسة إلي النتائج التالية:

- تقرير متزن في معايير الجودة وسوق العم في مناهج كليات التربية
- درجة ضعيفة لحصول خريجي جامعة عدن للوظائف
- تخطيط التعليم العالي غير موافق مع احتياجات المهنة.

دراسة فاطمة عيسي أبو عبده (2011) بعنوان: درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية في محافظة نابلس من وجهة المديرين فيها، بالإضافةِ إلى تحديد دور متغيرات كل من الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة والسلطة المشرفة على ذلك.

ولتحقيق أهداف الدراسة أجريت على مجتمع يضم جميع مديري ومديرات مدارس محافظة نابلس التابعة لكلتا السلطتين المشرفتين السلطة الوطنية الفلسطينية، ووكالة الغوث الدولية والبالغ عددهم (227) مديرًا ومديرة .وتم اختيار عينة قوامها (132) مديرًا ومديرة وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– وجود درجة تطبيق متوسطة لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها في جميع المجالات.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير الجنس.

دراسة موسز ودافيد وستيفن (2006) , Moses David and Stephen, بعنوان: مدى تطبيق المدارس الثانوية في كينيا لإدارة الجودة الشاملة

هدفت الدراسة إلي التعرف على مدى تطبيق المدارس الثانوية في كينيا لإدارة الجودة الشاملة، وذلك من خلال تصميم الدراسة العرضية، حيث استخدمت الاستبانة في جمع آراء وملاحظات (300) معلم، حول التطبيق العملي لإدارة الجودة الشاملة في مدارسهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الثانوية لا يتمتعون بمهارات القيادة اللازمة لتعزيز تطبيق إدارة الجود ة الشاملة الضرورية للتحسين المستمر في المدارس .كما أن غالبية المدارس غير ملتزمة بالتخطيط الاستراتيجي الجيد، وهي لا تعزز مبادرات تطوير الموارد البشرية.

دراسة ماجنز وبنجت Maguns and Bengt (2006) بعنوان: تقويم مشروع التقويم الذاتي لإدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية العليا بالسويد.

هدفت الدراسة تقويم مشروع التقويم الذاتي لإدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية العليا بالسويد بما في ذلك تقويم الإجراءات والأدوات المستخدمة في المشروع .ومن أجل تقويم هذه التجربة أجريت مقابلات مع مدير التعليم الثانوي العالي وعشرة من مديري المدارس، كما طبق استبيان لجمع آراء العاملين التربويين الآخرين .وقد أظهرت نتائج الدراسة أن العديد من الأشخاص لا يبدو أنهم يفكرون كثيراً حول ماهية الجودة في البيئة التي يعملون فيها، كما أن العديد من المؤسسات تتجه إلى العمل بنظام التقويم الذاتي دون التفكير الكافي في مبررات ذلك وكيفية تنفيذه . إضافة إلى ذلك فإن العمل يتم بدون إعداد وتهيئة جميع المشاركين، وبدون مناقشة القيم الأساسية التي يستند إليها العمل.

دراسة جافريئيل ورومر: Gavriel and Romar, (2006) بعنوان: توضيح كيفية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

وقد هدفت هذه الدراسة توضيح كيفية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، وذلك من خلال تحديد وتحليل الأدوار المزدوجة للطلاب والمعلمين .كما ناقشت الدراسة بعض أوجه القصور في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في ولاية ماساتشوستس الأمريكية إضافة إلى تقييم مفهوم الأدوار المزدوجة للطلاب، وتحليل علاقتها وأثرها على تقوية العملية التربوية من خلال التفاعل بين هذه الأدوار . وقد أسهمت الدراسة في فهم أدوار الطالب والمعلم، وكيفية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي بصورة أفضل . كما قدمت طريقة لتعزيز عملية التقويم كمقياس لجودة التعليم، وتقديم إجراءات يمكن أن تقوي دافعية الطلاب للبحث عن المعرفة.

دراسة كاتي:,Cathy (1998) بعنوان: معرفة اثر تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على المناخ المدرسي والنشاط الثقافي وخبرات المعلمين

هدفت هذه الدراسة معرفة اثر تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على المناخ المدرسي والنشاط الثقافي وخبرات المعلمين .وقام الباحث بإجراء مسح في (26) مدرسة ابتدائية ومتوسطة وعالية في ولاية ميسوري لفرق القيادة حيث كانت هذه المدارس مشاركة في تنفيذ مشروع تحسين الجودة المدرسية تحت إشراف جامعة ميسوري، لقياس المتغيرات التي تشمل القيادة، والبيئة، والثقافة المدرسية، وكذلك دراسة أسلوب المشاركة الجماعية في المدرسة، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة وجود ارتباط وثيق بين كفايات المعلم والمناخ المدرسي في نجاح تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وتبين اعتماد نجاح إدارة الجودة الشاملة وفلسفتها على مدى إدراك مديري المدارس لإجراءات التنفيذ وتطوير النظام المدرسي، وأن أهم عوامل نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة تعتمد على تحسين المناخ المدرسي، وثقافة المدرسة، وكفايات المعلمين، ونظام التواصل مع المسئولين في المدرسة.

تعليق علي الدراسات السابقة

بعد الاطلاع علي السابقة اتضح إنها تتقصى مدى توافر معايير الجودة في كليات التربية بصفة خاصة أو الكليات الجامعية بصفة عامة إلا أنها كانت في جزء من المنهج أو مادة دراسية معينة بينما الدراسة الحالية تناولت منهج كلية التربية بجميع عناصره وكذلك الدراسات في جامعات أخرى وكلياتها بجامعة البحر الأحمر وهذا ما يجعل هذه الدراسة متفردة.

موقف الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

أوجه الشبة:

وتتلخص في الآتي:

1. تتفق الدراسة الحالية والدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي لتحليل الحالة ودراستها.
2. تطابق مجتمع الدراسة والدراسات السابقة في أعضاء هيئة التدريس.
3. تتفق الدراسة الحالية والدراسات الحالية في تقصى حقائق وجود معايير الجودة لمؤسسات التعليم العالي.

أوجه الاختلاف:

وتتلخص في الآتي:

1. اختلفت الدراسة الحالية مع الحالية مع بعض الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة لأنه من بين الدراسات السابقة كان مجتمعها الطلاب فقط.
2. اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في حجم العينة المختارة.
3. اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تساوى المجتمع والعينة في الدراسة الحالية.
4. الدراسة الحالية علي كلية بجامعة البحر الأحمر والدراسات بكليات أخرى من جامعات آخري.

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

يناقش هذا الفصل الجوانب الإجرائية في بناء أدوات البحث وتقنينها من خلال فحص الصدق والثبات، كما يتطرق إلى مجتمع الدراسة وتوزيع العينة، وتطبيق أدوات البحث عليها، ثم يناقش المعالجات الإحصائية المستخدمة

في تحليل البيانات والإفادة منها، ويشتمل الفصل على جداول تفصيلية لتوزيع العينة ومحاور أدوات الدراسة.

أولاً: منهج الدراسة:

يقصد بالمنهج تلك الطرق والأساليب التي تستعين بها فروع العلم المختلفة في عملية جمع البيانات واكتساب المعرفة من الميدان، ولكل ظاهرة أو مشكلة بعض الخصائص التي تفرض على الباحثان منهجًا معيناً لدراستها، ويمكن للباحثان أن يستخدما عدة مناهج وطرق متكاملة تعينها في تحقيق هدفها العلمي، وفى هذه الدراسة يعتمد الباحثان علي المنهج الوصفي الذي يصف موقف معين أو عامل معين على ظاهرة ما، ثم ملاحظة النتائج وتحليلها.

ثانياً : مجتمع وعينة البحث:

سعت الدراسة للتعرف علي مدي توافر معايير الجودة في مناهج كلية التربية بجامعة البحر الأحمر، تم تطبيق الأدوات (الاستبانة)، وتكون مجتمع الدراسة من (40) عضو هيئة تدريس حسب إحصائيات إدارة شئون الأفراد بجامعة البحر الأحمر والجداول التالية توضح مجتمع الدراسة حسب متغيرات، النوع، المؤهل العلمي، التخصص وسنوات الخبرة، حسب إحصائيات إدارة شئون الأفراد بجامعة البحر الأحمر.

الجدول (1) يوضح السمات الشخصية لعينة الدراسة.

العينة	العدد	النسبة المئوية
ذكور	16	%40
إناث	24	%60
المجموع	**40**	**%100**
بكالوريوس	4	%10
دبلوم عالي	1	%2.5
ماجستير	10	%25
دكتوراه	25	%62.5
المجموع	**40**	**%100**
من (1–5) سنة	8	%20
(5– 9) سنة	10	%25
(10 – فما فوق) سنة	22	%55
المجموع	**40**	**%100**

يلاحظ من الجدول رقم (1) أعلاه ارتفاع عدد أعضاء هيئة التدريس الإناث؛ إذ بلغ عددهن(24) عضو هيئة تدريس وبنسبة بلغت (60%)، بينما بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس الذكور (16) وبنسبة بلغت (40%)، كما يتضح من الجدول أن عدد أعضاء هيئة التدريس ذوي المستوى التعليمي البكالوريوس بلغ عددهم (10) بنسبة بلغت (10%)، بينما

بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس حاملي شهادة الدبلوم العالي (1) بنسبة بلغت (2.5%)، وحاملي شهادة الماجستير (10) وبنسبة بلغت (25%)، وأخيراً حاملي شهادة الدكتوراه (24) وبنسبة بلغت (65.5%)، أما سنوات الخبرة فكانت علي النحو التالي: من (1–5) فبلغت (8) عضو هيئة التدريس بنسبة (20%)، ومن (6–9) سنة فبلغت (10) عضو هيئة التدريس، وبنسبة (25%)، ومن (10– فما فوق) فبلغت (22) بنسبة (55%)

رابعاً: أدوات الدراسة

صمم الباحثان إستبانة لقياس مدى توافر معايير الجودة في مناهج كليات التربية بجامعة البحر الأحمر، التي تبين أراء المعلمين عن معايير الجودة في مناهج كليات التربية، وقد استفاد الباحثان من بعض المقياس التي أجريت مدى توافر معايير الجودة في مناهج كليات التربية بجامعة البحر الأحمر واحتوت الاستبانة في صورتها الأولية على ستة أبعاد (مجال معايير الجودة في أهداف التعليم، مجال معايير جودة المناهج الدراسية، مجال معايير جودة الكتاب الجامعي، مجال معايير جودة أداء الأستاذ الجامعي، مجال معايير طرائق التدريس, مجال معايير جودة التقويم والامتحانات)، واحتوت على (39) عبارة. وتتكون إستبانة الدراسة من قسمين رئيسين هما:

القسم الأول: وهو عبارة عن السمات الشخصية عن المستجيب (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)

القسم الثاني: وهو عبارة عن مجالات ومحاور الدراسة وتتكون الاستبانة من(39) فقرة موزعة على خمسة محاور. وقد تم استخدام مقياس ليكرت لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبانة حسب جدول رقم (2)

جدول رقم (2): درجات مقياس ليكرت الثلاثي

الاستجابة	أوافق	محايد	لا أوافق
الدرجة	5	3	1

واختار الباحثان الدرجة (1) للاستجابة" لا أوافق "وبذلك يكون الوزن النسبي في هذه الحالة هو % 20 وهو يتناسب مع هذه الاستجابة.

خامساً: تقنين أدوات الدراسة:

أ .صدق وثبات الاستبانة

يقصد بصدق الاستبانة أن تقيس أسئلة الاستبانة ما وضعت لقياسه، وقام الباحثان بالتأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

صدق المحكمين:

ويطلق عليه الصدق الظاهري، وقد تم عرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين في مجالات الإدارة، والتربية، وعلم النفس، ممن يعملون في مؤسسات التعليم العالي في الجامعات السودانية، وقد طلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من المجالات الستة، وكذلك وضوح الصياغة، وفي ضوء التعديلات والملاحظات، تم إضافة بعض الفقرات، وتعديل البعض الآخر ليصبح عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (39) فقرة بدلاً من (55)، موزعة بحسب جدول رقم: (3)

صدق المقياس:

أ . صدق الاتساق الداخلي: Internal Consistency

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للإستبانة، بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (10) فرداً، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للإستبانة، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين فقرات الاستبانة، والدرجة الكلية للإستبانة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss) والجدول (3) التالية توضح نتائج الاتساق الداخلي:

الرقم	المجال	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية sig
1	معايير الجودة في أهداف التعليم	0.741	*0.00
2	معايير جودة المناهج المدرسية	0.910	*0.00
3	معايير جودة الكتاب الجامعي	0.915	*0.00
4	معايير جودة أداء الأستاذ الجامعي	0.889	*0.00
5	جودة معايير طرائق التدريس	0.807	*0.00
6	معايير جودة التقويم والامتحانات	0.808	*0.00

يوضح جدول (3) معامل الارتباط بين كل محور من المحاور، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية (α= 0.05) وبذلك تعتبر المحاور صادق لما وضع لقياسه.

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدي ارتباط كل محور من محاور الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

ب .الصدق البنائي:

جدول رقم (4): معامل الارتباط بين كل درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للإستبانة

الرقم	المحور	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية sig
1	معايير الجودة في أهداف التعليم	0.741	*0.00
2	معايير جودة المناهج المدرسية	0.950	*0.00
3	معايير جودة الكتاب الجامعي	0.925	*0.00
4	معايير جودة أداء الأستاذ الجامعي	0.880	*0.00
5	جودة معايير طرائق التدريس	0.807	*0.00
	معايير جودة التقويم والامتحانات	0.808	*0.00

سادساً: ثبات أداة الدراسة:

تحقق الباحث من ثبات إستبانة الدراسة من خلال:

معامل ألفا كرونباخ: Cronbach's Alpha Coefficient

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (5)

جدول :(5) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

الرقم	المحور	معامل ألفا كرونباخ	الثبات *
1	معايير الجودة في أهداف التعليم	0.840	0.917
2	معايير جودة المناهج المدرسية	0.946	0.973
3	معايير جودة الكتاب الجامعي	0.934	0.966
4	معايير جودة أداء الأستاذ الجامعي	0.878	0.937
5	جودة معايير طرائق التدريس	0.970	0.985
	معايير جودة التقويم والامتحانات	0.977	0.986
	الدرجة الكلية للإستبانة	0.979	0.989

***الثبات = الجذر التربيعي الموجب لمعامل ألفا كرونباخ**

واضح من النتائج الموضحة في جدول (5) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة لكل (0.840 – 0.970) لكل محور من المحاور الاستبانة، كذلك كانت ألفا لجميع فقرات الاستبانة كانت .(0.979) وكذلك قيمة الثبات كانت مرتفعة لكل محور وتتراوح بين (0.917 – 0.985) لكل محور من محاور الاستبانة، وقيمة الثبات لجميع فقرات الاستبانة كانت (0.989) وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع، وتكون البطاقة في صورتها النهائية كما هي في (الملحق (3) قابلة للتوزيع.

سابعاً :الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

قام الباحثان بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) Statistical Package for the Social Sciences وسوف يتم استخدام الاختبارات

4. اختبار مان – وتني (Mann-Whitney Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات الترتيبية

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

تمهيد:

هدفت الدراسة علي مدى توافر معايير الجودة في مناهج كلية التربية بجامعة الأحمر، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد إستبانة والتأكد من صدقها، ومعامل ثباتها، وبعد عملية جمع البيانات، تم ترميزها وإدخالها للحاسوب ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة وفيما يلي نتائج الإحصائية، وذلك بسبب أن مقياس ليكرت هو مقياس ترتيبي وقد تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

1. النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي والمتوسط الحسابي النسبي:تستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما ويفيد الباحثان في وصف عينة الدراسة.
2. اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وطريقة التجزئة النصفية لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
3. معامل ارتباط سبيرمان (Spearman Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط .يستخدم هذا الاختبار لدراسة العلاقة بين المتغيرات في حالة البيانات اللامعلمية.

الدراسة تبعاً لتسلسل أسئلتها، (SPSS) الإحصائية للعلوم الاجتماعية وفرضياتها:

أولا :النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة:

ونص السؤال: "**ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة في مناهج كلية التربية بجامعة البحر الأحمر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟**"

وللإجابة على هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات درجة توافر معايير الجودة الشاملة في مناهج كلية التربية بجامعة البحر الأحمر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، واعتمد الباحث مقياس ليكرت الثلاثي لتقدير درجة توافر معايير الجودة الشاملة وذلك كالآتي:

جدول رقم (6) يوضح الإجراء:

العبارة	وسط حسابي	انحراف معياري	نسبة مئوية	الاستنتاج
تشتق أهداف التعليم الجامعي من ثقافة المجتمع وفلسفته.	2.74	.91	90.0	مرتفعة
تراعي الأهداف حاجات وإمكانيات وظروف المجتمع.	1.38	.31	45.0	منخفضة
تراعي الأهداف حاجات وخصائص المرحلة العمرية لطلبة التعليم الجامعي.	2.74	.94	90.0	مرتفعة
تصاغ الأهداف بشكل محدد يسهل تطبيقها وقياسها.	2.38	.91	89.0	مرتفعة
تكون الأهداف مرنة قابلة لإدخال التعديلات علي نظام التعليم الجامعي	2.60	.80	92.0	مرتفعة
تؤكد الأهداف على تكوين الطالب معرفيا وثقافيا ووجدانيا ومهاريا في مجال التخصص الدراسي.	2.61	.78	87.0	مرتفعة
تتضمن المناهج التعليمية الجانب النظري والعملي للدراسة.	1.56	.63	53.0	متوسطة
تصمم المناهج على أساس المرونة والتجديد والتكامل في الخبرات استجابة للتغيرات العالمية السريعة.	1.43	.57	50.0	متوسطة
يوجد توصيف للمقررات الدراسية شاملا لجميع متطلبات التعليم.	2.43	.89	79.0	مرتفعة
توظيف التكنولوجيا لاستخدامها من قبل العاملين والمستفيدين من النظام التعليمي الجامعي.	1.40	.49	46.0	منخفضة
تساعد المناهج الطلاب على فهم أفضل لثقافتهم مع مراعاة إعدادهم للانفتاح على المجتمع العالمي	1.56	.31	30.0	منخفضة
توفر المناهج جميع الإمكانيات من معامل ومختبرات ووسائل وورش لتسهيل الدراسة العملية للمناهج..	1.85	.68	66.0	متوسطة
تستمر عملية تطوير المناهج كل فترة زمنية لمواكبة التغيرات العلمية والتكنولوجية	1.69	.61	60.0	متوسطة
تهتم المناهج بالتدريبات والأنشطة الإثرائية المصاحبة للمقرر الدراسي التي يضعها الأستاذ وجودتها	2.43	.89	88.0	مرتفعة
يساير المضمون العلمي للكتاب متغيرات العصر في العلم والتكنولوجيا.	2.67	.72	86.0	مرتفعة
تتوفر مراجع ومصادر متعددة للمقرر الدراسي الواحد.	1.10	.42	39.0	منخفضة
يتم إخراج المقررات الجامعية بدرجة عالية من الجودة وفق العديد من المتطلبات.	2.18	.96	76.0	مرتفعة
يتضمن الكتاب التدريبات والوسائل التعليمية المختلفة والأنشطة الصفية واللاصفية المقترحة ببدائل متنوعة.	1.12	.28	44.0	منخفضة
تطبع الكتب بمواصفات عالية الجودة	1.87	.43	35.0	منخفضة
تراعي الخبرة في تأليف الكتب	1.90	.39	49.0	منخفضة
يتوفر العدد الكافي من الأساتذة لمختلف التخصصات التعليمية.	1.04	.44	43.0	منخفضة

يتصف الأستاذ بمعرفة رصينة في مجال تخصصه الأكاديمي.	2.38	.91	96.0	مرتفعة
يتم تقويم الأستاذ بطريقة دورية ومنتظمة لتحسين مستوى التدريس.	1.04	.34	37.0	منخفضة
توضع اللوائح التنظيمية لترقية الأساتذة على أساس الإنجاز والإبداع والخبرة والعطاء في المهنة.	2.38	.91	90.0	مرتفعة
عقد دورات تدريبية مستمرة لتأهيل الأساتذة للوقوف على التطور العلمي والاطلاع على أحدث الأساليب التدريسية.	2.00	.69	66.0	متوسطة
تجري تغييرات تنظيمية ومنهجية في برامج إعداد الأستاذ وفق الكفايات المتوقعة للتدريس	2.90	.69	55.0	متوسطة
يتم التنويع في الطرائق والأساليب التدريسية المستخدمة.	2.38	.91	95.0	مرتفعة
تراعى الفروق الفردية بين الطلاب من خلال التطبيق الفاعل لمختلف الأساليب والإجراءات التعليمية.	2.74	.64	95.0	مرتفعة
تركز على تحقيق متوازن لغايات التعليم: المعرفة ,تحقيق الذات ,مشاركة الآخرين.	2.38	.91	93.0	مرتفعة
تشجع الطالب على التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في الوصول إلى المعرفة.	2.10	.99	90.0	مرتفعة
تعمل على تحقيق أهداف جوانب التعلم المختلفة في شخصية الطالب (المعرفية والوجدانية والمهارية).	1.90	.59	60.0	متوسطة
تشجع الطالب على التفكير الإبداعي والتخطيط وحل المشكلات.	2.38	.91	96.0	مرتفعة
تركز على استخدام تقنيات التعليم والتعلم من معامل ومختبرات وورش وخرائط وصور وملخص سبوري وغيرها.	1.04	.44	50.0	منخفضة
يحقق التقويم الأهداف التعليمية لكل منهج دراسي.	2.38	.91	89.0	مرتفعة
توضع معايير قياس وتقويم تتماشى مع المعايير الدولية لمخرجات التعليم.	2.10	.99	87.0	مرتفعة
تستخدم أساليب متنوعة في تقويم الطلاب من اختبارات عملية ودراسات ميدانية واختبارات تحصيلية شفوية وتحريرية وكتابة بحوث وغيرها.	1.90	.69	58.0	متوسطة
يتم تقييم الطلاب وفق أسس منهجية وموضوعية بعيدا عن المحاباة والمجاملات.	2.74	.84	87.0	مرتفعة
يمنح الطلاب فرصة اختبار وتقويم أعمالهم وفق الأسس الموضوعية.	1.38	.41	37.0	منخفضة
يتم التقويم بشكل دوري ومستمر وشامل طوال العام الدراسي	2.46	.81	90.0	مرتفعة
الدرجة الكلية	**2.01**	**.78**	**67.0**	**متوسطة**

يتضح من خلال الجدول رقم (6) يوضح أن عبارات الاستبانة تباينت ما بين مرتفعة ومتوسطة وبعض العبارات كانت بدرجة منخفضة. يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي العام لآراء أفراد العينة بلغ (2.90) وهذا يدل على أن أفراد العينة قد وافقوا بدرجات متفاوتة على معظم مفردات الاستبانة حول ما مدي توافر معايير الجودة الشاملة في مناهج كلية التربية بجامعة البحر الأحمر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وخلصت آراء المفحوصين علي أن مدي توافر معايير الجودة الشاملة في مناهج كلية التربية بجامعة البحر الأحمر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها بدرجة متوسطة.

السؤال الثاني الذي نص علي: "هل معايير الجودة في مناهج كلية التربية تتطابق مع معايير الجودة في أهداف التعليم العالي؟"

وللإجابة على هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات معايير الجودة في مناهج كلية التربية تتطابق مع معايير جودة في أهداف التعليم العالي، ذلك كالآتي:

جدول رقم (7) يوضح الإجراء:

العبارة	وسط حسابي	انحراف معياري	نسبة مئوية	الاستنتاج
تشتق أهداف التعليم الجامعي من ثقافة المجتمع وفلسفته.	2.74	.91	90.0	مرتفعة
تراعي الأهداف حاجات وإمكانيات وظروف المجتمع.	1.38	.31	45.0	منخفضة
تراعي الأهداف حاجات وخصائص المرحلة العمرية لطلبة التعليم الجامعي.	2.74	.94	90.0	مرتفعة
تصاغ الأهداف بشكل محدد يسهل تطبيقها وقياسها.	2.38	.91	89.0	مرتفعة
تكون الأهداف مرنة قابلة لإدخال التعديلات علي نظام التعليم الجامعي	2.60	.80	92.0	مرتفعة
تؤكد الأهداف على تكوين الطالب معرفيا وثقافيا ووجدانيا ومهاريا في مجال التخصص الدراسي.	2.61	.78	87.0	مرتفعة
الدرجة الكلية	**2.30**	**.78**	**77.0**	**مرتفعه**

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن عبارات مجال جودة أهداف التعليم العالي جاءت مرتفعة ماعدا عبارتين بدرجة متوسطة وقليلة. يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي العام لآراء أفراد العينة (الدرجة الكلية) لمجال جودة أهداف التعليم العالي بلغ (2.30) وهذا يدل على أن أفراد العينة قد وافقوا بدرجة مرتفعه على معظم مفردات مجال جودة أهداف التعليم العالي حول هل معايير الجودة في مناهج كلية التربية تتطابق مع معايير جودة في أهداف التعليم العالي، وخلصت آراء المفحوصين علي أن معايير الجودة في مناهج كلية التربية تتطابق مع معايير الجودة في أهداف التعليم العالي مطبقة بدرجة مرتفعة؛ الأمر الذي يؤكد علي أهداف التعليم الجامعي منشقة من ثقافة المجتمع وفلسفته.

السؤال الثالث الذي نص: "ما مدي تلبية مناهج كلية التربية لحاجات المتعلمين؟"

وللإجابة على هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات ما مدي تلبية مناهج كلية التربية لحاجات المتعلمين، ذلك كالآتي:

جدول رقم (8) يوضح الإجراء:

العبارة	وسط حسابي	انحراف معياري	نسبة مئوية	الاستنتاج
يتوفر العدد الكافي من الأساتذة لمختلف التخصصات التعليمية.	1.04	.44	43.0	منخفضة
يتصف الأستاذ بمعرفة رصينة في مجال تخصصه الأكاديمي.	2.38	.91	96.0	مرتفعة
يتم تقويم الأستاذ بطريقة دورية ومنتظمة لتحسين مستوى التدريس.	1.04	.34	37.0	منخفضة
توضع اللوائح التنظيمية لترقية الأساتذة على أساس الإنجاز والإبداع والخبرة والعطاء في المهنة.	2.38	.91	90.0	مرتفعة
عقد دورات تدريبية مستمرة لتأهيل الأساتذة للوقوف على التطور العلمي والاطلاع على أحدث الأساليب التدريسية.	2.00	.69	66.0	متوسطة
تجري تغييرات تنظيمية ومنهجية في برامج إعداد الأستاذ وفق الكفايات المتوقعة للتدريس	2.90	.69	55.0	متوسطة
الدرجة الكلية	**2.01**	**.78**	**67.0**	**متوسطة**

يتضح من خلال رقم (8) أن عبارات مجال معايير مدي تلبية مناهج كلية التربية لحاجات المتعلمين جاءت متوسطة ماعدا عبارتين بدرجة منخفضة وأخرى بدرجة مرتفع، الأمر الذي يؤكد أن مناهج كلية التربية تلبي حاجات المتعلمين وبدرجة متوسطة، الأمر الذي دعي إلي قيام مؤتمر المناهج الأول بجامعة البحر الأحمر وكان شأنه تعديل وتقويم المناهج المنفذ وتطويرها بما يتماشى مع التغيرات العالمية في المعرفة والعلم وموكبه ثورة المعلوماتية.

السؤال الرابع الذي نص: "**ما البرامج المقترحة لتطوير مناهج كلية التربية وفقاً لمعايير جودة المناهج الدراسية؟**" وللإجابة على هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات ما المناهج المقترحة لتطوير مناهج كلية التربية وفقاً لمعايير جودة المناهج الدراسية، ذلك كالآتي:

جدول رقم (9) يوضح الإجراء:

العبارة	وسط حسابي	انحراف معياري	نسبة مئوية	الاستنتاج
تتضمن المناهج التعليمية الجانب النظري والعملي للدراسة.	1.56	.63	53.0	متوسطة
تصمم المناهج على أساس المرونة والتجديد والتكامل في الخبرات استجابة للتغيرات العالمية السريعة.	1.43	.57	50.0	متوسطة
يوجد توصيف للمقررات الدراسية شاملا لجميع متطلبات التعليم.	2.43	.89	79.0	مرتفعة
توظيف التكنولوجيا لاستخدامها من قبل العاملين والمستفيدين من النظام التعليمي الجامعي.	1.40	.49	46.0	منخفضة
تساعد المناهج الطلاب على فهم أفضل لثقافتهم مع مراعاة إعدادهم للانفتاح على المجتمع العالمي	1.56	.31	30.0	منخفضة
توفر المناهج جميع الإمكانيات من معامل ومختبرات ووسائل وورش لتسهيل الدراسة العملية للمناهج..	1.85	.68	66.0	متوسطة
تستمر عملية تطوير المناهج كل فترة زمنية لمواكبة التغيرات العلمية والتكنولوجية	1.69	.61	60.0	متوسطة
تهتم المناهج بالتدريبات والأنشطة الإثرائية المصاحبة للمقرر الدراسي التي يضعها الأستاذ وجودتها	2.43	.89	88.0	مرتفعة
الدرجة الكلية	**1.90**	**.66**	**68.0**	**متوسطة**

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أن عبارات مجال معايير جودة المناهج الدراسية جاءت متوسطة ماعدا عبارتين لكل بدرجة مرتفعة ومنخفضة. يتضح من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي العام لآراء أفراد العينة (الدرجة الكلية) لمجال جودة أهداف التعليم العالي بلغ (2.43) وهذا يدل على أن أفراد العينة قد وافقوا بدرجة متوسطة على معظم مفردات مجال جودة المناهج الدراسية حول ما البرامج المقترحة لتطوير مناهج كلية التربية وفقاً لمعايير جودة المناهج الدراسية.

النتائج:

لقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1. توافر معايير الجودة الشاملة في مناهج كلية التربية بجامعة البحر الأحمر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها بدرجة متوسطة.

2. أن معايير الجودة في مناهج كلية التربية تتطابق مع معايير الجودة في أهداف التعليم العالي مطبقة بدرجة مرتفعة؛ الأمر الذي يؤكد علي أهداف التعليم الجامعي منشقة من ثقافة المجتمع وفلسفته.

3. أن مناهج كلية التربية تلبي حاجات المتعلمين وبدرجة متوسطة

4. إن معظم البرامج المقترحة لتطوير مناهج كلية التربية وفقاً لمعايير جودة المناهج الدراسية جاءت بدرجة متوسطة.

التوصيات:

من خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1. ضرورة زيادة التوجه نحو اللامركزية في إدارة الجامعات على جميع المستويات، وعلى وزارة التعليم العالي، لتمهيد الطريق في تبني اللامركزية ومنهج جودة الإدارة الشاملة
2. العمل على تأسيس نظام وسياسات للمكافآت، والاعتراف بالتمايز على مستوى المجتمع المحلي والوطني بين مؤسسات التعليم العالي المختلفة، وهذا قد يسكون سببًا للتحفيز والإنجاز، ويزيد من قيمة الانتماء إلى المؤسسة.
3. ضرورة إعادة النظر في المناهج الحالية، والتخطيط لها في ضوء احتياجات سوق العمل والمجتمع، مما يُضفي عليها طابع المرونة والتكيف مع ظروف المجتمع.
4. ضرورة تصميم آليات لاطلاع المجتمع ومؤسساته ومنظماته على عناصر عملية التعليم وكيفية تفاعلها، ومساهمتها في تحقيق متطلبات المجتمع أو العميل في نظر الجودة الشاملة الذي تسعى المؤسسة التربوية لنيل رضاه.

المصادر والمراجع:

إحسان محمد الحسن (2014) بعنوان: معايير الجودة المهنية الواجب توافرها في معلم الرياضيات بمرحلة الأساس، ماجستير.

أميرة محمد علي (2011) بعنوان: مدى توافر الجودة الشاملة لخريجي اللغة العربية بكلية التربية جامعة السودان في ضوء متطلبات العولمة، ماجستير.

جافريئيل وورمر: Gavriel and Romar, (2006) بعنوان: توضيح كيفية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، دكتوراه

صديق محمد محمد أبكر (2010) محاضرات طلاب الماجستير بجامعة البحر الأحمر، كلية التربية.

عباس حسين وآخرون (2001) بعنوان: توافر معايير الجودة في أداء تدريس العلوم العامة بكليات التربية الأساسية، جامعة بابل من وجهة نظر الطلاب، ماجستير.

فاطمة عيسي أبو عبده (2011) بعنوان: درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، ماجستير.

كاتي:,Cathy (1998) بعنوان: معرفة اثر تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على المناخ المدرسي والنشاط الثقافي وخبرات المعلمين، ماجستير.

كمال الدين محمد هاشم، وليلي عبد الباقي (2007) بعنوان: تقويم مناهج أعداد المعلمين بكلية التربية جامعة الخرطوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، دكتوراه.

ماجنز وبنجت Maguns and Bengt (2006) بعنوان: تقويم مشروع التقويم الذاتي لإدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية العليا بالسويد، ماجستير.

موسز ودافيد وستيفن Moses , David and (2006) Stephen, بعنوان: مدى تطبيق المدارس الثانوية في كينيا لإدارة الجودة الشاملة، دكتوراه.

نادية سلام، أنيسة محمود هزاع (2011) بعنوان: معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في كليات التربية، ورقة علمية منشورة مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة القاهرة.

معوقات تطبيق معايير جمعية تطوير كليات ادارة الاعمال (AACSB)
دراسة حالة في الكلية التقنية الادارية / بغداد

Obstacles to the application of the standards of AACSB
Case Study at the Technical College of Management / Baghdad

استاذ مساعد دكتور
نداء صالح مهدي الشاهين
الكلية التقنية الادارية / بغداد
dr.nedaas@yahoo.com

مدرس
انيس سلمان علي
الكلية التقنية الادارية / بغداد
alaneesouz2000@yahoo.com

المستخلص

يهدف البحث الى تحديد معوقات تطبيق معايير جمعية تطوير كليات ادارة الاعمال (AACSB) وتحليل اسبابها في الكلية التقنية الادارية/ بغداد، فضلا عن التحقق من امكانية تطبيق هذه المعايير فيها وتحديد الفجوة، اعتمدت قائمة الفحص لبيان فجوة التطبيق، وتحليل المحتوى للوقوف على معوقات التطبيق. استخدم منهج دراسة الحالة للوصول الى اهداف البحث، وخرج البحث بعدد من النتائج كان اهمها ان نسبة التنفيذ الكلي للمعايير بلغ 59% وان هناك معوقات تحول دون تطبيق المعايير.

الكلمات الرئيسة: التعليم الأكاديمي، الاعتماد، معايير AACSB

Abstract

The research aims to identify obstacles to the application of criteria for the Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) and analysis of the causes in the Administrative Technical College, Baghdad, as well as verification of the possibility of application of these standards and determining the gap, the list of examination to demonstrate a gap application, and content analysis to identify the obstacles to the application. Using the case study approach to reach the targets of the search, Research finding a number of the most important results was that the proportion of the overall implementation of the standards reached 59%, and there are obstacles to the application of standards.

Keywords: Academic education, accreditation, AACSB standards

المقدمة

اتجهت كثير من الانظمة والحكومات الى الاهتمام بالنظام التعليمي وتحسينه وتطويره، كونه المقياس الحقيقي لحضارة الدول وتقدمها في الوقت الحاضر، والذي من خلاله يمكن رسم صورة المستقبل والتنبؤ بجيل مؤهل قادر على التفاعل مع معطيات العصر ومتغيراته. لذا أصبح من الضروري ان تتغير النظرة الى التعليم من نظرة تقليدية قائمة على الحفظ والفهم الى مفهوم اشمل واوسع قائم على ادراك المستجدات والمتغيرات التي يعيشها والقدرة على التعامل معها، ولن يتأتى ذلك الا من خلال بناء نظام تعليمي ينهض بمستوى الفرد وتديره قيادة مبدعة توظف كل الامكانات والطاقات في خدمة الطلبة وتحسين ادائهم العلمي والمهارى.

ان جودة التعليم هو المعيار الحقيقي الذي يجب ان تكثف الجهود لتحقيقه، فهو الوسيلة للوصول الى مصاف الدول المتقدمة، فقد اشار تقرير اليونسكو في عام 2005م الى ان تحسين جودة التعليم يساعد في تحقيق مجموعة واسعة من اهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلد. ونظراً لزيادة المنافسة بين مؤسسات التعليم في القطاع الخاص والعام ومؤسسات التعليم المفتوح والموازي، فقد اضحى من المهم ضبط جودة التعليم العالي وتحسينه وفق معايير اكاديمية عالمية لتطوير برامج تعليم متنوعة قادرة على ضمان جودة مخرجات هذا التعليم وموائمته مع متطلبات (سوق العمل والحاجات المتجددة والمتغيرة)، ومما لا شك فيه ان تحقيق المواءمة مع احتياجات السوق سيقود حتماً الى تطبيق معايير الجودة في ظل المنافسة العالمية لاستقطاب الكفاءات المتميزة، ولا يجري ذلك الا من خلال تطبيق معايير الاعتماد العالمية في الجامعات والمؤسسات التعليمية ككل.

على هذا الأساس تلمس الباحثان اهمية الخوض في هذا الموضوع واختباره على ارض الواقع، لذلك انطلق البحث من مشكلة عبر عنها بعدد من التساؤلات، اهمها ماهي المعوقات التي تواجه تطبيق معايير جمعية تطوير كليات ادارة الاعمال AACSB Association to Advance Colleges Schools of Business(في الكلية التقنية الادارية؟ اما اهمية البحث فتتجلى في محاولة تسليط الضوء على موضوعات حيوية ومهمة في مجال تحسين جودة التعليم لتلائم سوق العمل ومواكبة التقدم والتطور العالمي الحاصل في مجال التعليم العالي من خلال اعتماد معايير عالمية. واستعمل منهج دراسة الحالة للوصول الى اهدافه وخرج البحث بعدد من الاستنتاجات والتوصيات.

تكون البحث من اربعة مباحث، جاء الاول منها لعرض منهجية البحث، فيما خصص المبحث الثاني لتغطية الجانب النظري، اما المبحث الثالث فكان للجانب العملي لينصرف المبحث الرابع الى الاستنتاجات والتوصيات.

المبحث الاول: منهجية البحث

اولا: مشكلة البحث

تكمن مشكلة البحث من الحاجة الى تطبيق معايير للاعتماد الاكاديمي في الكلية التقنية الادارية/بغداد لضمان جودة مخرجاتها وتلبية احتياجات سوق العمل، فضلا عن الحاجة الى قياس كفاءة وفاعلية انجاز مهامها ونشاطاتها التعليمية وفقا لمعايير علمية وعالمية لمواجهة التحديات الكبيرة والمنافسة الشديدة لها من قبل مؤسسات التعليم الخاص والموازي، والى مواكبة التطورات العالمية في هذا المجال، اذ ان الكلية المذكورة لا تطبق اي معايير للاعتماد لبرامجها سواء على مستوى البكالوريوس او الماجستير لاعتقادها بان هناك معوقات كبيرة تحول دون تبني اي معايير عالمية على الرغم من توجيه وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية مؤسساتها التعليمية باعتماد متطلبات تحسين جودة التعليم، عليه إن الخوض في تحسين مستوى جودة التعليم مشكلة بحد ذاتها تستحق البحث والاختبار، وبذلك يمكن التعبير عن مشكلة البحث بالتساؤلات الآتية:

1. هل ان معايير الاعتماد الأكاديمي (AACSB) ملائمة للتطبيق في مؤسسات التعليم الحكومية وفي الكلية المذكورة بالتحديد؟
2. ماهي المعوقات التي تواجه تطبيق هذه المعايير في الكلية؟

ثانيا: اهداف البحث

يهدف البحث الى تحقيق الأهداف الاتية :

1. التحقق من امكانية وفجوة تطبيق معايير (AACSB) في الكلية التقنية الادارية/ بغداد والوقوف على معوقات التطبيق وتحليل اسبابها.
2. التعريف بمعايير جمعية تطوير كليات ادارة الاعمال (AACSB).

ثالثا: اهمية البحث

تتجلى اهمية البحث في محاولة تسليط الضوء على موضوع حيوي ومهم ومعاصر في مجال تحسين جودة التعليم لتلائم سوق العمل. ويمكن أن تتجسد هذه الأهمية من خلال الآتي: –

1. مواكبة التقدم والتطور العالمي الحاصل في مجال التعليم العالي من خلال اعتماد معايير عالمية ستسهم في مساعدة الادارة والعاملين في الكلية فهم مدى اقترابها او ابتعادها عن معايير الاعتماد الأكاديمي العالمية بعد التعرف على معوقات التطبيق لديها.

2. ستسهم نتائج البحث في تسهيل قيام الكلية بعملية تقييم ادائها وفقاً لمؤشرات ومعايير الاعتماد الأكاديمي

واجراء المقارنات لتلافي نقاط الضعف لديها وتعزيز نقاط القوة.

رابعا :منهج البحث

اعتمد البحث منهج دراسة الحالة كونه منهج وصفي يتسم بشمولية التحليل ويعتمد أكثر من مدخل وطريقة وتصميم علمي منها (المقابلات الشخصية والملاحظة وقائمة الفحص والمعايشة الميدانية) مما يتيح للوصول الى البيانات والمعلومات المباشرة وغير المباشرة ولمناقشة الاسئلة المحددة للإجابة عن تساؤلات البحث.

خامساً: أدوات جمع البيانات وتحليلها

1. **الجانب النظري:** اعتمد على ما متوافر من المصادر العربية والاجنبية من الكتب والدوريات والرسائل وشبكة الانترنيت.
2. **الجانب العملي:** ويتمثل بما يأتي:

أ. **المقابلة الشخصية:** لبيان المعوقات الحقيقية التي تحول دون تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، (والتي شملت كافة المسؤولين الإداريين في الكلية من عميد الكلية ومعاوني العميد ورؤساء الاقسام العلمية، فضلا عن مسؤولي الوحدات الادارية والشعب ذوي العلاقة داخل الكلية)، فضلا عن المشاهدة والاطلاع على السجلات الرسمية.

ب. **قائمة الفحص:** صممت قائمة الفحص وفقا لمؤشرات معايير الاعتماد ل AACSB للتعرف على مدى تطبيق المعايير بمقياس ثنائي (منفذ وغير منفذ).

ت. اما فيما يخص حساب نسب التنفيذ، فقد اعتمد على عدد

سادسا: حدود البحث

1. **الحدود المكانية:** وقع الاختيار على الكلية التقنية الادارية/بغداد احدى كليات الجامعة التقنية الوسطى التابعة الى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية مكانا لإجراء البحث كونها مرشحة من قبل رئاسة الجامعة لتطبيق المعايير أعلاه فيها.
2. **الحدود الزمنية:** اشتملت المدة الزمنية دراسة واقع حال الكلية منذ تأسيسها عام 1999 ولحد الان.
3. **الحدود العلمية:** البحث محدد علميا بما جاء باهدافه.

سابعا: نبذة مختصرة عن الكلية (مجال البحث)

تأسست الكلية التقنية الادارية /بغداد عام 1999 بوصفها احدى مؤسسات التعليم العالي التابعة لهيئة التعليم التقني لمواكبة التطورات العلمية التقنية واستيعاب التطورات الحاصلة في بيئة الاعمال وحقولها الادارية في المجالات الانتاجية والمالية والمعرفية والمعلوماتية والجودة.

تسعى الكلية ضمن رسالتها المعلنة (الى ان تكون كلية تقنية قائدة ومبتكرة في تقديم برامج وخدمات تعليمية عالية الجودة، تجعل العائد المستهدف من عملية التعليم أكثر كفاءة وتميزا من خلال تطوير المقدرات التقنية ومهارات التفكير الحرجة والمهارات الاجتماعية والشخصية وقيم العمل في بيئة متغيرة باستمرار). وبذلك فأنها تعمل على تحقيق عدد من الاهداف اهمها:

1. التكيف مع الاحتياجات المتغيرة للطلبة والمنظمات والاستمرار في اعداد مناهج ومواد دراسية تركز على التعليم من اجل التوظيف.
2. اعداد ملكات علمية وعملية مؤهلة قادرة على التعامل مع التقنيات الحديثة وبما يتلاءم مع التغيرات الحاصلة في سوق العمل.
3. اقامة علاقات ايجابية ومتميزة مع الكليات الاخرى والاطراف المعنية خارج الكلية، وعقد اتفاقيات التعاون بما يزيد من الفرص وتعظيم الموارد.

هذا الى جانب عدد اخر من الاهداف التي من شانها النهوض بواقع التعليم وعلى مستوى الدراسات الاولية والعليا.

تضم الكلية اربعة اقسام علمية لغرض تحقيق اهدافها وكما يأتي:

1. قسم تقنيات ادارة الأعمال
2. قسم تقنيات المالية والمحاسبية
3. قسم تقنيات المعلوماتية
4. قسم تقنيات ادارة الجودة الشاملة

اما الملاك التدريسي للكلية فقد كان (12) تدريسيا في عام التأسيس ليشهد تطورا كميا ونوعيا فيما بعد، ليصبح (99) بمختلف حقول المعرفة موزعين على وفق الاختصاصات والالقاب العلمية، فضلا عن الملاك الفني والاداري البالغ (111) والذين يعملون الى جانب التدريسين لخدمة اهداف الكلية وتحقيق رسالتها، وفي السنوات الاخيرة وبسبب الظروف السياسية والامنية التي يمر بها البلد، فقد انخفض عدد التدريسيين الان ليصبح (76) والفنيين والاداريين (100) للعام الدراسي 2016–2017 و 2017–201 مقابل (2240) طالب موزعين على الاقسام العلمية الاربعة.

وفي مجال التفاعل بين الكلية والمجتمع وفرت الكلية خدمات مختلفة وبما يتلائم وحاجات المجتمع من خلال:

1. مكتب الخدمات العلمية والاستشارية: الذي يهدف الى تقديم الخدمات العلمية مثل الاستشارات والخدمات والخبرات العلمية والتقنية والتدريبية الى مؤسسات القطاع الحكومي والخاص.
2. وحدة بحوث الجودة: وتسعى الى نشر ثقافة الجودة في المجتمع من خلال اعداد البحوث التطبيقية في مجال الجودة واقامة الندوات والحلقات النقاشية وتقديم الاستشارات للتقييم الذاتي للمنظمات الساعية للحصول على شهادات الجودة.
3. وحدة ضمان الجودة والاداء الجامعي: وحدة ادارية انشات في السنوات القليلة الماضية والتي تهدف الى الاحتفاظ ببنك للمعلومات الخاصة بالتدريسين من مشاركة في المؤتمرات المحلية والعربية والاجنبية، فضلا عن متابعة تقييم التدريسين والفنيين و الادارين سنويا وتنفيذ كافة التعليمات التي تردها من الجامعة بشأن تطبيق الجودة او اي معايير اخرى.

المبحث الثاني: الجانب النظري

سيقدم هذا المبحث خلفية نظرية لموضوع البحث معايير الاعتماد الأكاديمي من خلال الفقرات الاتية:

اولا: <u>نشأة وتطور مفهوم الاعتماد الأكاديمي</u>

1. كانت البوادر الاولى لعملية الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي الامريكي(Carol, et al; 2003) وكانت تحديداً في عام (1885)، اذ اسست اول رابطة للمدارس والكليات (Rhoades& Sporn, 2002)، والتي استقطبت مئات الكليات للعمل طواعية في هذه الجمعيات (New England)، وكان لها تأثير واسع النطاق، اذ اصبحت القرارات التي تصدرها هذه الجمعيات تؤثر في قرارات التمويل والمساعدات المالية من الجهات الحكومية او المحلية او الجمعيات الخيرية للمؤسسات التعليمية، والاعتراف بالشهادات الصادرة عنها وفي تعيين الخريجين وتوجيه الطلاب للالتحاق بالكليات والجامعات، والترخيص بمزاولة المهن التي تحتاج الى تدريب عملي بعد التخرج (جميل،42:2016)
2. عام 1916 تأسست جمعية تطوير كليات إدارة الاعمال (Association to Advance Collegiate Schools of Business–AACSB) (Council For Higher Education Accreditation التي تعد أول (CHEA,2012:5 جمعية للاعتماد تقوم على خدمة مصالح مؤسسات التعليم العالي (Association to Advance Collegiate Schools of Business,2013:1) ووضعت هذهِ الجمعية في العام نفسه العديد من المعايير الخاصة بالاعتماد لبرنامج البكالوريوس بهدف تحسين عملياتها وضعت هذهِ المعايير موضع التنفيذ في عام (1919م) وأُسِست بعد هذهِ الجمعية العديد من الجمعيات الخاصة بالاعتماد بين عام (1920–1930م) (Miles, et al; 2014: 86) وجرى تطوير معايير الاعتماد منذ العام 1991وحتى العام 2015 وحاليا هناك 643 كلية لادارة الاعمال في 43 بلد تعتمد معايير (AACSB)

3. اسندت مسؤولية الاعتماد الأكاديمي في المملكة المتحدة عام (1992 م) الى مجالس تمويل التعليم العالي في انجلترا وويلز، اذ تقوم هذه المجالس بتقويم جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي ومن ثم انتشر ليشمل معظم دول العالم مثل الدول الاوربية واليابان وبعض من الدول العربية.
4. بدأ استخدام مصطلح الاعتماد الأكاديمي في الكتابات العربية مع مطلع التسعينات من القرن العشرين المنصرم، نتيجة لشيوع استخدام مفاهيم الجودة والتي تبدو منسجمة ومتداخلة في المضامين والاجراءات.

ان الاعتماد عملية تقويم تخضع لها المؤسسة التعليمية عن طريق مجموعة من الاجراءات يجري من خلالها اعطاء فكرة تعليمية شاملة للمؤسسة التعليمية ومن ثم تثبيت نقاط القوة والضعف لديها، مما يترتب عليه اعطاء حكم على كفاءة واهلية ومدى جودة هذه المؤسسة للقيام بمسؤوليتها المناطة بها (Stevens,2013: 15).

الاعتماد في اللغة يعني "الثقة، واعتمد الشيء اي وافق عليه، ويعني المصطلح اقرار او قبول بمعنى الموافقة لجهة او مؤسسة تعليمية بالقيام بنشاطات تعليمية بعد ان توافرت لها المعايير او المتطلبات الواجب توافرها والالتزام بها، وان القيام بمثل هذه المهمات يعني اعطاء تقويم للمؤسسة، ويقصد به الاجازة لجهة او مؤسسة تعليمية للقيام بنشاطات تعليمية بعد ان تكون قد حددت الشروط الواجب توافرها في تلك المؤسسة.

يتحدد معنى الاعتماد في التعليم العالي بأنه " منظومة من المكونات والعناصر المتكاملة التي تستهدف الفحص والتقويم، لا سيما التقويم الخارجي لمستوى الجودة في التعليم المطبق في مؤسسات التعليم العالي لغرض تحديد مدى قدرة تلك المؤسسات على تحقيق ما يعرف بكل من تحسين الجودة وضمان الجودة"، وتؤدي هذه المهمة مؤسسات او هيئات انشئت خصيصاً لهذه الاغراض وعادة ما تكون هيئات غير حكومية او على الاقل مضمونة الحيادية ولا تستهدف الربح.

ان الاعتمادية للمؤسسات التعليمية تبين ان من حق المجتمع ان يتأكد من ان هذه المؤسسات تقوم بدورها الذي انشئت من اجله بأفضل اداء ممكن، وأنها تحاول دائماً البحث عن نقاط قوتها لدعمها وعن نقاط ضعفها او الجوانب السلبية لإصلاحها، فلابد من حصولها على نوع من الاعتراف بها واعتمادها وحماية الدرجة التي تمنحها لطلابها، ولكي يمكن لها ان تتعامل على قدم المساواة مع مثيلاتها في دول العالم الاخرى ويصبح لها او لخرجيها واعضاء هيئتها التدريسية قيمة حقيقية معترف بها على الصعيدين المحلي والعالمي.

ان الاعتماد الأكاديمي لبرامج التعليم ومؤسساته الخيار الامثل الذي يضمن الى حد بعيد التأكد من ان التعليم يتجه الوجهة الصحيحة، وانه يحقق غاياته بفاعلية (امين،2012، 286).

ثانياً: تعريف الاعتماد الأكاديمي

يمكن ان نوضح عدد من تعاريف الاعتماد الأكاديمي لغرض الاحاطة بالموضوع ولتحقيق الهدف الاول من البحث،

عرف الاعتماد الأكاديمي على انه " اداة محركة وصفة مميزة تؤدي الى موافقة رسمية للمؤسسة او البرامج التي قومت من هيئة شرعية معدة سلفاً لتلبية المعايير المتفق عليها مما يؤدي في نهاية المطاف الى حالة معتمدة تمنح للجامعة او الكلية من السلطات المسؤولة " (Damme, 2004: 129).

وعبر عنه ايضا بانه " مجموعة معايير تستخدم لضمان حد مقبول للجامعات للارتقاء بقدراتها على التقويم او التطوير لبرامجها الدراسية لتلبية احتياجات المجتمع واصحاب المصالح من وجودها، فضلاً عن تمكين الجامعة من الارتقاء بقدرتها على التقويم والتطوير الذاتيين لتحسين برامجها الدراسية وتطويرها " (حافظ ، 22:2011).

وعرف على انه " العملية التي تستطيع المنظمة التعليمية والبرامج والوحدات التخصصية للتعليم تقييم خدماتها التعليمية وتحقيق تقييم عادل بواسطة الخبراء وتحقيق اهدافها في ضوء معايير وكالة ومؤسسة الاعتماد "(حسين، 2005: 171).

وعرفه (Yong) من مبدأ الحرية بأنه " نشاط تطوعي غير حكومي تقوم به جمعيات الاعتماد الأكاديمي Association Academic Accreditation التي انشأتها مؤسسات التعليم العالي الامريكية بهدف تشجيع هذه المؤسسات ومساعدتها في عمليات تقويم وتطوير كفاءة برامجها التربوية، ومنح اعتراف عام ومعلن بالمؤسسات والبرامج الاكاديمية التي استوفت او تجاوزت الحد الادنى من المعايير المحددة للكفاءة او الجدارة التربوية ".

وعرفه اخرون بأنه " مجموعة من الانشطة والاجراءات والمقاييس والمعايير المستخدمة في فحص وتقييم المؤسسات التعليمية والبحثية للتحقق من استيفاء الشروط والمقومات الاكاديمية والتنظيمية والادارية التي تضمن تحقيق رؤية ورسالة واهداف هذه المؤسسات في مجالات التعليم والتعلم والبحوث وتطوير المعرفة وخدمة المجتمع بشكل يتلائم مع المستويات المتعارف عليها عالمياً " (المالكي، 2010: 14 – 15).

ان مفهوم الاعتماد يرتبط بغيره من المفاهيم الاخرى مثل الجودة والمعايير والجودة الشاملة. فالجودة تشير الى درجة استيفاء المتطلبات التي يتوقعها الزبون (او المستفيد من الخدمة) او تلك المتفق عليها معه.

اما المعيار فهو بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة او معترف بها بشأن درجة او هدف معين يراد الوصول اليه ويحقق قدراً منشوداً من الجودة او التميز.

اما ادارة الجودة الشاملة فهي وسيلة ممتدة لا تنتهي وتشمل كل مكون وفرد في المؤسسة بهدف التحسين المستمر للجودة من خلال التركيز على تلافي حدوث الاخطاء والتأكد من ان الاعمال قد اديت بالصورة الصحيحة من اول مرة لضمان جودة المخرجات والارتقاء بها بشكل مستمر. فالعلاقة بين الاعتماد وادارة الجودة الشاملة علاقة متلازمة، ومن جهة اخرى فأن المعايير هي اساس عملية الاعتماد، والاعتماد وسيلة لتحقيق الجودة استناداً لمعايير محددة (الدهشان، 2007: 4).

ثالثاً: الفرق بين الاعتماد والتأهيل والاعتراف

يوجد فرق بين الاعتماد وبعض المصطلحات الاخرى مثل التأهيل والترخيص والاجازة، وهنا سنوضح الفرق بين هذه المصطلحات (النجار وجواد، 2013: 141 – 142) وعلى النحو الاتي:

1. **الاعتماد:** يشير الاعتماد الى العملية المنظمة التي تستخدم من اجل تحديد مدى تحقيق الاهداف التعليمية المتفق عليها، ومع ذلك انه يؤكد على النتائج النهائية التي تتجسد لدى الطلاب.
2. **التأهيل:** عملية تمنح بواسطتها الوكالات او الاتحادات غير الحكومية المعروفة المتخصصة للأفراد الذين يواجهون مواصفات محددة مسبقاً، او هو عملية منح صلاحية من المنظمات والوكالات العالمية لأي مؤسسة تتوافر فيها المعايير الموضوعة من قبلها.
3. **الترخيص او الاجازة:** وهي العملية التي بواسطتها تمنح الوكالات غير الحكومية والتصريح للشخصية او المنظمة التي تتفق مع معايير ومتطلبات محددة، ويوجد نوعان من الترخيص هما الترخيص المؤسسي والذي يمنح للمؤسسات والترخيص الشخصي الذي يمنح للأفراد.
4. **الاعتراف:** وهو العملية التي من خلالها يجري الحصول على درجة اكاديمية في دولة ما كأساس للدخول الى سوق العمل هذا على المستوى العام اما على المستوى الخاص فأنه يهتم بتجديد خبرات التعلم في جامعة ما.

رابعاً: اهمية الاعتماد الأكاديمي

تكمن اهمية الاعتماد الأكاديمي في كونها وسيلة مهمة لأثبات مكانة وسمعة المؤسسة التعليمية، مما يحفز الراغبين على الالتحاق بها او التعامل معها من الطلبة واصحاب الاعمال او المؤسسات الاقتصادية والمستثمرين والرأي العام والمؤسسات الحكومية وغيرهم كما انها تمثل مصداقية للحصول على دعم وتمويل حكومي او غير حكومي، فضلاً عن انه يشجع المؤسسات المانحة على زيادة معدلات المنح والقروض الدراسية لطلابها. لقد اوضح مجلس الاعتماد للتعليم العالي في الولايات المتحدة الامريكية الى ان اهمية الاعتماد تتمثل بالجوانب الاتية (امين، 292: 2012):

1. اضفاء الصفة الشرعية والقانونية لهذه المؤسسات والبرامج المعتمدة واعطائها فرصة للحصول على المنح الفيدرالية والقروض لتمويل هذه المؤسسات والبرامج، وهنا تكون فرصتها في الحصول على هذه المنح أكثر من تلك المؤسسات غير المعتمدة.

2. الحصول على دعم من قبل المؤسسات الخاصة، والحصول على الهدايا ودعم البحوث والدراسات التي تقوم بها.

3. في مجال حماية حقوق كل من الطلبة والهيئات التدريسية، واخضاع المخالفين للمساءلة والمحاسبة، اي ان هذه المؤسسات المعتمدة للشفافية في التعاملات تكون أكثر وضوحاً من غيرها.

4. معترف بها دولياً وسهولة الحصول على التراخيص والمشاركة في المؤتمرات، والمنافسة في الحصول على فرص القبول والانتقال بين الجامعات الاخرى في دول العالم كافة.

5. المؤسسات والبرامج المعتمدة تكون فاعلة في ادارة الموارد، وبالتالي تحقق اهدافاً ذات جودة عالية.

عليه يمكن القول ان اهمية الاعتماد الأكاديمي تأتي من كونه عملية نظامية تقويمية لقياس مدى فاعلية المؤسسة التعليمية في انجاز مهامها وكذلك مدى التزامها بالمتطلبات التي اعتمدتها واستمرارية جهودها في تعزيز جودة النهج التعليمي واداة للتطوير والتحسين المستمر في هذه المؤسسات وبرامجها التعليمية.

خامسا: معايير جمعية تطوير كليات ادارة الاعمال

تتوزع معايير جمعية تطوير كليات ادارة الاعمال AACSB الى أربعة تصنيفات رئيسة تتفرع عنها خمسة عشر معيار وكما موضح بالجدول (1) الاتي:

جدول (1) معاييرAASCB وتصنيفاتها

التصنيف	التسلسل	المعيار
الإدارة الاستراتيجية والابتكار	**1**	**الرسالة، الأثر، الابتكار**
	2	**المساهمات الفكرية الأثر والاتساق مع الرسالة**
	3	**الاستراتيجيات المالية، تخصيص الموارد**
المشاركون، الطلبة، هيئة التدريس	**4**	**قبول الطلبة، التقدم، التطوير المهني**
	5	**كفاية وانتشار الكلية**
	6	**إدارة الكلية والدعم**
	7	**كفاية وانتشار طاقم الكلية**
التعليم والتنفيذ (التطبيق)	**8**	**إدارة المنهج، وضمان التعليم**
	9	**محتوى المنهج**
	10	**تفاعل الطالب – الكلية**
	11	**المستوى التعليمي لبرنامج الدرجة (الشهادة)**
المستوى التعليمي لبرنامج الدرجة الشهادة)	**12**	**فاعلية التعليم**
	13	**ارتباط الطالب الأكاديمي والمهني**
	14	**التعليم التنفيذي (التطبيقي)**
	15	**ارتباط ومؤهلات الكلية**

المصدر: معاييرAACSB

المبحث الثالث: الجانب العملي

سيختص هذا المبحث بدراسة وتحليل واقع تطبيق معايير AACSB في الكلية التقنية الادارية / بغداد وفقا للتصنيفات المذكورة في الجدول (1)، باستعمال قائمة الفحص المعدة لقياس حجم الفجوة للوقوف على معوقات التطبيق في الكلية المعنية وكما ياتي:

اولا النتائج النهائية لقياس فجوة التطبيق

يعرض الجدول (2 و3) الحصيلة النهائية لنتائج قياس فجوة تطبيق معايير AACSB والموضحة تفاصيلها في الملحق (1) على مستوى المعايير الخمسة عشر اولا ثم على مستوى التصنيفات الكلية الاربعة، والتي جرى حسابها من خلال اعطاء وزن واحد لكل حالة منفذ للفقرة بالمعيار، ليصار بعدها الى قسمة العدد المستحصل على العدد الكلي للمعيار، اي ان نسبة التنفيذ تساوي

(الجزء/ الكل * 100)، ثم حساب الفجوة من خلال المعادلة (1- نسبة التنفيذ)، وكما ياتي:

جدول (2) فجوة تطبيق معايير AACSBفي الكلية على مستوى المعايير الفرعية

المعايير	نسبة التنفيذ %	الفجوة %
1	27	73
2	66	34
3	17	63
4	40	60
5	62	38
6	62	38
7	100	0
8	50	50
9	100	0
10	67	33
11	80	20
12	100	0
13	25	75
14	100	0
15	63	37

المصدر: من اعداد الباحثين

اما على المستوى الكلي للتصنيفات الرئيسة الاربعة للمعايير فيوضحها الجدول (3) الاتي:

جدول (3) فجوة تطبيق معايير AACSB في الكلية على مستوى التصنيفات الرئيسة

التصنيف	نسبة التنفيذ %	الفجوة %ا
الادارة الاستراتيجية والابتكار	35	65
المشاركون ، الطلبة ، هيئة التدريس	65	35
التعليم والتنفيذ (التطبيق)	69	31
المستوى التعليمي لبرنامج الدرجة (الشهادة)	64	36
الكلي	59	41

المصدر: من اعداد الباحثين

ثانيا: تحليل امكانية تطبيق معايير AACSB في الكلية التقنية الادارية / بغداد ومعوقات التطبيق وكما ياتي:

المعيار الاول: الرسالة، الأثر، والابتكار

عادة ما تكون رسالة الكلية التقنية الادارية/بغداد مستمدة من رسالة الجامعة او وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وليس من سوق العمل الذي تسعى لتقديم مخرجاتها اليه، وإذا كانت للكلية رسالة خاصة بها فهي عادة ما تكون عامة غير قابلة للتطبيق والقياس. بما انه لا توجد رسالة خاصة بالكلية، عليه:

1. لا يجرى اتخاذ القرارات وتحديد التوجه ومناطق التركيز استناداً لرسالة الكلية وانما على وفق توجيهات رئاسة الجامعة أو الوزارة. وان كانت هناك رسالة للكلية فأنها والنتائج المتوقعة غير مرتبطة بشكل ناضج ولا تعكس التقدير الواقعي لتغير بيئة الكلية.
2. مع تركيز الكلية الواضح على الأنشطة التعليمية وجودة المساهمات الفكرية لتطوير المعرفة والتطبيق والتعليم، لكن هناك ضعف في التركيز على الانشطة الاخرى مثل خدمة الكلية لأفراد او منظمات او جمعيات في بيئة العمل، لا سيما المجانية والتطوعية منها.
3. لا تجرى مراجعة الرسالة والنتائج المتوقعة بشكل دوري او كلما تطلب الأمر.
4. لا يوجد ما يشير الى تقييم الكلية لمدى تقدمها وتحقيقها لرسالتها.

المعيار الثاني: الاسهامات الفكرية، الأثر، والاتساق مع الرسالة

مع ان للكلية المعنية اسهامات فكرية (متمثلة ببحوث التخرج والماجستير والدكتوراه)، الا انها غالباً ماتكون غي مؤثرة في النظرية والتطبيق و/او التدريس، وذلك لان:

1. الاسهامات الفكرية الخاصة بالكلية عادة ليس لها علاقة بالرسالة.
2. عادة لا يوجد أثر للإسهامات الفكرية للكلية الا على رفوف المكتبات.
3. عادة لا يوجد أثر لدعم الكلية لأعضاء هيئة التدريس لتوثيق اسهاماتهم الفكرية عالية الجودة (مثل البحوث ورسائل الماجستير والدكتوراه).

المعيار الثالث: الاستراتيجيات المالية وتخصيص الموارد

بشكل عام هناك ضعف في الاستراتيجيات المالية وتخصيص الموارد التي تدعم وتحسن جودة التعليم وتحقق رسالة الكلية، ويعزى ذلك الى:

1. لا تمتلك الكلية الموارد المالية الكافية لأنشاء بنى تحتية خاصة بها تتفق مع انشطتها العلمية لعدم استقلاليتها المالية ولعدم وجود موارد مالية من جهات غير الميزانية المخصصة لها من قبل الجامعة.
2. لا تمتلك الكلية موارد كافية لخدمة الطلاب واحتياجاتهم الثقافية والترفيهية الاخرى.
3. لا تمتلك الكلية موارد مالية كافية لتقديم الدعم النفسي للطلاب واعضاء هيئة التدريس المناسب لبرامجها التعليمية (مثل دعم الابداعات، والابتكارات وتنميتها).

   ذلك لان الكلية مرتبطة بالميزانية العامة لوزارة التعليم العالي والمخصصة من قبل الدولة.

المعيار الرابع: قبول الطلبة وتقدمهم الدراسي وتطورهم المهني

بصورة عامة قبول الطلبة في الكلية بعيد عن رغباتهم وتوقعاتهم وامكاناتهم، وعليه سينعكس ذلك بشكل سلبي على تحقق هذا المعيار متمثلاً بالآتي:

1. قبول الطلبة غير مبني على حاجة السوق وانما خطة القبول المركزي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
2. لا يؤخذ بتوقعات المتقدمين بوصفه أحد المتطلبات للحصول على درجة البكالوريوس قبل ان يقبلوا بالبرنامج لغرض ترجمة تلك التوقعات في الانشطة التعليمية للكلية.

3. لا يتوافر للكلية الدعم اللازم للتطوير المهني للطلبة وخرجيها بالموائمة مع رسالتها وخططها الاستراتيجية.

المعيار الخامس: توظيف وكفاية اعضاء الهيئة التدريسية

على الرغم من ان الكلية توافر اعضاء الهيئة التدريسية وتعتمد عليهم بشكل اساسي لإنجاز المنهج المقرر، الا ان مسؤوليتها تنحصر في تحديد احتياجاتها من التدريسيين، لان صلاحية توظيف التدريسين محصورة لدى الجامعة بناءاً على ما توافره وزارة المالية من درجات وظيفية، فضلاً عن ذلك فأنها لا تعتمد على نماذج التعلم والتعليم فيما يتعلق بتهيئة المالكات التدريسية الاخرى المتوافرة في الكلية لدعم برنامج الحصول على الشهادة.

المعيار السادس: دعم وادارة اعضاء هيئة التدريس

على الرغم من ان الكلية توافر اعضاء هيئة التدريس وتتابع ترقيتهم وتحفيزهم، بضمنهم اولئك الذين يرومون اكمال دراستهم العليا عن طريق البعثات الدراسية او الزمالات او الاجازات الدراسية، الا انها ليس لها خطة شاملة محددة وواضحة لتنفيذ ذلك وتعكس رسالتها ورؤيتها المستقبلية، وانما يعتمد ذلك على رغبة التدريسي في اكمال دراسته والحصول على شهادة اعلى.

المعيار السابع: كفاية وانتشار (توزيع) الملاك المهني المتخصص

لا توجد معوقات، وذلك لان هناك اعداد من الفنيين المتخصصين في الكلية (البالغ عددهم 55) يقومون بمهام ودعم للبرنامج التعليمي فيما يخص المختبرات والورش.

المعيار الثامن: ادارة المنهج وضمان التعليم

لا يؤخذ بالاعتبار عند ادارة المنهج (وضعه، تحديثه، تغييره) توقعات اصحاب المصالح ذات العلاقة بالكلية وعملها مثل المنظمات التي توظف خريجي الكلية، المجتمع، صناع السياسة، والطلاب أنفسهم واولياء امورهم وغيرهم، اذ تعتمد بشكل كبير على قدرات وقابليات الاساتذة المتخصصون مع الاخذ بالاعتبار متطلبات الجامعة و / او الوزارة.

المعيار التاسع: محتوى المنهج

غالباً ما لا تكون محتويات المنهج ملائمة لتوقعات المجتمع وسوق العمل واصحاب المصلحة، ولذلك فأن خريجي الكلية سوف تنقصهم المهارات والمعرفة اللازمة للانخراط في سوق العمل والاعمال.

المعيار العاشر: تعامل الطالب مع الكلية

مع ان التفاعل بين الطالب واعضاء الهيئة التدريسية وبين الطلبة أنفسهم موجود، الا ان هذا التفاعل لا يشمل هؤلاء الذين لديهم المسؤوليات والصلاحيات للتطوير او تغيير محتوى المنهج.

المعيار الحادي عشر: المستوى التعليمي للشهادة ومعادلتها

مع ان المدة الزمنية لفصول البرنامج مصممة لدعم محتوى المنهج، فضلاً عن الدقة واجراء الاختبارات وتوقع الحصول على جهود الطلبة باعتماد نفس المستوى لكي تعادل تلك الشهادة الصادرة عن الكلية وتستوفي الدرجة التي تستحقها مع تلك الصادرة عن كليات الاعمال التجارية، لان الكلية هي المسؤولة عن جودة التعليم التي يجب ان تظهر لدى الطالب لتلبية متطلبات الشهادة، وهذا جزء من اشتراكها ببرامج مشتركة مع نفس الكليات المانحة لتلك الشهادة من خلال اتفاقيات لدعم البرنامج، الا ان ذلك يتطلب من الجامعة ان تثبت ذلك وتضمنه ضمن احكام ضبط الجودة.

المعيار الثاني عشر: فعالية التعليم

يوجب هذا المعيار ان يكون للكلية سياسة وعمليات خاصة لتعزيز ودعم فاعلية التعليم لأعضاء هيئة التدريس والفنين والعاملين المحترفين المشمولين بالتعليم من خلال:

1. تقييم ممنهج لاداء اعضاء الهيئة التدريسية والعاملين، وهذا ما يحصل سنوياً، الا انه لا يؤخذ بنظر الاعتبار نتائج التقييم لتعزيز برامج التعليم.
2. تهيئة اعضاء الهيئة التدريسية بشكل كاف للتعليم وتوظيف الامور الاخرى المساعدة للشهادة، لانهم يشاركون بشكل اساسي في التعليم ودعم النشاطات الاخرى، الا ان التدريسيين والفنيين لا يزجون ببرامج تدريبية لدعم قدراتهم الا نادراً أو اذا كانت هناك رغبة للتدريسي لتطوير نفسه وعلى حسابه الخاص بحجة عدم توافر الأموال المخصصة لذلك ضمن ميزانية الجامعة .

المعيار الثالث عشر: اندماج الطالب الأكاديمي والاحترافي

1. ضعف وانعدام الجانب المهني(التطبيقي) واقتصار المناهج على الجانب النظري، اذ لا تحتوي المناهج المتبعة على الجوانب المهنية (التطبيقية) في حقل العمل عدا بعض التمارين التي لا يمكن عدها جوانب تطبيقية بقدر ماهي ادوات قياس او تحليل، كما ان التدريسي هو استاذ أكاديمي وليس استاذ متمرس ولا الطالب مهيأ ومستعد لهذا النوع من التعليم وبشكل عام النظام التعليمي العالي لا يحتوي ذلك.
2. ضعف العلاقة بين الكليات الحكومية والمنظمات الرائدة في حقل العمل وما تقدمه من منح لدعم الكلية والطلبة لاكمال التعليم المهني (التطبيقي) في منظماتهم.
3. ضعف او انعدام التمويل المخصص للتعليم المهني(التطبيقي) من قبل الوزارة او الجامعة للكلية.

المعيار الرابع عشر: التعليم التنفيذي

ان هذا المعيار غير الزامي، بل يشمل فقط الكليات التي يكون التعليم التنفيذي فيها جزء من رسالة الكلية – اذن لا توجد معوقات.

المعيار الخامس عشر: مؤهلات وادارة اعضاء ملاك الكلية

1. بشكل عام يقتصر ملاك الكلية من (اساتذة وموظفين ومدربين) على الاكاديمين فقط(الذين شاركوا بشهادتهم العلمية الاكاديمية دون اي خبرة عملية في حقل العمل)، لذلك يفتقر ملاك الكلية الى الاساتذة والموظفين والمدربين المتمرسين الذين مارسوا العمل الاداري بتخصصاتهم – الذين سيكون لهم الثقل الاكبر في التعليم المهني(التطبيقي)، لا سيما بعد صدور قرار رسمي يمنع انتقال حملة الشهادات العليا او الاولية من بقية الوزارات الى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بعد صدور قانون الخدمة الجامعية، الا للاختصاصات النادرة والحاجة الملحة، والتي عادة ما تعطى لحملة شهادة الدكتوراه فقط.
2. ضعف او نقص مؤهلات اعضاء ملاك الكلية، لا سيما اعضاء هيئة التدريس لتلبية متطلبات المناهج التعليمية او الاسهامات الفكرية في حقل العمل.

3. المبحث الرابع: الاستنتاجات والتوصيات

يقدم هذا المبحث اجمالا ما توصل اليه البحث من استنتاجات وتوصيات وكما يأتي:

اولا: الاستنتاجات

خلص البحث الى الاستنتاجات العملية الاتية:

1. وجود معوقات جوهرية في تنفيذ معايير (AACSB) في الكلية التقنية الإدارية – بغداد ، وان أحد الاسباب الرئيسة والمهمة التي جعل الكلية تكون بعيدة عن تطبيق معايير AACSB وتشكل فجوة كبيرة لها هو اختلاف ثقافات المجتمعات، ولذلك تختلف معايير الاعتماد الاكاديمي من دولة إلى أخرى ومن بيئة لاخرى، لاسيما تلك المتعلقة باستقلالية الجامعة بعيدا عن المنهج الحكومي والسياسي للبلد، والتي تعتمد في الحصول على مواردها المختلفة من مصادرها الخاصة، لكون هذه المعايير تؤسس على وفق طبيعة وبيئة البلدان المختلفة، إذ ان المعايير المقبولة في مجتمع ما قد لا تناسب مجتمع آخر، وهذا ما ينطبق على الكلية التقنية الادارية مجال البحث كونها احدى تشكيلات الجامعة التقنية الوسطى والتابعة الى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية، وبذلك تستند في كل قرارتها الى تشريعات الدولة والوزارة .
2. ضعف صياغة رسالة هادفة للكلية قابلة للتحقيق وتلبي احتياجات السوق، كونها مصاغة من رسالة الجامعة وليس من سوق العمل.
3. إسهامات الكلية الفكرية وأثرها في النظرية والتطبيق و / أو التدريس غير معتمدة على رسالة الكلية.
4. ضعف الامكانيات المالية والموارد المخصصة التي تدعم وتحسن جودة التعليم وتحقق رسالة الكلية.
5. عشوائية قبول أعداد ونوعيات المدخلات من الطلبة وضعف دورهم في التأثير في الأنشطة التعليمية ورسالة وخطط الكلية.
6. عدم وجود خطة شاملة واضحة ومحددة لتوفير وإدارة أعضاء هيئة التدريس في الكلية.
7. كفاية وسلامة توزيع الملاك المهني المتخصص في الكلية.
8. عدم أو ضعف إشراك أو الأخذ بتوقعات أصحاب المصالح، مجتمع الكلية، صناع السياسة والطلاب أنفسهم.
9. ضعف تضمين توقعات المجتمع، سوق العمل وأصحاب المصالح في محتوى مناهج الكلية
10. انعدام دور الطلبة في تطوير أو تغيير مناهج الكلية.
11. إخفاق في استكمال المدة الزمنية لفصول برنامج الدرجة الجامعية.
12. عدم إعتماد فعالية التعليم لأعضاء هيئة التدريس والفنيين والمهنيين على نتائج التقييم الخاصة بأدائهم.
13. ضعف إندماج الطالب الأكاديمي والمهني (التطبيقي).
14. إفتقار ملاك الكلية الى الاساتذة والموظفين والمدربين المتمرسين الذين مارسوا العمل المهني كل حسب تخصصه.

ثانياً: التوصيات

استنادا الى ما اسفرت عنه الاستنتاجات يمكن الخروج بالتوصيات

1. ضرورة الافادة من معايير اعتماد AACSB والعمل على نشر ثقافة تبني معايير للاعتماد في الكلية لتحسين جودة التعليم وتطوير مخرجاتها بما تتلاءم مع سوق العمل ومتطلباته.
2. الافادة من نتائج قائمة الفحص وتحليلها للتعرف على مناطق الاخفاق والعمل على معالجتها ومكامن القوة لتعزيزها.
3. العمل على وضع رؤية ورسالة محددة لما ترغب ان تكون عليه الكلية مستقبلا تستطيع من خلالها مواجهة التحديات والمنافسة.
4. ضرورة الانفتاح على المجتمع وسوق العمل وتنشيط البرامج الاكاديمية التي من خلالها يمكن التفاعل مع التغييرات التي تطرأ عليهما.
5. العمل على تقويم أنظمة واجراءات الكلية من خلال مدى مطابقتها للمعايير الموضوعة.

المصادر العربية والاجنبية

1. **امين، هناء ابراهيم ،(2012) " الاعتماد المؤسسي والاكاديمي ومعايرهما" ، مجلة البحوث والدراسات الاسلامية ، العدد 288-333**
2. **جميل، اية طالب، 2016، " متطلبات الاعتماد الاكاديمي من وجهة نظر التدريسيين العراقيين المغتربين وتأثيره في تعزيز الأداء الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي" ، رسالة ماجستير في الادارة العامة مقدمة الى كلية الادارة والاقتصاد – جامعة بغداد ، جمهورية العراق .**
3. **حافظ، عبد الناصر علك ،2011، " تصميم نظام لضمان الجودة والاعتماد في التعليم العالي: دراسة حالة في ديوان وزارة التعليم العالي والبحث العلمي " ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة بغداد، جمهورية العراق.**
4. **الدهشان، جمال علي ،(2007) ، " الاعتماد الاكاديمي الخبرة المحلية والتجربة الاجنبية" المؤتمر العلمي السنوي الثاني، لكلية التربية النوعية ، جامعة المنصور 1215 – 154 .**
5. **السيد، احمد البهي والهلالي ، شربيني ، (2009) " الاعتماد الاكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي" ، المؤتمر السنوي الدولي الاول – العربي الرابع.**
6. **المالكي، حمدة بنت محمد ،(2010) ، " تطبيق معايير الاعتماد الاكاديمي في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر القيادات التربوية لمحافظة جدة" ، رسالة ماجستير جامعة ام القرى.**
7. **النجار، صباح ، وجواد ، مها كامل ، (2013) ، " نحو بناء معايير اعتماد اكاديمية عراقية " ، مجلة كلية التراث الجامعة ، العدد 113 ، 132-158.**

8. Association to Advance Colleges Schools of Business- AACSB (2013), "Eligibility Procedures And Accreditation Standards For Business Accreditation", Innovation– Impact– Engagement.

9. Bieker, Richard (2014), "The Impact of AACSB Accreditation On the Autonomy And Costs Of Limited Resource Institutions Whose Missions Are Primarily Teaching ", Journal Of Applied Research In Higher Education, Vol. 6, No: 2, Pp. 358–374

10. Council for Higher Education Accreditation- CHEA (2012), "the condition of accreditation", U.S. Accreditation

11. Damme, Dirkvan, (2000), " Standards and indicators in situational and program me accreditation in higher education: a conceptual frame work and a proposal studies on higher education, Bucharest. UNESCO.

12. Miles, Morgan P. & Franklin, Geralyn Mcclure & Heriot, Kirk & Hadley, Linda & Hazel dine, Mary (2014), "AACSB International 2013 Accreditation Standards: Speculative Implication For Faculty And Deans ", Journal Of International Education In Business, Vol. 7, No: 2, Pp. 86–107.

13. Stevens, Freda (2013), "Guidelines For Early Education Center Accreditation: Self Study And Forms", Published By James Version & Thomas Nelson.

14. معايير الاعتماد لـAACSB

ت	التصنيف	المعيار	أساس الحكم	غير منفذ	منفذ
1	الإدارة الاستراتيجية والابتكار	الأول: الرسالة، الأثر، الابتكار	- يتم اتخاذ القرارات وتحديد الخصائص المميزة والاتجاهات ومناطق التركيز والأولويات وفقاً لرسالة الكلية.	✓	
			- الرسالة والنتائج المتوقعة والاستراتيجيات مرتبطة بشكل ناضج، وتعكس التقدير الواقعي لتغير بيئة الكلية.	✓	
			- تحدد الرسالة والنتائج المتوقعة والاستراتيجيات بشكل واضح تركيز الكلية على الأنشطة التعليمية.		
			- تحدد الرسالة والنتائج المتوقعة والاستراتيجيات بشكل جلي تركيز الكلية على جودة المساهمات الفكرية لتطوير المعرفة والتطبيق والتعليم.		✓
			- تحدد الرسالة والنتائج المتوقعة والاستراتيجيات بشكل جلي تركيز الكلية على الأنشطة الأخرى التي تتوسع الكلية لخدمتها (خدمة المجتمع) مثل: الأفراد، المنظمات والجمعيات التي تنوي تقديم خدماتها لها.		✓
			- تتواءم الرسالة والنتائج المتوقعة والاستراتيجيات مع مثيلاتها لأي مؤسسة تكون الكلية جزء منها.	✓	
			- تتم مراجعة وتعديل الرسالة والنتائج المتوقعة والاستراتيجيات بشكل دوري، وكلما تطلب الأمر ذلك.		
			- الرسالة والنتائج المتوقعة شفافة (متاحة) لكل الأطراف المعنية (المساهمين)	✓	
			- تقيم الكلية وتوثق – بشكل منتظم – تقدمها في تحقيق رسالتها.		
			- أفعال التحسين المستمر ومواضع الابتكار تتماشى مع وتدعم الرسالة والنتائج المتوقعة والاستراتيجيات.	✓	
			- تحدد الكلية بشكل جلي استراتيجياتها المستقبلية وحاجتها للموارد وتحديد المسؤوليات، وتضع أطر زمنية لتنفيذ كافة الأفعال التي تدعم الرسالة، كما تحدد بشكل جلي كيف ستؤثر هذه الأفعال على النتائج المتوقعة .		✓
				✓	
				✓	
				✓	
2		الثاني: الإسهامات الفكرية الأثر، والاتساق مع الرسالة	- الكلية تقدم إسهامات فكرية لها الأثر في النظرية والتطبيق و/أو تدريس الإدارة والأعمال طبقاً للرسالة والنتائج المتوقعة والاستراتيجيات.		✓
			- تعبر الكلية عن التوقعات المتعلقة بأثر الإسهامات الفكرية على الرسالة بطرق شفافة للجميع .		✓
			- الكلية تطبق المقاييس خاصة بتقييم مدى الآثار المتوقعة من إسهاماتها الفكرية المتحققة والمتسقة مع الرسالة .		
			- الكلية تديم (تحفظ) حزمة إسهاماتها الفكرية عالية الجودة ذات التأثير على النظرية والتطبيق و/أو التعليم في المستقبل .	✓	
			- الكلية تدعم بقوة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المنح التي تؤدي إلى إسهامات فكرية عالية الجودة التي تؤثر في النظرية والتطبيق و/أو التعليم في المستقبل .		✓
			- توثق الكلية الإسهامات الفكرية التي تحقق الجودة العالية والأثر المتسق مع الرسالة والنتائج المتوقعة والاستراتيجيات .	✓	

					✓
3		**الثالث:** **الاستراتيجيات المالية، تخصيص الموارد**	- تتبع الكلية إستراتيجيات مالية واقعية لتقديم وإدامة وتحسين جودة تعليم الإدارة. - تمتلك الكلية موارد مالية كافية لتقديم الدعم لبنية تحتية تتفق مع أنشطتها. - تمتلك الكلية موارد مالية كافية لتقديم الدعم لخدمة الطلاب - تمتلك الكلية موارد مالية كافية لتقديم الدعم التقني للطلاب ولأعضاء هيئة التدريس المناسبً لبرامجها التعليمية. - تمتلك الكلية موارد مالية كافية لدعم الإسهامات الفكرية عالية الجودة وتأثيراتها طبقاً لرسالتها، نتائجها المتوقعة ، واستراتيجياتها . - الكلية تحدد موارد مالية واقعية للأنشطة الحالية والمخططة .	✓ ✓ ✓ ✓	✓
4	**المنتسبون: الطلبة، أعضاء هيئة التدريس، الطاقم المتخصص**	**الرابع:** **قبول الطلبة، التقدم، التطوير المهني**	- السياسات والاجراءات المتعلقة بقبول الطلبة في برامج الدرجة (الشهادة) واضحة وفعالة وشفافة للمنتسبين كافة ، ومتسقة مع الرسالة ، النتائج المتوقعة وتدعم إستراتيجيات الكلية . - معيار القبول في برنامج درجة الأعمال الاولية يجب أن يتضمن – من بين المتطلبات الأخرى – توقع المتقدمين للحصول على الدرجة قبل أن يتم قبولهم بالبرنامج . - تعد الكلية وتدعم الطلبة لضمان التقدم الاكاديمي نحو اكمال الحصول على الدرجة ، متضمنة معايير أداء اكاديمي وعمليات واضحة وفعالة متسقة مع الأهداف التعليمية لبرنامج الدرجة (الشهادة) . - توفر الكلية دعم التطوير المهني الفعال للطلبة والخريجين بالاتساق مع توقعات برنامج الدرجة ورسالة الكلية ، النتائج المتوقعة والاستراتيجيات . - بالاضافة الى معلومات الافصاح العامة المطلوبة من قبل المعتمدين المحليين والاقليميين ، توفر الكلية معلومات موثوقة للمجتمع عن أدائها متضمناً معلومات عن مستوى تقدم الطلبة كما حدد من قبل الكلية .	✓ ✓ ✓	✓ ✓
5		**الخامس:** **كفاية وانتشار الكلية**	- تتبنى الكلية وتطبق معيار لتوثيق أعضاء هيئة التدريس كمشاركين أو داعمين بالاتساق مع رسالة الكلية . - إعتماداً على نماذج العلم والتعليم والقسم المتخصص بحقل العمل ومن خلال الطاقم الأكاديمي والمهني في الكلية ، تنجز وتشرف على الوظائف التالية ذات العلاقة ببرامج الدرجة : تطوير المنهج ، تطوير الفصل الدراسي ، توصيل الفصل الدراسي ، تقييم وضمان التعليم ، الانشطة الأخرى التي تدعم الأهداف المهنية لرسالة الكلية . - الكلية قادرة على ضمان تحقيق كل أنشطة الرسالة مثل الجودة العالية والمؤثرة لإسهاماتها الفكرية .		✓ ✓

			- أعضاء هيئة التدريس المشاركون عادة ما يحققون على الأقل 75% من تعليم الكلية . - أعضاء هيئة التدريس المشاركون عادة ما يحققون على الأقل 60% من كل تخصص ، برنامج أكاديمي ، موقع ، برنامج . - أعضاء هيئة التدريس المشاركون يتوزعون خلال البرامج ، التخصصات ، المواقع ، والبرامج بالاتساق مع رسالة الكلية . - إذا تبنت الكلية نموذج يعتمد على مستويات مختلفة من الدعم أو وسائل مختلفة من توزيع الطاقم الاحترافي والجامعي على الصفوف . - في حال كبر حجم موارد كلية الأعمال المتعاملة مع مؤسسات أخرى ، الكلية يجب أن توفر التوثيق في كيفية دعم نموذج الكلية هذا لتحقيق الرسالة .	✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓
6		**السادس :** **إدارة طاقم الكلية والدعم**	- عمليات إدارة طاقم الكلية تعين بشكل منهجي مسئوليات الافراد . - تبلغ الكلية الاداء المتوقع لطاقم الكلية بوضوح وباسلوب يسمح بالاداء آنياً . - مهام الكلية قد تعكس الاختلافات في التوقعات بسبب الاختلافات في طاقم الكلية . عبء العمل لكل الأنشطة يوزع بشكل عقلاني على الطاقم . - عمليات التقييم ، الترقية ، والجوائز ممنهجة وتدعم رسالة الكلية . - للكلية عمليات فعالة لتوفير التوجيه ، الارشاد والرصد لطاقم الكلية . - للكلية خطة شاملة لموارد الطاقم تعكس رسالتها وتقدر متطلبات موارد الطاقم وأفعال الموارد المتوقعة . - السياسات التي تحكم المنح الدراسية واضحة ومتوافقة مع الرسالة والنتائج المتوقعة من اسهاماتها الفكرية . - نظم أداء وتقييم طاقم الكلية تميز وتتضمن نتائج الاسهامات الفكرية في تقييم أداء الكلية .	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓
7		**السابع:** **كفاية وانتشار طاقم الكلية**	- اعتماداً على نماذج العلم والتعليم المطبقة والقسم ذو العلاقة بحقل العمل في الكلية والطاقم المحترف ، الطاقم المحترف والخدمات كافية لتوفير التعليم المطلوب للطلبة ، التطور المهني ، وتقنية المعلومات لبرامج الدرجة . - الطاقم المحترف كاف لتقديم الاسهامات الفكرية وتأثيراتها ، المساعدة والارشاد الاكاديمي للطلبة . - عمليات إدارة وتطوير الطاقم المحترف والخدمات		✓ ✓

			محددة بشكل جيد وفعالة - الهيكل التنظيمي لكلية الأعمال متسق مع الرسالة ، النتائج المتوقعة والاستراتيجيات ويدعم تحقيق الرسالة . - خدمات دعم الطلبة كافية ومتاحة ، مقدمة من طاقم الكلية الداخلي أو من خارجها .		✓ ✓ ✓
8	التعليم والتنفيذ (التطبيق)	**الثامن:** **إدارة المنهج، وضمان التعليم**	- تستمد أهداف التعليم وتتسق مع رسالة الكلية ، النتائج المتوقعة والاستراتيجيات . - تعكس أهداف العلم والتعلم المعرفة الدقيقة لأعضاء هيئة التدريس المؤهلين بشكل مناسب ليشاركوا في مجالات إدارة المناهج جميعها . - بالاعتماد على نماذج العلم والتعليم ، تقسيم العمل ، إدارة المناهج وأعضاء هيئة التدريس يشاركون في دعم التنمية وإدارة المناهج وعملية التعليم . - تعكس أهداف العلم والتعليم توقعات أصحاب المصالح . - أهداف التعليم المتحققة ، العمليات الممنهجة تدعم ضمان عملية التعليم . - تقديم الدليل على تطوير المناهج الحالية من خلال المراجعة موضحاً فعالية المنهج وإدارة برنامج الدرجة .	✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓
9		**التاسع:** **محتوى المنهج**	- تشمل محتويات البرنامج الذي ينتج عن عمليات الإدارة الفعالة مجموعة مقبولة لخبرات التعليم لإعداد خريجين في الإدارة والأعمال . - عادة ما ينتج عن عمليات إدارة المناهج ، مناهج تدرس الواقع العام ، وتعرف المهارات والمعرفة للمجالات المشمولة بالوصف .		✓ ✓
10		**العاشر:** **تفاعل الطالب – الكلية**	- المستوى والتنمية المستدامة توثق التفاعلات بين الطالب – الطالب ، الطالب – أعضاء هيئة التدريس بشكل متسق مع نوع البرنامج للوصول إلى أهداف التعليم . - يشمل التفاعل بين الطالب – أعضاء هيئة التدريس كل أنواع أعضاء هيئة التدريس لاسيما الذين لديهم مسئوليات رئيسة لتطوير البرنامج والمنهج . - يدعم تصميم المنهج والنشاطات الموثقة التضامن مع محتوى المنهج.	✓	✓ ✓
11		**الحادي عشر:** **المستوى التعليمي لبرنامج الدرجة (الشهادة)**	- يصمم ويهيكل برنامج الدرجة لدعم المحتوى، الدقة والتفاعلات . - التوقعات لجهد الطالب باعتماد نفس الدرجة التي تعادل من حيث العمق والدقة بغض النظر عن تزويده بالأوراق المطلوبة أو الموقع. - أغلبية مواد التعليم في الأعمال التجارية، تعد لاستيفاء الدرجة . - تعرف وتنشر الكلية سياستها بشكل واسع لغرض		✓ ✓ ✓ ✓

		التقويم. - إذا كانت الكلية تمنح درجة الأعمال التجارية بوصفها جزء من برنامج مشترك ، فمن المتوقع أن تمنح درجة التحقيق لموضوعات الكلية الرئيسة .	✓		
12	المستوى التعليمي لبرنامج الدرجة (الشهادة)	- للكلية عملية ممنهجة لجودة التعليم بوصفها مكون تكاملي لعملية مراجعة أداء أعضاء هيئة التدريس والمنتسبين . - تزود الكلية نشاطات مطورة بالتركيز على التعليم لدعم أعضاء هيئة التدريس - توفر الكلية وبشكل كاف أعضاء هيئة تدريس والأمور التعليمية لبرنامج الدرجة . - أعضاء هيئة التدريس والعاملين المحترفين يشاركون بشكل أساس في التعليم لتعزيز النشاطات .	**الثاني عشر:** **فعالية التعليم**		✓ ✓ ✓ ✓
13		- في أي نموذج علم وتعليم مستخدم ، على الطلبة أن يعطوا الاهتمام والعناية المناسبين لمستلزمات التعليم ويديموا تعاطيهم معها رغم تحديات الأنشطة التعليمية الصعبة . - في أي نموذج علم وتعليم مستخدم ، المنهج التعليمي يتضمن مداخل تشرك الطلبة بالتعليم بشكل فعال . - في أي نموذج علم وتعليم مستخدم ، تقدم الكلية حزمة من فرص التعليم التجريبي من خلال الفصول الدراسية أو أنشطة المناهج الإضافية مع منظمات الأعمال الرائدة . - كون المناهج يجب أن تيسر الانخراط الأكاديمي والاحترافي ، التمويل والموازنة تعتمد على العديد من العوامل مثل برنامج الدرجة والمخرجات . - للطلبة القدرة على ربط خبراتهم الاحترافية والاكاديمية بطرق معنوية وباتساق مع نوع برنامج الدرجة وأهداف التعليم .	**الثالث عشر:** **اندماج الطالب الأكاديمي و الاحترافي**	✓ ✓ ✓	✓
14		- هذا المعيار قابل للتطبيق إذا كان التعليم التطبيقي جزء مهم من رسالة الكلية ، الاستراتيجية والأنشطة التعليمية . - اشتراك (اندماج) الكلية في التعليم التطبيقي يعزز جودة تعليم الطلبة في برنامج الدرجة (الشهادة) ويدعم توليد الاسهامات الفكرية . - كنقطة جوهرية للمشاركة الافتراضية ، تمارس الكلية عمليات فاعلة لتحديد مدى تلبية توقعات العميل (الزبون) ، وتحديد وتطوير فرص التحسين .	**الرابع عشر:** **التعليم التنفيذي (التطبيقي)**		✓ ✓ ✓
15		- على الكلية أن تطور (تضع) المعيار المناسب المتسق مع رسالتها لغرض تصنيف أعضاء هيئة التدريس طبقاً للتحضير الأكاديمي الأولي (الاختصاص العلمي) ، الخبرات الاحترافية ، الزمالات والمشاركات الاحترافية		✓	

		الخامس عشر **ارتباط ومؤهلات الكلية**	- عادة ، درجة الدكتوراه تضمن البحث العلمي التخصصي المتقدم الملائم للتحضير الأكاديمي الأولي للأساتذة الجامعيون والأساتذة المتمرسون .		✓
			- الأساتذة الجامعيون (حملة الدرجات العلمية العليا) ، والأساتذة المتمرسون (ذوي الخبرة في مجال التخصص) في مادتي قانون الضرائب والمحاسبة يتم اعتبارهم في تدريس هذه المواد في الكلية بما يديم المشاركة الأكاديمية والاحترافية في حقل التعليم .	✓	
			- الأساتذة الجامعيون والمتمرسون – الحاصلين على درجات علمية أقل من الدكتوراه – يجب أن يطوروا من مستوياتهم التعليمية ويديموا مشاركتهم الأكاديمية والاحترافية لدعم تواصلهم في حقل اختصاصاتهم التعليمية ومساهماتهم في تحقيق رسالة الكلية .		
			- العدد الأكبر من الأساتذة الجامعيون المتمرسون يجب أن يشتركوا أكثر بالبحث العلمي المتخصص لإدامة ورفع مستوياتهم الأكاديمية والاحترافية .		✓
			- أنشطة المشاركة الأكاديمية والاحترافية يجب أن تكون مهمة وقوية في المستويات التي تدعم سريان رسالة الكلية ، النتائج المتوقعة والاستراتيجيات		
			- عادة ما تلتزم الكلية بتنويع أنشطة مشاركاتها الاحترافية لتتفاعل مع ممارسات الإدارة والأعمال لدعم وإدامة أهلية الأساتذة الممارسين .	✓	
			- عندما تعين الكلية أعضاء هيئة تدريس جامعيين أو مدربين ، يجب أن تكون خبراتهم الاحترافية محدثة ومدامة خلال فترة عملهم ومستوى مسئوليتهم .	✓	
			- على الأقل يجب أن تكون الخبرة الاحترافية الأولية لعضو هيئة التدريس مناسبة لمجال التعليم ، وأكثر من ذلك تتماشى مع الخبرات ذات العلاقة .		
			- عادة ، أعضاء هيئة التدريس الجامعيين أو المدربين يجب أن يكونوا حاصلين على درجة الماجستير في اختصاصاتهم .	✓	
			- انسجام أعضاء هيئة التدريس (بمختلف أنواعهم) في دعم برامج الدرجات (بكالوريوس ، ماجستير ، دكتوراه) ناشئ عن الخيار الاستراتيجي والاتساق مع رسالة الكلية ، نتائجها المتوقعة و استراتيجيتها .		✓
			- على الأقل 90% من موارد الكلية هم من الأكاديميين الجامعيين ، الأكاديميين المتمرسين ، الموظفين الجامعيين ، أو الموظفين المدربين .		✓
			- على الأقل 40% من موارد الكلية هم من الأكاديميين الجامعيين (حملة درجتي الماجستير والدكتوراه) . على الأقل 60% من موارد الكلية هم من الأكاديميين الجامعيين، الأكاديميين المتمرسين ، والموظفين الجامعيين .		✓
			- إجمالاً ، المؤهلات في حزمة الكلية لمشاركة ودعم طاقم الكلية كافي لتوفير أداء عالي الجودة في كل الأنشطة التي تدعم رسالة الكلية ، نتائجها المتوقعة و استراتيجيتها .		✓
			- تتحقق الكلية من إن كل البرامج، المناهج الدراسية ، المواقع ، والنظم الجامعية المقدمة للطلبة بخبرات تعليمية عالية الجودة ومدارة بواسطة مزيج مناسب من		✓

		طاقم جامعي مؤهل ومدعم من خلال بنى تحتية تعليمية فعالة . - طاقم الكلية المؤهل يتوزع بشكل مناسب على البرامج ، المناهج الدراسية والمواقع . توزيع موارد الكلية يتسق مع السياسة ، النتائج والاستراتيجية .	✓ ✓ ✓	✓	✓

ملحق (1) قائمة فحص معايير AACSB

تفعيل دور لجان ضبط الجودة والنوعية في الكليات والأقسام ضمن منظومة التعليم العالي والبحث العلمي ومخرجاتها التعليمية

تقديم الدكتور محمد ثابت البلداوي
أستاذ مشارك بقسم التصميم الداخلي
كلية العمارة والتصميم – جامعة عمان الأهلية

الملخص:

تعتبر العملية التعليمية محركاً أساسياً في منظومة التعليم العالي والبحث العلمي وتكون ضمن منظومة الجودة. ومن هذا المنظور تتجلى أهمية بناء العملية وتنظيمها وفقاً لمعطيات محددة ومقاييس تمكنها من أداء دورها. ويتمثل بالاستجابة لمتطلبات التنمية الشاملة والمستديمة بمختلف أبعادها من خلال نتاج متخرجين فعالين في النسيج الاقتصادي والاجتماعي.

في هذا المحور تندرج عملية ضمان الجودة بواقع سير العملية التعليمية إذا ما اعتبرنا التركيبة المعقدة والمتدرجة التي تخص المشرف على سيرها والقائم على إعدادها. إذ تنطلق على مستوى الجامعة وكلياتها ومن ثم إلى عضو هيئة التدريس. وهنا يستوجب عمل حلقات نقاشية، وعمل مبرمج وفق خطط واضحة الأهداف تندرج في نطاق رؤية ورسالة وأهداف الجامعة. هذا مع اعتبار مدى سعي الجامعات العربية إلى الاعتماد الأكاديمي على المستوى الدولي ومدى تطلعها لتحقيق المنافسة العالمية في ظل النظام التعليمي العالمي الذي يعتمد معايير أكاديمية وأسس معتمدة وقابلة للتقويم وقياس ضمان جودة المخرجات التعليمية إلى إبراز تصور مبدئي يمثل الخطوط الضامنة لسير العملية التعليمية ويكون ذلك بضبط آليات لتحقيق النجاعة على مستوى المخرجات التعليمية من خلال فرز معطيات المخرجات ضمن لجنة ضمان الجودة وسير العملية التعليمية على جميع المراحل الدراسية وفي جميع المواد الدراسية الخاصة بالتخصص، وكذلك الذي يترتب على عضو هيئة التدريس من مسؤولية ومتابعة الملف الدراسية وضمان تسيير العملية التعليمية ضمن التخصص الدقيق.

الكلمات المفتاحية: لجان ضبط الجودة، النوعية العلمية والمخرجات، منظومة التعليم العالي، الكليات الإنسانية وأقسامها.

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 والفعّال. 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.

وما يجب الانتباه له أنه رغم استحداث العديد من مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي كالهيئات والمجالس واللجان في نطاق دعم نظام الجودة وتأكيدها، (مثل تأسيس مجلس اعتماد مؤسسات التعليم بالمملكة الأردنية الهاشمية والذي حوّل لهيئة اعتماد وفقاً لقانون لهيئة اعتماد ولضمان جودة مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي واستناداً لقانون التعليم العالي والبحث العلمي رقم 4 لسنة 2005 (الصرايرة والعساف، 2008))، فإن الاختلاف على مستوى أداء الجامعات ومخرجاتها كان واضحاً فيما يخص مسميات المراكز المنبثقة عن هذه الهيئات، إذ كانت تتراوح ما بين عمادة التطوير الجامعي، والجودة النوعية وعمادة التطوير الأكاديمي والإداري ومراكز التطوير الأكاديمي ومراكز تطوير التعليم الجامعي (حسن، 2015).

هنا نجد أن الدراسات تشير إلى ارتكاز فلسفة هذه المراكز على هيكلية ونظام عمل شبه موحد يقوم على تركيبة تتدرج وفق هيكلية عمودية تسعى المؤسسات المتخصصة من خلالها إلى المتابعة والتقويم والاعتماد.

ورغم تأسيس مراكز الجودة وسعي المؤسسات واللجان المتخصصة المنبثقة عنها داخل الكليات والأقسام الأكاديمية إلى الاستجابة للمعايير الدولية، لا زالت هناك قصوراً في منظومة لجان ضمان الجودة في بعض الجامعات والكليات والأقسام والتي تعمل على التوثيق أكثر منها على التطوير الفعلي للمناهج وطرق التدريس داخل القاعات الدراسية والمختبرات كما أكد ذلك في عام 2010 "إعلان القاهرة حول التعليم العالي والبحث العلمي في البلدان العربية" (محمد، 2015).

وبالرجوع إلى تفسير فهم أسباب هذا الخمول يمكن ملاحظة أن المنهجية المعتمدة للتطوير وضمان الجودة التابعة لوكالات التطوير في العديد من الكليات قد تتسبّب بنفسها في تعطيل تحقيق جودة المخرجات التعليمية وذلك إذا ما اعتبرنا ضياع جهود القائمين على سير العملية التعليمية خاصة منهم أعضاء التدريس. ويتمثل هذا الضياع لضرورة قيام المدرسين بمتطلبات استكمال ملفات المواد الدراسية وأعمال اللجان الرئيسة التابعة لكليات الجامعة والقسم ومتطلبات تطوير وأساليب المناهج وطرق التدريس وضرورة الاندماج في منظومة البحث العلمي والتأكيد على نشر الأعمال البحثية والمشاركة في المؤتمرات العربية والدولية ومواكبة التطور التكنولوجي. ولا تختزل مهام عضو هيئة التدريسية على الجانب التعليمي فقط وكذلك التحفيز على التواصل في خدمة المجتمع ولا يحمل عضو الهيئة التدريسية إضافة إلى العبء الدراسي مهام (وصوص، وآخرون، 2015).

وما يجدر ذكره هنا هو ما قد ينجر عن هذا الخمول من صعوبات في إدارة عضو هيئة التدريس لهذه الأعمال على الوجه الأكمل مما ينعكس سلباً على أداءه ونتائج المخرجات في منظومة الجودة إذا ما اعتبرنا طبيعة آلية الرقابة التي تعتمدها المؤسسة للتقويم والاعتماد الأكاديمي كما يفرز هذا الخمول كذلك في عدم وضوح ثقافة ومفهوم ضبط الجودة بالصورة الكافية في عقلية العاملين في العملية التعليمية مهما كان حجم دوره (ال وديان، 2015).

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في:

1) ما يترتب على عضو هيئة التدريس من أعمال جانبية في إطار متطلبات أعمال لجان التطوير والجودة بكليات الجامعة وأقسامها وذلك على حساب عضو الهيئة التدريسية وضرورة تحقيقه الفعلي لجودة العملية التعليمية ومخرجاتها.
2) صعوبة إلمام لجنة ضبط الجودة بجزئيات سير العملية التعليمية نظراً لانشغاله بالأعمال الإدارية على حساب الإحاطة بأعضاء هيئة التدريس والطلبة ونظراً لضيق الوقت للتنسيق والمتابعة الفعلية لسير العملية التعليمية ونظراً لتفكك المهام بين القائمين

على اللجان التنفيذية الفرعية بالأقسام لوكالات التطوير والجودة بالكليات وتشتت المعلومات الخاصة بسير العملية التعليمية وصعوبة وصوله إلى المعلومة الدقيقة.

تساؤلات البحث:

1) كيف يمكن تشجيع وتمكين عضو هيئة التدريس وتمكينه من المساهمة في بناء منظومة جودة وفق المخرجات التعليمية للمواد الدراسية في التخصص الدقيق؟
2) كيف يمكن ضمان جودة العملية التعليمية على مستوى الأقسام داخل الكليات والجامعات والتصدي للخمول القائم للجنة ضبط الجودة ومنها لعضو هيئة التدريس من خلال التركيز على سير العملية التعليمية بما نطمح وتحقيق متطلبات العملية التعليمية؟
3) كيف يمكن إحكام خطة تسيير العملية التعليمية وجعلها قابلة للتطبيق بحيث تمكّن لجنة ضبط الجودة من الإلمام بكل متطلبات سيرها ومواكبة كل صعوباتها والتدخل في الوقت المناسب عند الاقتضاء وبالنجاعة المطلوبة؟

أهمية البحث والحاجة إليها:

الاستفادة من مخرجات هذا البحث والقائمين على سير العملية التعليمية من رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس إذ تزوّد بتصوّر لآلية تنسيق ومتابعة سير العملية التعليمية وتمكّن من الاندماج في بناء إطار علمي تعليمي يحقق جودة المخرجات التعليمية في المؤسسات التعليمية وسبل تطويرها. وتشجيع المسؤولين والقائمين على منظومة الجودة على تجاوز الصعوبات التي تحول دون الاستيفاء للمعايير القياسية للمؤسسات التعليمية والبرامج في منظومة التعليم العالي والبحث العلمي للجامعات العربية.

أهداف البحث:

1) بناء منظومة تواصل بين العناصر المتدخلة في تحقيق جودة المخرجات التعليمية لجنة ضبط الجودة وعضو هيئة التدريس والطلبة والمكان التعليمي.
2) إدماج عضو هيئة التدريس في منظومة الجودة بكل مسؤولية وإتاحة الفرصة له للتفاعل والتواصل في موضوعية العمل.
3) توضيح هدف لجنة ضبط الجودة وأهميتها في القسم الأكاديمي بهدف سير العملية التعليمية والسعي للحد من الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تحقيق هدفها.
4) توضيح الرؤية والرسالة للجنة ضبط الجودة وتعزيز فرصته في التحسين والتطوير للاستيفاء بما ورد في جملة المعايير التي تنص بصفة مباشرة على الإشراف والإدارة والتسيير والمتابعة والتقويم والتطوير بشكلٍ فعّال.

مصطلحات البحث:

- ضمان الجودة: يخص الأنشطة والأساليب والإجراءات والعمليات التي تهدف إلى التحسين والتطوير والأداء الكفء 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 الإشراف والتخطيط وإدارة ضمان سير العملية التعليمية وجودة المخرجات إلى 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 للمواد الدراسية من خلال تلاقح وتبادل التجارب الفردية للأعضاء وذلك في نطاق اكتساب تجربة جديدة انطلاقاً من اندماجهم في عقلية موحدة للتخصص.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي من خلال الإطارين النظري والعملي:

الإطار النظري:

أ- القسم الأكاديمي وتسيير العملية التعليمية

يتمثل دور القسم الأكاديمي بالإشراف على سير البرنامج التعليمي الخاص بمجال تخصصه وذلك من خلال تحقيقها لرؤية ورسالة وأهداف الجامعة والكليات والأقسام بصورة خاصة التي تهدف إلى تحقيق نتائج متميزة تجعل من مخرجاته عناصر فعالة في خدمة المجتمع. وتتعلق جودة هذه المخرجات بعدة معطيات يصعب الجزم في جمعها والإلمام بها بسبب تعددها وتعقيدها في واقع الممارسة. لكن تبقى أساسيات ضمان جودة مخرجات التعلم في نظرنا، قائمة وبشكل كبير على جودة تسيير العلمية التعليمية. إذ تمثل ركيزة أساسية من شأنها أن تستفي بجملة من المعايير القياسية للمؤسسات والبرامج إذا ما قامت على ثقافة تنظيمية وتسييريه خاصة. وتقوم هذه الثقافة بالأساس على "عقلية جماعية" وتظافر فعلي لجهود كل الأطراف المتدخلة فيها من عميد الكلية إلى لجنة ضبط الجودة العلمية ومنها إلى المنسقين وأعضاء هيئة تدريس والإداريين. وفي هذا الشأن يتم التأكيد بطرق مختلفة على أهمية الإدارة والمتابعة والتطوير في جملة من المعايير الأولية والفرعية للجنة والاعتماد الأكاديمي. واعتماد مخرجاتها كمرجع أساسي يمكّن من خلالها بناء نظام الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي سيما داخل الأقسام الأكاديمية من خلال المعايير التي تشمل إحدى عشر معياراً (وهي 1- العملية التعليمية / 2- السلطة والإدارة/ 3- البحث العلمي / 4- الرسالة والرؤية والأهداف / 5- إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة/ 6- مصادر التعلم/ 7- المرافق والتجهيزات/ 8- التخطيط والإدارة المالية/ 9- عمليات التوظيف/ 10- إدارة ضمان الجودة وتحسينها / 11- علاقات المؤسسة التعليمية بالمجتمع)، تم اختزال جزء منها دون إهمال التذكير بأهمية باقي المعايير وضرورة توفر الإطار المادي الخاص بالمرافق والتجهيزات داخل المؤسسة الجامعية. ويرجع هذا الحصر بالأساس إلى ما تم التنصيص عليه في هذه المعايير والذي نعتبره في صلة مباشرة بتسيير العملية التعليمية. وباستخراج أهم ما ذكر في هذه المعايير تم عرض واستخلاص أهم النقاط التي يفترض أن تكون أساساً للعمل داخل القسم الأكاديمي في نطاق بناء وتركيز "العقلية الجماعية" والرؤية التشاركية بين المتدخلين الفاعلين والاساسيين في سير العملية التعليمية خاصة منهم أعضاء هيئة التدريس والطلبة تحت إشراف لجنة ضبط الجودة. إذ من شأن هذه النقاط الموجودة بالجدول (آ) أن تحدد الإطار العام لتسيير العملية التعليمية في كنف الموضوعية بما يمكّن من التحفيز على التميز والإبداع.

جدول (آ) حصر لأهم معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي والبحث العلمي ذات الصلة بتسيير العملية التعليمية

المعايير الأساسية	المعايير الفرعية	التوصيف	واجبات لجنة ضبط الجودة في الجامعة
المعيار الأول: الرسالة والرؤية والأهداف	وضوح رسالة ورؤية وأهداف البرنامج التعليمي من خلال تفسير العلاقات بين رسالة ورؤية وأهداف الجامعة والكلية والأقسام	تنبع من التوجه العام، الأهداف الاستراتيجية والأهداف المرغوب تحقيقها من قبل كليات الجامعة تقوم على - الوضوح والمراجعة الدورية بهدف التحسين والتطوير. - تحديد التوجه العام، والأهداف الاستراتيجية والأهداف المرغوب تحقيقها داخل القسم	- التعريف بالرسالة والرؤية وأهداف القسم لأعضاء هيئة التدريس منذ بداية الفصل الدراسي وخاصة منهم الجدد. - بناء رؤية تشاركية بين أعضاء فريق العمل فيما يخص تحديد الأولويات وضبط خطة عمل.

المعيار الثاني: إدارة البرنامج التعليمي	الإشراف	- فعاليات ومسؤوليات اللجان وتحقيق التطور والاندماج بين مخرجاتها التفسيرية	أن يمتلك المشرف إلماماً بما كلف له وأن يبعث الثقة في فريق العمل بما يساعد على تحقيق فكرة ورسالة اللجنة
	التخطيط	يجب أن تقوم على: - العمل الجماعي للفريق القائم على تدريس البرنامج. - إعداد تقارير البرنامج التعليمي. - إعداد المواد الدراسية. - اتخاذ القرارات. - المرونة ومواكبة المتغيرات.	- تحديد آليات العمل الجماعي وتوضيحها منذ بداية الفصل الدراسي. - تحديد رزنامة اجتماعات دورية بأهداف واضحة تسمح بالمتابعة ومواكبة التغيرات.
	المهنية	على أن تكون أساس العمل لكل عضو في فريق العمل.	- العمل بمهنية والمطالبة بذلك لكل أعضاء الفريق مع تفسير أهمية المهنية في العمل والمكتسبات الناتجة عنها.
	السياسات التعليمية	- على أن تعمم على كل أعضاء فريق العمل والمساهمين في شأن سير العملية التعليمية. - على أن تحدد المسؤوليات بكل وضوح.	- توزيع مراجع السياسات التعليمية. - القيام باجتماع عام لأعضاء هيئة التدريس منذ بداية الفصل الدراسي للإعلام وتوضيح أهم ما ورد في السياسات التعليمية.

المعيار الثالث: إدارة ضمان جودة البرنامج التعليمي	- الالتزام بتحسين الجودة في البرنامج التعليمي نطاق ضمان الجودة. - إدارة ضمان عملية الجودة. - استخدام مؤشرات الأداء والمعايير المرجعية. - التحقق المستقل من التقويم.	يجب أن يكون هناك: - التزام من قبل فريق العمل بالعمل والتحسين والتطوير والحفاظ على جودة البرنامج التعليمي. - انخراط كل عضو من فريق العمل في التخطيط والتنفيذ وفقاً لمنظومة الجودة. - الاهتمام بنواتج تعلم الطلبة بشكل خاص. - التقويم المستمر باعتماد مرجعيات معلومة في كنف الوضوح والشفافية. - تعدد مصادر التقويم. - التحقق من جودة المخرجات ومقارنتها بمخرجات مؤسسات مماثلة.	- بناء خطة عمل أساسها التواصل الفعلي والمباشر للمتابعة والتنسيق. - تعميم الممارسات الجيدة ومؤشرات الأداء الخاصة بها فيما يخص تقويم المخرجات لكل أعضاء هيئة التدريس. - ضبط آليات لعرض المخرجات في كل المستويات وفرض سياسة التقييم الجماعي والتقييم الخارجي من قبل أعضاء لبرامج مماثلة.
المعيار الرابع: العملية التعليمية	إرشاد الطلبة بما يخدم مستقبلهم التعليمي ما بعد التخرج والتعامل مع السوق المحلي	تحقيق نتائج تمكن الخريجين من الاندماج في سوق العمل والتعايش مع التطور والتكنولوجية الحديثة	- ضبط آليات لعرض المخرجات بغية التعريف بالمستوى التعليمي. - الاستعانة بالمهنيين لإبداء الرأي ومواكبة تطورات متطلبات السوق.
	تطوير البرنامج التعليمي	- بناء استراتيجياً عمل تمكن من مساهمة كل المواد الدراسية في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة للبرنامج التعليمي. - التنسيق بين محتوى واستراتيجيات توصيفات المواد الدراسية.	- ضبط خطة للتنسيق بين المحتوى التعليمي للمواد الدراسية في كل مستوى تعليمي. - تحديد مرجعيات للمقارنة والتحسين والتطوير.
	تقويم البرنامج التعليمي ومراجعته	مراقبة جودة كل من المواد الدراسية البرنامج التعليمي 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. - في إطار المصداقية والمهنية والموضوعية والعدالة. - تعميم آليات التظلم وضمان حق المتظلم.	- الإشراف على الأساليب المعتمدة للتقييم بصفة موضوعية. - التعريف بآليات 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.	أن يكون له من الدراية المهنية والأكاديمية في مجال التخصص ما يسمح له بالإشراف 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 الأكاديمي أو المهني أو البحثي.	
	أنشطة الخبرة الميدانية	إن وجدت ضمن البرنامج التعليمي - يخطط لها وتحدد لها مخرجات تعلّم وتضبط لها استراتيجيات ومعايير التقويم ويحدد لها فريق مشرف.	
	ترتيبات الشراكة مع مؤسسات أخرى	- ضرورة الانضباط للقوانين ذات الصلة.	
المعيار الخامس: إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة	قبول الطلبة والاختبارات الأولية قبل الالتحاق ببعض التخصصات	- القيام بقبول عادل وفعال ومناسب.	القيام باجتماعات دورية للطلبة سيما بالتوازي مع أعمال اللجنة التنفيذية المختصة بهدف: - المتابعة الفعلية والتواصل المباشر مع الطلبة بهدف الإحاطة اللصيقة بهم وزرع مناخ الثقة والإحساس بالانتماء الفعلي للقسم. - التدخل الناجع كلما تطلب الأمر.
	ملفات الطلبة والإرشاد الأكاديمي	- إعداد وحفظ ملفات الطلبة في مكان سري وآمن.	
	إدارة شؤون الطلبة خدمات التوجيه والإرشاد الطلابي	- وضع قواعد وأنظمة فعالة لإدارة شؤون الطلبة. - تقديم توجيهات إرشادية للطلبة الجدد والمنتظمين في الدراسة ومتابعة المستوى الأكاديمي لكل منهم.	
المعيار السادس: مصادر التعلم	التخطيط والتقويم التنظيم دعم المستخدمين الموارد والمرافق	- ضبط سياسات وإجراءات واضحة لدعم تعلم الطلبة. - توفير مركز لمصادر التعلم وتوفير الخدمات. - تقديم الدعم للطلبة وأعضاء هيئة التدريس للاستخدام الفعال لمصادر التعلم والخدمات. - توفير الموارد والمرافق والتجهيزات اللازمة.	- مواكبة احتياجات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فيما يخص تحسين سير العملية التعليمية. - التدخل الناجع لتوفير الموارد والمرافق والتجهيزات اللازمة في الوقت المناسب.

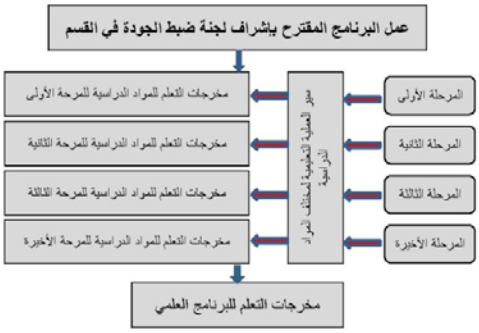
وانطلاقاً من هذا التصوّر يتضح أهمية دور لجنة ضبط الجودة في تحديد وتوضيح الإطار العام للعمل من خلال توضيح الرؤية والأهداف والسياسات التعليمية منذ بداية الفصل الدراسي. كما تتبين لنا مهام اللجان في ضبط الجودة في الكليات والأقسام من خلال العمل على التنسيق والمتابعة القائمة على التواصل الفعلي والمباشر مع أعضاء فريق العمل وخاصة أعضاء هيئة التدريس بهدف ممارسة ضمان الجودة في القسم بعيداً عن الاقتصار في ذلك على الاطلاع على جملة التقارير المحررة من قبل رؤساء اللجان التنفيذية للقسم والانخراط في منظومة العمل التوثيقي.

وفي هذا المنظور وصف الدكتور عبد الرحيم محمد قدومي مراحل تطبيق ضمان الجودة في الأقسام الأكاديمية بمرحلة أولى تخص تحديد التوجه العام، الأهداف الاستراتيجية والأهداف المرغوب تحقيقها ثم بمرحلة ثانية تخص تطبيق ركائز الجودة المتعلقة بالمنهج الدراسي، التعليم والتعلم، التقدم والإنجاز، الدعم والإرشاد، مصادر التعلم، أساليب الجودة والتحسين للوصول غلى المنتج النهائي (القدومي، 2008) وقد بيّن هنا أهميّة وضوح الرؤية والتشارك في بناء استراتيجيا القسم وحدّد أهم ركائزها. ومن منطلق ضرورة التطرق للأسلوب وآلية حسن ممارسة ضمان الجودة في الأقسام الأكاديمية تقوم هذه الدراسة على البحث في آلية الإشراف والمتابعة والتسيير المتعلقة بهذه المراحل والتي تمثّل معطياتها جملة من الحلقات المتداخلة التي تؤثر بصفة مباشرة على سير العملية التعليمية وجودة المخرجات.

2- فلسفة العملية التعليمية في تطبيق مفهوم المواد الدراسية

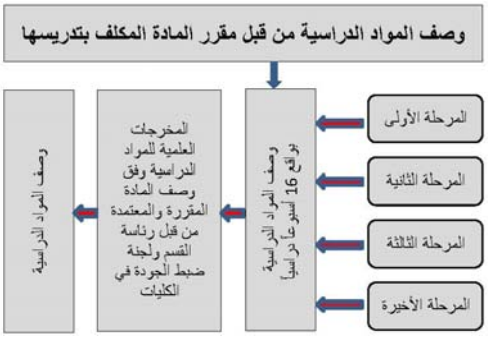
في إطار التوجه العام والأهداف الاستراتيجية المراد تحقيقها من قبل لجنة العمل في القسم الأكاديمي تحت إشراف لجنة ضبط الجودة. ويمكن مبدئياً التعرف على العملية التعليمية من خلال:

زاوية أولى تخص علاقتها بالبرنامج العلمي تحت إشراف لجنة ضبط الجودة الأكاديمي لتتضمن فلسفة تعاقب المستويات الدراسية وأهمية جودة مخرجات التعلم للمواد الدراسية لكل مستوى ويكون ذلك بهدف تحقيق جودة مخرجات التعلم للبرنامج العلمي ككل حسب ما هو موضح في الشكل (1).



الشكل (1) الإطار العام للعملية التعليمية بإشراف لجنة ضبط الجودة

وفي هذا الإطار تحديد وتطوير المناهج الدراسية الخاصة بالبرنامج التعليمي ككل ويكون ذلك موازياً للاستراتيجيات العامة والمعتمدة من قبل أعضاء هيئة التدريس وتضاف هنا عمليّة تحديد جملة من الأساليب الرامية غلى التحسين والتطوير في إطار تقويم مستمر لمدى تقدم وإنجاز فريق العمل خلال الفصل الدراسي للسنة الجامعية حيث يتم تقديم الدعم والإرشاد لأعضاء هيئة التدريس والطلبة على حد السوي مع توفير مصادر للتعلم تواكب متطلبات التطور في مجال التخصص وجملة التغيرات التكنولوجية. وعلاقة العملية التعليمية ووحداته تحت إشراف عضو هيئة التدريس لتتضمن فلسفة أهمية جودة مخرجات التعلم للمواد الدراسية الواحد وضرورة تحقيقها في كامل الساعات الدراسية للمستوى الدراسي حسب ما هو موضح في الشكل (2).



الشكل (2) الإطار الخاص لسير العملية التعليمية بإشراف عضو هيئة التدريس حسب الأسابيع الدراسية

ما يجدر تأكيده هنا هو أهمية بناء خطة عمل مشتركة بين أعضاء هيئة تدريس المستوى الدراسي الواحد انطلاقاً من خطة عمل فردية لكل عضو مشرف على مادة دراسية وذلك بما يتمشى مع ساعات المواد الدراسية.

ويهدف هذا العمل إلى تحقيق جودة مخرجات التعلم للمواد الدراسية المكوّنة للمستوى الدراسي الواحد. إذ وتحت توضيح التوجه العام للقسم الأكاديمي والأهداف الاستراتيجية والأهداف المرغوب تحقيقها، تندرج ضرورة وضع خطة عمل ترمي إلى توحيد الأهداف والرؤية الخاصة بمختلف المواد الدراسية وذلك على مستويين الأول أفقي والثاني عمودي لمختلف المستويات الدراسية بصورة عامة. ويكون ذلك طبعاً من قبل كل المنخرطين

في العملية التعليمية وخاصة منهم أعضاء هيئة التدريس تحت إشراف لجنة ضبط الجودة.

الإطار العملي:

نفترض في هذا النطاق إبراز تصور مبدئي يمثل الخطوط الضامنة لتطبيق وإنجاح العملية التعليمية. 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 الدراسي. 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 الدراسية.

1- مقترح مبدئي لعملية التنسيق

يمكن تفعيل التنسيق والتواصل من خلال تنظيم اجتماعات وورش عمل 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:

1) **اجتماعات عامة** تجمع كل المستويات الدراسية بهدف التنسيق العمودي الذي يخص تدرج المادة العلمية في مختلف المستويات الدراسية للاختصاص بالقسم.
2) **اجتماعات خاصة** تجمع مختلف المواد الدراسية الخاصة بالمستوى الدراسي الواحد بهدف التنسيق الأفقي للمستوى، وكون ذلك عن طريق تقريب الرؤى وتوحيد المفاهيم المرتبطة بمستوى تعليمي معين في التخصص.

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 المواد الدراسية 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:

المرحلة الأولى يقدم فيها مدرس المادة وأعماله وأفكاره للقسم حسب جدول مبرمج بصفة مسبقة، وذلك بهدف تمكين لجنة ضبط الجودة من القيام بمهامه وتحديد ورقة عمل الاجتماعات الخاصة والعامة. ثم في المرحلة الثانية تنعقد الاجتماعات الخاصة بحضور كل أعضاء هيئة تدريس المستوى الواحد تحت إشراف لجنة ضبط الجودة للمواد الدراسية وتقريب الرؤى المختلفة بما يساعد الطالب في تبسيط المحتوى العلمي في نطاق تصور متكامل يندرج ضمن الخطة العامة للقسم والأهداف. ثم في المرحلة الثالثة تنعقد الاجتماعات العامة انطلاقاً من تجميع تقارير سير العملية التعليمية في كل المستويات الدراسية الراجعة بالنظر للقسم قصد تعميم القرارات والنظر في تقريب الرؤى بين المستويات بما يهدف إلى خدمة جودة مخرجات البرنامج العلمي.

ونقترح في هذا الإطار الجدول التالي لإبراز هذا التصور حسب تقويم الأسابيع التعليمية الخاصة بالفصل الدراسي.

جدول (ب) تصور الخطة التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس

اجتماعات أعضاء هيئة التدريس للقسم	لجنة ضبط الجودة	الأسابيع الدراسية
الإجتماع العام الأول	- التعريف بالرسالة والرؤية وأهداف القسم لأعضاء هيئة التدريس وخاصة منهم الجدد مع توضيح السياسات التعليمية. - اعتماد الجداول الدراسية النهائية للأعضاء وتقديم التوصيات العامة للمواد الدراسية من خلال تقييم نتائج للفصل المنقضي إن وجد.	نهاية الأسبوع الأول
	إيداع أعضاء هيئة التدريس للتوزيع المبدئي للمادة العلمية الخاصة بالمواد الدراسية حسب الساعات الدراسية: توصيف المواد الدراسية	نهاية الأسبوع الثاني
اجتماع التنسيق	مناقشة وإمكانية تعديل محتوى التوزيع المبدئي للمادة العلمية الخاصة بالمواد	نهاية الأسبوع

الأفقي الأول	الدراسية حسب الساعات الدراسية بين أعضاء هيئة التدريس للمستوى الدراسي الواحد.	الثالث
الاجتماع العام الثاني	النظر في التعديلات وتأثيراتها على التنسيق العام لمواد التخصص.	نهاية الأسبوع الرابع
	إيداع أعضاء هيئة التدريس لنماذج من أعمال الطلبة وعرض النقاط والصعوبات الموجودة في سير العملية التعليمية لكل المواد الدراسية	نهاية الأسبوع الخامس
اجتماع التنسيق الأفقي الثاني	إعداد التقرير الأولي لمتابعة سير العملية التعليمية مع النظر في متطلبات سير الامتحانات الفصلية لكل مستوى ورفع التوصيات للاجتماع العام	نهاية الأسبوع السادس
الاجتماع العام الثالث	التوصيات العامة لسير العملية التعليمية والنظر في الصعوبات واقتراح الحلول واتخاذ الإجراءات اللازمة. التوصيات العامة لسير الامتحانات	نهاية الأسبوع السابع
	إيداع أعضاء هيئة التدريس للتوزيع النهائي للمادة العلمية الخاصة بالمواد الدراسية حسب الساعات الدراسية.	نهاية الأسبوع الثامن
انعقد اجتماع التنسيق الأفقي الثالث	اقتراح إمكانية تحسين ما تبقى من التوزيع النهائي للأسابيع والنظر في رد الفعل الطلابي.	نهاية الأسبوع التاسع
الاجتماع العام الرابع	التوصيات العامة لسير العملية التعليمية والنظر في الصعوبات واقتراح لحلول واتخاذ الإجراءات اللازمة.	نهاية الأسبوع العاشر
	إيداع أعضاء هيئة التدريس لنماذج من أعمال الطالبات وتقييم نتائج الامتحانات الفصلية.	نهاية الأسبوع الحادي عشر
اجتماع التنسيق الأفقي الرابع	إعداد التقرير الثاني لمتابعة سير العملية التعليمية ورفع التوصيات للاجتماع العام	نهاية الأسبوع الثاني عشر
الاجتماع العام الخامس	تقييم مبدئي لسير العملية التعليمية خلال الفصل الدراسي التوصيات العامة لحسن برمجة سير الامتحانات النهائية والنظر في الصعوبات واقتراح الحلول.	نهاية الأسبوع الثالث عشر
منسق القسم	إعداد التقرير النهائي التقييمي لمتابعة سير العملية التعليمية بالقسم واقتراح التوصيات العامة للفصل التالي حسب	نهاية الأسبوع الرابع عشر

	المستويات	

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 ومتطلبات سير العملية التعليمية من ناحية أخرى. وفي هذا الإطار يمكن اعتبار الاجتماعات العامة التي تجمع بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس تحت إشراف لجنة ضبط الجودة 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 غلى أن ما نقترحه هو بالضرورة موازياً لما يجري به العمل في أنشطة الإرشاد الأكاديمي المعتمدة في الأقسام والكليات والجامعات، إذ نثمّن هذه المتابعة وما ترمي إليه من أهداف دقيقة ترتبط بالإحاطة السيكولوجية بالطالب وتوعيته بآفاقه المهنية وتحسيسه بقيمته كعنصر فعّال وبدوره في العمل على اكتساب المعاف والمهارات واللازمة وكذلك حثه على الاطلاع والبحث المتواصل فيما يخص مال تخصصه ومتطلبات المواد الدراسية التي تخص دراسته ويكون ذلك مع العمل على تهذيب حسه النقدي المتعلق بجودة تكوينه ومستقبل مهنته بما قد يمكّنه من طرح استنتاجات واقتراحات تعبّر عن آراءه وطموحاته وتمكنه من الانخراط في منظومة التقويم والتحسين والتطوير داخل القسم. ويعتبر هنا تشريك الطلبة في تحديد متطلبات سير العملية التعليمية مجدياً ومفيداً سيما من خلال العمل على تكوين عقلية بنّاءة لديهم ترتكز على إتاحة الفرصة لكل واحد فيهم للنقد الذاتي لقدراته ومجهوداته وكذلك للنقد الموضوعي لكل ما يجري حوله. ويقترح الباحثان في هذا الإطار الجدول (ج) لإبراز تصور أجندا الاجتماعات حسب توزيع الأسابيع التعليمية، مع اعتبار اقتراح خطة العمل التالية كمكملة لخطة عمل التنسيق الأنف ذكرها.

جدول (ج) تصور لخطة المتابعة للطلاب

اجتماعات متابعة شؤون الطلبة	محاور الاجتماعات	الأسبوع
الاجتماع الأول	– التعريف بالرسالة والرؤية وأهداف القسم بصفة مبسطة للطلبة مع توضيح السياسات التعليمية. – تقديم فكرة عامة عن البرنامج التعليمي والمواد الدراسية الأساسية وبناء مرجعيات للطلب من خلال تقييم نتائج للفصل المنقضي إن وجد. – التعريف بفلسفة الجداول الدراسية والتوصيات العامة للمواد الدراسية.	الأسبوع الثاني
الاجتماع الثاني	النظر في سير العملية التعليمية والتوعية من الغياب المفرط مع التركيز على انعكاساته على مستوى جودة التعلّم والتكوين.	أوائل الأسبوع الخامس
الاجتماع الثالث	– متابعة سير عمليات التدريس والنظر في الصعوبات واقتراح الحلول. – النظر في متطلبات التجهيز للامتحانات الفصلية.	أوائل الأسبوع الثامن
الاجتماع الرابع	متابعة سير عمليات التدريس والنظر في لصعوبات واقتراح الحلول.	أوائل الأسبوع الحادي عشر
الاجتماع الخامس	التوصيات العامة لسير الامتحانات النهائية والنظر في الصعوبات واقتراح الحلول.	أوائل الأسبوع الرابع عشر
منسق القسم	إعداد التقرير النهائي التقييمي لمتابعة سير العملية التعليمية بالقسم واقتراح التوصيات العامة للفصل التالي	نهاية الأسبوع الرابع عشر

جدول (د) تصور خطة التنسيق والمتابعة للقسم الأكاديمي تحت إشراف ناجعة

خطة العمل	محاور الاجتماعات	الأسبوع التعليمي
الاجتماع الأول لأعضاء هيئة التدريس للتنسيق العام	– التعريف بالرسالة والرؤية وأهداف القسم لأعضاء هيئة التدريس وخاصة منهم الجدد مع توضيح السياسات التعليمية. – اعتماد الجداول الدراسية النهائية للأعضاء وتقديم التوصيات العامة للمواد الدراسية من خلال تقييم نتائج للفصل المنقضي إن وجد.	نهاية الأسبوع الأول
الاجتماع الأول للطلبة للمتابعة	– تقديم فكرة عامة عن البرنامج التعليمي والمواد الدراسية الأساسية وبناء مرجعيات للطلبة من خلال تقييم نتائج للفصل المنقضي إن وجد. – التعريف بفلسفة الجداول الدراسية والتوصيات العامة للمواد الدراسية.	أوائل الأسبوع الثاني
	إيداع أعضاء هيئة التدريس للتوزيع المبدئي للمادة العلمية الخاصة بالمواد الدراسية حسب الساعات الدراسية: توصيف المواد الدراسية	نهاية الأسبوع الثاني
اجتماع التنسيق الأفقي الأول	مناقشة وإمكانية تعديل محتوى التوزيع المبدئي للمادة العلمية الخاصة بالمواد الدراسية حسب الساعات الدراسية بين أعضاء هيئة التدريس للمستوى الدراسي الواحد	نهاية الأسبوع الثالث
الاجتماع الثاني لأعضاء هيئة التدريس	النظر في لتعديلات وتأثيراتها على التنسيق العام لمواد التخصص.	نهاية الأسبوع الرابع
الاجتماع الثاني للطلبة	النظر في سير العملية التعليمية والتوعية من الغياب المفرط مع التركيز على انعكاساته على مستوى جودة التعلّم والتكوين	أوائل الأسبوع الخامس
	إيداع أعضاء هيئة التدريس لنماذج من أعمال الطلبة وعرض النقاط والصعوبات الموجودة في سير العملية التعليمية لكل المواد الدراسية.	نهاية الأسبوع الخامس
اجتماع التنسيق الأفقي الثاني	إعداد التقرير الأولي لمتابعة سير العملية التعليمية مع النظر في متطلبات سير لاختبارات الفصلية لكل مستوى ورفع التوصيات للاجتماع.	نهاية الأسبوع السادس
الاجتماع الثالث لأعضاء هيئة التدريس	التوصيات العامة لسير العملية التعليمية والنظر في الصعوبات واقتراح الحلول واتخاذ الإجراءات اللازمة التوصيات العامة لسير الامتحانات الفصلية	نهاية الأسبوع السابع
الاجتماع الثالث للطلبة	متابعة سير عمليات التدريس والنظر في الصعوبات واقتراح الحلول النظر في متطلبات التجهيز للامتحانات الفصلية	أوائل الأسبوع الثامن
	إيداع أعضاء هيئة التدريس للتوزيع النهائي للمادة العلمية الخاصة بالمواد الدراسية حسب الساعات الدراسية	نهاية الأسبوع الثامن

3- مقترح خطة ممارسة ضمان الجودة في الأقسام الإنسانية والعلمية

فيما يلي الجدول التأليفي الذي من شأنه أن يقدم التصور العام لخطة التنسيق والمتابعة تحت إشراف لجنة ضبط الجودة:

اجتماع التنسيق الأفقي الثالث	إمكانية تحسين ما تبقى من التوزيع النهائي للأسابيع والنظر في رد الفعل الطلابي	نهاية الأسبوع التاسع
الاجتماع الرابع لأعضاء هيئة التدريس	التوصيات العامة لسير العملية التعليمية والنظر في الصعوبات والحلول واتخاذ الإجراءات اللازمة.	نهاية الأسبوع العاشر
الاجتماع الرابع للطلبة	متابعة سير عملية التدريس والنظر في الصعوبات والحلول	أوائل الأسبوع الحادي عشر
	إيداع أعضاء هيئة التدريس لنماذج ن أعمال الطالبة وتقييم نتائج الامتحانات الفصلية	نهاية الأسبوع الحادي عشر
اجتماع التنسيق الأفقي الرابع	إعداد التقرير الثاني لمتابعة سير العملية التعليمية ورفع التوصيات للاجتماع	نهاية الأسبوع الثاني عشر
الاجتماع الخامس لأعضاء هيئة التدريس	تقييم مبدئي لسير العملية التعليمية خلال الفصل الدراسي التوصيات العامة لحسن برمجة سير الامتحانات النهائية والنظر في الصعوبات والحلول.	نهاية الأسبوع الثالث عشر
الاجتماع الخامس للطلبة	التوصيات العامة لسير الامتحانات النهائية والنظر في الصعوبات والحلول.	أوائل الأسبوع الرابع عشر
منسق القسم	إعداد التقرير النهائي التقييمي لمتابعة سير العملية التعليمية بالقسم والتوصيات العامة للفصل التالي حسب المستويات إعداد توصيات تحسين وتطوير البرنامج ككل	نهاية الأسبوع الرابع عشر

وفي ظل هذه لخطة المتكاملة للتنسيق والمتابعة يمكن الجزء بأن هذا التمشي لن يكون ذو جدوى بدون بناء وتركيز أسس منهجية تعليمية ضرورية لتدريس المواد الدراسية. إذ يشكل فراغ التكوين في هذا الإطار حقلاً يستدعي الاستكشاف والتفكير لما يحتويه من مفاهيم وتصورات خاصة من شأنها أن تساهم في التحميص والتنظير لتحسين وتطوير العملية التعليمية. ومن هذه الزاوية يقوم التمشي التعليمي للمواد الدراسية 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 المدرَّس – الطالب – من ناحية، والعمل والعطاء من طرف المدرّس – عضو هيئة التدريس – من ناحية أخرى. وبالفعل فإن هذه الاعتبارات تمثل في الآن نفسه الإمكانيات والرؤية التعليمي التي يتوجب اعتمادها في مباشرة العملية التعليمية. ومن هنا يكون المقرر عنصراً أساسياً في العملية التعليمية، وذلك انطلاقاً 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 برؤية المواد الدراسية وتوصيفه.
- الإطار 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 للمواد الدراسية بالنسبة للطالب محقّقاً للإضافة لا على مستواه كمادة فحسب وإنما على مستوى مجموعة المواد الدراسية الخاصة بالمستوى. ومن هنا وبعد الانتهاء من تدريس المواد الدراسية 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 المواد الدراسية وترسّخ لديه المعارف والمهارات المكتسبة الخاصة بالمستوى الذي ينتمي إليه.

ومن هذا المنظور تتجلى وبصورة واضحة أهمه اعتماد استراتيجيات عمل وتسيير تشاركية بين أعضاء هيئة التدريس تحت إشراف فعال يقوم 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 الإشراف من إرساء مناخ الثقة والبناء.

وفي نطاق استراتيجيات عمل متكامل يندرج تحت خطة التنسيق والمتابعة والإشراف الملم بجزئيات سير العملية التعليمية، يتعدى دور عضو هيئة التدريس مهمته التدريسيّة الأساسية لتكون مسؤوليته أكبر ومهمته أشمل، فيكون إلى جانب المدرس باعثاً للتوعية ومحفزاً عليها، ومعلماً للمسارات المنهجية ومؤطراً للأفكار المتعلقة بالمواد الدراسية ككل. وفي هذا السياق فإن وسائل الدفع وإثارة حب الاطلاع وتحفيز الطالب على الالتزام والابتكار، تكون نتاجاً كاملاً للعملية التعليمية والتأطيرية حسب تمشيا استراتيجيا خصوصيا يمس الطالب بصفة مباشرة وغير مباشرة.

التوصيات (Recommendations):

- إيجاد آلية لدى وكالات التطوير والجودة على مستوى الجامعات لبعث وحدات مختصة على مستوى الكليات تقوم بالتدريب والتوعية والمتابعة لأعمال لجان الكليات بصفة دورية وفجئية.
- تقليص عدد اللجان داخل الكليات وعدد أفرادها والسعي لتدريبها على الوجه الأكمل مع العمل على جعلها لجاناً مختصة داخل كليات الجامعة متفرغة لأعمال التطوير والجودة وتحفيزها على أداء أعمالها على أحسن وجه.
- عدم إثقال كاهل عضو هيئة التدريس بأعمال اللجان التنفيذية للجودة والتطوير الخاصة بكليات الجامعة وأقسامها 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 عبد العزيز وفق معايير التطوير والجودة النوعية*، المجلة الدولية التربوية المختصة، المجلد 4، العدد 11، ص299-317.

2- حسن، أميرة محمد أحمد 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، مجلد 16، عدد 1، ص97-122.

3- *دليل معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي والبحث العلمي بدول الخليج* / الهيئة للتقويم والاعتماد الأكاديمي – 1433.

4- الصرايرة، خالد أحمد والعساف، ليلى (2008)، *إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي والبحث العلمي بين النظرية والتطبيق*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الأول، الافتتاحية.

5- القدومي، عبد الرحيم محمد (2008)، *التعرف على مدى تطبيق ركائز ضمان الجودة في الأقسام الأكاديمية لكليات المال والأعمال*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الأول، الافتتاحية، العدد 1.

6- 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).

7- 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.

تطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في قسم التربية الخاصة بجامعة نجران في ضوء معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP)

رقم البحث (118)

إعداد

د. برهان محمود حمادنة

أستاذ مشارك في التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة نجران

bmhamadneh@nu.edu.sa

جوال: 00966580643715

هاتف العمل: 1118262

ص.ب 1988، نجران 22451 جامعة نجران، المملكة العربية السعودية

تطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في قسم التربية الخاصة بجامعة نجران في ضوء معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP)

د. برهان محمود حمادنة

أستاذ مشارك في التربية الخاصة

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة نجران

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى وصف ممارسات تجربة تطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في قسم التربية الخاصة بجامعة نجران في ضوء معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP). واستخدمت الدراسة المنهجية النوعية القائمة على تحليل الوثائق والأدلة والشواهد. حيث عمل الباحث على تحليل محتوى برنامج التربية الخاصة المقدم في قسم التربية الخاصة بجامعة نجران. وأشارت النتائج إلى: أن تقويم برنامج التربية الخاصة يمر وفق خلال خمسة معايير رئيسة، هي: المعيار الأول: كفايات التدريس لعضو هيئة التدريس. المعيار الثاني: التدريب الميداني والممارسة المهنية. المعيار الثالث: آليات ومعايير القبول في البرنامج والتخرج والتوظيف. المعيار الرابع: تأثير البرنامج. المعيار الخامس: نظام التحسين والجودة في البرنامج. كما أظهرت النتائج أن تجربة تطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في قسم التربية الخاصة بجامعة نجران في ضوء معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP) سارت وفق أربع مراحل، هي: (مرحلة الاستعداد والتهيئة، مرحلة الدراسة الذاتية الأولية، مرحلة الممارسة الفعلية، مرحلة الاستعداد للزيارة). وأوصت الدراسة بضرورة إفادة الجامعات العربية والمحلية من ممارسات تجربة قسم التربية الخاصة بجامعة نجران في تطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة وصولاً بها للعالمية.

الكلمات المفتاحية: برنامج إعداد معلم التربية الخاصة، قسم التربية الخاصة، جامعة نجران، معايير، مجلس اعتماد تعليم المعلمين.

Developing Preparation Special Education Teacher Program of Department of Special Education in Najran University, Depending on Standards of Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP)

Dr. Burhan Mahmoud Hamadneh

Associate Professor in Special Education

Department of Special Education

Najran University

Abstract

current study aimed to describe the experience of developing the special education teacher program at the Department of Special Education - Najran University- depending on the standards of the CAEP. The study used qualitative methodology based on analysis of documents, evidences, Where the researcher worked on analyzing the content of special education program presented at the Department of Special Education at the University of Najran. Results indicated that the evaluation process of the special education program passes through five main criteria which are: (1):Content and Pedagogical Knowledge. (2): Clinical Partnerships and Practice. (3): Candidate Quality, Recruitment, and Selectivity Impact of the Program. (4): Program Impact. (5): Provider Quality, Continuous Improvement, and Capacity. Results also showed that the experience of developing a preparation program for special education teacher at the Special education department at Najran University depending on the standards of the CAEP proceeded in four stages: preparation and sittings, Primary self-study, Actual practicing, and Getting ready to the visit. The study recommended the necessity of benefiting local and Arab universities from the experience of special education department at Najran university in developing special education preparation program up to globalization.

Key words: Preparation Special Education Teacher Program, Department of Special Education, Najran University, Standards, Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP).

المقدمة:

برزت في الآونة الأخيرة على المستوى العربي والمحلي المتمثل بالمملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً وواسعاً من مؤسسات التعليم العالي بتطوير برامج إعداد المعلمين من خلال تبنيها للاتجاهات العالمية المعاصرة ومعايير هيئات الاعتماد الأكاديمي ومجالس اعتماد تعليم المعلمين لضمان جودة إعداد المعلمين. ولذلك حرصت المملكة العربية السعودية على تبني تلك الاتجاهات والمعايير، وقامت في تاريخ (23) ربيع الآخر 1435 هـ الموافق (23) فبراير 2014م من خلال الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بتوقيع مذكرة تفاهم مع مجلس اعتماد تعليم المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية Council for the Accreditation of Educator Preparation(CAEP) ، لتأهيل المعلمين وإعدادهم لمهنة التعليم وتحسين قدراتهم ومهاراتهم قبل الخدمة وأثنائها (الصغير، 2014). وأشار العتيبي (2015) أن مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP) الأمريكي من أفضل الهيئات العالمية لاعتماد البرامج التربوية لكونه الوريث الأساس للانكيت (INCATE) العالمية. ف الكيب (CAEP) هو الاسم الجديد لاندماج هيئتي اعتماد أمريكيتين هما الأنكيت (INCATE) والتيك (TEAC).

ومن الجدير ذكره أن تقييم البرامج الأكاديمية وفق مجلس اعتماد تعليم المعلمين يتم من خلال خمسة معايير رئيسة، هي: المعيار الأول: كفايات التدريس لعضو هيئة التدريس. المعيار الثاني: التدريب الميداني والممارسة المهنية. المعيار الثالث: آليات ومعايير القبول في البرنامج

والتخرج والتوظيف. المعيار الرابع: تأثير البرنامج. المعيار الخامس: نظام التحسين والجودة في البرنامج. وتحتوي كلاً من هذه المعايير مجموعة من المعايير الفرعية التي تحقق المعيار الرئيس Council for the Accreditation of Educator Preparation(2013 ,).

وعلى ما تقدم، وايماناً من جامعة نجران ولتحقيق التطوير والجودة في البرامج المقدمة للطلاب والطالبات المعلمين قبل الخدمة؛ تبنت معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP) وقامت بتوقيع مذكرة تفاهم معه في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2015/2014م) بهدف اعتماد برامج كلية التربية ومنها (برنامج التربية الخاصة/ مسار صعوبات التعلم)؛ وعلى ذلك أسست وحدة الاعتماد الأكاديمي الدولي في كلية التربية بجامعة نجران، وبدأت العمل من خلال تعيين ضابط ارتباط للتعاون مع المجلس، وتكليف أحد أعضاء هيئة التدريس بعمل منسق الوحدة، كما شُكلت اللجان الداخلية في الأقسام والبرامج للوصول إلى الاعتماد الأكاديمي الدولي (CAEP). ولذلك بدأ قسم التربية الخاصة بجامعة نجران بالعمل نحو الاعتماد الأكاديمي الدولي من خلال التطوير والتعديل في برنامج التربية الخاصة ومعاييره وجمع الوثائق والأدلة والشواهد التي تستوفي تلك المعايير التي وضعها مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP) سعياً لإعداد معلمي التربية الخاصة في مسار صعوبات التعلم قبل الخدمة وتأهيلهم وبناء قدراتهم بما يضمن جودة عملهم في مهنتهم المستقبلية، ولضمان الجودة الشاملة في البرنامج الأكاديمي.

وتأتي هذه الدراسة من منطلقات أهمية الجودة الشاملة في البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي. حيث أكد الهلالات (2015) أن جودة البرنامج الأكاديمي تعد مكوناً أساسياً من مكونات إعداد المعلم وتأهليه، إذ تُسهم في إعداد خريجين مؤهلين بشكل جيد لديهم من الخبرات والمهارات ما يجعلهم قادرين على ممارسة المهنة بكفاءة وفاعلية، والقدرة على المنافسة في سوق العمل. وأكد الهسي (2012) والرمحي (2013) أن الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تهدف إلى النهوض بأهداف البرنامج, والخطة الدراسية والمقررات الدراسية, واستراتيجيات التدريس وطرقها وتقنيات التعليم وأساليب التقويم المستخدمة في التدريس. وفي الصدد نفسه، أكد الزعبي (2013) أن الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تسهم في رفع الكفاءة العلمية للمؤسسة، وفي تحقيق رضا الطلبة وسعادتهم، وضمان استمرارية المؤسسة وبقائها والتفوق على الآخرين. كما تأتي اهمية الدراسة الحالية من حرص الدول العربية على تطبيق معايير الجودة الشاملة في البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، من خلال توصيات المؤتمرات العلمية في جودة التعليم العالي، ومن أبرزها: المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، والذي يُعقد دورياً في إحدى جامعات الوطن العربي، وينبثق بهيئاته كافة عن اتحاد الجامعات العربية، ويتخذ من جامعة الزرقاء الخاصة في الأردن مقراً دائماً لأمانته العامة. ودورته الأولى عقدت في رحاب جامعة الزرقاء الخاصة – الأردن عام (2011)، والدورة الثانية عقدت في رحاب الجامعة الخليجية – مملكة البحرين عام (2012)، والدورة الثالثة عقدت في رحاب جامعة الزيتونة – الأردن عام (2013)، والدورة الرابعة عقدت في رحاب جامعة الزرقاء الخاصة – الأردن عام (2014)، والخامسة عقدت في رحاب جامعة الشارقة – دولة الامارات العربية المتحدة عام (2015)، وعقدت دورته السادسة في رحاب جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا – جمهورية السودان عام (2016)، ودورته السابعة عُقدت في رحاب جامعة أسيوط – جمهورية مصر العربية خلال الفترة من (2017)، وقد اتفقت توصيات المؤتمرات السابقة على ضرورة تبني مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي المعايير العالمية في تقييم البرامج الأكاديمية وتطويرها، تحقيقاً لمتطلبات الجودة الشاملة في البرامج الأكاديمية المقدمة للطلبة، والاستفادة من التجارب العربية في الجودة الشاملة للبرامج الأكاديمية.

وقد حظيت الجودة في مؤسسات التعليم العالي باهتمام واسع من قبل الباحثين، ونالت الحظ الوفير، وقد توصل الباحث إلى عدد من تلك الدراسات، منها دراسة الكثيري (2011) التي أجريت في المملكة العربية السعودية وهدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم وعينة من المعلمين والمشرفين الذين تخرجوا من القسم وكذلك جميع الطلاب المتوقع تخرجهم. واستخدمت الاستبانة في عملية جمع البيانات. وأظهرت النتائج أن البرنامج يحقق أهدافه، بينما رأى أفراد عينة الدراسة ضرورة تطوير الخطة ومحتوى المقررات واستراتيجيات وأساليب التدريس والتقويم لتواكب الطموحات المرجوة ولتؤهل معلم صعوبات التعلم المستقبلي بشكل أكثر كفاءة حيث جاءت بدرجة منخفضة. كما توصلت إلى ترتيب منطقيي لمدى الاستفادة والتطبيق لبعض المقررات، حيث جاءت المقررات ذات الصلة الوثيقة بصعوبات التعلم بمتوسطات مرتفعة. ودراسة العتيبي والربيع (2012) التي هدفت إلى تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران ومنها برنامج التربية الخاصة في ضوء معايير NCATE. وتكونت عينة الدراسة من (51) عضواً وعضوة، منهم (8) أعضاء اختيروا من قسم التربية الخاصة لتقويم برنامج التربية الخاصة. واستخدمت الاستبانة في عملية جمع البيانات. وأظهرت النتائج أن درجة توافر معايير NCATE في برنامج التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء وعضوات هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة (ن=8) جاءت

بدرجة مرتفعة. ودراسة قطناني وغنيم (2012) دراسة هدفت إلى تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في كلية الأميرة رحمة الجامعية من وجهة نظر الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثالثة والرابعة. استخدمت الاستبانة والمقابلة في عملية جمع البيانات. وأظهرت النتائج وجود نقاط قوة في البرنامج، أبرزها: أنه نجح في اكساب الطلبة معرفة نظرية واسعة وعميقة بالرغم من تنوع المساقات (المقررات) الدراسية المطروحة. أما نقاط الضعف فتمثلت بعدم التوازن بين الجانبين النظري والعملي للبرنامج والذي أثر على المهارات الأدائية والتدريب الميداني، وعدم كفاية الإشراف الميداني، وقصور في أدوار المسئولين عن البرنامج. ودراسة النهدي (Alnahdi, 2014) التي هدفت إلى تقييم برامج اعداد معلمي التربية الخاصة المقدمة في الجامعات السعودي. وتكونت عينة الدراسة من (350) طالباً معلماً من المسجلين في عدد من برامج اعداد معلمي التربية الخاصة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج النوعي من خلال استخدام الاستبانة والمقابلة. وأظهرت النتائج أن تقييم الطلبة المعلمين في تخصص التربية الخاصة لبرامج اعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات السعودية كانت منخفضة. ودراسة قعدان (2015) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات المتوقع تخرجهن. وتكونت عينة الدراسة من (63) طالبة من طالبات المستوى الثامن في برنامج التربية الخاصة. واستخدمت الاستبانة في عملية جمع البيانات. وأظهرت النتائج أن درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاءت بدرجة مرتفعة، كما جاءت المتوسطات الحسابية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة (4.07، 4.04، 3.98، 3.88، 3.72، 3.37) (أهداف البرنامج، طرق التدريس، التدريب الميداني، المنهاج، تقويم الطالب، المرافق والتجهيزات) على الترتيب وبدرجة تقدير مرتفعة لجميع المجالات، باستثناء مجال المرافق والتجهيزات جاء بدرجة متوسطة.

ومن خلال ما تقدم عرضه من الدراسات السابقة، يمكن ملاحظة أن هنالك تشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث تقويم برامج إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة، حيث تناولت دراسة الكثيري (2011) تقويم برامج اعداد معلمي صعوبات التعلم، أما دراسة العتيبي والربيع (2012)، ودراسة النهدي (Alnahdi, 2014)، ودراسة قعدان (2015)، تناولت تقويم برامج إعداد المعلمين في تخصص التربية الخاصة. وقد اختلفت معها من حيث المنهج المستخدم: اتبعت بعض الدراسات السابقة المنهج الوصفي مثل دراسة الكثيري (2011) ودراسة العتيبي والربيع (2012) ودراسة قعدان (2015)، في حين استخدم في دراسة النهدي (Alnahdi, 2014) المنهج النوعي. بينما استخدم في الدراسة الحالية المنهج النوعي القائم على تحليل الوثائق والأدلة والشواهد. واختلفت من حيث أداة الدراسة: كانت الاستبانة هي أداة الدراسة الرئيسية المستخدمة في كل الدراسات السابقة مع الاختلافات في مجالاتها من دراسة لأخرى. في حين استخدم في الدراسة الحالية بطاقة تحليل المحتوى.

مشكلة الدراسة:

تعد عملية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي من أهم المقومات الأساسية لنجاح تلك المؤسسات في تأدية رسالتها وتحقيق رؤيتها وغاياتها وأهدافها. ويتطلب ذلك وجود نظام متكامل لضبط الجودة الشاملة، حيث يسعى نظام ضبط الجودة الشاملة إلى التأكد من مدى مطابقة مخرجات التعليم للأهداف والمعايير الموضوعة له. ولهذا فإنه من الأهمية السعي للاعتماد الأكاديمي الدولي للبرامج التربوية على مستوى الجامعات العربية والسعودية لتحسين مخرجات التعلم وتقويمها من خلال تبني المعايير العالمية. ويعد مجلس اعتماد تعليم المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية Council for the Accreditation of Educator Preparation(CAEP) ، من أهم المجالس العالمية حيث يعمل على تأهيل المعلمين وإعدادهم لمهنة التعليم وتحسين قدراتهم ومهاراتهم قبل الخدمة وأثنائها، إذ أن تقييم البرامج الأكاديمية وفق المجلس تمر من خلال خمسة معايير رئيسة، هي: المعيار الأول: كفايات التدريس لعضو هيئة التدريس. المعيار الثاني: التدريب الميداني والممارسة المهنية. المعيار الثالث: آليات ومعايير القبول في البرنامج والتخرج والتوظيف. المعيار الرابع: تأثير البرنامج. المعيار الخامس: نظام التحسين والجودة في البرنامج. وتحتوي كلاً من هذه المعايير مجموعة من المعايير الفرعية وعددها (23) معياراً فرعياً. ولعل من الأهمية بمكان الاستفادة من ممارسات وتجربة قسم التربية الخاصة بجامعة نجران في تطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP) والإفادة منها في تطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بالجامعات العربية والمحلية ووصولاً به للعالمية. وعليه جاءت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية التي برزت من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP) الواجب توفرها لتطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في قسم التربية الخاصة بجامعة نجران؟

السؤال الثاني: ما ممارسات تطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في قسم التربية الخاصة بجامعة نجران في ضوء معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP)؟

منهج الدراسة:

استخدم في الدراسة الحالية المنهجية النوعية القائمة على تحليل الوثائق والأدلة والشواهد. حيث عمل الباحث على تحليل محتوى برنامج التربية الخاصة المقدم في قسم التربية الخاصة بجامعة نجران في ضوء معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP).

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نص على" ما معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP) الواجب توفرها لتطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في قسم التربية الخاصة بجامعة نجران"؟

للإجابة عن هذا السؤال. تم ترجمة معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية (CAEP) من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية. ثم عرضت الترجمة العربية مع النسخة الأجنبية على محكم متخصص في الترجمة، للتحقق من صدق المحتوى والمطابقة بين النسختين الأجنبية والعربية. وكانت النتائج:

أن معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP)، هي خمسة معايير رئيسة، هي:

المعيار الأول: كفايات التدريس لعضو هيئة التدريس

يبين حرص المؤسسة على أن يُطور عضو هيئة التدريس الفهم العميق للمفاهيم والمبادئ الدقيقة في انضباطهم، وبإتمامهم لذلك، ويكونوا قادرين على استخدام ممارسات الانضباط المحددة بمرونة لدافعية تعلم جميع الطلبة المعلمين نحو تحقيق معايير الاستعداد للجامعة والمهنة.

المعرفة لدى عضو هيئة التدريس والمهارات والتصرفات المهنية:

1-1 على أعضاء هيئة التدريس التصرف بناء على فهم العشرة معايير لـ (inTASC) في مستويات متقدمة ومناسبة ضمن الفئات التالية: المتعلم، التعلم المحتوى، الممارسة التعليمية، والمسؤولية المهنية.

مسؤوليات المؤسسة والقسم:

1-2 التأكد من أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون البحوث والأدلة لتطوير الفهم لمهنة التدريس واستخدامها لقياس التقدم لدى الطلبة وممارستهم المهنية الخاصة.

1-3 التأكد من أن أعضاء هيئة التدريس يطبقون المحتوى والمعرفة التربوية بناء على تقييم نتائج الاستجابة لمعايير الجمعيات المهنية المتخصصة (SPA) أو المجلس الوطني لمعايير التعليم المهني أو الهيئات الأخرى المعتمدة (NBPTS).

1-4 التأكد من أن أعضاء هيئة التدريس يطبقوا المهارات والخبرات التي تسمح لجميع الطلبة في مدارس التعليم العام بالوصول إلى معايير صارمة على مستوى الكلية والمهنية.

1-5 التأكد من أن أعضاء هيئة التدريس يطبقوا معايير التكنولوجيا عند تصميم وتنفيذ وتقييم عملية التعلم لإشراك الطلاب وتحسين التعليم والتعلم؛ وإثراء الممارسة المهنية.

المعيار الثاني: التدريب الميداني والممارسة المهنية

ويتمثل في تأكيد القسم المختص على أن التدريب الميداني والممارسة المهنية والشراكة الفعالة ذات الجودة العالية مهمة جداً، وهي محور الإعداد بحيث يطور أعضاء هيئة التدريس المعرفة والمهارات، والتصرفات المهنية اللازمة لإثبات أثر إيجابي على جميع الطلبة وتنمية التعلم.

أهداف البرنامج والمحتوى والشراكة المهنية:

2-1 يساهم الشركاء في التدريب الميداني في بناء المنافع والترتيبات المدرسية والمجتمعية والمفيدة للطالب المعلم والطالب في مدارس التعليم العام، بما في ذلك التعاون القائم على التكنولوجيا، من أجل الممارسة الميدانية وتقاسم المسؤولية من أجل التحسين المستمر لإعداد الطالب المعلم. يمكن للشركاء في التدريب الميداني الإعداد للممارسة الميدانية بإتباع مجموعة من الإجراءات وتحديد المشاركين والمهام. وهي تضع توقعات مقبولة للطرفين بشأن دخول الطلبة المعلمين وإعدادهم وخروجهم؛ مما يؤكد الترابط بين النظرية والممارسة؛ والحفاظ على الاتساق عبر المكونات الأكاديمية والعملية للإعداد؛ وتبادل المساءلة من أجل نتائج الطلبة المعلمين.

فريق التدريب الميداني:

هم: (منسق التدريب الميداني، المشرف الأكاديمي، المدير المتعاون، المعلم المتعاون، الطالب المعلم):

2-2 يختاروا، ويهيئوا ويقيموا ويدعموا ويحافظوا على الطلبة المعلمين ذوي الجودة العالية، ويحافظوا عليهم سواء كانوا من الكلية أو القسم المختص في الجامعة أو المدرسة المتعاونة والذين يظهروا أثراً إيجابياً على تطوير الطالب المعلم وتعلم الطلبة في المدارس المتعاونة من مدارس التعليم العام وتطويرهم. بالتعاون مع الوالدين، وإدارة المدرسة، ويستخدموا مؤشرات متعددة وتطبيقات ملائمة تستند إلى التكنولوجيا لوضع معايير للتحسين والتطوير المهني وتقييم الأداء والتحسين المستمر والاحتفاظ بالطلبة المعلمين في جميع مراحل التدريب الميداني والممارسة الميدانية.

الخبرة الميدانية:

2-3 يعمل القسم والقائمين على البرنامج مع الشركاء في التدريب الميداني على تصميم التجربة الميدانية الحقيقة، بما يكفي من العمق والتوسع والتنوع والتماسك والمدة؛ للتأكد من أن الطلبة المعلمين يثبتون فعاليتهم النامية وتأثيرهم الإيجابي على تعلم الطلبة في المدارس وتنميتهم. ويتم تنظيم التجربة الميدانية وفق خطوات ومراحل متسلسلة ومترابطة، بما في ذلك فرص التعلم المعززة بالتكنولوجيا، لتكون لها تقييمات متعددة على أساس الأداء في النقاط الرئيسية داخل البرنامج لإثبات تطوير الطلبة المعلمين للمعرفة والمهارات، والسلوكات المهنية، على النحو المبين في المعيار الأول، التي ترتبط ايجابياً مع المتعلمين في مدارس التعلم العام المتعاونة مع القسم.

المعيار الثالث: آليات ومعايير القبول في البرنامج والتخرج والتوظيف

يوضح القسم أن نوعية الطلبة المقبولين في البرنامج الأكاديمي هي جزء متواصل وهادف من مسؤوليته عن التوظيف، والقبول، من خلال تقدم الدورات والتدريب الميداني والممارسة الميدانية، والقرارات التي يعدها المكملين للتدريس بفعالية ويوصى بإصدار الشهادات. وتوضح الكلية والقسم أن تطوير نوعية المقبولين هو هدف إعداد المعلمين في جميع مراحل البرنامج. وتحدد هذه العملية في نهاية المطاف من خلال التقاء البرنامج بالمعيار الرابع.

خطة توظيف مختلف المقبولين الذين يلبيون احتياجات العمل:

3-1 تقدم الكلية والقسم المختص الخطط والأهداف لتعيين ودعم المقبولين ذوي الجودة العالية عند إنهائهم، وذلك من مجموعة واسعة من السكان ذات الفكر والثقافة المتنوعة لإنجاز مهمتهم. ويعكس تجمع المرشحين المقبولين التنوع لدى الطلاب في المنطقة الجغرافية. وتوضح الكلية والقسم الجهود لمعرفة ومعالجة الاحتياجات المجتمعية أو الولائية أو الوطنية أو الإقليمية أو المحلية للمدارس ومجالات النقص مثل تعلم اللغة الإنجليزية، والطلبة ذوي الإعاقة.

الإنجاز الأكاديمي الذي يظهره المقبولين:

3-2 تلبي الكلية أو القسم معايير الحد الأدنى لمعايير (كيب) أو المعايير الدنيا للإنجاز الأكاديمي في الدولة، أيهما أعلى، ويجمع بيانات مفصلة عن المقبولين المسجلين الذين يبدأ إعدادهم خلال العام الدراسي. ومعايير الحد الأدنى ل (كيب) هي متوسط درجة (3.0) ومتوسط أداء المجموعة على التقييمات المعيارية على الصعيد الوطني أو ما يعادلها بشكل كبير من التقييمات المعيارية للإنجاز الرياضي والقراءة والكتابة في نهاية ال (50) من الذين تم تقييمهم. من الممكن تطوير برنامج إ ب. ب ويستخدم تقييما بديلا متساويا وموثوقا جداً للتحصيل الدراسي. سيتم تطبيق المعيار المئوي الخمسين للكتابة في عام 2021. وبداية العام الدراسي 2016-2017، تطبق المعايير الدنيا ل (كيب) على متوسط عدد المقبولين المسجلين الذين يبدأ إعدادهم خلال العام الدراسي. يحدد مقدم الخدمة ما إذا كان سيتم قياس المعايير الدنيا ل كيب (1) عند القبول، أو (2) في وقت آخر قبل إكمال المرشح.

في جميع الحالات يجب على مؤسسات التعليم العالي أن تظهر جودة أكاديمية لمتوسط المجموعة من المقبولين المسجلين في كل عام. وبالإضافة إلى ذلك، يجب على مؤسسات التوظيف المستقلة أن ترصد باستمرار الأدلة المصنفة على الجودة الأكاديمية لكل فرع من فروع الجامعة (إن وجدت)، وطريقة التسليم، وبرامج الإعداد الفردي، مع تحديد الفروق والاتجاهات والأنماط التي ينبغي معالجتها في إطار المكون 3-1، خطة توظيف المقبولين المختلفين الذين يلبون احتياجات التوظيف. وستعمل لجنة حماية البيئة مع الدول ومقدمي الخدمات لتحديد ونشر درجات الدرجات المناسبة "أفضل 50 في المائة" على نطاق واسع من التقييمات المعيارية الوطنية أو الولاية وغيرها من تدابير الإنجاز الأكاديمي المعادلة بشكل كبير، بالتشاور مع فريق من الخبراء. ولن تتم الموافقة على ترتيبات بديلة لتحقيق أغراض هذا العنصر إلا في ظروف خاصة وبالتعاون مع دولة أو أكثر. وسيقوم رئيس لجنة حماية البيئة بإبلاغ المجلس والجمهور سنوياً عن الإجراءات المتخذة بموجب هذا الحكم.

عوامل انتقائية إضافية:

3-3 يقوم معدو الطلبة المعلمين بإعداد ورصد الصفات والتدابير التي تتجاوز القدرة الأكاديمية التي يجب على المقبولين إثباتها عند القبول وأثناء البرنامج. وتختار الكلية والقسم المختص المعايير ويصف التدابير المستخدمة والدليل على موثوقية وصحة تلك التدابير، ويقدم تقارير البيانات التي تبين كيف تتنبأ العوامل الأكاديمية وغير الأكاديمية في أداء المقبولين في البرنامج والتدريس الفعال.

الانتقائية أثناء التحضير:

3-4 تصنع الكلية والقسم معايير تقدم البرنامج ويرصد تقدم المقبولين من خلال النتائج. ويظهر جميع المقبولين القدرة على التدريس للمعايير الجامعية والمهنية. يقدم البرنامج أشكالاً متعددة من الأدلة للإشارة إلى تطوير المحتوى للمقبولين، ومعرفة المحتوى التربوي، والمهارات التربوية، ودمج التكنولوجيا في جميع هذه المجالات.

3-5 قبل أن يوصي البرنامج بإكمال المقبولين للحصول على ترخيص ممارسة المهنة أو الشهادة، فإنه يوثق أن الطالب المتخرج قد وصل إلى مستوى عال من المعرفة بالمحتوى في المجالات التي يتم فيها الحصول على الشهادة ويمكن أن يعمل بشكل فعال مع الآثار الإيجابية على تعلم الطلبة في مدارس التعليم العام.

3-6 قبل أن يوصي القسم المختص بإكمال أي طالب معلم لترخيص ممارسة المهنة أو الشهادة، فإنه يوثق أن الطالب المعلم (المتخرج) يفهم توقعات المهنة، بما في ذلك اللوائح والأنظمة وقواعد العمل والسلوك، والمعايير المهنية للممارسة، والقوانين والسياسات ذات الصلة. وتراقب اللجنة تطوير التدابير التي تقيم نجاح المقبولين وتنقح المعايير في ضوء النتائج الجديدة.

المعيار الرابع: تأثير البرنامج

توضح الكلية والقسم تأثير البرنامج على الطلبة المعلمين وعلى دورهم في تعلم الطلبة في المدارس وتطويرهم. وقياس رضا الطلبة المعلمين عن البرنامج وأثره في نموهم الشخصي والمهني.

التأثير على التعليم والتطور المهني في مدارس التعليم العام:

4-1 يقدم القسم المختص، إجراءات مختلفة يستفيد منها البرنامج لرفع المستوى المتوقع من نمو تعلم الطلبة المعلمين. ويجب أن تشمل إجراءات متعددة ومتنوعة تسهم في تحقيق النمو المتاح (بما في ذلك تدابير القيمة المضافة ونسب مئوية من النمو الطلابي وأهداف تعلم الطالب وتنميته) التي تتطلبها الدولة لمعلميها والمتاحة لمقدمي إعداد الطلبة المعلمين، وغيرها من الإجراءات التي تدعمها الدولة، وأي إجراءات أخرى تستخدمها الجامعة.

مؤشرات فعالية التدريس:

4-2 يوضح القسم المختص من خلال استخدام أدوات قياس مختلفة كالملاحظة المنظمة أو استطلاعات رأي الطلبة المعلمين أو الطلبة في المدارس، أن المتدربين (الطلبة المعلمين) يطبقون المعرفة والمهارات والتصرفات المهنية التي صممت التجارب الميدانية لتحقيقها.

رضا أصحاب العمل:

4-3 يوضح القسم المختص الإجراءات المتبعة في قياس رضا أصحاب العمل عن الخريجين وأدائهم الشخصي والمهني. **رضا المستفيدين (الخريجين):**

4-4 يوضح القسم المختص الإجراءات المتبعة في قياس رضا الخريجين من البرنامج الأكاديمي عن إعدادهم الشخصي والمهني وعن المسؤوليات التي يواجهونها أثناء العمل، وأن إعدادهم كان فعالاً.

المعيار الخامس: ضمان الجودة في البرنامج والتحسين المستمر

يحافظ القسم المختص على نظام ضمان الجودة والذي يتألف من بيانات صحيحة من مقاييس متعددة، بما في ذلك دليل على التأثير الإيجابي للمقبولين والخريجين على تعلم الطلبة في مدارس التعليم العام وتطويرهم، ويدعم القسم أو القائمين على البرنامج التحسين المستمر والمستند إلى الأدلة والشواهد، والذي يقيم فعالية المستفيدين منه. ويستخدم القسم أو القائمين على البرنامج نتائج الاستطلاع وجميع البيانات للتأسيس للأولويات وتعزيز عناصر البرنامج وقدراته واختبار الابتكارات لتحسين تأثير الخريجين على تعلم الطلبة في مدارس التعليم العام وتطويرهم.

الجودة والتقييم الاستراتيجي:

5-1 يتكون نظام ضمان الجودة لدى القسم من إجراءات متعددة والتي تراقب تقدم الدارسين في البرنامج، والإنجازات المجمعة، وفعالية العمل في البرنامج. يجب أن تكون الأدلة تفي بجميع معايير الـ (كيب).

5-2 يعتمد نظام ضمان الجودة في البرنامج على إجراءات ذات صلة يمكن التحقق منها وتمثيلية وتراكمية وقابلة للتنفيذ، وينتج أدلة تجريبية وإجرائية تفيد بأن تفسيرات البيانات صحيحة ومتسقة.

التحسين المستمر:

5-3. يقوم القسم والقائمين على البرنامج بانتظام بتقييم الأداء مقارنة بأهدافه والمعايير ذات الصلة، ويتبع النتائج بمرور الوقت، ويختبر الابتكارات وآثار معايير الاختيار على التقدم اللاحق والإنجاز، ويستخدم النتائج لتحسين عناصر البرنامج وعملياته.

5-4. يتم تلخيص مقاييس التأثير المجمعة، بما في ذلك بيانات النتائج المتاحة حول نمو الطلبة في مدارس التعليم العام، وتم قياسها خارجياً، وتحليلها، وتقاسمها على نطاق واسع، واتخاذ إجراءات بشأنها عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالبرنامج، وتخصيص الموارد، والتوجه المستقبلي.

5-5. يؤكد القسم والقائمين على البرنامج، أن الشركاء بمن فيهم الخريجون وأرباب العمل وأعضاء هيئة التدريس والعاملين في المدارس المتعاونة والمجتمع المحلي وغيرهم، يشاركون في تقييم البرنامج الأكاديمي وتحسينه وتحديد نماذج التميز.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نص على "ما ممارسات تطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في قسم التربية الخاصة بجامعة نجران في ضوء معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP)"؟

من خلال اتباع المنهج النوعي القائم على تحليل محتوى الوثائق والأدلة والشواهد. توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية: أن ممارسات تطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في قسم التربية الخاصة بجامعة نجران في ضوء معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP) سارت وفق أربع مراحل، هي:

المرحلة الأولى: التهيئة والاستعداد (العام الدراسي 2014/2015م)

- في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2014/2015م) قامت جامعة نجران متمثلة بكلية التربية بتوقيع مذكرة تفاهم مع مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP)، بهدف اعتماد برامج كلية التربية ومنها (برنامج التربية الخاصة).
- تأسيس وحدة الاعتماد الأكاديمي الدولي في كلية التربية بجامعة نجران، واعتمد فيها الهيكل التنظيمي. وتتكون من عميد الكلية مشرفاً عاماً، وضابط الارتباط، ومنسق الوحدة، واللجان الداخلية في الأقسام والبرامج الأكاديمية.
- يكون عميد الكلية مشرفاً عاماً على الوحدة.
- تم تعيين ضابط ارتباط للتعاون مع المجلس وهو (د. راقع بن محمد القحطاني) ويتمثل دوره في متابعة التقارير المعدة من الكلية ورفعها لمجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP)واستلام الردود من المجلس لمعرفة التغذية الراجعة.
- تكليف أحد أعضاء هيئة التدريس بعمل منسق الوحدة بـ (قرار إداري من عميد الكلية) وهو (د. برهان محمود حمادنة).
- تشكيل اللجان الداخلية في القسم والبرنامج الأكاديمي التي تعمل على جمع الأدلة والشواهد أو ايجادها أو استيفاءها؛ لضمان الجودة الشاملة في البرنامج الأكاديمي بما يحقق معايير المجلس للوصول إلى الاعتماد الأكاديمي الدولي. وتتكون مم يلي:

1. لجنة المعيار الأول: كفايات التدريس لعضو هيئة التدريس
2. لجنة المعيار الثاني: التدريب الميداني والممارسة المهنية
3. لجنة المعيار الثالث: آليات ومعايير القبول في البرنامج والتخرج والتوظيف
4. لجنة المعيار الرابع: تأثير البرنامج
5. لجنة المعيار الخامس: ضمان الجودة في البرنامج والتحسين المستمر

- تشكيل لجنة خاصة في القسم تُعنى بالترجمة للوثائق والأدلة والشواهد والتقارير الإحصائية وخطط التحسين.
- ترجمة معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP)، والبالغ عددها خمسة معايير رئيسة، و(23) معياراً فرعياً. وقد أشير لها في الإطار النظري.
- إعداد المقاييس والأدوات والاختبارات الخاصة التي تدعم عمل اللجان الداخلية في إعداد التقارير الخاصة لاستيفاء معايير المجلس. وهي:

❖ مقياس رأي الطلبة في البرنامج الأكاديمي.
❖ مقياس التقييم الذاتي للطالب/ مدى تأثير البرنامج.
❖ مقياس مسؤوليات البرنامج للطالب المتخرج.

- ❖ استمارة قياس رضا أصحاب العمل عن أداء خريجي الكلية بعد توظيفهم.
- ❖ استمارة تقييم الطالب المعلم/ من وجهة نظر الشركاء في التدريب الميداني.
- ❖ استمارة قياس رضا المتخرجين عن البرنامج الأكاديمي.
- ❖ بطاقة ملاحظة توظيف المعلم للمعارف والمهارات والممارسات المهنية من وجهة نظر طلاب التعليم العام.
- ❖ استمارة تقييم الطالب المعلم / للمشرف الأكاديمي.
- ❖ استمارة تقييم المعلم المتعاون ومدير المدرسة/ للمشرف الأكاديمي.
- ❖ استمارة تقييم رئيس القسم ومنسق التربية العملية/ للمشرف الأكاديمي.
- ❖ اختبار نواتج التعلم للبرنامج (يقدم للطلبة المتوقع تخرجهم).
- ❖ نموذج التقرير السنوي للبرنامج.
- ❖ نموذج تقرير رصد مؤشرات الأداء.
- ❖ نموذج تقرير الخبرة الميدانية.

- تحكيم المقاييس والأدوات السابقة من خلال عرضها على مجموعة من المختصين في التطوير والجودة. وقد أجريت كافة التعديلات المطلوبة منهم.
- تصميم ملفات خاصة بالانجازات على مستوى كل معيار ورقياً والكترونياً.

المرحلة الثانية: الدراسة الذاتية الأولية (العام الدراسي 2016/2015م)

تمت عملية الدراسة الذاتية الأولية لبرنامج التربية الخاصة، على النحو الآتي:

1. عقد اجتماعات تقابلية مع رئيس القسم ومساعد رئيس القسم لتقييم الأداء بالقسم، حيث ركزت هذه الاجتماعات على ضرورة استيفاء متطلبات الجودة والاعتماد وفقاً لمعايير الاعتماد البرامجي لمجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP)، وضرورة التأكد من توفر الوثائق التالية:
   - الوثائق والمستندات والنماذج الخاصة بالبرنامج الأكاديمي (دليل تنفيذ البرنامج الأكاديمي).
   - المعلومات والدراسات الشاملة عن رؤية ورسالة وأهداف البرنامج.
   - توصيف البرنامج وتوصيف المقررات.
   - الاستبانات التى يستخدمها البرنامج في عمليات التقييم.
   - محاضر اجتماعات البرنامج- القرارات – الأدلة والشواهد.
2. قيام منسق الوحدة بترشيح عدد من أعضاء هيئة التدريس في فريق إعداد الدراسة الذاتية الأولية وذلك بالتنسيق مع إدارة البرنامج.
3. قيام رئيس البرنامج بإعداد رسائل إلى بعض أولياء الأمور للمشاركة في عملية الدارسة الذاتية الأولية.
4. قيام رئيس البرنامج بمخاطبة عميد كلية بشأن الاستعانة ببعض الخبراء من الجهات الحكومية والخاصة المستفيدين من مخرجات البرنامج، حيث تم تحديد عدد (5) أشخاص للمشاركة في عملية إعداد الدراسة الذاتية الأولية.
5. قيام رئيس البرنامج بترشيح أربع طلاب وأربع طالبات في عضوية الفريق.
6. قيام منسق الوحدة بالتأكد من استعداد البرنامج للقيام بالدراسة الذاتية الأولية، إضافة إلى إحالة قائمة بالفريق المقترح لعملية الدراسة الذاتية الأولية. والاستعانة ببعض الخبراء في عملية الدراسة الذاتية الأولية.
7. قيام المنسق بترشيح عضوين من خبراء الجامعة ممن لديهم الخبرة في برامج الجودة وضمانها في فريق الدراسة الذاتية الأولية.
8. قيام عميد الكلية بمخاطبة مدير الجامعة بشأن بتشكيل فريق الدراسة الذاتية الأولية.
9. الحصول على قرار من مدير الجامعة بشأن تشكيل فريق إعداد الدراسة الذاتية الأولية، إضافة إلى تحديد مكافآت لفريق الدراسة الذاتية الأولية حسب المهام الموكلة لكل عضو من أعضاء الفريق، مع إلزام رئيس الفريق بإحالة تقرير بالخصوص.
10. تكليف المنسق بالبرنامج بقيادة فريق عملية الدارسة الذاتية الأولية.

11. تشكيل فريق الدراسة الذاتية الأولية، يتكون من ممثلين عن جميع البرنامج (أعضاء هيئة التدريس، معيدين وفنيين، طلاب، أولياء أمور، خبراء، أصحاب العمل والمستفيدين).
12. قيام منسق الوحدة، بمخاطبة رئيس البرنامج وأعضاء هيئة التدريس بشأن الاستعداد والتجهيز لعملية الدارسة الذاتية الأولية.
13. قيام منسق الوحدة بقيادة عملية الدراسة الذاتية الأولية، من خلال التنسيق مع أعضاء الفريق بوضع خطة واضحة وآليات عمل مفصلة عن خطوات تنفيذ هذه العملية، بما في ذلك التهيئة والإعلان عن الدراسة، الاتفاق على نوعية البيانات المطلوبة وأساليب الحصول عليها، وتحديد عدد اللجان الفرعية التي تختص بتنفيذ مهام معينة، منها على سبيل المثال: تحديد المهام والإجراءات اللازمة لكل مرحلة، المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ المهام ...إلخ.

14. عقد ورشة عملة تتناول مقترح الخطوات اللازمة لعملية الدراسة الذاتية الأولية، بعدها أعطيت الكلمة لأعضاء الفريق لإبداء ملاحظاتهم واستفساراتهم حول عملية الدراسة الذاتية، وتم الاتفاق على تقسيم الفريق إلى لجان كالأتي:

- اللجنة الاعلامية: القيام بعملية التهيئة والإعلان عن الدراسة الذاتية الأولية، وذلك بطباعة الاعلانات والمنشورات وتوزيعها في الكلية وعلى وجميع البرامج والمسؤولين والعاملين في الكلية يتم من خلالها توضيح عملية الدراسة الذاتية في مرحلة مبكرة وحث الجميع على التعاون والدقة في تنفيذ الإجراءات المطلوبة منهم، والإسهام في إنجاح هذا العمل. كما قام الفريق المكلف بالإعلام عن عملية الدراسة الذاتية الأولية من خلال حملة إعلامية منظمة على مستوى البرنامج والكلية والجامعة تتم من خلالها إعلام جميع المنتمين إلى الجامعة (أعضاء هيئة التدريس، والمسؤولين والطلبة، والموظفين) وأصحاب المصلحة ،مثل (جهات التوظيف، والجهات المهنية، وأولياء أمور الطلبة) بأن برنامج التربية الخاصة سيقوم بعملية الدراسة الذاتية للجودة والاعتماد الأكاديمي الدولي، مع إطلاعهم على بعض جوانب عملية الدراسة الذاتية، وفترتها، وأهدافها، ومتطلباتها، وخطواتها، ومراحلها، والأدوار المناطة بكل فئة أو جهة داخل الجامعة، بالإضافة إلى ذكر بعض الفوائد المتوقعة منها، مثلاً : ما يتعلق بالفوائد التي تعود على الطلبة والأساتذة داخل القسم، أو الفوائد التي ستنعكس على عملية تنمية المجتمع بصفة عامة).
- لجنة تحليل البيانات: تقوم هذه اللجنة بتحديد نوعية البيانات المطلوبة وأساليب الحصول عليها: حيث تمت عملية الدراسة الذاتية الأولية وفقاً لنماذج التقييم البرامجي التي حددها المركز كمعايير لضمان الجودة والاعتماد.
- لجنة تقييم وتقويم المحاور الاعتماد الأكاديمي الدولي: وفقا لمعايير (CAEP)، حيث تم التأكيد على أهمية العمل بمهنية وجدية وحيادية من أجل إنجاح عملية الدراسة الذاتية الأولية، وضرورة الالتزام والتقيد بالجدول الزمني المقترح لعملية الدراسة الذاتية الأولية، وضرورة الالتزام باستخدام نموذج التدقيق المعدة لهذا الغرض، والاستناد إلى الأدلة المادية الملموسة في اتخاذ القرارات وكتابة التوصيات،
- لجنة كتابة التقرير النهائي: حيث قامت هذه اللجنة بكتابة التقرير النهائي تسليمه لرئيس الفريق.

15. البدء الفعلي في عملية الدراسة الذاتية الأولية بمقر البرنامج في قسم التربية الخاصة بجامعة نجران.
16. اعتماد الخطط والآليات لتنفيذ جوانب محددة من الدراسة الذاتية الأولية من قبل رئيس الفريق، قبل أن يتم البدء في تنفيذها، وذلك من أجل ضمان دقة التنفيذ والتناسق في أساليب التقويم المستخدمة بين اللجان الفرعية المختلفة في البرنامج.

17. عقد اجتماع بمقر الكلية، حيث تناول رئيس القسم والبرنامج أهمية الالتزام بالوقت المحدد إضافة إلى ضرورة توحيد نموذج التقييم والتقويم البرامجي، كما تم الطلبة من رؤساء اللجان الداخلية توزيع نموذج المعلومات الأساسية على رئيس البرنامج بحيث يتم اعتمادها والتصديق عليها من قبل البرنامج كما تم توزيع المؤشرات التقييم البرامجي على اعضاء اللجنة الفرعية الخاص بتقييم وتقويم المحاور الاعتماد البرامجي، كما تم الاتفاق على تحديد متطلبات الدراسة الذاتية وهي:

- توفير رؤية ورسالة وأهداف وغايات البرنامج والقسم بشكل واضح وقابل للقياس والتطبيق.
- إعداد وتوزيع عدد من النماذج والاستبانات وتوزيعها على عدد من المستهدفين. حيث استهدفت هذه الاستبانات كل من: أعضاء هيئة التدريس، الطلاب والطالبات، الخريجين، سوق العمل، الكوادر المساندة.
- شرح مفصل عن كيفية اتساق الأهداف البرنامج مع رسالة وأهداف وغايات القسم، وإضافة إلى اتساقها مع المخرجات المستهدفة.

- تحليل نقاط القوة والضعف من جهة والفرص والتحديات من جهة أخرى التي يمكن أن تواجه تنفيذ البرنامج، من خلال وصف لدراسة نماذج التقييم البرامجي الصادرة عن وكالة وعمادة التطوير والجودة في جامعة نجران.
- وضع الخطط والبرامج والفترات الزمنية لتحقيق متطلبات والعمليات المستقبلية.
- توضيح أسباب العجز والقصور.
- توضيح الخطط والبرامج التصحيح والفترات اللازمة لذلك.

18. قام الفريق واللجان الداخلية بعقد اجتماعات خلال مدة الدراسة الذاتية الأولية والتي استمرت مدة أربع أشهر، مع عينات من أعضاء هيئة التدريس والكوادر والمساندة والطلاب والمستفيدين وأصحاب العمل والخريجين، إضافة إلى الكوادر الإدارية العاملة في البرنامج، بهدف جمع المعلومات واستطلاع الآراء والملاحظات حول العملية التعليمية والأنشطة المصاحبة الأخرى.
19. إعداد الدراسة الذاتية الأولية بكتابة تقرير مفصل عن نتائج عملية التقييم والتقويم يتضمن موجزاً تنفيذياً وعرضاً للخلفية التي بُني عليها التقرير، وصفاً للخطوات التي تم اتباعها في تنفيذ عمليات التقييم والتقويم المتنوعة. يلي ذلك عرض للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال عمليات التقييم والتقويم المختلفة في البرنامج. وكذلك تحديد جوانب القوة التي ينبغي المحافظة عليها وتطويرها، وجوانب القصور التي تحتاج إلى مزيد من العناية من قبل مسؤولي البرنامج، مع تقديم ملخص عن البراهين والأدلة التي تدعم النتائج التي ذكرت في التقرير. كذلك إرفاق جميع تقارير فريق العمل مع التقرير الكلي على أن يرفق بها ملخص تنفيذي يحدد الخطوات التي اتبعت والنتائج التي تم التوصل إليها خلال عملية إعداد هذه التقارير.
20. اختتام عملية الدراسة الذاتية الأولية بالاجتماع النهائي بين فريق الدراسة الذاتية الأولية وإدارة البرنامج، وذلك بغية مناقشة التهديدات والتحديات والصعوبات التي تواجه البرنامج ومقترحات التغلب عليها.

المرحلة الثالثة: الممارسة الفعلية (العام الدراسي 2017/2016م)

وفي هذه المرحلة، وفي ضوء نتائج الدراسة الذاتية الأولية. تمت الإجراءات الآتية:

أ. **فيما يتعلق بالأدلة:** في ضوء رؤية ورسالة وأهداف وغايات البرنامج، نفذ ما يأتي:

- انجاز دليل قسم التربية الخاصة: يشمل توصيف للبرنامج والمقررات الدراسية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي الدولي.
- انجاز دليل التدريب الميداني الشامل والذي يوضح آليات نظام التدريب الميداني في القسم.
- انجاز دليل آليات القبول والتسجيل في البرامج ومعايير القبول والتقدم ومواصفات الخريج.
- انجاز دليل مطور لنظام التقويم والتطوير والجودة للبرنامج الأكاديمي في القسم.

ب. خطط التحسين والتقارير: في ضوء رؤية ورسالة وأهداف وغايات البرنامج، نفذ ما يأتي:

- انجاز خطط التحسين والجودة في البرنامج الأكاديمي.
- انجاز دراسة كاملة وشاملة حول تقارير أدوات القياس المستخدمة في تقييم البرنامج الأكاديمي.
- تقارير كاملة من خطط التحسين والتوصيات لكل معيار من معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين.
- إعداد تقرير رصد مؤشرات أداة جودة البرنامج مع التوصيات.
- إعداد تقرير رصد مؤشرات اداء نواتج تعلم البرنامج مع التوصيات.

ج. **قواعد البيانات:** في ضوء رؤية ورسالة وأهداف وغايات البرنامج، نفذ ما يأتي:

- ايجاد قاعدة بيانات شاملة بمتوسط المعدلات التراكمية للطلاب والطالبات في البرنامج الأكاديمي من العام الدراسي 2014/2013م وحتى العام الدراسي 2017/2016م.
- ايجاد قاعدة بيانات شاملة حول قدرة القسم على توظيف الخريجين (المتابعة).
- ايجاد قاعدة بيانات شاملة للخريجين شاملة من حيث (العمل في مختلف القطاعات، متابعة الدراسة العليا، البطالة... الخ).

المرحلة الرابعة: الاستعداد للزيارة (العام الدراسي 2018/2017م)

وفي هذه المرحلة، تمت الإجراءات الآتية:

- تشكيل لجنة خاصة بقرار إداري من عميد كلية التربية للتحقق من مدى استيفاء متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي الدولي (CAEP) لبرنامج التربية الخاصة.
- عقد اجتماعات وجلسات العصف الذهني، لوضع آلية للتحقق من مدى استيفاء متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي الدولي (CAEP) لبرنامج التربية الخاصة.
- كتابة التقرير النهائي.
- رفع التقرير لعميد الكلية واعتماده بالتعاون مع ضابط الارتباط المتعاون مع المجلس (CAEP).
- رفع التقرير النهائي للمجلس (CAEP) لتحديد الزيارة بالتعاون مع إدارة الجامعة.
- الاستعداد للزيارة من خلال تهيئة مبنى الكلية والقسم وأعضاء هيئة التدريس والطلاب والطالبات والإداريين في القسم.

التوصيات:

- إفادة الجامعات العربية والمحلية من ممارسات وتجربة قسم التربية الخاصة بجامعة نجران في تطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة وصولاً به للعالمية.

- لفت أنظار الباحثين إلى أهمية هذا المجال ودراسته والكشف عن الوضع الراهن في معايير الجودة لبرامج إعداد الطلبة المعلمين بشكل عام والتربية الخاصة بشكل خاص في مؤسسات التعليم العالي للمساهمة في تطويرها ووصولها إلى العالمية.

- التأكيد على ضرورة تطبيق محاور معايير الجودة الشاملة بالكفاءة المطلوبة لتحقيق الفاعلية المستهدفة ووصولاً إلى الأهداف المحددة بالخطة الاستراتيجية للقسم والكلية والجامعة، وتحقيقاً للاعتماد الأكاديمي الدولي.

- ضرورة مواصلة الاهتمام باستيفاء الممارسات في معايير ضمان الجودة الشاملة.

المراجع:

1. المراجع العربية

الرمحي، رفاء. (2013) .*تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية* .ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، المنعقد في جامعة الزيتونة–الأردن، في الفترة 2014/4/4م.

الزعبي، علي. (2013). دور إدارة الجودة الشاملة في تقليل المخاطر في مؤسسات التعليم العالي الأردني في ظل الأزمة الاقتصادية العالمية: دراسة تطبيقية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*، *6* (11)، 1–43.

الصغير، مريم. (2014). *اتفاقية سعودية أمريكية لتأهيل وإعداد المعلمين*. الرياض: صحيفة عكاظ. استرجعت بتاريخ 2017/7/25م، من الموقع الالكتروني www.alriyadh.com/912983.

العتيبي، منصور. (2015). *معايير اعتماد البرامج التربوية من الهيئة الأمريكية الكبب (CAEP)*. بحث مقدم للمؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة الباحة (التربية آفاق مستقبلية) في الفترة من 23-1436/6/26هـ الموافق 12-2015/5/15م.

العتيبي، منصور؛ الربيع، علي. (2012). تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *1* (9)، 559-586.

قطناني، هيام؛ غنيم، خولة. (2012). تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في كلية الأميرة رحمة الجامعية من وجهة نظر الطلبة. *مجلة كلية التربية بأسوان – مصر*، (26)، 190-224.

قعدان، هنادي. (2015). درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *4* (5)، 167-182.

الكثيري، نورة. (2011). *تقويم برنامج إعداد معلم صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة*. مركز البحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي. (2011). الدورة الأولى المنعقدة في جامعة الزرقاء الخاصة – الأردن. المنعقد في الفترة من 10-12 مايو 2011م.

المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي. (2012). الدورة الثاني المنعقدة في الجامعة الخليجية – مملكة البحرين. المنعقد في الفترة من 4 – 5 ابريل 2012م.

المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي. (2013). الدورة الثالثة المنعقدة في جامعة الزيتونة – الأردن. المنعقد في الفترة من 2-2013/4/4م.

المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي. (2014). الدورة الرابعة المنعقدة في جامعة الزرقاء الخاصة – الأردن. المنعقد في الفترة من 1-2014/4/3م.

المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي. (2015). الدورة الخامسة المنعقدة في جامعة الشارقة – دولة الإمارات العربية المتحدة. المنعقد في الفترة من 3-2015/3/5م.

المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي. (2016). الدورة الرابعة المنعقدة في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا – جمهورية السودان. المنعقد في الفترة من 9-2016/2/11م.

المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي. (2017). الدورة الرابعة المنعقدة في جامعة أسيوط – جمهورية مصر العربية. المنعقد في الفترة من 20-2017/2/22م.

الهسي، جمال. (2012). *واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة*. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة – فلسطين.

الهلالات، خليل. (2015). معوقات التدريب الميداني لدى طلبة العمل الاجتماعي في الجامعة الأردنية. *الجامعة الأردنية - مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *42* (1)، 1109-1129.

2. المراجع الاجنبية

Alnahdi, G. (2014). Special Education Teacher Transition-Related Competencies and Preparation in Saudi Arabia. *International Journal of Special Education, 29* (2), 1-9.

Council for the Accreditation of Educator Preparation. (2013). *CAEP Standards*. www.caepnet.org/standards.

مدى توافر معايير الجودة في المباني والتجهيزات بكليات البنات بجامعة شقراء من وجهة نظر الطالبات

الدكتورة ثريا عبدالله حسين الجار

كلية التربية بشقراء

جامعة شقراء

thaljaar@su.edu.sa

1. ***الملخص*** *هدفت هذه الدراسة الكشف عن مدى توافر معايير الجودة في مبنى ومرافق وتجهيزات مباني كليات البنات بجامعة شقراء من وجهة نظر الطالبات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (77) عبارة موزعة على (13) مجالا أساسيا تسهم في تحديد درجة جودة المباني الجامعية وتجهيزاتها، وزعت على (103) طالبة من قسم الرياضيات بكلية العلوم والآداب بشقراء. وأظهرت النتائج أن مستوى توفر معايير الجودة في المباني والتجهيزات لدى أفراد العينة من الطالبات كان ضعيفًا بشكل عام. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات، أهمها تبني خطط استراتيجية للتوسع بالتعليم الجامعي للبنات تتوافق مع المعايير الدولية لضمان جودة التعليم العالي، وتأخذ بعين الاعتبار جاهزية البنية التحتية، وجودة المباني والتجهيزات.*

الكلمات المفتاحية *معايير الجودة، المباني والتجهيزات الجامعية*

المقدمة (Introduction):

يشهد التعليم العالي في المملكة العربية السعودية اليوم مرحلة مهمة من مراحل تطوره غير المسبوقة، وذلك تحقيقا لطموح بلد يتطلع إلى التحول الوطني 2020، ويسعى إلى تحقيق رؤية 2030، في إحداث نقلة نوعية وكمية في قطاع التعليم العالي، وتطويره بكافة مكوناته، ونظمه، وأشكاله، وبرامجه.

وتسعى وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية إلى رفع جودة التعليم العالي ونوعيته، ليقدم مخرجات تسعى لخدمة المجتمع، وتسهم في التنمية الاقتصادية، وتستجيب لمتطلبات سوق العمل. كما تسعى الوزارة إلى جعل التعليم العالي في المملكة تعليماً منافساً للأقاليم الأخرى والدول المتقدمة (وزارة التعليم العالي، 1432هـ). وذلك من خلال الاحتكام إلى مؤشرات معيارية ومقارنات دولية لفحص مجمل البرامج والخطط التطويرية ومقايستها.

ويحظى التعليم العالي بدعم سخي واعتمادات مالية ضخمة في الميزانيات نتج عنه تزايد أعداد الجامعات وتطوير البنى التحتية للجامعات الحكومية. حيث بلغ ما تم تخصيصه من ميزانية الدولة لقطاع التعليم العام والتعليم العالي قرابة (200) مليار ريال، خصص منها أكثر من (5) مليارات لاستكمال تأهيل كليات البنات في عدد من الجامعات (وزارة المالية، 2017).

ويبلغ عدد الجامعات الحكومية اليوم في المملكة (28) جامعة موزعة جغرافياً بين مناطق المملكة. افتتح (17) جامعة منها في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز آل سعود، في مدة لا تتجاوز السبع سنوات (الوذيناني، 2013).

ورغم أن عدد كبير من تلك الجامعات ما زالت تصنف ضمن الجامعات الناشئة، إلا أنها جميعا تتسابق نحو الحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها وأقسامها وكلياتها إقليمياً وعالمياً لتنافس الجامعات السعودية التي كانت تحتل الصدارة لعقود طويلة من الزمن، واعتبار الجودة وسبل تحسينها جزء من ثقافة الجامعة وهويتها. لا سيما وقد أصبحت عملية تحقيق الجودة أسهل منالاً من ذي قبل، بوجود الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية التي تعتبر من أهم الهيئات التي تمنح الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، وتتبنى أفضل المعايير العالمية التي تسعى من خلال تطبيقها إلى أن تصبح الجامعات السعودية تضاهي أفضل الجامعات العالمية.

إلا أن الزخم الكبير في تطور قطاع التعليم العالي في المملكة والحراك المتسارع في إنشاء الجامعات، وتوسعة القائم منها، وانتشارها في المناطق النائية، نتج عنه غلبة الكم على الكيف في نوعية التعليم المقدم بسبب افتتاح الجامعات قبل استكمال بنيتها التحتية وتوفر كافة مرافقها ومنشآتها، واضطرار بعض إدارات الجامعة لاستئجار منشآت سكنية غير مخصصة للتعليم، أو استعارة مباني حكومية غير مناسبة، خاصة لكليات البنات. حيث يحظى شطر البنين عادة بالأولوية في تسلم المرافق التعليمية المخصصة وتوفر التجهيزات اللازمة قبل شطر الطالبات بكثير، رغم أن التعليم العالي للمرأة في المملكة العربية السعودية يشهد تطوراً غير مسبوق أدى ذلك إلى تهيئة فرص تعليمية واسعة للإناث في الجامعات السعودية، وتحقيق المساواة، وتكافؤ الفرص بين الذكور والإناث (وزارة التعليم العالي، 1431هـ).

ولمعالجة أوضاع كليات البنات صدر الأمر السامي القاضي بالموافقة على توفير اعتمادات مالية ضخمة تزيد عن (4.500.000.000) ريال لوزارة التعليم لتنفق منها على إعادة تأهيل المباني القائمة لكليات البنات ريثما يتم تشييد مباني جامعية مناسبة لتلك الكليات وفق أعلى المعايير. وتشمل المشروعات التي تم توقيع عقود إنشائها أكثر من

(80) مشروعا لإنشاء أكثر من (150) مبنى عاجل لاستبدال المباني القديمة والمستأجرة التي لا تتناسب مع الأعداد الكبيرة التي تشغلها حفاظا على سلامة الطالبات وراحتهن، وتحقيقا للمتطلبات التعليمية والأكاديمية التي تستلزمها العملية التعليمية في كليات البنات.

وفي ضوء هذا الاهتمام الملحوظ بالتعليم العالي للفتاة وتعلمها في المملكة العربية السعودية وانتشاره بشكل واسع، وتوفير المباني اللازمة لكليات البنات في جميع مناطق المملكة، كان لزاماً العمل على الكشف عن جودة التجهيزات والمرافق في المباني الجامعية في كليات البنات في الجامعات الناشئة والمناطق النائية، على وجه الخصوص، من وجهة نظر الطالبات أنفسهن بصفتهن المستفيد الأول من هذه المباني. وهذا ما تسعى الدراسة الحالية لدراسته والكشف عنه من أجل المساهمة في تطوير تلك الجامعات والارتقاء بها.

خلفية المشكلة (Problem Background):

تسعى جامعة شقراء، كغيرها من الجامعات الناشئة، لتحقيق عدد من الأهداف الاستراتيجية، من بينها إيجاد بيئة تعليمية ذات قاعدة واسعة، كما تتطلع إلى التوسع في قبول خريجي الثانوية العامة ما أمكنها ذلك. وتتطلع لافتتاح المزيد من الكليات استجابة لمتطلبات مشروع التحول الوطني 2020، ورؤية المملكة العربية السعودية 2030، وخطة التنمية العاشرة، والخطة التنموية الشاملة لمنطقة الرياض. لا سيما وأن جامعة شقراء تعد من أكبر الجامعات من حيث المساحة الجغرافية بالعالم. فتضم اليوم (26) كلية موزعة في (9) محافظات و(3) ومراكز غرب مدينة الرياض.

ومع هذا النمو المتسارع في أعداد الكليات التابعة لجامعة شقراء، وفي ظل اعتماد سياسة التعليم في المملكة نظام الفصل بين الجنسين بما يتوافق وعادات المجتمع السعودي المحافظ، تزداد الحاجة إلى أعداد مضاعفة من المباني التعليمية، وتظل قرارات افتتاح مزيد من الكليات أسرع من قدرة الجامعة على توفير المباني وتهيئتها بما يحقق تطلعاتها لتحقيق بيئة تعليمة آمنة وتعليم عالي الجودة للبنات على وجه الخصوص. مما يضطر قيادات الجامعة لحل مشكلة توفير المباني الجامعية للطالبات باللجوء إلى استئجار مباني سكنية غير معدة لتكون بيئة تعليمية، أو استعارة بعض المباني الحكومية التي تكون في معظمها ضيقة وتفتقر لأهم شروط الأمن والسلامة ولا تمتلك الحد الأدنى من مواصفات البيئة التعليمية الجيدة. كما يضطرها في أحيان أخرى إلى ضم أكثر من كلية بنات في مبنى واحد، أو مشاركتها مع مكاتب إدارية للبعض العمادات المساندة، أو توزيع أقسام الكلية الواحدة إلى أكثر من مبنى مستأجر أو معار.

ويمثل مبنى كلية العلوم والآداب بشقراء مثالاً حياً على ذلك. فيجتمع شطري الطالبات بكلية العلوم والآداب بشقراء وكلية المجتمع بشقراء، إضافة إلى الأقسام النسائية من عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين وعمادة القبول والتسجيل بمبنى واحد معار من إدارة تعليم البنات بمحافظة شقراء. وكان بالقريب يضم أربع كليات ومكاتب عمادتين. وتظهر هنا الحاجة الماسة للوقوف على مدى توفر المعيار السابع من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي (المرافق والتجهيزات) في هذا المبنى بوصفه حالة تتكرر في كثير من كليات البنات في الجامعات السعودية. الذي ينص على أنه: يجب أن تصمم المرافق، أو تعدل، بما يتناسب مع المتطلبات المحددة للتعليم والتعلم في البرامج التي تقدمها المؤسسة التعليمية، ويجب أن تتوافر بيئة أمنة وصحية لتعليم عالي الجودة. ويجب أن تتابع المؤسسة كيفية استخدام المرافق لديها، وينبغي أن تستخدم استطلاعات رأي المستخدمين لهذه المرافق، للمساعدة في تخطيط عمليات التحسن. ويجب أن تقوم المؤسسة بتوفير العدد الكافي من قاعات الدراسة والمعامل، فضلا عن توفير الحاسبات الآلية وتجهيزات البحث العلمي للطلبة وهيئة التدريس، ويجب أن تقوم بتوفير أماكن كافية للخدمات الأخرى، مثل: المطاعم، والأنشطة غير الصفية، إضافة إلى توفير إسكان الطلبة عندما يستدعي الأمر ذلك.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى توافر معايير الجودة في مبنى ومرافق وتجهيزات مباني كليات البنات بجامعة شقراء من وجهة نظر الطالبات.

أسئلة الدراسة (Questions of the Study) :

1. ما مدى توفر معايير الجودة في المبنى الجامعي من وجهة نظر الطالبات؟
2. ما مدى توافر معايير الجودة في مرافق المبنى الجامعي وتجهيزاته من وجهة نظر الطالبات فيما يتعلق بالقاعات الدراسية، المكتبة الجامعية، المراحيض الصحية، معامل العلوم، معامل الحاسب الآلي، أماكن الترفيه والأنشطة، الكافتيريا، أماكن العبادة، شبكات الدوائر التلفزيونية، خدمات النقل، تجهيزات الأمن والسلامة، وخدمات ذوات الإعاقة الحركية.

هدف الدراسة (Purpose of the Study):

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى توافر معايير جودة المرافق والتجهيزات في مباني كليات البنات المعارة التابعة لجامعة شقراء من وجهة نظر الطالبات.

أهمية الدراسة (Significance of the Study):

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوع الدراسة الذي يتمثل في الجودة في المباني الجامعية المعارة لكليات البنات بالجامعات السعودية الناشئة. كما ترجع أهمية الدراسة إلى أنها تتناول مجتمع بحث له خصوصيته ومتطلباته، وأنه قد يستفيد من النتائج التي سوف

تسفر عنها القائمون على الجودة بالجامعات السعودية، والعاملون على بناء نماذج التقييم في هيئات التقويم والاعتماد الأكاديمي.

مصطلحات الدراسة (Definition of Terms):

الجودة: القيمة أو القدر الكمي أو المستوى الذي يمنح لمؤسسة تعليمية أو برنامج تعليمي مقارنة بالمعايير المقبولة عموما لمؤسسة تعليمية أو برنامج تعليمي من نوعه (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2011).

المعايير: يقصد بها المعايير الوصفية التي تحدد الحد الأدنى من الشروط الواجب توافرها في المباني الجامعية وملحقاتها وكذلك التجهيزات المطلوبة اللازمة للحكم على مدى ملائمة المباني الجامعية وتجهيزاتها للمعاير المتفق عليها عالميا لتحقيق ضمان جودة التعليم وملاءمة وأمان ورضى الطلاب والعاملين بالمؤسسة (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم العالي، 2009).

معايير الجودة: يقصد بها العناصر والمرامي التي يتم الحكم في ضوئها على مدى تحقق الأهداف بالجودة.

المرافق والتجهيزات: يقصد بالمرافق والتجهيزات، المباني الدراسية كقاعات الدراسة والمعامل والمختبرات، واستخدام تقنية الحاسوب ومعدات البحث اللازمة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، والخدمات المصاحبة مثل خدمات الكافتيريا، وأماكن الأنشطة والترفيه، والمكتبة المركزية، والمراحيض الصحية، وأماكن العبادة، وخدمات النقل، وشبكات الدوائر التلفزيونية.

الدراسات السابقة (Previous Studies) :

هدفت دراسة سليماني ومهدي (2017) التعرف على مدى توافر معايير الجودة في المباني الجامعية من وجهة نظر طلاب من خمس جامعات من جامعات الجزائر. واستخدمت الباحثتان استبانة لقياس معايير الجودة في المباني الجامعية تكونت من ثلاثة مجالات: جودة المباني الجامعية وتجهيزاتها، وجودة المكتبة الجامعية وتجهيزاتها، وجودة المطعم الجامعي والكافتيريا. وأظهرت النتائج أن مستوى الرضا عن معايير الجودة في المباني الجامعية لدى أفراد العينة التي تكونت من (400) طالب كان ضعيفاً بشكل عام.

أجرى سيف و الشرطاوي و الأقرع (2014) دراسة استهدفت تقييم مستوى جودة الخدمات الطلابية، ورضا الطلبة في الجامعات الحكومية الأردنية، والتعرف على أثر جودة الخدمات الطلابية الأكاديمية وغير الأكاديمية في رضا الطلبة وفقا لبعض المتغيرات. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود تقييم مرتفع للخدمات غير الأكاديمية المتعلقة بمجالات النظافة وجودة المرافق والأبنية من حيث التصميم والشكل، والشعور بالأمان والسلامة، وتوفر لوحات إرشادية، وكفاية مساحات القاعات الدراسية.

أجرى الزبيدي (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن المقومات المادية والأكاديمية للجامعة المثالية من وجهة نظر جامعة بابل. طبقت الدراسة على عينة تكون من (200) طالبة. وأظهرت النتائج أن تقديرات عينة الدراسة للمقومات المادية للجامعة المثالية كانت مرتفعة بدرجة عالية. ومن أهم تلك المقومات توفر كتب حديثة ومتنوعة، وتوفر مستلزمات القاعة الدراسية، والإضاءة الكافية في القاعات الدراسية، والتكييف والتهوية والنظافة والمقاعد المريحة.

هدفت دراسة سلمان (2013) إلى قياس جودة الخدمات الجامعية كما يدركها طلبة جامعة الأقصى بغزة من خلال استخدام مقياس جودة الخدمة، الذي طبق على (380) طالب وطالبة. وبينت النتائج أن العناصر الملموسة جاءت بمقدمة عناصر جودة الخدمات الجامعية، وحصلت على تقديرات عالية جدا مثل اتسام مباني ومنشآت الجامعة بالعصرية والنظافة، توافر المواصلات ومواقف السيارات، وتوافر المطاعم والأماكن التجارية والمكتبات، وتوفر الهدوء المناسب للعملية التعليمية.

اختارت دراسة كلا من إدريس وأحمد والأختر (2012) جامعة الطائف فرع الخرمة كدراسة حالة مكانية لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشالة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية. وطبقت الدراسة على (100) من أعضاء هيئة التدريس. وأشارت نتائج الدراسة أن هناك نقص في القاعات الدراسية والمعامل، والمكتبات المتخصصة، والبيئة الجامعية المتميزة.

هدفت دراسة الدمياطي (2010) الوقوف على أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجهها طالبات جامعة طيبة واسبابها وترتيبها. وأكدت الدراسة أن المشكلات المتعلقة بالمباني والتجهيزات جاءت في المرتبة الثالثة وتلخصت بعدم توافر الوسائل الإيضاحية والأجهزة المعينة على التدريس وعدم توافر المعامل والمختبرات المجهزة بالجامعة، والدوائر التلفزيونية، وتشتت القاعات الدراسية بين عدة مبان متباعدة.

هدفت دراسة أبو شعبان (2010) إلى الكشف عن المقومات المادية والأكاديمية للجامعة المثالية من وجهة نظر طالبات الجامعات الفلسطينية. وأظهرت النتائج أن تقديرات عينة الدراسة التي تكونت من (730) طالبة للمقومات المادية للجامعة المثالية كانت مرتفعة بدرجة عالية. فأكدت الطالبات إن أهم المقومات المادية هي توفر أماكن لحفظ أمانات الطالبات، وتوفر حضانة خاصة بأطفال الطالبات، وتوفر سبورة بملحقاتها، وتوفر إضاءة كافية، والتكييف والتهوية، والمقاعد المريحة، وتجهيزات الكافتيريا، وأماكن الترفيه والأنشطة، والعيادة الطبية.

وبدراسة قام بها عبدالله (2007) استهدفت كشف عن وجهة نظر طلاب جامعة السلام حول مقومات البيئة الجامعية البشرية والمادية بكلية الموارد الطبيعية والدراسات البيئية، أكد أفراد العينة البالغ عددهم

(33) طالبا أهمية المبنى الجامعي كأحد مقومات البيئة الجامعية المادية متمثلة في توفر صالات الألعاب، والمكتبة مراكز خدمة الطالب، وتوفر مساحات لممارسة الأنشطة، وتوفر عدد كاف من المعامل والغرف الدراسية وتجهيزها بأحدث المستلزمات، وتوفر حضانة ورعاية أطفال، واستراحة مكيفة، ومكتبة ومراكز خدمات طالب، وخزانات خاصة بحفظ أمانات الطالبات، وصالة ألعاب وترفيه مجهزة، وعيادات طبية.

أجرى كلا من الحمدان والشرف (2003) دراسة هدفت الوقوف على وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة الكويت حول بيئة القاعات الدراسية بكلياتهم وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتقديم مقترحات لتحسين تلك البيئة. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (137) طالب وطالبة. وخلصت الدراسة إلى توصيات منها تخصيص قاعات دراسية منفصلة للطلاب وأخرى للطالبات، وزيادة تبريد القاعات صيفاً، وتركيب مراوح شفط للتهوية، وعمل عازل صوتي للنوافذ والأبواب، وتعميم جهاز تعطيل للهواتف النقالة داخل القاعات الدراسية، وتعديل تصميم وحجم مقاعد الطلاب.

منهج الدراسة (Methodology):

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ويقصد بالمنهج الوصفي: البحث الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار وحجم الظاهرة (عباس وآخرون، 2014).

مجتمع وعينة الدراسة (Study society and Sample):

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية العلوم والآداب بشقراء والبالغ عددهن (713)، وتكونت عينة البحث من جميع طالبات قسم الرياضيات البالغ عددهم (106) طالبة، باعتبار أن هن من يستخدم كافة مرافق المبنى من بين طالبات الأقسام الأخرى. وزعت الاستبانة على جميع طالبات قسم الرياضيات، وتمت معالجة عدد (103) استبانة.

أداة الدراسة (Instrument) :

طورت الباحثة استبانة كأداة للدراسة بعد الاطلاع على أدوات الدراسات السابقة وأدبيات الموضوع. وتكونت الاستبانة من (77) فقرة، موزعة على (13) مجال أساسي تسهم في تحديد درجة جودة المباني الجامعية وتجهيزاتها، وتم عرضها على سبعة محكمين للتأكد من صدقها. كما تم حساب قيمة معامل الفا كرونباخ للاستبانة، حيث بلغ (0.87) مما طمئن الباحثة إلى نتائج تطبيق الأداة.

وقد تم الاعتماد على مقياس "ليكرت الخماسي" لقياس استجابات أفراد العينة لعبارات الاستبانة. كما تم الاعتماد على التدريج الآتي لدرجة توفر معايير الجودة في مجالات الاستبانة:

1–2.33 درجة توفر ضعيفة

2.34–3.67 درجة توفر متوسطة

3.68–5 درجة توفر عالية

المعالجة الإحصائية (Data Analysis):

تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء التحليل الوصفي للإجابة عن تساؤلات الدراسة وذلك بحساب التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

نتائج الدراسة (Results of the Study):

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

1. ما مدى توفر معايير الجودة في المبنى الجامعي من وجهة نظر الطالبات؟

للإجابة عن السؤال المتعلق بمجال جودة مبنى الكلية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات مجال جودة المبنى.

كما هو مبين في الجدول (1) فإن المتوسطات تراوحت بين (2.69) و (0.83)، كما أن المتوسط العام لمجال مبنى الكلية بلغ (1.93)، بدرجة ضعيف. وهذا يدل على أن متوسط استجابات الطالبات أدنى من المتوسط الفرضي مما يعكس تدني مستوى الجودة في المبنى الجامعي المعار وتجهيزاته.

جدول (1) : المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب في مجال جودة المبنى الجامعي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
.1	السلالم بعدد كاف.	2.69	0.93	متوسطة	1
.2	مساحة المبنى كافية لأعداد الطالبات.	2.29	0.89	ضعيفة	2
.3	الإضاءة كافية	2.23	0.98	ضعيفة	3
.4	مساحة ساحات المبنى مناسبة لأعداد الطالبات.	2.10	1.02	ضعيفة	4
.5	السلالم واسعة.	2.08	1.10	ضعيفة	5
.6	التهوية جيدة.	2.05	1.23	ضعيفة	6
.7	الممرات واسعة.	2.01	0.98	ضعيفة	7
.8	مستوى النظافة بالمبنى جيد.	1.93	1.28	ضعيفة	8
.9	المكيفات تعمل بشكل جيد.	1.78	1.16	ضعيفة	9
10	يوجد مكان مناسب داخل المبنى لانتظار الطالبات قبل الخروج.	1.65	1.92	ضعيفة	10
11	البوابة الخارجية مناسبة للدخول والخروج.	1.57	1.19	ضعيفة	11
12	تتوفر صناديق أمانات بأعداد مناسبة لأعداد الطالبات.	0.83	0.92	ضعيفة	12
	المتوسط الكلي	1.93			

وربما يعزى تدني متوسطات الاستجابات بهذا المجال إلى تكدس الطالبات بمبنى سعته أقل من قدرته على استيعاب أعداد مهولة من الطالبات تصل إلى (800) طالبة تقريبا من كليتين. كما يعزى ذلك زيادة عدد الطالبات في القاعات الدراسية عن المعدلات المقبولة والمعتمدة عالميا بسبب الازدحام وعدم توفر قاعات متاحة لتوزيع الشعب إلى أكثر من مجموعة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مدى توافر معايير الجودة في مرافق المبنى الجامعي وتجهيزاته وجهة نظر الطالبات؟

أ. القاعات الدراسية

يتضح من جدول (2) أن متوسطات استجابات الطالبات في مجال جودة القاعات الدراسية تراوحت بين (3.25) و (0.27)، كما أن المتوسط الكلي للمحور بلغ (1.22) بدرجة ضعيف.

جدول (2) : المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب في مجال جودة القاعات الدراسية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
.13	توجد سبورة بيضاء بكل قاعة دراسية.	3.25	0.94	متوسطة	1
.14	مساحات القاعات الدراسية مناسبة لأعداد الطالبات.	1.74	1.06	ضعيفة	2
.15	مقاعد القاعات الدراسية مريحة.	1.51	1.21	ضعيفة	3
.16	يتوفر جهاز بروجكتور بكل قاعة دراسية.	0.88	1.14	ضعيفة	4
.17	تتوفر الصيانة اللازمة للأجهزة المتوفرة بالقاعة.	0.62	0.102	ضعيفة	5
.18	تتوفر سبورة ذكية بكل قاعة دراسية.	0.32	0.65	ضعيفة	6
.19	يتوفر جهاز حاسوب مزود بالاتصال بالإنترنت بكل قاعة دراسية.	0.27	0.51	ضعيفة	7
	المتوسط الكلي	1.22			

وربما يعزى تدني متوسطات إجابات الطالبات بمجال القاعات الدراسية إلى عدم توفر خدمات الإنترنت والوسائل التقنية التعليمية المناسبة للطلاب والمعلمين، إما لعدم الاهتمام بتوفيرها أو لارتفاع تكلفتها أو لإرجاء توفيرها حتى اكتمال بناء مباني كليات الطالبات الجديدة. كما يعزى ايضاً إلى كثرة الطالبات وعدم قدرة القاعات الدراسية على استيعاب أعدادهن.

ب. المكتبة الجامعية

يتضح من جدول (3) أن متوسطات استجابات الطالبات في مجال جودة القاعات الدراسية تراوحت بين (1.54) و (0.56)، كما أن المتوسط الكلي للمحور بلغ (1.14) بدرجة ضعيف.

جدول (3) : المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب في مجال جودة المكتبة الجامعية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
.20	تتوفر تشكيلة واسعة من الكتب والمعاجم والدوريات الحديثة.	1.54	1.22	ضعيفة	1
.21	مساحة المكتبة مناسبة.	1.54	1.21	ضعيفة	2
.22	تتوفر قاعدة بيانات الكترونية للبحث عن مصادر المعرفة المختلفة.	1.21	1.17	ضعيفة	3
.23	تتوفر طاولات ومقاعد مريحة للقراءة والاطلاع.	1.11	1.10	ضعيفة	4
.24	تتوفر طابعات موصولة بأجهزة الحاسوب بعدد كاف.	1.08	1.03	ضعيفة	5
.25	يوجد مكان مخصص للدراسة والاطلاع.	1.07	1.11	ضعيفة	6
.26	تتوفر أجهزة حاسوب موصولة بالإنترنت بعدد كاف.	1.02	1.03	ضعيفة	7
.27	تتوفر بالمكتبة خدمة التصوير.	0.56	1.06	ضعيفة	8
المتوسط الكلي		1.14			

وربما يعزى تدني متوسطات إجابات الطالبات بمجال المكتبة الجامعية إلى افتقار المكتبة الجامعية لمتطلبات الدراسة والبحث من جهة، ولكثرة أعداد الطالبات من جهة أخرى. كما يعزى أيضا إلى عدم كون قاعة المكتبة مهيأة أصلا لتكون مكتبة.

ج. المراحيض الصحية

يتضح من جدول(3) أن متوسطات استجابات الطالبات في مجال المراحيض الصحية بالمبنى تراوحت بين (2.82) و (1.29)، كما أن المتوسط الكلي للمحور بلغ (1.92) بدرجة ضعيف.

جدول (3) : المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب في مجال جودة المراحيض الصحية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
.28	المغاسل مزودة بمرايات.	2.82	0.99	متوسطة	1
.29	تتوفر حاويات نفايات بكل كابينة.	2.58	2.35	متوسطة	2
.30	تتوفر مغاسل بعدد كاف.	2.02	3.09	ضعيفة	3
.31	عدد الحمامات مناسب لأعداد الطالبات.	1.79	1.22	ضعيفة	4
.32	مستوى النظافة جيد.	1.64	1.37	ضعيفة	5
.33	تتوفر الراحة الكافية.	1.34	1.17	ضعيفة	6
.34	التهوية جيدة.	1.29	1.07	ضعيفة	7
المتوسط الكلي		1.92			

وربما يعزى تدني متوسطات إجابات الطالبات بمجال جودة المراحيض الصحية إلى قلة عدد المراحيض بالمبنى مقارنة بأعداد الطالبات. الأمر الذي يؤدي إلى ضعف عامل الراحة فيها وصعوبة الاهتمام بنظافتها بشكل مستمر.

د. معامل العلوم

يتضح من جدول (4) أن متوسطات استجابات الطالبات في مجال معامل العلوم بالمبنى تراوحت بين (2.04) و (1.03)، كما أن المتوسط الكلي للمحور بلغ (1.65) بدرجة ضعيف.

جدول (4) : المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب في مجال جودة معامل العلوم

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
35.	تتوفر أجهزة إنذار الحريق.	2.04	1.11	ضعيفة	1
36.	مساحات المختبرات مناسبة لأعداد الطالبات.	2.00	1.04	ضعيفة	2
37.	تتوفر طفايات حريق بأماكن واضحة.	1.88	1.10	ضعيفة	3
38.	تتوفر المواد اللازمة لإجراء التجارب العلمية بكميات مناسبة.	1.74	0.96	ضعيفة	4
39.	تتوفر أجهزة الكشف عن تسرب الغازات.	1.62	0.91	ضعيفة	5
40.	تتوفر الأجهزة اللازمة لإجراء التجارب العلمية بأعداد مناسبة.	1.60	0.93	ضعيفة	6
41	تتوفر الصيانة المستمرة للأجهزة.	1.3	1.1	ضعيفة	7

.		5	0		
42.	تتوفر مقاعد مريحة.	1.03	1.06	ضعيفة	8
المتوسط الكلي		1.65			

وربما يعزى تدني متوسطات إجابات الطالبات بمجال جودة معامل العلوم إلى زيادة أعداد الطالبات بالشعب من جهة، وإلى افتقار تجهيزات معامل العلوم إلى إجراءات الصيانة والتموين. وإما يعود ذلك إلى ضعف الاهتمام بعامل الأمن والسلامة بالمعامل، أو لارتفاع تكاليف صيانتها وتوفيرها أو لإرجاء ذلك كله حتى إنشاء معامل جديدة بالمباني الجديدة المنتظر تسليمها بعد فترة، خاصة وأن الأقسام العلمية بالكلية معلقة ولا يوجد أكثر من قسم يستخدم المعامل حاليا.

هـ. معامل الحاسب الآلي

يتضح من جدول (5) أن متوسطات استجابات الطالبات في مجال معامل الحاسب الآلي بالمبنى تراوحت بين (1.85) و (1.32)، كما أن المتوسط الكلي للمحور بلغ (1.54) بدرجة ضعيف.

جدول (5) : المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب في مجال جودة معامل الحاسب الآلي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
43.	تتوفر أجهزة حاسوب حديثة.	1.85	1.23	ضعيفة	1
44.	تتوفر مقاعد مريحة.	1.75	1.22	ضعيفة	2
45.	تتوفر صيانة مستمرة لأجهزة الحاسوب.	1.41	1.12	ضعيفة	3
46.	توجد طفايات حريق بعدد كاف.	1.37	1.15	ضعيفة	4
47.	عدد أجهزة الحاسوب مناسب لأعداد الطالبات.	1.32	1.12	ضعيفة	5
المتوسط الكلي		1.54			

وربما يعزى تدني متوسطات إجابات الطالبات بمجال جودة معامل الحاسب الآلي، إلى ضعف إمكانات المعامل المتوفرة، وإلى عدم الاهتمام بصيانة أجهزة الحاسوب أو توفير الحديث منها بشكل دوري. كما يرجع ذلك إلى كثرة أعداد الطالبات في الشعبة الواحدة مقارنة بمساحة المعامل وأعداد الأجهزة المتوفرة.

و. أماكن الترفيه والأنشطة

يتضح من جدول (6) أن متوسطات استجابات الطالبات في مجال أماكن الترفيه والأنشطة بالمبنى تراوحت بين (1.12) و (0.29)، كما أن المتوسط الكلي للمحور بلغ (0.83) بدرجة ضعيف.

جدول (6) : المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب في مجال أماكن الترفيه والأنشطة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
48.	توجد قاعة متعدد الأغراض لتطبيق الأنشطة.	1.12	1.47	ضعيفة	1
49.	يوجد مسرح مناسب لعرض أنشطة الطالبات.	1.08	1.22	ضعيفة	2
50.	تتوفر مساحات خضراء واسعة في فناء الكلية.	0.29	0.70	ضعيفة	3
المتوسط الكلي		0.83			

وربما يعود سبب تدني متوسطات إجابات الطالبات بمجال جودة أماكن الترفيه والأنشطة إلى أن المبنى المعار غير مصمم أصلا لأن يكون مبنى جامعي، أو لأنه قديم ويحتاج إلى صيانة. أو لأن المسرح الموجود يستخدم كقاعة دراسية نظرا لعدم توفر العدد الكافي من القاعات الدراسية المناسبة لأعداد الطالبات من كليتين. أو ربما لأن المبنى صغير وأن الساحات المتوفرة لا تبدو واسعة بسبب كثرة أعداد الطالبات. وربما يعود عدم الاهتمام بحديقة الكلية إلى ارتفاع تكلفة إنشائها والاهتمام بها كون هذا المبنى معار ومؤقت، أو لإرجاء هذه الجهود من قبل الجهة المختصة بالزراعة والتشجير حتى اكتمال بناء وتسليم مباني كليات الطالبات الجديدة.

ز. كافتيريا الكلية

يتضح من جدول (7) أن متوسطات استجابات الطالبات في مجال أماكن الترفيه والأنشطة بالمبنى تراوحت بين (1.86) و (0.36)، كما أن المتوسط الكلي للمحور بلغ (0.88) بدرجة ضعيف.

جدول (7) : المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب في مجال كافتيريا الكلية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
51.	تتوفر نظافة مستمرة.	1.86	1.44	ضعيفة	1
52.	تتوفر تهوية جيدة.	0.88	1.05	ضعيفة	2
53.	مساحة الكافتيريا مناسبة لأعداد الطالبات.	0.69	1.03	ضعيفة	3
54.	عدد المقاعد والطاولات مناسب لإعداد الطالبات.	0.64	1.03	ضعيفة	4
55.	تتوفر مغاسل داخل الكافتيريا.	0.36	0.85	ضعيفة	5
المتوسط الكلي		0.88			

ربما يكون سبب تدني متوسطات إجابات الطالبات بمجال جودة كافتيريا الكلية إلى كثرة أعداد الطالبات وعدم إمكانية استيعابها بالنسبة بمساحة كافتيريا المبنى المصممة أصلا لأعداد أقل بكثير. الأمر الذي يجعل الطالبات يتذمرن من ضيق المساحة وقلة عدد المقاعد والطاولات، ويجعل الاهتمام بالنظافة والتهوية أمر صعب بالنسبة للقائمين على إدارة الكافتيريا.

ح. أماكن العبادة

يتضح من جدول (8) أن متوسطات استجابات الطالبات في مجال أماكن العبادة تراوحت بين (2.01) و (0.36)، كما أن المتوسط الكلي للمحور بلغ (2.04) بدرجة ضعيف.

جدول (8) : المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب في مجال أماكن العبادة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
.56	مساحة المصلى مناسبة لأعداد الطالبات.	2.07	1.26	ضعيفة	1
.57	تتوفر النظافة المستمرة للمصلى.	2.01	1.39	ضعيفة	2
	المتوسط الكلي	2.04			

ربما يكون سبب تدني متوسطات إجابات الطالبات بمجال أماكن العبادة إلى أن المصلى بالكلية مصمم لاستيعاب عدد أقل من عدد الطالبات الموجود حاليا. وينتج عن كثرة أعداد الطالبات اللاتي يترددن على مصلى بمساحة صغيرة غير مناسبة لاستيعابها يستهلك المكان والأثاث الموجود به ويقلل من مستوى نظافته عامة.

ط. شبكات الدوائر التلفزيونية

يتضح من جدول (9) أن متوسطات استجابات الطالبات في مجال جودة شبكات الدوائر التلفزيونية تراوحت بين (1.20) و (0.80)، كما أن المتوسط الكلي للمحور بلغ (1.03) بدرجة ضعيف.

جدول (9) : المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب في مجال شبكات الدوائر التلفزيونية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
58.	شاشات العرض داخل قاعات الشبكات بحجم مناسب.	1.20	1.23	ضعيفة	1
59.	الاتصال بالأستاذ داخل الشبكة سهل.	1.12	1.13	ضعيفة	2
60.	نقل الصورة واضح.	1.03	1.17	ضعيفة	3
61.	نقل الصوت واضح.	0.80	1.02	ضعيفة	4
	المتوسط الكلي	1.03			

تشير متوسطات إجابات الطالبات بمجال شبكات الدوائر التلفزيونية بالكلية إلى ضعف رضا الطالبات عن كل ما يتعلق بتجهيزات الشبكات من شاشات عرض وأجهزة اتصال وجودة نقل للصوت والصورة. وربما يعزى ذلك إلى مساحات القاعات الدراسية المخصصة لمحاضرات الشبكات التلفزيونية لا تسمح بوجود شاشات أكبر. وكذلك إلى قدم هذه الشبكات وعدم توفر الصيانة اللازمة لها. كما أن التكلفة المادية لإنشاء شبكات جديدة بمبنى معار ومؤقت تعتبر عالية جدا، تجبر متخذي القرار بالجامعة إلى تأجيل قرار استبدال الشبكات الحالية بجديدة حتى الانتهاء من بناء المباني الجديدة لكليات البنات.

ي. خدمات النقل

يتضح من جدول (10) أن متوسطات استجابات الطالبات في مجال جودة خدمات نقل الطالبات بالكلية تراوحت بين (2.34) و (0.54)، كما أن المتوسط الكلي للمحور بلغ (1.54) بدرجة ضعيف.

جدول (10) : المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب في خدمات نقل الطالبات

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
62.	يتوفر عدد كاف من الباصات.	2.34	1.17	متوسطة	1
63.	توجد مواقف مخصصة للباصات خارج المبنى.	1.91	1.40	ضعيفة	2
64.	الباصات بحالة جيدة.	1.76	1.15	ضعيفة	3
65.	مستوى النظافة داخل الباصات جيد.	1.72	1.32	ضعيفة	4
66.	تتوفر طفايتي حريق بمكان واضح.	0.98	1.20	ضعيفة	5
67.	تتوفر علبة اسعافات أولية بمكان واضح.	0.54	0.85	ضعيفة	6
	المتوسط الكلي	1.54			

ربما يعزى انخفاض درجة توفر معايير جودة خدمات النقل إلى كثرة أعداد الطالبات المستفيدات من هذه الخدمة، وإلى بعد المسافات بين القرى والمحافظات ومقر الكليات الأمر الذي تستهلك معه الباصات. كما يعزى أيضا إلى عدم توفر شركات نقل بديلة تتحمل خدمات النقل في الجامعة وتغطي تسع محافظات متباعدة يفصل بينها مئات الكيلومترات. مما يضطر المسؤولين إلى غض النظر عن سوء الخدمة المقدمة حتى يتوفر بديل مناسب.

ك. تجهيزات الأمن والسلامة

يتضح من جدول (11) أن متوسطات استجابات الطالبات في مجال جودة خدمات نقل الطالبات بالكلية تراوحت بين (1.27) و (0.22)، كما أن المتوسط الكلي للمحور بلغ (0.86) بدرجة ضعيفة.

جدول (11) : المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب في مجال تجهيزات الأمن والسلامة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
68.	تتوفر طفايات حريق بعدد كاف داخل المبنى.	1.27	1.22	ضعيفة	1
69.	تتوفر صناديق خراطيم مياه لإطفاء الحرائق.	1.16	1.19	ضعيفة	2
70.	تتوفر مخارج طوارئ خالية من العوائق.	1.00	1.09	ضعيفة	3
71.	توجد سلالم إخلاء جيدة.	0.92	0.98	ضعيفة	4
72.	تتوفر لوحات إرشادية تدل على مخارج الطوارئ.	0.61	1.02	ضعيفة	5
73.	تتوفر لوحات إرشادية تدل على خطة الإخلاء بالمبنى.	0.22	0.47	ضعيفة	6
المتوسط الكلي		0.86			

يتبين من تدني متوسطات استجابات الطالبات بمجال تجهيزات الأمن والسلامة إلى ضعف الاهتمام بالأمن والسلامة في مبنى الكلية. ويعود هذا إما إلى عدم إدراك أصحاب القرار أهمية توفر متطلبات السلامة في أماكن التجمعات البشرية، خاصة في الأماكن شديدة الازدحام. أو لأن تكلفة توفيرها وصيانة الموجود منها عالية جدا يصعب خسارتها في مبنى معار ومؤقت، ومن الحكمة ادخارها للمباني الجديدة حتى وأن كان ذلك على حساب سلامة الطالبات.

ل. خدمات ذوات الإعاقة الحركية

يتضح من جدول (12) أن متوسطات استجابات الطالبات في مجال جودة خدمات ذوات الإعاقة الحركية بالكلية تراوحت بين (0.83) و (0.11)، كما أن المتوسط الكلي للمحور بلغ (0.41) بدرجة ضعيف.

جدول (12) : المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب في مجال خدمات ذوات الإعاقة الحركية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
.74	تتوفر منحدرات مخصصة للكراسي المتحركة.	0.83	1.20	ضعيفة	1
.75	تتوفر حمامات مخصصة لذوات الإعاقة الحركية.	0.37	0.81	ضعيفة	2
.76	تتوفر مواقف مخصصة لسيارات ذوات الإعاقة الحركية.	0.35	0.85	ضعيفة	3
.77	تتوفر مصاعد كهربائية لخدمة ذوات الإعاقة الحركية.	0.11	0.42	ضعيفة	4
المتوسط الكلي		0.41			

يدل تدني متوسطات استجابات الطالبات بمجال خدمات ذوات الإعاقة الحركية إلى ضعف الاهتمام بهذه الفئة من الطالبات من قبل مصممي المبنى وأصحاب القرار بالجامعة. وربما يعزى قلة الاهتمام هذا إلى قلة أعداد الطالبات من ذوات الإعاقة الحركية من جهة أو لصعوبة توفير التجهيزات اللازمة في مبنى لم يصمم بخدمات خاصة من جهة أخرى. أو لأن تكلفة توفير هذه التجهيزات عالية جدا بالنسبة لمبنى معار ومؤقت لن تستمر به الدراسة لأكثر من عام أو عامين، ولإمكانية تعامل وكيلات الكليات مع حالات وجود ذوات الإعاقة الحركية بأبسط التجهيزات وبتعديلات بسيطة على الجداول وعلى مخارج الكلية.

مستخلص النتائج(Conclusion) :

1. درجة توفر معايير جودة المباني الجامعية ومرافقها وتجهيزاتها من وجهة نظر الطالبات منخفض. فقط جاءت جميع المتوسطات الكلية لجميع محاور أداة الدراسة بدرجة ضعيفة.
2. تعزى معظم جوانب النقص في جودة المبنى والتجهيزات إلى كثرة أعداد الطالبات عن السعة الاستيعابية للمبنى، أو لارتفاع تكلفة توفيرها بالنسبة لمبنى معار ومؤقت، أو لإرجاء الاهتمام بها حتى الانتقال إلى المباني الجديدة والدائمة.
3. تتوافق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سليماني و مهدي (2007) التي طبقت في الجزائر. حيث أظهرت نتائج

الدراستين أن درجة توفر معايير الجودة في المباني الجامعية ومستوى رضا أفراد العينة كان ضعيفا بشكل عام.

4. تتوافق مع دراسة إدريس والأختر (2012) التي طبقت في جامعة الطائف فرع الخرمة، ودراسة الدمياطي (2010) التي طبقت في جامعة طيبة في تدني درجة توفر معايير الجودة في المبنى الجامعي وتجهيزاته من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. وربما يعزى هذا التوافق إلى تشابه الظروف والبيئة الجامعية في كثير من كليات البنات بالجامعات السعودية.
5. تختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة كل من سيف والشرطاوي والأقراع (2014)، والزبيدي (2013)، وسلمان (2013)، وأبو شعبان(2010)، والحمدان والشرف (2003). وربما يعزى هذا الاختلاف إلى تقدم عمر هذه الكليات مقارنة بجامعة شقراء الناشئة.

توصيات الدراسة (Recommendations):

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة توصي الدراسة بالتالي:

1. تبني خطط استراتيجية للتوسع بالتعليم الجامعي للبنات تتوافق مع المعايير الدولية لضمان جودة التعليم العالي، وتأخذ بعين الاعتبار جاهزية البنية التحتية، وجودة المباني والتجهيزات بعين الاعتبار.
2. أن تكون عملية تقويم مستوى جودة المبنى الجامعي وقياسها عملية مستمرة ودورية.
3. العمل على الارتقاء بمستوى جودة المباني الجامعية وتجهيزاتها.

مقترحات الدراسة (Study Proposals):

تقترح الدراسة الحالية إجراء المزيد من الدراسات حول التالي:

1. تقويم جودة جميع عناصر البيئة الجامعية.
2. عوائق جودة مقومات المبنى الجامعي المثالي.
3. تصورات أعضاء هيئة التدريس والإداريين والموظفين عن مقومات جودة المبنى الجامعي المثالي.

المراجع(References) :

1. أبو شعبان، سمر سلمان. (2010). *مقومات البيئة المثالية كما تراها طالبات الجامعات الفلسطينية.* . دراسة مقدمة لندوة التعليم العالي للفتاة– الأبعاد والتطلعات. جامعة طيبة بالمدينة المنورة.
2. إدريس، جعفر عبدالله وأحمد، أحمد عثمان والأختر، عبدالرحمن عبدالله. (2012). *إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية: دراسة حالة فرع الطائف بالخرمة.* أمارابارك، مج 3، ع 7/ 39–62.
3. الحمدان، جاسم والسرف، عادل. (2003). *بيئة القاعات الدراسية من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الكويت.* المجلة التربوية، مج 18، ع 69، 49–79.
4. الدمياطي، سلطانة. (2010). *المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء: دراسة ميدانية.* دراسة مقدمة لندوة التعليم العالي للفتاة– الأبعاد والتطلعات. جامعة طيبة بالمدينة المنورة.
5. الزبيدي، عبدالسلام جودت. (2013). *مقومات البيئة الجامعية المثالية كما تراها طالبات جامعة بابل.* مجلة جامعة بابل– العلوم الإنسانية. مج 21، ع 2، 556–570.
6. سلمان، محمد إبراهيم. (2013). *مستوى جودة الخدمات الجامعية كما يدركها طلبة جامعة الأقصى بغزة طبقا لمقياس جودة الخدمة (SERVERF).* مجلة جامعة الأقصى– سلسلة العلوم الإنسانية. مج 17، 1–50.
7. سليماني، جميلة ومهدي، فتيحة بلعسلة. (2017). *مدى توافر معايير الجودة في المباني الجامعية من وجهة نظر الطلاب.* المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. مج 10، ع28، 77–97.
8. سيف، ناصر ابراهيم والشرطاوي، خالد سفيان والأقرع، سارة شاكر(2014). *مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلبة عنها في الجامعات الأردنية الحكومية.* المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. مج 7، ع 15، 162–186.

9. عباس، محمد خليل ونوفل، محمد بكر، والعبسي، محمد مصطفى وأبو عواد، فريال محمد. (2014). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة.

10. عبدالله، وفاق صابر. (2007). *مقومات البيئة الجامعية بكلية الموارد الطبيعية الدراسات البيئية بجامعة السلام من وجهة نظر الطلاب.* Journal of Graduarte Studies. مج 2، 152-237.

11. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (2011). *معايير جودة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي.* . استرجع من الانترنت بتاريخ 20 اكتوبر 2017 من:
www.iu.edu.sa/uploads/files

12. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم العالي. (2009). *دليل إرشادي لمعايير المساحات والموارد البشرية والتجهيزات والمواصفات العامة للمباني والمرافق لمؤسسات التعليم العالي.* القاهرة.

13. وزارة التعليم العالي. (1431هـ). **المرأة في التعليم العالي السعودي: مبادرات وإنجازات.** ط2. الرياض: وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات.

14. وزارة التعليم العالي.(1432هـ). *التعليم العالي في المملكة العربية السعودي: مؤشرات ومقارنات دولية.* استرجع من الانترنت بتاريخ 20 اكتوبر 2017 من:
https://www.moe.gov.sa/ar/docs/Doc1/VDMPI004.pdf

15. وزارة المالية. (2017). *ميزانية 2017: نسخة البيان العام.* استرجع من الانترنت بتاريخ 11 اكتوبر 2017 من:
https://www.mof.gov.sa/docslibrary/Budget/Documents/2017.pdf

16. الوذيناني، محمد معيض. (2013). *الجامعات التي تم إنشاؤها في عهد الملك عبدالله بن عبدالعزيز.* استرجع من الانترنت بتاريخ 8 نوفمبر 2017 من:
http://www.al-jazirah.com/2013/20130414/fe15.ht

جامعة تكريت

كلية العلوم الاسلامية

قسم العقيدة والفكر الاسلامي

الاهتمام بالعلم والمعرفة و تحقي جودتهما اساس تطور الجامعات العربية

دراسة وفق المنظور الاسلامي

أ.م. كفاح صابر رشيد

2018

المقدّمـة

الحمدُ لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد الانبياء و المرسلين، امام المتقين , وعلى آله وصحبة أجمعين.

وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، ربُّ العالمين، وأشهد أنّ محمداً عبدالله ورسوله الصادق الأمين(ρ), الذي جاء بالدين القويم الذي يدعو الى العلم والتعلم, قال تعالى في محكم كتابه العزيز: ﭽ ﭾ ﭿ ﮀ ﮁ ﮂ ﮃ ﮄ ﮅ ﮆ ﮇ ﮈ ﮉ ﮊ ﮋ ﮌ ﮍ ﮎ ﮏ ﮐ ﮑ ﮒ ﮓ ﮔ ﮕ ﮖ ﮗ ﮘ ﮙ ﮚ ﮛ ﮜ ﮝ ﮞ ﮟ ﮠ ﮡ ﮢ ﮣ ﮤ ﮥ ﮦ ﮧ ﮨ ﮩ ﮪ ﮫ ﮬ ﮭ ﮮ ﮯ ﮰ ﮱ ﯓ ﯔ ﯕ ﯖ ﯗ ﯘ ﯙ ﯚ ﯛ ﯜ ﯝ ﯞ ﯟ ﯠ ﯡ ﯢ ﯣ ﯤ ﯥ ﯦ ﯧ ﯨ ﯩ ﯪ ﯫ ﯬ ﯭ ﯮ ﯯ ﯰ ﯱ ﯲ ﯳ ﯴ ﯵ ﯶ ﯷ ﯸ ﯹ ﯺ ﯻ ﯼ ﯽ ﯾ ﯿ ﰀ ﰁ ﰂ ﰃ ﰄ ﰅ ﰆ ﰇ ﰈ ﰉ ﰊ ﰋ ﰌ ﰍ ﰎ ﰏ ﰐ ﰑ ﰒ ﰓ ﰔ ﰕ ﰖ ﰗ ﰘ ﰙ ﰚ ﰛ ﰜ ﰝ ﰞ ﰟ ﰠ ﰡ ﰢ ﰣ ﰤ ﰥ ﰦ ﰧ ﰨ ﰩ ﰪ ﰫ ﰬ ﰭ ﰮ ﰯ ﰰ ﰱ ﰲ ﰳ ﰴ ﰵ ﰶ ﰷ ﰸ ﰹ ﰺ ﰻ ﰼ ﰽ ﰾ ﰿ ﱀ ﱁ ﱂ ﱃ ﱄ ﱅ ﱆ ﱇ ﱈ ﱉ ﱊ ﱋ ﱌ ﱍ ﱎ ﱏ ﱐ ﱑ ﱒ ﱓ ﱔ ﱕ ﱖ ﱗ ﱘ ﱙ ﱚ ﱛ ﱜ ﱝ ﱞ ﱟ ﱠ ﱡ ﱢ ﱣ ﱤ ﱥ ﱦ ﱧ ﱨ ﱩ ﱪ ﱫ ﱬ ﱭ ﱮ ﱯ ﱰ ﱱ ﱲ ﱳ ﱴ ﱵ ﱶ ﱷ ﱸ ﱹ ﱺ ﱻ ﱼ ﱽ ﱾ ﱿ ﲀ ﲁ ﲂ ﲃ ﲄ ﲅ ﲆ ﲇ ﲈ ﲉ ﲊ ﲋ ﲌ ﲍ ﲎ ﲏ ﲐ ﲑ ﲒ ﲓ ﲔ ﲕ ﲖ ﲗ ﲘ ﲙ ﲚ ﲛ ﲜ ﲝ ﲞ ﲟ ﲠ ﲡ ﲢ ﲣ ﲤ ﲥ ﲦ ﲧ ﲨ ﲩ ﲪ ﲫ ﲬ ﲭ ﲮ ﲯ ﲰ ﲱ ﲲ ﲳ ﲴ ﲵ ﲶ ﲷ ﲸ ﲹ ﲺ ﲻ ﲼ ﲽ ﲾ ﲿ ﳀ ﳁ ﳂ ﳃ ﳄ ﳅ ﳆ ﳇ ﳈ ﳉ ﳊ ﳋ ﳌ ﳍ ﳎ ﳏ ﳐ ﳑ ﳒ ﳓ ﳔ ﳕ ﳖ ﳗ ﳘ ﳙ ﳚ ﳛ ﳜ ﳝ ﳞ ﳟ ﳠ ﳡ ﳢ ﳣ ﳤ ﳥ ﳦ ﳧ ﳨ ﳩ ﳪ ﳫ ﳬ ﳭ ﳮ ﳯ ﳰ ﳱ ﳲ ﳳ ﳴ ﳵ ﳶ ﳷ ﳸ ﳹ ﳺ ﳻ ﳼ ﳽ ﳾ ﳿ ﴀ ﴁ ﴂ ﴃ ﴄ ﴅ ﴆ ﴇ ﴈ ﴉ ﴊ ﴋ ﴌ ﴍ ﴎ ﴏ ﴐ ﴑ ﴒ ﴓ ﴔ ﴕ ﴖ ﴗ ﴘ ﴙ ﴚ ﴛ ﴜ ﴝ ﴞ ﴟ ﴠ ﴡ ﴢ ﴣ ﴤ ﴥ ﴦ ﴧ ﴨ ﴩ ﴪ ﴫ ﴬ ﴭ ﴮ ﴯ ﴰ ﴱ ﴲ ﴳ ﴴ ﴵ ﴶ ﴷ ﴸ ﴹ ﴺ ﴻ ﴼ ﴽ ﴾ ﴿ ﵀ ﵁ ﵂ ﵃ ﵄ ﵅ ﵆ ﵇ ﵈ ﵉ ﵊ ﵋ ﵌ ﵍ ﵎ ﵏ ﵐ ﵑ ﵒ ﵓ ﵔ ﵕ ﵖ ﵗ ﵘ ﵙ ﵚ ﵛ ﵜ ﵝ ﵞ ﵟ ﵠ ﵡ ﵢ ﵣ ﵤ ﵥ ﵦ ﵧ ﵨ ﵩ ﵪ ﵫ ﵬ ﵭ ﵮ ﵯ ﵰ ﵱ ﵲ ﵳ ﵴ ﵵ ﵶ ﵷ ﵸ ﵹ ﵺ ﵻ ﵼ ﵽ ﵾ ﵿ ﶀ ﶁ ﶂ ﶃ ﶄ ﶅ ﶆ ﶇ ﶈ ﶉ ﶊ ﶋ ﶌ ﶍ ﶎ ﶏ ﶐ ﶑ ﶒ ﶓ ﶔ ﶕ ﶖ ﶗ ﶘ ﶙ ﶚ ﶛ ﶜ ﶝ ﶞ ﶟ ﶠ ﶡ ﶢ ﶣ ﶤ ﶥ ﶦ ﶧ ﶨ ﶩ ﶪ ﶫ ﶬ ﶭ ﶮ ﶯ ﶰ ﶱ ﶲ ﶳ ﶴ ﶵ ﶶ ﶷ ﶸ ﶹ ﶺ ﶻ ﶼ ﶽ ﶾ ﶿ ﷀ ﷁ ﷂ ﷃ ﷄ ﷅ ﷆ ﷇ ﷈ ﷉ ﷊ ﷋ ﷌ ﷍ ﷎ ﷏ ﷐ ﷑ ﷒ ﷓ ﷔ ﷕ ﷖ ﷗ ﷘ ﷙ ﷚ ﷛ ﷜ ﷝ ﷞ ﷟ ﷠ ﷡ ﷢ ﷣ ﷤ ﷥ ﷦ ﷧ ﷨ ﷩ ﷪ ﷫ ﷬ ﷭ ﷮ ﷯ ﷰ ﷱ ﷲ ﷳ ﷴ ﷵ ﷶ ﷷ ﷸ ﷹ ﷺ ﷻ ﷼ ﷽ ﷾ ﷿ ﷽ العلق/١-٥, وقال رسوله الصادق الأمين(ρ):[ومن سلك طريقاً يطلب به علماً، سهّل الله له طريقاً إلى الجنّة][1].

أمّا بعد..

مما لاشك فيه أنّ الاسلام هو دين العلم والعمل , دين الجودة والكمال , ولما كان للجودة أهميتها البارزة في اساس تقدم الشعوب وتطرها؛ لأنها تدعو الى الصدق في القول والعمل, واداء الفعل على اتم وجه, لذلك أحبب ان يكون مجال بحثي في هذا الموضوع بعنوان: ((الاهتمام بالعلم والمعرفة وتحقيق جودتهما اساس تطور الجامعات العربية / دراسة وفق المنظور الاسلامي)) محاولةً من خلاله ابراز الدور الاسلامي الكبير الداعي الى اعتماد الجود في مجال العلم والمعرفة, مراعيةً خطوات البحث العلمي في دراسة هذا الموضوع واظهاره بالصورة المبتغاة, لذلك كانت منهج البحث في هذا الموضوع وخطة الدراسة كالآتي:

منهج البحث

أمّا عن منهج البحث فيمكن تلخيص ذلك بالأمور الآتية:

([1]) سنن ابن ماجه : 1 / 81 ، حديث رقم (223), وسنن أبي داود : 3 / 354 ، حديث رقم (3643) ، وسنن الترمذي: 195/5, حديث رقم(4945) , وقال عنه: حديث حسن .

1 . تتبعت الآيات القرآنية التي تتعلق بموضوع الدراسة, وقسّمتها على حسب الموضوعات التي درستها, وعزوتها الى سورها في المتن تجنب الإطالة في الهوامش؛ وذلك لكثرة الاستشهاد بالآيات القرآنية الكريمة .

2. خرّجت الأحاديث النبوية المطهرة من مضانها, مقدّماً الصحيحين على غيرهما وذلك لِعظم مكانتهما عند المسلمين, وأمّا ما ورد في غير الصحيحين فقد رتبته على حسب القِدم التاريخي لوفيات الاعلام, مع بيان أقوال العلماء في الحكم على الأحاديث النبوية الواردة في غير الصحيحين ما أمكن ذلك.

3. أوردت الأقوال المأثورة وعزوتها إلى قائليها ومصادرها ما أمكن ذلك.

<u>خُطّة الدراسة</u>

أمّا عن خُطّة البحث والدراسة فمن خلال تبعي لهذا الموضوع وجدت أن الموضوع يمكن تقسيمه على مباحث ثلاث وبين يديها سطور هذه المقدمة منتهية بخاتمة متضمنة لأهم النتائج التي تم التوصل اليها من خلال البحث والدراسة. تكلّمت في المبحث الأول: على مفهوم العلم والمعرفة وبيان أهميتهما؛ من اجل ان يكون القارئ على بينة واطلاع كاف بهذا الموضوع.

وأمّا المبحث الثاني: فقد تكلّمت فيه عن دعوة الاسلام الى التزود بالعلم النافع وأهمية اعتماد الجودة في هذا المجال.

بينما جاء الكلام في المبحث الثالث والأخير: للحديث عن طرق تحقيق الجودة في كسب العلم ووسائل تحقيقها وفق المنظور الاسلامي.

بينما جاءت الخاتمة متضمنة لأهم النتائج التي تم التوصل اليها من خلال البحث والدراسة.

أما عن مصادر البحث والدراسة, فهي:

المصادر الأصيلة في هذه الدراسة هي تفاسير بعض الأعلام الذين أشاروا الى أهمية اعتماد الجودة في مجال الاعمال؛ وذلك من خلال تفسيرهم الآيات القرآنية الدالّة على هذا الموضوع, فضلاً عن الاستفادة من آرائهم وأقوالهم السديدة من خلال تفسيرهم للآيات القرآنية الكريمة وبيان معانيها التي تكشف عن أهميّة الموضوع وتوضّحه.

وزيادة على تلك المصادر فقد اعتمدت على العديد من كتب التفسير الأُخرى، وبعض كتب الدراسات الحديثة التي تناولت الموضوع واعتنت بدراسته والتي أفدت منها . أيضاً . في الوقوف على إظهار الموضوع بصورته الحالية, والاستفادة منها في بيانه وشرحه وتوضيحه.

أهم المصاعب :أمّا عن أهم المصاعب التي واجهتني خلال مسيرتي البحثيّة فالحق أقول أنّ من أشد المصاعب التي واجهتني هو الوضع الأمني غير المستقر الذي يشهده بلدنا العزيز, ورغم ذلك فقد حاولت قدر الإمكان اخراج الدراسة بهذه الصورة التي بين أيدينا والحمد لله.

وأخيراً: لا أقول في عملي هذا إنّي قد وفيّت بالمراد، أو أتيّت به على وجه التمام والكمال، فالكمال لله تعالى وحده, ولكنّي أجهدت نفسي على قدر طاقتي لعلّي أُوفق إلى الصواب، وأهتدي إلى الرشاد، فإن كنت قد أصبت في شيءٍ فبتوفيق من الله، وله الحمدُ والمِنّة، وإن كنت قد أخطأت في شيءٍ فالكمال لله وحده.

.. وآخر دعوانا أن الحمد لله ربِّ العالمين.

المطلب الأول

مفهوم العلم والمعرفة وبيان أهميتهما

أولاً : تعريف العلم والمعرفة .

1 . تعريف العلم والمعرفة في اللغة .

أ . العلم في اللغة : نقيض الجهل ، وتعلمتُ الشيءَ : أخذته أي علمتهُ ، وعَلمتُ الشيء أعلمُهُ : أي عرفته ، وعلمهُ العلمَ وأعلمهُ أيّاه أي تعلّمهُ [2] .

ب . وأمّا المعرفة في اللغة : فهي مصدر للفعل عَرف . بتخفيف الراء . الذي يدل على السكون والطمأنينة للشيء المعروف، لأنّ من أنكر شيئاً توحش من ونبا عنه[3].

إلا (أنّ المعرفة أخص من العلم لأنّها علمٌ بعين الشيء مفصلاً عما سواه, والعلم يكون مجملاً ومفصلاً)[4].

وهذا يشير في الاستعمال اللغوي إلى أنّ المعرفة أخص من العلم، وذلك لأنَّ المعرفة تعبر عن حالة السكون والطمأنينة التي تنتاب العارف حيال الشيء المعروف.

2 . تعريف العلم والمعرفة في الاصطلاح:

أ . العلم في الاصطلاح.

([2]) ينظر: الصحاح : 7 / 294 ، ولسان العرب : 12 / 416, مادة (علم).

([3]) ينظر:معجم مقاييس اللغة : 4 / 281 , مادة (عرف).

([4]) الفروق اللغوية: 93.

يُعرّف العلم في الاصطلاح الاسلامي : بأنّه : إدراك الشيء بحقيقته ، وهو ضربان ، الأول إدراك ذات الشيء ، وهو المتعدي إلى مفعول واحد ، كقول الله تعالىچ...ﯨﯩﯪﯫچالأنفال/٦٠، والثاني:الحُكم على الشيء بوجود شيء هو موجود له، أو نفي شيء هو منفي عنه، وهو المتعدي لمفعولين[5] ، كقول الله تعالى : چ ...ﮎ ﮏ ﮐ ... چ الممتحنة/١٠.

ب . المعرفة في الاصطلاح.

وأمّا المعرفة فإنّها لم ترد في القرآن الكريم بصريح اللفظ، ولكن وردت لها اشتقاقات كثيرة فجاءت بصيغة الماضي مثل قول الله تعالى: چ... ﭗ ﭘ ﭙ

ﭾﭿﮀﮁﮂ...چالمائدة/٨٣, وجاءت بصيغة المضارع، مثل قول الله تعالى: چﮎﮏﮐﮑﮒ...چ النحل/٨٣,(والمعرفة إذا جاءت في القرآن الكريم فعلاً صادراً من الإنسان تعني إدراك الشيء بتفكر وتدبر لأثره)[6].

وعلى ذلك فالعلم والمعرفة يختلفان في الاصطلاح الشرعي فيما يدلان عليه ، وفي ذلك قال الراغب(رحمه الله) : (إنّ المعرفة قد تقال فيما تدرك آثاره وإن لم تدرك ذاته ، وأما العلم فإنّه لا يكاد أن يقال إلا فيما يدرك ذاته ، ولهذا يقال : فلان يعرف الله ولا يقال : يعلم الله ، لما كانت معرفته تعالى ليست إلا معرفة آثاره دون معرفة ذاته، فالمعرفة تقال فيما لا يعرف إلا كونه موجوداً فقط، وأمّا العلم فإنّه يقال فيما يُعلم وجوده وجنسه وكيفيته وعلّته ، ولهذا يقال الله تعالى عالم بكذا ولا يقال عارف به، لما كان العرفان يستعمل في العلم القاصر، ويضاد العرفان الإنكار، والعلم والجهل)[7] .

ثانياً : أهميّة العلم والمعرفة والحاجة إليهما .

أولى القرآن الكريم اهتماما بالغاً بالعلم والمعرفة فقد وردت لفظة (عَلِم) وما اشتق منها في آيات عدّة من القرآن الكريم بلغت (779) مرة[8]، والعلم في الاسلام يحتل مكانةً بارزةً وكفى بالعلم تنويهاً ورفعاً لقدره وقدر أهله أن كان صفة من صفات الله تعالى ، فهو سبحانه وتعالى عالم وعليم وعلاّم ،قال الله تعالى: چ...ﯞﯟ ...چالحشر/٢٢, أي يعلم ما غاب عن العباد ولم يشاهدونه فلا يغيب عن علمه شيء[9] . وقال الله تعالى : چ ﯗ ﯘ ﯙ ﯚ

ﯛچ الحجر/٨٦ , وقال الله تعالى: چﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗ ﭘﭙ ﭚ ﭛ ﭜ ﭝ چ المائدة/١٠٩.

([5]) ينظر: المفردات: 347.

([6]) تاج العروس : 2 / 150 .

([7]) الذريعة إلى مكارم الشريعة: 180 .

([8]) ينظر: المعجم المفهرس : 576 . 589 .

([9]) ينظر: معالم التنزيل : 1300 .

والمقصود بالعلم الذي أهتمَّ به القرآن الكريم ، هو العلم بمفهومه الشامل ، الذي ينتظم بكل ما يتصل بالحياة ، فقد دعا القرآن الكريم إلى النظر في ظواهر الوجود ومظاهر الحياة وجعل من الكون كتاباً للمعرفة ، ووجّه القلوب والعقول والأبصار إلى بدائع صنع الله فيه، ودعا إلى التفكر في آياته وفهم نُظُمه ونواصيه, ففتح بهذا العرض والتوجيه باب العلم ، وحرر العقول ، واعتبر العلم هو سبيل المسلم في الحياة وأول آية نزل بها الوحي ورد فيها أمر للرسول محمد (ρ) بالقراءة، وقال الله تعالى: چچ چ چ چ چ . چ ڍ ڍ ڈ ڈ . ژ ژڑ.ک ک ک ک گ چ العلق/١–٥. ويكفي تمجيداً للعلم وأهله أن يكون أول أمر إلهي نزل به القرآن الكريم هو القراءة التي هي عنوان العلم ومفتاحه ومصباحه[10].

وكفى بأهل العلم شرفاً وفضلاً وجلالاً ونبلاً أن بدأ سبحانه وتعالى بنفسه وثنى بملائكته وثلث بأهل العلم ، وذلك في قول الله تعالى چٹٹٹٹٹٹٹٹ ڤ ڤ...چ آل عمران/ ١٨, قال القرطبي(رحمه الله) : (في هذه الآية دليل على فضل العلم وشرف العلماء وفضلهم، فإنّهُ لو كان أحد أشرف من العلماء لقرنهم الله باسمه واسم ملائكته كما قرن اسم العلماء)[11].

والله سبحانه وتعالى يمنع المساواة بين العالم والجاهل، قال الله تعالى:چ...ۇۆۆۈۈۇٴۋۋۅۅ... چ الزمر/ ٩, وذلك لما قد خُصّ به العالم من فضيلة العلم ، فالعالم هو الذي يعقل أمر الله ويفهم زجره ،قال الله تعالى: چ...ہہھھچ العنكبوت/ ٤٣. ولا شكّ في أنّ العلم في الإسلام هو (غذاء العقل، وهو ليس علم الدين وحده، وإنّما علم الدين والدنيا على سواء ... وهو واسطة لمعرفة الخالق، كما أنّه واسطة لمعرفة الأشياء والقوى الطبيعية واستخدامها في مصلحة الإنسان)[12], وبهذا يتبين وبكل وضوح أنّ العلم شرط ضروري للعمل، لكي يصح ويستقيم على أمر الله سواء كان هذا العمل عبادة لله أم معاملة للناس، فلا تستقيم عبادة يجهل صاحبها ما يجب لها من شروط وما تقوم عليه من أركان، وما يُبطلها من أعمال، ولهذا قال النبي محمد(ρ) للرجل الذي أساء صلاته ولم يؤد لها حقّها من الطمأنينة :[أرجع فصل، فإنّك لم تصل]. وإنّما قال له : [لم تصل] مع أنّه أدى الصلاة أمامه(ρ) وذلك لأنّ صلاته منقوصة مبتورة غير مُتقنةٍ ولا تامة , ولذلك فهي لا تُعدّ صلاةً لأنّها صلاةٌ منقوصة[13].

وأمّا في مجال الجامعات وشؤون الحياة العامة، سواء كانت شؤون شخصية أم أُسرية أو اجتماعية فتظهر أهميّة العلم والحاجة إليه ،من خلال أنّه من الواجب على المسلم أن يعلم في كل ذلك الصحيح من الفاسد، والحلال من الحرام حتى لا يتورط في الحرام وهو لا يدري، ولذلك كان السلف الصالح (ψ) يوصون التاجر الذي يدخل السوق بأن يتفقّه في أحكام البيوع والتعامل، أو يلزم فقيهاً يُدلّه ويُرشده ، كما كانوا يوصون من

([10]) ينظر: الرسول والعلم: 19 .

([11]) الجامع لأحكام القرآن : 4 / 41 .

([12]) فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف: 367.

([13]) ينظر: الرسول والعلم : 22

يؤهل نفسه للسيادة والقيادة أن يتزود من العلم بما يلزم لمنصبه وما يُنير له الطريق كي يُتقن كل أحكام التعامل مع الآخرين ويتمكّن من الإجادة في ذلك[14].

ولذلك فقد بين الرسول محمد (ρ) أهميّة العلم وحرصه (ρ) على إعداد المسلم علميّاً ليكون بصيراً بأمور دينه ودُنياه ، ذا شخصيةٍ متكاملةٍ ، وعلى ذلك يحتل العلم في الإسلام (مكانةً كُبرى، فطلبه فريضة، والتفرغ له عبادة، والبحث عنه جهاد، وتعليمه قُربة، وهو مفتاح الإيمان، ودليل العمل ونور الطريق وسبيل الجنّة)[15] . وقد حثَّ النبي محمد(ρ) على تعلّم العلم ونشره, بل جُعل طلب العلم سبيلاً إلى الجنّة فقال النبي محمد (ρ): [ومن سلك طريقاً يطلب به علماً، سهّل الله له طريقاً إلى الجنّة][16]. ولذلك فقد بين النبي محمد (ρ) فضل صاحب العلم ومكانته ومنزلته بقوله : [... فضل العالم على العابد كفضل القمر ليلة البدر على سائر الكواكب ، وإنّ العلماء ورثة الأنبياء ، وإنّ الأنبياء لو يورثو ديناراً ولا درهماً ، وإنّما ورّثوا العلم ، فمن أخذ به فقد أخذ بحظٍ وافر][17] .

المطلب الثاني

دعوة الاسلام الى التزود بالعلم النافع والاجادة فيه

لما كان للعلم الدرجة العالية من الفضل والتكريم ، لذلك فقد حثَّ الإسلام على تعلّم العلم النافع, وعلى ضرورة طلبه والسعي إليه ، فالإنسان يأتي إلى هذه الدنيا مجرداً من العلم والمعرفة ، ولكن الله تعالى زوده بقدرات التحصيل، فقد قال الله تعالى :چېېېبببببئائائهئه ئوئوئۇئۆئۆچ النحل/٧٨, فالسمع والبصر والعقل هي الأدوات التي يكسب الإنسان عن طريقها معلوماته، وهي المنافذ التي يطلُّ من خلالها على الكون الفسيح، فأسباب العلم هي: القراءة، والتأمل، والسير في الأرض[18] . قال الزمخشري(رحمه الله) : (وما ركّب فيكم هذه الأشياء إلاّ آلات لإزالة الجهل الذي ولدتم عليه واجتلاب العلم والعمل به)[19].

([14]) ينظر: المصدر نفسه : 22 . 23 .

([15]) الصحوة الإسلامية وهموم الوطن الاسلامي: 94 . 95.

([16]) سنن ابن ماجه : 1 / 81 ، حديث رقم (223), وسنن أبي داود : 3 / 354 ، حديث رقم (3643) ، وسنن الترمذي: 195/5, حديث رقم(4945) , وقال عنه: حديث حسن .

([17]) سنن ابن ماجه : 1 / 80 , حديث رقم (223) , وسنن أبي داود : 3 / 354 ، حديث رقم (3643) ، قال الألباني حديث صحيح .

([18]) ينظر: دعوة الاسلام : 51 . 52.

([19]) الكشاف : 2 / 583 .

ولذلك فقد حثّ الإسلام على السعي إلى طلب العلم، قال الله تعالى:چ...ئەئوئوئۇئۇئۆئۆئۈئۈئې...چ التوبة/١٢٢, فدلّت هذه الآية على وجوب طلب العلم ، وفي ذلك يقول الإمام القرطبي(رحمه الله): (هذه الآية أصل وجوب طلب العلم)[20].

وطلب العلم وتعلّمه في الإسلام عمليةٌ مستمرةٌ ما دامت الحياةُ قائمةً، فالعلم لا نهاية له, لذلك أمر الله تعالى نبيه محمداً (ρ) بالازدياد من العلم ، فقال الله تعالى چ... ڎ ڎ ڈ ڈ چطه/ ١١٤.

قال القرطبي(رحمه الله) : (فلو كان شيئاً أشرف من العلم لأمر الله تعالى نبيه (ρ) أن يسأله المزيد منه ، كما أمر أن يستزيده من العلم)[21] .

ولذلك أمر سبحانه وتعالى عباده بالاستزادة من العلم وإتقانه والإجادة فيه ، وبيّن لهم سبحانه وتعالى أنّه مهما بلغ الإنسان مرتبةً في العلم فعليه أن يستشعر بأنّ ما بلغ إليه من العلم فإنّه قليل ، وعليه السعي للاستزادة من العلم ،قال الله تعالى: چ... ئۆئېئېئېئىئى چ [22] الإسراء/ ٨٥ .

وفي ذلك يقول الماوردي(رحمه الله) : (إنّ من ظنّ أنّ للعلم غايةً ونهايةً فقد بَخِس حقّهُ ، ووضعهُ في غير منزلته ومكانته التي وصفهُ الله تعالى بها ، ولو كُنّا نطلب العلم لنبلغ غايتهُ ونهايتهُ ، لَكنّا قد بدأنا العلم بالنقيصة ، ولكننا نطلبه لِننقص في كل يوم من الجهل ، ونزداد في كل يوم من العلم ، [إلى أن] يقول : وقال بعض العلماء : المتعمّق في العلم كالسابح في البحر ، ليس يرى أرضاً ولا يعرف طولاً ولا عرضاً)[23] .

وإنّ من طرق تحقق الإجادة في العلم لتحقيق التطور في الجامعات هو السعي لنشره وبيانه وتعليمه للطلبة واعتماد الأساليب الحديثة في عرضه ، ولذلك حرّم الإسلام كتمان العلم وذمَّ الذين يكتمونه ولا يبلِّغونه للناس، فقال الله تعالى:چاٻٻٻپپپپ فنبذوهُ ورآء ظُهورِهم واشتَروا به ثَمناً قليلاً فبئس ما يشترونچ آل عمران/ ١٨٧ . قال الإمام علي (τ) : (ما أخذ الله على أهل الجهل أن يتعلموا حتى أخذ على أهل العلم أن يُعلموا)[24].

([20]) الجامع لأحكام القرآن : 8 / 293 .

([21]) الجامع لأحكام القرآن: 4 / 41 .

([22]) أخرج الواحدي بسنده عن عبد الله ابن عباس (τ) إنّه قال : كنا مع رسول الله (ρ) في حرث في المدينة وهو متكئ على عسيب فمرّ بناس من اليهود ، فقالوا اسألوه عن الروح ، فقال بعضهم لا تسألوه فيستقبلكم بما تكرهون ، فأنا منفّر منهم فقالوا : يا أبا القاسم ما تقول في الروح ؟ فسكت ثم حاج ، قال عبد الله فأسكت بيدي على جبهته (ρ) ، فعرفت أنه ينزل عليه . أي الوحي . فأنزل الله عليه چئوئوئۇئۇ ئۆ ئۆ ئۈ ئۈ ئې ئې ئې ئى ئى ئى ی چ الإسراء/٨٥ . ، ينظر: أسباب النزول : 27 .

([23]) أدب الدنيا والدين : 26 .

([24]) الكشاف : 1 / 479 ، والجامع لأحكام القرآن : 4 / 305 .

وقال ابن كثير(رحمه الله) في تفسير هذه الآية : (هذا توبيخٌ من الله وتهديد لأهل الكتاب ، الذين أُخذ عليهم العهد على ألسنةِ الأنبياء أن يؤمنوا بمحمد (ρ) ، وأن ينوهوا بذكره في الناس ليكونوا على أهْبة من أمره ، فإذا أرسله الله تابعوه ، فكتموا ذلك وتعوضوا عما وعدوا عليه الخير في الدنيا والآخرة بالدون الطفيف ، والحظ الدنيوي السخيف ، فبئست الصفقة صفقتهم ، وبئست البيعة بيعتهم ، وفي هذا تحذير للعلماء أن يسلكوا مسلكهم فيصيبهم ما أصابهم ، ويُسلك بهم مسلكهم ، فعلى العلماء أن يبذلوا ما بأيديهم من العلم النافع الدال على العمل الصالح ، ولا يكتموا منه شيئاً)[25] (وكفى به دليلاً على أنّهُ مأخوذ على العلماء أن يبيّنوا الحق للناس وما علموه, وأن لا يكتموا منه شيئاً لغرضٍ فاسدٍ من تسهيل على الظَلَمةِ وتطييبٍ لنفوسهم واستجلاب لمسارهم أو لجر منفعةٍ أو حطام دنيا أو لتقيّةٍ مما لا دليل عليه ولا أمارة ، أو لبخل بالعلم)[26].

وأمّا المتقنون للعلم فهم الذين وفّقهم الله للإجادة فيه فقاموا بنشر العلم أتم القيام، واعتمدوا الاساليب الحديثة في تعليمه, وعلّموا طلبة العلم مما علّمهم الله، ابتغاء مرضاة الله، وشفقةً على الخلق، وخوفاً من إثم الكتمان، وسعياً في تحقيق الإجادة في العلم وتعليمه للناس، وأمّا المتبعين لأهوائهم المقدمين شهواتهم على الحق، الكاتمين للعلم والذين تجرؤا على محارم الله، وتهاوناً بحقوق الله تعالى وحقوق الناس، واشتروا بذلك الكتمان ثمناً قليلاً، وهو ما يحصل لهم أن حصل من بعض الرئاسات، أو الحصول على بعض الأموال ، فإنّهم لم يختاروا هذه الأمور وتفضيلها على الإجادة في العلم والسعي لنشره ، إلا لسوء حظّهم وهوانهم ، ولكونهم لا يعلمون إلا لما خلقوا له من سوء الحظ في الدنيا والآخرة ، دون الإجادة في العلم والسعي لإتقانه وتعليمه للناس ، للفوز بنعيم الدنيا وحُسن ثواب الآخرة[27].

ولقد كان النبي محمد (ρ) لا يقبل من العلم إلا الحذق فيه ، ومن التعلم إلا درجة التمام والكمال، ومما روي في هذا المجال أنّ رسول الله (ρ) أسر يوم بدر سبعين أسيراً، وكان يفادي بهم على قدر أموالهم ، فمن لم يكن له فداء دُفع إليه عشرة غلمان من غلمان المدينة كي يعلّمهم القراءة والكتابة فإذا حذقوا العلم فهو فداؤه[28] .

ومن الأدلّة على أهميّة الإجادة في التعلم وإتقانه, هو ما ذُكر أنّ زيداً بن ثابت[29] (τ) . أحد كُتّاب الوحي . كان ممن علّمهُ أسرى قريش ، ومعنى هذا أنّ خُطّة النبي محمد (ρ) لم تكن قائمةً على مجرد (فك

([25]) تفسير القرآن العظيم : 2 / 180 ، 181 .

([26]) الكشاف : 1 / 478 .

([27]) ينظر: تيسير الكريم الرحمن : 141.

([28]) ينظر: الرسول والعلم : 45 .

([29]) هو زيد بن ثابت بن الضحاك بن زيد الانصاري الخزرجي , ولد بالمدينة, ونشأ بمكّة, قُتل أبوه وهو ابن ست سنين , هاجر مع النبي محمد(ρ) وهو ابن أحد عشرة سنة, وهو أحد كتاب الوحي للنبي محمد(ρ) , كان رأساً بالمدينة في القضاء والفتوى والقراءة والفرائض, ينظر: الاصابة في تميز الصحابة, للامام الحافظ أحمد بن علي

الخط) كما يقولون ، بل لا بدّ من تحقق درجة الحذق والإتقان في مجال العلم والتعلم, حتى لا ينسى المتعلّمُ العلمَ ويرجع إلى الأمية من جديد[30]. ولعلّ هذه الحادثة تمثل خير دليلٍ على مدى ضرورة تحقق الإجادة في طلب العلم وإتقانه, إذ أنّ مسألة الإجادة في طلب العلم ليست مسألةً عابرةً, بل إنّها من أهم المسائل التي ينبغي أن تُراعى فيها مسألة تحقق الإجادة في طلب العلم وإتقانه على أكمل وجه, وفي ذلك يقول الامام الغزالي[31](رحمه الله): (من آداب المتعلّم : أن لا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله ، فإنّ العلوم مرتّبة ترتيباً ضرورياً وبعضها طريقاً إلى بعض والموفق من راعى ذلك الترتيب والتدريج [ويروي في ذلك قول الله تعالى]: چچچچچ...چ البقرة/١٢١,أي لا يجاوزون فنّاً حتى يُحكِموه عِلماً وعَملاً وليكن قصده في كلِّ علمٍ يتحرّاه الترقّي إلى ما هو فوقه)[32].

المبحث الثالث

طرق تحقيق الجودة في كسب العلم في الجامعات

لقد حدد الإسلام شروط أخذ العلم وتحقيق الجودة في تحصيله , والطرق الموصلة إليه, والتي تضمن الوصول إلى المعرفة الحقّة, والعلم النافع المُتقن, ولذلك وضّحَ القرآن الكريم المعالم التي تقوم عليها عمليه التعلم وتحصيل المعرفة بكل جودة ، وهي[33]:.

أولاً . اعتماد البحوث العملية والادلة المنطقية , وألا تُقبل دعوى بغير دليل مهما يكن قائلها ، والدليل هو البرهان الفطري في العقليات, قال الله تعالى: چ...ئۇئېئېئىئىچ البقرة/١١١, أي أين دليلكم إن كنتم صادقين في دعواكم بإن چبسئا ئائەئەئوئوئۇ...چ البقرة/111, حيث قالت اليهود لن يدخل الجنّة إلا من كان هوداً، وقالت النصارى لن يدخل الجنّة إلا من كان نصارى، فقال الله تعالىچ...ئۆئۆ...چالبقرة/111, أي أمثال تلك الاماني التي يتمنونها

بن حجر العسقلاني المتوفى سنة 852 هـ, دراسة وتحقيق وتعليق الشيخ عادل أحمد عبدالموجود وأخرون, (د. ط), بيروت . لبنان : 32/4, والاعلام: 57/3.

([30]) ينظر: الرسول والعلم : 45 .

([31]) هو أبو حامد محمد بن محمد بن أحمد الطوسي , الإمام الجليل حجة الإسلام, فيلسوف, متصوف , له نحو مئتي مصنف, من مصنفاته إحياء علوم الدين , توفي بخراسان سنة (505)هـ , ينظر: طبقات الشافعية الكبرى :101/4, والاعلام:22/7.

([32]) إحياء علوم الدين : 1 / 76 .

([33]) ينظر: الرسول والعلم : 42 . 44 .

بدخول الجنّة، فجميعها باطلة، وإذا كان ما تقولونه صحيحچئۈئۇچ أي: حُجّتكم على اختصاصكم بدخولكم الجنّة دون غيركم ،أي بيّنوا ما قلتم ببرهان والبرهان الذي يوقع اليقين[34].چئۈئۇچ بدعواكم بدخولكم الجنّة دون غيركم، وهذا أكبر دليل على أنّ كل قول لا دليل عليه فهو باطل غير ثابت[35].والدليل في الأمور الحسيّة هو المشاهدة أو التجربة الحسيّة، قال الله تعالى: چےۓڭڭۇۇ...چالزخرف/١٩.

ومعنى ذلك أنّهم يقولون ذلك دون أن يستندوا إلى علم ، أو أن يتطرقوا إليه بالاستدلال ، ولم يُحيطوا بذلك عن خبر يوجب العلم أو كان ذلك القول بالتجربة الحسيّة[36]. لذلك رُدت شهادته الباطلة ، بقول الله تعالى:چۋۋۇ ۈۇۅۅۉ...چ الكهف/٥١, وهذا ردٌّ على وجه الإنكار والتوبيخ والتقريع لهم ، فهم لم يشهدوا خلق السموات ولا خلق الأرض ولا حتى خلق أنفسهم فكيف علموا أنّ الملائكة الذين هم عباد الرحمن إناثاً، فهذا توبيخ ورد لدعواهم الباطلة التي لم تستند إلى المشاهدة أو التجربة الحسيّة[37]. وأمّا الدليل في الأمور النقلية فإنّه يستند إلى صِحّةِ الرواية وتوثيقها ، قال الله تعالى: چڤ ڤ ڤ ڤ ڦ ڦ ڦ ڦ ڄ ڄ ڄ ڄ چ الأحقاف/٤,أي أنّ هذا القرآن هو كتابٌ ناطقٌ بالتوحيد مبطلٌ للشرك، وما أُنزل من قبله من كتب الله إلا وهو ناطق بمثل ذلك، فإن أنتم تدّعون بصحّة ما أنتم عليه من عبادة غير الله فأتوا بكتاب واحد منزّلٍ من قبله شاهدٌ بصحّة ما أنتم عليه[38].

ثانياً . الابتعاد قدر الامكان عن البحوث النظرية التي لا تستند الى تجارب الآخرين, فمن أُسس تحقيق الإجادة والإتقان في العلم هو رفض الظن في كل موضع يُطلب فيه اليقين الجازم ، والعلم الواثق ، ولذا رد القرآن الكريم مزاعم المشركين في آلهتهم بقول الله تعالى: چ ٻ ٻ ٻ ٻ ٹ ٹ ٹ ٹ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ چ النجم/ ٢٨, أي أنّهم ما يتبعون في هذه المقالة إلا مجرد الظن ، والتوهم ، چٹ ٹ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ چ أي أنّ جنس الظن لا يُغني من الحق شيئاً من الاغناء، (والحق: هنا العلم، وفيه دليل على أنّ مجرد الظن لا يقوم مقام العلم، وأنّ الظانّ غير عالم، وهذا في الامور التي يحتاج فيها إلى العلم)[39], وفي ذلك يقول النبي محمد (ρ) :[إيّاكم والظنّ, فإنَّ الظنَّ أكذبُ الحديث...] [40].

([34]) ينظر: الجامع لأحكام القرآن : 2 / 75 .

([35]) ينظر: الكشاف : 1 / 204 .

([36]) ينظر: المصدر نفسه : 4 / 248 .

([37]) ينظر: أضواء البيان : 2 / 399 . 400 .

([38]) الكشاف : 4 / 298.

([39]) فتح القدير : 2 / 737 .

([40]) صحيح البخاري : 969 ، كتاب النكاح ، باب لا يخطب على خطبة أخيه حتى ينكح أو يدع ، حديث رقم (5143) ، وصحيح مسلم : 1096, كتاب البر والصلة والآداب, باب تحريم الظن والتجسس والتنافس ، حديث رقم (2560) .

ثالثاً . النظر الى كل المتعلمين بمستوى واحد بعيداً عن التمييز العرقي أو الطائفي, إذ إنّ من أُسس إتقان العلم والإجادة فيه هو رفض العواطف والاهواء والاعتبارات الشخصية ، حيث يطلب الحياد والموضوعيّة وحيث يكون التعامل مع طبائع الأشياء وقوانين الوجود ، قال الله تعالى لنبيه محمد (ρ) : چېېد ىائائەئەئوئۇئۇئۆئۆئۈئۈئېئېئىچالقصص/٥٠ .

أي فاعلم يا محمد (ρ) أنّهم بتركهم إتباعك ، ليسوا ذاهبين إلى حق يعرفونه ، ولا إلى هدى، وإنّما ذلك مجرد إتباع لأهوائهم چئۇئۇئۆئۆئۈئۈئېئېئىچ وهذا الاستفهام هو استفهام إنكاري للنفي , أي لا أضل ممن اتبع هواه, فهذا من أضل الناس ، حيث عُرض عليه الهدى ، والصراط المستقيم الموصل إلى رضا الله ودار كرامته ، فلم يلتفت إليه ، ولم يُقبل عليه ، ودعاه هواه إلى سلوك الطريق الموصلة إلى الهلاك والشقاء، وهذا من أعظم الدلائل على فساد العلم والعمل بترك الحق واتباع العواطف والأهواء[41].

رابعاً . عدم الاكتفاء بالتجارب القديمة التي قد تتبدل نتائجها بتغير الازمان , والثورةُ على الجمود والتقليد الأعمى والتبعيّة الفكرية للآخرين ، فجوهر العلم هو التفقّه والنظر والتدبير والتعقّل والتفهّم، ولا يكون ذلك إلا بالنظر في الأدلة واستيفاء الحُجّة دون التقليد، لأنّ التقليد لا يثمر عِلماً ولا يفضي إلى معرفة، وقد ذم الله التقليد في أكثر من موضع في القرآن الكريم, قال الله تعالى: چۇۈۋۇۆۇۇ...چ التوبة/٣١.

وذلك لأنّ التقليد إبطال لمنفعة العقل، لأنّ العقل إنّما خُلق للتأمل والتفكّر والتدبر، قال الرازي (رحمه الله) في تفسير قول الله تعالى: چ...ئۇئۇئۆ ئۆئۇئۇئېئېئې... چالقصص/٥٠ (وهذا من أعظم الدلائل على فساد التقليد ، وأنّهُ لا بدّ من الحجة والاستدلال)[42].

خامساً . الاهتمام بالنظر والتفكّر والتأمل في الوجود وما بّه من مخلوقات وأشياء، قال الله تعالى:چھ ہ ہ ہ ے ے ۓ ۓ ڭ ڭ ڭ...چ الأعراف/ ١٨٥, فقد دلّت هذه الآية على وجوب التفكّر والتدبر والنظر في آيات الله والاعتبار بمخلوقاته ، وذلك لأنّ النظر والتفكّر في آيات الله ومخلوقاته هو الطريق الموصل إلى معرفة الله سبحانه وتعالى[43] .

ومن طرق التفكّر هو النظر في التاريخ البشري ومصير الأمم وسنن الله في خلقه ، قال الله تعالى: چگگگگڳڳڳڳڱڱڱڱںںڻ ڻڻچ آل عمران/١٣٧, لأنّ التأمل هو الطريق الموصل إلى معرفة سوء عاقبة الأمم الكافرة، فيحصل من ذلك العلم بقدرة الله وعظمته، وذلك إنّما يُعرف بالتأمل في أحوال المكذبين المعاندين وفي سوء عاقبتهم وفي حلول غضب الله فيهم[44]. قال الشوكاني(رحمه الله): (والمطلوب من هذا

([41]) ينظر: تفسير روح المعاني: 93/20.
([42]) مفاتيح الغيب : 24 / 223 .
([43]) ينظر: الجامع لأحكام القرآن : 7 / 331 .
([44]) ينظر: مفاتيح الغيب : 9 / 11 .

السير المأمور به هو حصول المعرفة بذلك ، فإن حصلت المعرفة بدونه فقد حصل المقصود ، وإن كان لمشاهدة الآثار زيادةٌ غير حاصلةٍ لمن لم يشاهدها)[45].

سادساً . التواضع أمام عظمة الله وجلاله عند اكتشاف الحقيقة ، فالمسلم يعلم أنّه مهما بلغت معارفه كمّاً وكيفاً واتّساعاً فإنّ ما يعرفه الإنسان وما سوف يعرفه لا يمثل شيئاً يذكر في علم الله، قال الله تعالى: چ...ۀہہہھچ الإسراء/ ٨٥. ومن ثم فإنّه من الواجب على المسلم أن يدعو ربّه دائماً بأن يزيده من العلم، قال الله تعالى: چ...ٹٹٹ ٹ چ[46]طه/ ١١٤.

ومن خلال ما تقدّم يتبين وبكل وضوح أنّ للجودة أهميّةً كبيرةً في مجال العلم والمعرفة ، وإنّ تلك الأهميّة ناتجةٌ من خلال ما يأتي :.

1. أنّ العلم الحق والمعرفة الصحيحة سببٌ من أسباب تحقيق الإيمان بالله ودليلٌ عليه، قال الله تعالى چۇۆۆۈۈۇۆۆۈۋ ۇۇى...چالحج/٥٤. لأنّ الله سبحانه وتعالى منحهم من العلم ما يستطيعوا أن يُميّزوا به ما بين الحق والباطل، والرشد والغي، فيؤمنوا بالله ويُصدّقوا بمحمد (ρ) فتخضع للقرآن قلوبهم، وتذعن له بالتصديق به والإقرار لما فيه ، وإنّ الله ليرشد أهل العلم إلى الطريق المستقيم والحق الواضح ، وبذلك جُعل العلم الحق سبباً من أسباب تحقق الإيمان وكماله[47] .

إنّ الإيمان الحق هو الذي يفسح مجالاً للعلم، قال الله تعالى: چٹٹٹٹۀہہہھھ... چالروم/٥٦. ولذلك جاء ذكر العلم مقروناً بالإيمان لأنّ الإيمان الحقيقي هو مفتاح العلم والطريق الموصل إليه، والله سبحانه وتعالى لا يصف أحداً بالعلم ما لم يعلم بكلِّ ما يُوجب الإيمان، فالإيمان والعلم متلازمان مترابطان ، فالإيمان الحق هو الطريق الموصل للعلم ، والعلم الحق هو العلم الهادي لطريق الإيمان المرشد إليه[48] .

2 . إنّ العلم والمعرفة سببٌ من أسباب تحصيل خشية الله تعالى ، وفي ذلك يقول الله سبحانه وتعالى چ...ۋۋۉۉ ...چفاطر/٢٨.أي إنّما يخشاه حق خشيته من عباده هم من كانوا علماء عارفين به، وذلك لأنّهُ كلما كانت المعرفة لله تعالى أتم وأشمل والعلم به أكمل ، كانت الخشية له أعظم وأكثر[49] .

وسبب تقديم اسم الله على لفظ العلماء للدلالة على أنّ الذين يخشون الله من بين عباده هم العلماء دون غيرهم[50]. وفي ذلك يقول سبحانه وتعالى چ...ئۇئۆئۈئېئېچ فاطر/١٨. على معنى إنّما يخشى الله سبحانه

([45]) فتح القدير : 1 / 312 .
([46]) ينظر: الرسول والعلم :44 .
([47]) ينظر جامع البيان : 18 / 670 ، والإيمان والحياة : 283 .
([48]) ينظر : المحرر الوجيز : 1482 ، والرسول والعلم : 18 .
([49]) ينظر: تفسير القرآن العظيم : 6 / 544 .
([50])ينظر: الكشاف : 3 / 620 .

وتعالى بالغيب العالمون به ، وبما يُليق به من صفات الكمال والتمام، دون غيرهم من العباد، فمن عَلِم بأنّه سبحانه وتعالى قدير أيقن بمعاقبته على المعصية فتحصل له أسباب الخشية من الله سبحانه وتعالى[51].

3. إنّ التزود من العلم والمعرفة أساسٌ تقدم الجامعات التي هي مراكز الاشعاع والابداع , كما انه سبب من اسباب تحصيل خيري الدنيا والآخرة ، و(إنّما يطلب الإنسان المزيد من العلم دون غيره من شؤون الدنيا ، لأنّ من أوتي العلم فقد جمع الخير من أطرافه)[52] . ولا شيء في الدنيا أطيب من ذكر الله ، والعلم، ولذلك يقول الرسول محمد(ρ) : [الدنيا ملعونة ، ملعونٌ ما فيها إلا ذكر الله وما والاه وعالمٌ أو متعلم] [53] .

فالعلم مجالٌ للتنافس في الدنيا ، ومدعاةٌ للغبطة والسرور ، لقول النبي محمد (ρ) : [لا حسد إلا في اثنتين : رجلٍ آتاهُ اللهُ مالاً فَسلّطه على هَلَكتِه في الحق ، ورجل آتاه اللهُ حِكمةً فهو يقضي بها ويُعلّمُهَا][54], ويعد النبي محمد(ρ) العلمَ نوعاً من أنواع الجهاد ، فيقول : [من خرج في طلب العلم كان في سبيل الله حتى يرجع][55]. وقد جعل النبي محمد(ρ) حُبّ الانتفاع من العلم ممتداً حتى بعد وفاة الانسان ، فقال(ρ):[إذا مات الإنسان أنقطع عنه عملُهُ إلاّ من ثلاثةٍ ، إلاّ من صدقةٍ جاريةٍ ، أو علمٍ يُنتفعُ به ، أو ولدٍ صالحٍ يدعو لهُ][56]. وقال (ρ): [... وأنّ العلماءَ هُم ورثة الأنبياء, ورّثُوا العلم من أخذهُ أخذ بحظٍّ وافرٍ...][57].

4. إنّ العلم في الإسلام شرطٌ ضروري لقبول العمل لكي يصح ويستقيم على أمر الله ، سواء كان هذا العمل عبادة لله تعالى أم معاملة مع الناس ،قال الله تعالى: چ□□□□□□□□□□...چمحمد/١٩.

وهذا العلم الذي أمر الله تعالى به هو العلم بالوحدانية لله تعالى ، والاستمرار على التواضع والتقوى ، فإنّ الله يعلم أحوال العباد وأعمالهم وإليه منقلبهم . فجاء الأمر بالعلم قبل العمل للدلالة على أهميّة العلم وفضله ،

([51]) ينظر: الجامع لأحكام القرآن : 14 / 339.

([52]) دعوة الاسلام : 55 .

([53]) سنن ابن ماجه: 1377/2, حديث رقم(2322), وسنن الترمذي:561/4 ، حديث رقم (4112) ، وقال عنه حديث حسن غريب.

([54]) صحيح البخاري : 31 ، كتاب العلم , باب الاغتباط في العلم والحِكمة ، حديث رقم (73) ، وصحيح مسلم : 353 ، كتاب صلاة المسافرين, باب فضل من يقوم بالقرآن ويعلمه , حديث رقم (268) , واللفظ لمسلم.

([55]) سنن الترمذي : 5 / 29 ، حديث رقم (2647), وقال عنه حديث حسن غريب .

([56]) صحيح مسلم : 725 ، كتاب الوصية, باب ما يلحق بالإنسان من الثواب ، حديث رقم (1631) ، وسنن أبي داود : 2 / 443 ، حديث رقم (880) .

([57]) سبق تخريجه.

(وعن سفيان بن عُيينة أنّه سئل عن فضل العلم فقال: ألم تسمع إلى قوله تعالى حين بدأ به فقال [الله تعالى] : چ□□□□□□□□چ فأمر سبحانه بالعمل بعد العلم)[58], فجاء العلم قبل العمل ، وذلك لأنّ الإنسان إذا فَقِه عمل وأحسن في عمله وأجاد, وإنّ المعرفة الصحيحة الصالحة في الإسلام يجب أن تقود صاحبها إلى العمل الصالح النافع، وتُهدي إليه وتوضح سبلهُ وتؤدي إلى الالتزام بالعمل بمقتضاها[59].

ولذلك كان الرسول محمد (ρ) يتعوّذ من العلم الذي لا ينفع فيقول: [... اللّهُمَّ إنّي أعوذ بِكَ من علمٍ لا ينفع...][60].

وهكذا يتّضح مما تقدّم مدى ضرورة وأهميّة تحقيق الجودة في مجال العلم والمعرفة والحاجة إليهما؛ وهو سبب من اسباب تطور الجامعات ودور العلم وتقدم المجتمع وتطوره ؛ وذلك لأنّ العلم والمعرفة في الإسلام هي التي تمكّن الإنسان من إقامة الدين، وعمارة الأرض وفق منهج الله سبحانه وتعالى, وعلى ذلك فإنّي أرى أنّه من الواجب على كلِّ مسلمٍ هو ضرورة أن يُتقِن العلم على أتم وجه وأكمله, وذلك لأنّ العلم والمعرفة هما اللذان تمكّنان الإنسان من معرفة الحلال من الحرام سواء كان ذلك في مجال العبادات مع الله تعالى أم في مجال المعاملات مع العباد, وذلك لأنّ العلم هو السبيل الوحيد الذي يبصّر الإنسان المسلم بأمور دينه ودنياه ويُدلّه على الحلال من الحرام , ولذلك فإنّي أرى أنّ تحقيق الجودة في مجال العلم والمعرفة هو أمرٌ حتمي لا محيص عنه, وأنّه لا يقلُّ أهميّةً عن ضرورة تحقيق الجودة في أي مجال من مجالات الحياة الأخرى , بل إنّ ضرورة تحقيق الجودة في مجال العلم والمعرفة هو أمرٌ مقدمٌ على جميع مجالات الحياة الأخرى , وذلك لأنّ صحّة الأعمال من عدمها هو أمرٌ متوقفٌ على مدى علم الإنسان برضا الله تعالى عن أعماله من عدمها.

الخاتمة

من خلال هذه الرحلة الطيبة مع الآيات القرآنية الكريمة والاحاديث النبوية الشريفة أجد من الواجب أن نسجل أهم الملاحظات التي توصلت اليها من خلال البحث في هذا الموضوع والوقوف على حقيقته, وهي:

1. أظهرت لنا الدراسة ان الاسلام يدعوا الى التزود بالعلوم النافعة, والعمل على ضرورة الاستزادة من تلك العلوم, والسعي الى طلبها والعمل بها خدمة للفرد والمجتمع.

([58]) الكشاف : 4 / 324 .

([59]) الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية : 330 .

([60]) صحيح مسلم: 1149, كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار, باب التعوذ من شر ما عمل , ومن شر ما لم يعمل , حديث رقم(2722) , ومسند احمد: 167/2, حديث رقم(6557) , وسنن ابن ماجه:91/1, حديث رقم (250), وسنن ابي داود: 354/3, حديث رقم(3643).

2. كشفت لنا هذه الدراسة أن تحقق الاجادة في العلوم يتأتّى من خلال تعلم العلوم النافعة والسعي الى تعليم الاخرين لتلك العلوم , وعدم احتكارها, بل ان تعليم الآخرين لها هو طريق من طرق تحقق جودتها.
3. تبين لنا من خلال البحث والدراسة أن تقدم المجتمعات وتطورها هو أمر متوقف على اعتماد جودة العلوم, إذ أن الرقي والتقدم لبلد من البلدان أو لأي شعب من الشعوب موقوف على تحقق الجودة في تعلم العلم النافع.
4. اظهرت لنا الدراسة طرق تحقيق الجودة في تحصيل العلوم, وتبين لنا ان الدين الاسلامي هو دين العلم والمعرفة, وهو دين الحجة والبرهان بعيداً عن دعوى الباطل والضلال. وان اتقان العلوم اساس تطور المجتمع وتقدمه
5. تبين لنا من خلال ما تقدم ان الاسلام هو دين الجودة والإتقان , دين التمام وانه يدعو الى اعتماد الجودة وفي جميع مجالات الحياة .

قائمة المصادر والمراجع

. بعد القرآن الكريم.

1. احياء علوم الدين, للإمام ابي حامد محمد بن محمد الغزالي , ت(505)هـ , دار المعرفة, بيروت لبنان, (ط1), 1425هـ . 2004م.

2. أدب الدنيا والدين, للإمام ابي الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري الماوردي, ت(450)هـ , دار الكتب العلمية , بيروت . لبنان , ط(5), 2008م.

3. أسباب النزول, لأبي الحسن علي الواحدي النيسابوري, دار مكتبة الهلال, بيروت, (ط2) ,1985م.

4. الاصابة في تمييز الصحابة, للإمام الحافظ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، ت (852) هـ , دراسة وتحقيق وتعليق الشيخ عادل أحمد عبدالموجود وأخرون, بيروت . لبنان, (د. ط).

5. أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن, تأليف محمد الأمين بن محمد المختار الجكني الشنقيطي, المالكي, دار إحياء التراث العربي , بيروت . لبنان , (ط1), 1417هـ . 1996م.

6. الأعلام, خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين, بيروت . لبنان, (ط6), 1984م.

7. الإيمان والحياة، للدكتور يوسف القرضاوي، مكتبة وهب، (د.ط)، (د.ت).

8. تاج العروس من جواهر القاموس, المؤلف: محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى، الزَّبيدي, ت(1205)هـ, تحقيق عبد العزيز مطر, (د. ط).

9. تفسير القرآن العظيم, لأبي الفداء إسماعيل بن عمرو بن كثير الدمشقي, ت(774) هـ, تحقيق سامي محمد طعمة, دار طيبة, (ط2), 1420هـ . 1999م.

10. تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان, عبد الرحمن بن ناصر السعدي, ت(1376)هـ, تحقيق: مجدي فتحي السيد وآخرون, المكتبة التوفيقية, مصر , القاهرة, (د. ط) .

11. جامع البيان في تأويل القرآن، تأليف: محمد بن جرير بن يزيد بن كثير أبو جعفر الطبري, ت(310)هـ, تحقيق: أحمد محمد شاكر , مؤسسة الرسالة, (ط1), 1420هـ . 2000م.

12. الجامع لأحكام القرآن, لأبي عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرج الأنصاري القرطبي, ت(671)هـ, تحقيق: هشام سمير البخاري, دار الكتب العلمية, الرياض, السعودية, (د. ط),1432 هـ . 2003م.

13. دعوة الاسلام ، سيد سابق ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، (ط1), 1973 م.

14. الذريعة إلى مكارم الشريعة ، تأليف أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني ت (502) هـ ، تحقيق أبو اليزيد العجمي ، دار الصحوة, القاهرة ، (د.ط) ، 1985 م.

15. الرسول والعلم ، للدكتور: يوسف القرضاوي ، القاهرة ، مكتبة وهبة ، (ط3) ، 1430 هـ . 2009 م

16. روح المعاني في تفسير القرآن والسبع المثاني, تأليف: شهاب الدين محمود بن عبدالله الحسيني الآلوسي, (د. ط).

17. سنن ابن ماجه, للإمام محمد بن يزيد أبو عبدالله القزويني, تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي, دار الفكر، بيروت, (د. ط) .

18. سنن أبي داود, للإمام ابي داود سليمان بن الأشعث السجستاني, دار الكتاب العربي, بيروت, (د. ط).

19. سنن الترمذي , للإمام محمد بن عيسى الترمذي السلمي , تحقيق أحمد محمد شاكر وآخرون, دار احياء التراث العربي, بيروت, (دزط)ز

20. الصحاح, تاج اللغة وصحاح العربية, تأليف: إسماعيل بن حماد الجوهري, ت(398)هـ, تحقيق: أحمد عبدالغفور عطا, دار العلم للملايين, بيروت, (ط3), 1984م.

21. الصحوة الإسلامية وهموم الوطن الاسلامي ، للدكتور: يوسف القرضاوي ، (د . ط) ، (د . ت). 22. صحيح البخاري, للإمام أبي عبدالله محمد بن أسماعيل ابن المغيرة البخاري، ت(256)هـ, دار الكتب العلمية, بيروت . لبنان, (ط6),1430هـ . 2009م(طبعة بمجلد واحد) .

23. صحيح مسلم, للإمام أبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري, ت(261) هـ, دار احياء التراث العربي, بيروت . لبنان, (ط1), 1420هـ . 2000م(طبعة بمجلد واحد).

24. طبقات الشافعية الكبرى, لتاج الدين أبي نصر عبدالوهاب ابن تقي الدين السبكي, دار المعرفة, بيروت . لبنان , (د.ط).

25. فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية في علم التفسير, للإمام محمد بن علي بن محمد الشوكاني, ت (1250) هـ, دار الكتب العلمية, بيروت . لبنان, (ط1) 1424هـ . 2003م.

26. الفروق اللغوية, تأليف أبي هلال الحسن بن عبدالله بن سهل العسكري, ت(نحو سنة(400هـ), دار الكتب العلمية, بيروت . لبنان, (ط2),2010م.

27. فلسفة التربية الاسلامية في الحديث الشريف, للدكتور عبدالجواد سيد بكر, دار الفكرالعربي, القاهرة, (ط1), 1983م.

28. الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الاقاويل في وجوه التنزيل, تأليف : أبي القاسم محمود جار الله الزمخشري, ت (583)هـ , دار التراث العربي , بيروت, (د.ط).

29. لسان العرب, لأبن منظور , دار الحديث, القاهرة , (د. ط) 2003م .

30. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز, للإمام أبي محمد عبدالحق بن غالب بن عبدالرحمن ابن تمام بن عطية الأندلسي, ت(546) هـ، دار ابن حزم , بيروت . لبنان, (ط1), 1423هـ . 2002م.

31. مسند الإمام أحمد, للأمام أحمد بن حنبل أبو عبدالله الشيباني, مؤسسة قرطبة, القاهرة (د. ط).

32 . المعجم المفهرس للقرآن الكريم, محمد فؤاد عبدالباقي , دار الحديث , القاهرة , (د .ط),1422هـ . 2001م.

33. معجم مقاييس اللغة, تأليف أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي ت(395)هـ ، وضع حواشيه إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية, بيروت . لبنان, (ط2), 1429هـ . 2008م.

34. مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير, لأبي عبدالله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الشافعي، ت(606)هـ، دار الكتب العلمية, بيروت . لبنان، (ط1), 1421هـ . 2000م.

35. المفردات في غريب القرآن, تأليف أبي القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الاصفهاني, ت(502) هـ, راجعه وقدّم له: وائل أحمد عبد الرحمن, المكتبة التوفيقية, مصر. القاهرة, (د. ط).

الاسم الكامل: زوينة بن فرج
الرتبة: أستاذة محاضرة صنف "أ"
مكان العمل: جامعة محمد البشير الإبراهيمي– برج بوعريريج
رقم الهاتف: 0555988616
البريدالإلكتروني: benfradjsouad@gmail.com

الاسم الكامل: سامي زيادي
الرتبة: أستاذ مساعد صنف "أ"
مكان العمل: جامعة محمد البشير الإبراهيمي –برج بوعرريج
رقم الهاتف: 0662170346
البريد الإلكتروني :
sami19ziadi@hotmail.fr

قراءة في واقع التعليم المحاسبي في الجزائر – الواقع والمأمول:

حيث يعد التعليم ضرورة اجتماعية وفردية لا يمكن الاستغناء عنها ولجميع الدول،وكلما ارتقى العنصر البشري في سلم الحضارة زادت حاجته إلى التعليم، والتي أصبحت حقا من حقوق الإنسان لأنها عملية أساسية في تقدم الشعوب ونهضة الأمم واستمرار تقدمها فضلا عن كونها الأساس لحل المشاكل فالتعليم هو أداة التنمية البشرية المحركة بدورها للتنمية الشاملة. يحتل التعليم المحاسبي أهمية كبيرة ، وتأتي هذه الأهمية نظراً لخصوصية النظرة إلى المحاسبة التي تعد لغة الأعمال وهي من العلوم المعرفية التي تستند على مجموعة من المبادئ والأسس والقواعد،والحاجة المستمرة والدائمة إلى العمل المحاسبي في نطاق أي مجتمع من المجتمعات.أن مسؤولية إعداد محاسبين مؤهلين بالمهارات المهنية اللازمة لممارسة المهنة تقع على عاتق عدة جهات تأتي في مقدمتها مؤسسات التعليم العالي فضلاً عن الجهات المهنية ذات العلاقة من خلال البرامج التعليمية المحاسبية المطبقة على مستوى الجامعات والتي تؤدي على إكساب المتعلم القدرات والمهارات المهنية والتي يفترض أن تأتي منسجمة مع المعايير الموضوعة من قبل الاتحاد الدولي للمحاسبين ضمن معايير التعليم المحاسبي .
سنحاول دراسة موضوعنا من خلال طرح التساؤل : **ما هي سبل تطوير التعليم المحاسبي الجامعي في الجزائر؟**

أهمية الموضوع:في سبيل الوفاء باحتياجات المجتمع من المحاسبة كان لابد من الاهتمام بعملية التعليم المحاسبي التي يمكن من خلالها تهيئة الكوادر الأكاديمية والمهنية القادرة على سد احتياجات الطلب المتزايد على المحاسبة والناشئ عن التطورات العديدة التي تحدث بصورة مستمرة.

إن الاهتمام بالتعليم المحاسبي يعتبر ضرورة، وأن هذا الاهتمام يمكن أن يتحقق من خلال ضرورة توافر الأسس العلمية الصحيحة العملية التي يمكن من خلالها تحقيق الهدف من التعليم المحاسبي تحسين مفهوم التدريس الجامعي لتحقيق غايته، بغية تجديد الوظيفة الاولى للجامعة وتطويرها، وهي تنمية مهارات الطالب وقدراته ليشارك ويتفاعل في الحياة العملية وتقليل الفجوة بين الواقع والمأمول من طالب المحاسبة، وتقديم أفكار ، ونتائج وتوصيات وتوجهات جديدة علمية وتعليمية لتطوير تدريس المحاسبة في الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الجامعة، التعليم العالي، التعليم المحاسبي، مهنة المحاسبة، متطلبات التطوير.

مدخل عام حول المصطلحات المستخدمة في الجامعة والتعليم العالي

- **الجامعة:** هي المؤسسة المعنية بالأمر من الناحية الفكرية والثقافية والعلمية في بناء الإنسان وتزويده بالعلم والمعرفة وتكوين شخصيته وتطوير مواهبه وزيادة إمكانياته الإبداعية والفكرية.
- **التعليم اصطلاحا:** هو كل ما يطرأ على السلوك بفضل اكتسابها أنماط إدراكية ولغوية وحركية وعقلية تنمي الخبرات التي تزيد من كفاءة الفرد على التعامل مع العالم الخارجي، ولقد عرف التعليم على أنه نشاط اقتصادي، عقلاني وسلوكي يستهدف البناء المتوازن للإنسان عقليا وسلوكيا ومعنويا واجتماعيا وفكريا وأخلاقيا، ويجب أن يتم بعيدا عن العشوائية والتجربة والخطأ، لأنه يسعى لتنمية وزيادة المعلومات والمهارات والاتجاهات التي يحملها الفرد.

يمكن القول أن التعليم هو عملية تزويد الأفراد بحصيلة من العلم والمعرفة في إطار محدد، فهو يهتم بتنمية المعارف كوسيلة لتأهيل الفرد للدخول في الحياة العملية من خلال زيادة المعلومات العامة ومستوى الفهم للعالم الخارجي.

- **التعليم العالي:** يعتبر بأنه كل أنواع الدراسات، التكوين أو التكوين الموجه للبحث الذي يتم بعد مرحلة الثانوية على مستوى مؤسسات تعليمية أخرى معترف بها كمؤسسات التعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة، حيث اعتبر التعليم العالي مرحلة من مراحل التعليم المتقدمة بل وأرقاها درجة، وينفرد به عادة مجموعة من الطلبة المميزين بذكائهم وقدراتهم المعرفية والعلمية، إضافة إلى ارتباطه الوثيق بالتخصص.
- **التخصص:** ويعني تهيئة المواطن للقيام بعمل معين من خلال التخصص في مجال هذا العمل ودراسته، حيث أن حصوله على العمل المناسب يتوقف على نجاحه في هذا التخصص.

ونظرا لأن العمل أصبح يشكل المصدر الرئيسي لدخل المواطن، فإنه من الضروري توفر الفرص الوظيفية للدارس بما يتناسب مع تخصصه، حيث يرتبط ذلك بالتنسيق المستمر بين حاجة سوق العمل والجامعات.

- **فكرة التخصص:** هي العنصر المميز لمجتمعات العالم المعاصر، كما هي الشيء الذي يتوقف على إعداد الإطارات المناسبة لمرحلة التطور الحالية والمستقبلية، لذا فإن ارتباط التعليم العالي بالبحث العلمي يعد على قدر كبير من الأهمية كونه من أهم محددات ترقية المجتمع وتطويره، ودفع حركة التطور التكنولوجي، باعتبار أن التعليم العالي يجب أن يوفر الباحثين الأكفاء والمؤهلين كونهم المادة الخام لتطوير العلوم وتوظيف الأبحاث والاختراعات الهادفة لترقية الإنسان والمجتمع والدولة.
- **أدوات التعليم العالي:** يعتمد على ثلاث أدوات أساسية، هي: الخطة الدراسية، الهيئة التدريسية، البيئة التعليمية
- **التدريب** هو الجهد المنظم والمخطط لتزويد القوى البشرية في المنظمة بمعارف معينة وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها، وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل ايجابي، وأن التدريب توجه عملي لأنه يركز على الأداء حيث يعود بالفائدة على الأفراد والجماعات.

حيث تتمثل أهمية التدريب في رفع وتنمية المهارات وقدرات المتدربين وتغيير سلوكهم والتطلع على المعارف الجديدة ومدى اختلاف الواقع عن النظريات، ومن خلال التدريب المستمر تطور قدرات ومهارات المتدرب إن الشخص المتدرب قبل التحاقه بالوظيفة ستكون احتياجاته التدريبية خلال العمل الوظيفي أقل بكثير من الشخص الذي لا يتعرض إلى تجربة التدريب المسبقة.

كما أن الدعائم الأساسية والمقومات الرئيسية للعملية التعليمية هي التربية والتعليم والتدريب وتنمية القدرات الإنسانية لتحسين مكانته الوظيفية أو لأداء واجبات إضافية أو القيام بمسؤوليات أكبر وهي بهذه العملية دائمة التدريب من شأنها أن تمد الإنسان بالمعرفة والمهارة وبعد النظر والبصيرة.

أشارت دراسات عديدة إلى وجود فوارق بين الواقع ومستوى التعليم لذا وجب الأمر إزالة هذه الفجوة، كما يجب تطوير المهارات ورفع الكفاءات عن طريق التدريب المنظم المخطط الهادف لتزويد الطالب بمعارف جديدة لتحسين المستقبل وتحسين

وتطوير مهاراته وقدراته وتغير سلوكه واتجاهاته بشكل إيجابي بناء والمتماشي والتطور الحاصل في سوق العمل ومستقبله بفاعلية، فالحاجة للتدريب ضرورية لسد الفجوة بين احتياجات ومتطلبات السوق والأعمال.

وتجربة نجاح التدريب العملي في بعض الأقسام يشجع على القيام بإيجاد برامج تدريب مع وجود أسس مدروسة لتقويم التدريب يجعل منه أداة ناجحة لأداء أهدافه للتطور والتجديد.

والجدول الآتي يوضح الفرق بين النمو العلمي و المهني:

النمو العلمي	**النمو المهني**
✓ التمكن من التخصص	✓ يرتبط بالدرجة الأولى بآلية الأداء في التخصص
✓ التوسع الكبير في التخصص	✓ تحسين إجراءات نقل المعرفة والتدريب عليها
✓ متابعة التطورات المعرفية في التخصص	✓ تقويم الأداء والتغذية الراجعة
✓ التجديد والابتكار في التخصص	✓ طرق البحث في التخصص العلمي
✓ التكوين المؤسسي للتخصص	

المصدر: م.م. حاكم جبوري الخفاجي، تطبيق المعايير المهنية العالمية لعضو هيئة التدريس لتحسين جودة العملية التعليمية (دراسة حالة في جامعة الكوفة)، وقائع المؤتمر العلمي الأول لكلية الإدارة والاقتصاد/جامعة القادسية للمدة من 17-18 آذار 2009.

- **طريقة التدريب:** تتمثل فيما يلي:

01. اختيار المؤسسة للتدريب فيها، ويشرف على تدريبه كادر تدريسي ومشرفين عمليين في المؤسسة، وضع له برنامج للتدريب.

02. تقويم أداء الطالب المتدرب من خلال الزيارات الإشرافية التي يقوم بها المشرف الأكاديمي، على مدى مواظبته على الدوام والتدريب من خلال آراء المشاركين في التدريب من المؤسسة، مع تقرير المدرب المباشر وعن فعاليات وعمليته وتكون له نسبة مهمة في تقييم العلامة.

03. يطبق عليه نفس قوانين الغيابات 3 غيابات بتبرير، وضع نماذج لتقويم أداء الطالب المتدرب تملأ من طرف المشرف الأكاديمي والعملي المباشر، ويمكن أن يوضع نموذج للطالب المتدرب والقيام بتقديم تقرير عن كل الأعمال التي قام بها أثناء التدريب مع تقديم الإضافات التي يمكن أن يستفيد منها قسمه وأيضا الصعوبات التي واجهته.. مع إشعارا لأستاذ بأية مشاكل تعترض سير التدريب.

ثانيا: التعليم المحاسبي ومهنة المحاسبة:

إن مهنة المحاسبة والتعليم المحاسبي هما مجالان لا يمكن فصلهما عن بعضهم البعض، فالتعليم المحاسبي الجيد يجب أن يؤدي في النهاية الإخراج محاسب مؤهل أكاديميا ليقوم بدوره المهني في سوق العمل بكل كفاءة. كما أصبح هناك حرصاً من الجهات الاقتصادية المختصة على أهمية مواكبة المحاسبة للتطورات العلمية والمهنية كوسيلة لحماية الاستثمارات والتي تسعى الجهات ذات العلاقة لتفعيل دور هذه المهنة لخدمة الاقتصاد الوطني وذلك بتطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية التي تضفي الأساس السليم والفعَّال على مناهج التعليم المحاسبي مما ينعكس في مخرجات تعليمية و إعداد كوادر بشرية قادرة على ممارسة المهنة وإعداد تقارير مالية مفيدة تلتزم المنشآت الاقتصادية بها حتى تسير على نهج محاسبي يضمن لها النجاح والاستمرارية في ظل تحديات اقتصادية كبيرة، وبالتالي نضمن فعالية الاستثمارات والبعد عن الفساد والفشل المالي الذي أصبح سمة عامة في العصر الحديث.

كما لا شك أن مسؤولية إعداد محاسبين مؤهلين بالمهارات المهنية المطلوبة تقع على عاتق عدد من الجهات، ومن أبرز هذه الجهات مؤسسات التعليم العالي وذلك من خلال صياغة وتبني ومواكبة سياسات وأساليب تعليمية حديثة تركز على إكساب الطالب الجامعي القدرات والمهارات المهنية اللازمة وتنمي لديه التفكير التحليلي و الابتكاري والتي دعت المنظمات المهنية وأبرزها الاتحاد الدولي للمحاسبين إلى ضرورة التحرك في اتجاهها.

إن الأسلوب التقليدي المتبع حاليا لا يؤهل الطالب الجامعي بالقدر المطلوب ليمارس مهنة المحاسبة باقتدار، كما أن هذا الأسلوب لا يأخذ في اعتباره مفهوم شاع حديثا في الأوساط التعليمية وهو مفهوم "المهارات القابلة للنقل، بمعنى أن المهارات التي يتم تطويرها خلال المراحل التعليمية المختلفة، يمكن أن تفيد مكتسبها عند انتقاله إلى مرحلة التوظيف.

ومن خلال ما تقدم يلاحظ أن التعليم المحاسبي يتكون من شقين أساسيين هما:

1. التعليم المحاسبي الأكاديمي، الذي يتعلق بالجانب النظري الذي يجب أن يلم به المتعلم كي يعتمد عليه في التطبيق العملي.
2. التعليم المحاسبي المهني، الذي يتعلق بالجانب التطبيقي الذي يؤهل المتعلم لممارسة مهنة المحاسبة.

و لاشك أن تعدد وتنوع الوسائل التقنية الحديثة وتطوراتها السريعة قد ساهم في زيادة الحاجة إلى الاستفادة من مميزات استخدامها في مختلف مجالات الحياة:

1. الحاجة إلى استخدام الوسائل التقنية الحديثة من قبل الهيئة التدريسية للمساهمة في توصيل المادة العلمية المحاسبية بصورة أفضل من الاعتماد على الطرق التقليدية، وبما يمكن أن يساهم في خلق حالة من التفاعل مع الطلبة.
2. إمكانية حث الطلبة على استخدام الوسائل التقنية الحديثة في الحصول على المادة العلمية المحاسبية من مصادرها التقنية المخزونة فيها بدلاً من الاعتماد فقط على المواد العلمية بصورتها الورقية وما تتطلبه من عناء في ذلك، الأمر الذي يمكن أن يساهم أيضاً في حث الطلبة وترغيبهم على التعامل مع هذه الوسائل وما يمكن معه تهيئتهم للتعامل معها في ممارسة العمل المحاسبي من خلالها مستقبلاً.
3. المساهمة في تهيئة الطلبة في التعامل مع الوسائل التقنية الحديثة واستخداماتها في تسهيل فهم المادة العلمية المحاسبية وتطبيقاتها في المجالات العملية من حيث:

أ. الاستفادة من الوسائل التقنية الحديثة في حل المسائل المحاسبية التي تمثل تطبيقاً للجانب النظري المحاسبي أثناء عملية التعلم.

ب. الاستفادة من الوسائل التقنية الحديثة في ممارسة مهنة المحاسبة بعد التخرج، حيث أن عمل المحاسب في بيئة تقنيات المعلومات يتطلب منه التعامل مع وسائل تقنيات المعلومات من خلال:

- استخدام الحاسوب والأجهزة التي يمكن تلحق به في عمليات تسجيل البيانات وتحليلها وخزنها واستدعائها.
- استخدام البرمجيات والبرامج الحاسوبية في تصميم وتشغيل البرامج المحاسبية اللازمة لأداء العمل المحاسبي، وكذلك في تطوير وتصميم نظم المعلومات المحاسبية.

<u>أهمية التعليم المحاسبي</u>

أن المحاسبة هي علم ضمن العلوم الاجتماعية يمتاز بمعرفة مصنّفة لها مادتها العلمية التي أمكن الوصول إليها عن طريق الدراسة والخبرة معاً عبر مراحل مختلفة من الزمن وعليه فأن ممارسة العمل المحاسبي تحتاج إلى كوادر مهيأة وفق أسس علمية إضافة إلى ضرورة توافر القدرة الشخصية في الحكم على الكثير من الأمور التي تهتم بها المحاسبة وتقع ضمن العمل المحاسبي:

- ساعد في إعداد وتأهيل إطارات محاسبية من خلال امدادهم بالمعارف المحاسبية المختلفة.
- تزويد الاطارات المحاسبية العاملة في مختلف الوحدات الاقتصادية بأهم التطورات التي ترافق المهنة
- تعمل برامج التعليم على الايفاء بمتطلبات التنمية الاقتصادية، وتلبية احتياجات بيئة العمل
- يساعد في تحديد احتياجات الوحدات الاقتصادية من البرامج والدورات التدريبية ومعالجة المشاكل التي تواجهها هذه الوحدات.
- تطوير مهنة المحاسبة من خلال تطوير المناهج العلمية وفقا للمستجدات الحديثة.

تعريف عام بمعايير التعليم المحاسبي الدولية ومدى الحاجة إليها:

ويقوم مجلس معايير التعليم المحاسبي الدولي **(IAESB)** بإصدار هذه المعايير وغيرها من المنشورات التي تساعد على ترشيد الممارسات في مجال التعليم المحاسبي، وهذا المجلس يتبع للاتحاد الدولي للمحاسبين وكان في السابق عبارة عن لجنة تُعنى بمعايير التعليم المحاسبي. معايير التعليم المحاسبي هي عبارة عن نماذج توفر إرشادات عامة تؤدي إلى توجيه وترشيد الممارسات التعليمية فيما يتعلّق بالتعليم المحاسبي، ويمكن معرفة مدى الحاجة لمعايير دولية في التعليم المحاسبي من خلال الدور الذي يمكن أن يلعبه المحاسب المؤهل في تحقيق رسالة الاتحاد الدولي للمحاسبين؛ والتي تتناول تحقيق المصلحة العامة، بالإضافة إلى حاجة الجمهور للثقة في مهنة المحاسبة. و وجود معايير دولية للتعليم المحاسبي تضمن بالضرورة مخرجات تعليمية على قدر عالٍ من التأهيل والتي تتمتع بالكفاءة الفنية والمهنية اللازمة؛ لوضع مبادئ عامة ومعايير خاصة بالتعليم المحاسبي، وتظهر أهمية وجود معايير للتعليم المحاسبي من خلال الآتي:

- تخفيض الخلافات الدولية بشأن التأهيل وعمل المحاسب المهني.
- تسهيل التنقل العالمي للمحاسبين المهنيين.
- توفير معايير ومحددات دولية يمكن الرجوع إليها لقياس مدى التزام المؤسسات التعليمية بمتطلبات معايير التعليم المحاسبي الدولية والتي تساعد بالضرورة في قياس كفاءة المخرجات.

معايير التعليم المحاسبي الدولي(IAES) تساهم في تصميم البرامج المحاسبية وتطويرها مما تزيد في كفاءة مخرجات التعليم المحاسبي. وأيضا تحسين جودة الخدمات المحاسبية وبالتالي تطوير لمهنة المحاسبة.

ثالثا: العملية التعليمية المحاسبية:

أن ممارسة العمل المحاسبي يحتاج إلى كوادر مهيأة وفقا أسس علمية إضافة إلى ضرورة توافر القدرة الشخصية في الحكم على الكثير من الأموال التي تهتم بها المحاسبة وتقع ضمن العمل المحاسبي، كما لا يخفى علينا إن بدء الاهتمام بالمحاسبة وبضرورة توافر الأسس العلمية لتعليمها وممارسته.

- **عناصر العملية المحاسبية التعليمية:**

لتحقيق الهدف من التعليم المحاسبي فإنه لابد من النظر إلى التعليم المحاسبي كنظام متكامل يتكون من مجموعة من العناصر المترابطة لتحقيق أهدافه، وهي تشمل كلاً من:

01. **المدخلات:** تتمثل في الأشخاص الذين يمكن تهيئتهم لممارسة العمل المحاسبي بمختلف أشكاله وأنواعه.
02. **العمليات التشغيلية:** المتمثلة بوسائل التعليم التي يمكن استخدامها في التزويد بالمهارات المحاسبية.

03. المخرجات: المتمثلة بالأشخاص المؤهلين والقادرين على ممارسة العمل المحاسبي الأكاديمي أو المهني، بما يحقق الهدف من نظام التعليم المحاسبي بصورة عامة.

04. التغذية العكسية (الرقابة)**:** تتمثل من خلال رقابة العناصر السابقة وتقييمها وتطويرها ومحاولة تصحيح أي انحرافا تتحدث في أيمنها.

ومن خلال عناصر التعليم المحاسبي أعلاه يمكن الحكم على كفاءة النظام عن طريق العلاقة بين مدخلاته ومخرجاته، والتي تأتي من خلال مدى توافر العمليات التشغيلية المتمثلة بوسائل التعليم المختلفة من مناهج دراسية ومختبرات محاسبية وتطبيقات ميدانية إضافة إلى توافر الكادر العلمي المؤهل للقيام بذلك، كما يمكن الحكم على فاعلية النظام عن طريق العلاقة بين المخرجات والأهداف التي يهدف النظام تحقيقها من خلال توفير الكوادر المحاسبية الأكاديمية و المهنية، ومدى قدرتها على تحقيق أهداف النظام.

- **لذا يجب:**

أولا:

– الاهتمام بنوعية الطلبة المقبولين للدراسة في أقسام المحاسبة في الكليات حيث تختلف نوعية الطلبة المسموح لهم التقديم في أقسام المحاسبة حيث أن هناك العديد من الموضوعات الرياضية و الإحصائية التي تدرس ضمن مناهج المواد المحاسبية، وبالتالي فإنه يجب أن تكون هناك مفاضلة بين المتقدمين للدراسة في أقسام المحاسبة في الكليات بحيث تفضي لخريجي فرع التسيير أولاً ومن ثم خريجي الفرع العلمي الجزائر في السنوات الاخيرة يقبل تخصص علمي او تسيير الا ان معدل باكالوريا غالبا يكون ب 10.

– الاهتمام بمستلزمات القيام بالتعليم المحاسبي، وذلك من خلال إعداد و تطوير المناهج الدراسية التي تدرس في مجال المحاسبة بدءًا من المرحلة الثانوية إلى الجامعة بكافة المستويات التعليمية، وضرورة متابعة هذه المناهج بصورة مستمرة بحيث يراعى إدخال نتائج البحوث والدراسات فيها بين فترة وأخرى عن طريق عمليات التحديث، ويفضل في هذا الصدد أن يقوم بتأليف المناهج الدراسية مجموعة من الأساتذة المتخصصين تخصصاً دقيقاً في كل مادة أو من قبل الأشخاص الذين لديهم اهتمامات بكل مادة من خلال البحوث المنشورة بما يتعلق بموضوعات تلك المناهج و المواد في كل مستويات الدراسة المحاسبية.

ثانيا:

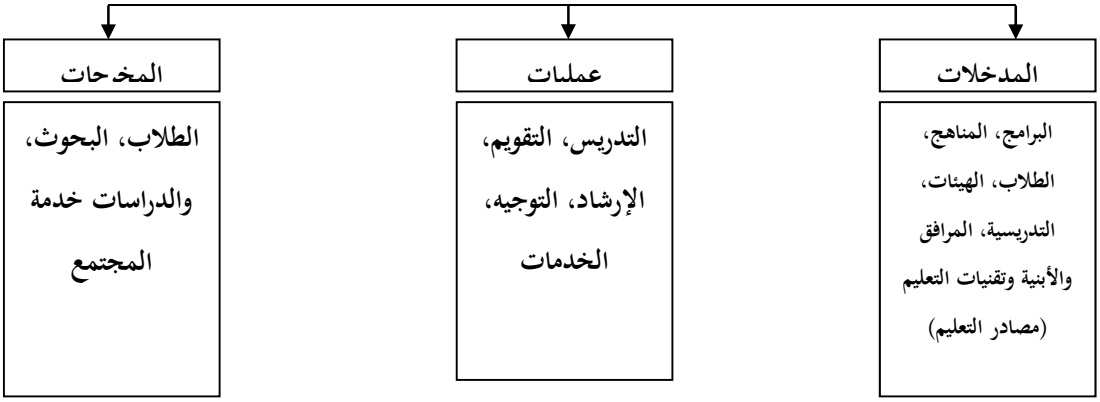
– الاهتمام بمخرجات نظام التعليم المحاسبي، وذلك من خلال تهيئة الكوادر المحاسبية القادرة على ممارسة العمل المحاسبي من خلال إعداد برامج التدريب المستمر، وأيضا تهيئة الكوادر المحاسبية القادرة على القيام بالتعليم المحاسبي لرفع مستوى كفاءة وفاعلية النظام التعليمي.

ثالثا:

–الاهتمام بالتغذية العكسية وذلك من خلال ضرورة تقييم العناصر السابقة ومحاولة تطويرها بين فترة وأخرى، إضافة إلى ضرورة الاهتمام بالتعليم المستمر الذي يمكن من خلاله زيادة فاعلية نظام التعليم المحاسبي في ضوء التغيرات العديدة التي تحصل بصورة مستمرة في كافة مجالات الحياة.

*ونظراً للعلاقة الوثيقة بين المحاسبة والمجتمع الذي تعمل ضمن نطاقه (على اعتبار أنه نظاماً مفتوحاً)، فإن أي تغيرات تحدث في المجتمع لابد أن تؤثر على العمل المحاسبي، وبما أن هناك العديد من التغيرات المستمرة التي تحدث بما يتعلق بمجتمع الأعمال، فان الحاجة تبقى مستمرة من قبل المحاسبة لكي تأخذ بعين الاعتبار كل تلك التغيرات وتحاول الاستفادة منها.

زيادة الاهتمام فيما يتعلق بالجانب التطبيقي والعملي للمحاسبة في الوحدات الاقتصادية المختلفة، فان الأمر يتطلب ضرورة مواصلة العلاقات بين عملية التعليم المحاسبي والقائمين على العمل المحاسبي في الوحدات الاقتصادية المختلفة إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية:



المصدر: م.م. حاكم جبوري الخفاجي، تطبيق المعايير المهنية العالمية لعضو هيئة التدريس لتحسين جودة العملية التعليمية (دراسة حالة في جامعة الكوفة)، المؤتمر العلمي الأول لكلية الإدارة والاقتصاد/جامعة القادسية، 17-18 آذار 2009.

أهداف التدريب الميداني المحاسبي: يمكن تلخيصها في الآتي:

- تحقيق الربط بين البرامج والخطط الدراسية وبين الاحتياجات الحقيقية لسوق العمل وتأهيل القوى العاملة.
- التدريب يترجم المبادئ و النظريات والأفكار التي تعلمها نظريا وتحويلها إلى واقع وتطبيق عملي.
- التعايش مع بيئة العمل واكتساب مهارات الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية عند مواجهة ظروف العمل المختلفة للمحاسبة والتدقيق.
- محاولة الربط بين الواقع العملي والمناهج التدريسية والكادر التدريسي في الجامعة.
- توفر فرص عمل للطالب بعد التخرج من خلال تعريف المؤسسات عليه خصوصا ان كانت فترة التدريب طويلة.
- الإسهام في دعم خطط التطوير في التعليم العالي وإعداد الكادر المؤهل لخدمة الاقتصاد الوطني وخطط التنمية.
- إتاحة الفرصة للمتدرب للمساهمة في تطوير وتصحيح ما هو غير ملائم.
- إكساب الطالب المهارات و الكفايات الأساسية والاستفادة من خبرات المدربين من حيث إعداد الحسابات والمعلومات.
- مساعدة الطالب المتدرب على اكتشاف قدراته ومواهبه الحقيقية في ميدان التطبيق العملي وتنمية الاتجاهات والمبادرات الايجابية.
- اكتساب الطلبة فرصة التعرف على المشاكل التي تتخلل سير العمل الفعلي وكيفية معالجتها.
- إدخال برامج جديدة في استخدام الحاسوب والارتقاء إلى مستوى متطلبات السوق.
- تخصيص ساعات للتطبيق العملي لكل مساق محاسبي و طرح المشاكل التي تواجه السوق.
- عمل ورشات من الحين للآخر لما يستجد من تغيرات في سوق العمل.

من المؤكد أن التعليم المحاسبي هو الذي يتكفل بتوفير احتياجات سوق العمل من الأيدي العاملة المؤهلة والمدربة علميا وعمليا والتي تستطيع مواكبة خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تسعى الأمم لتحقيقه.

ونشير **للفكرة المحورية** وهي أن يتحول الأستاذ الجامعي إلى **متعلم دائم التعلم** ليمارس عمله وينمو ويتطور مهنياً لتحسين أدائه بشكل دائم ويتحول إلى قائد ومرشد لطلبته، فضلا عن ممارسته البحث العلمي والمشاركة مع الآخرين في إنتاج المعارف وحل مشكلات المجتمع والتجديد المستمر من خلال الدراسة و الاطلاع.

إن النمو الاقتصادي و الاجتماعي والسياسي للدول مرتبط بقدرتها على إعداد وتنمية العنصر البشري، والتخلف المحيط ببعض الدول لا يرتبط بالبلد نفسها بقدر ما يرتبط بالقوى العاملة باعتبارها القوى القادرة على الأخذ بأسباب التطور والتحديد.

كما أن الفجوة بين التقدم والتخلف، الرفاهية والفقر، هي فجوة معرفية تقنية يستطيع التعليم العالي الفعال التغلب عليها، من خلال التعرف على درجة الاهتمام بتنمية مهارات الابتكار والابداع والتحليل لدى طلاب الجامعات، والصعوبات التي تواجه ذلك، مع التعرف على العوامل المؤثرة على وضع وتطوير المناهج الاكاديمية، وكذا التعرف على مدى فاعلية السياسات التعليمية الممكنة لتحقيق التوفيق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.

حيث يجب تفعيل الربط بين التعليم العالي الجامعي والبحث العلمي لكي يكون التفاعل بينهما وثيقا، مفيدا ومثمرا، وزيادة التواصل بين الجامعة والمجتمع باعتباره المحفز الأول على البحث من خلال احتياجاته المتزايدة، ووضع تصور مقترح للشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في تطوير البحث العلمي.

رابعا: الإصلاحات في الجزائر:

مع بداية التسعينات عرفت برامج التعليم الجامعي بعض الإصلاحات من خلال الإجراءات التي أدخلتها وزارة التعليم العالي و البحث العلمي بفصل تخصص المالية عن المحاسبة، وبهذا شهد التعليم المحاسبي في الجزائر ميلاد أ لشهادة ليسانس محاسبة، و مع هذه التحولات عرفت البرامج بعض التعديلات تتمثل أساسا في فصل بعض المقاييس المحاسبية وإدخال مقاييس جديدة أهمها (نظرية المحاسبة، معايير المحاسبة الدولية).

مع دخول الإصلاحات المحاسبية في الجزائر في مرحلة التطبيق، كان لابد على وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تعديل برامج التدريس المحاسبي، حيث أرسلت هذه الأخيرة تاريخ 17 نوفمبر 2009 مراسلة بخصوص تطبيق النظام المحاسبي المالي، مرفقة بتعليمة وزارة المالية رقم 02 الصادرة بتاريخ 29 أكتوبر 2009 المتضمنة تطبيق للنظام المحاسبي المالي، والتي اعتبر تحسب مراسلة الوزارة وثيقة عمل بيداغوجي أساسية ينبغي الاسترشاد بها من قبل الأساتذة، كما أوصت المراسلة بأن يولى مسئولي الكليات المعنية اهتمام كبير أثناء تقديم و تقييم عروض التكوين أن تتضمن هذه الأخيرة المستجدات التي طرأت على النظام المحاسبي.

إن التعليم المحاسبي في الجزائر مازال في العديد من الجامعات تقليدياً حيث لا تزال الطريقة التقليدية لتدريس المحاسبة في جامعاتنا هي الشائعة رغم التغيير الحاصل في المقاييس المدرسة ومحتوياتها, حيث تدرس الموضوعات المحاسبية كالمحاسبة والتدقيق والضرائب والنظم وغيرها دون ترابط فيما بينها، لذا نرى ضرورة اهتمام الجامعات بأساليب التعليم وتحديثه وزيادة التركيز على القدرات والمهارات المهنية، ولا يتكامل دور الجامعة إلا بتعاون لصيق مع المنظمات والتنظيمات المهنية المحاسبية حيث لها القدرة على إبراز متطلبات الممارسة المهنية وما ينكشف لها من عيوب البرامج التعليمية السارية، والجامعة باعتبارها هيئة أكاديمية متخصصة لها القدرة على وضع البرامج والتدريب وتخريج الطالب المؤهل الذي يتوفر فيه المهارات اللازمة.

حيث لابدمنالاهتمامبعمليةالتعليمالمحاسبيللوفاءباحتياجاتالمجتمعمنالمحاسبة التي يمكن من خلالها تهيئة الكوادر الأكاديمية و المهنية القادرة على سد احتياجات الطلب المتزايد على المحاسبة.

واقع التأهيل المحاسبي في الجزائر :

تم انشاء المعهد المتخصص لمهنة المحاسبة بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 12-288 المؤرخ في 2012/07/21 مؤسسة عمومية ذات طابع صناعي وتجاري يتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي ويخضع للقواعد المطبقة على الادارة في علاقاتها مع الدولة وللقواعد التجارية مع الغير، و يحدد مقره بالجزائر العاصمة ويوضع وصايته تحت وصاية الوزير المكلف بالمالية(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية العدد 43 المواد، 04، 01،02،03 من المرسوم التنفيذي 12-288 المؤرخ في 2012/07/21 والمتضمن انشاء معهد التعليم المتخصص لمهنة المحاسب وتنظيمه وسيره. وحسب المادة 05 من نفس المرسوم يكلف المعهد بضمان التكوين المتخصص قصد الحصول على شهادة الخبير او محافظ الحسابات، ويتولى القيام بما يلي:

- تنفيذ برامج التكوين المتخصص قصد الحصول على شهادة الخبير المحاسب وشهادة محافظ الحسابات.
- ضمان التكوين المتواصل الموجه لمهني المحاسبة.
- المساهمة في تطوير البحث في مجال المحاسبة والجباية والمالية والتدقيق والاعلام الآلي للتسيير.
- المشاركة في تعميم التقنيات العصرية لهندسة التكوين في المحاسبة والتدقيق والمالية.
- اقامة علاقات تبادل وتعاون مع الهيئات الوطنية او الدولية التي تنشط في نفس مجال النشاط.

- حسب المادة 07/06 يتولى ادارة المعهد مجلس ادارة يسيره مدير عام و يراسه الوزير المكلف بالمالية، مزود بمجلس علمي وبيداغوجي.

مجلس الادارة: تتكون عضويته من: ممثل عن الوزير المكلف بالتعليم العالي.، ممثل عن الوزير المكلف بالإحصاء، ممثل عن المجلس الوطني للمحاسبة، ممثل عن جمعية البنوك والمؤسسات المالية، ممثل عن الغرفة التجارية للتجارة والصناعة، ممثل عن المصف الوطني للخبراء المحاسبيين، ممثل عن الغرفة الوطنية لمحافظي الحسابات، ممثل عن الاتحاد الوطني للتامين واعادة التامين، ممثل منتخب من سلك اساتذة المعهد، ممثل منتخب عن طلبة المعهد.

- يعين اعضاء المجلس لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة
- وتشير المادة 14 من المرسوم الى صلاحيات المدير العام للمعهد
- كما تشير المادتين 15 و 16 من المرسوم لصلاحيات المجلس العلمي والبيداغوجي للمعهد المتخصص
- كما يشير المرسوم للإجراءات التفصيلية لكيفية الالتحاق بالمعهد وطرق التكوين (النظري والعملي) سواء بالنسبة لخبير محاسب او محافظ حسابات. وايضا مختلف الامتحانات التي على المتربص اجرائها.
- وقد نص المرسوم في مادته 28 على انه تحدد الامتحانات الكتابية والشفوية بناء على قرار مشترك بين وزير المالية ووزير التعليم العالي والبحث العلمي.

وما يلاحظ انه بإنشاء معهد متخصص تسير الجزائر نحو تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولي لضمان جودة الخدمات المحاسبية عن طريق صقل مخرجات التعليم العالي المحاسبي بالمهارات الضرورية، حيث أن المدخل الحديث للتعليم المحاسبي يمكن من إعداد وتأهيل طالب المحاسبة وإمداده بكافة أنواع المعرفة والمهارات والسلوكيات وإكسابه القدرة على

الاستنتاج والاستقراء والتقييم وإيصال المعلومات بالشكل الذي يخدم مهنة المحاسبة ويطورها باستمرار وهذا ما نجده في المعايير الدولية لاسيما المعيار 3.

تعد مؤسسات التعليم المحاسبي في مقدمة الجهات المسؤولة على اعداد محاسبين مؤهلين تتوفر لديهم المهارات العلمية والعملية التي تمكنهم من مزاولة المهنة /جودة المخرجات بشكل رئيسي تنمية قدرات المحاسبين في تطبيق المعايير المحاسبية بصفة عامة.

ونشير في الأخير أن التعليم العالي في الجزائر مؤخرا عرف الكثير من التغيير في البرامج والتخصصات وتوحيدها على المستوى الوطني، كما عرف التعليم المحاسبي تطورا وإعادة توزيع المقاييس على مختلف المستويات مع إدخال مقاييس جديدة، كما يخصص من الميزانيات السنوية مبالغ معتبرة للخرجات و التربصات العلمية للخريجين لاسيما ان الطالب المتربص يسدد له مبلغ يومي 1200 د ج يوميا طيلة مدة التربص. رغم ذلك إلا انه من خلال استقراء الواقع يلاحظ وجود فجوة ما بين الدراسة النظرية والتطبيقية فضلاً عن عدم مراعاة معايير التعليم المحاسبي عند وضع المناهج الجامعية وتصميمها ولكافة مراحلها مما اثر سلباً على القصور في كفاءة خريجي المحاسبة وقلة مهاراتهم فضلاً عن إهمال النواحي التدريبية أثناء الفترة الدراسية ، إذ أن المحاسب المؤهل يجب أن يكون على درجة من المعارف المهنية والمهارات المهنية فضلاً عن القيم والأخلاق المهنية .ضرورة إجراء دراسة شاملة، لبيان مدى الفجوة بين الخطط الدراسية لتخصص المحاسبة، والواقع التطبيقي للمهنة، ومتطلبات سوق العمل.

<u>سبق لنا وان قمنا بدراسة ميدانية استطلاعية لمعرفة آراء الطلبة وايضا آراء قطاع الأعمال بمنطقة برج بوعريريج حيث:</u>

يتألف مجتمع الدراسة فئات ذات صلة بموضوع البحث هي: أساتذة المحاسبة في **كلية العلوم الاقتصادية و التجارية وعلوم التسيير بجامعة محمد البشير الإبراهيمي– برج بوعريريج**–، الطلبة الدارسون في تخصص المحاسبة، أرباب العمل والمؤسسات التي تتيح الفرصة لتدريب الطلبة محاسبيا. تم توزيع ثلاث استبيات حسب الفئة المستهدفة

وقد تم اختيار عينة قوامها (122) شخص موزعة على الفئات الثلاثة وذلك بهدف ضمان تمثيل العينة لمجتمع الدراسة وعدم إغفال أي فئة لها صلة بموضوع الدراسة حتى نتمكن من الوصول إلى نتائج مقبولة حول موضوع البحث ولتحقيق إمكانية تعميم النتائج.

نجد أن رأي أعضاء هيئة التدريس في أن البرامج التدريبية تحقق الأهداف هو ما بين إلى حد كبير جدا والى حد كبير مما يدل على ضرورة وجود برامج تدريبية حول أسباب عدم وجود برامج تدريبية على مستوى جامعة محمد البشير الإبراهيمي– برج بوعريريج_.

أن سبب عدم وجود برامج تدريبية عائد إلى عدم وجود تكامل بين الجامعة ومراكز التدريب.

إجابات الطلبة عدم تضمن خطة قسم المحاسبة في جامعة محمد البشير الإبراهيمي تدريبا محاسبيا لطلبة مقابل 96,25 %من الطلبة الذين يؤيدون لزوم وجود تدريب محاسبي أثناء الدراسة.

أما عن الساعات المخصصة للتدريب فقد كانت النتيجة 71% دراسة حالة أثناء إعداد مذكرة نهاية التخرج.

الطلبة الذين مارسوا التدريب العملي، علما أن عدد الذين مارسوا هذا التدريب 55 مستجيبا من أصل 84،نجد أن التدريب لم يتم بناءا على تكليف من الجامعة ونرى أن الجامعة لم تختر المؤسسة التي يتم التدريب فيها الطلبة الذين مارسوا والذين لم يمارسوا التدريب) بمعنى يبقى الطالب بعيدا عن الواقع العملي ما لم يقضي فترة تدريبية أثناء دراسته الجامعية مما يؤكد ضرورة التدريب.

100% من مؤسسات التدريب يؤيدون وجود تدريب محاسبي للطلبة أثناء فترة الدراسة.

أن البرامج التدريبية تحقق الأهداف، مما يدل على ضرورة وجود برامج تدريبية ضرورة التدريب وأهميته الكبيرة من وجهة نظر المجيبون من قطاع العمل.

نستنتج من مجمل إجابات أعضاء هيئة التدريس والطلبة وأرباب العمل **حول واقع التعليم المحاسبي**، وجود فجوة كبيرة بين الدراسات الجامعية والواقع العملي، سببه الرئيسي الضعف الكبير أو انعدام البرامج التدريبية في المجال المحاسبي الأمر الذي جعل مخرجات العملية التعليمية لا تتوافق مع متطلبات وحاجات سوق العمل.

خامسا: متطلبات تطوير التعليم المحاسبي في الجزائر

هناك العديد من المتطلبات التي يجب أخذها بنظر الاعتبار في سبيل النهوض بالتعليم المحاسبي وسد الاحتياجات المستمرة والدائمة

- تنمية التفكير التحليلي والابتكاري مع تطوير فلسفة التعليم، خلق توازن بين التوسع والعمق في المادة العلمية والجانب العملي والتطبيقي من ناحية اخرى.
- الاهتمام بالجانب الاخلاقي والإسلامي في برامج التعليم المحاسبي.

➢ التأكيد على ضرورة التعليم المستمر لزيادة المهارات ومواكبة التطورات، على الجامعات أن تراعي عند تقديمها لبرامج تعليم محاسبية المعايير الخاصة بالتعليم المحاسبي الدولي لترقى إلى المستوى العالمي في التعليم المحاسبي ولتناظر أفضل الممارسات في التعليم المحاسبي.

➢ تطوير مهنة المحاسبة يتطلب ابراز دورها في خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية أي تماشيها وظروف البيئة الاقتصادية والاجتماعية.

➢ ضرورة تماشي التطوير المتزامن عناصر النظام المحاسبي المالي كافة (التعليم المحاسبي ، مهنة المحاسبة، قطاع الاعمال، المحاسبة الحكومية....) استمرارية تشخيص المشاكل المحاسبية مع وصف الاجراءات اللازمة للتحسين.

- مد جسور التعاون بين الجامعة و ممارسي المهنة، أي احداث شراكة بين الجامعة والخارج.
- المساهمة في تعليم الطلبة وتعريفهم بقدراتهم المختلفة وميزاتها لإمكانية الاستفادة منهم في ممارسة العمل المحاسبي بعد التخرج وتنفيذ بعض إجراءات العمل المحاسبي أو معظمها.
- المساهمة في تحقيق فاعلية نظام التعليم المحاسبي، وذلك من خلال القدرة على عرض نتائج التطبيقات المحاسبية المطلوبة بالشكل والمحتوى الذي يضمن من خلاله تحقيق الفائدة للمتعلمين، حيث يتيح البرنامج إمكانية تمثيل البيانات بالرسوم البيانية جنباً إلى جنب مع نتائج التطبيقات المحاسبية ولمختلف العلاقات التي يمكن توضيحها وشرحها أو تحليلها.
- المساهمة في القيام بعملية التعليم المحاسبي بسرعة ودقة أكبر، حيث يتيح البرنامج إمكانية معالجة كافة التغيرات التي يمكن أن تحدث على البيانات وإظهار نتائجها من خلال التطبيقات المحاسبية بصورة مباشرة وفورية، وبما يساهم في تقليل الوقت اللازم لتحديد النتائج فضلاً عن ضمان القيام بذلك دون أي أخطاء.
- يمكن تحديد مجموعة من المتطلبات التي يمكن أن تساهم في زيادة كفاءة وفاعلية نظام التعليم المحاسبي من خلال الإستفادة من أساليب التعليم الإلكتروني والتي تتعلق بكل من: المتطلبات التقنية والمتطلبات المعرفية:

✓ الاهتمام بنوعية الطلبة المقبولين للدراسة في أقسام المحاسبة في المعاهد والكليات .

✓ تنمية المهارات الذاتية للطلبة في التعامل مع تقنيات المعلومات أثناء الدراسة أولاً ومن ثم في مجال مزاولة العمل الوظيفي فيما بعد.

✓ البحوث المقدمة من قبل المتخصصين: تساهم البحوث المقدمة من قبل المتخصصين في المجالات المحاسبية المختلفة في تطوير التعليم المحاسبي، وذلك من خلال مناقشة الأفكار والمعوقات التي يتم تحديدها ومن ثم المساهمة في إعطاء الرأي العلمي بشأنها وحلها بما يضمن تسهيل فهمها وتطبيقها من قبل الباحثين أو المحاسبين للعمل المحاسبي.

✓ تشجيع التعاون بين الأكاديميين والممارسين لمهنة المحاسبة، واستطلاع آراء الممارسين حول احتياجات الممارسة العملية، ومدى وفاء برامج التعليم بمتطلبات التطبيق المتطورة.

- تكثيف التعاون والتكامل بين الجامعة ومراكز التدريب لتقريب الطلبة أكثر من الواقع العملي.
- التعاقد مع مكاتب المحاسبة للقيام بدورات تدريبية مكثفة لفائدة الطلبة في الجامعة وتسخير الإمكانيات اللازمة لذلك.
- التركيز على النوع وليس الكم في الدورات التدريبية، ضرورة الاعتماد على نتائج تقييم الدورات التدريبية في الحصول على المعلومات العكسية لتعزيز النتائج والإجراءات الايجابية ومعالجة النواحي السلبية في دورات قادمة.
- اعتبار برامج التدريب بمثابة مقاييس من أجل الاستفادة بشكل أكبر.
- استخدام التكنولوجيا في مجال التدريب المحاسبي.
- يجب أن تتضمن الخطة الدراسية لطلبة المحاسبة في الجامعات فترة تدريبية ميدانية إلزامية خصوصا وأنه يتم تخصيص جزء هام من الميزانية سنويا للخرجات والتربصات للطلبة لاسيما في الاطوار النهائية، وعلى القطاعين الخاص والعام تحمل مسؤولية نجاح مثل هذه البرامج مما يعمق الربط بين الدراسة النظرية والتطبيق العملي.
- وجوب قيام التدريب المحاسبي على أسس علمية منظمة بحيث يتم تحديد الاحتياجات التدريبية ثم تحديد الأهداف التدريبية ثم تصميم التدريب بما يحقق الاحتياجات والأهداف ثم تنفيذ التدريب وفي الأخير تقييم التدريب.
- الاهتمام بمدخلات نظام التعليم المحاسبي . الأستاذ الجامعي، حيث يمكن أن يساهم المتخصصون بالبحث العلمي المحاسبي بصورة أكبر في تطوير التعليم المحاسبي من خلال تقديم الأفكار الحديثة في سبيل تزويدها إلى طلبة الدراسات العليا وجعلها موضوعات لدراستهم تحت إشراف علمي متخصص ومهتم بمثل تلك الموضوع وذلك من خلال ضرورة تهيئة الكوادر المحاسبية القادرة على ممارسة العمل المحاسبي.

وتنشأ هذه الأهمية من خلال ضرورة توفير القاعدة العلمية القادرة على تزويد الأشخاص المؤهلين لممارسة العمل المحاسبي (المدخلات) بالأسس العلمية المحاسبية بدرجة تؤهلهم لذلك وبما يؤدي إلى تحقيق كفاءة وفاعلية نظام التعليم المحاسبي.

- الاهتمام بالتغذية العكسية, وذلك من خلال ضرورة تقييم العناصر السابقة ومحاولة تطويرها بين فترة وأخرى ، إضافة إلى ضرورة الاهتمام بالتعليم المستمر الذي يمكن من خلاله زيادة فاعلية نظام التعليم المحاسبي في ضوء التغيرات العديدة التي تحصل بصورة مستمرة في كافة مجالات الحياة.
- زيادة الاهتمام بالعوامل البيئية التي تؤثر على المجتمع.
- زيادة الاهتمام بالعوامل السلوكية التي تؤثر على أفراد المجتمع.

ولكي تستطيع المحاسبة من توصيل المعلومات اللازمة على التغيرات أعلاه وأخذها بنظر الاعتبار عند ممارسة العمل المحاسبي، وخاصةً فيما يتعلق بالجانب التطبيقي والعملي للمحاسبة في الوحدات الاقتصادية المختلفة، فان الأمر يتطلب ضرورة مواصلة العلاقات بين عملية التعليم المحاسبي والقائمين على العمل المحاسبي (المحاسبين) بصورة مستمرة وعدم البقاء على المعلومات التي حصلوا عليها من خلال دراستهم في السنوات السابقة، وبما يعني أيضاً أنه يجب الاهتمام بمواصلة عملية التعليم المحاسبي من قبل القائمين على العمل المحاسبي في الوحدات الاقتصادية المختلفة وذلك من خلال:.

1. الالتحاق في الدورات التدريبية التي تقيمها الكليات في وحدات التعليم المستمر.
2. عقد الندوات والمؤتمرات من قبل نقابة المحاسبين والمدققين بمشاركة أعضاء النقابة العاملين في الوحدات الاقتصادية المختلفة.

3. تشجيع العاملين على العمل المحاسبي في الوحدات الاقتصادية على إجراء البحوث التطبيقية في ضوء المشاكل التي يواجهونها أثناء عملهم، وتقديم المستلزمات المطلوبة من قبل الوحدات الاقتصادية التي يعملون فيها أو من قبل الوزارات المتخصصة، أو من قبل نقابة المحاسبين والمدققين.

- ان مهنة المحاسبة تعتمد في تطويرها على مخرجات التعليم المحاسبي، والبناء الصحيح له لا يكون إلا من خلال التغيير والتطوير المستمر والمتكامل بين الدراسة والتطبيق العملي. يعد تطوير المسار العلمي والتعليمي حاجة ملحة لمواجهة متطلبات العمل، ويتم ذلك من خلال تطبيق معايير التعليم الدولية لتطوير مخرجات التعليم بإدخال تحسينات على المناهج الدراسية المحاسبية وتعديل عدد من الجوانب من دون تغيير في التصورات الاساسية، وذلك بجعل هذا المنهج المحاسبي يواكب التطورات المتسارعة في مجال العمل المحاسبي، وحتى تبقى هذا المنهج باستمرار صورة واضحة تعكس حالة المجتمع وثقافته وحاجاته ويتلاءم مع البيئة المتطورة لمهنة المحاسبة.
- التأكيد على التكامل بين التعليم المحاسبي ومتطلبات المهنة وسوق العمل في ظل المتغيرات والتطورات المستمرة في عالم التكنولوجيا، إذن مهمة تطوير التعليم المحاسبي يقع في المرحلة الاولى على الجامعات والمعاهد والمدارس العليا، أما في المرحلة الثانية فمن اختصاص مكاتب الخبرة المحاسبية ومحافظي الحسابات والمحاسبين المعتمدين, وقطاع الأعمال وتعتبر كلها عناصر متكاملة لتطوير العملية التعليمية المحاسبية كما أنه يجب توجيه بحوث التخرج نحو المشاكل والصعوبات العملية التي تتعرض لها هذه الفئات وبالتالي تساهم البحوث في حل مشاكل عملية وفعلية.

هوامش البحث:

1- م.م. حاكم جبوري الخفاجي، تطبيق المعايير المهنية العالمية لعضو هيئة التدريس لتحسين جودة العملية التعليمية(دراسة حالة في جامعة الكوفة)، وقائع المؤتمر العلمي الأول لكلية الإدارة والاقتصاد/جامعة القادسية للمدة من 17-18 آذار 2009.

2- م.م. حاكم جبوري الخفاجي، تطبيق المعايير المهنية العالمية لعضو هيئة التدريس لتحسين جودة العملية التعليمية(دراسة حالة في جامعة الكوفة)، وقائع المؤتمر العلمي الأول لكلية الإدارة والاقتصاد/جامعة القادسية للمدة من 17-18 آذار 2009.

3- .(م.م. حاكم جبوري الخفاجي، تطبيق المعايير المهنية العالمية لعضو هيئة التدريس لتحسين جودة العملية التعليمية(دراسة حالة في جامعة الكوفة)، وقائع المؤتمر العلمي الأول لكلية الإدارة والاقتصاد/جامعة القادسية للمدة من 17-18 آذار 2009.

4- سالم بن سعيد القحطاني، مدى ملاءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل، الإدارة العامة، المجلد الثامن والثلاثون، العدد الثالث، معهد الادارة العامة، الرياض، أكتوبر 1998 .

5- أنمار أمين حاجي وعبد الغفور حسن كنعان، الرقابة الأخلاقية للمتغيرات الأساسيةفي التعليم الجامعي، المؤتمر العلمي الدولي السنوي السادس "أخلاقيات الأعمال ومجتمع المعرفة"، جامعة الزيتونة الأردنية،17-19 نيسان، 2006.

6- محمد قاسم علي قحوان، أبرز التحديات التي تواجه التعليم العالي في اليمن، المؤتمر الدولي الأول حول تطوير البحث العلمي في التعليم العالي، جامعة الزرقاء،الأردن، 11-13 أوت 2014.

7- من:

- بلال امجد الصائغ، دور التعليم المحاسبي الجامعي في تاهيل الخريجين على استخدام الحاسوب في العمل المحاسبي، مجلة تكريت للعلوم الادارية والاقتصادية، المجلد 6، العدد 30 ، اليمن، 2014، ص 168 .
- نصيب حفيزة، التعليم العالي وتكييفه مع المحيط الاقتصادي بين الواقع والتحديات "دراسة حالة الجزائر"، المؤتمر الدولي الأول حول تطوير البحث العلمي في التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن، 11-13 أوت 2014.

8- سالم بن سعيد القحطاني، مدى ملاءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل، الإدارة العامة، المجلد الثامن والثلاثون، العدد الثالث، معهد الادارة العامة، الرياض، أكتوبر 1998 .

9- طارق سلامة محمد أحمد، سياسات التعليم العالي في البحث العلمي في ضوء ضمان الجودة، المؤتمر الدولي الأول حول تطوير البحث العلمي في التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن، 11-13 أوت 2014 .

10- أنمار أمين حاجي وعبد الغفور حسن كنعان، الرقابة الأخلاقية للمتغيرات الأساسيةفي التعليم الجامعي، المؤتمر العلمي الدولي السنوي السادس "أخلاقيات الأعمال ومجتمع المعرفة"، جامعة الزيتونة الأردنية،17-19 نيسان، 2006.

11- سامية غربي وراضية سعدي، آليات تطوير التعليم العالي وربطه بالبحث العلمي في الجزائر، المؤتمر الدولي الأول حول تطوير البحث العلمي في التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن، 11-13 أوت 2014 .

12- سامية غربي و راضية سعدي، سامية غربي وراضية سعدي، آليات تطوير التعليم العالي وربطه بالبحث العلمي في الجزائر، المؤتمر الدولي الأول حول تطوير البحث العلمي في التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن، 11-13 أوت 2014 .

13- سالم بن سعيد القحطاني، مدى ملاءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل، الإدارة العامة، المجلد الثامن والثلاثون، العدد الثالث، معهد الادارة العامة، الرياض، أكتوبر 1998 .

14- سامية غربي و راضية سعدي، سامية غربي وراضية سعدي، آليات تطوير التعليم العالي وربطه بالبحث العلمي في الجزائر، المؤتمر الدولي الأول حول تطوير البحث العلمي في التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن، 11-13 أوت 2014 .

15- أنمار أمين حاجي وعبد الغفور حسن كنعان، الرقابة الأخلاقية للمتغيرات الأساسيةفي التعليم الجامعي، المؤتمر العلمي الدولي السنوي السادس "أخلاقيات الأعمال ومجتمع المعرفة"، جامعة الزيتونة الأردنية،17-19 نيسان، 2006.

16- من:

- أسامة عبد اللطيف محمود وآخرون، دور التعليم المحاسبي في ترسيخ الممارسات الأخلاقية لمهنة المحاسبة والتدقيق والحد من الفساد: دراسة تطبيقية على الجامعات الأردنية، المؤتمر العلمي الدولي السنوي السادس "أخلاقيات الأعمال ومجتمع المعرفة"، جامعة الزيتونة الأردنية كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية17-19 نيسان 2006.
- زياد هاشم السقا و خليل إبراهيم الحمدان ، دور التعليم الالكتروني في زيادة كفاءة وفعالية التعليم المحاسبي، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد2، 2012، ص 49.
- عبد الله بن صالح، أهمية تطوير التعليم المحاسبي في ضوء مستجدات معايير الإبلاغ المالي الدولية ودورها في تحرير الخدمات المحاسبية في الدول العربية، أطروحة دكتوراه غير منشورة،كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة حسيبة بن بوعلي، شلف ، الجزائر، 2017/2016.

17- طلال الجحاوي و مؤيد محمد الفضل، تقويم دور مناهج التعليم المحاسبي الجامعي في بناء المهارات المهنية واتجاهات تطويرها، المجلة العربية للمحاسبة، المجلد الثامن، العدد الأول، ماي 2005.

18- علي عبد الحسين هاني الزاملي، التعليم المحاسبي ودوره في تطوير المهارات المهنية لخريجي قسم المحاسبة ، مجلة الادارة والاقتصاد، المجلد2 ، العدد 12 ، جامعة القادسية، العراق، ص 292/291 .

19- من:

- طارق سلامة محمد أحمد، مرجع سابق.
- الفاتح الامين عبد الرحيم الفكي، تطور مقترح لتطبيق معايير التعليم المحاسبي ودورها في ضبط جودة المناهج المحاسبية في الجامعات السعودية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 07، العدد 16، المملكة العربية السعودية، 2014، ص 118.

20- هنية بنت عبد الله سعداوي، تطوير أساليب التدريس الجامعي في ضوء مهارات التفكير العليا، المؤتمر الدولي الأول حول تطوير البحث العلمي في التعليم العالي، جامعة الزرقاء،الأردن، 11-13 أوت 2014 .

21- هنية بنت عبد الله سعداوي، مرجع سابق.

22- مداني بن بلغيث وفريد عوينات، الإصلاح المحاسبي في الجزائر دراسة تحليلية تقييميه،ملتقى حول الإصلاح المحاسبي في الجزائر ،جامعة ورقلة،15/14/ نوفمبر 2011.
23- مداني بن بلغيث و فريد عوينات، مرجع سابق.
24- طلال الججاوي ومؤيد محمد الفضل، مرجع سابق.
25- من:

- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 43، من المرسوم التنفيذي 12-288 المؤرخ في 2012/07/21 يتضمن إنشاء معهد التعليم المتخصص لمهنة المحاسب وتنظيمه وسيره.
- عبد الله بن صالح و محمد راتول، أهمية تطبيق الاتجاهات الحديثة للتعليم والتاهيل المحاسبي وفق معايير التعليم المحاسبي الدولية في تعزيز جودة المخرجات المحاسبية: دراسة حالة الجزائر – تونس– المغرب، دراسات، مجلة دولية محكمة علمية محكمة، العدد الاقتصادي، العدد 27، سبتمبر 2016، جامعة الأغواط.
- يحدد المرسوم التنفيذي رقم 72/11 المؤرخ في 2011/02/16 الشهادات الجامعية التي تمنح الحق المشاركة في مسابقة الالتحاق بمعهد التعليم المتخصص لمهنة المحاسب في مادتي 03/02 .

اتجاهات أعضاء خلية ضمان الجودة بجامعة سطيف 1 –الجزائر– نحو مدى تطبيق معايير ضمان جودة التكوين المعتمدة في المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي.

د. صليحة رقاد.

أستاذة محاضرة بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة سطيف 1– الجزائر– قسم العلوم التجارية

عضو خلية ضمان الجودة بجامعة سطيف1، الجزائر

البريد الالكتروني:nivine1982@yahoo.fr

د. ياسين لعكيكزة

استاذ مساعد بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة برج بوعريريج، قسم العلوم التجارية

البريد الالكتروني: lakikzay@yahoo.fr

الملخص:

*تهدف هذه الدراسة للتعرف على مدى تطبيق **معايير ضمان جودة التكوين المعتمدة في المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي** بجامعة فرحات عباس سطيف -1- من وجهة **أعضاء خلية ضمان الجودة فيها**. ولتحقيق هدف الدراسة، تم تطبيق الاستمارة كأداة قياس، بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لها. وقد توصلت الدراسة إلى تطبيق **معايير ضمان جودة التكوين المعتمدة في المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي** بدرجات متفاوتة في الجامعة محل الدراسة، حيث وافق مجتمع البحث المستهدف بدرجة ضعيفة إن لم نقل ضعيفة جدا على تطبيق معايير إعداد عروض التكوين وقيادتها، ومعايير مرافقة الطالب في تكوينه، ومعايير مراجعة وتقييم المواد التعليمية، ومعايير التوجيه والإدماج المهني، ومعايير التكوين المتواصل، في حين وافق مجتمع البحث المستهدف على تطبيق كل من معايير مراقبة التحصيل العلمي والمعرفي للطلبة ومعايير التكوين المتواصل بدرجة متوسطة، وبصفة عامة يمكن القول بأنّ تطبيق معايير ضمان جودة التكوين في الجامعة محل الدراسة كان بدرجة ضعيفة، وعلى ضوء هذه النتائج، قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات لتحسين جودة التكوين بالجامعة محل الدراسة.*

الكلمات المفتاحية: *معايير ضمان جودة التكوين، المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي، اتجاهات، أعضاء خلية ضمان الجودة، جامعة سطيف 1.*

المقدمة:

لا أحد ينكر حقيقة أننا نعيش في عصر أصبحت فيه المعرفة دالـة للثـروة ومصـدرا أساسـيا للنمـو ومحركـا فـاعلا لجميـع الأنشطة الاقتصـادية، فقد أضـحى تطـور وتنمية المجتمعات المعاصرة يتأثر أكثر فأكثر بدرجة امتلاكها لمصادر المعرفة وقدرتها على إنتاجها بعدما تأكد عدم جدوى امتلاك الموارد الماديـة لوحـدها. ويعـدّ التعلـيم بصـفة عامـة والتعلـيم العـالي بصفة خاصة من أهم ركائز اقتصاد ومجتمع المعرفة، لما له مـن تـأثير مباشـر علـى الرفـع مـن القـدرات الإبداعيـة للمـوارد البشـرية والرفـع مـن مسـتوى تأهيلهـا، الأمـر الـذي اسـتدعى ضرورة الاهتمام بجودة خدماتها التعليمية والبحثية وفي خدمة المجتمـع حتـى تكون مخرجاتها متميزة ومتواءمـة مـع متطلبات السوق المحلي والدولي، فسعت لتحقيق ذلك إلى إنشاء نظام لضـمان جودة التعليم العـالي تأكيدا منها علـى التزامها بجودة التعليم لضمان جودة الخريج ومنافسته عالميا.

وقد سـعت السـلطات الجزائريـة ممثلـة فـي وزارة التعلـيم العـالي والبحـث العلمـي منـذ الموسـم الجـامعي 2004-2005 فـي إحـداث نظـام تعلـيم عـالي جديـد يُعـرف بنظـام الليسـانس- الماستر والدكتوراه (ل.م.د) والذي يهدف إلى مواكبة الجامعات العالميـة فـي إطـار مشـروع عـالمي يـدعو إلـى المنافسـة فـي امتلاك المعرفة وتطبيقها، وقد حرصت الوزارة أيضا على دعم مسار هذا الإصـلاح من خلال اهتمامها بتطبيق نظام ضمان الجـودة فـي مؤسسـات التعلـيم العـالي الجزائريـة، حيـث أنشـأت سنة 2010 اللّجنـة الوطنيـة لتطبيـق نظـام ضـمان الجـودة فـي مؤسسات التعليم العالي (CIAQES) *، وفق القرار الوزاري رقم167 الصـادر بتـاريخ 2010/05/31، وهـذا إن دلّ علـى شـيئ ، فإنّمـا يـدل علـى حـرص وزارة التعلـيم العـالي والبحـث العلمـي علـى وضـع أو تشـكيل اللّبنـة الأساسـية لتطبيـق منـهج إدارة الجـودة الشـاملة فـي مؤسسـات التعلـيم العـالي الجزائريـة والوصـول بهـا نحـو الاعتماديـة العالميـة. ولتحسـين جـودة مخرجـات مؤسسـات التعلـيم العـالي الجزائريـة، قامـت لجنـة (CIAQES) بإعـداد المرجـع الـوطني لضـمان جـودة التعلـيم العـالي، وقـد أعلنـت عـن الانتهـاء مـن إعـداده فـي 26 ينـاير 2014 ، وهو يشمل مجموعة من معايير الجودة التي ينبغي على مؤسسات التعليم العالي الجزائرية تطبيقها للارتقاء بجودة مخرجاتها.

مشكلة الدراسة:

يعدّ التكوين (التعليم) أحد أهم الوظائف الأساسية لمؤسسات التعليم العـالي، وبـالنظر لأهميتـه فـي تكوين معـارف ومهـارات الطالب، وضعت له لجنة (CIAQES) مجموعة من المعايير التـي تمـس مختلـف مجـالات التكـوين، وهـي: مجـال إعـداد عروض التكوين وقيادتها، ومجال مرافقة الطالب في تكوينـه، ومجـال تقيـيم ومراجعـة المـواد التعليميـة، ومجـال مراقبـة التحصيل العلمي والمعرفي للطالب، ومجال التوجيه والإدمـاج المهنـي، ومجـال التكـوين فـي الـدكتوراه، ومجـال التكـوين المتواصـل. ونحـاول مـن خـلال هـذه الدراسـة، معرفـة مـدى تطبيق معايير الجودة الخاصة بمجالات التكوين والمعتمدة في المرجـع الـوطني لضـمان جـودة التعلـيم العـالي فـي إحـدى الجامعـات العريقـة والمتميـزة فـي دولـة الجزائـر، وهـي جامعـة فرحـات عبـاس –سـطيف1– وتحديـدا مـن وجهـة نظـر أعضـاء خليـة ضـمان الجـودة بالجامعـة. وعلـى ضـوء مـا طُـرح، تُحـاول هذه الدراسة معالجة الإشكالية التالية:

ما مدى تطبيق معايير ضمان جودة التكوين المعتمدة في المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي بجامعة فرحات عباس سطيف -1- من وجهة نظر أعضاء خلية ضمان الجودة ؟

ويندرج تحت هذا السؤال الرئيسي، الأسئلة الفرعية التالية:

1- هـل هنـاك تطبيـق فعلـي لمعـايير مجـال إعـداد عـروض التكـوين وقيادتهـا فـي جامعـة سـطيف -1- مـن وجهـة نظـر أعضاء خلية ضمان الجودة ؟

2- هل هناك تطبيق فعلي لمعايير مجال مرافقة الطالب في تكوينه في جامعة سطيف -1- من وجهة نظر أعضاء خلية ضمان الجودة ؟

3- هـل هنـاك تطبيـق فعلـي لمعـايير مجـال تقيـيم ومراجعـة المـواد التعليميـة فـي جامعـة سـطيف -1- مـن وجهـة نظـر أعضاء خلية ضمان الجودة ؟

* La Commission d'Implémentation d'un systéme Assurance Qualité pour L'enseignement Supérieur en Algérie.

4- هل هناك تطبيق لمعايير مجال مراقبة التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة في جامعة سطيف -1- من وجهة نظر أعضاء خلية ضمان الجودة ؟

5- هل هناك تطبيق فعلي لمعايير التوجيه والادماج المهني للطلبة في جامعة سطيف -1- من وجهة نظر أعضاء خلية ضمان الجودة ؟

6- هل هناك تطبيق فعلي لمعايير مجال التكوين في الدكتوراه في جامعة سطيف -1- من وجهة نظر أعضاء خلية ضمان الجودة ؟

7- هل هناك تطبيق فعلي لمعايير مجال التكوين المتواصل في جامعة سطيف -1- من وجهة نظر أعضاء خلية ضمان الجودة ؟

الفرضيات:

تسعى هذه الدراسة إلى اختبار **الفرضيات التالية:**

الفرضية الصفرية الأولى: لا يتم تطبيق معايير مجال إعداد عروض التكوين وقيادتها في جامعة سطيف -1- من وجهة نظر أعضاء خلية ضمان الجودة .

الفرضية الصفرية الثانية: لا يتم تطبيق معايير مجال مرافقة الطالب في تكوينه في جامعة سطيف -1- من وجهة نظر أعضاء خلية ضمان الجودة .

الفرضية الصفرية الثالثة: لا يتم تطبيق معايير مجال تقييم ومراجعة المواد التعليمية في جامعة سطيف -1- من وجهة نظر أعضاء خلية ضمان الجودة .

الفرضية الصفرية الرابعة: لا يتم تطبيق معايير مجال مراقبة التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة في جامعة سطيف -1- من وجهة نظر **أعضاء خلية ضمان الجودة** .

الفرضية الصفرية الخامسة: لا يتم تطبيق معايير التوجيه والادماج المهني للطلبة في جامعة سطيف -1- من وجهة نظر أعضاء خلية ضمان الجودة .

الفرضية الصفرية السادسة: لا يتم تطبيق معايير مجال التكوين في الدكتوراه في جامعة سطيف -1- من وجهة نظر أعضاء خلية ضمان الجودة .

الفرضية الصفرية السابعة: لا يتم تطبيق معايير مجال التكوين المتواصل في جامعة سطيف -1- من وجهة نظر أعضاء خلية ضمان الجودة.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق جملة من الأهداف، أهمّها:

1 - التعرّف إلى مدى تطبيق **معايير ضمان جودة التكوين المعتمدة في المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي** بجامعة فرحات عباس سطيف -1- من وجهة نظر **أعضاء خلية ضمان الجودة بها.**

2- محاولة التوصّل إلى نتائج واقتراحات تساعد القائمين على الكلية على إيجاد الآليات المناسبة لتطبيق **معايير ضمان جودة التكوين المعتمدة في المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي** بجامعة فرحات عباس سطيف -1- بنجاح وبالتالي تحسين مستوى أداءها.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في إلقاء الضوء على موضوع يتسّم بالحداثة والجديّة في مؤسسات التعليم العالي، ألا وهو موضوع ضمان جودة التعليم العالي، كما تظهر أهمية الدراسة أيضا، فيما يلي:

1- عدم وجود الوعي الكافي بأهمية تطبيق **معايير ضمان جودة التكوين المعتمدة في المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي** لدى القائمين على مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

2- ضعف جودة المخرجات في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية يشير إلى الحاجة إلى تطبيق **معايير ضمان جودة التكوين المعتمدة في المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي** .

محدّدات الدراسة:

1- الحدود المكانية "المؤسسيّة": طُبّقت هذه الدراسة في جامعة فرحات عباس سطيف-1-.

2- الحدود الزمانيّة: غطت هذه الدراسة السداسي الأول والثاني من الموسم الجامعي 2017/2016.

3- الحدود البشريّة: اهتمت الدراسة باستقصاء آراء جميع أعضاء خلية ضمان الجودة بجامعة فرحات عباس سطيف-1- كمجتمع بحث مستهدف.

4- الحدود الموضوعيّة: تناولت الدراسة اتجاهات أعضاء خلية ضمان الجودة بجامعة فرحات عباس سطيف-1- نحو مدى **معايير ضمان جودة التكوين المعتمدة في المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي** .

مصطلحات الدراسة:

ضمان جودة التعليم العالي: ونعي به السياسات والآليات التي تعتمدها مؤسسة التعليم العالي لضمان احترام معايير جودة التعليم العالي.

المعيار: ونعني به القاعدة التي يتعين عدم الإخلال بها وعلى أساسها نقيس الجودة.

المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي: وهو وثيقة يحدد فيها مفهوم الجودة المعتمد في مؤسسة التعليم العالي وبشكل مفصل، وفي كثير من الأحيان ما ينظم في شكل ميادين خاصة بالأنشطة الرئيسية لمؤسسة التعليم العالي.

أدبيات الدراسة:

أولا- مفهوم نظام ضمان جودة التعليم العالي: حرص المهتمون بمجال الجودة في التعليم العالي على تقديم مجموعة من التعاريف الخاصة به، نذكر منها: عرّف نظام ضمان الجودة على أنّه:" عملية منظمة لتفحص النوعية تفضي إلى التأكد من وفاء المؤسسة التعليمية (أو البرنامج) بالمعايير، ومن قدرتها على التحسين المستمر والوفاء بها لاحقا، بحيث أن المؤسسة تضمن الجودة لنفسها، وبحيث أنّ الجهة الخارجية تضمن للجمهور العام جودة التعليم في المؤسسة" (الخطيب والخطيب، 2011). وعرّف أيضا على أنّه: "فحص إجرائي نظامي للمؤسسة وبرامجها الأكاديمية لقياس المنهجية من حيث مناسبة الترتيبات المخططة لتحقيق أهدافها، والتطبيق من حيث توافق الممارسة الفعلية مع الترتيبات المخططة، والنتائج من حيث تحقيق الترتيبات والإجراءات للنتائج المطلوبة، والتقييم والمراجعة من حيث قيام المؤسسة بالتعلم والتحسين من خلال تقييمها الذاتي للترتيبات والطرق والتنفيذ والنتائج" (أبو الرب ، 2012). وذكر **المليجي** (2010) عدة تعاريف لنظام ضمان جودة التعليم العالي، نذكر منها: "مجموعة الأدوات والأساليب والاجراءات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والحفاظ على استمراريتها داخل المؤسسة التعليمية"؛ وهو أيضا: "مجموعة الأنشطة والاجراءات التي تهدف إلى تحقيق جودة المنتج التعليمي وفق المعايير المحددة؛ كما أنّه: "منحى نظامي يقوم على بناء الجودة في مكونات النظام التعليمي نفسه، أي مدخلاته وعملياته ومخرجاته لضمان أنّ الموارد تتفق وتوجه وفق الخطط والأهداف والمعايير ومؤشرات الأداء المتفق عليها".وعرّف أيضا على أنّه: "الأداة التي تعتمدها مؤسسة التعليم العالي لتؤكد لنفسها ولأصحاب المصلحة بأنّ تمّ تحقيق الحد الأنى من الالتزام " (Berrouche,Bouzid , 2012). ونفرق عموما بين شكلين من أشكال ضمان الجودة، هما: ضمان الجودة الداخلية وضمان الجودة الخارجية.

ضمان الجودة الداخلية: وتعرّف على أنّها: "جملة من الممارسات الداخلية التي تهدف إلى متابعة وتحسين جودة عمليات المؤسسة" (Boubakour, 2013).

- **ضمان الجودة الخارجية:** ويمكن تعريفها على أنّها: جملة من الممارسات التي تقوم بها هيئة خارجية، مستقلة عموما، وعادة ما يطلق عليها تسمية وكالة التقييم/الاعتماد والتي تهدف إلى اضفاء شفافية وموضوعية نتائج ممارسات مؤسسة التعليم العالي.

ثانيا- مراحل تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: يمر تطبيق نظام ضمان الجودة بثلاث مراحل أساسية ومكملة لبعضها البعض، هي(Boubakour, 2013):

أ. **مرحلة تشكيل سياسة ضمان الجودة على المستوى المركزي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي):** يطرح تطبيق نظام ضمان الجودة على مستوى السياسة ثلاثة أسئلة أساسية، هي:

- **تحديد أهداف النظام (لماذا نطبق النظام؟):** وتتباين الأهداف من تطبيقه من رقابة الجودة، المساءلة وتحسين الجودة.
- **اختيار الآليات (ماهي الآلية المناسبة؟):** بناء على ما تم تحديده من أهداف، يطرح الانشغال الثاني والمتمثل في تحديد الآليات المناسبة لتحقيق الأهداف المسطرة من: آلية التقييم، آلية الاعتماد وآلية التدقيق.
- **نطاق وأبعاد النظام (ما هو الحجم؟):** من الضروري دراسة وتحديد النطاق الذي يعنى بتطبيق نظام ضمان الجودة سواء كانت مؤسسات تعليمية عامة، مؤسسات تعليمية خاصة، جميع المؤسسات التعليمية أو بعضها، مؤسساتي أو برامجي، جميع البرامج، مؤسسة تعليمية أجنبية أو وطنية.

ب. **مرحلة ضمان الجودة الداخلية والتقييم الذاتي:** بعد تحديد السياسة العامة لنظام ضمان الجودة على المستوى المركزي، يتعين على مسؤولي الجامعات الجزائرية العمل على ضمان الجودة داخل مؤسساتهم لتحقيق رضى أصحاب المصلحة الداخلية والخارجية معا، من خلال القيام بجملة من الممارسات المتمثلة في:

- **إدارة الجـــودة:** وشـمل جملــة ن المهــام، تتمثـل فــي: التخطيط، التنفيذ، الفحص والتصحيح، بهدف تحقيق التحسين المستمر في جودة خدمات مؤسسة التعليم العالي؛

إعداد إطار مرجعي للجودة، ويعرف علىأنـه: "جملة أهداف تعدها مؤسسة التعليم العالي تحسبا للتقييم الذاتي ليكون بمثابة دليل اندماج إدارة المؤسسة في مسار الجودة. ويكون وصف النتـائج المنتظـرة، وعـرض الأجهـزة المتـوفرة، ثـم العمليـات المنجزة ومؤشرات القياس هي العناصر التي ستبرز في عملية التقييم الذاتي" (Herzallah, 2014)؛

- **التقييم الذاتي**، ويمكن تعريفه على أنّه: اجراء داخلي تقوم به المؤسسة بشكل دوري ومنتظم ووفق منهجية محددة، لقياس وتقييم مستوى جودة أنشطتها ووظائفها مقارنة بما ورد في إطار مرجع جودتها، وعرض مختلف النتائج في تقرير.
- **ضـمان الجـودة الخارجيـة:** يعـدّ نظـام ضـمان الجـودة الخارجية الحلقة المكملة التي تضفي المصداقية على اجراء التقييم الذاتي **الـذي** تقوم بـه مؤسسة التعليم العالي. ويستند اجراء ضمان الجودة الخارجية على دراسة تقرير التقييم الذاتي من طرف هيئة ضمان الجودة، وذلك من منطلق موقعهم الخارجي ونظرتهم الأكثر شمولية وخبراتهم وتجاربهم السابقة مع البرامج المماثلة.

ثالثا– التجربة الجزائرية في مجال ضمان جودة التعليم العالي: بدأ الاهتمام بالجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية سنة 2008، عندما قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتنظيم كل من المؤتمر الوطني للتعليم العالي والبحث العلمي بتاريخ 19 و 20 ماي 2008 ، الذي كان تحت عنوان: "الحوصلة المرحلية بعد أربع سنوات من تطبيق نظام ل. م. د"، والندوة الدولية حول ضمان الجودة في التعليم العالي بتاريخ 01و02 جوان 2008، والذي كان تحت عنوان: "ضمان الجودة في التعليم العالي بين الواقع والمتطلبات"، والذي شارك فيه إلى جانب أساتذة جامعيين خبراء من البنك الدولي، اليونسكو، الاتحاد الأوروبي والبلدان المغاربية. وقد أوصى الملتقيان بحتمية تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية. وبصدور القرار الوزاري رقم 167 المؤرخ في 2010/05/31 المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي(CIAQES) **La Commission d'Implémentation d'un système Assurance Qualité pour l'Enseignement Supérieur en Algérie** ، والمكونة من خبراء وأعضاء هيئة تدريس وإطارات عليا في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. وهي تهدف إلى (http://www.ciaqes-mesrs.dz/presentation_suite.html):

1. دعم تطوير ممارسات ضمان الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي؛
2. متابعة وتفعيل ممارسات ضمان الجودة بالاعتماد على اجراء التقييم الذاتي في المقام الأول لتحسين حوكمة مؤسسة التعليم العالي؛
3. تهيئة الأدوات والآليات المناسبة لإنشاء هيئة التقييم.

وتعتبر اللجنة الوطنية مكلفة بالتنسيق مع الوكالات والهيئات المعنية بما يلي (مبارك علاق، 2012):

- إنشاء مرجع وطني يتضمن المقاييس والمعايير المتعلقة بضمان الجودة في ضوء المعايير الدولية؛
- تحدّيد معايير إنتقاء مؤسسات التعليم العالي الرائدة والمسؤولين عن ضمان الجودة لكل مؤسسة؛
- وضع برنامج إعلامي يستهدف المؤسسات المعنية ووضع خطة تكوين لفائدة المسئولين عن ضمان الجودة؛
- تحدّيد برنامج لتنفيذ عمليات ضمان الجودة داخل المؤسسات المعنية وضمان متابعة تنفيذها؛
- تنظيم العمليات الأولية للتقييم الذاتي للمؤسسات والأنشطة المستهدفة؛
- تنظيم عمليات تقييم خارجي للمؤسسات والأنشطة المستهدفة؛
- ضمان المراقبة في مجال ضمان الجودة؛
- والجمع بين العناصر الضرورية لتحدّيد سياسة وطنية ونموذج لضمان الجودة وتحضير شروط إنشاء وكالة مكلفة بوضع هذه السياسة.

وقد تمّ تبني ضمان الجودة الداخلي، كخيار استراتيجي على حساب ضمان الجودة الخارجي والذي تمّ تأجيله إلى وقت لاحق مع بروز مؤسسات متنوعة الطبيعة والشكل القانوني. وقد أعطي للتقييم الذاتي، الأولوية باعتباره الركيزة الأساسية لتحسين وتطوير جودة التعليم العالي ومفتاح الانتقال إلى ضمان الجودة الخارجي، كما تمّ تكوين المسؤولين وخبراء التقييم، فبعد استكمال تكوين أعضاء اللجنة الوطنية من خلال برنامج تكويني على يد خبراء دوليين والذي توج بزيارات ميدانية لبعض الدول الأوروبية، تمّ الشروع في تدريب

المسؤولين الذين تمّ تعيينهم على مستوى كل الجامعات ضمن برنامج تكويني على مستوى الندوات الجهوية الثلاث. وبتاريخ 26 جانفي2014، أعلنت (CIAQES) عن الانتهاء من إعداد المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي (le référentiel)، بشكل يتناسب وخصوصية مؤسسات التعليم العالي الجزائرية والسياق الوطني، ويستند إلى نظام مرجع الجودة (Aqi–Umed) ، وهو يتكون من سبعة محاور هي (Baghdad BENSTAALI, 2014): محور التكوين (23 معيار)، ومحور البحث (15 معيار)، ومحور الحوكمة (17 معيار)، ومحور حياة الطلبة في الجامعة (14 معيار)، ومحور الهياكل والبنى التحتية (15 معيار)، ومحور التعاون الدولي (11 معيار) ومحور العلاقات السوسيو اقتصادية (14 معيار).

الدراسات السابقة:

دراسة بروش و بركان (2012): هدفت الدراسة إلى إعطاء نظرة عن الديناميكية الحالية والإجراءات المتخذة من طرف وزارة التعليم العالي الجزائرية من أجل تطبيق ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية، وكذا التوقع بآفاقه مع التركيز على المعوقات المحتملة. وقد اقترحت الدراسة، ضرورة الاهتمام بالاتصال الفعال والمشاركة كعوامل أساسية للتخفيف من حدة مقاومة تطبيق نظام ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية.

دراسة Mairata .M.J وMontaño .J.J و maria Palou Oliver،(2012): هدفت إلى تحليل واقع تطبيق نظام ضمان الجودة وآفاقه في الجامعات الاسبانية، من خلال استجواب مسؤولي الجودة بالجامعات محل الدراسة، وقد اظهرت النتائج عن وجود خلايا لضمان الجودة بهذه الجامعات، وعن تطور وظائفها وتنوعها من مجرد توفير معلومات لوحدات التقييم الداخلية والخارجية إلى السهر على التطبيق المستمر لنظام ضمان الجودة، كما كشفت الدراسة عن وجود جملة من المعوقات والمتطلبات، نذكر منها عدم وجود –في بعض الحالات– مسؤول لضمان الجودة، الحاجة للتحديد الدقيق لسياسة الجودة وأهدافها، الحاجة لتحديد ووضع الاجراءات، نقص الافراد المختصين في إدارة الجودة، الحاجة للموارد التكنولوجية، كما أظهرت الدراسة أنّ نظام ضمان الجودة يعد أحد اهم العناصر التي تضمن للجامعات الاسبانية التكيف بنجاح مع الفضاء الأوروبي للتعليم العالي.

دراسة صليحة رقاد (2013–2014): وقد هدفت الدراسة، إلى إبراز الحاجة الكبيرة إلى تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، والتعرف على المعوقات التي تحول دون ذلك. ولقد أظهرت الدراسة الميدانية عدة نتائج من أهمها: وجود جملة من المعوقات التي تحدّ من تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ذات أهمية متفاوتة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة، إلاّ أنّ الجانب السلوكي والخاص بمقاومة نظام ضمان الجودة شكّل أكثر العوامل إعاقة.

دراسة بن حسين (2014): هدفت الدراسة إلى تقيم دور وفعالية وحدات ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية في بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر، حيث تم استهداف مسؤولي ضمان الجودة بثلاث جامعات جزائرية والبالغ عددهم 32 مسؤولاً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن خلايا ضمان الجودة بعيدة عن درجة الفعالية المطلوبة في اعلام الأصحاب المصلحة حول اجراءات ضمان الجودة التي تقوم بها والفائدة التي يمكن تحقيقها من هذه الاجراءات (ثقافة الجودة)، وأن خلايا ضمان الجودة تهتم بدرجة متوسطة بتكوين مواردها البشرية في مجال ضمان الجودة، وأن خلايا ضمان الجودة لا تسهم بالقدر الكافي في التقييم الداخلي لبرامج التكوين، البحث و العمل المؤسساتي.

دراسة عبد القادر بن عيسى الشريف (2017): هدف هده الدراسة، إلى معرفة مدى ملائمة نظام ضمان جودة التعليم العالي المعتمد في الجزائر لواقع مؤسساتها التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وقد توصلت الدراسة إلى اتفاق أفراد عينة البحث المستهدفة على أن خيارات تحديد أهداف ومجال ومراحل وكذا أجهزة تطبيق نظام ضمان جودة التعليم بالجزائر جاءت ملائمة لخصوصيات هذه المنظومة.

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كثير من الجوانب، خاصة فيما يتعلق بالإطار المفاهيمي لنظام ضمان الجودة، وتختلف معها في جوانب أخرى عديدة، أهمها: تعتبر هذه الدراسة من بين الدراسات الأولى المتعلقة بدراسة مدى تطبيق الجامعة الجزائرية لمعايير ضمان جودة التكوين المعتمدة في المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي، مركزة في ذلك على توضيح نقاط القوة والضعف في جانب التكوين بالجامعة محل الدراسة واقتراح الحلول المناسبة.

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

أولا- منهج ومجتمع وأداة الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في معرفة اتجاهات أعضاء خلية ضمان الجودة نحو مدى تطبيق **معايير ضمان جودة التكوين المعتمدة في المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي** بجامعة فرحات عباس سطيف-1- والبالغ عددهم 22 عضوا، يمثلون مختلف أصحاب المصلحة الداخلية للجامعة، من: إداريين، أساتذة وبعض الطلبة، وقد تمّ استهداف جميع أعضاء خلية ضمان الجودة بالجامعة محل الدراسة، وبالتالي تمّ توزيع إثنا وعشرون استمارة، وقد تمّ استردادهم جميعا، أي ما نسبته 100%. وقد تم اعتماد أداة الاستبانة في جمع البيانات، حيث تكونت من مجالين، تطرّق المجال الأول منها إلى البيانات الشخصية المتعلقة بالمستجوب، حيث شملت هذه الأخيرة: الجنس، الرتبة العلمية، الوظيفة وبيئة العمل. أمّا المجال الثاني من الاستمارة، فقد تم تخصيصه إلى مجموعة من الأسئلة (47سؤال)، تهدف إلى معرفة اتجاهات أعضاء خلية ضمان الجودة نحو مدى تطبيق **معايير ضمان جودة التكوين** المعتمدة في المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي بالجامعة محل الدراسة، والتي تشمل سبعة مجالات كبرى تضم مجموعة من المعايير، تتمثل في: اعداد عروض التكوين وقيادتها، ومرافقة الطالب في تكوينه، وتقييم ومراجعة المواد التعليمية، ومراقبة التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة، والتوجيه والإدماج المهني، والتكوين في الدكتوراه والتكوين المتواصل.

وقد تمّ قياس متغيّرات الاستبانة باستخدام المقياس المركب "ليكرت" الذي يتكون من خمس نقاط تتراوح بين الرقم1، ويعبّر على عدم الموافقة المطلقة على تطبيق كلّ عبارة (معيار) في المجال الثاني، والرقم 5 الذي يعبّر عن الموافقة المطلقة على تطبيق المعايير، في حين يعبّر الرقم 3 عن حيادية المقياس. وبذلك يكون مجموع درجات المدرج الخماسي 15 درجة مما يجعل المتوسط المرجح أو عتبة القطع هي الدرجة 3. **وفيما يتعلق بصدق الاستمارة**، فقد تمّ اختبار صدق الاستمارة باستخدام مؤشر صدق المحتوى، حيث تمّ عرضها على مجموعة من المحكمين، للحكم على مدى تمثيل الفقرات المستخدمة فيها للجوانب المختلفة للمحتوى المفاهيمي للموضوع محل الدراسة. وبعد إجراء بعض التعديلات في صياغة عبارات الاستمارة وإحداث بعض الإضافات، تمّ عرضها على عدد من أعضاء مجتمع البحث المستهدف، وهذا للتأكد من وضوح أسئلة الاستمارة وعباراتها، وكذا ضبط عنصر الزمن اللازم لاستجواب المفردات. **أما عن ثبات الاستمارة (الاعتماد على الاستبيان)**، فقد تمّ استخدام طريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل " ألفا كرونباخ "، الذي يعتبر مؤشراً احصائياً دقيقاً على مدى الاعتمادية، وقد بلغت قيمته 71%، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية جيدة (أعلى من النسبة المقبولة 60%)، تشير إلى وجود ترابط عال بين عبارات الاستبيان، وإلى إمكانية الحصول على نفس النتائج فيما لو تكرر القياس في ظلّ أوضاع مختلفة ومع مرور الوقت.

الأدوات الإحصائية المستخدمة: اعتمدت منهجية معالجة بيانات هذه الدّراسة وبالاستعانة ببرمجية الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، على استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمعرفة درجة موافقة مجتمع البحث المستهدف على فقرات الاستبيان؛

اختبار T-test لعينة واحدة؛

لغرض تحدّيد مستويات أوزان فقرات الدراسة، المعبر عنها في الاستمارة، تم اعتماد مقياس ليكرت الموضح سابقا، وعلى أساسه حدد المدى 5-1=4، وبتقسيمه على مستويات الأداة والبالغة 5 نحدد طول الفقرة والمقدرة بـ: 4/5= 0.8، والجدول رقم 01 يوضح ذلك:

جدول رقم 01: قيمة الوسط المرجح ودرجات الموافقة لمجالات الاستبانة.

الوسط المرجح	درجة الموافقة
من1- أقل من 1.8	ضعيفة جدا
من 1.8 أقل من2.6	ضعيفة
من 2.6 أقل من3.4	متوسطة
من 3.4 أقل من4.2	عالية
من 4.2 أقل من5	عالية جدا

ثانيا- عرض نتائج الدراسة واختبار فرضياتها:

1. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أ. **وصف الخصائص الديموغرافية والوظيفية لمجتمع الدّراسة:**

جدول رقم (02): توزيع أفراد مجتمع الدّراسة حسب الخصائص الديموغرافية.

الجنس			الرتبة الأكاديمية		
الفئة	التكرار	(%)	الفئة	التكرار	(%)
ذكر	16	72.8	**أستاذ تعليم عالي**	18	81.8
أنثى	06	27.3	**مهندس دولة**	02	9.1
			دكتوراه ل م د	02	9.1
المجموع	22	100	**المجموع**	22	100
الوظيفة			**بيئة العمل**		
الفئة	التكرار	(%)	الفئة	التكرار	(%)
عضو هيئة تدريس	13	59.1	**كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم لتسيير**	4	18.2
إداري	07	31.8	**كلية العلوم**	1	4.5
طالب	02	9.1	**كلية علوم الطبيعة والحياة**	1	4.5
			كلية الهندسة المعمارية وعلوم الارض	2	9.1
			كلية التكنولوجيا	2	9.1
			كلية البصريات وميكانيك الدقة	3	13.6
			كلية الطب	2	9.1
			إدارة الجامعة	7	31.8
المجموع	22	100	**المجموع**	22	100

معطيات الجدول رقم (02)، أنّ أغلبية أعضاء خلية ضمان الجودة بالجامعة محل الدراسة، وبنسبة (59.1 %) من فئة أعضاء هيئة التدريس، في حين أنّ (31.8%) من مجتمع الدراسة يمثلون فئة الإداريين، والباقي خاص بفئة الطلبة، الأمر الذي يبين احتواء خلية ضمان الجودة للجامعة محل الدراسة على ممثلي مختلف أصحاب المصلحة الداخلية لها، وعدم احتواءها على ممثلي أصحاب المصلحة الخارجية.

ب. عرض اتجاهات أفراد المجتمع المستهدف نحو مدى تطبيق معايير مجالات ضمان جودة التكوين المعتمدة في المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي.

يبين الجدول رقم (02)، أنّ أغلبية أعضاء خلية ضمان الجودة بالجامعة محل الدراسة من جنس الذكور وذلك بنسبة (72.8%)، في حين أنّ (27.3 %) يمثلون جنس الإناث، ويمكن تفسير ذلك بالثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، إذ في الغالب قلة من أعداد الإناث من أعضاء هيئة التدريس اللواتي ترغبن في تولي المسؤوليات الإدارية في الجامعة؛ ويلاحظ أيضا من خلال الجدول رقم (02)، أنّ أعضاء خلية ضمان الجودة بالجامعة محل الدراسة يحملون مختلف الرتب العلمية، مما يشير إلى عدم تحدّيد رتبة علمية معينة كمعيار لاختيار عضو خلية ضمان الجودة، إلا أنّ جلهم يحملون رتبة أستاذ تعليم عالي مما يشير إلى أنهم أصحاب خبرة وقدرة على القيادة؛ كما يتضح من خلال

- عرض اتجاهات أفراد المجتمع المستهدف نحو مدى تطبيق معايير **مجال إعداد عروض التكوين وقيادتها** لضمان جودة التعليم العالي في الجامعة محل الدراسة.

الجدول رقم (03): المؤشرات الإحصائية الخاصة بإجابات مجتمع البحث المستهدف حول معايير مجال إعداد عروض التكوين وقيادتها في الجامعة محل الدراسة.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
المجال 1	**اعداد عروض التكوين وقيادتها**			
المعيار 01	**للمؤسسة عروض تكوين تأخذ بعين الاعتبار توقعات واحتياجات المحيط الإقليمي و الوطني و الدولي**			
01	تتواصل الجامعة مع مؤسسات التعليم الثانوي.	1.45	0.50	ضعيفة جدا
02	إعداد عرض التكوين يتماشى واحتياجات البيئة الخارجية المحيطة بالجامعة.	1.31	0.47	ضعيفة جدا
المعيار 02	**يتوافق عرض التكوين الخاصة بالمؤسسة مع الأهداف المرسومة**			
03	يتم اعداد عرض التكوين من طرف الهيئة البيداغوجية للمؤسسة	2	0.61	ضعيفة
04	إعداد عروض تكوين تتدرج ضمن أهداف المؤسسة	1.45	0.50	ضعيفة جدا
05	تمتلك المؤسسة الموارد المادية والبشرية	3.31	0.77	متوسطة
المعيار 03	**للمؤسسة وسائل وطرق التدريس الحديثة كي تجعل عرضها للتكوين جذابا ومرئيا.**			
06	يستخدم الاساتذة تكنولوجيا الاعلام والاتصال	2.22	0.61	ضعيفة
المعيار04	**تجعل المؤسسة عرض تكوينها مرئيا**			
07	الإعلام بعروض التكوين وأهدافها ورقيا والكترونيا	3.72	0.70	عالية
المعيار05	**تعتمد المؤسسة على الهيئات العلمية والاستشارية لإعداد وتنفيذ وضمان المتابعة والسير الحسن لبرامج التكوين**			
08	تقيم المؤسسة ترتيبات للتنسيق البيداغوجي من أجل ضمان تناسق محتوى البرامج	3.54	0.91	عالية نوعا ما
09	وجود هيئة خاصة بالتاطير تشرف على عملية تأطير تربصات الطلبة.	1.54	0.59	ضعيفة جدا
10	وجود لجنة علمية تصادق على المشاريع	4.36	0.58	عالية
المعيار السادس	**تنوع المؤسسة أنماط التكوين بحسب إمكانياتها بهدف تحسين خدماتها**			
11	تنويع أنمط التكوين (التكوين عن بعد، التكوين بالتناوب)	1.54	0.59	ضعيفة جدا
	المعدل العام لمجال اعداد عروض التكوين وقيادتها	**2.4**	**0.12**	**ضعيفة**

نلاحظ من خلال معطيات الجدول (03)، أن درجة موافقة مجتمع الدراسة على تطبيق معظم معايير مجال **إعداد عروض التكوين وقيادتها** بالجامعة محل الدراسة كانت ضعيفة (من 1.8 إلى أقل من 2.6) ، فلا توجد علاقة تواصل في الاتجاهين بين مؤسسات التعليم الثانوي (الأساسي) والجامعة، كما لا توجد دراسة للمحيط الخارجي للجامعة ليتم على ضوءها فتح عروض التكوين، ولا توجد أهداف خاصة بالكلية يتم من خلالها إعداد عروض التكوين، ناهيك على أنه لا يتم إشراك الأساتذة بشكل كافي في إعداد عروض التكوين، كما أنه لا يوجد تنويع في أنماط التكوين بالجامعة محل الدراسة؛ هذا من جهة، ومن جهة أخرى، لاحظنا من الجدول رقم (03) موافقة مجتمع الدراسة بدرجة متوسطة إلى عالية على امتلاك الجامعة محل الدراسة للإمكانيات المادية والبشرية التي تجعلها قادرة على تطبيق

عروض تكوينها، كما أنها تعلن وتعلم عن مختلف عروض تكوينها ورقيا والكترونيا من خلال مواقعها الالكتروني، وغالبا ما يتم التنسيق بين الأساتذة في اعداد محتوى برامج عروض التكوين. ونلاحظ أيضا من الجدول (03)، أنّ المتوسط العام للإجابات يقدر بـــ:2.4 (يقع ضمن المجال من 1.8 إلى أقل من 2.6) ، ممّا يدل على أنّ مجتمع الدراسة **قد وافق وبدرجة ضعيفة على تطبيق معايير مجال إعداد عروض التكوين وقيادتها في الجامعة محل الدراسة.**

- عرض اتجاهات أفراد المجتمع المستهدف نحو مدى تطبيق معايير **مجال مرافقة الطالب في تكوينه** لضمان جودة التعليم العالي بالجامعة محل الدراسة.

الجدول رقم (04): المؤشرات الإحصائية الخاصة بإجابات مجتمع البحث المستهدف حول معايير مجال مرافقة الطالب في تكوينه لضمان جودة التعليم العالي بالجامعة محل الدراسة.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
المجال 2	***مرافقة الطالب في تكوينه***			
المعيار 1	**للمؤسسة سياسة استقبال ومتابعة ومساعدة لنجاح الطلبة**			
12	تنظيم أيام تحسيسية للطبة الجدد حول الحياة الجامعية	1.45	0.50	ضعيفة جدا
13	تضمن الجامعة مهمة الاشراف للطلبة الجدد وللطلبة خلال السنوات الدراسية	1.4	0.50	ضعيفة جدا
14	مواقيت فتح المصالح البيداغوجية الإدارية موضحة بالمعلقات وتتوافق مع أوقات حضور الطلبة	1.9	0.61	ضعيفة
15	أنشأت المؤسسة مجالا رقميا للعمل(م رع) يضمن توفر دروس تكميلية عن طريق الانترنت لفائدة الطلبة.	2.81	0.73	متوسطة
المعيار 2	**توفّر المؤسسة إمكانية الحركية الداخلية (معابر) أو الخارجية (وطنية أو دولية)**			
16	عرض التكوين معرف بشكل كامل بالنسبة لمراقب خارجي (تنشر المؤسسة على موقع الانترنيت نسخة من عرض التكوين وتبين عدد الأرصدة لكل مادة ووحدة تعليمية).	2.13	0.77	ضعيفة
17	تحضر الجامعة وتمنح لخريجيها ملحقا للشهادة بشكل دوري.	4.63	0.58	عالية
18	عرض التكوين معد بشكل يسمح بمتابعة مراحل دراسية بالخارج.	1.45	0.5	ضعيفة جدا
المعيار 3	**تتبع المؤسسة سياسة معينة للوصول إلى الوثائق وإلى جميع الدعائم البيداغوجية**			
19	للمكتبات الجامعية ساعات عمل ممتدة (فتح المكتبة خارج أوقات العمل الرسمية).	1.5	0.51	ضعيفة جدا ضعيفة
20	تقيم المؤسسة علاقات تعاون مع المكتبات الإقليمية و الوطنية و العالمية	2.02	0.61	ضعيفة
21	توفر المكتبة خدمة إعارة المراجع لجملة المستفيدين.	4.04	0.48	عالية
	المعدل العام مرافقة الطالب في تكوينه	2.33	0.10	ضعيفة

نلاحظ من خلال معطيات الجدول (04)، أن درجة موافقة مجتمع الدراسة على تطبيق معظم معايير مجال **مرافقة الطالب في تكوينه** بالجامعة محل الدراسة كانت ضعيفة (من 1.8 إلى أقل من 2.6)، فلا يتم تنظيم أيام تحسيسية للطلبة الجدد حول الحياة في الجامعة ومختلف وظائفها، كما لا يتم الإشراف عليهم من قبل الأساتذة طيلة مدة تكوينهم بالجامعة،

وفي الغالب ما لا تتناسب مواقيت عمل مختلف مكاتب الجامعة والمكتبة بالجامعة محل الدراسة مع توقيت حضور الطلبة (الالتزام بحضور المحاضرات والتطبيقات)؛ هذا من جهة، ومن جهة أخرى، لاحظنا من الجدول رقم (04) موافقة مجتمع الدراسة بدرجة متوسطة إلى عالية على وضع محاضرات على الخط للطلبة لتيسير عملية تحصيلهم المعرفي وتوفير المراجع المناسبة لهم. ونلاحظ أيضا من الجدول (04)، أنّ المتوسط العام للإجابات يقدر بـــ:2.33 (يقع ضمن المجال من 1.8 إلى أقل من 2.6) ، ممّا يدل على أنّ مجتمع الدراسة **قد وافق وبدرجة ضعيفة على تطبيق معايير مجال مرافقة الطالب في تكوينه بالجامعة محل الدراسة.**

- عرض اتجاهات أفراد المجتمع المستهدف نحو مدى تطبيق معايير **مجال تقييم ومراجعة المواد التعليمية** لضمان جودة التعليم العالي بالجامعة محل الدراسة.

الجدول رقم (05): المؤشرات الإحصائية الخاصة بإجابات مجتمع البحث المستهدف حول معايير مجال تقييم ومراجعة المواد التعليمية لضمان جودة التعليم العالي بالجامعة محل الدراسة.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
المجال 3	***تقييم ومراجعة المواد التعليمية***			
المعيار 1	**تخضع المواد التعليمية إلى عمليات تقييم و مراجعة بصورة منتظمة**			
22	تخضع المواد التعليمية لمراجعة دورية.	1.4	0.59	ضعيفة جدا
23	يتم إشراك الموظفين والطلبة في مراجعة المواد التعليمية	1.36	0.58	ضعيفة جدا
المعيار 2	**تتزود المؤسسة بالآليات الضرورية للتحسين البيداغوجي**			
24	توجد عمليات تكوين مقترحة للأساتذة.	1.95	0.65	ضعيفة
25	يبدي الأساتذة مستوى عال من الاحترافية.	2.90	0.61	متوسطة
	المعدل العام لمجال تقييم ومراجعة المواد التعليمية	**1.70**	0.03	**ضعيفة جدا**

نلاحظ من خلال معطيات الجدول (05)، أن درجة موافقة مجتمع الدراسة على تطبيق معظم معايير مجال **تقييم ومراجعة المواد التعليمية** بالجامعة محل الدراسة كانت **ضعيفة جدا** (من 1 إلى أقل من 1.8)، فلا توجد لا خلية ولا أدوات لتقييم فعالية المواد التعليمة، كما لا يتم تكوين الأساتذة، وفي هذا الإطار نشير إلى أن الجامعة محل الدراسة شرعت منذ الموسم الجامعي 2017/2016 في تكوين الأساتذة حديثي التوظيف؛ هذا من جهة، ومن جهة أخرى، لاحظنا من الجدول رقم (05) موافقة مجتمع الدراسة بدرجة متوسطة إلى عالية على احترافية عضو هيئة التدريس من خلال استعمال الأدوات السمعية البصرية والإعلام الآلي والملتيميديا في التعليم الالتزام العمل، إعادة علامات الامتحانات، تقييم عادل للامتحانات، الأعمال والتقارير، توفر الأستاذ للاستشارة خارج أوقات التدريس أو العمل في المخبر، مستوى التعبير (اللغة و المصطلحات و النبرة و الأسلوب). ونلاحظ أيضا من الجدول (05)، أنّ المتوسط العام للإجابات يقدر بـــ:1.7 (يقع ضمن المجال من 1 إلى أقل من 1.8) ، ممّا يدل على أنّ مجتمع الدراسة **قد وافق وبدرجة ضعيفة جدا على تطبيق معايير مجال تقييم ومراجعة المواد التعليمية بالجامعة محل الدراسة.**

- عرض اتجاهات أفراد المجتمع المستهدف نحو مدى تطبيق معايير **مجال مراقبة التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة** لضمان جودة التعليم العالي بالجامعة محل الدراسة.

الجدول رقم (06): المؤشرات الإحصائية الخاصة بإجابات مجتمع البحث المستهدف حول معايير مجال التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة لضمان جودة التعليم العالي بالجامعة محل الدراسة.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
المجال 4	***مراقبة التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة***			
المعيار 1	**تصادق المؤسسة على نتائج التحصيل العلمي طوال مسار التكوين**			
26	إقامة نظام لتقييم المعارف (الامتحانات).	4.31	0.50	عالية جدا
27	إقامة نظام لتقييم التعلم (مذكرات التخرج).	4.09	0.64	عالية
المعيار2	**إعداد امتحانات التقييم من خلال استشارة بين الأساتذة لتحقيق متطلبات الجودة البيداغوجية (تتوافق امتحانات التقييم مع أهداف التعليم)**			
28	إقامة نظام للتقييم (يتم تحضير امتحانات مادة ما من قبل أساتذة هذه المادة).	2.72	0.76	متوسطة
المعيار 3	**أنماط تقييم المعارف موضوعية ومنصفة وموثوق بها و تكون منشورة ومبلغة.**			
29	تقوم المؤسسة بتفعيل دور الفرق البيداغوجية ولجان المداولات.	4.09	0.64	عالية
30	توافق طرق إجراء الامتحان النظم المتبعة في المؤسسة	1.81	0.66	ضعيفة
31	يمكن للطلبة الاطلاع على النتائج مع احترام الخصوصية	2	1.11	ضعيفة
	<u>المعدل العام لمجال مراقبة التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة</u>	3.20	0.21	متوسطة

نلاحظ من خلال معطيات الجدول (06)، أن درجة موافقة مجتمع الدراسة على تطبيق معظم معايير **مجال التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة** بالجامعة محل الدراسة كانت **متوسطة** (من 2.6 إلى أقل من 3.4)، إذ توفر الجامعة محل الدراسة أنظمة لتقييم التعلم والمعارف، كما يتم إشراك أساتذة المادة التعليمية (محاضرين ومطبقين) في إعداد أسئلة الامتحان؛ هذا من جهة، ومن جهة أخرى، لاحظنا من الجدول رقم (06) موافقة مجتمع الدراسة بدرجة ضعيفة على احترام سرية أسماء الممتحنين عند تصحيح أوراق الامتحان واطلاع الطلبة على نتائج الامتحان مع احترام الخصوصية. ونلاحظ أيضا من الجدول (06)، أنّ المتوسط العام للإجابات يقدر بـــ:3.20 (يقع ضمن المجال من 2.6إلى أقل من 3.4) ، ممّا يدل على أنّ مجتمع الدراسة **قد وافق وبدرجة <u>متوسطة</u> على تطبيق معايير مجال التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة بالجامعة محل الدراسة.**

- عرض اتجاهات أفراد المجتمع المستهدف نحو مدى تطبيق معايير **مجال التوجيه والإدماج المهني** لضمان جودة التعليم العالي بالجامعة محل الدراسة.

الجدول رقم (07): المؤشرات الإحصائية الخاصة بإجابات مجتمع البحث المستهدف حول معايير مجال التوجيه والإدماج المهني لضمان جودة التعليم العالي بالجامعة محل الدراسة.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
المجال 5	***التوجيه والإدماج المهني***			
المعيار 1	**إعلام الطلبة بكل المعلومات التي من شأنها تسهيل عملية توجيههم**			
32	تحتوي المؤسسة على خلية إعلام وتوجيه	1.95	0.78	ضعيفة
33	تشرك المؤسسة مجموع موظفيها في سياسة الإعلام والتوجيه.	1.45	0.50	ضعيفة جدا
المعيار 2	**إقامة أجهزة لمساعدة الطلبة على الاندماج في الحياة المهنية**			

34	تشجع المؤسسة الإدماج المهني	4.13	0.63	عالية
35	يتم إعطاء دروس تحسيسية حول الواقع الاجتماعي الاقتصادي.	2.31	0.63	ضعيفة
36	مجموعة من التربصات المدمجة في مسارات التكوين مقترحة للطالب.	2.36	0.90	ضعيفة
المعيار 3	**تطور المؤسسة شراكات مع الوسط الاجتماعي المهني**			
37	للمؤسسة سياسة شراكة مع محيطها	2.86	0.83	متوسطة
المعيار 4	**تقوم المؤسسة بتطوير جهاز لمتابعة قابلية المتخرجين للتوظيف**			
38	تقوم المؤسسة بتحريات حول عمليات التوظيف.	1.45	0.50	ضعيفة جدا
39	تقوم المؤسسة بمراجعة الشهادات على ضوء دراسة نتائج التكوين.	1.05	0.5	ضعيفة جدا
	المعدل العام لمجال التوجيه والادماج المهني	**2.19**	**0.16**	**ضعيفة**

نلاحظ من خلال معطيات الجدول (07)، أن درجة موافقة مجتمع الدراسة على تطبيق معظم معايير مجال **التوجيه والادماج المهني** بالجامعة محل الدراسة كانت **ضعيفة** (من 1.8 إلى أقل من 2.4)، فالجامعة محل الدراسة تحتوي على خلية توجيه لكنها لا تمارس وظيفتها، كما أنها لا تشرك مجموع موظفيها وتدمجهم في سياسة الإعلام والتوجيه، ولا يتم توفير تربصات ميدانية للطلبة أثناء مسارهم التكويني، كما تم فتح عدد قليل جدا من عروض التكوين المهنية مقارنة بعروض التكوين الأكاديمية، ناهيك على أنه تتوفر في الجامعة خلية لمتابعة الخرجين تسمى بمرصد الجامعة، لكنها لا تمارس مهامها إطلاقا؛ هذا من جهة، ومن جهة أخرى، لاحظنا من الجدول رقم (07) موافقة مجتمع الدراسة بدرجة متوسطة إلى عالية على عقد الجامعة اتفاقيات مع الأوساط المهنية، لكنها تبقى شكلية فقط. ونلاحظ أيضا من الجدول (07)، أنّ المتوسط العام للإجابات يقدر بـــ:2.19 (يقع ضمن المجال من 1.8 إلى أقل من 2.4) ، ممّا يدل على أنّ مجتمع الدراسة **قد وافق وبدرجة ضعيفة على تطبيق معايير مجال التوجيه والإدماج المهني بالجامعة محل الدراسة.**

- عرض اتجاهات أفراد المجتمع المستهدف نحو مدى تطبيق معايير **مجال التكوين في الدكتوراه** لضمان جودة التعليم العالي بالجامعة محل الدراسة.

الجدول رقم (08): المؤشرات الإحصائية الخاصة بإجابات مجتمع البحث المستهدف حول معايير مجال التكوين في الدكتوراه لضمان جودة التعليم العالي بالجامعة محل الدراسة.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
المجال 6	***التكوين في الدكتوراه***			
المعيار 1	**تضمن المؤسسة جودة التكوين في الدكتوراه بتدعيمها علميا وباستراتيجيات تعاون وطني ودولي**			
40	تستند عروض التكوين في الدكتوراه على تبادل الإمكانات البشرية والمادية على المستوى الوطني والدولي.	3.95	0.57	عالية
المعيار 2	**تطور المؤسسة جهازا لتأطير ومتابعة وإدماج طلبة الدكتوراه.**			
41	أنشأت الجامعة لجنة لأطروحة الدكتوراه.	2.5	0.63	ضعيفة
42	تشجع الجامعة إدماج طلبة الدكتوراه	2.90	0.83	متوسطة
	المعدل العام لمجال التكوين في الدكتوراه	**3.11**	**0.12**	**متوسطة**

نلاحظ من خلال معطيات الجدول (08)، أن درجة موافقة مجتمع الدراسة على تطبيق معظم معايير مجال **التكوين في الدكتوراه** بالجامعة محل الدراسة كانت **متوسطة** (من 2.6 إلى أقل من 3.4)، فالجامعة محل الدراسة تسعى إلى تكوين

طلبة الدكتوراه أحسن تكوين من خلال توفير أعضاء هيئة التدريس المناسبين لتخصصهم على المستوى المحلي والوطني والدولي، وتوفير الإمكانيات المادية اللازمة في عملية التكوين، كما تسعى إلى إدماجهم في عملية البحث العلمي (أعضاء في مخابر البحث) والتدريس؛ هذا من جهة، ومن جهة أخرى، لاحظنا من الجدول رقم (08) موافقة مجتمع الدراسة بدرجة ضعيفة على وجود خلية تشرف على طلبة الدكتوراه بل يسند ذلك إلى الأستاذ المشرف على أطروحة دكتوراه الطالب ، كما يوجد عدد محدود من طلبة الدكتوراه الذين يقومون بإنجاز أطروحات في إطار اتفاقية مع القطاع الاقتصادي محدود جدا. ونلاحظ أيضا من الجدول (08)، أنّ المتوسط العام للإجابات يقدر بـــ:3.11 (يقع ضمن المجال من 2.6 إلى أقل من 3.4) ، ممّا يدل على أنّ مجتمع الدراسة **قد وافق وبدرجة متوسطة على تطبيق معايير مجال التكوين في الدكتوراه بالجامعة محل الدراسة.**

- عرض اتجاهات أفراد المجتمع المستهدف نحو مدى تطبيق معايير **مجال التكوين المتواصل** لضمان جودة التعليم العالي بالجامعة محل الدراسة.

الجدول رقم (09): المؤشرات الإحصائية الخاصة بإجابات مجتمع البحث المستهدف حول معايير مجال التكوين المتواصل لضمان جودة التعليم العالي بالجامعة محل الدراسة.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
المجال 7	***التكوين المتواصل***			
المعيار 1	**التكوين المتواصل جزء لا يتجزأ من عرض التكوين**			
43	طورت المؤسسة جهازا للتكوين المتواصل	1.40	0.50	ضعيفة جدا
44	تصادق المؤسسة على مكتسبات التجربة	1.36	0.49	ضعيفة جدا
المعيار 2	**تقوم المؤسسة بتسهيل عملية استقبال الراغبين في استئناف دراساتهم دون اعتبار لعامل السن.**			
45	للمؤسسة مصلحة لاستقبال الأشخاص البالغين (القادمين من الشركات) الراغبين في استئناف دراساتهم	1.95	0.84	ضعيفة
46	المراجع البيداغوجية للتكوين التكميلي أو الإضافي متوفرة بالمكتبة.	1.81	0.50	ضعيفة
المعيار 3	**تضع المؤسسة الإمكانيات اللازمة من أجل ضمان تكوين يتوج بدبلوم و /أو بشهادة لفائدة الأشخاص القادمين من الأوساط الأكاديمية أو الأوساط الاجتماعية المهنية.**			
47	توفر المؤسسة عروضا للتكوين المتخصص فيما بعد التدرج.	1.36	0.49	ضعيفة جدا
	المعدل العام لمجال التكوين المتواصل	**1.57**	0.15	**ضعيفة جدا**

نلاحظ من خلال معطيات الجدول (09)، أن درجة موافقة مجتمع الدراسة على تطبيق معظم معايير مجال **التكوين المتواصل** بالجامعة محل الدراسة كانت **ضعيفة جدا** (من 1 إلى أقل من 1.8)، فالجامعة محل الدراسة لا تضع سياسة خاصة بالتكوين المتواصل للراغبين في استئناف دراستهم، ولا تصادق على مكتسبات التجربة ولا توفر عروض تكوين للمجتمع (خدمة المجتمع). ونلاحظ أيضا من الجدول (09)، أنّ المتوسط العام للإجابات يقدر بـــ:1.57 (يقع ضمن المجال من 1 إلى أقل من 1.8) ، ممّا يدل على أنّ مجتمع الدراسة **قد وافق وبدرجة ضعيفة جدا على تطبيق معايير مجال التكوين المتواصل بالجامعة محل الدراسة.**

2. اختبار فرضيات الدراسة:

تم اختبار فرضيات الدراسة باستخدام اختبار T لعينة واحدة، وحسب قاعدة القرار المتضمنة قبول الفرضية العدمية إذا كانت قيمة T المحسوبة أقل من القيمة الجدولية، والجدول رقم **(10)** يلخص مختلف نتائج اختبار فرضيات الدراسة.

الجدول رقم (10): نتائج اختبار T لعينة واحدة لمعرفة مدى تطبيق معايير ضمان جودة التكوين المعتمدة في المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي في جامعة سطيف 1 من وجهة نظر أعضاء خلية ضمان الجودة بها.

المجال	قيمة المتوسط الحسابي	قيمة T المحسوبة	قيمة T الجدولية	مستوى الدلالة	القرار	النتيجة
***مجال* إعداد عروض التكوين وقيادتها**	2.4	17.96	1.734	0.000 معنوية	رفض الفرضية العدمية	التطبيق بدرجة ضعيفة
مجال مرافقة الطالب في تكوينه	2.33	19.18	1.72	0.000 معنوية	رفض الفرضية العدمية	التطبيق بدرجة ضعيفة
مجال تقييم ومراجعة المواد التعليمية	1.7	14.65	1.72	0.000 معنوية	رفض الفرضية العدمية	التطبيق بدرجة ضعيفة جدا
مجال مراقبة التحصيل العلمي والمعرفي للطلبة	3.20	23.61	1.72	0.000 معنوية	رفض الفرضية العدمية	التطبيق بدرجة متوسطة
مجال التوجيه والإدماج المهني	2.19	15.50	1.72	0.000 معنوية	رفض الفرضية العدمية	التطبيق بدرجة ضعيفة
مجال التكوين في الدكتوراه	3.11	21.57	1.72	0.000 معنوية	رفض الفرضية العدمية	التطبيق بدرجة متوسطة
مجال التكوين المتواصل	1.57	13.39	1.72	0.000 معنوية	رفض الفرضية العدمية	التطبيق بدرجة ضعيفة جدا

مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 21

الاستنتاجات والاقتراحات: توصلت الدراسة إلى جملة من الاستنتاجات والاقتراحات، نستعرضها فيما يلي:

الاستنتاجات:

بعد إجراء التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة واختبار فرضياتها، نستنتج مايلي:

1. يتم تطبيق معايير مجال إعداد عروض التكوين وقيادتها في جامعة سطيف –1– محل الدراسة بدرجة ضعيفة؛
2. يتم تطبيق معايير مجال مرافقة الطالب في تكوينه في جامعة سطيف –1– محل الدراسة بدرجة ضعيفة؛
3. يتم تطبيق معايير مجال تقييم ومراجعة المواد التعليمية في جامعة سطيف –1– محل الدراسة بدرجة ضعيفة جدا؛
4. يتم تطبيق معايير مجال مراقبة التحصيل العلمي والمعرفي للطلبة في جامعة سطيف –1– محل الدراسة بدرجة متوسطة؛
5. يتم تطبيق معايير مجال التوجيه والادماج المهني في جامعة سطيف –1– محل الدراسة بدرجة ضعيفة؛
6. يتم تطبيق معايير مجال التكوين في الدكتوراه في جامعة سطيف –1– محل الدراسة بدرجة متوسطة؛
7. يتم تطبيق معايير مجال التكوين المتواصل في جامعة سطيف –1– محل الدراسة بدرجة ضعيفة جدا.

الاقتراحات:

بناء على نتائج الدراسة، نقترح ما يلي:

1. ضرورة حرص الجامعة على دراسة البيئة الخارجية لها لتحديد الفرص والتهديدات، ودراسة البيئة الداخلية لها لتحديد نقاط القوة والضعف، وبناء على ذلك يتم إعداد عروض التكوين بالجامعة؛
2. ضرورة وجود تواصل مستمر وفي الاتجاهين بين المؤسسات التعليمية الأساسية ومؤسسات التعليم العالي للتلبية احتياجات الطرفين؛
3. ضرورة الاهتمام وتدعيم مجال التنويع في طرق التكوين، خاصة التعليم عن بعد، فقد أصبح ضرورة حتمية في الآونة الأخيرة؛
4. ضرورة توفير خلية للاستقبال والتوجيه في كل كلية من الجامعة تتولى مهام استقبال الطلبة الجدد وتوجيههم ووضع السياسة المناسبة التي تضمن مرافقتهم خلال مسارهم التكويني؛

5. ضرورة مراجعة وتحديث المواد التعليمية لعروض التكوين بمستجدات العصر؛

6. ضرورة التكوين المستمر لأعضاء هيئة التدريس وتحفيزهم؛

7. ضرورة إعادة النظر في آلية تقييم التحصيل المعرفي والعلمي للطلبة، من خلال وضع خلية تقييم تسند لها مهام الاهتمام بجودة تقييم معارف الطالب؛

8. ضرورة تفعيل الاتفاقيات المبرمة مع الأوساط المهنية ليستفيد منها الطلبة أثناء تكوينهم من خلال إيجاد الآلية المناسبة لذلك؛

9. ضرورة الاتجاه نحو فتح عروض تكوين مهنية ترتبط بواقع المؤسسات؛

10. ضرورة وجود خلية لمتابعة خريجي الجامعة ضمن كل كلية، لتوجيه الطلبة في اختيار تخصصاتهم وتكييف عروض التكوين مع سوق العمل وما إلى ذاك.

11. ضرورة الاهتمام أكثر بطلبة الدكتوراه من ناحية تكوينهم وادمجاهم في مخابر ومشاريع البحث وتكليفهم بتدريس مواد تعليمية تتناسب وتخصصهم؛

12. ضرورة الاهتمام بمجال التكوين المتواصل بالجامعة من خلال إعداد السياسة المناسبة التي تمكن الجامعة من أداء أدوارها المختلفة مع المجتمع بفعالية، فهي منبر العلم والمعرفة وأفضل بيئة للتكوين.

قائمة المراجع:

- **المراجع باللغة العربية:**

أبو الرب عماد، (2010). ***ضمان الجودة في مؤسسات التّعليم العالي***. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

الخطيب أحمد والخطيب رداح، (2010). ***الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية***. علم الكتب، اربد.

المليجي رضا ابراهيم، (2010). ***جودة واعتماد المؤسسات التعليمية: آليات لتحقيق ضمان الجودة والحوكمة***. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.

بروش زين الدين وبركان يوسف، (يومي 5/4 أفريل 2012). *مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية في الجزائر: الواقع والآفاق*. ***المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي***. الجامعة الخليجية، مملكة البحرين، ص. 807.

بن حسين سمير (2015). *تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر*. ***مجلة العلوم الانسانية والتجارية***. العدد 18، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر، ص. 207.

بن عيسى الشريف عبد القادر، (2017). *مدى ملاءمة نظام ضمان جودة التعليم العالي المعتمد في الجزائر لواقع مؤسساتها التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها*. ***مجلة ضمان جودة التعليم العالي***، *المجلد 10، العدد 32، ص. 4.*

بوعلاق مبارك، (يومي 10 و11 نوفمبر 2012). *مؤشر قياس مستوى الخدمة المقدمة للطلاب: دراسة مقارنة*. **الملتقى الدولي الثاني حول ضمان الجودة في التعليم العالي**، جامعة سكيكدة، الجزائر، ص. 80.

رقاد صليحة (2014). *تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته*. أطروحة دكتوراه، جامعة سطيف 1، الجزائر.

- **المراجع باللغة الأجنبية:**

Benstaali Baghdad (janvier-février 2014) ***.Finalisation du référentiel. "***Ministère de l'enseignement Supérieure de la Recherche Scientifique**,** Assurance Qualité dans l'enseignement supérieure, **CIAQES Info**, Publication de la Ciaqes.

Berrouche Zineddine et Bouzid Nabil (2012). ***Assurance qualité dans l'enseignement Supérieur.*** Support de cours de la session 3 de la formation des RAQ, CIAQES, MESRS, Algérie.

BOUBAKOUR Farès ***(2013). Assurance Qualité Interne et Autoévaluation : Des Principes À La Mise En Œuvre.*** Support de cours de la session 3 de la formation des RAQ, CIAQES, MESRS, Algérie.

Herzallah ***(2014). Autoévaluation.*** Support de cours de la session 3 de la formation des RAQ,CIAQES, MESRS, Algérie.

Mairata, M.J. Et Montaño, J.J. Et Palou Oliver, Maria (Novembre, 2012).***Qualité et contexte actuel: le rôle des systèmes d'assurance qualité (AQ) et les perspectives d'avenir des systèmes d'assurance qualité dans les universités espagnoles.*** Actes du colloque internationale sur la Démarche Qualité dans L'enseignement Supérieur : Notions, Processus, Mise En Œuvre, Algérie. http://www.ciaqes-mesrs.dz/presentation_suite.html.

رؤية إستراتيجية مستقبلية لتحديث الجامعات العربية وتطويرها

د.هيثم بيزان (قسم إدارة الموارد البشرية – كلية الاقتصاد – جامعة الزيتونة – ليبيا)

E-mail: timobizani@yahoo.co.uk

الملخص:

إن الدول المتقدمة المتطلعة إلى التطوير والتقدم في ميادين المعرفة والعلم والثقافة تسعى بشكل مستمر الى تحسين الأداء الفكري والإداري لكافة مؤسسات التعليم العالي بها والتي من أهمها الجامعات ومراكز البحث العلمي، ومن هناجاءت أهمية هذه الورقة البحثية والتي تهدف للاجابة عن التساؤلات التالية: "ماهي أهم التحديات التي تواجه التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي؟ وهل هناك إستراتيجية واضحة لتطوير الجامعات العربية في القرن الواحد العشرون والعشرون؟". وفي هذا الإطار قام الباحث بتسليط الضوء علي هذه التحديات وتصنيفها في أربعة أنواع رئيسية كمايلي: (التحديات الديموغرافية والإجتماعية، التحديات الاقتصادية والمادية، التحديات الإستراتيجية والتنظيمية، التحديات المعرفية والمنهجية)، وبالتالي تقديم مقترحات عملية لتحديث دور الجامعات العربية وتطويرها من خلال رؤية إستراتيجية جديدة مثمثلة في مجموعة من الخطط والسياسات والبرامج التنفيذية. التي من شأنها أن تقوم بتحسين أدائها وضمان جودة مخرجاتها العملية للمساهمة الإيجابية في التنمية المجتمعية المستدامة على كل المستويات الاقتصادية والإجتماعية والثقافية والمعرفية.

الكلمات المفتاحية:

مؤسسات التعليم العالي– الجامعات العربية – الرؤية الإستراتيجية – الأهداف الإستراتيجية – السياسات والبرامج

1.1 مقدمة:

يعد التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة قضية هامة وحيوية، لأنه يُعنى بإعداد الإنسان الذي هو المحور الأساسي لكل قضايا التنمية بجوانبها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، حيث يرى الكثير من المفكرين والعلماء أن التعليم هو الإستثمار الحقيقي، بل هو أهم وسيلة لبناء الفرد وتطوير المجتمع، كما أنه أداة لمواجهة المتغيرات الهائلة والتحديات الكبيرة التي تتجدد يوميا، وتعد مؤسسات التعليم العالي وعلى رأسها الجامعات، بحكم طبيعتها العلمية والثقافية أكبر المؤسسات الرائدة في مجال نشر العلم والمعرفة. ويشكل كذلك البحث العلمي عنصرا مهما وشرطا ضروريا لتقدم أي مجتمع، وقد استطاعت الدول التي أولت البحث العلمي العناية المطلوبة توظيف الكثير من نتائجه للوصول إلى حلول ناجحة للقضايا والمشكلات الاجتماعية، فالإنتاج العلمي في العالم الثالث والتي منها الدول العربية لا يحقق في معظمه المعايير الصحيحة للإنتاج العلمي، كما تشير إلى ذلك العديد من الهيئات الدولية وكما تؤكد عليه العديد من المؤتمرات والندوات العلمية. وتبدو الحاجة أكثر إلحاحا في الدول العربية لتطوير تعليمها في ظل الحاجات المتزايدة للتنمية في عصر الثورة المعلوماتية. وبما أن البحث العلمي لم يأخذ الدور الذي يجب أن يلعبه حتى الآن في معالجة المشكلات العالقة، واقتصار دور الجامعات العربية في عملية التعليم فقط دون الاهتمام بالبحث العلمي، والذي تزداد الحاجة للمزيد من دعمه لمواجهة تحديات الألفية الثالثة. وعليه وانطلاقا مما تقدم يمكن طرح التساؤلات التالية :

"ما هي أهم التحديات التي تواجه التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي؟ وهل هناك إستراتيجية واضحة لتطوير الجامعات العربية في ظل تحديات الألفية الثالثة؟"

1.2 التحديات التي تواجه الجامعات العربية:

يمكن القول بأن الجامعات العربية قد شهدت منذ أن عرفت العديد من الدول العربية استقلالها إلى يومنا هذا أزمة عميقة ومعقدة أدت إلى تدهور نوعية و فعالية التعليم العالي. ويؤكد العديد من الباحثين في هذا المجال, أن الجامعات العربية تواجه تحديات كثيرة ستؤثر على دورها وكفاءتها الداخلية والخارجية، نوجزها فيما يلي:

1.التحديات الديموغرافية والإجتماعية: تتعلق بالطلب المتزايد على التعليم العالي بسبب النمو السكاني السريع واتساع حجم الشريحة العمرية من 17الى23, واعتبار الدراسة الجامعية قيمة بحد ذاتها بغض النظر عن جدواها، كذلك فإن معظم جامعات الدولة متمركزة في المدن الكبرى والعواصم مما يقلل من إسهامها في تنمية المجتمع الريفي .بالإضافة إلى ضعف مشاركة المجتمعات المحلية و البيئة المحيطة في عمليات تخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية.

2.**التحديات الاقتصادية والمادية:** حيث تواجه معظم الجامعات العربية أزمات مالية باستمرار، بسبب تحرير الأسواق العالمية و شدة المنافسة على التمويل مما يقود إلى معضلة الموازنة بين توفير الموارد المالية و أنتاج المعرفة, يضاف إلى ذلك تزايد عدد الطلاب وتقلص قيمة المخصصات السنوية للتعليم العالي والبحث العلمي في ميزانياتها، مما أدى بالجامعات العربية في الآونة الأخيرة إلى أن تعيش في حلقة مفرغة أثرت على وظائفها التعليمية والتنموية.

3.التحديات الإستراتيجية والتنظيمية: يتعلق هذا التحدي بعدم بلورة فكر تربوي متكامل يكون مرجع أساسي للتخطيط الاستراتيجي واتخاذ القرارات في ظل رؤية شمولية للتكوين والتكاملية في التعليم, والأصالة والمعاصرة في التوجه نحو المستقبل. هذا بالإضافة إلى عدم أحداث التوازن المنشود في الهيكل التنظيمي لمختلف التخصصات العلمية بالجامعات العربية, حيث نلاحظ زيادة في أعداد المقبولين في تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية من آداب وفنون وقانون، في حين أن هناك نقص في تخصصات العلوم التطبيقية من طب وهندسة وفيزياء وغيرها.

4.التحديات المعرفية والمنهجية: نشير هنا إلى أن الكثير من تقارير منظمة الأمم المتحدة للعلوم والثقافة اليونسكو قد حرصت على توضيح الآثار المستقبلية لثورة المعلومات والعولمة في عملية التعليم على المستوى الكوني. كما يتضح أن الجامعات في العديد من الدول العربية مازالت تعاني من ضعف في الأداء و تدني في مستوى المناهج والوسائل التعليمية المقدمة, نتيجة عدم استيعاب ثقافة العولمة و ثورة الاتصالات لتطوير آلياتها وضمان جودة مخرجاتها, مما انعكس بشكل سلبي على كفاءات الخريجين للتأقلم مع مقتضيات سوق العمل في مواقعه الحقيقية.

إن إعادة النظر في هيكلة التعليم العالي والبحث العلمي بتخصصاته المختلفة، والنظر إلى شمولية العلوم وتكاملها في هذا العصر، تلح علينا أن نخرج طلابا يعرفون كيف يفكرون، ولسنا بحاجة إلى طلاب يحفظون المعلومات عن ظهر قلب دون وعي بمضامينها كما يقول علماء النفس والتربية هي في تعليم هؤلاء الطلاب كيف يتعلمون، وخاصة أن المعارف العلمية تتطور بسرعة رهيبة يصعب علينا أن نلاحقها و أن نقدمها لطلابنا. وما يمكن أن نستنتجه مما تقدم أن أهم التحديات التي تواجهها الجامعات العربية هو توجهها نحو التعليم العالي العام التقليدي و الذي يهتم بالكم على حساب الكيف، مما يقتضي ضرورة إعادة تقييم دور الجامعة وجودة برامجها العلمية والتعليمية مما يتطلب استحداث معاهد تحضيرية لتعليم النخبة من شأنها أن تقدم مخرجات ذات نوعية و تضفي بالاهتمام بتطوير الجامعة على نحو اتجاه عمودي. وهذا ما يراه

عدد كبير من الباحثين والخبراء في شؤون وقضايا التعليم العالي المعاصر، بأن مشكلة التوفيق بين الإقبال المتزايد على الجامعات وضرورة وجود جامعات ذات مستوى عالي لتواكب متطلبات الاقتصاد والتنمية لا تزال مطروحة حتى على جامعات الدول الأكثر تقدما، ونتوقع كحل لهذا المشكل ظهور نوعين من الجامعات؛ الأول يتمثل في الجامعات أو الكليات التقنية المتخصصة والثاني يتمثل في الجامعات الشاملة بمختلف التخصصات العلمية. وعليه نستنتج استحالة التوفيق بين التكوين النوعي وتعميم التعليم العالي في إطار جامعة واحدة، وليس هذا الحل سوى تفكيك للنموذج المثالي المتكامل إلى قسمين منفصلين, النوع الأول يهتم بالتكوين النوعي والكيفي للطلاب تحققه الجامعات التقنية المتخصصة (المدارس والكليات والمعاهد الفنية العليا) والنوع الثاني الكمي تحققه الجامعات الشاملة أو المتكاملة التي تدرس مختلف التخصصات العلمية التطبيقية والإنسانية.

1.3مقترحات عملية لتحديث دور الجامعات العربية وتطويرها

تتعدد الأدوار المطلوبة من الجامعة في مجال خدمة المجتمع بتعدد الحاجات ونشاطات المجتمع ذاته بعد أن أصبحت من أهم الأهداف التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها, وذلك من خلال التعرف على الاحتياجات و المعوقات التي تقف دون تقدمه ففي ظل التطورات الحديثة و انتقال البشرية إلى مجتمع المعرفة الذي أبرز ما يميزه هو تعاظم دور الأصول و الموارد غير الملموسة و بصورة استثنائية المعرفة في إنتاج الثروة وتحفيز النمو. وعلى اعتبار أن الجامعة هي منارة المعرفة في المجتمعات فقد كان لزاما عليها أن تأخذ بدورها في ذلك، و العمل على تقديم مخرجات مؤهلة تدخل ضمن متطلبات المرحلة وهو الشيء الذي دفع بالجامعة إلى إعادة التفكير في أدوارها التقليدية و رسالتها المرجوة بوضع خطة إستراتيجية واضحة المعالم من أجل الارتقاء بكفاءة أدائها وفعاليتها وبالتالي انجاز أهدافها بنجاح.

1.3.1الرؤية والرسالة والأهداف الإستراتيجية المقترحة:

نقترح أن تقوم الجامعات العربية بإعادة صياغة رؤيتها ورسالتها وأهدافها الإستراتيجية وفق النموذج التالي:

<u>الرؤية:</u>

" بناء و تطوير نظام تعليمي ذو جودة عالية قادر على تخريج كوادر بشرية مؤهلة ومتخصصة في مختلف حقول المعرفة، تلبي احتياجات المجتمع الحالية والمستقبلية، بما يتواءم مع تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية وثقافية مستدامة".

الرسالة:

"تطوير قطاع التعليم العالي لتقديم أفضل الخدمات العلمية والبحثية باستخدام أحدث الوسائل والمناهج التعليمية، من أجل تخريج طلاب من ذوي الكفاءات والمهارات العلمية ومؤهلين للمساهمة الإيجابية في إنجاز التنمية المستدامة وتحقيق الرفاهية الاجتماعية للشعوب العربية، في ظل احترام متبادل للقيم الثقافية الوطنية والقومية والإسلامية ".

الأهداف الإستراتيجية:

- تدريب وتأهيل العاملين بمختلف الوحدات الإدارية والأكاديمية الجامعية، من أجل تنمية مهاراتهم وقدراتهم المهنية للعمل بمسؤولية مع التزامهم بالمبادئ والقيم المجتمعية.
- تشجيع البحث العلمي ودعمه ورفع مستواه وبخاصة الدراسات والتجارب العملية التي تخدم قضايا المجتمع، مع العمل على توفير البيئة الأكاديمية والنفسية والاجتماعية الداعمة والملائمة للإبداع والابتكار.
- تأسيس أقسام للدراسات والكراسي العلمية الموجهة للتدريس والبحث في الموضوعات ذات الأولوية للمجتمعات العربية (البيئة وصحة المجتمع، الانتماء والهوية الثقافية، التقنية الحديثة والعلوم العصرية، وغيرها).
- تحسين نوعية وكفاءة مواءمة الجامعات لمتطلبات المجتمع من خلال وضع معايير وأسس للاعتماد وضمان الجودة تُطبق على كافة مؤسسات التعليم العالي وتتطابق مع المعايير الدولية المتعامل بها في الخصوص.
- مواكبة التطورات المستمرة والسريعة في تقنية المعلومات والاتصالات وتوظيفها بشكل ايجابي في الإدارة الأكاديمية و البرامج العلمية من حيث وسائل وأساليب التعليم والتعلم المتاحة للأساتذة والطلبة.
- مراعاة اقتصاديات التعليم في قطاع التعليم العالي بشكل عام والجامعات كوضع خاص، على أن تتضمن تأمين التمويل اللازم ووضع الآليات المناسبة لتوزيع الموارد المالية المتاحة واستخدامها بكفاءة وفاعلية.

1.3.2محاور الرؤية الإستراتيجية المقترحة:

أولا: *سياسات قبول الطلاب بالجامعات*

1- يجب أن يكون القبول بالنسبة للطلبة على أساس تنافسي من خلال لجنة تنسيق القبول الموحد للجامعات، مع العمل على تخفيض أعداد المقبولين في البرامج والتخصصات المتشبعة بشكل تدريجي مثل بعض الدراسات الإنسانية.

2- السماح للطلبة بالانتقال من تخصص لآخر في الجامعة لإتاحة المجال لدراسة التخصصات التي يبدعون فيها، وذلك وفق الشروط والضوابط التي تضعها الجامعات لهذا الغرض مع أخذ المستوى التعليمي للطلبة بعين الاعتبار.

3- القيام بنشاط تعاوني واسع النطاق بين الجامعات العربية, يتضمن إنشاء نظام جامعي موحد يضمن حرية انتقال الطلبة العرب وتحويل رصيد وحداتهم الدراسية، مع الاعتراف المتبادل بالبرامج العلمية و الشهادات الأكاديمية.

ثانيا: *البرامج التعليمية و التدريبية المقدمة*

1- إعادة النظر في الخطط والبرامج الدراسية في الجامعات العربية والعمل على تحديثها كل ثلاثة إلى خمس سنوات.

2- العمل على إنشاء مراكز تميز في تخصصات محددة في كل جامعة وإعادة النظر في التخصصات التي لا تمتلك المقومات الكافية للحفاظ على النوعية الجيدة من الخريجين لمواكبة الاحتياجات الفعلية لسوق العمل.

3- العمل على إنشاء مراكز تطوير متخصصة لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بشكل مستمر.

4- الموازنة بين المجالات النظرية والمجالات التطبيقية للعملية التعليمية بما يضمن زيادة مهارات وقدرات الخريجين.

ثالثًا: *تقنية المعلومات والاتصالات المستخدمة*

1- توفير التجهيزات اللازمة لتمكين الطلبة و أعضاء هيئة التدريس من استخدام تقنيات التعليم والتعلم الحديثة.

2- تحديث المكتبات التقليدية من خلال استخدام الوسائط والتقنيات المتطورة, في سبيل بناء مكتبات افتراضية أو رقمية لمختلف المؤلفات و المنشورات العلمية, تستجيب للتطلعات الأكاديمية و تغني المعارف الثقافية و الفكرية.

3- تشجيع إقامة شبكات عنكبوتيه تضم مراكز التوثيق والمعلومات التابعة للجامعات العربية وتكثيف التبادل بينها, من أجل توحيد الجهود للحفاظ على الرصيد المعرفي الموجود و وضعه رهن إشارة الأكاديميين وعموم الباحثين العرب.

رابعًا: *ضمان الجودة و الاعتماد*

1 أعداد و تطوير خطط إستراتيجية لتحسين آليات العمل و الأداء المؤسساتي والأكاديمي لضمان مخرجات متميزة .

2 تأسيس هيئة عربية مستقلة تتولى عمليات ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي والبرامجي للجامعات العامة والخاصة.

3 اعتماد امتحان كفاءة موحد للخريجين في كل التخصصات العلمية وبما يتماشى مع المعايير الدولية بالخصوص.

4 وضع إطار وطني وعربي موحد لجميع المؤهلات العلمية والشهادات الأكاديمية الممنوحة من الجامعات العربية.

خامسًا: *الاهتمام بالدراسات والبحوث العلمية*

وذلك من خلال تبني السياسات التالية:

أ – توفير التمويل اللازم للبحث العلمي مع الاستخدام الأمثل للموارد والإمكانيات المتوافرة في الجامعات فيما بينها لأغراض البحث العلمي والتعاون مع القطاعات الإنتاجية والخدمية المختلفة للمساهمة الفعالة بهذا الخصوص.

ب– توجيه الباحثين نحو البحوث العلمية الأكثر فائدة لتلبية حاجات المجتمع مع دعم جهود الباحثين الجادين ومنحهم الحوافز التشجيعية والتقديرية والمادية لأجراء الدراسات الميدانية والعملية أو التطبيقية الملائمة.

ج– بناء قاعدة بيانات عربية موحدة عن البحوث العلمية ورسائل الدراسات العليا ومشاريع التخرج وإتاحتها للجميع، مع تشجيع نشر الإنتاج العلمي وتوحيد الجهود لإصدار الدوريات المتخصصة على المستوبين الوطني والعربي.

د– توثيق العلاقات مع المراكز الدولية المختصة بالبحث العلمي لإجراء الدراسات والبحوث العلمية، والعمل على إقامة شراكة فعلية مع المؤسسات الحكومية أو الخاصة و منظمات المجتمع المدني والجماعات المحلية وتعزيزها.

1.4الخاتمة:

ونحن في نهاية العقد الثاني من الألفية الثالثة وفي ظل المتغيرات والتحديات المشار إليها التي تفرضها علينا العولمة وثورة المعلومات والتقنية المتطورة بسرعة، نلاحظ أن أغلب الجامعات العربية مازالت تواجه عدة عقبات. عليه يستوجب على الدول العربية النهوض بالجامعة ليكون لها دور فعال و إسهام مؤثر في عملية التنمية المستدامة، من خلال تحديث إدارتها وتطويرها مع إضفاء مزيد من الديمقراطية والشفافية وزيادة المشاركة في تسييرها وفتح المجال للأساتذة والخبراء من أجل تحسين جودة التعليم العالي وتطبيق نتائج البحث العلمي بما يخدم متطلبات التنمية وتزويد سوق العمل بخرجين يتميزون بمواصفات عالية ومهارات تدريبية ومعارف تقنية، في ظل التنافس الشديد في الأسواق العالمية على المعرفة و رؤوس الأموال البشرية. وهذا بطبيعة الحال يتوقف على وجود إرادة سياسية من أصحاب القرار تعمل على تطبيق إستراتيجية شاملة لتحسين أداء الجامعات العربية وضمان جودة مخرجاتها للمساهمة الإيجابية في التنمية العربية المستدامة.

1.5المراجع:

ياسين، سعد (2002)، *الإدارة الإستراتيجية*، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان– الأردن.

الخطيب، أحمد (2003)، *البحث العلمي والتعليم العالي*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان –الأردن.

عبد الله ، محمد(2003)، *" أزمة التعليم العالي في الوطن العربي والتحديات المعاصرة" واقع وبدائل*" ، مجلة شؤون عربية، العدد 113 – ربيع 2003 ، الأمانة العامة.

الدوري، زكريا (2005)، *آفاق و مستلزمات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي* ، ورقة مقدمة في المؤتمر العربي الأول" استشراف مستقبل التعليم"، 17–21 أبريل2005 ، القاهرة– مصر.

عبد الله، فيصل وآخرون (2008). *"**دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية**"*. مجلس ضمان الجودة والاعتماد بالأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية.

الصيرفي، محمد (2009)، *التخطيط الاستراتيجي*، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية– مصر.

الحريري، رافدة (2010)، *القيادة و إدارة الجودة في التعليم العالي*، دار الثقافة للنشر، عمان– الأردن.

الربيعي، محمود (2012)، *الفكر الإداري المعاصر في التربية والتعليم*، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان.

الأمم المتحدة (2014). ***تقرير المعرفة العربي للعام 2014، الشباب وتوطين المعرفة***. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

بضياف، عبد المالك وحمودة، نصيرة (2015). *قراءة في المؤشرات الدولية لتصنيف الجامعات: حالة الجامعات العربية"* . **المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي**، 3–5 آذار/مارس 2015، جامعة الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة.

المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم (إنترنت 2017). ***نحو التميز الأكاديمي وجودة التعليم***. تحميل (2017/11/25). مُتاح: http://www.aroqa.org/uploads/newsImage/image/pdffiles/aroqa_brochure

David, B., & Harold, T. (2000). *Quality in Higher Education.* (Vol. 6): **Routledge,** part of the Taylor & Francis Group.

Philip Altbach & others (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. **UNESCO 2009 World Conference on Higher Education**.

الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي

د. إيمان عبدالرحمن المشموم

أستاذ مساعد بكليات التقنية العليا بدولة الإمارات العربية المتحدة – دبي

قسم الدراسات الإماراتية واللغة العربية

ealmashmoom@hct.ac.ae

بحث مقدم إلى المؤتمر العربي المحكَّم الدولي الثامن لضمان جودة التعليم العالي – الجامعة اللبنانية الدولية

9 – جمادي الآخر – 1439هـ . / 25– فبراير – 2018م

المقدمة

إن الحمد لله، نحمده و نستعينه ونستهديه، ونستغفره ونتوب إليه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فهو المهتدي ومن يضلل فلن تجد له ولياً مرشداً، وأشهد أن لا إله إلا الله، وأن محمداً عبده ورسوله، وبعد،

فلقد تزايد الاهتمام العالمي اليوم بجودة التعليم، ومن المتوقع أن يزداد هذا الاهتمام مع تزايد انخفاض مستويات الجودة في التعليم عامة، وارتباط مستوى التعليم يرتبط عادة بانخفاض مستوى المنتج التعليمي، وانخفاض الاتصال الجيد بين مؤسسات التعليم والمجتمع.

ولا تزال النظم التعليمية في بداية القرن الحادي والعشرين تعاني من صعوبة تحسين جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات التعليمية، لذا فإن التحديات العلمية والتكنولوجية والمطالب الاجتماعية والضغوط من أجل العملية التنموية أصبح عاملاً مهماً، أجبر الحكومات على أن تستجيب لمطلب تحسين جودة التعليم، واعتباره هدفاً رئيساً لأجل تحسين السياسات التعليمية في مختلف البلدان.

وبناءً على مبادرة الجامعة اللبنانية الدولية على تنظيم وعقد: المؤتمر العربي المحكَّم الدولي الثامن لضمان جودة التعليم العالي، فإنه من دواعي سروري أن أشارك في هذا المؤتمر ببحث متواضع، يتعلق بمحور: (آليات تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي تحت فرع : مؤسسات التعليم العالي)، والذي وسمته بـ :" الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي "، سعياً إلى تأصيل هذا البحث بجميع ما قرره أهل الاختصاص والخبرة والمعرفة في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي، وقد قسمته إلى أربعة مباحث رئيسة:

المبحث الأول: مسوغات وأهداف تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

المبحث الثاني: مبادئ ومعايير تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

المبحث الثالث: الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي.

المبحث الرابع: دور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق الجودة الشاملة في أدائها، والمعوقات التي قد تواجهها.

المنهج المتبع في البحث:

1. جمع المادة العلمية من المصادر الأصلية، متبعة المنهج الوصفي التحليلي؛ لمناسبته لموضوع البحث، حيث يتم وصف وتحليل مفهوم الجودة الشاملة ومتطلبات استخدامه في مؤسسات التعليم العالي، ومعاييره ومسوغات تطبيقها في تلك المؤسسات، علماً بأن الدراسة جاءت دراسة نظرية مكتبية كيفية وليست كمية، وذلك لانعدام الوقت الكاف التي تتطلب لمزيد من الوقت والجهد.
2. الرجوع إلى ما سبق من دراسات في هذه الظاهرة؛ لتظهر الدراسة معتمدة وموثقة بشكل علمي مفيد.
3. أثبت النتائج مع بعض التوصيات في نهاية البحث قبل الفهارس.
4. رصدت المصادر والمراجع ابتداءً باسم عائلة المؤلف، وفق الشروط والضوابط المطلوبة والخاصة بالمؤتمر بترتيبها حسب ورودها في البحث.

الدراسات السابقة وما يتميز به البحث عنها:

توجد العديد من الدراسات التي سبقت البحث الذي أعددته، ولكلٍ منها تركيزاً على جانب من الجوانب المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة وآليات تطبيقها في التعليم العالي، وقد استمديت المادة العلمية من بعضها، واكتفيت بالاطلاع بنظرة شاملة على البعض الآخر:

- دراسة محمد بن سليمان البندري وأحمد رشدي طعيمة (2002)، بعنوان: تطوير كليات التربية بين معايير الاعتماد ومؤشرات الجودة/ وزارة التعليم العالي – سلطنة عمان.

هدفت هذه الدراسة إلى طرح العديد من القضايا المتعلقة بكليات التربية خاصة، وآلية تطوير هذه الكليات من خلال تطبيق معايير الجودة الشاملة.

- دراسة محمد خير أحمد الفوال (2003)، بعنوان: أنظمة الجودة واعتماد المعايير بالنسبة لكليات الجامعة وكليات التربية.

هدفت الدراسة إلى الوقوف على أهم معايير الجودة المعتمدة بالنسبة لكليات التربية خاصة كذلك.

وقد كانت استفادتي من الدراستين السابقتين قليلة جداً، حيث لم اعتمد عليها في البحث، وإنما كان اطلاعي عليها شاملاً لمضامينها.

- دراسة سوسن شاكر ومحمد عواد الزيات (2008)، بعنوان: الجودة في التعليم، دراسة تطبيقية.

هدفت هذه الدراسة إلى استخدام معايير الجودة الشاملة في تحقيق الجودة في التعليم من نواحيه المختلفة، وقد استفدت من هذه الدراسة كثيراً في إعداد هذا البحث.

امتازت دراستي الحالية في أنها جاءت تركز على مسوغات وأهداف تطبيق الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي تحديداً دون التركيز على جامعة من الجامعات أو أحد فروع الكليات ككليات التربية مثلاً كما ورد في الدراسات التي ذكرتها سابقاً، ففي الحديث عن الجودة وتطبيقها لابد من التركيز على معاييرها وبيان مبررات استخدامها في التعليم؛ لتحقيق التطوير التربوي المنشود.

مشكلة البحث:

إن التطور الإداري هو أساس كل تطور حضاري وتربوي، والتطور لا يمكن أن يبدأ ويظهر من غير التجديد الإداري، لذا يعد تطبيق الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التعليمية والجامعية من أهم المعايير المطلوبة للمنافسة من أجل إعداد وتهيئة القوى البشرية لجميع مجالات العمل والانتاج وإجراء البحوث والدراسات.

ويظهر أن الكثير من الجامعات اليوم لازالت إدارتها تفتقر إلى الجودة الشاملة، ومنها ما يفتقر أيضاً إلى الاستقلال الذاتي، وكثرة الأنظمة الإدارية وغموضها وتناقضها، وأن غلب القرارات المتخذة فيها تكون صادرة من أعلى قمة في مستوى الهرم الإداري، في حين يوجد إهمال كبير في أدوار القيادات الوسطى والتنفيذية، وتصرف كذلك طاقات الجامعات إلى الأعمال الروتينية، دون النظر في أداء العاملين الإداريين والأكاديميين، لذا فإن معرفة مستوى هذا الأداء كانت مهمة جداً لتحسينه، والرقي به المعايير المطلوبة، وتتلخص مشكلة البحث في: محاولة التعرف على المسوغات والمبررات التي تدفع اليوم المؤسسات التعليمية إلى تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي، ورصد أهم التحديات التي قد تواجه مؤسسات التعليم العالي اليوم في تحقيق وتطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي لديها، وأخيراً التوصل إلى بعض التوصيات التي قد تسهم في تسريع عملية تطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمي بالصورة المأمول الوصول إليها.

أهمية البحث :

رغم أهمية الجامعات في دعم المسيرة التنموية الاقتصادية والاجتماعية والمعرفية عامة، إلا أن التعليم العالي لم يصل حتى الآن إلى المستوى المطلوب الذي يكون فيه مؤثراً ومتفاعلاً مع التطلعات التنموية في مختلف المجالات. وقد فشل في إنتاج وتخريج خريجين قادرين على مواجهة التحديات المختلفة والمتنوعة في ميادين العمل، كما أن تدني مستوى الجودة والموارد في مؤسسات التعليم العالي أدى إلى انخفاض السمعة العلمية للعديد من الجامعات العربية، نتيجة بطالة الخريجين، وهجرة العقول والتحيز الشديد للعلوم الاجتماعية، وعدم التوازن بين فئات الخريجين الذين يصلون إلى سوق العمل، مما يؤدي إلى عدم الرضا عما تقدمه هذه المؤسسات التعليمية العليا، وعلى أساس ذلك أصبحت العديد من الجامعات اليوم تندرج في قائمة الجامعات الضعيفة وفق انعدام تطبيقها لمعايير الجودة المطلوبة. ومن هنا تبرز الحاجة

إلى ضرورة تحقيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، لتكون قادرة على مواجهة التحديات في سوق العمل، وذلك من خلال ربط الخطط في تلك المؤسسات بالخطط التنموية القومية الشاملة، وتشجيع التكامل والتجانس بين مؤسسات التعليم العالي في آلية تطبيق معايير الجودة الشاملة، للوصول إلى نتائج مطلوبة تتوافق وتحديات العصر.

أهداف البحث:

1. عرض مفهوم الجودة الشاملة وأهداف تحقيقها في التعليم الجامعي.
2. توضيح معايير الاعتماد الأكاديمي المفترض على مؤسسات التعليم العالي تطبيقها والتقيد بها.
3. عرض معايير ومؤشرات تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.
4. الوقوف على بعض التحديات التي قد تواجه مؤسسات التعليم العالي في تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي.

مصطلحات البحث:

- **مفهوم الجودة:**

الجودة لغة: مأخوذة من جود، الجَيِّد نقيض الرديء على فيعل وأَصله جَيْوِد فقلبت الواو ياء لانكسارها ومجاورتها الياء ثم أُدغمت الياء الزائدة فيها والجمع جِياد (1) ، وقيل: أجاد الشيء: صيَّره جيداً. (2)

الجودة اصطلاحاً: للجودة تعريفات عدة منها:

الحصول على معايير ومستويات محددة مسبقاً، ورضا الزبائن، ملاءمة المنتج أو الخدمة للغرض الذي صنع أو وضع له (3) ، أو قيل هي: درجة تلبية مجموعة الخصائص الموروثة في المنتج لمتطلبات العملاء(4) ، ويعتبر البعض أن تعريف الجودة يعد من أكثر المصطلحات صعوبة في التعبير حيث يرى رئيس الهيئة الاستشارية القومية البريطانية أن مجرد المحاولة لتعريف الجودة فإن ذلك يعد واحداً من المغامرات الأكثر صعوبة. (5)

وأرى أن :

التعبير عن الجودة في الحقيقة يتوقف على نوع المنتج، أو الخدمة المطلوب تحقيقها، أو درجة الرضا المطلوبة بالنسبة للزبون، فلا توجد معايير محددة وثابته يمكن أن تنطبق على جميع المجالات، فما يمكن اعتباره معياراً للجودة في المنتج مثلاً قد لا يصلح أن يكون معياراً لتحقق الجودة في الخدمة المقدمة للزبون، والقصد في التعريف الأول بأن الجودة هي معايير محددة وثابته مسبقاً: هي معايير محددة بالنسبة لمجال معين، وليست لجميع المجالات.

- **مفهوم إدارة الجودة الشاملة:**

يرى معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي لإدارة الجودة الشاملة أنها: تأدية العمل الصحيح على نحو صحيح من الوهلة الأولى، مع الاعتماد على الاستفادة بتقويم المستفيد في معرفة مدى تحسن الأداء.

كما عرفَّها معهد المقاييس البريطاني بأنها: فلسفة إدارية تشمل نشاطات المنظمة التي من خلالها يتم تحقيق احتياجات وتوقعات العميل والمجتمع كافة، وتحقيق أهداف المنظمة، بأكفأ الطرق، وأقلها تكلفة، عن طريق الاستخدام الأمثل لطاقات جميع العاملين بدافع مستمر للتطوير.(6)

ومنهم من عرفَّها بأنها: أسلوب جديد للتفكير والنظر إلى المؤسسة وكيفية التعامل والعمل داخلها للوصول إلى جودة المنتج . (7)

وعرف النجَّار إدارة الجودة الشاملة في التعليم بأنها: أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنطقة التعليمية؛ ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعلم، أو هي: فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ الأساليب، أو أقل التكاليف، وأعلى الجودة الممكنة. (8)

الواضح من هذه التعريفات جميعها أن إدارة الجودة الشاملة العامة، وإدارة الجودة الشاملة في التعليم تحديداً، تصب في منحى واحد، وهو: بذل الجهود المترامية لتحقيق الأهداف، فإن كانت في التعليم، فالهدف من منها تحقيق أهداف التعليم والتعلم، وإن كانت في أي إدارة أخرى فيراد بها تحقيق أهداف الإدارة، وبذل الجهود للوصول إلى المستوى المطلوب.

- **مفهوم الاعتماد الأكاديمي:**

يرى الباحثون أن الاعتماد هو: نشاط مؤسسي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم، والبرامج الدراسية، ويعد الأداء الفعالة والمؤثرة لضمان جودة العملية التعليمة ومخرجاتها واستمرارية تطويرها.

كما عبَّرت عنها لجنة التعليم العالي في وزارة التعليم المصرية بأنها: إحدى الوسائل التي يتبناها المجتمع التعليمي بغية التنظيم الذاتي، والمراجعة المثلية من أجل تقوية ودعم نوعية وكفاءة التعليم، بصورة تجعله موضع ثقة الناس، والتقليل من مدى تحكم الأجهزة الخارجية. (9)

وعليه يمكن تعريف الاعتماد في التعليم بأنه: الاعتراف بأن برنامج تعليمي معين، أو مؤسسة تعليمية معينة، تصل إلى مستوى معياري. أو هو حافز للارتقاء بالعملية التعليمية ككل، ومبعث على اطمئنان المجتمع لخريجي هذه المؤسسة وليس تهديداً لها. (10)

- **مؤسسات التعليم العالي:**

هي المؤسسات التي تواصل تعليم الشباب بعد مرحلة المدارس الثانوية، وتشمل: الجامعات، وكليات المجتمع الفنية والمهنية والتقنية، والكليات المتوسطة، وقد تكون هذه الكليات أو المعاهد مستقلة بذاتها، أو أقساماً تابعة لجامعة واحدة (11) ، وقد عرفَّها البعض بأنها: المؤسسات التي تضم كل منها مالا يقل عن ثلاث كليات جامعية، وتقدم برامج تعليمية تنتهي بمنح الدرجة الجامعية الأولى، وللجامعة أن تقدم برامج الدراسات العليا، تنتهي بمنح درجة الدبلوم العالي أو الماجستير أو الدكتوراه، ويجوز لها تقديم برامج تعليمية تنتهي بمنح شهادة الدبلوم، وفق أنظمة الدبلوم.(12)

المبحث الأول:

مسوغات وأهداف تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

أولاً: مسوغات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي:

لقد ظهرت إدارة الجودة الشاملة نتيجة المنافسة الشديدة بين مؤسسات الانتاج اليابانية من ناحية والمؤسسات الأمريكية والأوروبية من ناحية أخرى، مما ترتب عليه الاهتمام الشديد في استحداث هذه الإدارة في المؤسسات التربوية، حتى أصبح عدد المؤسسات التعليمية التربوية التي تخضع لنظام إدارة الجودة الشاملة يتزايد بشكل مطرد. وعليه فإن أهم أسباب ومبررات تطبيق نظم الجودة الشاملة في التعليم العالي هي:

1. حدوث زيادة في أعداد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي بمختلف أنحاء العالم خاصة بالدول النامية، وحدوث تنوع كبير في أهداف التعليم العالي ومجالاته وبرامجه وأنماطه، مما أثار مخاوف المسؤولين عن التعليم العالي والمؤسسات المجتمعية من حدوث تدهور في نتائج المستويات التعليمية، إن لم يتم التركيز على كفالة النوعية الجيدة وضبطها.
2. تزايد القناعة لدى المسؤولين في الجهات الحكومية بأن النجاح الاقتصادي يتطلب عمالة جيدة، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال برامج تعليمية ونوعية جيدة في مؤسسات التعليم العالي.(13)

   والقصد هنا: أنه كلما كانت البرامج التعليمية المطروحة في مؤسسات التعليم العالي على اختلاف تخصصاتها جيدة ومركزة، نتج عن ذلك وجود عاملين في الميدان الوظيفي يؤدون أعمالهم بكفاءة وجودة، وذلك سيترتب عليه حتماً نمو الاقتصاد المحلي.
3. ازدياد التنافس بين المؤسسات الجامعية على استقطاب الطلاب، وعلى الحصول على دعم مادي من الحكومات.
4. ارتباط كثير من دول العالم باتفاقيات التجارة الإقليمية والدولية والمجالس المهنية ومنظمات التعليم العالي الدولية، مما زاد الدعوة إلى الحرص على النوعية العالية في الصناعات والأبحاث والمواد التعليمية، وقد لعبت اليونسكو دوراً كبيراً في دفع عملية الحرص على النوعية في العالم من خلال المؤتمرات والندوات الدولية، ونشر وإصدار الكتب العلمية ذات العلاقة والصلة. (14)
5. ظهور الحاجة في المجتمع الجامعي إلى التكامل والانسجام بين مستوياته المختلفة: (الإدارة الجامعية / أعضاء هيئة التدريس / أولياء الأمور / الطلاب).

   في الواقع أرى لأنه لا يجب أن تنفصل أقسام المؤسسات التعليمية العليا عن بعضها البعض، إذ لابد أن يكون هناك ترابط بين إدارات الجامعات وأعضاء هيئة التدريس، وبين الأعضاء وأولياء الأمور والطلاب؛ لأن غياب التواصل بين أطراف هذه الحلقة، سيقلل من كفاءة النتائج المتوقع تحقيقها من المؤسسات التعليمية، وسيؤثر ذلك سلباً على المجالات المجتمعية الأخرى.
6. حاجة الجامعات إلى مساحة من الحرية في اتخاذ القرارات، وتدعيم تمويل مشروعات الجامعات.
7. الحاجة إلى تعزيز ثقافة جامعية، مؤيدة للتطوير والتحديث.
8. حاجة الجامعات إلى إيجاد سبل للتوصل إلى معرفة حقيقية لتطوير الأداء والانتاجية فيه.
9. تدني مستوى خريجي التعليم العالي، وضعف أدائهم في المراحل التعليمية التالية، كأثر من آثار ضعف المحتوى العلمي.
10. غموض الأهداف لدى العاملين في الجامعات، ومؤسسات التعليم العالي بصفة عامة. (15)

ويتوجب التنبيه إلى أن هذه المبررات وغيرها تكاد تؤكد أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية العليا، تحتاج إلى بذل جهود لا تتوقف، حتى يتحسن الأداء، وليس هذا فحسب، بل المنشود في هذه المؤسسات: تحسين الأداء، والمدخلات، والعمليات التعليمية، والمخرجات التعليمية المترتبة عليها.

ثانياً: أهداف تطبيق الجودة الشاملة في التعليم:

1. ضبط وتطوير الأنظمة الإدارية في أ مؤسسة تعليمية، مما سيؤدي بدوره إلى وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة عالية في المؤسسة التعليمية.
2. زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.
3. حدوث جو من التعاون والألفة في العلاقات جميع العاملين في المؤسسة التعليمية.
4. زيادة الوعي والانتماء من قبل الطلاب للمؤسسة التعليمية المقيدين بها.
5. تطبيق نظام الجودة الشاملة سيزيد من الاحترام والتقدير المبذولين للمؤسسة التعليمية، على المستوى المحلى والاعتراف العالمي.(16)
6. توفير البيئة المناسبة للتعليم والتعلم.
7. تحسين نوعية وكفاءة الخدمات المقدمة في المؤسسة التعليمية.
8. المراقبة المحكمة للعمليات التعليمية.
9. زيادة خبرة المدرسين عن طريق القيام بعمليات التدقيق المستمرة. (17)

وفي واقع الحال إن تطبيق هذه الأهداف في أي مؤسسة تعليمية، فإن هذه المؤسسة بحاجة إلى إحداث متطلبات أساسية لديها حتى تستطيع تقبل مفاهيم الجودة الشاملة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي، ومن هذه المتطلبات:

1. دعم وتأييد الإارة العليا لنظام الجودة الشاملة.
2. ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد في المؤسسة التعليمية كأحد الخطوات الرئيسة والهامة لتطبيق وتبني إدارة الجودة الشاملة. (18)
3. تنمية الموارد البشرية في المؤسسة كالمدرسين والمشرفين الأكاديميين، وتطوير المناهج وتحديثها بشكل مستمر، وتبني أساليب التطوير الحديثة، وتجديد الهيكل التنظيمي لإحداث التغيير التربوي المطلوب.
4. التعليم والتدريب المستمر لأفراد المؤسسة كافة.
5. تعويد المؤسسة التعليمية بصورة فاعلة على ممارسة التقويم الذاتي للأداء.
6. التعرف على احتياجات المستفيدين الداخليين في المؤسسة التعليمية من عاملين وطلاب، والخارجيين وهم عناصر المجتمع المحلي، وإخضاع احتياجاتهم لمعايير قياس الأداء والجودة. (19)

المبحث الثاني:
مبادئ ومعايير تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

أولاً: مبادئ تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

1. الوعي بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لدى جميع أفراد المؤسسة التعليمية، حتى يسهم الجميع فيها عن اقتناع في نجاح تنفيذ الجودة الشاملة في التعليم.
2. وجود أهداف محددة وواضحة في الجامعات ويشارك في وضعها جميع العاملين، فيصبح لهذه الأهداف توجه مستقبلي يمكن من خلاله تحقيق رغبات الطلاب والعاملين.
3. التزام إدارة الجامعات بتنمية ثقافة الجودة والتدريب عليها والحرص على تطبيقها.
4. توافر القيادة الفعالة القادرة على تحديد احتياجات المؤسسة التعليمية المادية والبشرية، فيسهم ذلك في تطبيق مفهوم الجودة الشاملة.
5. احترام العاملين في الجامعات ومراعاة حقوقهم وتلبية رغباتهم.
6. الالتزام بالصدق والموضوعية في عرض البيانات المتعلقة بمجالات الجامعة المختلفة.
7. التكامل بين البرامج التعليمية للأقسام الجامعية المختلفة على مدار سنوات الدراسة بمرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا، على اعتبار أن حسن أعداد الطلاب في مرحلة معينة سيسهم في تأهيله للمرحلة التي بعدها.
8. تصميم البرامج التعليمية والمناهج الدراسية في ضوء متطلبات واحتياجات سوق العمل، من حيث الأعداد المطلوبة والمواصفات المتوقعة في المتعلمين.
9. الاستخدام الذكي لتكنولوجيا المعلمات، و وجود قاعدة بيانات متكاملة يتم استخدامها بصفة دورية، بما يضمن سلامة ما يتم اتخاذه من قرارت، مع مراعاة أن تتعلق تلك البيانات بتقييم البرامج والأفراد المشاركين في العملية التعليمية.
10. تطبيق مبادئ التعلم المستمر، والتدريب المتواصل للعاملين على عمليات الجودة الشاملة، كتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام الحاسوب، وتشجيعهم على المشاركة في الندوات والمؤتمرات المحلية والعالمية. (20)

ثانياً: معايير تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

إن تحديد مؤشرات ومعايير الجودة الشاملة في التعليم، يتطلب الرجوع إلى معايير الجودة في الصناعات المختلفة ومعرفة مدى إمكانية تطبيقها على المستوى التعليمي، وفي الحقيقة لا يوجد مؤشر أو معيار محدد يستطيع وصف النظام التعليمي بشكل مفصل، وهناك من يرى أن من أهم العناصر المهمة في جودة التعليم هي: الفصول الصغيرة، الإقامة الجيدة للطلاب، والتدريس الفَّعال.

وقد صنفَّت منظمة ألبرت في التربية مؤشرات الجودة التربوية بالهيكل التعليمي فحددت:

(البيئة المحيطة، المدخلات، العمليات، المسؤولية، التمويل التربوي، الإصلاح التربوي، العوامل الاقتصادية والاجتماعية للأسرة، فعالية الإدارة، فعالية أعضاء هيئة التدريس، ونتائج الاختبارات المعرفية التحصيلية). (21)

في حين رأت منظمات أخرى أهمية الاعتماد على آليات معينة للحفاظ على الجودة، وتم إنشاء هيئات عدة على هذه الأساس، فسمي بعضها: هيئة الاعتماد، وسمي بعضها: هيئة تقييم. ففي بريطانيا تم إنشاء وكالة مستقلة لوضع معايير تضمن الجودة في التعليم العالي، وفي فرنسا أنشأت لجنة مختصة للتقييم، وفي الأرجنتين أسست اللجنة الوطنية للتقويم والاعتماد للجامعات، أما على مستوى الوطن العربي فقد تم تأسيس مؤسسات تعنى بالجودة كذلك منها: المجلس الأعلى للجودة في جمهورية مصر العربية، والمجلس الأعلى للجودة في المملكة العربية السعودية، وكليات إدارة الجودة الشاملة في دولة الإمارات العربية المتحدة، وغيرها. وقد استخدمت تلك المؤسسات عدد من المعايير والمؤشرات لتحقيق الجودة الشاملة في جامعاتها، ومنها:

- **المعايير المستخدمة في الجامعات الأوروبية:**
  - شروط القبول.
  - نسبة الطلبة.
  - تقويم التعليم (المتوسط الحسابي).
  - تقويم البحث (متوسط العلامات للعضو في الهيئة الأكاديمية).
  - نسبة الخريجين الذين حصلوا على وظائف كاملة، أو يواصلون تعليمهم. (22)
- **المعايير المستخدمة في الجامعات المصرية:**
  - انتقاء الطلبة.
  - نسبة عدد الطلبة إلى هيئة التدريس.
  - متوسط تكلفة الطالب.
  - الخدمات المقدمة للطلبة.
  - النسبة المتخرجين في كلية ما، ونسبة التحاقهم ببرامج الدراسات العليا
  - الكفاية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس.
  - مساهمة أعضاء هيئة التدريس في المجتمع.
  - مستوى التدريب الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.
  - الانتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس.
  - جودة المناهج التعليمية.
  - احترام أعضاء هيئة التدريس لطلابهم. (23)
- **المعايير المستخدمة في الجامعات السعودية:**
  - الطلاب وتشمل: (اختيار الطلاب، كثافة الفصل، كلفة الطالب، الدافعية والاستعداد، نسبة الرسوب، مستوى الخريج، نسبة المسجلين إلى المتخرجين).
  - أعضاء هيئة التدريس وتشمل: (حجم التدريس وكفايتهم العددية، مستوى التدريب على مستجدات المناهج، المساهمة في خدمة المجتمع).
  - الإمكانات المادية ومرونة المباني ومراعاة الشروط الهندسية.
  - مدى استفادة أعضاء هيئة التدريس والطلاب من المكتبات.
  - الاستقلالية. (24)

المبحث الثالث:

الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي

من يتتبع الأدب التربوي سيجد أن الاعتماد الأكاديمي في بداياته كان مجرد عملية للاعتراف الرسمي بالمؤسسات التعليمية وبرامجها الأكاديمية، ولم يكن نظاماً مستخدماً لضبط عمليات الجودة لبرامج تلك المؤسسات، ونتيجة لذلك فقد تغير دو الاعتماد الأكاديمي من أداة للتحكم والسيطرة، ومطالبة المؤسسات التعليمية بالإذعان لقرارات السلطة العليا، إلى أداة للتطوير والتحسين المستمر لأداء تلك المؤسسات التعليمية.

كما يوجد انتقال تدريجي في عمليات الاعتماد الأكاديمي من التركيز على التحقق من سير العملية التعليمية وتوفير المستلزمات اللازمة لذلك، إلى التركيز على التغير والتطوير للازم للبرامج الأكاديمية والمؤسسات، لمواكبة التغييرات المجتمعية المتسارعة.

وفي الحقيقة أرى: أن هذا الانتقال في مراحل الاعتماد الأكاديمي يشير إلى رغبة تلك المؤسسات بالفعل إلى تقبل هذا التغيير الذي يكاد أن يكون جذرياً في أداء تلك المؤسسات، وذلك مما سيحقق الأهداف التربوية المنشودة.

أهداف الاعتماد الأكاديمي:

تختلف معايير الاعتماد الأكاديمي من دولة إلى أخرى، ومن مؤسسة لمؤسسة، إلا أن جميعها تتفق على هدف محدد واحد:

مساعدة المؤسسات التعليمية على رفع مستوى الجودة فيها، وتحسين فاعليتها، ودعم جهودها للسير نحو التميز وفق أفضل المعايير العالمية المعروفة. ويرى الخبراء حول العالم أن ذلك الهدف يمكن تسميته بالاعتراف الأكاديمي، والذي لا تخرج أهدافه عن إطار الأمور التالية:

- الارتقاء بجودة التعليم والحفاظ عليه.
- توفير معايير مقننة للتقويم، تشمل المنظمة التعليمية كاملة.
- تنمية الفكر التربوي التعليمي المرتبط بثقافة التقويم.
- تحديد المستويات التي تتوفر فيها شروط الاعتراف الأكاديمي.
- التأكد من أن الأموال العامة المخصصة لمؤسسات التعليم العالي تذهب للأهداف الموضوعة من أجلها. (25)

أنواع الاعتماد الأكاديمي:

- الاعتماد المؤسسي: كاعتماد المؤسسة ككل، وفقاً لمعايير محددة حول كفاية المرافق، توفير الخدمات الطلابية المساندة، المناهج، مستويات انجاز الطلبة، الهيئة التدريسية ونحوها.
- الاعتماد البرامجي: ويسمى كذلك بالاعتماد التخصصي، لتقويم البرامج لمؤسسة ما، والتأكد من جودة هذه البرامج، مدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة. (26)

فوائد تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي:

- بالنسبة للطلبة:

المساعدة على نقل وحدات البرامج الدراسية فيما بين المؤسسات التعليمية، أو في قبول الطلبة في برامج الدراسات العليا عن طريق القبول العام للساعات المقررة، والوحدات الدراسية بين المؤسسات المعتمدة.

- بالنسبة للمؤسسة التعليمية:

يعد الاعتماد الأكاديمي حافزاً للتقويم الذاتي ومحسناً لنظام المؤسسة وبرامجها، ويساعد تطبيق معايير الاعتماد كذلك على منع التجاوزات الخارجية التي تضر بمستوى المؤسسة أو جودة برامجها، ويؤدي الاعتماد أيضاً إلى تعزيز سمعة المؤسسة، أو البرنامج المعتمد؛ استجابة لاهتمام عامة المواطنين وتقديرهم لمثل هذا الاعتماد. (27)

مزايا الاعتماد للمؤسسات التعليمية:

يحقق الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التعليمية عدة مزايا منها:

- وضع معايير أداء لنوعيات التعليم المختلفة.
- ضمان درجة معقولة من الجودة في المؤسسات.
- تقدم وتطور المهنة التي تخدمها المؤسسة التي يتم اعتمادها.
- التأكيد على أهداف المؤسسة، وتحديد الوسائل والسبل المساعدة على تحقيق تلك الأهداف.
- تقرب ما أمكن بين مستويات البرامج الجامعية في شتى الوحدات والمؤسسات التعليمية المختلفة، وصولاً للمستوى المعياري المتعارف عليه عالمياً.
- حماية المؤسسات التعليمية من الانحراف الذي قد يعوق كفاءتها الأكاديمية.

مقومات نجاح الاعتماد في المؤسسات التعليمية:

- خلق ثقافة الاعتماد وضمان الجودة بين العاملين في المؤسسة التعليمية، من خلال نشر الوعي المجتمعي العام بقيمة الجودة والسعي لتحقيقها في حياة الأفراد.
- نشر ثقافة الصدق مع الذات في قياس أداء المؤسسة بما يضمن أداءها وفق معايير الدقة والجدية والالتزام.
- نشر ثقافة الانجاز والعمل المنتج البعيد عن إضاعة الوقت.
- نشر ثقافة الجدارة والأهلية في انتقاء القيادات في جميع مواقع العمل الأكاديمي والإداري مع الدراسة المتأنية للسير الذاتية لهذه القيادات.
- وضع خطط تدريبية لتوعية العاملين في المؤسسة التعليمية على التقييم الذاتي، وتنمية الحس الذاتي لذلك.
- إنشاء نظام أكاديمي للاعتماد في المؤسسة التعليمية، يتم وضعه من قبل هيئة عالمية للاعتماد وضمان الجودة الشاملة. (28)

المبحث الرابع:

دور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق الجودة الشاملة في أدائها، والمعوقات التي قد تواجهها

لقد تزايد الاهتمام بنظام الجودة الشاملة وتطبيقها في الآونة الأخيرة في منتصف السبعينيات من القرن العشرين، وقد أسهمت العديد من العوامل في ذلك منها: التغييرات الاقتصادية الحاصلة من جراء التقدم العلمي والتكنولوجي، والتوسع التعليم زيادة الإقبال على الجامعات، والضغوط الاجتماعية التي فرضت نفسها، سواء كانت تتعلق بوسائل الاتصال المعرفي، أو زيادة الرغبة الأكاديمية على المستوى العالمي في تنمية المهارات والمعارف الجديدة عن الجودة على المستوى النظري والمعرفي. (29)

إن مثل هذه المنافسات بين مؤسسات التعليم العالي يحتم دائماً على أي مؤسسة تعليمية ترغب في الدخول في جو المنافسة العالمية أن تعيد التفكير في استراتيجيتها ونظمها، لتتمكن من الدخول إلى تلك المنافسة العالمية، ولابد أن تركز على ثلاثة محاور:

1. تقويم الذات لتحديد القدرات التنافسية.
2. تقويم المنافسين لتحديد إمكانياتهم وقدراتهم.
3. تحديد الأنشطة والممارسات الواجب على المؤسسة التعليمية القيام بها واستحداثها وفق المحورين الأول والثاني، لكي تدخل للمنافسة وتتمكن من البقاء والنمو. (30)

وحتى تتمكن أي مؤسسة تعليمية تحقيق الجودة الشاملة في نظامها لابد من تطبيق الأمور التالية:

1. توضيح رسالتها وقيمها وأهدافها، ويجب أن يعرف أعضاء الهيئة التدريسية ورجال الإدارة العاملين ومجلس الجامعة لماذا الجودة، وماهي الأوليات التي ستكون سائدة لفترة من الزمان. (31)

   ومن وجهة نظري: إن توضيح القيم والأهداف تحديداً في أي مؤسسة تعليمية يتطلب تغيير جذري في فلسفة المؤسسة التعليمية السياسية والقيادية؛ لأن ذلك سيؤثر على تحسين جودة المخرجات، والمرونة الواسعة في تعديل اتجاهات الخطة السنوية للمؤسسة، وهذا ما قد ترفض بعض المؤسسات التعليمية العليا اليوم من انتهاجه، لما فيه من التغييرات اللازم اتخاذها في أنظمة وقوانين المؤسسة.
2. جميع العاملين في المؤسسة التعليمية يجب أن يتدخلوا في صنع القرارات وحل المشكلات وتخطيط الأنشطة في المؤسسة التعليمية.

   وقد يعيق تطبيق الجودة الشاملة هنا: قد تكون العلاقات بين العاملين في المؤسسات التعليمية غير منسجمة بالشكل الكافي، ووجود حلقة مفقودة بين الهدف من تطبيق الجودة، وبين ما تريده المؤسسة، وما يقوم به العاملين فيها.
3. إدخال البرامج التطويرية على برنامج الجودة الشاملة بعد تطبيقه في أنظمة المؤسسة التعليمية؛ لأن البرامج التطويرية تعمل على تحسين جودة الموارد البشرية والتنظيمية.

   وقد يعيق تطبيق الجودة الشاملة هنا: ضعف الإمكانات المادية التي تسمح للمؤسسات التعليمية من إدخال تلك البرامج التطويرية والتي تحتاج في غالبها إلى الدعم المادي من قبل الحكومات.
4. جمع المعلومات الكمية والنوعية عن العمليات الداخلية في المؤسسة التعليمية، وكذلك المعلومات المتعلقة بالبيئة المتغيرة في المؤسسة، والمراجعة المستمرة للبرامج التدريسية، وتقويم مواقع الجامعات بالمقارنة مع الجامعات الأخرى.
5. تقديم قنوات اتصال تسمح وتشجع بالانتشار السريع للمعلومات الصادقة والمفيدة عن الأداء القديم والحديث لوحدات البرنامج حيث تصنع قراراتها عند أعلى نقطة تدفق للمعلومات. (32)

6. تطوير المناهج والبرامج الدراسية من حيث المستوى والطرائق والأساليب، والسعي لربطها بالبيئة والقيم والمبادئ والاتجاهات النابعة من أصالة الأمة العربية الإسلامية بما يمكنها من تنمية وتطوير شخصية الطلاب الجامعيين.

وقد يعيق تطبيق الجودة الشاملة هنا: فقدان المتخصصين في عمليات التطوير المستمرة والمطلوبة سواء فيما يتعلق بالمناهج أو الأداء المؤسسي.

7. تحويل أعضاء هيئة التدريس من مقدمي محتوى ومعلومات إلى مساعدين للتعلم، من خلال إدخال وتعويد الطالب على النقاش والحوار الناقد البناء، وتطوير خبراتهم ومهاراتهم المعرفية، وزيادة وعيهم حول الآراء النظرية.

وقد يعيق تطبيق الجودة الشاملة هنا: صعوبة إقناع أعضاء هيئة التدريس بأهمية التكنولوجيا الحديثة، وأهمية تطبيقها في النظام التعليمي الجامعي، وفي حال تم إقناعهم فإن ذلك يتطلب تدريبهم وتجهيزهم مادياً ومعنوياً للقيام بالأدوار التعليمية الجديدة التي ستنعكس بشكل إيجابي على العملية التعليمية.

8. إتاحة الفرص أمام أعضاء هيئة التدريس لأن يكونوا أعضاء فاعلين ومشاركين في خدمة المجتمع والنمو المهني في مجال تخصصهم الأكاديمي، وزيادة فرص التدريب والارتقاء بمستوى الانتاج الفكري من حيث العمق والأصالة والإبداع.
9. استخدام الأموال لتشجيع دخول البرامج الجديدة والأنشطة المتنوعة؛ لتحقيق الجودة في التعلم، وتخصيص الأموال لتطوير البنية الأساسية لمصادر التعلم، كتطوير نظم المعلومات، و التعلم باستخدام الكمبيوتر، والروابط الخارجية ونحوها. (33)

وبالنظر في هذه الخطوات يمكن تخمين التحديات التي قد تواجهها بعض المؤسسات التعليمية الراغبة في تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة:

1. الإدارات العليا في تلك المؤسسات قد لا تتبنى قضية التغيير، فضلاً عن ضعف اقتناعها بجدوى ذلك التغيير كما ذكرت سابقاً.
2. قد لا توجد مخصصات كافية لتطبيق نظام الجودة الشاملة.
3. إن معايير قياس جودة الأداء في المؤسسات التعليمية قد لا تكون واضحة بالنسبة للعديد من العاملين في تلك المؤسسات، إداريين كانوا أم أكاديميين.
4. فاعلية تدريب الأكاديميين محدودة أو تكاد تكون معدومة.
5. سلسلة تحسين الجودة المستمر غائبة، وفقدان الثقة في البرامج المسؤولة عن هذا التحسين بعد مضي فترات طويلة من بدء التنفيذ.

النتائج والتوصيات:

أولاً: النتائج:

1. إن من أهم أسباب إنشاء و وضع نظام للجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي هو الحاجة إلى الوصول إلى معايير منضبطة في مخرجات العملية التعليمية سواء فيما يتعلق بأعضاء الهيئة الإدارية أو الهيئة الأكاديمي أو الطلاب.
2. على كل مؤسسة تعليمية ترغب في تحقيق الجودة الشاملة لابد من تحقيق جملة من المبادئ كالوعي بمفهوم الجودة الشاملة في حد ذاته، وتحديد أهداف ورسالة واضحة للجامعات يمكن من خلالها قياس تطبيق نظام الجودة على أساسها.
3. تختلف معايير تطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية على مستوى العالم، لكنها في الواقع تتشابه في مضامين الأهداف المرجوة منها.
4. تتنوع معايير الاعتماد الأكاديمي من مؤسسة تعليمية لأخرى إلى أنها تتشابه في معيار محدد للمؤسسات التعليمية كافة، هو: مساعدة المؤسسة في رفع مستوى الجودة لديها، ودعم جهودها للسير نحو التميز.

ثانياً: التوصيات:

1. إنشاء مراكز خاصة بجودة وسبل تحقيقها في المؤسسات التعلمية، ومنح هذه المراكز صلاحيات ضبط عملية الجودة بتلك المؤسسات.
2. وضع هيئات مستقلة تعنى بتصنيف المؤسسات التعليمية العربية على سبيل المثال، وتحديد ووضع معايير تتناسب فيها وطبيعة التخصصات المدرجة بها على وفق المعايير العالمية للجامعات المتقدمة.
3. إجراء دراسات تحليلية للبرامج الأكاديمية والدرجات والمؤهلات العلمية التي تعتمد عليها المؤسسات التعليمية، وتمحيص معايير النوعية التي تطبقها تلك المؤسسات؛ ليحصل الطلاب على النتائج التعليمية المطلوبة.

قائمة المصادر والمراجع:

1. منظور، محمد بن مكرم، (د.ت). *لسان العرب*. ط1، دار صادر، بيروت، ج3، ص135.
2. مصطفى وآخرون، إبراهيم، تح: مجمع اللغة العربية، (د.ت). معجم *الوسيط*. (د.ط)، دار الدعوة، ج1، ص145.
3. الكيلاني، تيسير، (2001). *نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد وجودة النوعية*. (د.ط)، مكتبة لبنان، بيروت، ص25.
4. جودة، محفوظ أحمد، (2006). *إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم وتطبيقات*. ط2، دار وائل للنشر، الأردن، ص19.
5. جفري ودوهرتي، ترجمة: الأحمد وآخرون، عدنان، (1999). *تطوير نظم الجودة في التربية*. (د.ط)، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، ص9-10.
6. شاكر وعواد، سوسن – محمود، (2008). *الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي والجامعي*. ط1، دار صفاء، عمَّان، ص22.
7. شميث- وارين – فانجا- جيروم، ترجمة: مرسي، محمود عبد الحميد، (1997). *مدير الجودة الشاملة*. (د.ط)، دار آفاق للإبداع العالمية للنشر، الرياض، ص40.
8. النجار، فريد راغب، (1999). *إدارة الجامعات بالجودة الشاملة*. (د.ط)، أميرال للنشر والتوزيع، القاهرة، ص73.
9. طعيمة وآخرون، رشدي أحمد، (2006). *الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات*. (د.ط)، دار المسيرة للنشر والطباعة، الأردن، ص5.
10. *الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي*، مرجع سابق، ص25 – 26 .
11. مطاوع، إبراهيم عصمت، (1973). *التخطيط للتعليم العالي*. (د.ط)، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص5.
12. النجار، بسام عايش، (2013). *دور مؤسسات التعليم العالي في تنمية الحس الوطني لدى طلبتها*. (د.ط)، كلية العلوم والتكنولوجيا،ص8.
13. *الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي والجامعي*، مرجع سابق، ص92 – 93.
14. كمال، سفيان، (2003). *ضمان النوعية الجيدة في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد*. (د.ط)، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ص1 – 50.
15. *الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي والجامعي*، مرجع سابق، ص93.
16. الرشيد، محمد، (1995). *الجودة الشاملة في التعليم*. مجلة المعلم، جامعة الملك سعود، مج:4، ص35 – 38.
17. الصاحب، محمود، (د.ت). *الآيزو 9000 في كلية العلوم الإدارية ونظم المعلومات في جامعة بوليتكنك*. (د.ط)، ص6.
18. مصطفى ومصيلحي، أحمد سيد – محمد، (2002). برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي. (د.ط)، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، ص50.
19. عقيلي، عمر، (2001). *مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة*. (د.ط)، دار وائل للنشر، الأردن، ص56.

20. *الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي والجامعي*، مرجع سابق، ص93. وانظر: *الجودة الشاملة في التعليم*، مرجع سابق، ص4.

21. زيدان، مراد صالح، (1999). *مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري*. (د.ط)، كلية التربية، مصر، ص14.

22. خلف، نادر، (2004). *التعريف بتصنيف الجامعات وارتباطه بالنوعية*. ورقة عمل أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، ص7 – 9.

23. *مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري*، مرجع سابق، ص18.

24. العمري، هاني، (2002). *منظور الجودة في قطاع التعليم: المنهجية والتطبيق*. المجلس السعودي للجودة، ص20 – 24.

25. *الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات*، مرجع سابق، ص9.

26. المرجع السابق ص11.

27. *الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي*، مرجع سابق، ص273 – 274.

28. *الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي*، مرجع سابق، ص279 – 280.

29. *مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري*، مرجع سابق، ص5 – 6.

30. شاكر وعواد، سوسن – محمد، (2008). *الجودة في التعليم: دراسات تطبيقية*. ط1، دار صفاء للنشر، الأردن، ص163 – 164.

31. جميل، وسام، (2002). *إدار الجودة الشاملة والتخطيط الاستراتيجي في المؤسسات*. جريدة البيان، دبي، ص1–4.

32. سليمان، نجدة إبراهيم،(2002). *رؤية مستقبلية لتكامل الجودة والالتحاق، نجدة إبراهيم سليمان*. (د.ط)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، ص4.

33. المرجع السابق، ص15.

المؤتمر العربي الدولي الثامن لضمان جودة التعليم العالي
الجامعة اللبنانية الدولية– الخيارة، فرع البقاع– الجمهورية اللبنانية
11-2018/4/14

دراسة بعنوان

أنموذج التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الفلسطينية
"دراسة حالة جامعة القدس المفتوحة"

اعداد: ميرفت الحسيني
عضو هيئة تدريس غير متفرغ / كلية العلوم الادارية والاقتصادية
جامعة القدس المفتوحة / فلسطين
mhusseine74@gmail.com

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنموذج التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الفلسطينية بشكل عام، وجامعة القدس المفتوحة بشكل خاص، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لإنجاز هذه الدراسة، من خلال تحليل الخطط الاستراتيجية لجامعة القدس المفتوحة ومراجعة الأدبيات السابقة ومعالجتها بالنقد والتحليل من اجل الإجابة على أسئلة الدراسة، في الفترة الواقعة ما بين ايلول 2017 حتى كانون الاول 2017. حيث تم تشخيص واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة ومعيقات تطبيقه ومن ثم استنباط النموذج المستخدم في التخطيط الاستراتيجي في الجامعة.

وقد اظهرت نتائج هذه الدراسة بأن جامعة القدس المفتوحة تمارس التخطيط الاستراتيجي متبعة منهج التخطيط الاستراتيجي بجميع مراحله من حيث: التحليل البيئي، وصياغة الاستراتيجية، وتنفيذ الاستراتيجية، والتقييم والرقابة، فيما كان أكثر مكونات أنموذج التخطيط الاستراتيجي المعمول به في الجامعة ضعفاً هو التحليل البيئي الخارجي، بالاضافة الى وجود مجموعة من المعيقات الخارجية التي تعيق عملية تنفيذ الخطط الاستراتيجية في جامعة القدس المفتوحة من أهمها ضعف الموارد المالية للجامعة.

الكلمات المفتاحية: التخطيط الاستراتيجي، التحليل البيئي، تحليل PESTLE، السيناريوهات، جامعة القدس المفتوحة

Abstract:

This study aimed to identify the strategic planning model in Al Quds Open University as a case study for the Palestinian universities,. The descriptive approach is used in the study. The strategic plans of Al Quds Open University were analyzed and the literature is reviewed in order to answer the study questions, during the period from September 2017 to December 2017.

The results of this study showed that Al Quds Open University exercises strategic planning following the strategic planning approach at all levels in terms of: environmental analysis, strategy formulation, strategy implementation, evaluation and control. The most weakest components of the strategic planning model at the university are the external environmental analysis, moreover a set of external obstacles in strategic plan implementation are exist due to lack of financial resources,

Keywords: Strategic Planning, Environmental Analysis, PESTLE Analysis, Scenarios, Al Quds Open University

مقدمة

يعتبر التخطيط الاستراتيجي من بين الوسائل الأكثر نجاعة لأي تقدم تنموي مستدام. فهو يساعد على قراءة المستقبل والتحضير له خلافا للتخطيط الإجرائي الذي يرتكز على إجراء ما تم التخطيط له استراتيجيا. ويعتمد التخطيط الاستراتيجي على استقراء وتحليل الحاضر: "السياسات المتبعة، الوضعية الاقتصادية والاجتماعية للدولة، والتوجهات الوطنية والدولية...الخ. ، لاستشراف المستقبل. (العارف، 2005).

فالمؤسسة التي تنتهج التخطيط الإستراتيجي لا تتهيأ للمستقبل بل تهيئه لضمان نجاح مشاريعها وبرامجها المستقبلية، وهي تنجز ذلك حسب تصورعا له وحسب الإمكانيات المتوفرة لديها كمؤسسة فاعلة تنمويا. هذا التصور يقوم على اعتبار التخطيط الإستراتيجي مجموعة وسائل وتقنيات تعتمدها المؤسسة لإعادة خلق ذاتها باستمرار لكي تحقق قدرا مرغوبا فيه من التنمية (قطامين، 2002).

ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن ممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الفلسطينية والانموذج المستخدم لذلك، من خلال دراسة حالة جامعة القدس المفتوحة كحالة ممثلة لبقية الجامعات الفلسطينية.

مشكلة الدراسة

نظراً لدور التخطيط الاستراتيجي في الارتقاء بالعمل المؤسسي، ولدور الجامعات الفلسطينية في تحقيق التنمية المستدامة، جاءت هذه الدراسة بهدف التعرف على أنموذج التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الفلسطينية بشكل عام وجامعة القدس المفتوحة بشكل خاص، واستخلاص النتائج التي تسهم في تحسين آلية التخطيط في الجامعات وبالتالي تقديم الخدمات الجامعية بجودة عالية واتقان، حيث بينت العديد من الدراسات كدراسة الخفاجي و بايرمان 1995 ، ودراسة الدجني 2006 ، ان هناك ربط بين

الجودة الشاملة والتخطيط الاستراتيجي وأن التخطيط الاستراتيجي خطوة لازمة لتحقيق الجودة الشاملة في أداء الجامعة، ومن هنا فان اتباع المنهج والانموذج السليم في التخطيط الاستراتيجي سيقود الى تحقيق الجودة الشاملة في الجامعات.

وبذلك تتمثل المشكلة الرئيسية للدراسة في الإجابة على التساؤل التالي: ما هو أنموذج التخطيط الاستراتيجي المستخدم في الجامعات الفلسطينية بشكل عام وفي جامعة القدس المفتوحة بشكل خاص ؟

وينبثق عن سؤال الدراسة الرئيس الاسئلة الفرعية التالية:

- ما واقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة القدس المفتوحة ؟
- هل تتبنى جامعة القدس المفتوحة منهج التخطيط الاستراتيجي بمراحله المتكاملة (التحليل البيئي، صياغة الاستراتيجية، تنفيذ الاستراتيجية، والتقييم والرقابة).
- ما المعيقات الداخلية والخارجية التي تحول دون التطبيق الأمثل لمنهج التخطيط الاستراتيجي في جامعة القدس المفتوحة؟
- ما هي الوسائل الكفيلة بتدعيم تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة القدس المفتوحة ؟

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة في ان توصياتها قد تشكل أرضية يمكن الاعتماد عليها في تطوير التخطيط الاستراتيجي والفكر الاستراتيجي لدى القائمين على العملية التطويرية في جامعة القدس المفتوحة، اضافة الى انها قد تفيد المسؤولين عن التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الفلسطينية من خلال دراسة حالة جامعة القدس المفتوحة كحالة يمكن أن تطبق على جامعاتهم.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة بشكل رئيس إلى التعرف على أنموذج التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الفلسطينية بشكل عام وجامعة القدس المفتوحة بشكل خاص، ويتفرع عنه الأهداف الفرعية الآتية:

- التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة القدس المفتوحة.
- التعرف على مدى تطبيق جامعة القدس المفتوحة لمنهج التخطيط الاستراتيجي بمراحله المتكاملة (التحليل البيئي، صياغة الاستراتيجية، تنفيذ الاستراتيجية، والتقييم والرقابة).
- التعرف على المعيقات الداخلية والخارجية التي تحول دون التطبيق الأمثل لمنهج التخطيط الاستراتيجي.
- التعرف على الوسائل الكفيلة بتدعيم تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة القدس المفتوحة ؟

منهجية الدراسة وأدواتها

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة، وذلك لكونها تحتاج لجمع البيانات وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالاتها والوصول إلى نتائج يمكن تعميمها.

وقد تم الحصول على البيانات اللازمة من خلال مراجعة الخطط الاستراتيجية لجامعة القدس المفتوحة وتحليلها، وكذلك بتتبع الاخبار المتعلقة بالخطة الاستراتيجية عبر الموقع الالكتروني للجامعة، وتم كذلك الاستعانة بالكتب والمراجع والأبحاث والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، وذلك خلال الفترة الواقعة ما بين ايلول 2017 حتى كانون الاول 2017

الإطار النظري

التفكير الاستراتيجي:

يعد التفكير الاستراتيجي مدخلاً معاصراً ونمطاً فكرياً راقٍ يسهم في تحقيق المواءمة بين الإمكانات المنظمية وواقع المنافسة ومستقبل المنظمة من خلال دراسة العلاقات المنظورة وغير المنظورة وتداخلاتها مع مختلف الأنماط البيئية (أبو بكر، 2004).

وطرحت الأدبيات المعاصرة العديد من المفاهيم للتفكير الاستراتيجي حيث يرى (Mintzberg, Quinn 1994) أنه: طريق خاص للتفكير، يهتم بمعالجة البصيرة، ينتج عنه منظور متكامل للمنظمة، من خلال عملية تركيبية ناجمة عن حسن توظيف الحدس والإبداع في رسم التوجهات الاستراتيجية.

أما (Garratt, 1998) فيعبر عنه " بالأسلوب الذي يتمكن عن طريقه قادة المنظمات من توجيه منظماتهم بدءاً من الانتقال من مجرد العمليات الإدارية اليومية ومواجهة الأزمات وصولاً إلى رؤية مختلفة للعوامل الديناميكية الداخلية والخارجية القادرة على تحقيق التغيير في البيئة المحيطة بهم، بما يحقق في النهاية توجيهاً فعالاً بصورة أفضل لمنظماتهم، بحيث يكون هذا المنظور الجديد متوجه أساساً إلى المستقبل مع عدم إهمال الماضي ". بينما (Rhine Smith, 2006) يرى أنه " أسلوب متعدد الرؤى والزوايا يتطلب النظر إلى الأمام في فهمه ويتبنى النظر من الأعلى لفهم ما هو أدنى ويوظف الاستدلال التجريدي لفهم ما هو كلي ويلجأ للتركيب التشخيصي لفهم حقيقة الأشياء بواقعية، وهو تفكير تفاؤلي وإنساني يؤمن بقدرات الإنسان وطاقته العقلية ".
ومن هنا يمكن استخلاص مفهوم التفكير الاستراتيجي بأنه: (الدوري، صالح، 2009):

- تفكير تركيبي (Synthesis) في الأصل وليس تحليلي (Analytic).
- أساسه التوجه صوب المستقبل مستفيداً من وقائع الماضي ومعطيات الحاضر.
- انطلاقه نحو التعامل مع الكليات بمنظور اتساقي من الأعلى إلى الأسفل.
- اعتماده على القدرات الانسانية وبخاصة الطاقات والقدرات العقلية.

مدارس الفكر الإستراتيجي:

عرض بعض الباحثين مدارس فكرية مثلت توجهات مختلفة لصياغة الإستراتيجية، وبناء عمليات التخطيط الإستراتيجي (Mintzberg & Lampel, 1999)، حيث مثلت كل واحدة منها عمليات في التخطيط الإستراتيجي قائمة على مرتكزات خاصة في تلك المدرسة، فركزت مدرسة التصميم Design School على عمليات منهجية ومرتبة وذات طابع مفاهيمي، فيما ترى مدرسة التخطيط Planning School أنه يمكن بناء خطة المنظمة من خلال نظام رسمي للتخطيط تلعب فيه إجراءات تنظيمية وإجرائية معينة دورا أساسيا، وتتسم الخطط بالتكاملية والشمولية ، وركزت المدرسة الموضعية Positioning School على محتوى الخطط ومكوناتها من خلال تحليل شمولي لمختلف أبعاد بيئة عمل المنظمة والأهداف ذات العلاقة، وتميزت المدرسة الريادية Entrepreneurial School بتركيزها على القائد ورؤيته لمستقبل المنظمة، كما راعت المدرسة المعرفية Cognitive School الأوضاع المختلفة للمنظمة في ضوء رؤية منهجية وعلمية لتخصيص الموارد المختلفة، وكانت القوة الأساسية لمدرسة التعلم Learning School في كون الواقع يستند إلى عمليات تعلم مستمرة، ولا يبنى على تنبؤات مسبقة فقط، وهذا يعني عدم امتلاك رؤية توجه المنظمة للمستقبل البعيد، أما مدرسة القوة Power School والتي يطلق عليها بالمدرسة السياسية (Political) فإن نقطة القوة فيها تتمثل في تركيز الفهم الجيد للعلاقة المتبادلة بين الأطراف كافة، وترى المدرسة الثقافية Cultural School أن للثقافة تأثير مهم وأساسي على الإستراتيجية وعمليات التخطيط، وتتمثل الخاصية الأساسية في المدرسة البيئية Environmental School بقدرة الخيار الإستراتيجي في إيجاد حالة من المطابقة مع البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة، فيما ترى المدرسة التوليفية (التركيبية) Configuration School إن التوليف والتركيب بين مجموعة من المتغيرات ضروري للنجاح تحت مختلف الظروف والشروط (بني حمدان و إدريس، 2007).
وبالاطلاع على الخطة الاستراتيجية لجامعة القدس المفتوحة يتبين انها تتبنى مدرسة التخطيط Planning School كونها تعمل وفقاً لنظام رسمي للتخطيط تلعب فيه إجراءات تنظيمية وإجرائية معينة دوراً أساسياً، وما يميز هذا المنهج هو تكاملية الخطط وشمولها، لكنه يعاني من إشكالية بعض الإجراءات البيروقراطية.

الإدارة الاستراتيجية:

عرف (الدوري، 2005) الادارة الاستراتيجية على أنها: " خطة أو مجموعة خطط قيادية واضحة، ترسم رسالتها وتحدد غاياتها وأهدافها، وتقوم بتطوير هياكل، وتخصيص الموارد اللازمة لتنفيذ تلك الخطط ". بينما عرفها رواد الفكر الاستراتيجي (Wheelen & Hunger, 2008) على أنها " مجموعة القرارات والممارسات الإدارية التي تحدد الأداء طويل المدى للمؤسسة ويتضمن ذلك وضع الاستراتيجية وتنفيذها والتقويم والمراقبة، وعليه، فهي تركز على تشخيص نواحي القوة والضعف والفرص والتحديات في المؤسسة ".

التخطيط الاستراتيجي:

تطور التخطيط كاسلوب علمي وواعي عملي لادارة موارد المنظمة وتحقيق اهدافها إلى أن وصل هذا التطور الى المفاهيم الحديثة للتخطيط الاستراتيجي. ومثل التخطيط كمدخل رشيد للتصرف بالموارد وفق أسلوب عملي ومنهجي منظم، ثم بدأ يصبح أكثر تعقيدا وأكثر شمولية، وتعقدت طرقه وأساليبه ولكنه في كل الاحوال بقي أداة مهمة بيد الادارة لحل العديد من المشكلات والحالات التي تواجه منظمات الاعمال. (عوض، 2004).

ويمثل التخطيط الاستراتيجي أحد عناصر الادارة الاستراتيجية، كون هذه الأخيرة هي عمليات فكرية شمولية أكثر غناً من مجرد العملية التخطيطية ويقع ضمن إطارها التفكير الاستراتيجي، وإدارة التغيير، وإدارة ثقافة المنظمة، وإدارة البيئة، وإدارة المعرفة،....وغيرها (العارف، 2005).

فإذا كان التخطيط الاستراتيجي يمثل صيغة متطورة للتحليل والتنبؤ ولفترات زمنية آخذاً بنظر الاعتبار الاحداث الحرجة والمهمة وذات الاثر الشمولي، معرجا على تخطيط الموارد والامكانات الحالية ولفترات محددة بالخطة، فان الادارة الاستراتيجية هي أوسع من مجرد التنبؤ ؛ لكونها تمثل الفكر الاستراتيجي المغذي للخطط، فهي تهتم بحاضر المنظمة ومستقبلها وتمازج وتهتم بالانسجام بين المنظمة وبيئتها، وهي ليست مجرد تحليل بل انها تشخيص وتركيب لحاضر المنظمة بمنظور مستقبلي، فهي إذن عمليات إبداعية بنائية هادفة. (الغالبي، إدريس، 2007).

ويعتبر التخطيط الاستراتيجي وما ينجم عنه من أهداف بعيدة المدى، وما يتبعها من أهداف متوسطة وقصيرة المدى وتحويلها إلى برامج وسياسات وفعاليات وخطط تنفيذية حجر الأساس في حياة منظمات الأعمال، حيث تقوم المنظمات بتحليل الأوضاع السائدة محليا وعالميا، وتدرس الاحتياجات المتغيرة وتبعاتها على أعمال المنظمة وما يعنيه كل ذلك من فرص أو تهديدات، كما تقوم المنظمة بتشخيص قدراتها وإمكاناتها الداخلية، لتتعرف على مواقع القوة والضعف فيها، بعدها تسعى منظمات الأعمال من خلال وضع الإستراتيجيات الملائمة للتكيف مع المعطيات، كاستغلال الفرص المتاحة، والتغلب على التهديدات والعقبات للحفاظ على استمرارية بقائها وصولا بها لتبوء الموقع الريادي في جميع مجالات نشاطها. (بني حمدان، إدريس، 2007).

وقد ازدادت أهمية التخطيط الإستراتيجي في عصر العولمة والمتغيرات المتلاحقة والمنافسة الحادة المتأتية من البيئة الخارجية، فأصبحت المنظمة معنية أكثر من أي وقت مضى بالتعرف على كل ما يجري خارج حدودها بما في ذلك المتغيرات والمعطيات الاقتصادية الدولية.(بني حمدان، إدريس، 2007).

عناصر التخطيط الاستراتيجي:

يتكون التخطيط الاستراتيجي من العناصر التالية: (السكارنة، 2010).

- وضع الإطار العام للاستراتيجية.
- دراسة العوامل البيئة المحيطة بالمنظمة سواء كانت خارجية أو داخلية مع تحديد الفرص المتاحة والقيود المفروضة.
- تحديد الأهداف والغايات.
- وضع الاستراتيجيات البديلة والمقارنة بينها.
- اختيار البديل الاستراتيجي الذي يعظم من تحقيق الأهداف في إطار الظروف البيئة المحيطة
- وضع السياسات والخطط والبرامج والموازنات حيث يتم ترجمة الأهداف والغايات طويلة الأجل إلى أهداف متوسطة الأجل وقصيرة الأجل، ووضعها في شكل برامج زمنية.
- تقييم الأداء في ضوء الأهداف والاستراتيجيات والخطط الموضوعة مع مراجعة وتقييم هذه الاستراتيجيات والخطط في ضوء الظروف البيئية المحيطة.
- استيفاء المتطلبات التنظيمية واللازمة لتنفيذ الاستراتيجية مع مراعاة تحقيق تكيف المنظمة للتغيرات المصاحبة للقرارات الاستراتيجية.

خطوات عملية صياغة الخطة الإستراتيجية:

إن عملية صياغة الخطة الاستراتيجية تتطلب الكثير من العمل والجهد من قبل الإدارة العليا، وتتطلب العديد من الخطوات تتمثل فيما يلي: (ماهر، 2005).

- الخطوة الأولى: تصور ما يمكن أن تؤول إليه المنظمة إذا استمرت على ممارسة نفس أساليبها وأنشطتها الحالية، رغم تغير الظروف المحيطة بها.
- الخطوة الثانية: وفي هذه المرحلة يتم إعادة النظر في الأهداف الاستراتيجية التي سبق تحديدها والتأكد من أن فرص تحقيقها ما زالت كبيرة.
- الخطوة الثالثة: وفي هذه المرحلة يقوم فريق التخطيط الاستراتيجي بتحديد الوضع الحالي للمنظمة وبين الوضع المثالي المستهدف الوصول إليه، وهذا ما يسمى بتحديد الفجوة الاستراتيجية Strategy Gap.
- الخطوة الرابعة: تهدف هذه المرحلة إلى البحث عن الاستراتيجيات البديلة التي يمكن من خلالها سد الفجوة بين الوضع الحالي والمثالي، وتتطلب هذه الخطوة ما يلي:
  - استخدام أقصى درجات التفكير والابداع.
  - العودة إلى الدراسات والأبحاث التي توضح مزايا وعيوب استخدام الاستراتيجيات البديلة.
- الخطوة الخامسة: يتم في هذه المرحلة تقييم البدائل الاستراتيجية للبحث في إمكانية استخدامها وحجم الفوائد التي يمكن أن تحققها منظمة الاعمال وكذلك تكلفة ومتطلبات مثل هذه البدائل الاستراتيجية.
- الخطوة السادسة: وهنا يقوم أعضاء لجنة التخطيط الاستراتيجي بترجمة البدائل الاستراتيجية التي تم الاتفاق عليها إلى خطة عمل من خلال فترة زمنية معينة.
- الخطوة السابعة: وهنا يتم إعداد وصياغة الاستراتيجية في شكلها المتكامل والتي تحتوي على العديد من العناصر منها:
  - توضيح كامل للوضع الحالي لمنظمة الاعمال.
  - توضيح الاهداف التي تسعى منظمة الاعمال الى تحقيقها.
  - وصف كل بديل أو أسلوب من الأساليب الاستراتيجية التي تم اختيارها لتحقيق الاهداف الموضوعة.

مراحل التخطيط الاستراتيجي:

يتكون التخطيط الاستراتيجي من أربع مراحل: (قحف، 2000)

- مرحلة التحليل الاستراتيجي للبيئة: والتي تتضمن القيام بدراسة البيئتين الخارجية والداخلية للمؤسسة بهدف تحديد العناصر الاستراتيجية فيهما لاستخدام هذه العناصر كمدخلات في المرحلة اللاحقة لها، وتتضمن بيئة المؤسسة أربعة عوامل استراتيجية وهي:
  - الفرص المتاحة في البيئة الخارجية.
  - المخاطر في البيئة الخارجية.
  - عوامل القوة في البيئة الداخلية.
  - عوامل الضعف في البيئة الداخلية.
- مرحلة التخطيط الاستراتيجي: والتي تتضمن القيام بأربعة أنشطة متعاقبة ومتسلسلة وهي صياغة رؤية ورسالة المؤسسة وأهدافها وخططها الاستراتيجية وسياساتها المختلفة.
- مرحلة التنفيذ: والتي تتضمن وضع الخطط والسياسات التي طورت في المرحلة السابقة موضع التطبيق الفعلي من خلال البرامج التنفيذية والموازنات المالية والإجراءات التنفيذية المختلفة. وتتمثل فيما يلي:
  - تحديد رسالة المنظمة والأهداف الاستراتيجية والسياسات الاستراتيجية.
  - إعداد الاستراتيجية الرئيسية (الخطط الاستراتيجية) للمنظمة.
  - وضع السياسات المساعدة لتنفيذ ورقابة الخطة الاستراتيجية الرئيسية للمنظمة.
  - إدارة تنفيذ الخطة الاستراتيجية حتى يتم تحويل تلك الخطة إلى أعمال ونتائج.

- القيام بعملية التقييم والرقابة من أجل تقرير ما إذا تم تنفيذ رسالة المنظمة وأهدافها، وتقرير ما إذا كانت الخطط والسياسات الموضوعة جيدة وعملية أم أنها تستلزم تعديلها أو تغييرها.

- مرحلة الرقابة الاستراتيجية: والتي تتضمن تقييم أداء المؤسسة للتأكد من أن الأهداف الاستراتيجية تنفذ حسب ما خطط لها، وأن الإجراءات التصحيحية يتم اتخاذها لتصحيح الأخطاء وإحكام الرقابة الفعالة على التنفيذ.

نماذج التخطيط الاستراتيجي:

تختلف نماذج التخطيط الاستراتيجي حسب طبيعة المنظمة ومسؤولية وضعها التي تستند إليه ومن النماذج المتداولة:

- النموذج المعياري Normative Model : يقوم هذا النموذج على افتراض أن هدف منشأة الاعمال هو تعظيم قيمتها السوقية الحالية وزيادة إيراداتها المستقبلية من خلال مقدرتها على تلبية رغبات زبائنها الحالية والمستقبلية وللمنشأة القدرة على اختيار بدائلها للوصول لأهدافها الاقتصادية، فالاستراتيجية تأخذ شكلها من خلال تحديد أي الرغبات التي ستقوم الم نشأة باشباعها بما يعود بالمنفعة على المنشأة. بالاضافة لذلك فإن الاستراتيجية تأخذ شكلها من خلال تجنب المنافسة ما أمكن، وتعتبر هذه المدرسة ان عملية التخطيط الاستراتيجي هي عملية ذهنية منطقية شاملة تمر بمراحل متتابعة لتشكيل بدائل استراتيجية يتم من خلالها تحقيق الاهداف التي تسعى اليها المنشأة (Kenichi,1988).

- نموذج التعلم Learning Model : وجه أصحاب هذا النموذج انتقادات حادة للنموذج المعياري من أبرزها، أن النموذج المعياري يهمل أن الاستراتيجيات قد تبرز إلى حيّز الوجود بمعنى انها ناشئة Emergent، وليست نتاج المراحل المتتابعة لعملية التخطيط الاستراتيجي. لكن أنصار هذا النموذج لم ينفوا وجود استراتيجيات مقصودة ومخططة في المنشأة ، ومن ناحية أخرى يجمع هذا النموذج ما بين التحليل العقلي الذي اعتمده إضافة لمنهج آخر سميّ المنهج الحدسي (Czepiel,1992)، حيث يعني التفكير الحدسي الابداع والتخيل فالمعرفة لها حدود أمّا الخيال فليس له حدود إذ يقوم بهذه العملية مدراء تنفيذيون لاتخاذ قرارات استراتيجية صعبة بالمزج ما بين التحليل المنهجي والحدسي في رسم الاستراتيجية، والتفكير الحدسي يكون مبنياً على التجربة السابقة والرأي الشخصي والشعور الداخلي (Cambell,1991).

- نموذج الرفع الاستراتيجي Strategic Leverage Model: اعتبر هذا النموذج أن عملية التخطيط الاستراتيجي تعتمد على بناء وتطوير كفاءات محورية في سلسلة القيمة لدى المنشأة Chain Value فالكفائة المحورية تعني الخبرات المنجزة الموجودة في نقاط محددة من سلسلة القيمة، أمّا سلسلة القيمة فتعني كافة الأنشطة التي تقوم بها المنشأة. فالكفاءات المحورية تمثل قدرات متميزة في أنشطة معينة تقوم بها المنشأة. ويعتمد هذا النموذج على ما يعرف بالبنية الاستراتيجية والتي تعني توسيع موارد المنشأة لتناسب الطموح بدلاً من تقليص الطموح ليناسب الموارد، وعملية صياغة الاستراتيجية تعني الرفع Leverage لإمكانات وموارد المنشأة للوصول الى أفضل النتائج، وهذا يستدعي التخلي عن الرشد والحكمة المفرطة التي يرتكز عليها التخطيط الاستراتيجي.

- نموذج السبعة أبعاد Seven Dimensions Model: وهو نموذج يهدف إلى تفادي عدم كفاية التحليلات الكمية لضمان نجاح الاستراتيجية، ولهذا طرح النموذج أبعاد مضافة إلى البعدين الذين يعتمدهما نموذج التخطيط وهما البناء " Structure " أي اتخاذ القرارات، والعمل الاستراتيجي "Strategy " . أما الأبعاد المضافة فهي الإجراءات التنظيمية "Systems " التي توفر الرقابة على البعدين أعلاه، والأساليب الإدارية "Styles"، وكيفية أداء العاملين في المنظمة لأعمالهم بما يتوافق مع الوصف السائد "Star "، والمهارات التي يتمتع بها العاملون في المنظمة "Skills "، وأخيراً الغايات التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها في المستقبل وتوجيه جميع طاقاتها وقراراتها باتجاهه "Super Ordinate Goals "، ويرمز للسبعة أبعاد أعلاه بالرمز (7S) (بني حمدان و إدريس، 2007).

- نموذج ستينر Steiner Model: بموجب هذا النموذج فإن عملية التخطيط الاستراتيجي تبدأ من مرحلة التخطيط التي تركز على الجوانب الأربعة الأساسية التالية: الأطراف الخارجية، الإدارة الداخلية، قاعدة البيانات، والتقويم والتحليل. ثم تبدأ مرحلة بناء الخطة التي تتضمن تحديد الأهداف والسياسات والبرامج وتليها مرحلة خطة البرامج التنفيذية، حيث تنقسم إلى نوعين من البرامج: متوسطة المدى وقصيرة المدى ويلي ذلك مرحلة التنفيذ ومن ثم المتابعة والتقييم (Steiner, 1979).

- نموذج التخطيط الاستراتيجي القائم على القضايا الأساسية Issue-Based Planning : إن المنظمات التي طبقت نموذج التخطيط الاستراتيجي الأساسي تكون مؤهلة للأخذ بأسلوب التخطيط الاستراتيجي القائم على القضايا الرئيسية الذي يعتبر أكثر شمولية وفعالية. ويتبع هذا النموذج الخطوات التالية:
  - تقييم البية الخارجية والداخلية باسلوبSWOT او PESTLE.
  - تحديد القضايا الرئيسية والأهداف والبدائل.
  - تحديد البرامج التي تندرج تحت كل هدف.
  - تقييم أو تحديث الرؤية والرسالة والقيم (بعض المنظمات تضع هذه المسائل في البداية).
  - بناء الخطة التنفيذية التي تحتوي على الأهداف الفرعية، المواد اللازمة، والقواعد والمسؤوليات لأجل التنفيذ.
  - توثيق العمليات أعلاه (القضايا، الأهداف، البرامج، تحديث الرؤية والرسالة، والخطة التنفيذية) في وثيقة واحدة وإرفاق تحليل SWOT او PESTLE معها.
  - وضع خطة تشغيلية سنوية بما فيها الموازنة المالية المطلوبة.
  - البدء بتنفيذ الخطة التشغيلية السنوية (سنة بعد أخرى).
  - متابعة وتقييم ومراجعة وتحديث وثيقة الخطة (السكارنة، 2010).
- نموذج التخطيط القائم على السيناريو: يعتبر هذا النموذج ذي فائدة كبيرة في المنظمة التي تريد أو تؤكد على تحديد القضايا والأهداف. كذلك يحتاجه المخططون الذين يتعمقون في التفكير الاستراتيجي. وتتبع الخطوات التالية لبناء هذا النموذج:
  - اختيار عدة قوى خارجية والبدء بتصور ماذا يحدث للمنظمة في حال تغير هذه القوى، مثال ذلك، تغيرات في الأنظمة والقواعد والقوانين، والتغيرات في السكان وغير ذلك.
  - تحديد التغيرات التي تحدث على الأنظمة من جراء تغير أي من القوى الخارجية بثلاثة بدائل (بديل الحالة الجيدة، حالة سيئة، وحالة مقبولة) وإن إصلاح الحالة السيئة عادة ما يؤدي إلى دفع المنظمة إلى الأمام.
  - اقتراح ما يجب على المنظمة أن تفعله لكي تحقق الحالات الثلاثة لمواجهة كل تغير.
  - قيام المخططين باستكشاف الاعتبارات والسبل التي يتعين الاستعانة بها في معالجة أو مواجهة التغيرات الخارجية المحتملة.
  - اختيار التغير الخارجي الأكثر تأثيراً على المنظمة، مثال ذلك اختيار البرامج والاستراتيجيات الأكثر معقولية التي يمكن بها مواجهة التغير المذكور (توفيق، 2003).

وعلى أساس ما تقدم ومن خلال تحليل التجارب التخطيطية للعمل الاستراتيجي فقد وجدت الباحثة أن النموذج الأكثر واقعية وفاعلية هو نموذج التخطيط الاستراتيجي القائم على القضايا الأساسية الذي يعتبر أكثر شمولية وفعالية وواقعية، ويجمع بين توجهات أكثر النماذج واهتماماتها وبين ضرورة المحافظة على تتابع خطوات بناء الإستراتيجية لكي يأتي بناؤه متماسكاً، ويحرص على دور التغذية الراجعة في توفير إمكانيات إعادة النظر في الخطوات السابقة في ضوء ما تفرزه الخطوات اللاحقة.

ولاستكمال بناء أنموذج التخطيط الاستراتيجي المشار إليه، لا بد من وجود مجموعة من السيناريوهات التي تساعد في التغلب على الظروف المحيطة. (الدوري، صالح، 2009). ووفقا للباحث (بن حبتور، 2004) يعد السيناريو مرحلة سابقة على مرحلة التخطيط الاستراتيجي، لأنه يرمي إلى تصور ملامح البيئات المحتملة مستقبلياً وعلى ضوء كل شكل من أشكال هذه البيئات المستقبلية يتم وضع تشكيل تنظيمي معين يتناسب معها، حيث يعمل السيناريو على:

- توفير ما يمكن توفيره من مؤشرات تخدم في تقييم معطيات استراتيجيات المنظمة.
- تحديد منظور واسع للأحداث والمواقف البديلة.
- تشخيص المواقف التي تهدد بناء الخطط الواقعية.
- تمكين الأفراد من رؤية المواقف المحتملة بعمومية وترابطية وبمنظار واسع لكل العلاقات المتداخلة لتلك المواقف المستقبلية. (جواد، 2000).

وفي العادة تبنى السيناريوهات بناء على مجموعة من الافتراضات التي تتعلق بفرص النمو أو الوضع القائم أو في الحالات التشاؤمية ، حيث يبنى السيناريو التفاؤلي على افتراض ان هناك فرص كبيرة للنمو في المستقبل وإمكانية خفض الكلف وتجديد مستمر في المنتجات والخدمات، فيما يفترض السيناريو المعتدل ان المستقبل يتشابه مع الحاضر إلى درجة كبيرة، بينما يفترض السيناريو التشاؤمي ان هناك منافسة شديدة وإغراق سوقي عالي وتنويع سلعي وخدمي كبير.

أنموذج التخطيط الاستراتيجي

أكد رائدا الفكر الاستراتيجي (Wheelen & Hunger, 2008) أن أنموذج التخطيط الاستراتيجي لأي مؤسسة يتكون من أربعة مراحل وكما هو موضح في الشكل أدناه، وتجدر الإشارة إلى أن هذا النموذج هو ذاته الذي تم تبنيه والقياس عليه لغرض الدراسة الحالية نظرا لواقعيته وشموليته وتكاملية عناصره.

التحليل الاستراتيجي	تكوين الاستراتيجية	تنفيذ الاستراتيجية	التقييم والرقابة
تحليل البيئة الخارجية	الرسالة	البرامج	الأداء (النتائج الفعلية)
بيئة المجتمع	الأهداف	الموازنات	
بيئة المهام	الاستراتيجيات	الإجراءات	
تحليل البيئة الداخلية	السياسات		
الهيكل التنظيمي			
الموارد البشرية والمادية			
الثقافة التنظيمية			

واستكمالا للانموذج المشار اليه اعلاه ترى الباحثة ان تحليل البيئة الخارجية باسلوب PESTEL قد يكون اكثر فائدة في ظل الظروف السائدة في السنوات الاخيرة ، حيث يهدف هذا التحليل إلى تحديد وإيجاز التأثيرات البيئية على منظمة الأعمال. يشتمل تحليل PESTLE على التعرف على التأثيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية – الثقافية، والتكنولوجية على المنظمة الأمر الذي يوفر طريقة لتدقيق التأثيرات البيئية التي تكون قد أثرت في المنظمة في الماضي وكيف سيكون تأثيرها في المستقبل (Macmillan & Tampoe, 2000).

والمقصود بتحليل PESTLE هو تحليل الظروف والعوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والقانونية والبيئية الخارجية بالنسبة للمنظمة. ويمكن تحليل PESTLE من صياغة الاستراتيجيات والخطط الاستراتيجية من خلال المساعدة في فهم البيئة الخارجية التي تعمل فيها منظمات الأعمال الآن وفي المستقبل. ولكون هذه الظروف تقع خارج سيطرة أي منظمة من المنظمات، فإن الدراية والإحاطة الواسعة بهذه العوامل تمكن المنظمات من التخطيط والاستعداد لها.

وفيما يلي تعريف مختصر لعناصر ومكونات تحليل PESTLE (العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والقانونية والبيئية):

- العوامل السياسية Policy (P): وتعني التأثيرات الحالية والمستقبلية الناجمة عن الظروف السياسية التي تؤثر على عمليات منظمة الأعمال. وتؤثر هذه المتغيرات على الخيارات الاستراتيجية لمنظمات الأعمال بطرق وأساليب مختلفة تتمثل بسياسة الضرائب، التدخل الحكومي... الخ من المتغيرات السياسية.
- العوامل الاقتصادية Economic (E): وتعني التأثيرات المحلية والوطنية وتأثيرات الاقتصاد العالمي على عمليات منظمة الأعمال. كما ينطوي تحت إطار هذه العوامل مجمل المؤشرات المتصلة بخطط التنمية الاقتصادية والمرتكزات المرتبطة بها متمثلة بالناتج القومي الإجمالي، معدل الدخل القومي، معدل نمو الاقتصاد، متوسط دخل الفرد، معدل التضخم والبطالة... الخ من العوامل المرتبطة بالجانب الاقتصادي.

- العوامل الاجتماعية Social (S): وتوضح الطرق التي تؤثر فيها التغييرات الحاصلة في المجتمع على منظمات الأعمال. وتضم العديد من العوامل التي ترتبط بالقيم الاجتماعية السائدة والأعراف والتقاليد والأطر الأخلاقية للمجتمع والأفراد، بالإضافة إلى ديموغرافيا السكان، والحركة الاستهلاكية.
- العوامل التكنولوجية Technology (T) : وتبين تأثير التكنولوجيا الجديدة والناشئة على عمليات منظمة الأعمال. وتعتبر التكنولوجيا من العامل الرئيسي في ميدان المنافسة ويعطي للمنظمة موقعا رياديا في تطوير وتحسين خدماتها ومنتجاتها باستمرار.
- العوامل القانونية Legal (L): وتوضح تأثيرات التشريعات الوطنية والعالمية على عمليات منظمة الأعمال من ناحية القوانين الصادرة من قبل الدول التي تؤثر على منظمة الأعمال مثل قوانين العمل، قوانين المنافسة، قانون الصحة والسلامة.
- العوامل البيئية Environment (E): وتعني قضايا البيئة المحلية والوطنية والعالمية المؤثرة على عمليات منظمة الأعمال. (بني حمدان و إدريس، 2007).

التخطيط الاستراتيجي في جامعة القدس المفتوحة

سعت جامعة القدس المفتوحة إلى تبني فلسفة التخطيط الاستراتيجي، فكراً وممارسة، انطلاقاً من إدراكها الواعي بأن النجاح الحقيقي للجامعة لا بد أن يُبنى على أسس التخطيط القائم على الفهم الصحيح، والتحليل الدقيق لواقع الجامعة وإمكاناتها، واستشراف المستقبل لتلبية الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، من خلال تنظيم تلك الإمكانات لتحقيق الغايات والأهداف، وباستثمارٍ يحقّق أعلى مستوى من الجودة والاستخدام الأمثل للموارد والكلُفة والوقت.

أخذت الجامعة على عاتقها إعداد خططها الإستراتيجية الأولى للأعوام(2007–2011) والثانية للأعوام (2012–2015) وتنفيذها وتقويمها، واستقت منها دروساً لإعداد خطتها الإستراتيجية الثالثة للفترة (2016/9/1–2019/8/31)، لترسم من خلالها خارطة طريق، لتحقيق مستقبل أفضل يكون للجامعة فيه دور الريادة في التركيز على مواصلة رفع مستوى تأهيل خريجي الجامعة، وتعزيز قدراتهم على المنافسة في سوق العمل المحليّ والإقليميّ، والاستمرار بتطوير البرامج التعليمية وتحسينها وتشجيع البحث العلميّ والإبداع والتميز، وخدمة المجتمع عبر تعزيز التفاعل المجتمعيّ، وتعميق مضامين المسؤولية المجتمعية، ولتسهم كذلك، في تحسين الكفاءة الداخلية للجامعة من خلال مضاعفة الجهود لتنمية وتحسين إدارة موارد الجامعة المالية، وتحقق جودة مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها التعليمية، بإيلاء الاهتمام لتحسين بيئة التعليم المفتوح والخدمات الطلابية، وحجم ونوعية الخدمات الأكاديمية، والتقنية المساندة للتعليم والتعلم، وتعزيز ممارسات إدارة الجودة والتميز في بناء القدرات القيادية والتنظيمية (الخطط الاستراتيجية لجامعة القدس المفتوحة)

ولأن نجاح التخطيط الاستراتيجي يعتمد على مبدأ المشاركة، فقد كانت المشاركة متواصلة بين أطراف العلاقة كافة في عملية إعداد الخطة الإستراتيجية الثالثة، فشملت جميع المستويات والوحدات الإدارية في الجامعة، إضافة إلى الطلبة والشركاء الخارجيين من المؤسسات الحكومية والخاصة، حيث تجلت مشاركتهم الفاعلة والمثمرة في ورشة العمل التي عقدت لمناقشة الإطار العام للخطة الإستراتيجية، ما يُعدُّ مقدمة لضمان مشاركة هذه الأطراف في التنفيذ وتعميق ثقافة التخطيط الاستراتيجي.

تجسّد الخطة الإستراتيجية الثالثة رسالة الجامعة في مجموعة من الأهداف والإجراءات مرفقة بجدول زمني للتطبيق يمتد ثلاث سنوات، وضمن إطار مرنٍ يمكّن الوحدات الإدارية كافة من صياغة خطط عملها السنوية اللازمة للتنفيذ(الخطط الاستراتيجية لجامعة القدس المفتوحة)

رؤية جامعة القدس المفتوحة (QOU Vision)

الريادة والتميز والإبداع في مجالات التعليم الجامعيّ المفتوح، وخدمة المجتمع، والبحث العلميّ، وترسيخ مكانتها القيادية في بناء مجتمع فلسطيني قائم على العلم والمعرفة.

رسالة جامعة القدس المفتوحة (QOU Mission)

إعداد خريجين مؤهلين لتلبية حاجات المجتمع، قادرين على المنافسة في سوق العمل المحلي والإقليمي، والإسهام الفاعل والمتميز في مجال البحث العلميّ، وبناء القدرات التقنية والبشرية، من خلال تقديم برامج تعليمية وتدريبية على وفق أفضل ممارسات التعليم المفتوح وأساليب التعليم المدمج، وتعزيز بيئة البحث العلميّ في إطار من التفاعل المجتمعي والتعاون والشراكة وتبادل الخبرات مع الأطراف المعنية كافة،مع مراعاة أحدث معايير الجودة والتميز.

الأهداف الإستراتيجية لجامعة القدس المفتوحة:

- مواصلة رفع مستوى تأهيل خريجي الجامعة، وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم على المنافسة في سوق العمل المحليّ والإقليميّ.
- الاستمرار بتطوير البرامج التعليمية وتحسينها بما يتلاءم مع حاجات التنمية وسوق العمل وفق أفضل ممارسات التعلم المدمج والمستجدات العلمية والتكنولوجية.
- تعزيز البحث العلميّ والإنتاج والإبداع والتميز وتشجيعه في الجامعة.
- تعزيز التفاعل المجتمعي، وتعميق مضامين المسؤولية المجتمعية ضمن عمليات الجامعة.
- مضاعفة الجهود لتنمية موارد الجامعة المالية وتحسينها من خلال تنويع مصادرها ومواصلة رفع كفاءة الإدارة المالية وفاعليتها للجامعة.
- تحسين بيئة التعليم المفتوح والخدمات الطلابية تحسيناً يدعم جودة التعليم والتعلّم.
- تحسين حجم الخدمات الأكاديمية ونوعيتها والتقنية المساندة للتعليم والتعلّم.
- تعزيز ممارسات إدارة الجودة، والتميز لجميع العمليات الأكاديمية والإدارية، على كل المستويات في الجامعة.

الدراسات السابقة حول التخطيط الاستراتيجي في الجامعات:

هدفت دراسة الخفاجي وبايرمان، 1995، إلى توسيع فلسفة إدارة الجودة الشاملة بحيث تعكس البعد الزمني الاستراتيجي لأداء المؤسسة ككل من خلال الربط بين الجودة الشاملة والتخطيط الاستراتيجي، ودمج استراتيجية الجودة في مكونات وأهداف التخطيط الاستراتيجي، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها، أن تطوير التخطيط الاستراتيجي للجامعات يتطلب دمج استراتيجية الجودة الشاملة في مكونات الخطة الاستراتيجية. كما ان عملية تقييم سياسات وإجراءات التخطيط تساهم في معرفة الاتجاهات الداخلية وتحليل أفضل للبيئة الداخلية.

أما دراسة الدجني، 2006، فقد هدفت إلى التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة، حيث توصلت إلى نتائج أهمها أن إدارة الجامعة تمارس التخطيط الاستراتيجي وأن التخطيط الاستراتيجي خطوة لازمة لتحقيق الجودة الشاملة في أداء الجامعة وأشارت النتائج أيضا بوجود ضعف في مشاركة إدارة الجامعة للعاملين في إعداد الخطة الاستراتيجية والخطط التنفيذية.

اما دراسة اللوح، 2007، فهدفت الى التعرف على معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة حيث توصلت الدراسة الى ان هناك بعض المعوقات منها ضعف كفاءة نظم المعلومات الادارية وضعف كفاءة الهيكل التنظيمي للجامعة، وعدم توفر ثقافة التخطيط الاستراتيجي، وضعف كفاءة الجهاز الاداري، وعدم توفر الموارد والامكانات المالية المناسبة.

فيما هدفت دراسة دعيبس، 2008، إلى التعرف على مدى جاهزية الجامعات الفلسطينية للتخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر الإداريين ومدرسي الإدارة والتخطيط فيها. حيث أوصت الدراسة بضرورة أن يتم تبني استراتيجية موحدة للجامعات الفلسطينية، كما أوصت بعقد المزيد من الدورات التدريبية وورشات العمل حول موضوع التخطيط الاستراتيجي وإشراك الإناث بصورة أكثر فاعلية في عملية التخطيط الاستراتيجي.

كما هدفت دراسة الكلثم وبدارنة،2012، الى التعرف على معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة ام القرى من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس فيها، حيث اظهرت النتائج وجود معوقات في تطبيق التخطيط الاستراتيجي تتعلق بالروتين والتعقيد الاداري في الجامعة.

وهدفت دراسة ابو نصيب ويوسف، 2013، الى التعرف على واقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي من خلال دراسة حالة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، حيث بينت النتائج الى ان العاملين بالجامعة لديهم وعي وإدراك بمفاهيم

التخطيط الاستراتيجي، إلا انه لا يوجد ربط بين الخطة الاستراتيجية واحتياجات العاملين، كما ان الجامعة لا تشرك العاملين في اعداد الخطة الاستراتيجية فضلاً عن التدريب غير الفعال.

نتائج الدراسة ومناقشتها

جاءت نتائج التحليل المستخلصة من الخطط الاستراتيجية لجامعة القدس المفتوحة للاجابة عن اسئلة الدراسة كما يلي:

إجابة السؤال الأول: ما واقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة القدس المفتوحة ؟

بعد الاطلاع على الخطط الاستراتيجية متوسطة المدى لجامعة القدس المفتوحة لاحظت الباحثة ان هناك تطور ملحوظ في المنهج المستخدم في اعداد الخطة الاستراتيجية، حيث يتبين بان الخطط الاستراتيجية للجامعة تشتمل على عناصر التخطيط الاستراتيجي وهي: التحليل البيئي، وصياغة الاستراتيجية، وتنفيذ الاستراتيجية، والتقييم والرقابة.

وبتتبع الية اجراء التحليل البيئي بفرعية: تحليل البيئة الداخلية والبيئة الخارجية، لاحظت الباحثة اتباع الجامعة لنمطية واحدة في ذلك في جميع خططها الاستراتيجية مما عكس ضعفا في عملية التحليل البيئي المتعلق بتحليل البيئة الخارجية، حيث لم توضح الخطط الالية المتبعة في ذلك، وتعتقد الباحثة انها بنيت على اسس معرفية شخصية اكثر من كونها بنيت على دراسات اجريت في هذا المجال.

أما محور صياغة الاستراتيجية بفروعه (الرؤية، الرسالة، الأهداف، الاستراتيجيات، والسياسات) فقد كان هناك بعض الغموض وعدم والوضوح في مكوناته، حيث يلاحظ ان رؤية الجامعة لم تحدد بالضبط ماذا تريد ان تكون الجامعة في المستقبل وكذلك تخلو من البعد الاقليمي والدولي، ولذلك فهي تحتاج لضبط وتركيز اكبر. اما رسالة الجامعة فهي لا توضح كيف سيتم تحقيقها، كما انها لا تهتم بشكل متوازن بجميع الاطراف المستفيدة وخاصة العاملين في الجامعة، وبتتبع الاهداف الاستراتيجية من خلال الخطط الاستراتيجية المتتالية، ترى الباحثة أن بعض الأهداف الواردة في خطة 2016–2019 لا تتوافق تماما مع رسالة الجامعة الواردة في نفس الخطة، وذلك بسبب نقل بعض الاهداف من الخطط السابقة الى الخطة الحالية مما سبب في زيادة عددها من جهة، وعدم توافقها مع التطورات التي حدثت في صياغة استراتيجية الجامعة ورسالتها من جهة اخرى، مما يسبب صعوبة في تحقيقها.

بينما محور تنفيذ الاستراتيجية بفروعه (البرامج، والموازنات، والإجراءات)، ووفقا للتقارير المعلن عنها حول الخطة، فقد عكس ايضا بعض التاجيل في عملية تنفيذ المشاريع والبرامج، ولعل اهم المعيقات في تنفيذها يعود لعدم الحصول على التمويل الكافي.

وأما محور الرقابة والتقييم فهي تمارس على مستوى الادارات الوسطى والعليا، ومع ذلك فقد اجمعت التقارير على أن الإدارة العليا أو القائمين على التخطيط الاستراتيجي في الجامعة يشركون المستويات الإدارية الأخرى فيها. ويدل ذلك على الاهتمام الكافي لدى الإدارة العليا في الجامعة بمفهوم مشاركة كافة المستويات الإدارية في عملية التخطيط الاستراتيجي بكافة مراحله.

- **إجابة السؤال الثاني:** هل تتبنى جامعة القدس المفتوحة منهج التخطيط الاستراتيجي بمراحله المتكاملة؟

للإجابة على هذا السؤال تم الرجوع إلى الخطة الاستراتيجية متوسطة المدى لجامعة القدس المفتوحة للاعوام 2016–2019 وإلى عناصر التخطيط الاستراتيجي الواردة فيها، حيث تبين بأن الانموذج الذي تتبعه جامعة القدس المفتوحة يبين أن الجامعة تتبنى منهج التخطيط الاستراتيجي بمراحله المتكاملة من حيث: (التحليل البيئي، صياغة الاستراتيجية، وتنفيذ الاستراتيجية، والتقييم والرقابة) والتي هي محاور ثابتة لأي خطة استراتيجية، بينما تظهر نتائج تحليل هذه المحاور وجود بعض الضعف في البنية الداخلية للأنموذج المتبع في التخطيط الاستراتيجي للجامعة، ويعود ذلك إلى وجود ضعف في التحليل البيئي الخارجي، وقلة الموارد المالية.

- **إجابة السؤال الثالث:** ما معيقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة القدس المفتوحة ؟

بتفحص وتحليل مضمون التقارير الواردة حول الخطة الاستراتيجية للجامعة يتبين وجود معيقات داخلية تتمثل في الاعتقاد أن متابعة التخطيط الاستراتيجي في الجامعة هو مسؤولية جهة متخصصة وليس مسؤولية جميع المستويات الإدارية، بينما تمثلت المعيقات الخارجية بارتباط مشاريع الجامعة بالدعم الخارجي الذي يعتمد على حجم المساعدات المقدمة من المنظمات الاقليمية والدولية، وكذلك ظهور مشكلات بيئية غير متوقعة (سياسية، اقتصادية، دولية) مما يعيق ممارسة تنفيذ الخطط الاستراتيجية. ويبدو ان بعض الصعوبات والمعيقات الواردة في دراسة اللوح (2007) ما زالت قائمة الى يومنا هذا وخاصة شح الموارد المالية للجامعات الفلسطينية والذي تسبب في عدم القدرة على تنفيذ الخطط الاستراتيجية.

إجابة السؤال الرابع: ما هي الوسائل الكفيلة بتدعيم تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة القدس المفتوحة ؟

بالرجوع الى نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة وتوصياتها واستعراض الادب النظري المتعلق بالتخطيط الاستراتيجي، وإلى الخطط الاستراتيجية للجامعة، وأيضا من خلال معرفة الباحثة بالجامعة وموظفيها على اختلاف تصنيفاتهم الوظيفية وطبيعة عمل الجامعة كونها تعمل محاضرة فيها، يمكن القول أن أهم الوسائل الكفيلة بتدعيم تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة تتمثل في: مشاركة جميع المستويات الإدارية والوظيفية في عملية التخطيط الاستراتيجي ، وتحليل بيئي بأسلوب علمي وعملي شامل لكافة العوامل البيئية كتحليل PESTLE، ودعم وتقوية البيئة الداخلية للجامعة عن طريق تمكين وتدريب وتطوير أداء الموارد البشرية فيها، الذي ينعكس بدوره على الأداء ورضا العاملين وتقديم الخدمات للاطراف المستفيدة بكفاءة وفاعلية.

تلخيص النتائج

يمكن تلخيص أهم نتائج هذه الدراسة بما يلي:

- هناك ممارسة للتخطيط الاستراتيجي في جامعة القدس المفتوحة وأن أكثر مكونات أنموذج التخطيط الاستراتيجي ضعفاً هو التحليل البيئي الخارجي. وأن الحاجة إلى تحليل البيئة الخارجية بصورة أكثر عمقاً وشمولاً يؤدي إلى الابتعاد عن المخاطر والتهديدات .
- هناك عدم وضوح في محور صياغة الاستراتيجية، وينعكس ذلك من خلال عدم توافق بعض أهداف الجامعة مع رسالتها.
- هناك ضعف في تنفيذ الاستراتيجية ناتج عن ضعف التمويل للمشاريع الواردة في الخطة.
- تتبنى جامعة القدس المفتوحة منهج التخطيط الاستراتيجي بمراحله المتكاملة من حيث: التحليل البيئي، وصياغة الاستراتيجية، وتنفيذ الاستراتيجية، والتقييم والرقابة. مع وجود ضعف في البنية الداخلية للمنهج المتبع وينعكس ذلك من خلال ضعف التحليل البيئي الخارجي، وعدم توافق بعض أهداف الجامعة مع رسالتها ، وعدم إبراز رسالة الجامعة اهتمامها بالعاملين.
- وجود مجموعة من المعيقات الخارجية تعيق تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة القدس المفتوحة خاصة في مجال تمويل المشاريع.
- أنموذج التخطيط الاستراتيجي المتبع في جامعة القدس المفتوحة هو أنموذج (Wheelen & Hunger) وهو أنموذج متكامل ويشمل كافة مراحل وعناصر التخطيط الاستراتيجي المتعارف عليها عالمياً، وتتعامل به معظم المؤسسات الحكومية والخاصة، ويتضح ذلك من خلال الخطة الاستراتيجية الثلاثية للجامعة.
- وجود ضعف في الموارد المالية، وبالتالي ضعف في عملية تنفيذ الخطط.

المقترحات

- ضرورة الاهتمام بالتحليل البيئي الخارجي بصورة أعمق وأشمل من خلال اجراء المزيدا من الدراسات وخاصة الدراسات التنبؤية للمستقبل، واستخدام تحليل PESTLE في تحليل البيئة الخارجية، واتباع اسلوب السيناريوهات لوضع الاستراتيجيات، لما لذلك من أهمية في عملية بناء الخطة الاستراتيجية ونجاحها.
- ضرورة الاهتمام بانموذج التخطيط الاستراتيجي بجميع مراحله، والربط بين مكونات الخطة بحيث تكون مترابطة ومتناسقة وذات بنية قوية ليسهل تنفيذها وتقييمها.
- الاهتمام الكافي بتطوير وتدريب وتمكين وتحسين أداء الموارد البشرية والاستثمار فيها، وعقد الدورات التدريبية وورشات العمل ذات العلاقة بالعمل، لما لذلك من أهمية في عملية التخطيط الاستراتيجي.
- الاستمرار في إشراك كافة المستويات الإدارية في عملية التخطيط ، لما لذلك من أهمية في نجاح الخطة الاستراتيجية.
- تفويض الصلاحيات والعمل على تحسين الاتصال والتواصل بين مختلف المستويات الإدارية وذلك لفائدته في عملية مراجعة ومتابعة الخطط التنفيذية، مع ضرورة إحكام الرقابة على التنفيذ.
- وضع الخطط والبرامج التي من شأنها التغلب على ضعف الموارد المالية عن طريق زيادة الإيرادات الداخلية وعدم الاعتماد فقط على المنح والمساعدات الخارجية.

- **أنموذج الخطة الإستراتيجية**

بناء على الإطار النظري للدراسة، والنتائج التي توصلت إليها، تقترح الباحثة أن يتضمن أنموذج الخطة الاستراتيجية في جامعة القدس المفتوحة " كحالة " للجامعات الفلسطينية، مراجعة الرؤية والرسالة والأهداف بحيث تتوافق مع كافة الظروف المحيطة الحالية والمستقبلية، بحيث تحتوي الخطة على العناصر الموضحة في الشكل التالي:

التحليل الاستراتيجي	تكوين الاستراتيجية	تنفيذ الاستراتيجية	التقييم والرقابة
تحليل البيئة الخارجية	**الرسالة**	**البرامج**	**الأداء (النتائج الفعلية)**
العوامل السياسية Policy (**P**)	**الأهداف**	**الموازنات**	
العوامل الاقتصادية Economic (**E**)	**الاستراتيجيات**	**الإجراءات**	
العوامل الاجتماعية Social (**S**)	السيناريوهات		
العوامل التكنولوجية Technology (**T**)	(1) سيناريو تفاؤلي		
العوامل القانونية Legal (**L**)	(2) سيناريو معتدل		
العوامل البيئية Environment (**E**)	(3) سيناريو تشاؤمي		
بيئة المهام	**السياسات**		
تحليل البيئة الداخلية			
الهيكل التنظيمي			
الموارد البشرية والمادية			
الثقافة التنظيمية			
نوع الخدمات المقدمة			
رضا المستفيدين			

المراجع والمصادر

المراجع العربية

1- أبو بكر. م (2004): المرجع في التفكير الاستراتيجي والادارة الاستراتيجية، الدار الجامعية، الاسكندرية، مصر.

2- ابو نصيب ع.، محمد ي. (2013): اثر التخطيط الاستراتيجي في اداء العاملين بالمؤسسات الخدمية، مجلة العلوم الانسانية والاقتصادية، العدد 1/14

3- بن حبتور، ع. (2007): الادارة الاستراتيجية ادارة جديدة في عالم متغير. ط2. دار الميسرة، عمان، الاردن.

4- بني حمدان، خ. إدريس، و. (2007): الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي منهج معاصر، دار اليازوري العالمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

5- توفيق. ع (2003): التخطيط الاستراتيجي هل يخلو المستقبل من المخاطر، مركز الخبرات المهنية للإدارة " بيميك "، القاهرة، مصر.

6- جامعة القدس المفتوحة. (2007): الخطة الاستراتيجية لجامعة القدس المفتوحة 2007 -2011، ، رام الله

7- جامعة القدس المفتوحة. (2012): الخطة الاستراتيجية لجامعة القدس المفتوحة 2012 -2015، ، رام الله

8- جامعة القدس المفتوحة. (2016): الخطة الاستراتيجية الثلاثية لجامعة القدس المفتوحة 2016 -2019، ، رام الله

9- جواد م. (2000): إدارة الأعمال . منظور كلي . ط1، دار الحامد، عمان. الأردن

10- الدجني، إ. (2006): واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة، الجامعة الإسلامية، غزة. فلسطين (رسالة ماجستير غير منشورة).

11- دعيبس، أ. (2008): مدى جاهزية الجامعات الفلسطينية للتخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر الإداريين ومدرسي الإدارة والتخطيط فيها، جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

12- الدوري، ز. صالح، أ. (2009): الفكر الاستراتيجي وانعكاساته على نجاح منظمات الأعمال " قراءات وبحوث "، دار اليازوري العالمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

13- الدوري، ز. (2005): الادارة الاستراتيجية مفاهيم وعمليات وحالات دراسية. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. عمان، الاردن.

14- السكارنة، ب. (2010): التخطيط الاستراتيجي، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

15- العارف، ن. (2005): الادارة الاستراتيجية، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، الاسكندرية. مصر.

16- عبد الرازق،ع. وآخرون. (2004): تقيم اداء جامعة القدس المفتوحة. معهد ابحاث السياسات الاقتصادية (ماس) رام الله، فلسطين.

17- عوض، م. (2004): الادارة الاستراتيجية الأصول والأسس العلمية، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، الاسكندرية. مصر.

18- الغالبي، ط. ادريس، و. (2007): الادارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل. ط1 دار وائل للنشر والتوزيع. عمان، الاردن.

19- قطامين. أ (2002): الادارة الاستراتيجية حالات ونماذج تطبيقية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

20- قحف، ع. (2000): الإدارة الاستراتيجية وتطبيقاتها، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية. مصر.

21- الكلثم م.، بدارنة ح. (2012): معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة ام القرى من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس فيها، المجالة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 10

22- اللوح ع. (2007): معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة

23- ماهر، أ. (2005): دليل المدير خطوة بخطوة في الإدارة الاستراتيجية، الدار الجامعية، الاسكندرية. مصر.

المراجع الأجنبية:

24- Al Khafagy & Bayerman (1995):"Strategic Planning and Total Quality Management in Academic Institutions" Journal of Banking and Financial Studies, Volume III, No.1, the Arab Institute for Banking and Financial Studies.

25- Cambell, Andrew, (1991): " Brief case: Strategy and Intuition" Long Rang Planning, Vol. 24, No. 2.

26- Czepiel, John A, (1992): " Competitive Marketing Strategy "Englewood cliffs: prentice- Hall inc.

27- Garratt,Bop, (1998) "Developing Strategic Thought", Mc-Graw-Hill Book company, New York.

28- Kenichi, (1988): Harvard Business review, Vol. No. 4.

29- Macmillan, Hugh & Tampoe, Mahen, (2000):"Strategic Management", Oxford University Press.

30- Mintzbirg, H. Lample, J. (1999): Reflecting on The Strategy Process", Sloan Management Review.

31- Mintzbirg, H. Quinn, J.B & Ghoshal, S.(1994): "The Rise and Fall of Strategic Planning", Printice Hall Europe

32- Mintzbirg, H. Quinn, J.B & Ghoshal, S.(1998):"The Strategy Process", Sloan Management Review.

33- Steiner, G., (1979): "Strategic Planning: What Erery Manager Must Know?" New York: Free Press.

34- Wheelen, Thomas L. & Hunger, J. David. (2008): Strategic Management and Business Plicy. (International Edition 11th Edition).

المواقع الإلكترونية:

35- www.QOU.EDU موقع جامعة القدس المفتوحة

معايير مقترحة لجودة الإعداد التربوي لمعلمي اللغة العربية
استناداً إلى بعض الاتجاهات المعاصرة في إعداد معلمي اللغات

الدكتور حاتم البصيص
الأستاذ المساعد في كلية التربية بجامعة البعث
قسم المناهج وطرائق التدريس

العنوان: سورية – حمص – كلية التربية/جامعة البعث

00963-955753911 hbassis@hotmail.com

بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي الثامن لضمان جودة التعليم العالي
الجامعة اللبنانية الدولية- جمهورية لبنان
2018/4/14-11

معايير مقترحة لجودة الإعداد التربوي لمعلمي اللغة العربية
استناداً إلى بعض الاتجاهات المعاصرة في إعداد معلمي اللغات

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد معايير جودة الإعداد التربوي لمعلمي اللغة العربية على ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة في إعداد معلمي اللغات، من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية القائمين على برنامج الإعداد، ولتحقيق هذا الهدف تم اتّباع المنهج الوصفي، من خلال إعداد قائمة بمعايير جودة الإعداد التربوي اشتملت على (41) مؤشراً توزّعت على ثلاثة معايير رئيسة، هي: (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، ثم تم تحويل القائمة إلى استبانة لاستطلاع آراء أعضاء الهيئة التعليمية حول درجة أهمية هذه المعايير لمعلمي اللغة العربية. وبعد تطبيق الاستبانة على (14) من أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة البعث، أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية معايير جودة الإعداد التربوي، فقد كانت درجة أهميتها كبيرة، ما يبرز قيمة هذه المعايير وضرورة مراعاتها في برنامج الإعداد التربوي لمعلمي اللغة العربية في كليات التربية العربية.

الكلمات المفتاحية: *معايير الجودة، جودة الإعداد التربوي، الاتجاهات المعاصرة، إعداد معلم اللغة العربية*

المقدمة:

يفرز التسارع التطوّري الذي يشهده الميدان التربوي في كل يوم جملة من التحدّيات التي تقف أمام المناهج والبرامج التربوية بكل مكوّناتها وعناصرها، ولعلّ من أبرز تلك التحدّيات، التحديات العملية الميدانية المرتبطة بالواقع في المؤسسات التعليمية، ويعدّ المعلم المسؤول الأول عنها بما يقوم به من ممارسات وعمليات؛ لأنه المسؤول التنفيذي عن تطبيق المنهج على أرض الواقع، فإذا أصاب الخلل أحد عناصر المنهج المختلفة، فقد يعوّض المعلم بخبراته وممارساته التربوية الصحيحة كثيراً من جوانب الخلل وأوجه القصور، ليس في طرائق التدريس والممارسات التعليمية فحسب؛ بل وفي المحتوى التعليمي أيضاً؛ إذ يؤكّد أنصار المدرسة البنائية، أن المعلم "يمكن أن يطوّر المحتوى ويعوّض قصوره بممارساته الفعّالة، وجعل الموضوعات رديئة البنية من أكثر الموضوعات التي تساعد على تنمية مهارات حل المشكلات والإبداع، كالاكتشاف، وتحديد التناقضات، وتحديد تعريفات المفاهيم، وإعادة صياغتها، والوصول إلى المبادئ"[20].

والواقع أن التحديات المتنامية، كالعولمة وثورة التكنولوجيا والجودة الشاملة في التعليم وغيرها، ولّدت احتياجات كثيرة لدى المعلم، ومتطلبات خاصة وملحّة، سواء في الإعداد الأكاديمي قبل الخدمة، أم في برامج التدريب أثناء الخدمة.

وتعدّ مسألة إعداد المعلمين وتأهيلهم من القضايا الكبرى التي تندرج ضمن مشروعات إصلاح التعليم وتطويره في مؤسسات التعليم العالي على مستوى العالم، تلبية لنداءات تطوير جودة التعليم والارتقاء بنوعيته؛ لإعداد معلم قادر على القيام بأدواره المختلفة، في عالم أبرز ما يميزه التغيّر المستمرّ في معظم جوانب الحياة.

ولمّا كانت كليات التربية وكليات المعلمين في معظم الجامعات العربية تطّلع بمسؤولية الإعداد الأكاديمي والتربوي للطالب المعلم في البرامج التعليمية المختلفة، فإنها تقوم بهذا الإعداد وفق نظامين مختلفين:

- **نظام الإعداد التكاملي:** وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية ومواد الإعداد التربوي والمقررات الثقافية في كليات التربية أو كليات المعلمين لمدة أربع سنوات يحصل بعدها على الإجازة في التربية.
- **نظام الإعداد التتابعي:** وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية في كليات الآداب والعلوم وغيرها، يحصل بعدها على درجة الإجازة في تخصّص محدّد، كاللغة العربية والرياضيات، ثم يتمّ إعداد من يرغب في التدريس من خلال الالتحاق ببرنامج دبلوم التأهيل التربوي لمدة عام أو عامين، يحصل بعدها على درجة دبلوم التأهيل التي تخوّله تدريس مادة التخصّص لصفوف المرحلة الإعدادية (الحلقة الثانية)، والمرحلة الثانوية.

والواقع أن لكلّ نظام ممّا سبق مميّزات وعيوب، لا يتّسع المجال لذكرها، ولا زال يُعمل بكلا النظامين في إعداد المعلم العربي، "ويعدّ النظام التكاملي هو النظام الأساسي لإعداد المعلم والشائع في معظم الدول العربية"[1]، كما في مصر ومعظم دول الخليج العربي، والتي تعتمد النظامين معاً، بينما تقتصر دول عربية أخرى على النظام التتابعي فقط، ومنها الجمهورية العربية السورية.

ومهما يكن من أمر، فإن النظام التتابعي لا يزال متّبعاً في كثير من دول العالم، التي قامت بتطوير برنامج التمكين المهني وزيادة مدة التمهين، كما في ألمانيا وفرنسا واليابان وماليزيا وغيرها[12]، على الرغم من أنّ معظم الدول الغربية لا زالت تتّبع النظامين معاً حتى وقتنا الراهن.

ويكاد يتشابه الواقع الحالي لبرامج إعداد الطالب المعلم في معظم الجامعات العربية، والمطّلع عليه يجد تشابهاً كبيراً، حتى من حيث المشكلات التي تعتريه، فعلى الصعيد التخصّصي الأكاديمي، هناك قصور وربما غياب للجانب العملي في مقررات التخصّص الأكاديمي، ووجود فجوة في بعض الأحيان، بين ما يتمّ تدريسه في المقرّرات وما سيقوم الخريجون بتدريسه أثناء الخدمة، واستخدام الامتحانات بدلاً من التقويم الشامل، إضافة إلى جوانب تتعلّق بالإعداد التربوي، كوجود تداخل بين بعض المقررات وبعضها الآخر، واستخدام أسلوب المحاضرة دون الاهتمام باستخدام طرائق تدريس متنوّعة، وقصور استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس الطلاب، وعدم تعويد الطلبة المعلمين على التعلّم الذاتي وغيرها[17].

ويعدّ برنامج إعداد معلم اللغة العربية من أكثر البرامج أهمية وتأثيراً؛ نظراً لخصوصية اللغة العربية وطبيعتها، بوصفها اللغة الأمّ التي تحمل ملامح الهوية الثقافية العربية،

وهي أداة العربي في التواصل والتفكير والتعبير، كما أنها بوابة المتعلم الرئيسة لتلقي المعارف والعلوم المختلفة، فضلاً عن أنها تحتلّ موقعاً متميّزاً على خريطة الجدول المدرسي تعليماً وتقويماً.

ولمّا كانت كليات الآداب تقوم بمهمة الإعداد (التخصّصي) لمعلمي اللغة العربية؛ فإنّ مسؤولية الإعداد التربوي (المهني) وفق النظام التتابعي تقع على عاتق كليات التربية، التي تقوم بتأهيل الطالب المعلم تربوياً ومهنياً لمدة عام في معظم البلدان العربية، لينال بعدها الترخيص لمزاولة مهنة تعليم العربية في مدارس التعليم العام، للمرحلتين الإعدادية (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي) والثانوية.

يقوم برنامج الإعداد التربوي (المهني) لمعلمي اللغة العربية، على تقديم بعض المقررات التربوية، لا يزيد عددها على عشرة مقررات تقريباً، تُدرّس على مدار عام كامل، وتتوزّع على الفصلين الأول والثاني، وتهدف إلى تزويد الطالب المعلم بالمفاهيم التربوية الأساسية، المتعلّقة بأصول التدريس ومناهجه وبرامجه، وبعض المفاهيم النفسية المرتبطة بعلم نفس النموّ وعلم النفس التربوي والصحة النفسية، إضافة إلى تناول بعض مفاهيم القياس والتقويم والتعريف بأدواته، كما تغطّي بعض المقررات مفاهيم تقنيات التعليم وموادها وتطبيقاتها بشكل عام.

والملاحظ في هذا البرنامج قلّة التركيز على الجانب التربوي المرتبط بتدريس اللغة العربية، إذ لا يخصّص لهذا الجانب سوى مقرّر واحد يُدرّس على مدار العام، على الرغم من أنّ هذا الجانب يمثّل الغاية الرئيسة من إعداد معلم اللغة العربية؛ لارتباطه بمادة التخصّص.

وهذا يعني أن مقرّرات الإعداد التربوي تركّز على الإعداد العام، وتهمل الكثير من جوانب الإعداد الخاصّ المرتبط بتدريس اللغة بمهاراتها وفروعها المختلفة، كما يعكس عدم وضوح المعيار الصحيح من هذا الإعداد، وغياب المعايير المناسبة في تقدير أهمية إعطاء طرائق تدريس المهارات اللغوية الوزن النسبي المناسب لها بين مكوّنات الإعداد الأخرى.

كما أن العناية بجانب الإعداد المهني الخاصّ بتعليم اللغة العربية في المدارس، ضمن برنامج التربية العملية أو التدريب الميداني لا يأخذ حقّه، لا سيّما وأنّ مدة التدريب في البرنامج كلّه لا تتجاوز السنة الواحدة، بمعدل يوم واحد في الأسبوع، موزّعة على فصلين دراسيين فقط، وتعدّ مدّة التدريب قليلة وغير كافية؛ نظراً لخصوصية اللغة العربية مقارنة بغيرها من المواد الدراسية، ولتنوّع مهاراتها وفروعها من "استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة، ونحو وصرف وإملاء، وبلاغة، وعروض، ونصوص أدبية" وغيرها، إضافة إلى تعدّد أساليب تقويمها وقياس مهاراتها.

وإذا كانت التربية العملية تستهدف تدريب الطالب المعلم على تدريس اللغة العربية وتطبيق ما تعلّمه في تدريسها على التلاميذ صفياً، فإن هذا التدريب لا يلقى الاهتمام الكافي عموماً؛ حيث يغلب عليه الطابع الشكلي في الإشراف والتنظيم، ويفتقر إلى معايير موضوعية وأساليب مقننة لتقويم أداء الطالب، ولا شك أن هذا القصور سوف ينعكس على المعلم في أثناء أدائه لأدواره في مهنة التدريس[8].

وممّا سبق، ومن خبرة الباحث الميدانية في تدريس طلاب دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية بجامعات حلب والبعث والفرات في سورية، تخصّص اللغة العربية، ومن خلال الإشراف على برنامج التربية العملية، الذي يستمرّ لمدة عام كامل وعلى مدار فصلين دراسيين؛ فإن الواقع الراهن لإعداد معلم اللغة العربية في معظم الدول العربية التي تتّبع النظام التتابعي في إعداد معلّم اللغة العربية يكاد يكون متشابهاً، ويكشف بعض جوانب الضعف في الإعداد التربوي والمهني، يمكن تحديد أبرزها بالآتي:

- عدم وجود مواصفات معيارية تبيّن صدق البرنامج التعليمي القائم في تحقيق الأهداف المنشودة، والذي ينبغي أن يعطي طرائق تدريس اللغة العربية وزناً نسبياً أكبر للتدريب على مهاراتها؛ بما يتناسب مع أهميتها كمادة تخصّص أساسية.
- قلّة الاهتمام بتدريب الطالب المعلم على التعامل مع الجوانب الوجدانية والنفسية المتعلّقة باللغة العربية، كالتدريب على التعامل مع الميول والاتجاهات نحو اللغة العربية والقيم اللغوية وغيرها.
- قلّة المقرّرات التي تلبّي احتياجات الطالب المعلم التربوية والمهنية، فمقرّر واحد لا يكفي لتغطية مفردات مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في الصفوف المختلفة.
- ضعف الاتّساق بين الجانبين النظري والعملي (الأدائي)، وقلّة الاهتمام في الجانب العملي بعملية التدريب على تدريس مهارات اللغة المختلفة.
- الحاجة إلى مقرّرات أخرى تهتمّ بالجانب التعليمي للغة العربية في برنامج إعداد الطالب المعلم، كبناء مناهج

اللغة العربية، وتصميمها، وتصميم أنشطتها، وموادها ووسائطها، والتعامل مع أدلة المعلّم والتلميذ المختلفة.

- الافتقار إلى مقرّرات تتناول تدريب الطالب المعلم على أساليب تقويم المهارات اللغوية بصفة خاصة؛ لخصوصية اللغة العربية في التقويم من جهة، ولتعدّد جوانبها وتعقّد مهاراتها، وحاجتها إلى أساليب تقويم تختلف عن الأساليب التقليدية من جهة أخرى، فاللغة مجموعة من الأداءات، تتطلّب الاستناد إلى أساليب تقويم الأداء، على ضوء التوجّهات المعاصرة في تعليم اللغات.
- والنقطة السابقة نتج عنها قصور في تدريب الطالب المعلم على آليات تقويم المهارات اللغوية المختلفة، وطريقة بناء أدواتها ومقاييسها، والمرتبطة بملاحظة الأداء اللغوي، أو قياس المهارات النوعية، وما إلى ذلك.
- إن جوانب القصور السابقة جعلت الإعداد التربوي والمهني لمعلم اللغة العربية بعيداً عن الاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغات، والتي أصبحت الاستجابة لها ضرورة من ضرورات التربية المعاصرة وبناء الإنسان.

ولعلّ من أبرز الاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغات الاهتمام بتطبيق مبادئ الجودة في التعليم وفي إعداد المعلم وتدريبه، فأصبح ينظر إلى إعداد معلم اللغة العربية وتكوينه مهنياً من منظور هذه المبادئ، وصار من الضرورة بمكان أن تضع كليات التربية مجموعة من المعايير تمثّل الشروط والمواصفات التي تنشدها في منتسبيها من الطلاب المعلمين، ليتمّ الاستناد إليها في تقويم كفاءة مخرجات برامجها، وفي مقدمتها برنامج إعداد معلم اللغة العربية.

لقد أدّى تنامي مفهوم الجودة في التعليم إلى ضرورة أن تتبنّى كليات التربية معايير محددة في إعداد المعلمين بكافة تخصّصاتهم، ولذلك تمّ عقد العديد من المؤتمرات التربوية التي ركّزت على إعداد المعلم، ومن هذه المؤتمرات: مؤتمر "الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة" الذي عُقد في كلية التربية بجامعة حلوان بمصر (2003)[16]، ومؤتمر "تقويم المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة لكليات التربية" الذي عقد في كلية التربية بجامعة جنوب الوادي (2005)[15]، إضافة إلى العديد من المؤتمرات الأخرى وورش العمل والندوات التي تمّت في كثير من الدول العربية، وقد أكّدت في توصياتها ضرورة نشر مفاهيم الجودة في كليات التربية، والعمل على تعزيز منهجية الجودة في التعليم العالي في الدول العربية، وتخطيط مناهج إعداد المعلم وفق معايير محدّدة وواضحة، ومحاولة تحديثها وتطويرها استناداً إلى معايير الجودة، حتى تواكب المستجدات والمتغيرات العالمية والمحلية في القرن الحادي والعشرين.

إن وضع معايير واضحة ومحدّدة والعمل على تحقيقها، سوف يضمن تحقّق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي؛ لأنها تمثّل "مدخلاً مهمّاً لتطوير التعليم، تقوم على مجموعة من المبادئ التي يمكن للإدارة أن تتبناها من أجل الوصول إلى أفضل أداء ممكن، ويعتمد على استخدام عدد من الأدوات الكمية والنوعية لقياس مدى التحسين في الجودة"[22]، وهذه الأدوات تعتمد على تحديد جملة من المواصفات والمعايير الخاصة بنوعية التعليم الجامعي ونوعية الخدمات التي يقدّمها.

وتسعى الجامعة في إعداد منتسبيها الأكاديمي إلى إكسابهم مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، التي تمكّنهم من تلبية احتياجات سوق العمل والمؤسسات المجتمعية المختلفة، فالإعداد الأكاديمي مبنيّ على ربط الجامعة بالواقع العملي الميداني، والوصول إلى مخرجات تعليمية صحيحة تتّسم بالجودة وتحقّق أعلى مستويات الكفاءة المهنية. وهذا يحتاج إلى ملاحظة الواقع الميداني، وتعرّف احتياجاته وتلبية توقّعاته، ولهذا تمّ النظر إلى جودة التعليم على أنها "تحقيق مجموعة من الاتصالات بالمستفيدين (الطلاب)؛ بهدف إكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات، التي تمكّنهم من تلبية توقّعات الأطراف المستفيدة (المنظمات)[14].

وقد حاولت بعض الدراسات تحديد المعايير الأساسية للمعلم، ولا سيّما المتعلّقة بممارساته التعليمية وكفاياته الأدائية اللازمة له للقيام بأدواره على الوجه الأكمل، بما يلبّي احتياجات المتعلمين في المراحل المختلفة، ومن أبرز هذه المعايير[2]:

- أن يفهم المعلم المفاهيم الرئيسة وأدوات البحث والاستقصاء وبنيات العلوم والمواد الدراسية التي يدرسها، ويستطيع أن يُعدّ خبرات تعلم تجعل جوانب المادة الدراسية ذات معنى للتلاميذ.
- أن يعرف المعلم كيف يتعلم التلاميذ؟، وكيف ينمّون؟، وأن يستطيع أن يوفر فرص تعلم تساند نموهم العقلي والاجتماعي والشخصي.

- أن يدرك المعلم كيف يختلف التلاميذ في طرائقهم ومداخلهم للتعلم، وأن يوفر ويخلق الفرص التعليمية التي تلائم المتعلمين على اختلافهم.
- أن يتعرّف المعلم استراتيجيات تدريس متنوعة، وأن يستخدمها لتساعد على تنمية التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات الأداء.
- يستخدم المعلم فهمه لدافعية الفرد والجماعة ولسلوكها؛ لخلق بيئة تعلم تشجّع التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والاندماج النشط في التعلم، والدافعية النابعة من الذات.
- يستخدم المعلم معرفته بأساليب التواصل الفعالة اللفظية وغير اللفظية ووسائل الإعلام؛ لتنمية البحث والاستقصاء النشط والتعاون والتفاعل المساند الداعم في حجرة الدراسة.
- يستند تخطيط المعلم للتعليم إلى معرفته بالمادة الدراسية والتلاميذ والمجتمع المحلي، وأهداف المنهج التعليمي.
- يفهم المعلم استراتيجيات التقييم النظامية وغير النظامية، ويستخدمها لتقويم نمو المتعلم العقلي والاجتماعي والجسمي لكي يضمن استمراره.

كما حاولت دراسات أخرى عديدة تحديد معايير الجودة في أداء المعلم لمهامه التدريسية، تلتقي مع المعايير السابقة في بعض جوانبها، ولكن تنظر إلى أدوار المعلم المختلفة المرتبطة بالعملية التعليمية كمنظومة؛ من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتتوزّع هذه المعايير على خمسة مجالات رئيسة على النحو الآتي[11]:

- التخطيط، ومن المعايير المرتبطة به: تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب، والتخطيط لأهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية، وتصميم الأنشطة التعليمية الملائمة.
- استراتيجيات التعلّم وإدارة الفصل، ومن المعايير المرتبطة به: استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات المتعلمين، وتيسير خبرات التعلّم الفعال، وإشراك المتعلمين في حلّ المشكلات والتفكير الناقد الإبداعي، وتوفير مناخ ميسّر للعدالة، والاستخدام الفعال لأساليب متنوّعة في إثارة دافعية المتعلمين، وإدارة وقت التعلّم بكفاءة.
- المادة العلمية، ومن المعايير المرتبطة بها: التمكّن من بنية المادة العلمية، والتمكّن من طرائق البحث فيها، وتحقيق التكامل مع المواد الأخرى، والقدرة على إنتاج المعرفة.
- التقويم، ومن معاييره: التقويم الذاتي، وتقويم المتعلمين، والتغذية الراجعة.
- مهنية المعلم، ومن معاييرها: أخلاقيات المهنة والتنمية المهنية.

ومن خلال الاطلاع على بعض التجارب العالمية في إعداد معلمي اللغات، نجد أنّ المجلس القومي لتعليم اللغة الأجنبية في أمريكا (ACTFL, 2002)[18] قد حدّد معايير برنامج الإعداد في قسمين: تناول الأول متطلبات برامج إعداد المعلم من حيث تنمية كفاءاته التواصلية وبخاصة الشفوية، والتقويم المستمرّ لها، والمكوّنات اللغوية والصوتية والثقافية والأدبية، ومقرّر طرائق تعليم اللغات الأجنبية، ومجال الخبرات، واستخدام التقنية في التعليم، والمشاركة في برامج خارجية ميدانية. وتناول الثاني معايير المحتوى والدعم من حيث "اللغة والصوتيات والمقارنات أو تمييز الفروق اللغوية، ومفاهيم الثقافات والآداب والتقاليد، ونظريات اكتساب اللغة والممارسات التعليمية، وتكامل المعايير في المنهج والتعليم، وتقييم اللغات والثقافات، والمهنية". كما شملت معايير "كاليفورنيا" لأداء المعلم التدريسي (CalTPE, 2008)[19] مجموعة المعايير التي تصف مخرجات أداء المعلم بعد إعداده للتعليم في المراحل التعليمية والمواد الدراسية المختلفة، ومن المعايير الخاصة بتدريس اللغة الإنكليزية: جعل محتوى الموضوع مفهوماً للمتعلمين، وتقييم تعلّمهم، وحفزهم على التعلّم، وتخطيط التعليم وتصميم الخبرات، وخلق بيئة فعالة للتعلّم، والنموّ المهني. كما حدّدت اللجنة الوطنية لمعايير مهنة التعليم في أمريكا (NBPTS, 2010)[21] معايير اللغة الإنكليزية كلغة جديدة، وشملت تسعة معايير، تصف جوانب مهنة التدريس، وتُتّخذ أساساً لحيازة شهادة اللجنة الوطنية ومنها: معرفة الطلاب، ومعرفة الثقافة والتنوّع، والعلاقات بين المنزل والمدرسة والمجتمع، ومعرفة اللغة الإنكليزية، ومعرفة أساليب اكتساب اللغة، والممارسة التعليمية، والتقويم، والمعلم كمتعلّم، والإدارة الصفية. وشملت معايير فرعية، تحيط بالخصائص المطلوبة في معلم اللغة الإنكليزية.

لقد كثرت الدراسات والبحوث التي حاولت تقصّي معايير الجودة في التعليم العام بمراحله المختلفة، كما حاولت وضع معايير خاصة وكثيرة ترتبط بالمعلم أو المتعلم أو أحد عناصر العملية التعليمية الأخرى، مع ملاحظة قلّة الدراسات التي ركّزت على جانب الإعداد التربوي والمهني لمعلمي اللغة العربية بصفة خاصة.

مشكلة الدراسة:

إن مراجعة العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت برامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية العربية، بالتطوير والتصميم والتقويم، يبيّن أهمية هذا الاتّجاه، كما يبيّن من ناحية أخرى ضعف الإعداد الأكاديمي بصفة عامة، فقد أشارت دراسة الفقيه (2006)[13] إلى أنّ مستوى تحقّق معايير ومؤشرات الأداء اللازمة إعداد معلم اللغة العربية في جانبه الأكاديمي متدنية جداً، كما بيّنت دراسة السبع وآخرون (2010) [5] ضعف توفر معايير جودة الإعداد من وجهة نظر قسم اللغة العربية والطلبة وأعضاء هيئة التدريس. وعلى الرغم من أنّ هناك دراسات أشارت إلى توفّر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية، كدراسة دحلان (2013)[3] من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، إلا أن هذه الدراسات تناولت جوانب الإعداد بصفة عامة دون التركيز على الإعداد التربوي والمهني وفق النظام التتابعي.

ولعلّ من أبرز جوانب القصور في برامج الإعداد التربوي (المهني)، وبعده عن معايير الجودة المنشودة، عدم مواكبة الإعداد لاحتياجات المتعلمين اللغوية؛ فما يدرسه الطالب المعلّم، ويتدرّب عليه في التعامل مع مهارات المتعلم اللغوية لا يلبّي متطلّبات الواقع في كثير من الأحيان، وهذا ما أظهره استطلاع رأي عدد من الطلبة، حول بعض ما يدرسونه من مقررات وما يطبقونه على الطلاب في دروس التربية العملية. وتبرز هذه المشكلة بصورة واضحة، بعد كل عملية تطوير تخضع لها مناهج التعليم، خاصة وأن العديد من البلدان العربية قامت بتطوير جذري لمناهجها؛ استناداً إلى معايير جودة التعليم، فالتطوير عملية مستمرة لا تقف عند حدّ، وعليها أن تواكب التطورات الحديثة على مستوى المحتوى العلمي، وطرائق التدريس، وما يلزم من وسائل ومواد، تفيد في التعليم والتقويم، وهذا بدوره يقتضي تطوير برامج إعداد المعلم ومناهجه بصورة توافقية.

وعلى ضوء ما سبق، تبرز الحاجة إلى وضع معايير لجودة الإعداد التربوي والمهني لمعلمي اللغة العربية، يتمّ الاستناد إليها في بناء برامج الإعداد، وإعادة النظر في كثير من جوانب هذه البرامج بما يضمن كفاءة مخرجاتها من المعلمين، وهكذا يمكن أن تتبلور المشكلة في السؤال الآتي:

– ما المعايير المقترحة لجودة الإعداد التربوي لمعلمي اللغة العربية استناداً إلى بعض الاتجاهات المعاصرة؟

ويتفرّع عن هذا السؤال التساؤلات الفرعية الآتية:

– ما معايير جودة الإعداد التربوي لمعلمي اللغات استناداً إلى بعض الاتجاهات المعاصرة؟

– ما معايير جودة الإعداد التربوي لمعلمي اللغة العربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية؟

أهمية الدراسة: تتحدّد أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

– تحديد معايير جودة الإعداد التربوي والمهني لمعلمي اللغة العربية استناداً إلى بعض الاتجاهات المعاصرة.

– إفادة القائمين على تطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية؛ من خلال تحديد معايير جودة الإعداد التربوي والمهني، وتسليط الضوء عليها لمراعاتها في تلك البرامج، وتوفير ما يلزم مقررات ومواد وأساليب تقويم.

– ومن جوانب أهمية هذا البحث، أنه يمثّل استجابة لنداءات تطوير برامج إعداد المعلم على ضوء معايير الجودة، في ظلّ التوجّهات المعاصرة لتعليم اللغات.

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

– تعرّف معايير جودة الإعداد التربوي لمعلمي اللغات استناداً إلى بعض الاتجاهات المعاصرة.

– تحديد معايير جودة الإعداد التربوي لمعلمي اللغة العربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية؟

حدود الدراسة: تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

– برامج إعداد معلمي اللغة العربية في كليات التربية التي تعتمد النظام التتابعي في إعداد المعلم العربي.

– برنامج دبلوم التأهيل التربوي لمعلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة البعث أنموذج.

– تمّ تطبيق أداة الدراسة في نهاية الفصل الثاني للعام الجامعي 2017/2016

– معايير جودة الإعداد الخاصة بالجانب التربوي والمهني دون جوانب الإعداد الأخرى.

مصطلحات الدراسة:

ومن خلال الربط بين الاحتياجات التدريبية واللغة العربية، يعرّف الباحث **الاحتياجات التدريبية اللغوية** إجرائياً، بأنها "مجموعة المهارات اللغوية والتدريسية المرتبطة بتعليم اللغة العربية، التي يحتاجها الطالب المعلم (تخصّص معلم الصف)؛ من أجل إكسابه الكفايات اللغوية اللازمة، لتعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بما يضمن تحقيق معايير الجودة في التعليم".

1- الإعداد التربوي:

هو ما يتلقّاه المعلم من إعداد مهني للتدريس في [كليات التربية] أو أحد معاهد إعداد المعلمين، بما في ذلك خبرته في ممارسة التدريس، وتعليم سابق للالتحاق بالعمل، وهو ما ينبغي أن يحصل عليه الفرد من تعليم أو تدريب، قبل الالتحاق بعمل معين[7]، ويعرّف بأنه "المعرفة الصحيحة التي يحتاجها المعلم في أصول مهنة التدريس، وأوضاعها وأساليبها حتى يتمكن من التعامل الفعال في عملية الإعداد"[9].

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه مجموعة المعارف والخبرات التربوية والكفايات المهنية التي يحتاجها معلم اللغة العربية لتعليم طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية بكفاءة وفاعلية، ويتلقّى هذا الإعداد في كليات التربية لمدة عام كامل.

2- معايير جودة الإعداد التربوي:

تعرّف المعايير بأنها "القواعد النموذجية، أو الأطر المرجعية، أو الشروط، التي نحكم من خلالها أو نقيس عليها سلوكيات الإفراد أو الجماعات، والأعمال، وأنماط التفكير، والإجراءات"[6].

وأمّا معايير الجودة في التعليم فهي "تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توفرها في نظام التعليم، والتي تتمثل في جودة الإدارة، وسياسة القبول، والبرامج التعليمية، وجودة المعلمين، والأبنية والتجهيزات المادية، بحيث تؤدّي إلى مخرجات تتّصف بالجودة، وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين[10]. وهي "ترجمة احتياجات وتوقّعات الطلاب إلى خصائص محددة، تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم، لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف، بما يوافق تطلّعات الطلبة المتوقعة"[4].

ويعرّف الباحث **معايير جودة الإعداد التربوي** إجرائياً، بأنها "مجموعة المواصفات والشروط التي ينبغي أن يوفّرها برنامج الإعداد التربوي لمعلمي اللغة العربية في كليات التربية؛ تلبية لاحتياجاته التربوية، وتزويده بالكفايات المهنية اللازمة لتعليم اللغة العربية، لتحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية من التعليم العام".

3- الطالب المعلم (اختصاص اللغة العربية):

ويقصد به في هذا البحث، الطالب الذي حصل على درجة الإجازة في اللغة العربية، والتحق ببرنامج دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية لمدة عام، يدرس فيه عدداً من المقررات التربوية والنفسية، ويتدرّب في برنامج التربية العملية على تدريس المهارات اللغوية في مدارس التعليم العام.

منهج الدراسة:

تتّبع الدراسة المنهج الوصفي؛ من خلال الاطّلاع على واقع برامج إعداد معلم اللغة العربية في بعض كليات التربية العربية، وما يصاحبها من ممارسات تعليمية وإجراءات ترتبط بتعليم اللغة العربية وتدريب الطالب المعلم على التعامل مع مهاراتها المختلفة، ومراجعة بعض البحوث المرتبطة بإعداد المعلم تربوياً، والاطلاع على بعض التجارب في تحديد معايير الجودة في إعداد المعلم، ومن ثم تحديد معايير جودة الإعداد التربوي والمهني لمعلمي اللغة العربية واستطلاع رأي القائمين على تعليمها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثّل مجتمع الدراسة بأعضاء الهيئة التعليمية القائمين على تدريس طلاب دبلوم التأهيل التربوي (اختصاص اللغة العربية) وتدريبهم في كليات التربية العربية، واقتصرت عينة الدراسة على أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة البعث في سورية، للعام الجامعي 2017/2016م، وقد بلغ حجم العينة (14) عضواً، تمّ استطلاع آرائهم جميعاً حول معايير جودة الإعداد التربوي لمعلمي اللغة العربية.

أدوات الدراسة:

1- قائمة معايير جودة الإعداد التربوي:

هدفت القائمة إلى تحديد معايير جودة الإعداد التربوي لمعلمي اللغة العربية استنادا إلى بعض الاتجاهات المعاصرة، وقد تمّ تحديد هذه المعايير بالعودة إلى مصادر عديدة أبرزها:

- رصد احتياجات الطلاب في المرحلتين الإعدادية والثانوية من مهارات اللغة العربية، من خلال الاطلاع على مناهج المرحلتين وما يحتاجه التلميذ من معارف ومهارات لغوية.
- تحديد بعض الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية، من واقع الإشراف على برنامج التربية العملية، وتحديد بعض المعايير التي ينبغي أن يوفّرها برنامج الإعداد، وبخاصة ما يرتبط منها بتخطيط دروس اللغة العربية وتنفيذها وتقويمها.
- مراجعة بعض الدراسات والبحوث، والاطلاع على قوائم معايير جودة إعداد معلمي اللغات محلياً وعربياً وعالمياً.

صدق القائمة:

ضمّت القائمة في صورتها الأولية (42) مؤشّراً، توزّعت على ثلاثة معايير رئيسة، هي: "التخطيط (9) مؤشرات، والتنفيذ (28) مؤشراً، والتقويم (6) مؤشرات. وقد تمّ عرضها

على (5) خمسة من الخبراء والمختصّين في تعليم اللغة العربية وطرائق تدريسها؛ لإبداء الرأي حول مناسبة هذه المعايير وأهميتها لمعلمي اللغة العربية من خلال برنامج الإعداد التربوي المقدّم.

وقد أشاد المحكّمون بأهمية هذه المعايير والمؤشرات المرتبطة بها وشموليتها بصفة عامة لمعظم جوانب الإعداد التربوي اللازمة لمعلمي اللغة العربية، واقترحوا بعض التعديلات المرتبطة بترتيب المعايير وإعادة صياغة بعضها واختصارها ما أمكن، نظراً لقصر مدّة التدريب عليها في عام واحد فقط يدرسه طلاب دبلوم التأهيل التربوي، وقد تمّ مراعاة معظم الملاحظات، إلا أن الباحث آثر الإبقاء على المؤشرات جميعها لتحيط بالكفايات المختلفة اللازمة لتعليم اللغة العربية بفنونها ومهاراتها الكثيرة.

2- استبانة جودة الإعداد التربوي:

هدفت الاستبانة إلى تعرّف درجة أهمية معايير جودة الإعداد التربوي لمعلمي اللغة العربية، التي ينبغي أن يوفّرها برنامج إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية (المشرفين والقائمين على تعليم اللغة العربية للطلاب).

ولإعداد الصورة الأولية للاستبانة تمّ تحويل قائمة المعايير السابقة بمؤشراتها إلى استبانة موجّهة إلى أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية، وقد شملت (42) مؤشراً، موزّعة على ثلاثة مجالات هي: (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) في تدريس اللغة العربية، وتمّ تدريج درجة تقدير الأهمية وفق مقياس ثلاثي: كبيرة (3) درجات، متوسطة (2) درجتان، ضعيفة (1) درجة واحدة.

صدق الاستبانة:

تمّ التحقّق من صدق الاستبانة بعرضها على (10) محكمين متخصّصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي التقويم والقياس؛ لتعرّف آرائهم حول صلاحية الاستبانة لقياس معايير جودة الإعداد التربوي ومؤشراتها، وقد أشار معظم المحكّمين إلى دقّة الصياغة ووضوح المؤشرات وشموليتها.

كما تمّ التأكّد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، بعد تطبيقها استطلاعياً، وحساب معاملات الارتباط بين مفردات كلّ معيار والدرجة الكلية للمعيار العام، وتبيّن أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، ما عدا (3) ثلاثة مفردات من الاستبانة تمّ حذفها، فاقتصرت الاستبانة على (39) مفردة، وبذلك تحقّق صدق الاتّساق الداخلي للاستبانة.

ثبات الاستبانة:

بعد تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية، تمّ حساب معامل الثبات لكلّ معيار من المعايير العامة: (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، وكذلك معامل الثبات للاستبانة كاملة، بطريقة ألفا كرونباخ، وتبيّن أنّ جاءت نتائج الثبات جيدة عموماً، فقد بلغ معامل ثبات الدرجة الكلية للاستبانة (0.851)، في حين بلغ ثبات معيار التخطيط (0.677)، ومعيار التنفيذ (0.755)، ومعيار التقويم (0.786)، وهي معاملات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة، وبهذا أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق النهائي.

معيار تقدير درجات الاستبانة:

تمّ تحديد معيار تقدير درجة أهمية كلّ معيار عام ومؤشراته الفرعية، بحساب المدى بين فئات الاستجابة الثلاثة في متوسطات تقديرات المفحوصين، وتحويلها إلى نسبة مئوية، وفق التصنيف الآتي:

مدى المتوسطات الحسابية	مدى النسبة المئوية	درجة توفر المعيار
3 – 2.35	أعلى من 78%	كبيرة
2.34 – 1.68	56% – 78%	متوسطة
1.67 – 1	أقلّ من 56%	قليلة

نتائج الدراسة:

أولاً- **النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول:** ونصّه "ما معايير جودة الإعداد التربوي لمعلمي اللغات استناداً إلى بعض الاتجاهات المعاصرة؟"

وقد تمّت الإجابة عن هذا السؤال في إجراءات إعداد قائمة معايير جودة الإعداد التربوي السابقة، استناداً إلى بعض التجارب العربية والعالمية في إعداد معلمي اللغات، وبخاصة اللغة العربية، وقد تمّ التوصّل إلى تحديد (42) مؤشّراً، توزّعت على ثلاثة معايير رئيسة هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

ثانياً- **النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني:** ونصّه "ما معايير جودة الإعداد التربوي لمعلمي اللغة العربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة في كلّ معيار بمؤشراته الفرعية، كما

تمّ حساب النسبة المئوية ودرجة الأهمية والرتبة، وقد جاءت النتائج الخاصة بالمعايير الرئيسة وفق الجدول الآتي:

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية ودرجة الأهمية والرتبة للمعايير العامة

الرقم	المعيار العام	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الأهمية	الرتبة
1	التخطيط (إعداد الخطة)	2.46	82	كبيرة	2
2	التنفيذ (تدريس المهارات)	2.44	81.33	كبيرة	3
3	التقويم (تقويم تعلّم اللغة)	2.55	85	كبيرة	1
متوسط الدرجة الكلية للمعايير		2.48	82.67	كبيرة	–

يتّضح من نتائج الجدول (1) أنّ درجة أهمية المعايير بصورتها الكلية كانت مهمّة بدرجة كبيرة، وكانت كذلك بالنسبة لكلّ معيار من المعايير الرئيسة الثلاثة كما أنّ درجة أهميتها متقاربة جداً، وقد حاز معيار التقويم المرتبة الأولى، تلاه معيار التخطيط، وجاء معيار التنفيذ في المرتبة الثالثة، وهذا يشير إلى أهمية المعايير جميعها لتحقيق جودة الإعداد التربوي لمعلمي اللغة العربية، وأنّ على برنامج الإعداد أن يلبّي معايير التقويم اللغوي نظراً لخصوصية المهارات اللغوية، ثم تأتي أهمية التخطيط اللغوي الذي يعدّ أساساً وسابقاً على التنفيذ، فإذا خطّط المعلم بشكل سليم انعكس هذا على جودة تنفيذ دروس اللغة العربية نجاحاً وفاعلية. ويمكن تفصيل النتائج المتعلقة بالمؤشرات الفرعية لكلّ معيار على النحو الآتي:

1- معيار التخطيط (إعداد الخطة اللغوية):

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية ودرجة الأهمية والرتبة لمؤشرات معيار التخطيط

الرقم	مؤشرات التخطيط	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الأهمية	الرتبة
1	تحليل محتوى الدروس وتحديد المهارات اللغوية التي تشتمل عليها.	2.57	85.67	كبيرة	2
2	تعرّف خصائص المتعلمين المختلفة وتحديد مستوياتهم واحتياجاتهم اللغوية.	2.43	81	كبيرة	5
3	ربط خبرات المتعلمين اللغوية القديمة بخبرات الدرس الجديد.	2.21	73.67	متوسطة	9
4	تصميم خطة درسية محكمة وفق نتاجات التعلّم والمعايير المحدّدة.	2.71	90.33	كبيرة	1
5	تصميم أنشطة لغوية متنوّعة تحفز المتعلمين على تعلّم اللغة.	2.29	76.33	متوسطة	8
6	إعداد الوسائل التعليمية وتوفير ما يلزم لتوظيفها بما يناسب مهارات اللغة.	2.43	81	كبيرة	5
7	تحديد طرائق التدريس المناسبة للمتعلمين والمهارات اللغوية المستهدفة.	2.57	85.67	كبيرة	2
8	تصميم أساليب التقويم اللغوي وأدواته المناسبة لقياس المهارات اللغوية.	2.43	81	كبيرة	5
9	إدارة وقت الحصة وتحديد الزمن المناسب للتدريب على المهارات اللغوية.	2.50	83.33	كبيرة	4
المتوسط الكلي لمعيار التخطيط		2.46	82	كبيرة	–

يتّضح من الجدول (2) أنّ أغلب مؤشرات التخطيط حازت درجة أهمية كبيرة تراوحت نسبتها بين (81 – 90.33)، بينما حاز مؤشران فقط على درجة أهمية متوسطة تراوحت نسبتها بين (73.67– 76.33)، وهذا يعني أنّ على برنامج الإعداد أن يراعي معايير جودة التخطيط جميعها، ولكن عليه أن يولي عناية خاصة ببعض المؤشرات، وفي مقدّمتها تدريب الطالب المعلم على (تصميم خطة دراسية محكمة...)، ثم إكسابه القدرة على (تحديد طرائق التدريس المناسبة للمتعلمين والمهارات اللغوية)، والتدريب على (تحليل محتوى الدروس وتحديد المهارات اللغوية..) في المرتبة الثانية، ثم (إدارة وقت الحصة وتحديد الزمن المناسب للتدريب على المهارات اللغوية)، يلي ذلك تعرّف خصائص المتعلمين، وإعداد الوسائل التعليمية المناسبة، وتصميم أساليب التقويم اللغوي، وربّما يعود ذلك إلى أنّ القائمين على إعداد معلمي اللغة العربية تربوياً يرون أن غاية التدريب على التخطيط إكساب المعلم القدرة على تصميم خطة محكمة لتدريس اللغة العربية وهذا يقتضي مراعاة بقية المؤشرات ضمناً وبشكل يتكامل مع هذه الخطة الدراسية.

2- معيار التنفيذ (تدريس المهارات اللغوية):

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية ودرجة الأهمية والرتبة لمؤشرات معيار التنفيذ

الرقم	مؤشرات التخطيط	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الأهمية	الرتبة
1	تدريب المتعلم على الاستماع بفهم وعناية وإنصات.	2.43	81	كبيرة	13
2	تنمية مهارات الاستماع بأنواعه ومهاراته المختلفة لدى المتعلمين.	2.57	85.67	كبيرة	4
3	تطوير استراتيجيات الاستماع لدى المتعلمين لفهم المسموع، ونقده، وتذوّقه.	2.43	81	كبيرة	13
4	تدريب المتعلمين على التعبير الشفوي بحرية وطلاقة.	2.21	73.67	متوسطة	21
5	تنمية مهارات التعبير الشفوي المرتبطة بمضمون الحديث وأسلوبه وأدائه.	2.50	83.33	كبيرة	9
6	تشجيع المتعلمين على استخدام المكتسبات اللغوية في التعبير عن أفكارهم.	2.14	71.33	متوسطة	23
7	التدريب على التعبير الشفوي في المجالات المختلفة "مناقشات، خطب..."	2.50	83.33	كبيرة	9
8	تدريب المتعلمين على القراءة الجهرية التعبيرية بدقة وطلاقة وسرعة مناسبة.	2.57	85.67	كبيرة	4
9	تدريب المتعلمين على استراتيجيات فهم المقروء ونقده وتذوّقه.	2.43	81	كبيرة	13
10	تشخيص مشكلات القراءة وصعوباتها لدى المتعلمين ومعالجتها.	2.64	88	كبيرة	3
11	تنمية المهارات الأساسية للكتابة العربية لدى المتعلمين.	2.29	76.33	متوسطة	18
12	تنمية مهارات التعبير الكتابي المرتبطة بمضمون التعبير وأسلوبه وشكله.	2.71	90.33	كبيرة	1
13	التدريب على الكتابة في مجالات التعبير الوظيفي والإبداعي المناسبة.	2.50	83.33	كبيرة	9
14	توظيف المداخل والاستراتيجيات الحديثة في تعليم التعبير الكتابي.	2.57	85.67	كبيرة	4
15	ربط القواعد النحوية بالأساليب والتراكيب اللغوية المناسبة.	2.43	81	كبيرة	13
16	التدريب على القواعد النحوية والصرفية استناداً إلى مبادئ النحو الوظيفي.	2.57	85.67	كبيرة	4
17	توظيف الطرائق الحديثة في تعليم القواعد النحوية والصرفية.	2.71	90.33	كبيرة	1
18	تنمية قدرة المتعلمين على تمييز أساليب الكتابة الأدبية.	2.21	73.67	متوسطة	21
19	تدريب المتعلمين على مقارنة التراكيب والنصوص الأدبية والمفاضلة بينها.	2.43	81	كبيرة	13
20	تشجيع المتعلمين على إبداء الرأي في النصوص الأدبية وتذوّق جمالياتها.	2.29	76.33	متوسطة	18
21	تنمية قدرة المتعلمين على قراءة النصوص الأدبية وتحليلها وتفسيرها.	2.50	83.33	كبيرة	9
22	التدريب على اكتشاف مواطن الجمال في النصوص وتحليل الصور الفنية.	2.57	85.67	كبيرة	4
23	توظيف المعارف البلاغية في دراسة النصوص الأدبية وتفسيرها وتقويمها.	2.07	69	متوسطة	24
24	تنمية مهارات تذوّق موسيقى النصوص الأدبية بأنواعها.	2.29	76.33	متوسطة	18
المتوسط الكلي لمعيار التنفيذ		2.44	81.33	كبيرة	–

يلاحظ من الجدول (3) تعدّد مؤشرات معيار التنفيذ، وذلك لتنوّع فروع اللغة العربية وتعدّد مهاراتها، كما يدلّ هذا على نوعية المهارات وتمايزها وحاجتها لأساليب مختلفة في التدريب، وقد حازت معظم المؤشرات درجة أهمية كبيرة تراوحت نسبتها بين (81 – 90.33)، وجاءت على التوالي: (12 و17) في المرتبة الأولى، ثم (10) في المرتبة الثالثة، تلاه (2 و8 و 14 و 22) في المرتبة الرابعة، ثم (5 و 7 و 13 و21) في المرتبة التاسعة، ثم (3 و 9 و15 و 19) في المرتبة الثالثة عشرة، وحازت بعض المؤشرات على درجة

أهمية متوسطة تراوحت نسبتها بين (69 – 76.33) وعددها (7) مؤشرات.

تشير النتائج السابقة إلى أهمية مؤشرات التنفيذ جميعها مع اختلاف درجة الأهمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية، الذين رأوا أن برنامج إعداد معلمي اللغة العربية ينبغي أن يعطي أهمية كبيرة لتنمية مهارات التعبير الكتابي؛ لأنه الغاية الحقيقية والناتج الفعلي من تعلّم اللغة، فجودة التعبير الكتابي جودة اكتساب المهارات اللغوية الأخرى جميعها، كما أنّ تعليم القواعد النحوية والصرفية اليوم يستلزم توظيف الطرائق الحديثة في تدريسها، إضافة إلى أهمية تشخيص مشكلات وصعوبات القراءة المختلفة من قبل المعلم، والعناية بتنمية مهارات الاستماع والتدريب على القراءة الجهرية التعبيرية، وتوظيف المداخل والاستراتيجيات الحديثة في تعليم التعبير الكتابي، والاستناد في تعليم القواعد إلى مبادئ النحو الوظيفي، والتدريب على اكتشاف مواطن الجمال في النصوص وتحليل الصور الفنية.

يلي ذلك في الأهمية أن يحقّق برنامج الإعداد تدريب الطالب المعلم على تنمية مهارات التعبير الشفوي المرتبطة بمضمون الحديث وأسلوبه وأدائه، والتدريب على التعبير الشفوي في المجالات المختلفة "مناقشات، خطب..."، وكذلك على الكتابة في مجالات التعبير الوظيفي والإبداعي المناسبة، وتنمية قدرة المتعلمين على قراءة النصوص الأدبية وتحليلها وتفسيرها.

ثم ينبغي العناية بتدريب الطالب المعلم على تطوير استراتيجيات الاستماع لدى المتعلمين لفهم المسموع، ونقده، وتذوّقه، وتدريبهم على استراتيجيات فهم المقروء ونقده وتذوّقه، وربط القواعد النحوية بالأساليب والتراكيب اللغوية المناسبة، وكذلك تدريب المتعلمين على مقارنة التراكيب والنصوص الأدبية والمفاضلة بينها.

3- معيار التقويم (تقويم تعلّم اللغة):

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية ودرجة الأهمية والرتبة لمؤشرات معيار التقويم

الرقم	مؤشرات التخطيط	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الأهمية	الرتبة
1	التمييز بين أساليب قياس المعارف والمهارات اللغوية.	2.50	83.33	كبيرة	5
2	اختيار أساليب تقويم المهارات اللغوية المختلفة وفق النتاجات المقصودة.	2.57	85.67	كبيرة	3
3	بناء اختبارات معيارية تستند إلى معايير جودة الأداء اللغوي.	2.71	90.33	كبيرة	1
4	استخدام أساليب التقويم الأصيل (الحقيقي) المرتبطة بالأداء اللغوي.	2.64	88	كبيرة	2
5	تحليل نتائج الاختبارات اللغوية المختلفة وتفسيرها.	2.57	85.67	كبيرة	3
6	توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تقييم تعلّم اللغة العربية.	2.29	76.33	متوسطة	6
	المتوسط الكلي لمعيار التقويم	2.55	85	كبيرة	–

يظهر من الجدول (4) أنّ معظم المؤشرات حازت درجة أهمية كبيرة تراوحت نسبتها بين (83.33 – 90.33)، بينما حاز مؤشّر واحد فقط على درجة أهمية متوسطة بلغت نسبتها (76.33)، وتعكس هذه النتائج أهمية المؤشرات جميعها من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية، فقد رأوا أن (بناء اختبارات معيارية تستند إلى معايير جودة الأداء اللغوي) له المقام الأول في التقويم؛ لأنّ هذا المؤشر يمثّل الأساس لمعيار التقويم اللغوي الصحيح، تلاه مؤشّر (استخدام أساليب التقويم الأصيل والحقيقي المرتبطة بالأداء اللغوي)، والذي يمثّل أحدث الاتجاهات المعاصرة في تقويم الأداء، ثم جاء مؤشّر (اختيار أساليب تقويم المهارات اللغوية المختلفة وفق النتاجات المقصودة، وتحليل نتائج الاختبارات اللغوية المختلفة وتفسيرها)، وهذان المؤشّران مهمّان جداً، فعلى أساس من الاختيار الصحيح تُبنى صحة القياس ويتحقّق صدق الأداة، والقدرة على تحليل النتائج وتفسيرها بشكل صحيح تعكس ثبات الأداة وفاعليتها، ثم جاء أخيراً مؤشّر (التمييز بين أساليب قياس المعارف والمهارات اللغوية)، وهذا ضروري لاختلاف طبيعة القياس بين المعارف والمهارات اللغوية.

التوصيات والمقترحات:

على ضوء توصّلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

- تبنّي معايير جودة الإعداد التربوي المقترحة من قبل الباحث في إعداد معلمي اللغة العربية في كليات التربية العربية، وإعادة النظر في جوانب هذه الإعداد ومقرّراته وتطبيقاته العملية بما يحقّق جودة مخرجات هذه البرامج.
- العناية بمكوّنات الإعداد التربوي من حيث تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريس اللغة العربية، وذلك بإضافة مقررات عن التخطيط والتقويم اللغوي بصورة خاصة، وكذلك تغطية فروع اللغة العربية ومهاراتها المختلفة في المقررات، والتدريب عليها بصورة مكثّفة في برنامج التربية العملية في المدارس.
- كي تتحقّق المعايير السابقة بصورة أكثر فاعلية ينبغي زيادة مدّة الإعداد إلى عامين متتاليين، يتمّ فيهما تكثيف التدريب على تدريس اللغة العربية بمهاراتها المختلفة وللصفوف المختلفة أيضاً في المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- إجراء دراسات تقويمية لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية على ضوء معايير جودة الإعداد التربوي، لتعرّف فاعلية هذه البرامج ومدى تحقيقها لمتطلّبات جودة الإعداد التربوي.

المراجع العربية والأجنبية:

1- البوهي، رأفت والمصري، إبراهيم وماجد، أحمد وعبد الرحيم، منى. (2017). *أصول التربية المعاصرة*، مصر، كفر الشيخ: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع. ص519-520

2- جابر، جابر عبد الحميد. (2000). *مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية*، القاهرة: دار الفكر العربي، ص 414-415

3- دحلان، عمر علي. (2013). *درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى*، مجلة جامعة الأقصى. 17 (2)، ص ص35-66

4- الرشيد، محمد بن أحمد. (1995). *الجودة الشاملة في التعليم*, المعلم مجلة تربوية ثقافية, جامعة الملك سعود, ص4.

5- السبع، سعاد وحسان، أحمد وعبده، سماح. (2010). *تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة*. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، (5).

6- شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب.(2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ص285

7- شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب.(2003). معجم *المصطلحات التربوية والنفسية*.القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ص55

8- شوق، محمود وسعيد، محمد. (1995). *تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين*، الرياض: مكتبة العبيكان، ص28

9- شوق، محمود وسعيد، محمد. (2001). *معلم القرن الحادي والعشرين: اختياره، إعداده، تنميته في ضوء التوجّهات الإسلامية*، القاهرة: دار الفكر العربي. ص304

10- علي، نادية حسن السيد. (2002). *تصور مقترح لتطوير نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة*، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد 27، القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية، ص210

11- عيسى، حازم ومحسن، رفيق. (2010). *تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة*، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الثامن عشر، العدد الأول، يناير 2010، ص156-157

12- غنيمة، محمد متولي. (1996). *تقويم نظم وبرامج إعداد المعلم في مصر في ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة*، القاهرة، جامعة عين شمس. ص242

13- الفقيه، أحمد علي. (2006). *تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء.

14- محجوب، بسمان فيصل. (2003). *إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية*، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ص105

15- المؤتمر العلمي الثالث: *تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة لكليات التربية*. (2005). كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، 13 – 14 أبريل 2005

16- المؤتمر العلمي الحادي عشر: *الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة*. (2003). كلية التربية جامعة حلوان، 12 – 13 مارس 2003

17- نصر، محمد علي. (2003). *تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه في ضوء احتياجات الإعداد للحياة المعاصرة، المؤتمر العلمي الخامس عشر "مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة"*، دار الضيافة، جامعة عين شمس، المجلد الأول، 21-22 يوليو، ص ص120-123

18- *ACTFL Program Standards For The Preparation Of Foreign Language Teachers*. (2002). National Council for Accreditation of Teacher Education, Retrieved 12 Feb 2014 from http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLNCATEStandardsRevised713.pdf

19- CalTPA. (2008). *Appendix A The California Teaching Performance Expectations (TPEs), Candidate*

Handbook, California Commission on Teacher Credentialing, Capitol Avenue.
20- Dils ,Keith .A (2000). *Using Technology in Middle School Social Studies Classroom*, International Journal of Social Education, 15 (1),102 –112, p103
21- *English as a New Language Standards, Second Edition*. (2010). for teachers of students ages 3-18+, National Board for Professional Teaching Standards, USA.
22 Roxburgh, Craig. (1996). *Measuring Quality and the Effectiveness in schools*, Doctoral thesis Department of the Education policy studies, university of Albarta, Canada, p52

التفكير الاستراتيجي
مدخل للجودة والتميز بجامعة حائل في ضوء رؤية المملكة 2030

إعداد
د. رضـا إبراهيـم المليجـي
أستاذ الإدارة التربوية المساعد
عمادة الجودة والتطوير- جامعة حائل
Drreda2929@yahoo.com

بحث مقدم إلى
المؤتمر العربي الدولي الثامن لضمان جودة التعليم العالي
الجامعة اللبنانية الدولية- الخيارة، فرع البقاع- الجمهورية اللبنانية
11-14 أبريل 2018م

التفكير الاستراتيجي: مدخل للجودة والتميز بجامعة حائل في ضوء رؤية المملكة 2030

ملخص:

استهدف البحث الحالي توضيح كيفية توظيف التفكير الاستراتيجي في تحقيق الجودة والتميز بجامعة حائل في ضوء رؤية المملكة 2030، وذلك من خلال التعرف على الإطار الفلسفي للتفكير الاستراتيجي ومعوقاته في التعليم الجامعي، الوقوف على أنماط التفكير الاستراتيجي السائدة لدى القيادات الجامعية، الكشف عن واقع ممارسة التفكير الاستراتيجي بجامعة حائل من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، تحديد متطلبات تحقيق الجودة والتميز بجامعة حائل في ضوء مدخل التفكير الاستراتيجي، ومن ثم التوصل إلى الدور المرتقب من القيادات الجامعية في تعزيز التفكير الاستراتيجي لتحقيق الجودة والتميز بجامعة حائل على ضوء رؤية المملكة 2030، واعتمد على المنهج الوصفي في تحقيق ذلك، وتوصل إلى أن تحقيق الجودة والتميز يتطلب إعداد الخطة الاستراتيجية للجامعة بما يتناغم مع التوجهات الوطنية، ورؤية المملكة 2030، وكذلك أهمية مشاركة كل من منسوبي الجامعة وأصحاب المصالح في صياغة التوجهات الاستراتيجية للجامعة.

الكلمات المفتاحية: التفكير الاستراتيجي– الجودة– التميز– رؤية المملكة 2030

مقدمـــة:

جاءت رؤية المملكة 2030 لتمثل نقلة نوعية تحاول من خلالها المملكة العربية السعودية مواكبة التحولات والتطورات الهائلة في الواقع الاجتماعي، ورسم معالم مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح، وذلك من خلال تمكين القطاع غير الربحي، وترتكز رؤية المملكة 2030 في مساراتها وتوجهاتها الاستراتيجية، والتزاماتها المستقبلية على تطوير المسؤولية الاجتماعية، للجامعة ودورها الفاعل في تحقيق التنمية المجتمعية المستدامة، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، وقيامها بالدور الريادي في تقديم مبادرات نوعية لدعم التوجهات المستقبلية للمجتمع السعودي، ولاسيما الجوانب المتعلقة بتطوير الكادر البشري، والارتقاء ببرامج التوظيف والتدريب والتأهيل، وغيرها من النشاطات التي تلامس المجتمع وقضاياه.

لذا كان لزاماً على الجامعات السعودية –ومنها جامعة حائل– أن تسهم بشكل فعال في إنجاح هذه الرؤية من خلال الاهتمام بالعلم، والبحث العلمي، كركائز أساسية في المنظومة العالمية الجديدة، وإعادة النظر في طريقة إدارة مؤسسات المجتمع المختلفة، وتبني مداخل جديدة لتحقيق رسالتها وأهدافها وفي مقدمتها التفكير الاستراتيجي Strategic Thinking، وتبني نمط جديد من التخطيط هو التخطيط الاستراتيجي الذى يستجيب لحساسية التعليم الجامعي، وللتغيرات المختلفة التي تحدث في المجتمع، ويتسم بقدرته على التعمق في روح النظام بغية إظهار الروح الجوهرية التي توجه مساره، وكذلك قدرته على فهم القوى المحيطة في بيئة المنظومة الجامعية.

ويعتمد التفكير الاستراتيجي في تحقيق الجودة والتميز على المنظور النظمي، فالمفكر الاستراتيجي يمتلك نموذجاً مكوناً من نظام متكامل للقيم، بهدف فهم العلاقة التبادلية بينها وخلالها، حيث لا تقوم الأفكار المعبرة الجديدة بدورها إذا ما تعارضت مع الثقافة المؤسسية السائدة، لذا يسعى التفكير الاستراتيجي إلى فهم البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة **(المربع،2014م، 88)**.

ويتطلب التفكير الاستراتيجي إعادة النظر في إيجاد أساليب جديدة للتفكير قادرة على مسايرة هذه المتغيرات، وذلك من خلال تفعيل أسلوب التفكير الاستراتيجي الذي يمكن القيادات من توجيه مؤسساتهم والانتقال بها من مجرد تنفيذ للعمليات الإدارية اليومية إلى رؤية مختلفة للعوامل الديناميكية الداخلية والخارجية القادرة على تحقيق التغيير الإيجابي، بما يحقق في النهاية توجيهاً فعالاً للجامعات بما يمكنها من مواجهة التحديات المحلية والعالمية**(السلطان،2006)**.

وقد انشغلت عديد من البحوث والدراسات السابقة بموضوع التفكير الاستراتيجي وأهميته في تحسين الأداء الجامعي، حيث هدفت دراسة **(الشديفات والحراحشة،2005م)** إلى التعرف على درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القادة في وزارة التربية والتعليم في الأردن، ومعرفة أثر كل من المركز الوظيفي، والخبرة، والمؤهل العلمي، في درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي، وتوصلت إلى درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم جاءت بمستوى منخفض بجميع أنماطه.

وهدفت دراسة **(Ghorbani & Fattahi, 2013)** إلى تحديد العلاقة بين أبعاد التفكير الاستراتيجي وريادة الأعمال لدى مديري قطاع التعليم، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد التفكير الاستراتيجي وقدرة المديرين والقادة التربويين على التحليل والتنظيم والإدارة الفعالة للمؤسسات التعليمية، وتحسين وتجويد الأداء الأكاديمي.

وحاولت دراسة **(العلي،2014م)** التعرف على درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الكليات التطبيقية في دولة الكويت وعلاقتها بإعادة هندسة العمليات الإدارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت إلى أن رؤساء الأقسام الأكاديمية لا تتوافر لديهم الكفايات المناسبة لوضع التصور المستقبلي والتخطيط الاستراتيجي لتحقيق الجودة الأكاديمية، ودعم عمليات إعادة الهندسة الإدارية.

وهدفت دراسة **(الحسيني، 2014م)** إلى وضع إطار عمل مقترح يتضمن مرتكزات وآليات تنمية التفكير الاستراتيجي لدى قادة التعليم الجامعي المصري على ضوء بعض النماذج والتطبيقات الأجنبية، وتوصلت إلى أن التفكير الاستراتيجي يرتكز على التفكير النظمي، القصد الاستراتيجي، الاستثمار الأمثل للفرص، وأكدت على أهمية تأسيس مراكز لتنمية التفكير الاستراتيجي والقيادة بالأقسام العلمية والكليات في الجامعات المصرية.

كما هدفت دراسة **(خلف الله،2015م)** تعرف درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الأقصى لواقع إدارة الموهبة وعلاقتها بمؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا فيها، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين إدارة الموهبة ومؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا بكلية التربية جامعة الأقصى.

وحاولت دراسة **(العاجز، 2017م)** تحديد درجة ممارسة الإدارة العليا بالجامعات الفلسطينية لإدارة الأزمات وعلاقتها بالتفكير الاستراتيجي لديهم، وتوصلت إلى أن مؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى قيادات الإدارة العليا جاءت متوسطة، وأظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القدرة على إدارة الأزمات ومهارات التفكير الاستراتيجي لديهم.

ومن هنا يحاول البحث الحالي الاستفادة من التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الجامعية في تحقيق الجودة والتميز بجامعة حائل على ضوء رؤية المملكة 2030.

مشكلة البحث:

على الرغم من توجه مؤسسات التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية –ومنها جامعة حائل– في الآونة الأخيرة نحو التخطيط لإنشاء نظام فعال لضمان الجودة والاعتماد المؤسسي في كل مؤسسة/ كلية جامعية، ووضع خطة استراتيجية ذات رؤية مستقبلية، وأهداف استراتيجية، إلا أن هذه المحاولات لم تحقق مستوى النجاح المتوقع منها، نتيجة غياب البعد الاستراتيجي في عمليات التطوير، وغياب المشاركة الفعالة لأعضاء هيئة التدريس في وضع استراتيجية التطوير والخطط الاستراتيجية للمؤسسة الجامعية، وانفصال لجنة التخطيط الاستراتيجي بالجامعة عن فعاليات العملية التعليمية وواقعها الفعلي داخل الكليات، مما نتج عنه ضعف عمليات التخطيط الاستراتيجي ***(المليجي والشمري،2014،148)***.

ومن هنا دعت الحاجة إلى محاولة توظيف التفكير الاستراتيجي لتطوير جامعة حائل في ضوء بعض التوجهات الوطنية، بهدف إكساب الجامعة القدرة على تحقيق الجودة والتميز في العملية التعليمية، ومساعدتها على تحقيق الميزة التنافسية في ظل الطبيعة الدينامية لمجتمع مجتمع المعرفة.

ويحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يسهم التفكير الاستراتيجي في تحقيق الجودة والتميز بجامعة حائل في ضوء رؤية المملكة 2030؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس مجموعة من التساؤلات الفرعية الآتية:

1- ما الإطار الفلسفي للتفكير الاستراتيجي ومعوقاته في التعليم الجامعي؟

2- ما أنماط التفكير الاستراتيجي السائدة لدى القيادات الجامعية؟

3- ما واقع ممارسة القيادات الأكاديمية للتفكير الاستراتيجي بجامعة حائل من وجهة أعضاء هيئة التدريس؟

4- ما متطلبات تحقيق الجودة والتميز بجامعة حائل في ضوء مدخل التفكير الاستراتيجي على ضوء رؤية المملكة 2030؟

5- ما الدور المرتقب من القيادات الجامعية في تعزيز التفكير الاستراتيجي لتحقيق الجودة والتميز بجامعة حائل على ضوء رؤية المملكة 2030؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى توضيح كيفية توظيف التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الجامعية في تحقيق الجودة والتميز بجامعة حائل على ضوء رؤية المملكة 2030، وذلك من خلال:

1- التعرف على الإطار الفلسفي للتفكير الاستراتيجي ومعوقاته في التعليم الجامعي.

2- الوقوف على أنماط التفكير الاستراتيجي السائدة لدى القيادات الجامعية.

3- الكشف عن واقع ممارسة القيادات الأكاديمية للتفكير الاستراتيجي بجامعة حائل من وجهة أعضاء هيئة التدريس.

4- تحديد تحقيق الجودة والتميز بجامعة حائل في ضوء مدخل التفكير الاستراتيجي على ضوء رؤية المملكة 2030.

5- الكشف عن الدور المرتقب من القيادات الجامعية في تعزيز التفكير الاستراتيجي لتحقيق الجودة والتميز بجامعة حائل على ضوء رؤية المملكة 2030.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في:

- ترجمة لتوجهات القيادة الحكيمة بالمملكة العربية السعودية، ورغبتها الصادقة، وجهودها المقدّرة، ودعمها اللامحدود نحو تطوير منظومة التعليم الجامعي في المملكة، ورفع مستوى كوادر الجامعة ومنسوبيها ضماناً لجودة التعليم، والوصول به الى المستوى العالمي.
- توجه المسؤولين عن التعليم الجامعي في المملكة نحو تطوير وتحديث الجامعات و الذي بدوره يتطلب وجود قيادات ذات مهارات وكفاءات تعترف بالمواهب وتعتبرها من المكونات الاستراتيجية في العمل، وتستخدم استراتيجيات لإدارة كفاءاتها ومواهبها كعامل إحداث تغيير في القرن الحادي والعشرين.
- تزايد الحاجة إلى ترسيخ التفكير الاستراتيجي في الجامعات بهدف مواكبة واستباق التغير المستمر للمجتمع ومتطلباته، وتحقيق الريادة والتميز للجامعات، ورفع مستوى كفاءتها الداخلية والخارجية، وتحسين قدراتها التنافسية، ودفعها للتقدم والنمو.
- المسؤولية الاجتماعية للجامعة ودورها الفاعل في المساهمة في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030، وقيامها بالدور الريادي في تقديم مبادرات نوعية لدعم التوجهات المستقبلية للمملكة، وعقد الشراكات الاستراتيجية التي تسهم في التحول المؤسسي للجامعة نحو هذه الرؤية وبرنامج التحول الوطني 2020.

مصطلحات البحث:

وتتضمن ما يأتي:

1- التفكير الاستراتيجي: ويعرف بأنه عملية تركيبية ناجمة عن حسن توظيف المدير/ القائد لقدرات ومهارات التفكير لديه في رسم التوجهات الاستراتيجية للمؤسسة، وانعكاساته لإدارته للعمليات الإدارية المناطة به***(خليف، 2011)***.

ويمكن تعريف التفكير الاستراتيجي إجرائياً بأنه نوع من التفكير يعتمد على استشراف المستقبل، وتحديد التوجهات الاستراتيجية للجامعة، بحيث يقودها لاستغلال الفرص والمتغيرات المستقبلية، التي تساعد على وضع رؤية تعكس مجمل المعرفة التي تتوافر لدى القيادات الجامعية بغرض تحديد قضايا المستقبل وسبل التعامل معها بشكل يضمن استمرارية البقاء للجامعة، ويكسبها القدرة على تحقيق التميز.

2- الجودة والتميز: اختلفت محاولات الباحثين في وضع تعريف محدد للجودة والتميز، وذلك لاختلاف منظوراتهم للجودة والتميز، فقد تناول البعض الجودة والتميز كل منهما على حده كمفهومين منفصلين، بينما تناولهما البعض الآخر كمفهوم واحد، وفى هذا الصدد يرى البعض أن التميز هو النتائج المتحققة من التطبيق الناجح للجودة، بمعنى أن التميز هو المرحلة اللاحقة لتطبيق إدارة الجودة، وصورت التميز كمرحلة أخيرة ضمن مراحل تطور مفهوم الجود ة، ومثلت الجودة قاعدة للتميز المؤسسي ***(يوسف، 2007م)***.

ويتبنى الباحث في هذه الدراسة الاتجاه الثاني لأن الإدارة المتميزة هي الإدارة القادرة على تحقيق الجودة في العملية التعليمية، وبالتالي فإن أية محاولة لتحقيق الجودة إنما هي في حقيقتها محاولة جادة لبلوغ التميز المؤسسي والإداري.

ويعرف مدخل الجودة والتميز بأنه مجموعة الإجراءات والأساليب التي تمكن جامعة حائل من تحسين أدائها، وتحقيق رضا عملائها، وذلك من خلال التطوير والتحسين المستمر لآلياتها وسياساتها وأساليب العمل بها، وتنمية وتطوير الموارد البشرية، وتطبيق أساسيات التخطيط الاستراتيجي، وتشجيع الابتكار والتواصل وتنمية العلاقة وتحسينها مع المجتمع المحيط بها.

الإطار النظري للبحث:

وتتضمن محاور الإطار النظري للبحث ما يأتي:

أولاً: الإطار الفلسفي للتفكير الاستراتيجي ومعوقاته في التعليم الجامعي:

يمثل التفكير الاستراتيجي أسلوباً لتحليل المواقف التي تواجه الجامعة، وتتميز بالتحدي والتغير، والتعامل معها من خلال التصور الاستراتيجي لضمان بقاء الجامعة، وقيامها بمسؤولياتها الاجتماعية والاخلاقية حاضراً ومستقبلاً***(هلال، 2008)***، ويتطلب ذلك ضرورة امتلاك الإدارة الجامعية والقيادات الأكاديمية والإدارية معرفة بأعمالهم، وامتلاكهم القدرة على تحليل البيئة الخارجية؛ واستشراف المستقبل، والتنبؤ بالفرص والمخاطر المستقبلية وكيفية التعامل معها، والقدرة على اختيار الاستراتيجية المناسبة، حيث إن القائد الاستراتيجي يقوم بحصر الاستراتيجيات البديلة لمواجهة الموقف التنظيمي، ويقيم كل استراتيجية من خلال تناوله لمزايا وعيوب ومبررات تطبيق كلٍ منها بما يسهم في حسن اختياره لأفضلها.

وحتى تواكب الجامعات التغيرات البيئية من حولها وتعد للمستقبل، فإن ذلك يدعوها إلى تبني فكر استراتيجي واضح يساعدها في التخطيط الاستراتيجي، وفي توفير صورة للجامعة كما تريد أن تبدو عليه في المستقبل، إذ أن الفكر الاستراتيجي أساس الإدارة الاستراتيجية، فدون توافر هذا الفكر، تصبح الإدارة الاستراتيجية مجرد خطوات وإجراءات تفتقر إلى المفتاح الحقيقي للنجاح***(خليف، 2011)***.

ويمكن تناول الإطار الفلسفي للتفكير الاستراتيجي ومعوقاته في التعليم الجامعي على النحو الآتي:

1- مفهوم التفكير الاستراتيجي:

اختلفت تعريفات الباحثين في مجالي العلوم الإدارية والتربوية لمفهوم التفكير الاستراتيجي نظراً لاختلاف المنظورات الفكرية ومعالجاتهم النظرية لعمليات التفكير وأنماطه المختلفة، ويمكن استعراض بعض هذه التعريفات على النحو الآتي:

يعرف التفكير الاستراتيجي بأنه أسلوب خاص للتفكير، يبدي اهتمامه بمعالجة الرؤى المستقبلية عن طريق تركيبة بنائية ناجمة عن حسن توظيف الإبداع ضمن التوجهات الاستراتيجية، ويشمل بعض العمليات الذهنية والمعرفية التي يتطرق لها المدير عند التوجه إلى المشكلات التي تتطلب اتخاذ القرارات وصنعها، وقد يحتاج التعامل مع هذا البعد إلى تقدم الحالة الفعلية التي يستحضرها المدير بكل دقة ونزاهة***(ديب، 2009)***.

والتفكير الاستراتيجي هو القدرة الفردية، والعملية التي تبحث عن الإبداعية، وتصور المستقبليات الجديدة المختلفة تماماً عن الواقع الحالي، والتي تقود التعليم الجامعي إلى إعادة بناء استراتيجياته الأساسية، وتحسين خدماته التعليمية من أجل مواجهة التحديات المعاصرة، واكتساب الميزة التنافسية***(الحسيني، 2014)***.

ويطلق التفكير الاستراتيجي على نوع محدد من التفكير له خصائصه وسماته التي يتميز بها، إذ يشير إلى توافر المقدرات والمهارات الضرورية لقيام الفرد بالتصرفات الاستراتيجية، وممارسة مهام الإدارة الاستراتيجية، بحيث يمد صاحبه بالمقدرة على فحص عناصر البيئة المختلفة وتحليلها، والقيام بإجراء التنبؤات المستقبلية الدقيقة مع إمكانية صياغة الاستراتيجيات واتخاذ القرارات المتكيفة في ظروف التطبيق والمقدرة على كسب معظم المواقف التنافسية، فضلاً عن إدراك الأبعاد الحرجة والمحورية في حياة الجامعة، والاستفادة من مواردها النادرة***(الشديفات والحراحشة، 2005)***.

وهناك من يعرفه بأنه الأسلوب الذي يتمكن من خلاله المسئولون من توجيه الجامعة بداية من الانتقال من العمليات الإدارية، والأنشطة الإجرائية، ومواجهة الأزمات إلى تكوين رؤية مختلفة للعوامل الداخلية المتغيرة، والعوامل الخارجية القادرة على خدمة التغيير المطلوب في البيئة المحيطة بما يضمن في النهاية أفضل استخدام ممكن لإمكانيات التنظيم بصورة أساسية مركزة على المستقبل دون إهمال للماضي، فالتفكير الاستراتيجي يركز على حلول المعالجة التي تشمل الحدس والإبداع***(الشهري، 2010)***.

ويعتمد التفكير الاستراتيجي على الرؤية الشمولية للجامعة لإيجاد قيمة لها تميزها عن الأنظمة المحيطة، ومراعاة ماضي وحاضر الجامعة ومستقبلها في عملية التفكير ورسم تطلعاتها، مما يتيح فرصة للقائد الاستراتيجي للإبداع والتحليل، واستغلال الفرص المتاحة لتقوم الجامعة بتنفيذ الاستراتيجية المناسبة، ويتطلب ذلك التحول من الأنظمة الروتينية إلى أنظمة ديناميكية متطورة، والتعامل مع مدخلات مرنة تمكنها من التعامل بشكل أفضل مع تلك التغيرات، مما يمكن القائد الاستراتيجي من تفعيل قدراته الذهنية لمواجهة الموقف الذي يكون فيه، آخذًا بعين الاعتبار ماضي وحاضر ومستقبل الجامعة لمعرفة الفجوة بين الوضع الحالي للجامعة، والتوجهات الاستراتيجية المستقبلية لها.

ويمثل التفكير الاستراتيجي طريقة خاصة ومتميزة في التفكير حيث يشمل مجموعة من العناصر ومنها: منظور النظم، القصد الاستراتيجي، الذكاء في اقتناص الفرص المتاحة، التفكير في الوقت المحدد، التوجه بالافتراضاتHypothesis Driven ، ويتم تأطيره من خلال عدة مداخل هي: مدخل تفكير القادة، مدخل التفكير بوصفه خطوات وعمليات كاتخاذ القرارات الاستراتيجية، مدخل التفكير كأنشطة مجتمعة غير مهيكلة، مدخل التفكير كعمليات متنوعة تحاكي الأنشطة التنظيمية المختلفة **(إدريس، و الغالبي، 2011م)**.

مما سبق يتضح ما يأتي:

- يعد التفكير الاستراتيجي من الأساليب الحديثة للتفكير التي تسعى غلى تحويل العديد من نقاط الضعف إلى نقاط قوة يتم توظيفها للتعامل مع المستجدات في البيئة الجامعية.
- يغلب على التفكير الاستراتيجي طابع الاستمرارية، وهو ما يميزه عن التخطيط الذي ينتهي بمجرد الوصول إلى الهدف المنشود.
- يعتمد التفكير الاستراتيجي على الإبداع في رسم التوجهات الاستراتيجية للجامعات وفق نظرة شمولية متكاملة.

- ❖ يتطلب التفكير الاستراتيجي بداية تحويل تفكيره من مجرد تفكير إداري يدور حول" حل المشكلات"، إلى نشاط تفكير استراتيجي موجه نحو" إيجاد المشكلات"، وتحديد موقع الفرص واستكشافها، وتوليد حلول بديلة لها، وصولاً إلى معرفة الخيار الاستراتيجي الأنسب.

2- الفرق بين التفكير الاستراتيجي والتخطيط الاستراتيجي:

يعد التفكير الاستراتيجي حالة متطورة على التخطيط الاستراتيجي، لأنه يشمل كافة مفاصل الإدارة الاستراتيجية، إذ أن التفكير الاستراتيجي يدخل في صياغة الاستراتيجية وتنفيذها، وكذلك في تحديد الأداء الاستراتيجي لمجمل المؤسسة الجامعية. وهنا تبرز أهمية التفكير الاستراتيجي كونه المعرفة التي يجب أن تتوافر لدى كل قادة الجامعات، وبالأحرى من يمكن أن نطلق عليه القادة الاستراتيجيين Strategic Leaders ***(Greatz,2002)***.

وهناك من يرى أن التفكير والتخطيط الاستراتيجي متمايزان، وأن عمليات التفكير مترابطة ومتكاملة، تقوم بدورها في السعي نحو تحقيق الإبداع وتصور مستقبليات جديدة ومختلفة، وربما يؤدي التفكير الاستراتيجي بالمؤسسة إلى إعادة تعريف استراتيجياتها الأساسية ومنتجاتها أو خدماتها، وبالتالي فغن التفكير الاستراتيجي يجمع بين المعرفة الاستراتيجية والسياق المؤسسي والوعي التنظيمي، لتشكيل محددات الأعمال، وإعادة صياغتها وتعريفها، من أجل تحقيق ميزة تنافسية على المدى القصير أو الطويل***(Campbell,2011)***.

بالإضافة لذلك، فإن فعاليات التخطيط الاستراتيجي لا تؤدي إطلاقًا إلى صياغة الاستراتيجية، لأن التخطيط الاستراتيجي يقوم على التحليل ومعالجة الأرقام وهي طريقة حسابية للإدارة، في حين يتعلق التفكير الاستراتيجي بالتركيب فهو يشمل الحدس والإبداع، وأن نتيجة التفكير الاستراتيجي هو منظور موحد للجامعة، فالتفكير الاستراتيجي يأتي بالأفكار، والتخطيط يدرس مدى الحاجة إليها وإمكانية تطبيقها على الواقع، فكلاهما أدوات تستخدم في عملية الإدارة الاستراتيجية. فالتخطيط، رغم أهميته في التفكير الاستراتيجي، إلا أنه لا يعتبر كافيًا للاستغناء عن هذا النوع من التفكير، باعتبار التخطيط مرحلة لاحقة تأتي بعد استكمال التفكير الاستراتيجي***(أبوالنصر،2009)***.

وعلى الرغم من العلاقة الوطيدة بين التفكير والتخطيط الاستراتيجي، إلا أن التفكير ينبغي أن يسبق التخطيط الذي يشمل سلسلة من المفاهيم والإجراءات والأدوات التي تم تصميمها لمساعدة القادة والمخططين على التفكير، والعمل بصورة استراتيجية، وبالتالي، فإن التخطيط الاستراتيجي ليس بديلاً عن التفكير الاستراتيجي، ولكن كلاهما يتفاعل مع الآخر في عملية جدلية، وكلاهما ضروري لإدارة استراتيجية فعالة، وبالتالي يتمثل الغرض الأساسي للتخطيط في تطوير الأداء الاستراتيجي، وتحقيق الفعالية التنظيمية بالجامعات***(الحسيني،2014، 11)***.

3- أهمية التفكير الاستراتيجي:

تتبلور أهمية التفكير الاستراتيجي ضمن الإطار الفكري و المفاهيمي للجامعة مع التأكيد على أهمية وجود رؤية مستقبلية لها، وتحديد التوجهات الاستراتيجية للإدارة الجامعية، وقد تكمن أهميته في توحيد الجهود المبذولة باتجاه الأهداف والغايات المرجوة بدلاً من اعتمادها على الوسائل والطرق، والعمل على توظيف الموارد البشرية الفعالة، والتعرف على طاقاتها ومعارفها وتحفيزها على الإبداع والتميز، وإكساب الجامعة القدرة على مواجهة ارتفاع معدلات مخاطر اتخاذ القرارات، وزيادة حدة التنافسية بين الجامعات.

وتتمثل أهمية التفكير الاستراتيجي في ***(الشديفات والحراحشة،2005)***:

- الحفاظ على القدرة التنافسية للجامعة، خاصة في حالة كبر حجمها، وزيادة عدد المستويات الإدارية بها، وزيادة معدلات تبني الفكر الاستراتيجي بواسطة المديرين حتى يتمكنوا من الحفاظ على القدرة التنافسية لمؤسساتهم في ظل ظروف بيئية ومتغيرة.
- المساهمة في شيوع المرونة وعناصرها في التخطيط مع إجراء التعديلات عليها، والعمل على إعادة هيكلة البناء بما يتلاءم مع التوجهات الاستراتيجية للجامعة.
- توجه عناصر التفكير الاستراتيجي مجمل عمليات التفكير في مختلف المستويات التنظيمية نحو الأهداف والغايات الاستراتيجية بما يحقق تجانس التفكير.
- ينجم عن تجانس التفكير الاستراتيجي خاصية الإجماع الاستراتيجي والتفكير الجمعي، ويدفع هذا الأمر جميع الأطراف نحو قبول الالتزامات المترتبة على الإجماع تجاه اتخاذ القرار وتنفيذه، ويجنب الإدارة الوقوع في أخطاء الالتزامات.
- سهولة إجراءات التغييرات وإعادة البناء وشيوع عنصر المرونة في التخطيط والممارسات الإدارية المختلفة.
- يعد التفكير الجمعي أحد أوجه التفكير الاستراتيجي، ويستمد هذا الإطار التفكيري فلسفته من أسس مقاربة

إلى حد ما لأسس العملية السياسية للقرار الاستراتيجي، ولذلك قد يلجأ القادة إلى استخدام مهاراتهم العقلية في بلورة آفاق التفكير، وبما ينسجم مع التوجهات الاستراتيجية للجامعة.

ويساعد التفكير الاستراتيجي في دعم القدرات والمهارات الضرورية للقيام بالتنبؤات المستقبلية مع إمكانية صياغة الاستراتيجيات، واتخاذ القرارات المتكيفة مع حياة الجامعة، لكسب معظم المواقف التنافسية في ظل مواردها المحدودة، وتتمثل أهمية التفكير الاستراتيجي في***(الشهري،2010)***:

- ترتيب الأولويات وتحديدها، وإشاعتها بين العاملين.
- تطوير القدرة على تشكيل المستقبل.
- وضوح الرؤية فهو مثل البصر والبصيرة للإنسان.
- إنقاص نسبة الخطأ في التعامل مع المواقف واتخاذ القرارات.
- التطوير والتحديث المستمرين مما يلزم تحسين الأداء.
- حسن التعامل مع الأحداث والوقائع من خلال استغلال عنصر الوقت، والاستعداد بالحجم الكافي من الإمكانيات الفكرية المادية والبشرية.

وهناك من يرى ان أهمية التفكير الاستراتيجي تتمثل في ***(الصيرفي،2008)***:

- ❖ المساعدة على توقع بعض القضايا الاستراتيجية، فالتفكير الاستراتيجي يساعد الجامعة على توقع أي تغيير محتمل في البيئة التي تعمل بها الجامعة، ووضع الاستراتيجيات اللازمة لتعمل مع هذا التغيير.
- ❖ المساهمة في تخصيص الفائض من الموارد: فالتفكير الاستراتيجي يساعد على توقع التكلفة والعائد المتوقعان من البدائل الاستثمارية المتاحة للجامعة.
- ❖ توجيه وتكامل الأنشطة الإدارية والتنفيذية: فالعلاقة بين الإنتاجية والعوائد يتم توضيحها من خلال التفكير الاستراتيجي، ومن خلال توجيه الأفراد داخل الجامعة إلى الطريق الصحيح للوصول إلى النتائج المرغوبة، كذلك يؤدي التفكير الاستراتيجي إلى تكامل الأهداف ومنع ظهور التعارض بين أهداف الوحدات الفرعية للجامعة، والتركيز عليها بدلاً من الأهداف العامة للجامعة ككل.

كما يعتبر التفكير الاستراتيجي عاملاً مهماً تتوقف عليه استراتيجية الجامعة المستقبلية التي تتطلع للتحول إلى جامعات متعلّمة، توفر وتلبي حاجة الجامعة من الموارد البشرية المدربة والمؤهلة، والمحفزة بشكلٍ جيد، من خلال برامج تدريبية، وسياسات تعليمية، لرفع وتنمية قدرات هذه الموارد، وتحديد الإمكانات التي تساعدها على تحقيق النجاح عن طريق الاستعدادات النوعية لرفع كفاءة الجامعة، والتي عن طريقها ستحقق للجامعة أهدافها الاستراتيجية المتمثلة في بناء جامعات متعلمة Learning Universities.

مما سبق يتضح تزايد أهمية التحول نحو تأصيل التفكير الاستراتيجي في الجامعات، وذلك من أجل مواكبة واستباق التغير المستمر للمجتمع ومتطلباته، والاستجابة للتغيرات العالمية واتجاهاتها، وتحقيق القيادة والريادة للمؤسسة التربوية، ورفع مستوى كفاءتها الداخلية والخارجية.

4- خصائص التفكير الاستراتيجي:

يتسم التفكير الاستراتيجي بأنه تفكير تطويري ومستقبلي، يعتمد بدرجة كبيرة على الحدس والإبداع، لتأسيس بيئة جامعية مبتكرة، تختلف تماماً عن البيئات الجامعية الأخرى لاكتساب الميزة التنافسية، ويتسم بتسلسل خطوات ممارسته، وله القدرة على التنبؤ بالمستقبل، ومستوعب للبيئة الخارجية والداخلية، ومبدع في الاستجابة للأحداث الطارئة، يلبي رغبات جميع العملاء والمستفيدين، وذلك من خلال تحديد الاتجاه الذي يقود الجامعة للاستفادة من الفرص، ومواجهة التحديات والمتغيرات المستقبلية، باستنباط الاستراتيجيات، ووضع الخطوات المناسبة التي تحول رؤيتها إلى واقع يؤدي إلى رفع كفاءتها الداخلية والخارجية ***(الحسيني، 2014)***.

كما يتصف التفكير الاستراتيجي بالعديد من الخصائص التي تميزه عن غيره من أنماط التفكير وتتمثل في ***(الكبيسي والقحطاني،2009)***:

- أنه تفكير نظمي Systematic: لأنه يعتمد باعتماده الرؤية الشمولية للعالم المحيط، ولربطه الأجزاء في شكلها المنتظم، ولانطلاقه من الكليات في تحليله للظواهر وفهمه للأحداث.
- أنه تفكير تطويري:Developmental لأنه تفكير أكثر منه إصلاحي، لكونه يبدأ من المستقبل ليستمد منه صورة الحاضر، وينطلق من الرؤية الخارجية ليتعامل من خلالها مع البيئة الداخلية.

- أنه تفكير افتراقي أو تباعدي Divergent thinking لأنه يعتمد على الإبداع والابتكار في البحث عن أفكار جديدة، ويكتشف تطبيقات مستحدثة لمعرفة سابقة..
- أنه تفكير تنافسي Competitive thinking لأنه يقر أنصاره بواقعية الصراع بين الأضداد والقوى، ويتطلعون إلى اقتناص الفرص قبل غيرهم
- أنه تفكير تركيبي وبنائي Synthesizing Thinking لأنه يعتمد على الإدراك والاستبصار، والحدس؛ لاستحضار الصور البعيدة، ورسم ملامح المستقبل قبل حدوثه.
- أنه تفكيراً استباقياً Proactive: وليس تفكيراً علاجياً للحد من آثار مشكلة قائمة أو سلبيات ظاهرة وقعت، وإنما هو يوجه للإجابة عن صناعة مستقبل أفضل، أو كيفية إضافة قيم جديدة للجامعات لتعطي نتائج وعوائد أنفع وأفضل.
- **أنه تغيير جوهري وجذري Profound** سواء على مستوى الأفراد أم المؤسسات، فهو يعتمد على استقطاب واستكشاف القوي.
- يأخذ بالحسبان كل الاحتمالات والمفاجآت التي تظل خافية او غير مؤكدة، أو يعتذر اكتشافها في ظل الظروف والإمكانات المتاحة في الوقت الفاضي.

بالإضافة لذلك، يتميز التفكير الاستراتيجي بمنهجيته العلمية التقنية المتقدمة في استجاباتها للمشكلات بعد التنبؤ بها وبأبعادها المستقبلية، وما ينتج عنها من حلول مقارنة بالحلول الفورية الآنية، ووصل الفكر بالعمل والتطبيق لإحداث التغيير وتقويمه، والتوجه الديمقراطي وتبني مبدأ المشاركة، بالإضافة إلى التحول من مجرد الكلام عن التغيير إلى فعل التغيير وتطبيقه في المؤسسة الجامعية وفي المجتمع والبيئة المحيطة بها، وكذلك المزاوجة بين الاهتمام بتحسين أداء المؤسسة وإنتاجيتها وبين التخطيط بنظرته المستقبلية، ويتطلب ذلك توفر قيادات تربوية تمتلك القدرة على التفكير الاستراتيجي في الجامعات؛ لتدعيم إمكاناتها الداخلية، وزيادة قدراتها التنافسية ودفعها للتقدم والنمو، ومساندة تكيفها مع التغيرات البيئية المختلفة***(نبيل، 2006)***.

أما بالنسبة للقادة الاستراتيجيين، فإنهم يتصفون ببعض السمات ومنها***(Robert,2005)***:

- القدرة على التفكير الابداعي والابتكار.
- امتلاك رؤية مستقبلية واضحة وشاملة تنظر للأمور من كافة جوانبها.
- القدرة على مواجهة المشكلات وحلها.
- القدرة على التحليل المنطقي.
- الإلمام الفني بطبيعة العمل الذي يكلف به أو يؤديه.
- القدرة على الاستثمار الأمثل للوقت والاستفادة منه.
- القدرة على الإبداع وإعادة تنسيق العديد من الأمور.
- امتلاك مهارة الاختيار الاستراتيجي من عدة بدائل.
- القدرة على تحديد الإمكانات المتوفرة والموارد لاستخدامها بشكل مناسب.
- القدرة على اتخاذ القرارات الاستراتيجية.

مما سبق يتضح أن التفكير الاستراتيجي يتسم بأنه تفكير عالي المستوى بحيث ينطوي على دراسة الواقع وتفعيله ضمن معطيات الاستراتيجية، إذ يقدم لنظائره القدرة على اتخاذ القرار، ومن أجل صناعة المستقبل واستراتيجياته المتكاملة، كما يتصف بالقدرة على التنبؤ بمستقبل الجامعة.

5- مبادئ التفكير الاستراتيجي:

يعتمد التفكير الاستراتيجي بشكل أساسي على الابتكار وتقديم أفكار جديدة يصعب على المنافسين تقليدها إلا بتكلفة عالية أو بعد وقت كبير، ومعظم الأفكار الجديدة في مجال الإدارة ظهرت في مناخ ديمقراطي يسمح باشتراك أكبر عدد من الأفراد مع إعطائهم أكبر قدر من الحرية المنظمة للتعبير عن آرائهم. كما يستند إلى توافر القدرات والمهارات الضرورية لقيام القائد بالتصرفات الاستراتيجية، وممارسة مهام الإدارة الاستراتيجية بحيث يمد صاحبه بالقدرة على فحص وتحليل البيئة المختلفة، وتقديم التنبؤات المستقبلية الدقيقة، والقدرة على تحسين الوضع التنافسي للجامعة. وتتضمن المبادئ التي يقوم عليها التفكير الاستراتيجي ما يأتي***(أبوبكر،2004)، (سلطان، 2006)***:

- التفكير الاستراتيجي وسيلة وليس غاية: حيث يهتم برسم الصورة المستقبلية للجامعة، ومعرفة ما يجب أن تكون عليه في المستقبل، وبضرورة الحاجة إلى التطوير والتحسين. كما أنه ينقل الجامعة من واقع إلى واقع أفضل كجزء أصيل من أساسيات العمل.
- التزام ودعم القيادات الجامعية: حيث يحتاج إلى دعم الإدارة العليا والقيادات الجامعية وقناعتهم بأهميته، فدعم والتزام القيادات يمثلان ركيزة أساسية لنجاح التفكير الاستراتيجي، وهذا الالتزام يتعدى حدود الموافقات الإدارية الروتينية إلى

استمرارية الدعم، والسعي المستمر لإحداث التغيير والتطوير المؤسسي.

- توسيع المشاركة: حيث يعتمد على إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين للمشاركة في عملية صنع القرارات، مما يسهم في تحسين القرارات الصادرة وتجويدها، وزيادة القبول بالقرار، وأثر ذلك في تنفيذه، وهو ما ينعكس على نجاح عمليات التفكير الاستراتيجي. ويتوقف ذلك على عدة عوامل منها: توسيع مساحة المشاركة لتشمل أصحاب المصالح الداخليين والخارجيين، ووجود رغبة قوية لدى إدارة الجامعة في تفعيل هذه المشاركة، وتوظيف ما ينتج عنها.
- مرونة التفكير: حيث يعد عملية ديناميكية تتطلب قدر من المرونة لما يعتريها من كثرة المتغيرات، وارتباطها بالبعد الزمني والمكاني، ويحتاج ذلك لأن يكون هذا النوع من التفكير ليس نمطياً، ومتقبلاً للجديد، ومراعياً لأهمية الواقع والمستقبل المحتمل.

6- خطوات التفكير الاستراتيجي:

يتم ممارسة التفكير الاستراتيجي وفق مجموعة من الخطوات هي***(توفيق، 2003)، (الشهري، 2010)، (العنزي وأخرس،2010)***:

- تحليل البيئة الداخلية والخارجية SWOT Analysis لاكتشاف ما توفره البيئة الخارجية من فرص أو ما ينتج عنها من مخاطر وتهديدات، ومعاودة النظر في هذه التحليلات بصورة منظمة بدقة، وعلى فترات لا تزيد عن ستة أشهر، لتيسير جمع المعلومات، واستيعاب التغيرات المتلاحقة والاستعداد لأية أحداث طارئة.
- تحليل القيمة المضافة، وهي أداة تحليلية للتحليق بالفكر إلى نقطة بعيدة، أي النظر إلى أعلى، ويكون التركيز على الميزة التنافسية التي تولدت عن قيمة مضافة معينة حققتها الجامعة، لمقارنتها بنفس القيمة التي حققتها الجامعات الأخرى المماثلة، ومن الطبيعي أن نجد نقطة أو منطقة تحققت من خلالها قيمة مضافة يمكن الاستعانة بها عند المقارنة مع الجامعات الأخرى المماثلة والمنافسة.
- تحليل وضع المنافسة: فبالنظر غلى القوى الخارجية للتهديد، والتي تتمثل في ظهور عناصر جديدة تخل السوق لأول مرة، لذا يجب الأخذ بعين الاعتبار القدرة الاقتصادية للجامعة والجامعات المنافسة.
- التوفيق بين المتغيرات البيئية الرئيسة، وهي محاولة التنبؤ بما ستكون عليه العوامل الخارجية الرئيسة التي قد تؤثر على مستقبل الجامعة ومتابعتها بشكل منتظم، وذلك لوضع نماذج تفسيرية لمواجهة وتفهم التغيرات غير المنتظمة وغير المؤكدة التي تواجهها الجامعة، ويوصي باستخدام التفكير غير المقيد وغيرها من الأساليب للبحث عن أية إشارات ولو بسيطة تتنبأ بحدوث أي تغييرات كبرى في بدايتها.
- إعداد عدة سيناريوهات بديلة، عن طريق محاولة استشعار البيئة الخارجية، ورصد أية إشارات –ولو كانت ضعيفة– والتي تكون غالباً نذيراً بحدوث تغيرات رئيسة كبرى.
- مناقشة وتحليل كل سيناريو مستقبلي بعد وضعه وتحليله، بالإضافة غلى تحليل الآثار المختلفة المترتبة على كل سيناريو على الجامعة.
- اتخاذ القرارات بشان السياسات والاستراتيجيات الخاصة بالجامعة.
- اتخاذ القرارات الخاصة بالتوزيع الاستراتيجي للموارد الكفيلة بتحقيق تلك الاستراتيجيات والكفاءات.
- البدء في عملية التخطيط الاستراتيجي.
- التغذية الراجعة حتى يتم ربط التغيرات البيئية مع الخطط والاستراتيجيات المختلفة.

7- معوقات التفكير الاستراتيجي:

على الرغم من توجه مؤسسات التعليم الجامعي في الآونة الأخيرة نحو التخطيط لإنشاء نظام فعال لضمان الجودة والاعتماد المؤسسي في كل مؤسسة/ كلية جامعية، ووضع خطة استراتيجية ذات رؤية مستقبلية، وأهداف استراتيجية، إلا أن هذه المحاولات لم تحقق مستوى النجاح المتوقع منها، نتيجة غياب البعد الاستراتيجي في عمليات التطوير، وغياب المشاركة الفعالة لأعضاء هيئة التدريس في وضع استراتيجية التطوير والخطط الاستراتيجية للمؤسسة الجامعية، وانفصال لجنة التخطيط الاستراتيجي بالجامعة عن فعاليات العملية التعليمية وواقعها الفعلي داخل الكليات، مما نتج عنه ضعف عمليات التخطيط الاستراتيجي ***(ضحاوي والمليجي،2011)***.

كما توجد بعض المعوقات التي تواجه التفكير الاستراتيجي بالجامعات ومنها***(أبوبكر،2004)، (الكبيسي والقحطاني،2009)***:

- **المعوقات الشخصية:** وتتمثل في: النظر إلى التفكير الاستراتيجي على انه ترف وليس ضرورة ملحة، ضعف الرغبة في تحمل المخاطر، التسرع في اتخاذ القرارات الإدارية، نقص الوقت اللازم للقيادات الأكاديمية لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى اعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين، بالإضافة إلى مقاومة عمليات التطوير والتغيير من قبل الفراد العاملين.
- **معوقات البيئة الخارجية:** وتتضمن: تعقيد وغموض البيئة الخارجية، التغير المستمر، نقص المعلومات المتعلقة بالظروف البيئية المختلفة، ضعف التنسيق والتكامل بين الإدارة الجامعية وما يحيط بها من مؤسسات جامعية، ومحدودية الموازنات السنوية الممنوحة للإدارة الجامعية.
- **معوقات تنظيمية:** وتشمل: عدم استقرار القيادات والكوادر الإدارية المتخصصة، فقدان الأمن الوظيفي الناتج عن التهديد بالنقل والتقاعد، عدم وجود هيكل تنظيمي مرن يتكيف مع التغيرات البيئية، سيادة البيروقراطية والروتين، إهمال الجوانب الفنية والتوجيهية، ضعف الموارد المتاحة، بالإضافة إلى الافتقار إلى وجود استراتيجية بعيدة المدى، وافتقاد القيادات الأكاديمية والإدارية للقدرة على مواجهة الطبيعة الدينامية لمجتمع المعرفة.

وقد تؤدي مثل هذه المعوقات إلى ضياع العديد من الفرص التي تتاح في البيئة الخارجية للجامعة، إهدار جزء من الإمكانات والموارد، وعدم الاستفادة منها نتيجة عدم إدراك الجامعة لما لديها من جوانب قوة يمكن الاستفادة منها، ضعف العلاقة بين رسالة الجامعة وأهدافها، وما تضعه من سياسات وقواعد للعمل، ووجود بعض السياسات واتخاذ بعض القرارات التي لا تخدم رسالة الجامعة وأهدافها، غياب أو عدم وضوح أسس ومعايير تقييم الأداء وقياس الكفاءة، ويرجع ذلك إلى ضعف تحويل الأهداف إلى نتائج موضوعية قابلة للقياس، وترجمة ذلك إلى خطط وبرامج عمل، بالإضافة إلى ضعف قدرة الجامعة على الإبداع والابتكار، وتنفيذ اللوائح والإجراءات والقواعد، وتخوف الأفراد من تقديم أفكار غير تقليدية للتطوير والتحديث.

ثانياً: أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الجامعية:

تتعدد أنماط التفكير الاستراتيجي التي تتعلق بالعمليات المعرفية والعقلية التي يستخدمها القادة عند حل المشكلات بتعدد المواقف التي يواجهها متخذ القرار وفقاً لأساليب اختيارهم البدائل الاستراتيجية، وتتضمن هذه الأنماط ما يأتي***(يونس،2012)، (توفيق، 2003)، (الخفاجي،2008)، (Graetz,2002)، (Goldman & Casey,2010)،(Van Der Lan,2010) ، (Olson & Simerson,2015)***:

1- نمط التفكير الشمولي: ويقصد به التفكير الذي يتعامل مع الخيارات الاستراتيجية لطرح الحلول التي تعتمد على المهارات العقلية في فهم واستيعاب معاني الرموز، ويهتم هذا النمط من التفكير بتحديد الإطار العام للمشكلة معتمداً على الخبرة المتراكمة لدى القائد في تحديد أولويات العوامل المؤثرة في المشكلة، وذلك استناداً إلى خبرته السابقة والمتراكمة في تحديد الأولويات للعديد من العوامل المؤثرة في صياغة المشكلة ونتائجها. ويتطلب هذا النوع من التفكير قدرة القائد على التخيل والتصور والتفكير المتعمق في الأمور ودراستها وتحليلها، واستنتاج نقاط الاتفاق او التلاقي بين البدائل والاحتمالات المختلفة، ويمكنه من الوصول إلى جوهر المشكلة، كما يستطيع التعلم من خلال مروره بالخبرة والتجربة، ويعمل على توجيه تعلمه الذاتي ويتابع نموه المهني باستمرار.

2- نمط التفكير التجريدي: يقصد به التفكير الذي يهتم بحصر العوامل المحيطة بالمشكلة في إطار انتقائي يقوم على فلسفة متخذ القرار او توجهاته، ويكون القرار في هذا النمط صادر عن تفكير مجرد للقائد. وغالباً ما يطبق القائد الاستراتيجي ميوله أو قيمه التي تتحدد في ضوء حدسه أو خياله بهذا الصدد. ويقوم هذا النمط من التفكير على أسس التراكم المعرفي للقائد في فهم المشكلات وتحليلها ضمن إطار الحدس، إذ يشكل الإحساس العام مصدراً مهماً للبيانات والمعلومات المعتمدة في تراكيب الأفكار والمفاهيم، ويميل القادة إلى التعامل مع عدد من الموضوعات في آن واحد والتي تتطلب في الوقت نفسه تفكيراً مجرداً. ويقترب هذا النمط من التفكير من التفكير الاستراتيجي القائم التغير الجذري لمسار الوضع القائم، إذ أن التفكير في ما يجب ان يكون يعني التفكير في صياغة الأدوار الجديدة للجامعة.

3- نمط التفكير التشخيصي : يقصد به التفكير القائم على التحليل الدقيق للموقف الإداري المراد اتخاذ قرار بصدده، حيث يتم تحديده للأسباب التي تقف عائقاً وراء المشكلة، وتشخيص أهم العوامل أو دواعي اتخاذ القرار، ومن ثم اختيار البديل الاستراتيجي غير المرن، فضلاً عن القدرة على التنبؤ بالمحصلة الت تؤول إليها العلاقات السببية وتبويبها لغرض اختيار بدائل استراتيجية رئيسة وأخرى طارئة لاحتواء المفاجآت عند حدوثها. ويبحث القائد عن مدى استجابة الحلول العملية من أجل معالجة الموقف، وقد يتمثل

هدف متخذ القرار في هذا النمط من أجل الوصول إلى حكم عام يعتمد على التسليم المطلق والحر بتوفر عدد من المتغيرات في عالم الواقع، ويتم تشكيل هذا النمط ضمن نظرية التطابق التي تؤكد أن سياقات انتقاء البديل المناسب دون غيره من البدائل الأخرى إنما يعد بانه عملية انسجام وتطابق بين الصورة التي ارتكزت وتكونت داخل الذهن في الواقع، وعند إتمام التوافق بين الصورة الذهنية ومعطياتها في الواقع قد يكون أكثر دقة في اتخاذ القرار، ولا يمكن الاستغناء عن عوامل الغموض البيئي واستثنائها ضمن نتائج صدق القرار، وبذلك فقد تتم عملية التشخيص كاملة، وذلك من خلال تحديد مصادر الغموض المحيطة بالأسباب والعمل على تقليلها.

4- نمط التفكير التخطيطي: ويقصد به نمط التفكير الذي يحدد النتائج الممكنة كمرحلة أولى في التفكير ثم تهيئة مستلزمات الوصول إلى تلك النتائج، ويسمح لعنصر المرونة في تحديد الأسباب و مصادر المعلومات أو الأهداف المراد حصرها لأغراض اتخاذ القرار، ويعتمد القائد على احتمال إتاحة كافة الأسباب التي تكمن وراء المشكلة، كما يركز بشكل اقل على حتمية توافر جميع الأسباب الكامنة وراء المشكلة، ولابد من السماح لعنصر المرونة في تحديد الأسباب أو المعلومات ومصادرها أو الحلول أو الأهداف المراد حصرها لأغراض اتخاذ القرار. ويتفق هذا النمط من التفكير مع التفكير التشخيصي بالنسبة للسياقات العامة في التفكير منها: التعامل مع الموضوعات أو المشكلات التي تخضع إلى لغة الأرقام والعرض البياني بما يتيح ربط الأسباب بالنتائج وفق علاقة منطقية بينهما.

ثالثاً: الإطار الميداني:

وقد سار الإطار الميداني على النحو الآتي:

1- الهدف: ويتمثل في التعرف على واقع ممارسة القيادات الأكاديمية للتفكير الاستراتيجي بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال التركيز على: ثقافة التفكير الاستراتيجي، ممارسة التفكير الاستراتيجي، ومعوقات التفكير الاستراتيجي.

2- عينة البحث: حيث تكونت عينة البحث من (346) من أعضاء هيئة التدريس من كليات (الطب، طب الأسنان، الصيلة، العلوم، الهندسة، التربية، الآداب والفنون، وإدارة الأعمال) بواقع (197) عضواً، (149) عضوة بشطر الطالبات.

3- أداة الإطار الميداني:

اعتمد البحث الحالي على الاستبانة بوصفها الأداة الرئيسة لجمع المعلومات من أفراد العينة بغية التحقق من أهداف الدراسة، وقد قام الباحث بصياغة مفردات الاستبانة في صورتها الأولية في ضوء الإطار النظري للدراسة، وبعض أدبيات البحث التربوي والدراسات السابقة في مجال التفكير الاستراتيجي، والجدول التالي يوضح محاور الاستبانة، وعدد العبارات التي تندرج تحت كل محور:

جدول (1): محاور الاستبانة وعدد العبارات التي تندرج تحتها

م	المحور	عدد العبارات	أرقام من	أرقام إلى
1	ثقافة التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية	8	1	8
2	ممارسة القيادات الأكاديمية للتفكير الاستراتيجي	13	9	21
3	معوقات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية	9	22	30
	المجموع	**30**		

(أ) المؤشرات السيكومترية: للتعرف والحكم على المؤشرات السيكومترية للاستبانة تم حساب معاملات الثبات والتعرف على بعض أنواع الصدق على النحو التالي:

- **صدق الاستبانة:** للتعرف على صدق الاستبانة، تم حساب النوعين التاليين من الصدق:

- **صدق المحكمين:** للتعرف على صدق المحكمين تم عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المجال التربوي، والإدارة التربوية، بهدف التعرف على مدى ملائمة الاستبانة للهدف الذى وضعت من أجله، والأخذ بآرائهم، ومقترحاتهم، وكانت الاستبانة تتكون في صورتها المبدئية من (36) مفردة، وبعد إجراء بعض التعديلات عليها –وفقاً لآراء المحكمين– من حذف وتعديل للمفردات، أصبحت تتكون من (30) مفردة.
- **الصدق الذاتي:** قام الباحث بحساب الصدق الذاتي للاستبانة، وذلك عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات أي أن معامل الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$

وبذلك يكون معامل الصدق الذاتي للاستبانة = $\sqrt{0.928}$ = 0.963، مما يعد مؤشراً على صدق الاستبانة.

- **صدق الاتساق الداخلي:** وللتعرف على صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

– تم حساب الاتساق الداخلي لكل محور من محاور الاستبانة، وجاءت قيم معاملات الارتباط لجميع المحاور

المبينة دالة عند مستوى دلالة 0.01، مما يعد مؤشراً على ثبات هذه المحاور، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (2): قيم معامل الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية لها

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ثقافة التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية	0.946	0.01	معوقات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية	0.916	0.01
ممارسة القيادات الأكاديمية للتفكير الاستراتيجي	0.922	0.01	المتوسط	0.928	

- تم حساب الاتساق الداخلي لكل مفردة تندرج تحت كل محور من محاور الاستبانة، وجاءت قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة 0.01، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.914-0.964)، مما يعد مؤشراً على صدق الاستبانة.

-ثبات الاستبانة:

قام الباحث للتعرف على ثبات الاستبانة بإيجاد قيمة معامل ألفا على النحو التالي:

- بالنسبة للاستبانة ككل، وجاءت قيمته α=0.928.
- بالنسبة للمحاور التي تندرج تحت الاستبانة، حيث جاءت قيم معامل ألفا كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (3): قيم معامل ألفا لمحاور الاستبانة

المحور	معامل ألفا	المحور	معامل ألفا
ثقافة التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية	0.919	معوقات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية	0.912
ممارسة القيادات الأكاديمية للتفكير الاستراتيجي	0.932	المتوسط	0.928

- حساب الاتساق الداخلي لكل مفردة تندرج تحت كل محور من محاور الاستبانة، وجاءت قيم معامل ألفا لجميع المفردات تتراوح ما بين (0.812- 0.951) مما يعد مؤشراً على ثبات هذه الاستبانة.

2- العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (32) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكليات (التربية، الآداب، العلوم) بجامعة حائل، وقد شملت هذه العينة كل من الأساتذة المساعدين، والأساتذة المشاركين، من جميع الأقسام الأكاديمية بهذه الكليات، وكذلك الطلبة بشطري الطلاب والطالبات.

تطبيق الاستبانة: بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة في صورتها النهائية بدأت عملية التطبيق على أفراد العينة، فقام الباحث بتوزيع الاستبانة على أفراد العينة، حيث قام بتوزيع (372) استمارة، وبعد قيام أفراد العينة بالإجابة على الاستبانة قام الباحث بتجميع الاستمارات وتصنيفها حسب فئات العينة في كل كلية، وقد تم استرجاع (349) استمارة، واستبعد الباحث (3) استمارات لعدم صلاحيتها للتحليل لعدم استكمال بياناتها، وبالتالي أصبحت الاستبانات قيد التحليل (346) استمارة.

4-طريقة التصحيح: نظراً لأن الهدف من الاستبانة هو التعرف على واقع التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، فقد تم الاعتماد على طريقة ليكرت Likert للتصحيح بحيث كانت الدرجات المعطاة على النحو التالي:

تتحقق بدرجة كبيرة (3) تتحقق بدرجة متوسطة (2) تتحقق بدر

5- المعالجة الإحصائية:

اعتمد البحث الحالي على حساب تكرارات الاستجابات، والوزن النسبي لكل مفردة.

ثانياً: تحليل نتائج الدراسة الميدانية:

ويتم عرض نتائج الدراسة الميدانية على النحو التالي:

1- ثقافة التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية:

ويتكون هذا المحور من (8) عبارات، ويهدف إلى التعرف على واقع **ثقافة التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية** بجامعة حائل، والجدول التالي يوضح استجابات عينة الدراسة حول هذا المحور:

جدول (4): استجابات عينة البحث حول ثقافة التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية

م	العبارة	درجة التحقق			الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة		
1	تدعم القيادات العلاقة بين الجامعة والمجتمع في رسم التوجهات الاستراتيجية للجامعة.	57.5	24.3	18.2	239.3	1
2	تضع القيادات سيناريوهات وخطط بديلة لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعة في المواقف المتغيرة.	22.5	20.5	57	165.6	6
3	تعزز القيادات القيم الاستراتيجية لدى العاملين في الجامعة.	21.4	23.7	54.9	166.5	5
4	تمتلك القيادات نظرة شمولية لأهداف الجامعة والتزاماتها تجاه المجتمع المحلي.	53.5	22.8	23.7	229.8	2
5	تشجع القيادات العمل الجماعي لتحقيق الجودة والتميز في العمل الجامعي.	19.4	25.1	55.5	163.9	7
6	تتبنى القيادات طرق تفكير مشتركة مع العاملين لتحقيق الأداء الجامعي المتميز	25.4	59	15.6	209.8	3
7	تشجع القيادات العاملين على طرح أفكارهم لتطوير الوضع التنافسي للجامعة	22	20	58.1	163.8	8
8	تعمل القيادات على تنمية ثقافة التخطيط الاستراتيجي لدى العاملين.	31.2	6.3	62.4	168.8	4
	المتوسط الكلي للبعد	31.6	25.2	43.2	188.4	

ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الكلي لمحور **ثقافة التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية** جاء لصالح "تتحقق بدرجة ضعيفة" بنسبة (43.2%)، ووزن نسبي (188.4)، مما يدل على قلة وعي القيادات الأكاديمية بثقافة التفكير الاستراتيجي، كما يتبين أن العبارة (1) والتي تنص على " تدعم القيادات العلاقة بين الجامعة والمجتمع في رسم التوجهات الاستراتيجية للجامعة" جاءت في الترتيب الأول بوزن نسبي (239.3)، وتلتها العبارة (3) والتي تنص على " تمتلك القيادات نظرة شمولية لأهداف الجامعة والتزاماتها تجاه المجتمع المحلي" في الترتيب الثاني بوزن نسبي (229.8)، ثم جاءت العبارة (6) والتي تنص على " تتبنى القيادات طرق تفكير مشتركة مع العاملين لتحقيق الأداء الجامعي المتميز" في الترتيب الثالث بوزن نسبي (209.8)، مما يدل على أن القيادات الأكاديمية بجامعة حائل تعمل على تدعيم العلاقة بين الجامعة والمجتمع في رسم التوجهات الاستراتيجية للجامعة، وتبني طرق تفكير مشتركة مع العاملين لتحقيق الأداء الجامعي المتميز، ويرجع ذلك إلى امتلاكهم نظرة شمولية لأهداف الجامعة والتزاماتها تجاه المجتمع المحلي.

أما العبارة (8) والتي تنص على "تعمل القيادات على تنمية ثقافة التخطيط الاستراتيجي لدى العاملين" فقد جاءت في الترتيب الرابع بوزن نسبي (168.8.2)، وجاءت العبارة (2) والتي تنص على " تعزز القيادات القيم الاستراتيجية لدى العاملين في الجامعة" في الترتيب الخامس بوزن نسبي (166.5)، بينما جاءت العبارة (7) والتي تنص على "تشجع القيادات العاملين على طرح أفكارهم لتطوير الوضع التنافسي للجامعة" في الترتيب الأخير، مما يعني أن بعض القيادات لا تحرص على تنمية ثقافة التخطيط الاستراتيجي لدى العاملين، أو تعزيز القيم الاستراتيجية لدى العاملين في الجامعة، كما أنهم لا يحفزون العاملين على طرح أفكارهم لتطوير الوضع التنافسي للجامعة، ولا تشجع العمل الجماعي لتحقيق الجودة والتميز في العمل الجامعي، بالإضافة إلى افتقادهم القدرة على بناء سيناريوهات وخطط بديلة لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعة في المواقف المتغيرة.

وتتفق نتائج هذا المحور مع ما توصلت إليه دراسة (العلي) والتي أكدت افتقاد الإدارة الجامعية في بعض الدول للقدرة على تأصيل ثقافة التفكير الاستراتيجي، وكذلك عدم المامهم بأسس بناء فرق العمل، وافتقادهم القدرة على تشجيع أعضاء هيئة التدريس والعاملين على تحسين الوضع التنافسي للجامعات.

2- ممارسة القيادات الأكاديمية للتفكير الاستراتيجي:

ويتكون هذا المحور من (13) عبارة، ويهدف إلى التعرف على درجة **ممارسة القيادات الأكاديمية لأنماط التفكير الاستراتيجي**، والجدول التالي يوضح استجابات عينة الدراسة حول هذا المحور:

جدول (5): استجابات عينة البحث حول ممارسة القيادات الأكاديمية للتفكير الاستراتيجي

م	العبارة	درجة التحقق			الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة		
1	تعتمد القيادات على الخبرة الذاتية في حل المشكلات الجامعية.	7.2	57.2	35.5	171.7	5
2	تشجع القيادات الموظفين على الاستثمار الأمثل للفرص المتاحة لهم في الجامعة.	5.2	58.9	35.8	169.4	6
3	تشرك القيادات أعضاء هيئة التدريس والموظفين في صياغة التوجهات المستقبلية للجامعة.	15.9	29.5	54.6	161.3	9
4	تطرح القيادات حلول متوازنة للمشكلات التي تواجههم في الجامعة.	8.4	30.3	61.3	147.1	13
5	تعتمد القيادات في تحديد الخيار الاستراتيجي الأمثل على آراء العاملين حول الوضع الراهن للجامعة.	13.6	26.9	59.5	154	11
6	تعتمد القيادات على تحليل الوضع الراهن للجامعة في صياغة توجهاتها الاستراتيجية.	6.3	54.3	39.3	167	7
7	تضع القيادات برامج زمنية محددة لتحقيق الأولويات والغايات الاستراتيجية للجامعة.	35	7	58.1	176.9	4
8	تحلل القيادات القضايا والمواقف الإدارية التي تتعرض لها تحليلاً دقيقاً.	34.7	57.5	7.8	226.9	2
9	تهتم القيادات بأساليب حل المشكلات اكثر من التركيز على النتائج عند اتخاذ القرارات.	26.9	11	62.1	164.7	8
10	تستخدم القيادات مؤشرات وصفية في بناء المواقف التربوية عند وضع الخطط الاستراتيجية.	13.3	25.1	61.6	151.8	12
11	تستجيب القيادات للخيارات الاستراتيجية بسرعة لتحقيق رؤية ورسالة الجامعة	12.4	30.3	57.2	155.2	10
12	تستطيع القيادات التنبؤ بالمستجدات المستقبلية وتأثيرها على الجامعة.	58.7	10.1	31.2	227.4	1
13	تحرص القيادات على التقييم المستمر للأداء الاستراتيجي للجامعة.	22.5	60.4	17	205.5	3
	المتوسط الكلي للحور	20	35.3	44.7	175.3	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الكلي لمحور "**ممارسة القيادات الأكاديمية للتفكير الاستراتيجي**" جاء لصالح "تتحقق بدرجة ضعيفة" بنسبة (44.7%)، ووزن نسبي (175.3)، مما يدل على قلة ممارسة بعض القيادات الأكاديمية بجامعة حائل لأنماط التفكير الاستراتيجي.

كما يتبين أن العبارة (12) والتي تنص على "تستطيع القيادات التنبؤ بالمستجدات المستقبلية وتأثيرها على الجامعة" جاءت في الترتيب الأول بوزن نسبي (227.4)، وتلتها العبارة (8) والتي تنص على " تحلل القيادات القضايا والمواقف الإدارية التي تتعرض لها تحليلاً دقيقاً" في الترتيب الثاني بوزن نسبي (226.9)، ثم العبارة (13) والتي تنص على "تحرص القيادات على التقييم المستمر للأداء الاستراتيجي للجامعة" في الترتيب الثالث بوزن نسبي (205.5)، مما يدل على أن القيادات الأكاديمية بجامعة حائل تمارس مهارات التفكير التخطيطي والشمولي في التنبؤ بالمستجدات المستقبلية وتأثيرها على الجامعة، وتحليل القضايا والمواقف الإدارية التي تتعرض لها تحليلاً دقيقاً، والتقييم المستمر للأداء الاستراتيجي للجامعة.

أما العبارة (7) والتي تنص على "تضع القيادات برامج زمنية محددة لتحقيق الأولويات والغايات الاستراتيجية للجامعة" فقد جاءت في الترتيب الرابع بوزن نسبي (176.9)، وجاءت العبارة (1) والتي تنص على "تعتمد القيادات على الخبرة الذاتية في حل المشكلات الجامعية" في الترتيب الخامس بوزن نسبي (171.1)، بينما جاءت العبارة (4) والتي تنص على " تطرح القيادات حلول

متوازنة للمشكلات التي تواجههم في الجامعة" في الترتيب الأخير، مما يعني أن بعض القيادات لا تمارس انماط التفكير الاستراتيجي التشخيصي والتجريدي في: وضع برامج زمنية محددة لتحقيق الأولويات والغايات الاستراتيجية للجامعة على الخبرة الذاتية في حل المشكلات الجامعية، الموظفين على الاستثمار الأمثل للفرص المتاحة لهم في الجامعة، حلول متوازنة للمشكلات التي تواجههم في الجامعة، اشراك أعضاء هيئة التدريس والموظفين في صياغة التوجهات المستقبلية للجامعة، تحديد الخيار الاستراتيجي الأمثل على آراء العاملين حول الوضع الراهن للجامعة، واستخدام مؤشرات وصفية في بناء المواقف التربوية عند وضع الخطط الاستراتيجية.

وتتفق نتائج هذا المحور مع ما توصلت إليه دراسة **(العاجز)** والتي أكدت عدم ممارسة بعض القيادات لأنماط التفكير المختلفة ومنها: التفكير التشخيصي، التفكير التخطيطي، والتفكير الشمولي، حيث لا يتيحون الفرصة للعاملين للمشاركة في اتخاذ القرارات وطرح حلول متوازنة للمشكلات التي تواجههم في إدارة مؤسساتهم.

3- معوقات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية:

ويتكون هذا المحور من (9) عبارات، ويهدف إلى التعرف على أهم معوقات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل، والجدول التالي يوضح استجابات عينة الدراسة حول هذا المحور:

جدول (6): استجابات عينة البحث حول أهم معوقات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية

م	العبارة	درجة التحقق			الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة		
1	ضعف القدرة على توظيف التفكير الاستراتيجي في الجوانب الأكاديمية والإدارية.	60.1	28.6	11.3	248.8	4
2	ضعف القدرة على إدارة التغيير الاستراتيجي.	59	15	26	232.9	8
3	قلة البرامج التدريبية التي تركز على التفكير الاستراتيجي وتطبيقاته.	68.8	4	27.2	241.6	6
4	نقص الدعم المادي لتنفيذ أنشطة وتطبيقات التفكير الاستراتيجي.	55.8	31.5	12.7	243.1	5
5	غياب التنسيق بين الوحدات الأكاديمية والإدارية في تنفيذ برامج التفكير الاستراتيجي.	63	26.9	10.1	252.9	2
6	افتقاد القدرة على تحديد الأولويات الاستراتيجية	59.8	35.6	4.6	255.2	1
7	غياب الاهتمام بوضع رؤى وخطط استراتيجية للجامعة.	56.6	36.4	7	249.7	3
8	ضعف الاستعداد والرغبة لممارسة التفكير الاستراتيجي	58.1	12.7	29.2	228.9	9
9	ضعف الاقتناع بجدوى التفكير الاستراتيجي والخطط الاستراتيجية للجامعة.	56.9	19.4	23.7	233.2	7
	المتوسط الكلي للبعد	59.8	23.4	16.8	233.2	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الكلي لمحور "**معوقات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية**" جاء لصالح "تتحقق بدرجة كبيرة" بوزن نسبي (233.2)، حيث أجابت نسبة (59.8) بأنه يتحقق بدرجة كبيرة، ونسبة (23.4) بدرجة متوسطة، وتراوحت الأوزان النسبية بين (228.9- 255.2)، مما يدل على وجود مجموعة من المعوقات التي تحول دون ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة حائل للتفكير الاستراتيجي ومنها: ضعف القدرة على توظيف التفكير الاستراتيجي في الجوانب الأكاديمية والإدارية، وافتقاد بعض القيادات للقدرة على إدارة التغيير الاستراتيجي وتحديد الأولويات الاستراتيجية للجامعة، وضعف قدرتهم على توظيف التفكير الاستراتيجي في الجوانب الأكاديمية والإدارية والتنسيق بين الوحدات الأكاديمية والإدارية في تنفيذ برامج التفكير الاستراتيجي، بالإضافة إلى نقص الدعم المادي لتنفيذ أنشطة وتطبيقات التفكير الاستراتيجي، غياب الاهتمام بوضع رؤى وخطط استراتيجية للجامعة،

وتتفق نتائج هذا المحور مع ما توصلت إليه دراسة **(الحسيني)** والتي أكدت أن من أهم ضعف الاقتناع بجدوى التفكير الاستراتيجي والخطط الاستراتيجية للجامعة، ونقص البرامج المقدمة لمنسوبي الجامعات في مجال التفكير والتخطيط الاستراتيجي والدراسات المستقبلية.

وباستقراء النتائج السابقة يتضح أن ثقافة التفكير الاستراتيجي بجامعة حائل ما زالت غير سائدة في المجتمع الأكاديمي بالقدر الكافي، وعلى الرغم من ممارسة بعض القيادات لأنماط التفكير الاستراتيجي الشمولي والتخطيطي، إلا أن بعضهم لا يمارس التفكير الاستراتيجي التجريدي والتشخيصي، وقد يرجع ذلك إلى وجود بعض المعوقات التي تحد من شيوع التفكير الاستراتيجي في الجامعة، ومن هنا دعت الحاجة إلى تحديد متطلبات تفعيل دور التفكير الاستراتيجي في تجويد الأداء الجامعي.

رابعاً: متطلبات تحقيق الجودة والتميز بجامعة حائل في ضوء مدخل التفكير الاستراتيجي على ضوء رؤية المملكة 2030:

يتطلب التفكير الاستراتيجي توافر القدرات والمهارات اللازمة لممارسة الفرد مهام الإدارة الاستراتيجية بحيث يمد صاحبه بالقدرة على فحص وتحليل عناصر البيئة المختلفة، والقيام بإعداد التنبؤات المستقبلية الدقيقة، مع إمكانية صياغة الاستراتيجيات واتخاذ القرارات المتكيفة مع ظروف التطبيق، فالتفكير الاستراتيجي لا يقتصر على مهارة اكتشاف ما الذي سيحدث، وإنما هو استخدام مناظرات نوعية لغرض تطوير أفكار خلاقة جديدة كما يحتاج تحقيق الجودة والتميز بجامعة حائل في ضوء مدخل التفكير الاستراتيجي توافر مجموعة من المتطلبات وهي:

- ❖ إعداد الخطة الاستراتيجية، وصياغة التوجهات الاستراتيجية بما يتوافق مع الواقع السعودي وموجهاته الحالية ممثلة في: رؤية المملكة 2030، برنامج التحول الوطني 2020، وخطة قطاع التعليم العالي بوزارة التعليم "آفاق".
- ❖ مساندة الإدارة العليا لعمليات التفكير الاستراتيجي لتحقيق الجودة والتميز، بحيث تسعى إلى تأصيل ونشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي، وتوف الإمكانات المادية والمهارات المناسبة والمتنوعة للقيام بالتخطيط، وصورة واضحة عن بيئة الجامعة.
- ❖ توافر بناء استراتيجي متكامل بحيث يعبر عن التوجهات الرئيسية للجامعة ونظرتها المستقبلية منظومة متكاملة من السياسات التي تحكم وتنظم عمل الوحدات الأكاديمية، وترشد القائمين بمسئوليات الأداء إلى قواعد وأسس اتخاذ القرارات.
- ❖ تأسيس وحدة للتفكير الاستراتيجي والتطوير الأكاديمي بالجامعة، بهدف الاهتمام بالأساليب الإدارية الحديثة من منطلقات إبداعية، وأن تكون مزودة بعناصر ذات كفاءة عالية لدعم التطورات والإبداعات الخلاقة التي يقدمها العاملون، والاستفادة من هذه العناصر لرفع مستوى السلطة والعاملين.
- ❖ التحول نحو القيادة الاستراتيجية في إدارة الجامعات التي تمتلك القدرات والمهارات الضرورية للقيام بالتنبؤات المستقبلية مع إمكانية صياغة الاستراتيجيات واتخاذ القرارات المتكيفة مع الواقع الاكاديمي لكسب معظم المواقف التنافسية في ظل مواردها المحدودة.
- ❖ دراسة وتحليل الوضع الراهن للمؤسسات الجامعية، وصياغة ما اتفق عليه من أهداف، وستقوم المؤسسات بالعمل على تحقيقها في خطتها، وترجمة كل هدف إلى فعاليات محددة قابلة للتنفيذ والقياس.
- ❖ تمكين القيادات الجامعية لرسم التوجهات المستقبلية للجامعة، وتعزيز قدرتهم على التفكير الاستراتيجي، والاهتمام بتدريبهم وتثقيفهم بأهمية التفكير الاستراتيجي إلى أهمية القيادة المنسقة والمسؤولة والملتزمة للمفكر الاستراتيجي إلى جانب قدرته على التأثير في مجرى الأحداث بالاتجاه الذي يجعل قراراته الاستراتيجية تصب في صالح الجامعة.
- ❖ اتخاذ إجراءات وبرامج لتطبيق التفكير الاستراتيجي، ووضع برامج لتأهيل القادة وتطوير معارفهم وتنمية مهاراتهم في مجال التفكير الاستراتيجي.
- ❖ نشر ثقافة الجودة والتميز في الأداء الجامعي، من أجل تحسين البيئة التعليمية بالمؤسسات الجامعية، وتوفير القوة الدافعة لتنفيذ الخطة بكفاءة وفاعلية.
- ❖ وضع برامج وخطط متوازنة ذات رؤى مستقبلية لتحسين جودة جميع العمليات و الأنشطة التعليمية بمؤسسات التعليم الجامعي.
- ❖ بناء ثقافة تنظيمية إيجابية تعزز التفكير الاستراتيجي، وتدعم عمليات التطوير التنظيمي والتغيير الاستراتيجي، وتشجع الريادة والإبداع بما يكسبها القدرة على تحقيق التميز في الأداء الجامعي.
- ❖ وضع نظام لتقويم الأداء بالجامعة من خلال توفير المعايير العلمية للحكم على جودة الأداء، وارتباطها بالمؤشرات، وإعداد الأدوات لقياس الجوانب المختلفة للأداء المهني، والالتزام بالشفافية والموضوعية والمصداقية والثبات، والعمل على الاستفادة من نتائج التقويم في تطوير الأداء المؤسسي.
- ❖ اتخاذ الإجراءات اللازمة لتهيئة الجامعة لتطبيق التفكير والتخطيط الاستراتيجي من خلال: معالجة عدم اقتناع القيادات الجامعية بجدوى التفكير الاستراتيجي، وإعداد الخطط الاستراتيجية، واحتواء مقاومتهم للفكر الاستراتيجي.
- ❖ توفير نظام معلوماتي إداري متميز يخدم عمليات التفكير الاستراتيجي، حيث إن نظم المعلومات الإدارية تعد طريقة منظمة لعرض معلومات ماضية وحاضرة تتعلق بالعمليات الداخلية للمؤسسة الجامعية، والآثار الخارجية، وتدعم نظم المعلومات

عملية التخطيط والإدارة، بحيث توفر المعلومات المناسبة في الوقت المحدد للإسهام في اتخاذ القرار.

- ❖ تطوير نظم وأساليب تقييم الداء بما يحقق الربط القوي بين استمرارية التفكير الاستراتيجي ووضع الخطط والبرامج وتنفيذها، وتحقيق الأهداف من جانب، وإقرار كافة الحوافز لجميع اعضاء هيئة التدريس والإداريين بالوحدات الأكاديمية والإدارية.
- ❖ تطوير التنظيم الإداري للجامعة، والتحول نحو الهياكل التنظيمية المرنة، والتركيز على أن تكون عملية التفكير الاستراتيجي متجذرة في المجتمع الأكاديمي، وتضمينها في الوصف الوظيفي لعمل الوحدات الجامعية.
- ❖ التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، ويتم ذلك في مجالات العمل الأكاديمي للتجويد الدائم لعمليات التعليم والتدريس والتعلم من خلال برامج وأنشطة منهجية تقوم على تبني وتطبيق المفاهيم والأسس التربوية الحديثة التي تتسق مع المعايير العالمية لضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي، وتحقيق التميز الأكاديمي، بما يضمن مسايرة التطورات السريعة والمتلاحقة في مجال التعليم الجامعي على المستويات المحلية، والإقليمية، والعربية، والعالمية.
- ❖ توفير المناخ المؤسسي الملائم للتغيير، ووضع استراتيجيات فعالة لإحداثه، وتطبيقها ومتابعة تنفيذها من خلال الاستفادة الفضلى من الموارد البشرية والمادية والفنية المتاحة بهدف الارتقاء بالأداء المؤسسي وصولاً إلى تحقيق الغايات المرجوة منه.
- ❖ تقديم وسائل الحفز المادي والمعنوي، لتشجيع العاملين على المشاركة والإسهام في إيجاد الحلول، وفى استراتيجيات الجودة بطريقة ابتكارية، من خلال طرح التساؤلات حول الطرق الأفضل لعمل الأشياء، وكيفية الارتقاء إلى مستويات الأداء الأفضل.
- ❖ التقييم الشامل للموقف الحالي لجامعة حائل وبيئتها في ضوء وظائفها الجديدة: حيث يمد الجهات المشاركة برؤية واضحة عن بيئة الجامعة الداخلية والخارجية، والتي تؤثر على كافة الممارسات الإدارية والتعليمية التي تتم داخلها، وتحديد أهم العوامل التي تؤثر على أداء الجامعة، والطريقة التي تؤثر بها على البيئة التنظيمية لها، بالإضافة إلى التحقق من فعالية وكفاءة السياسات والممارسات الحاكمة لعمل الجامعة.
- ❖ القيام بعملية التخطيط الاستراتيجي لتحقيق ضمان الجودة والتحسين المستمر: ويتم ذلك من خلال صياغة بعض الخطط الاستراتيجية والرؤى المستقبلية لعمليات التحسين والتطوير في الجامعة، وذلك عن طريق مشاركة جميع الأفراد العاملين، والمؤسسات المشاركة في عملية المقارنة المرجعية، ويتطلب ذلك التزام الإدارة العليا بدعم عملية تنفيذ هذه الخطط.

خامساً: الدور المرتقب من القيادات الجامعية فى تعزيز التفكير الاستراتيجي لتحقيق الجودة والتميز بجامعة حائل على ضوء رؤية المملكة 2030:

يتمثل الدور الرئيسي للقيادات الجامعية في اتخاذ مجموعة القرارات والتصرفات التي يترتب عليها تكوين وتنفيذ الاستراتيجيات اللازمة لإنجاز أهداف الجامعة ورسالتها الاستراتيجية، ومن أهم هذه الأدوار ما يلى:

– المشاركة في تهيئة المؤسسة الجامعية للممارسة المستمرة لعملية التوجه والتفكير الاستراتيجي، وذلك من خلال:

- تعميق اقتناع أعضاء المؤسسة الجامعية بأهمية إعداد الخطة الاستراتيجية، وتدعيم انتماءهم، وتنمية استعدادهم للعمل الجماعي بروح الفريق، والتأكد من اقتناعهم بالارتباط القوى بين أهداف المؤسسة، وما يحصلون عليه من منافع أو مزايا.
- تقوية الدافع لدى أعضاء هيئة التدريس، وتنمية حرصهم على تحقيق استمرارها، والعمل على تحقيق مستوى ملائم من رضا أعضاء المؤسسة الجامعية عن مناخ العمل، والأساليب والممارسات الإدارية في المؤسسة.
- تطوير الأساليب والأدوات الملائمة لتوفير البيانات والمعلومات التي تطلبها عملية التخطيط الاستراتيجي، والتعرف المستمر على حقيقة الموقف الحالي للمؤسسة الجامعية، وتقييم وضعها الحقيقي على ضوء تطورها التاريخي.
- التعرف المستمر على المهارات والقدرات الإدارية والفنية لدى أعضاء المؤسسة الجامعية، والمشاركة في وضع آلية التخطيط وإعداد الخطة الاستراتيجي لها، وتحديد أعضاء فريق التخطيط والمنسقين من الوحدات التنظيمية، وتحديد اختصاصاتهم وتوزيع الأدوار عليهم.

– العمل على توفير البيانات والمعلومات التي تطلبها عملية التفكير الاستراتيجي، من خلال:

- التعرف على عناصر البيئة الداخلية في المؤسسة الجامعية المطلوب دراستها، وتوفير بيانات ومعلومات عنها لإعداد الخطة الاستراتيجية، وكذلك عناصر البيئة الخارجية.
- معرفة مصادر الحصول على البيانات والمعلومات المطلوبة، والجهات والأطراف المسئولة عن توفير البيانات والمعلومات، والإجراءات التنفيذية، والبرنامج الزمنى للحصول عليه.
- أساليب وأدوات تحليل وتفسير البيانات والمعلومات وتجهيزها، وكيفية الاستفادة منها في إعداد الخطة الاستراتيجية والمسئولون عن تداولها، وحفظها، ومتابعة تحديثها.

- العمل على تعميق واستمرارية التفكير الاستراتيجي لدى أعضاء المؤسسة الجامعية، من خلال قيامه ببعض الإجراءات وهي:

- العمل على بناء وتنمية التفكير المنهجي، والرؤية العلمية، وتنميتها لدى أعضاء المؤسسة الجامعية، بما يمكنهم من التعامل مع المواقف والحالات بحياد وموضوعية.
- المشاركة في تطوير التنظيم الإداري للمؤسسة الجامعية، وإعداد الأنظمة، ووضع سياسات وقواعد العمل، بما يدعم استمرارية التفكير الاستراتيجي لدى أعضاء المؤسسة الجامعية، وتأكيد مدخل المحاسبية بالنتائج، أكثر من التركيز على الإجراءات التنفيذية والجوانب الشكلية.

- إعطاء أولوية أولى لعملية التفكير الاستراتيجي في المؤسسة الجامعية وذلك من خلال:

- زيادة الوقت الذي يتم تخصيصه لعملية التخطيط مقارناً بالوقت الذي يوجهه لمتابعة الإجراءات التنفيذية، ومناقشة الأمور الشكلية، والاطلاع على البيانات التفصيلية غير المؤثرة جوهرياً في اتخاذ القرارات.
- تدعيم إدراك واقتناع أعضاء المؤسسة الجامعية لرغبة الإدارة واستعدادها لإعطاء مزيد من الوقت والجهد لعملية التخطيط بالمؤسسة، وتأكيد الرغبة في تحمل أعباء وتكلفة ومخاطر عملية التخطيط، وحرص الإدارة على تلقى مقترحات أعضاء المؤسسة الجامعية، والاستماع لآرائهم وتصوراتهم ومناقشتها، والتفاعل معهم، والاستجابة السريعة لتقويم مسارات العمل، بما يحقق أهداف المؤسسة والعاملين بها.
- تأكيد حرص الإدارة وانضباطها في حضور الاجتماعات، وورش العمل التي تتم لإعداد الخطة، ومشاركتهم الفعالة في التحضير لها، وتنفيذها بفعالية وتقويمها، وتدعيم وتعميق إدراك أعضاء المؤسسة الجامعية لجدية الإدارة في التطبيق الصحيح للخطة الاستراتيجية، والاستجابة الموضوعية السريعة للتغيرات التي تتطلب تطوير الخطة وتحديثها.
- المشاركة في خلق مناخ عملي يشجع أعضاء المؤسسة الجامعية على الابتكار والإبداع والمشاركة المستمرة الفعالة في عملية التخطيط من خلال تقديم البيانات والمعلومات تحليلها وعرض الآراء والمقترحات، والبدائل لتنفيذ الخطة، وغيرها من مجالات مشاركة أعضاء المؤسسة الجامعية في إعداد الخطة.

- تنمية وعى الأفراد العاملين بجدوى التفكير الاستراتيجي ومنهج إعداد الخطة وتنفيذها وتقويمها، ويتم ذلك من خلال:

- تعريف أعضاء المؤسسة الجامعية بأهمية عملية التخطيط، وضرورة إعداد الخطة الاستراتيجية بصفة خاصة لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، ومصلحة أعضائها والأطراف ذوي العلاقة بها.
- تعريفهم بواقع المؤسسة الجامعية، والأحداث الرئيسية التي مرت بها، وما نتج عنها، والموقف الحالي لها، والإمكانيات المتوفرة لديها، والاحتياجات اللازمة لها.
- الوعي بالمتطلبات الأساسية لعملية التخطيط، وما تشتمل عليه من البيانات والمعلومات التفصيلية، وبمتطلبات فعالية نظام التخطيط الاستراتيجي، والمداخل البديلة لإعداد الخطة الاستراتيجية، وأساليب وأدوات متابعتها وتقويمها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1- **إدريس، وائل و الغالبي، طاهر (2011م)**: السيناريو والعملية التخطيطية، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

2- أبو النصر، مدحت (2009): مقومات التخطيط والتفكير الاستراتيجي المتميز، المجموعة العربية للنشر، القاهرة.

3- **أبوبكر، مصطفى (2004)**: المرجع في التفكير الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية، الدار الجامعية، الإسكندرية.

4- **توفيق، عبد الرحمن** (2003): التفكير الاستراتيجي: المهارات والممارسات، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة.

5- **الحسيني، عزة** (2014): التفكير الاستراتيجي لدى قادة التعليم الجامعي المصري على ضوء بعض النماذج والتطبيقات الأجنبية، مجلة التربية، المجلد (16)، العدد (47)، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة، فبراير.

6- **الخفاجي، نعمة** (2008): الفكر الاستراتيجي: قراءات معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

7- **خلف الله، محمود (2015م):** إدارة الموهبة في كلية التربية بجامعة الأقصى وعلاقتها بمؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا فيها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، المجلد (35)، العدد (1)، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية.

8- خليف، لينا (2011): أنموذج إداري مقترح لتطوير مفهوم التفكير الاستراتيجي لمديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، المجلد (38)، الأردن.

9- **ديب، حمزة** (2009): التفكير الاستراتيجي ودوره في تطوير قيادات الأمن الوقائي الفلسطيني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

10- السلطان، خالد (2006): التفكير والتخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء الدوري الرابع للجمعية السعودية للإدارة، السعودية.

11- سلطان، قاسم (2006م): التفكير الاستراتيجي والخروج من الأزق الراهن، مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع، المنصورة.

12- **الشديفات، يحي والحراحشة، محمد (2005):** درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، المجلد (17)، العدد (2)، يوليو، جامعة أم القرى.

13- **الشهري، محمد:** واقع التفكير لدى مديري المدارس الثانوية بمدارس التعليم العام الحكومية والأهلية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

14- **الصيرفي، محمد** (2008): التخطيط الاستراتيجي، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية.

15- **ضحاوي، بيومي والمليجي، رضا** (2011): التخطيط الاستراتيجي في التعليم: رؤى مستقبلية ونماذج تطبيقية، دار الفكر العربي، القاهرة.

16- **العاجز، فؤاد (2016م):** درجة ممارسة الإدارة العليا بالجامعات الفلسطينية لإدارة الأزمات وعلاقتها بالتفكير الاستراتيجي لديهم، المجلة التربوية، المجلد (31)، العدد (122)، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، الكويت.

17- **العلي، عبد الرازق (2014م):** درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الكليات التطبيقية في دولة الكويت وعلاقتها بإعادة هندسة العمليات الإدارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

18- العنزي، عطا الله وأخرس، نائل (2010): أنماط التفكير الاستراتيجي ومعوقاته لدى مدراء ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية، مجلة التربية، العدد (144)، الجزء (1)، كلية التربية، جامعة الأزهر.

19- **الكبيسي، عامر والقحطاني، فيصل** (2009): التفكير الاستراتيجي وصناعة المستقبل، المجلة العربية للدراسات الامنية والتدريب، المجلد (24)، العدد (49)، يوليو.

20- **المربع، صالح (2014م):** التفكير الاستراتيجي: العناصر والأنماط، مجلة الأمن والحياة، المجلد (34)، العدد (391)، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

21- هلال، محمد عبد الغني (2008): التفكير والتخطيط الاستراتيجي: كيف تربط بين الحاضر والمستقبل، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة.

22- يوسف، بومدين (2007م): إدارة الجودة الشاملة والأداء المتميز، مجلة الباحث، العدد (5)، الرياض.

23- **يونس، شريف** (2012): الفكر الاستراتيجي للقادة: دروس مستوحاة من التجارب العالمية والعربية، ط2، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- **Goldman, E. & Casey, A.** (2010): Building a Culture that encourages Strategic Thinking, Journal of Leadership & Organizational Studies, Vol.17, No.2.

2- Ghorbani, M. & Fattahi, S. (2013): A Study of Relationship between Strategic Thinking Dimensions and Entrepreneurship, Department of Management, Islamic Azad University, Iran.

3- Graetz, F. (2002): Strategic Thinking versus Strategic Planning: Towards Understanding the Complementarities, Management Decision, Vol.40, No.5.

4- **Olson, A. & Simerson, K.**(2015): Leading with Strategic Thinking: Four Ways Effective Leaders Gain Insight, Drive Change, and Get Results, John Wiley & Sons, New York.

5- **Robert, M.** (2005): The New Strategic Thinking, McGraw-Hill, London.

6- **Van Der Lan, W.** (2010): Foresight Competence and the Strategic Thinking of Strategy Level Leaders, PhD Dissertation, Faculty of Business, university of Southern Queensland

استخدام تعليمات ماكاغنيتيف (ادراكية) لتعزيز استراتيجيات الكتابة للمتعلمين في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (إفل)

ليلى قاسم خليل
بيروت لبنان
الجامعة الدولية اللبنانية
قسم التربية
leila.khalil@liu.edu.lb

خلاصة

كان تدريس الكتابة في اللغة الإنكليزية يشكل منذ فترة طويلة تحدياً في تدريس اللغة الإنكليزية، و مع تطوير نماذج جديدة للتعليم، جذب نموذج الميتاكغنيشون الكثير من الاهتمام لأنه يقدم نظرة جديدة لتدريس اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية. تظهر هذه الدراسة فعالية استخدام الميتاكغنيشون في تطوير مهارات و استراتيجيات الكتابة في تدريس اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية. وقد تم جمع البيانات النوعية من خلال استبيان ونصوص المتعلمين. أظهرت النتائج أن *استخدام الميتاكغنيشون حسن اداء كتابة المتعلمين. تساهم نتائج هذه الدراسة في زيادة المعرفة في فعالية نماذج الميتاكغنيشون في تعليم الكتابة و تحسين قدرات و استراتيجيات متعلمين الكتابة. أيضا، أكدت هذه الدراسة أهمية الميتاكغنيشون في التعليم. في المحصلة، توصي الدراسة اعتماد الميتاكغنيشون في صفوف تعليم الكتابة مَمّا يشجِع و يساعد المتعلمين في استخدام الميتاكغنيشون أي قدراتهم الكتابية، الذي يساهم في تحسين و تعزيز أدائهم الأكاديمي.*

لكلمات المفتاحية: تعليمات ماكاغنيتيف (ادراكية), استراتيجيات الكتابة, تعزيز, اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (افل)

The Use of Metacognitive Instruction to Scaffold Writing Strategies For EFL Learners

Abstract

Teaching writing has long been a challenge in English language Instruction, and with the development of new paradigms, metacognition has been attracting more attention since it presents a new perspective for EFL writing. This descriptive study demonstrated the effectiveness of administering metacognitive instruction on writing skills and writing strategies in English as a foreign language (EFL). The qualitative data were collected by the Writing Strategies' Questionnaire and learners' essays. The results showed that participants' writing strategies increased after receiving metacognitive strategy instruction. Also, the findings in this study contribute to the body of knowledge, providing a clear perception of the effectiveness of metacognitive strategies in the process of writing and supporting the belief that instruction of metacognitive strategies will enhance learners overall writing ability. Moreover, this study asserted the importance of metacognition in learning. Finally, it recommended the adaption of metacognitive instruction in writing classes which encourages and helps learners to use metacognitive/writing skills which have an effectual impact on their academic performance.

Keywords: Metacognitive Instruction, Scaffold, Writing Strategies, English as Foreign Language

1. Introduction

Generally, writing is considered by many researchers a complex and complicated process. Deane, Oldendah, Quinlan, Fowles, Welsh, and Bivens-Tatum (2008) described writing as a complex cognitive activity, which involved solving problems and deploying strategies to achieve communicative goals. They also stated that writing problems appeared when English as foreign language (EFL) learners attempted to map language into their own thoughts and feelings. The ability to write well is not a naturally acquired skill; it is usually learned and requires a set of practices in the classroom or another similar instructional setting (Myles, 2002). It is clear that the act of composing can create problems for students who are writing in a foreign language (FL) in an academic environment. For instance, Kharma and Hajjaj (1997) stated Arab learners often feel overwhelmed while composing assignments because of their language difficulties, especially when they lack support and motivation from teachers. This problem has also been discussed by many researchers such as Bacha (2002), Rabab'ah (2005), and Huwari and Hashima (2011) who noticed that learners faced difficulties to write effectively. Developing writing strategies of learners, in any form, has become a major pedagogic practice in English language teaching (Coffin, Curry, Goodman, Hewings, Lillis, & Swann, 2003; Hyland & Hyland, 2006).

Therefore, the rationale behind the use of metacognitive instruction is that students should be given the opportunity to understand not only what students can learn in the language classroom, but also how they can learn the language they are studying. Cognitive instruction creates a supportive teaching environment to develop learners' writing. It also scaffolds or reinforces disciplinary content and academic writing conventions, and suggests how students may improve their writing (Coffin et al., 2003). Therefore, metacognitive instruction can be considered a way for students to learn and develop language skills as well as writing strategies

Thus, the purpose of this study was to use metacognitive instruction to scaffold learners' writing strategies to develop their writing skills and writing strategies. The first objective was to use metacognitive instruction to develop learners' awareness about their own writing strategies and to engage them with it within a classroom environment. The second objective was to explore its effectiveness metacognitive instruction. Finally, this study investigated what writing strategies learners developed after receiving being metacognitive instruction in form of planning, composing, and revising strategies.

The model of strategy instruction, metacognitive instruction, used in this study is the Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) proposed by Chamot and O'Malley (1994). Until recently, there has been very little research into exploring the possible effect of metacognitive instruction of writing strategies on leaners' development of writing skills and writing strategies within Lebanese learners. In the study, I addressed the following three research questions:

1. To which extent does metacognitive instruction develop learners' writing competence?
2. Does the use of metacognitive instruction promote learners' awareness about their own writing strategies?
3. After learners are taught metacognitive strategies, which writing strategies do learners use and develop/acquire over time?

2. Literature Review

In the 1990s, there was a shift from simply describing and classifying learning strategies to experimenting with different kinds of interventions in the classroom. The interest was now on whether learners could enhance their language learning by either using new strategies or by using familiar ones more effectively (Cohen & Weaver 2005). This led to research on metacognitive instruction in second and foreign language contexts which strongly argues for explicit strategy instruction (Coutinho & Neuman, 2008; Pressley & McCormick, 2007).

The promise and possibilities of metacognition pedagogy suggest "value-added"

strategies or techniques in the sense that learners might do something more than attempt to solve problems and engage in learning. Also, they might reflect on both the how and why of what they have learned as a result of their experiences (Ellis, 2010; Ellis, Bond, & Denton, 2010; Krathwohl, 2002; Nuckles, Hubner, Dumer, & Renkl, 2010). The literature about metacognitive paradigms and instruction is significantly growing because metacognitive knowledge is, in general, positively linked to student learning (Gulikers, Bastiaens, Kirschner, & Kester, 2006; Michalsky, Mevarech, &Haibi, 2009). According to Printich(2002), explicitly teaching metacognitive knowledge to facilitate its development is needed" (p. 224).

The concept of metacognition was firstly defined by Flavell (1979) whose expanded description included knowledge of strategy, task, and one's cognition. These three related types of metacognitive knowledge are still considered as essential components of the learning process (Krathwohl, 2002; Pintrich, 2002). Knowledge of strategy refers to strategies for learning and thinking or learners' knowledge of their cognition (Printrich, 2002). Knowledge of tasks refers to different types of cognitive tasks such as the classroom and cultural knowledge which these strategies might be used (Pintrich, 2002). Finally, knowledge of "one's own cognition involves both knowledge about cognition in general and awareness of and knowledge about one's own cognition" (Pintrich, 2002, p. 219). In other words, when students become aware of their strengths as learners (knowledge of self), they should be able to choose the learning strategy (knowledge of strategy) that is in alignment with the task at hand (knowledge of task).

Metacognitive instruction in the classroom can be implemented implicitly and explicitly. Implicit use of a strategy means modelling it without explaining how the strategy is effective. On the other hand, modelling a strategy for learners, and at the same time, verbalizing one's thought processes or asking focused questions during the instruction is a form of explicit strategy instruction (Ellis & Denton, 2010). However, when learners are taught the use of metacognitive strategies explicitly, learners achieve a better result (Haidar & Al Naqabi, 2008). Explicit metacognitive instruction includes modelling, explaining the benefits of using the strategy, and providing repeated opportunities for using the strategy in guided and independent practice forms (Haidar & Al Naqabi, 2008).

Also, metacognitive skills and strategies instruction (e.g., monitoring, reflection, and self-regulation) can help learners develop awareness about their own knowledge and understanding across context, creating the needed flexibility in learning (Bransford, Brown, & Cocking, 2000; Zimmerman & Schunk, 2011). Therefore, metacognitive instructions to scaffold and develop writing strategies are very significant in learning since learners will be enabled to reflect upon and monitor their cognitive activities. Also learners can further develop and employ these strategies to plan, monitor, review and regulate the activities if they are aware of their cognitive activities (Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

Another point is that metacognitive instruction is crucial to EFL/ESL development and should be adapted to the Zone of Proximal Development (ZPD) that is beyond the learner's actual development level. Vygotsky (1978) formulated the concept of ZPD which he defines as "the distance between a child's actual developmental level as determined by independent problem solving, and the higher level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (p. 60). Scaffolding, in the educational context, is an instructional structure whereby the instructors model the desired learning strategy or task then gradually shift responsibility to the learners, helping them select and use effective strategies to support self-monitoring, self-assessment, and goal-setting for their own learning (Gibbons, 2002).

Furthermore, one central aspect of metacognition is metacognitive awareness, which "seems to have a reciprocal relationship with self-regulation and students' development of individual writing approaches" (Negretti, 2012, p. 143). As students' metacognitive awareness changes, they are liable to "take more initiative in writing and to self-regulate their writing by developing a personal writing process" (p. 171). Thus, applying written

metacognition in a writing-instruction context may have impacts on learners' writing skills. For instance, adding focused and specific reflection to the writing process enhances the revision process and the depth of thought during the process (Parks, 2014). While revising, learners are forced to think about the writing process and the strategies they have used to finish the task, promoting metacognitive awareness (Beach & Friedrich, 2008).

Implementing metacognitive instruction and practice into writing courses helps students understand and apply their decision making during the writing process (Cohn & Stewart, 2016). For example, instructing metacognitive strategies in writing course helps students "internalize the value" of the writing process and its significance in their college careers (Pacello, 2014, p. 135). These strategies include questioning, goal-setting, monitoring, thinking about prior knowledge, making predictions, and self-questioning (Laverpool, 2008).

In addition, metacognitive instructing can also help students realize their own weaknesses and scaffold strategies needed to improve their writing ability (Negretti, 2012). Pacello (2014) stated that implementing metacognitive instructional strategies into writing courses builds learners' ability to transfer their understanding of the drafting, revising, and editing processes to other contexts beyond those of the course. Pacello's (2004) study has provided an understanding of writing as a process and provided an awareness of how a learner writes a message, who he writes to, and how the audience receives the message. In addition, the emphasis was on the instructional methods that highlight "a metacognitive strategy approach to college reading, writing, and learning might help students to experience the course as being connected to navigating the literacy demands of various academic, professional, and personal contexts" (Pacello, 2004, p. 119).

The first most used strategy is modelling which involves not only showing students specific procedures to follow for using a strategy but also explaining to students the usefulness of the strategy (Ellis & Denton, 2010). Think Aloud, a frequently used method for modelling, means verbalizing the steps or procedures of a strategy as it is being deployed, posing questions, identifying resources, and reciting affirmations (Ellis & Denton, 2010). The second one is strategy diagramming, and like to modelling, they can be used across all three metacognitive categories which are planning, monitoring, and evaluating (Medine, 2008; Pressley & McCormick, 2007). The third common strategy is a practice which can be both guided and independent. Common strategies used include mnemonics, answer checking, checklist, and goal attainment (Ellis, 2010; McBride & Dosher, 2002). The last method is goal attainment which is also positively associated with student achievement such using scores from previous writing tasks to set new performance goals (Brunstein & Glaser, 2011).

Bachman and Palmer (1996) presented strategic knowledge, a part of textual knowledge, as a set of metacognitive components that allows an individual to be involved in goal setting, assessment of communicative sources, and planning. Goal setting includes identifying a set of possible tasks, choosing one or more of them and deciding whether or not to complete them. Assessment is a medium by which language used in context is related to other areas of communicative language ability such as topical knowledge and affective schemata. Planning involves deciding how to make use of language knowledge along with other components involved in the process of language use in order to complete the chosen task successfully (Bachman & Palmer, 1996). These components are in alinement with Flowers and Hayes (1981) model which is based on three main processes which are (a) planning which consists of generating ideas, organizing, and goal setting; (b) translating or drafting; and (c) reviewing which is divided two sub categories: evaluation and revision.

Despite the growing interest in research about the writing process, only a few studies have depicted or assessed the efficacy of the various strategies adopted by academic learners in an academic context. For instance, Kellogg's (1987, 1990) analysis of research of writing models showed that learners who wrote outlines received results significantly better than those who did not write outlines. In addition, he found

that expert writers usually had more developed skills needed to compose or revise texts effectively.

Hartley and Branthwaite (1989) identified two distinct groups of writers: the "thinkers" and the “doers.” The thinkers tend to spend a long time thinking about how to structure a piece, rewrite substantially and produce several drafts. In contrast, the doers spend less time during the writing process on developing structure, in other words, they do not spend so much time to structure a piece and produce few drafts.

Torrance, Thomas, and Robinson (1994) identified three distinct groups which were planners, revisers and mixed strategy writers. Planners reported that they favored to clear their ideas before they began to write, and they made detailed plans and schemes before writing. In contrast, revisers said that ideas became clear as they wrote thought, thus planning less and writing more drafts than the planners. Later on, Torrance, Thomas, and Robinson (2000) performed a longitudinal study analyzing writing strategies of 48 students through the three years of their degree course. Analysis of the questionnaires showed that learners’ most frequently used strategies were the outline-and-develop strategy (i.e., writing from an outline, but with possible development in content or structure), and think-then-do strategy (i.e., thinking prior to writing, not explicit planning or drafting). They stated that studying the writing strategies learners use is essential for two reasons. Firstly, it offers insight into the writing behavior of a group of learners who are probably struggling with a writing task and measure that is new to them; secondly, the results may be of value in encouraging and improving writing instruction.

Klein's (1999) hypothesis about writing-to-learn stated that learners who used a planning writing strategy could develop planning writing strategies. While learners who used a revising writing strategy could develop revising writing strategies. Thus, different students may benefit from different kinds of writing assignments for developing writing strategies.

Chenoweth and Hayes (2003) showed that there was a link between writing language skills and writing fluency. They found that learners favored assignments that would not be interrupted by revision, so they could practice “the strategies of write it down, even if flawed, and revise later” (p.104). This kind of writing practice helps students expand their repertoire of writing strategies. Chenoweth and Hayes (2001) said that meta-rhetorical (rhetorical knowledge), meta-strategic (strategic Knowledge), and metalinguistic (linguistic knowledge) awareness were part of the internal process, and they could be activated when writers propose, translate, revise or transcribe text.

Biedenbach (2004) stated that a system of goal setting in writing instruction helped learners monitor their development. In other words, the plan is used by the students to perform a task, and when the students see that the plan is successfully executed and accomplished, they are expected to become more motivated and active for the task in hand.

Galbraith and Torrance (2004) monitored two methods of drafting and they tracked four drafting strategies: (1) organized sentences which is similar to rough drafting, (2) unorganized sentences like multiple drafting, (3) organized notes which equates to outlining, and (4) unorganized notes like writing haphazardly. The results confirmed Kellogg’s (1987) research results that pointed out learners who developed outlines before writing yielded better texts.

Metacognitive instruction can help learners to improve their writing skills by (a) providing instruction in writing processes and rules, (b) providing writing practice, and (c) providing constructive feedback about the learners' writing. To write well, then, learners need to use suitable processes, such as those found in writing strategies, and to apply the rules of writing, such as organization and grammar rules. Writing practice enhances learning when “learners receive clear, specific feedback about what to do the same and what to do differently in the future” (Malouff, Rooke, & Schutte, 2006). Hence the vital role of the metacognitive instruction in the process of writing as learning tool to develop writing skills and writing strategies.

The process approach, one of the most used methodologies used in classrooms, emphasizes the learners’ role in the center of a writing class in which they write about topics from real life. Tobin (2001) stated that the process method

devoted most class time to respond to learners' work-in-progress since they spend most of the time discussing "the process, that is, the methods that successful writers use to find and focus topics, to discover their meaning and voice, to productively give and take peer review" (p. 15). The process approach enables writers to become aware of their own writing process. As learners are learning about the process, instructors ask students to contemplate themselves as writers, or their own metacognition, to bring about their own awareness and self-reflection on writing (Tobin, 2001).

Metacognitive instruction, along with the process approach, is one aspect of metacognitive strategies. In other words, teaching learners to become aware of their writing process and to be able to judge their own writing more objectively can increase their success. Consequently, awareness of the writing strategies help learners revise their drafts by evaluating the organization and the content, and as well as the language errors (MacArthur, 2007).

3. Methodology

3.1 Participants

Fifty undergraduate university learners participated in the study. They were registered in two Composition and Research ENGL 201 classes, an obligatory course in the university program. They were of mixed gender, between 18 -21 years old and of various backgrounds and from various faculties such as Engineering, Pharmacy, Art and Design, and Humanities, Business and Economy.

As a pre-requisite, learners should pass the university assessment test and get a score of 70 over 100. If they get a score below 70, they have to complete the remedial English language course(s) according to the grade of the entrance exam. In addition, learners were predominantly EFL Lebanese students whose L1 was Arabic, finished the secondary level program, and passed the Lebanese Baccalaureate Official exam. For one semester, they followed a process-oriented framework which aimed to improve their overall writing and research skills as a pre-requisite for a higher English Language course.

3.2 Type of Research Study

Thus this qualitative study adopted the longitudinal research methodology to test whether metacognitive instruction would help learners to develop and improve writing skills and writing strategies over time without changing the initial course syllabus. According to Cohen, Manion, and Morris (2005), longitudinal studies gather data over an extended period of time that can be short or long. In longitudinal studies successive measures are taken at different points in time from the same participants, and it allowed gathering the data from the same respondents with some common characteristics over an extended period. Also this study was essentially descriptive and quantitative in nature due to the research questions and instruments for data collection (Creswell, 2008).

3.3 Instruments

3.3.1 Essays

As part of the course syllabus, students were required to write, during class periods and throughout the academic semester, two expository essays that were the process and cause and effect essays. These two essays were considered as the instruments for collecting data during the semester. The first and second drafts of each essay genre were analyzed and compared according the grades and level of performance, and the overall outcomes were compared. For each genre, metacognitive feedback was provided for each first draft so that learners could write a second draft. In this way, the essays not only provided practice with feedback for improvement and assessment but also were used as instruments to evaluate and trace students' performance over time. It is also important to mention the validity of the assessment of the essays since they were assessed by two instructors, i.e. the practitioner and another instructor, and rubrics were used in order to minimize discrepancy or subjectivity (Perry, 2008).

3.3.2 Questionnaire

During the fall semester of 2016, the questionnaire was administered to respondents answered twice the writing strategies questionnaire questionnaires in the beginning and in the end e of the semester. The questionnaire was the goal-setting/planning, during writing, and revising writing strategies

using a five-point Likert Scale questionnaire (ranking from strongly agree to strongly disagree) which participants had to rate how much they agreed with each item. This questionnaire was based on Alnufaie and Grenfell' (2012) forty- items strategy questionnaire and Kieft, Rijlaarsdam, Galbraith, and Van Den Bergh' (2006, work in progress) twenty six items questionnaire. The writing strategies questionnaire consists of thirty-eight items, and it was piloted to measure its consistency and to estimate the time required to be completed. A class, independent from this study, completed the questionnaire. In order to verify if the internal consistency of the questionnaire, there was a need to find the coefficient of reliability, the Cronbach's alpha. The results showed that the coefficient α was 0.661 which means that the questions were reliable and that the internal consistency between items was achieved. The questionnaire consisted of eleven planning strategies, twelve during writing strategies (items 27 to 38) and fifteen revising strategies items (See Appendix A).

Adopting the writing strategies quantitative questionnaires as a research tools allowed establishing a catalogue of the writing strategies that learners had developed. In addition, this type of data collection "would enable researchers to compare findings in different contexts. At the same time, it could also have pedagogical applications in two ways: as an analysis or diagnostic tool for teachers and an awareness-raising tool for learners" (Petric & Czarl, 2003, p. 188).

4. Data Analysis

4.1 Study Design

The data were gathered from the questionnaire and essays at two consecutive instances during the fall semester of 2016. Firstly, learners completed the writing strategies questionnaire showing their perceptions and attitudes regarding their own writing strategies. The second part of the first cycle consisted of collecting, correcting, and analyzing both the first and second drafts of two expository essays which were process and cause and effect essays. Since one of the purposes of this course was to build the students' ability to write the five-paragraph essay, they were used as quantitative instruments to assess students' performance after being exposed to metacognitive instruction.

Descriptive statistics was used to represent the numerical results of the essays and to show the questionnaire results (percentage of respondents to each question according the Likert scale from 1 to 5). I also used the following inferential tools: T- Tests and Repeated Measure ANOVA. Also, the Six-Trait Rubric was used to grade the essays. It has six main bands with diverse subtitles to assess organization, idea, development, viewpoint, sentence structure, word choice, grammar, and mechanics on a one to six scale. In addition, paired T-tests were used to compare the first and second draft and final drafts to determine both the learners' improvement rate and the efficacy of metacognitive instruction. The differences between the ratings were used to assess whether the intervention was successful over a period of time. Therefore, T- tests were used as a generalized linear model for the analysis of longitudinal data, which compared the performance of participants over multiple periods of time. To analyses of the writing strategies questionnaires, the paired T-tests were used since the learners completed the same questionnaires twice. Then the same procedure was followed to describe the changes and the development of writing strategies between the two stages and to compare the different writing strategies learners used after a period of time.

4.2 Validity and Reliability

This study followed the criteria required to achieve validity and reliability in terms of sample population, methodology, questionnaires, used tools and instruments. It would be significant to mention that all questionnaires adopted in this study were valid and reliable since they were constructed, tested and used successfully by previous researchers. (Cohen, Manion, & Morrison, 2005). To solve the problem of inter-rater reliability, two instructors, i.e. the practitioner and another instructor, assessed the essays to achieve inter-rater reliability of the results of the essays scores and number of mistakes. Thus, the assessment of the essays by two instructors and the use of the Six-Trait rubric help to minimize discrepancy or subjectivity (Perry, 2008).

4.3Analysis

To describe and provide better and more detailed results, the participants were further divided into three categories according to their scores in the Six-Trait rubric. Learners with scores less than or equal to 3 were rated novice; learners with scores above 3 and less or equal to 4 were considered average; and learners with scores 4 and above were considered above average. According to the data analysis, the use of metacognitive strategies was a successful intervention as the results of the learners' second drafts showed (Figure 1).

In order to analyze first and second drafts, I used the paired T-test (using SPSS) to provide a set of paired observations from the participants. Paired T-test compares the means between two related groups on the same continuous, dependent variable. In addition, it reports the statistics in the following format: t (degrees of freedom) = t-value and p-value. If the significance p is less than 0.05, thus there is a significant improvement after the intervention between the two intervals. Moreover, it is statistically highly significant if $p < 0.001$ (Glass & Mackey, 2008).

The results of the essays' analysis answered both the *first research question*. In other words, the means and significance showed that metacognitive instruction had influenced the learners positively. The data displayed in this section showed that the overall means of learners' scores between two intervals the first and second drafts were very significant. It showed the effective role of metacognitive instruction in improving the learners' essays scores as the answer for the first research question (Figure 1). There was significance between classifications of scores between the first and the second drafts in both cycles. The learners' mean scores in the first cycle (the process essay) changed from 2.89 to 3.57, with an improvement of 0.68, which was effective on a scale of 6 scores. The learners' mean scores in the second cycle (the cause and effect essay) changed from changed from 2.95 to 3.81with and improvement of 0.86 which was greater than the first cycle. In addition, there was an improvement between final drafts of both genres from 3.57 to 3.81, and an improvement between first drafts and second drafts of each genre. The significance was clear when the comparison was drawn, according the criteria of scores, as it is displayed figure 1 and Table 1.

Figure 1*: Learners Average Score (grades*)

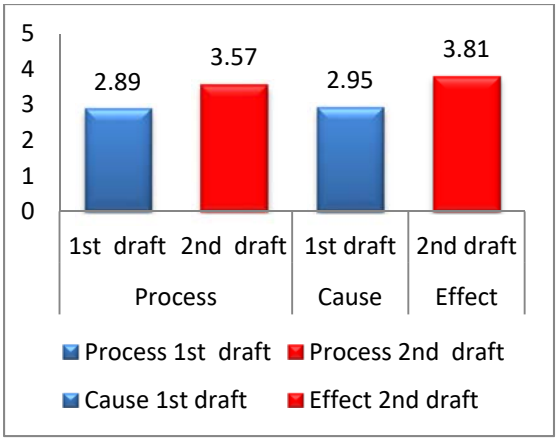


Table 1: *Comparison between Scores*

Average		Mean	Mode	Std. Dev.	CV
Process	1st draft	2.89	3.67	0.67	23.03 %
	2nd draft	3.57	3.33	0.63	17.71 %
Cause effect	1st draft	2.95	3.33	0.62	21.02 %
	2nd draft	3.81	3.50	0.60	15.62 %

In addition, the Chi-square (X^2) statistic test was used to show if there was significance between learners' scores and learners' classification. The Chi-square (X^2) statistic test is used to investigate whether distributions of categorical variables differ from one another (Glass & Mackey, 2008). To test if there was significance between scores and learners' classification, the Chi-square (X^2) statistic test showed that the results were significant. As it is displayed in Table 2, there were overall improvements among the three categories.

Accordingly, the essays from each learner's first and second drafts of each cycle were analyzed. A paired T-test was used to determine the significance of the improvement for each textual and linguistic characteristic. Results

showed that using employed metacognitive instruction was significant since the significance of each item was less than 0.05, $p < 0.000$, in both phases. In addition, the comparison of the means of the first drafts of each phase and the means of the second drafts clearly showed that there were significant improvements in the score of all bands of the writing rubrics (See table 2).

In order to answer the second research question and third question, it should be mentioned that self-monitoring capacities are the strategies learners use before, during, and after writing a text. First of all, the questionnaire was reliable since the value of Cronbach's alpha has the value $\alpha = 0.661$, so it is possible calculate the average for each phase. In order to answer the second research question, *"Does the use of metacognitive instruction promote learners' awareness about their own writing?"* it was necessary to find out if there was any the difference between the items of the first phase and the second phase. Thus, I used the Paired sample T-test, a parametric test used to compare the results of the same group of respondents. For the interpretation, a comparison between Sig (Degree of significance) with α (error ratio = 5% i.e. 0.05) should be carried out. The results show that there was no significant change items that foster during process writing strategies (*Sig 0. 633 > α)*, revising writing strategies (*Sig 0. 915 > α)* and planning writing strategies (*Sig = 0.524 >α).*

However, there was a significant change in the classifications of scores between first drafts and second drafts. And the learners' means scores changed from 2.89 to 3.57 and from 2.95 to 3.81 in a scale from 1 to 6. In addition, there was an improvement between final drafts from 3.57 to 3.81 between both first drafts and both second drafts (see Figure 2). The significance is clear when the comparison is done according the criteria of grades, as it is displayed in Table 2. First drafts indicated that the greatest percentage of learners were novice (with average score 3 and below) with 68% and 52% respectively. In addition, first drafts indicated that few learners were above average, 4% in the process assay and 8% in the cause and effect. The majority of learners were average learners with a percentage of 60% after receiving feedback about the process essay. In addition, the majority of learners after receiving feedback about cause and effect essay, in the second phase, became above average learners (see Figure 2).

Figure 2*: Comparison between 1st phase and 2nd phase of Writing Strategies Questionnaire*

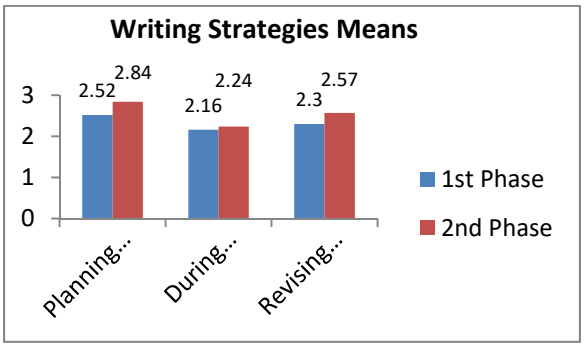


Table2: *Classification of the marks*

Essays		Nov.	Avg.	High	Sig (Chi square test)
Cause effect	1st draft	52%	40%	8%	0.001
	2nd draft	16%	32%	52%	
Process	1st draft	68%	28%	4%	0.000
	2nd draft	12%	60%	28%	

Even though there were no significant results in the overall development of self-monitoring capacities, there was a significant improvement in the learners' scores. The interval of time between the questionnaires was short (about eight weeks), and it was probably the cause for lack of significant results in the self-monitor indicator.

Also the detailed analysis that comprises the items of three different writing strategies and the classification of learners according to their level were significant. Furthermore, the analysis helped to answer the third research question, "*after learners were taught writing, which strategies do learners use and develop over time?"*

Novices, in the first phase, used fewer writing strategies than the second phase. Thus novices, in both phases, used fewer writing strategies than average and above average learners. They developed more planning strategies than revising and during writing

techniques. The most prominent results were found in the statements number 6, 15, 20, 23, and 26 (See Appendix A). Average learners, after writing their second essays, developed more planning strategies (five strategies) than the revising techniques (3 strategies), and fewer during writing techniques (two strategies). The last category, above average learners, developed more revising writing strategies (seven items) than planning strategies and during strategies (6 items) (See Appendix B).

There is a significant dispersion between the tendency of novices, average, and above average learners. Some of the prominent results were the two statements of the during process strategies where item number 34 with $\alpha = 0.006$, and item number 37 with $\alpha = 0.014$ (see Table 3). Other significant results were found in the revising strategies statements were item 5 with $\alpha = 0.045$ and item 9 with $\alpha = 0.021$And the most significant results indicated that the above average learners used these writing techniques more frequently than learners of other categories (See Appendix A). The common strategies used by all categories, according to the mean of leaners, were statements with frequent tendency, and the number items were 4, 6, 13, 15, 20, 22, 23, and 26 respectively (See Appendix B). In conclusion, the writing strategies questionnaires examined different techniques learners use before they write, during writing, and after they finish. Results show that some novice learners developed more planning strategies and fewer during and revising strategies as average and above average learners. Above average learners develop more revising techniques than average Learners.

5. Findings, Limitations and Pedagogical Implications

5.1 Findings

This study presents a unique contribution to the current metacognition instruction paradigm, and it yields several major findings. Throughout the semester, learners in this study developed writing strategies through metacognitive instruction, and they improved their writing skills and writing strategies. The results of the participants' writing strategies confirm the belief that writing is a complex process that combines planning, process and product activities (Reid, 2001). Furthermore, the findings confirm Torrance, Thomas, and Robinson's (2000) prediction. It states that finding out what writing strategies learners use offers an insight into the writing behavior of a group of writers who are likely to have trouble with a writing task of a genre and amplify that is new to them. The study also corroborates with Torrance, Thomas, and Robinson's (1994) findings where strategies vary depending on the learner's language level, from novice to proficient.

In alignment with Negretti's (2012) findings, learners reflected on their general writing practices, therefore, developing specific writing strategies that characterize effective writing. In addition, they thought about planning, drafting, and revision more than they thought in the past. According to the data, one can witness that learners focused on writing skill development and were not as aware of developing writing strategy at the same time. Even though students were not as aware of writing strategies as they were of writing skills, the results show that they began thinking about how writing strategies matter and using them. This complements Bransford, Brown, and Coking (2000) and Zimmerman and Schunk (2011) who noted metacognitive skills and metacognitive instruction facilitates knowledge of writing strategies.

Metacognition can also help students realize their areas of writing incompetence—helping them begin to adjust their strategies to gain competence in their writing ability, which aligned with Negretti (2012) study. Implementing metacognitive instructional strategies into a developmental writing course facilitated students' ability to transfer their understanding of the drafting, revising, and editing processes to other contexts beyond those of the course (Pacello, 2014). Also, the study helped one understand writing as a process while becoming more aware of how and to whom one writes a message.

Furthermore, the findings indicate that learners developed writing strategies, and these strategies depended on the learners' language level. Average learners developed more planning strategies, while above average learners developed more revising strategies. The probable cause for the development of planning

or pre-writing techniques is the writing approach methodology that enhances these techniques. It seems that both average and above average learners benefitted from this methodology and developed planning strategies. On the other hand, above average learners developed more revising strategies since revising techniques promote proficiency's development. Clearly, metacognitive instruction and metacognition awareness requires that learners attend their own thinking and revise them in order to write another draft, raises learners awareness of their concepts. These results are in concordance with Cohn and Stewart (2016) who demonstrated that administering metacognitive instruction helped students understand and employ their writing strategies during the writing process, but he did not distinguish between learners' levels. Consequently, novice learners need to learn how to develop writing strategies before, during, and after writing. In general, the types of strategies learners developed and employed indicated how they dealt with and succeeded in writing in English.

It is worth to mention that participants wrote a reflective paragraph in the end of the semester about their perspective of metacognitive instruction to develop writing strategies. The result indicated that learners have positive views regarding the effectiveness of the instruction of metacognitive in developing writing strategies. The students agreed that learning and practicing writing strategies could enhance their writing proficiency. Above average students were familiar with some revision techniques and mentioned that more practice would develop further these strategies. They did not elaborated about during writing strategies be due to the fact that these techniques are more mental activity than the practical and tangible ones used in planning and revising strategies. Some learners mentioned that were not familiar the writing strategies and their effectiveness. The findings of this study prove that perhaps one of the reasons that students have lack of knowledge about the effectiveness of these strategies is due to their unfamiliarity with the strategies. When they became familiar with the influence of these strategies in the process of writing, their perspective has changed, and they have become eager to learn how these strategies facilitate their writing abilities.

The findings demonstrated that explicit metacognitive strategy instruction, incorporated into foreign language classroom activities and tasks, can positively and significantly enhance writing achievement and self-efficacy. In practice, this study supported the idea that language classrooms should have a dual focus not only on teaching language skills and content but also on developing learning processes and strategies.

Because metacognitive instruction promotes students' ability to become of aware of writing skills gained and writing strategies deployed, it should be integrated into writing courses as a part of the syllabus. Metacognition instruction and developing learners' awareness were instrumental in facilitating the process of learners' development of writing skills and strategies (Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins, 1999). Therefore, instructors should employ specific metacognitive instruction through purposeful strategies in order to develop planning, during, and revising writing strategies in the domains of metacognitive awareness.

5.2 Limitations

One of the purposes of this study, to determine the success of using metacognitive instruction was achieved. However, some researchers may suggest that two essays are not authentic representations of all the expository genres that students use in academic settings, and a third expository genre should be needed so that new writing skills and writing strategies may be used and analyzed. A second limitation is that this study adopted a convenience sample, simply because I have access to the participants. Moreover, it would have been better, and more enriching and representative, to have a larger number of participants, but by the time I conducted the study, the number of learners who participated in the study was fifty.

Another drawback was the time allotted for the study. It would have been better if the study were extended to two consecutive semesters. The study would also have been further enriched interviews were carried out since it would have stressed their knowledge about their own perspectives about metacognitive instructions and writing strategies.

Even though many studies have shown that explicit metacognitive strategy can efficiently and significantly enhance writing skills and strategies and self- efficacy, it may hinder the learning process of low achievers. Thus, it should be taken into consideration the effective and motivational problems like doubt and fear from repeated failure experiences can lead to attitudes of learned helplessness whereby learners place their failures on aspects beyond their control. Secondly, less skilled writers may not have sufficient linguistic resources to facilitate the writing strategies development. Thus, low achievers should be identified in the beginning of the course so that instructors could take the steps to facilitate their learning process. In other word, instructors need to pay close attention to both skill (language skills and strategies) and will (self-motivation).

5.3 Implications & Future Thoughts

One pedagogical implication it that teaching metacognitive strategies explicitly can assist the students to not only improve their target language but also to achieve their goals in learning how to write a paper. The purpose of teaching learners these strategies is to help them to control their learning consciously and become independent and efficient writers. Moreover, the author stated that "Students who think and work strategically are more motivated to learn and have a higher sense of self-efficacy or confidence in their own learning ability" (Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins (1999), p.1). This means that when learners are familiar with using strategies, they become more successful in academic qualifications than those who are not familiar. Another point that teachers need to be aware of is to know how much training, mentoring and instruction is needed for the practitioners to enhance their learning ability. Finally, teachers need to be aware of the factors that may affect metacognitive strategies and organize their lesson plan accordingly. As highlighted by Green and Oxford (1995) stated, "The more a teacher knows about such factors, the more readily the teacher can come to grips with the nature of individual differences in the classroom," and that such knowledge "is the power to plan lessons so that students with many different characteristics, including varied strategies, can receive what they need" (p. 292).

Also, this study showed the correlation between metacognitive awareness and academic achievement; therefore, the questionnaire designed in this study can be a tool for instructors to screen learners in need of metacognitive instruction. The Writing Strategies Questionnaire can implemented in writing classes syllabus because it helps to determine what type of metacognitive knowledge and writing strategies learners already have acquired and which ones they need to learn to develop metacognitive strategies. Results of this study may support designing and training programs according learners' proficiency.

Future studies on metacognitive instructions and their relation to academic achievement and teaching performance should be carried out to find which practices are more successful than others. Moreover, studies should explore the inclusion of metacognitive methodology in university teaching programs and its effectiveness in teaching performance.

Also, future metacognitive instruction studies should also include learners' motivation and self-awareness and their influence on academic achievements, along with the development of writing strategies.

How students deal with metacognition to compensate their lack of knowledge should be further investigated. Also teaching metacognitive strategies will let students know that there are other ways to learn and that they are responsible for their own learning to a certain extent. Future research should focus on when students should engage not only in the development of writing strategies but also in the reflection process throughout the semester. If metacognition, or reflection, can enhance learners' ability to build writing skills and writing strategies as it did in this course and it has in others, researchers should seek to understand how often and at what points writing strategies and reflection should be integrated into the curriculum.

Do learners in the beginning of a writing course show similar changes in metacognitive awareness? Does change in metacognition or occur in similar order and magnitude for all learners? Moreover, more research should be conducted on how (e.g., use of writing strategies

tools - graph organizers and check lists, assignments, reflections, exercises) learners reach a conditional knowledge domain in a 15-week writing course. Perhaps, learners cannot develop cognitive strategies in one semester, so it should be implemented across curriculum.

References

1. Alnufaie, M., & Grenfell, M. (2012). EFL students' writing strategies in Saudi Arabian ESP writing classes: Perspectives on learning strategies in self-access language learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, *3*(4), 407-422. Retrieved on December, 2015, from http://sisaljournal.org/archives/dec12/alnufaie_grenfell

2. Bacha, N. N. (2002). Developing learners' academic writing skills in higher education: A study for educational reform. *Language and Education, 3*(16), 161-177. Retrieved on March 6, 2014, from http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500780208666826?journalCode=rlae20#.VAXMHsWSx5I

3. Bachman, L.F., & Palmer, A.S. (1996). .*Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.

4. Beach, R., & Friedrich, T. (2008). Response to writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 222-234). New York, NY: Guilford.

5. Biedenbach, S. B. (2004). Surviving the academy through process and practice: The impact of using a self-regulated strategy development approach for teaching. UMI Company. Retrieved on May , 2014, from http://sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hkul/3523573

6. Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.

7. Brunstein, J. C., & Glaser, C. (2011). Testing a path-analytic mediation model of how self-regulated writing strategies improve fourth graders' composition skills: A randomized controlled trial. *Journal of Educational Psychology, 103*(4), 922-938.

8. Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., and Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.

9. Chamot, A. U., & O'Malley, J.M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.

10. Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing, 12*(3), 267–296.

11. Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2003).The inner voice in writing. *Written Communication, 20*(1), 99-118.

12. Chenoweth, N. A. & Hayes, J. R. (2001) Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication 18*, 80-98.

13. Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T. M., & Swann, J. (2003). *Teaching academic writing*: *A toolkit for higher education*. London: Routledge

14. Cohen, A. D., & Weaver, S. J. (2005). *Styles and strategies-based instruction: A teachers' guide.*Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

15. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th Ed.). New York: Routledge Falmer.

16. Cohn, J. D., & Stewart, M. (2016). Promoting metacognitive thought through response to low-stakes reflective writing. *Journal of Response to Writing, 2*(1), 58–74. Retrieved from http://www.journalrw.org/index.php/jrw/article/view/51

17. Coutinho, S. A., & Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environments Research*, *11*, 2, 131-151.

18. Creswell, J. W. (2008). *Educational research. planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (3rd Ed.). Upper Saddle River: Person Education, Inc.

19. Deane, P., Oldendah, N., Quinlan, T., Fowles, M., Welsh, C., & Bivens-Tatum, J. (2008). *Cognitive Models of Writing: Writing proficiency as a complex integrated skill*. Princeton: EST.
20. Ellis, A. K. (2010). *Teaching, learning & assessment together: Reflective assessments for elementary classrooms*. Larchmont, NY.
21 Ellis, A. K., & Denton, D. (2010). *Teaching, learning & assessment together: Reflective assessments for middle and high school mathematics & science*. Larchmont, NY
22. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906
23. Flower, L., &. Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication, 32*, 365–87. Retrieved on October, 2013, from http://kdevries.net/teaching/teaching/wpcontent/uploads/2009/01/flowerhayes-81.pdf
24. Galbraith, D., & Torrance, M. (2004).Revision in the context of different drafting strategies. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.), L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.).Studies in writing. *Revision: Cognitive and instructional processes* (pp. 63–85). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
25. Gass, S. M., & Mackey, A. (2008). *Second language research: Methodology and design.* New York: Routledge.
26. Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning teaching second language learners in the mainstream classroom*. NH: Heinemann, Portsmouth
27. Green, J.M., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly, 29*(2), 261-297.
28. Gulikers, J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Kester, L. (2006). Relations between student perceptions of assessment authenticity, study approaches and learning outcome. *Studies in Educational Evaluation, 32*(4), 381-400. doi: 10.1016/j.stueduc.2006.10.003
29. Haidar, A. H., & Al Naqabi, A. K. (2008). Emiratii high school students' understandings of stoichiometry and the influence of metacognition on their understanding. *Research In Science & Technological Education, 26*(2), 215-237.
30. Hartley, J., & Branthwaite, A. (1989). The psychologist as wordsmith, a questionnaire study of the writing strategies of productive British Psychologists. *Higher Education, 18*, 423-458.
31. Huwari, I., & Hashima, N. (2011). Writing apprehension in English among Jordanian postgraduate students in UUM. *Academic Research International Journal, 1*(2), 190-198. Retrieved on February , 2014 from: http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.1%282%29/2011%281.2-16%29.pdf
34. Hyland, K., & Hyland, F. (Eds.). (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
32. Kharma, N., & Hajjaj, A. (1997). *Errors in English among Arabic speakers: Analysis and remedy*. Beirut: Librairie du Liban Publishers.
33. Kellogg, R. T. (1990). Effectiveness of prewriting strategies as a function of task demands. *American Journal of Psychology, 103*(3), 327-342.
34. Kellogg, R. T. (1987). Writing performance: Effects of cognitive strategies. *Written Communication*, *4*, 269-298.
35. Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D., & Van Den Bergh, H. (work in progress).*The effects of students' individual characteristics and writing instruction on learning-to-write.*(Article in progress).
36. Kieft, M., Rijlaarsdam, G., & Van Den Bergh, H. (2006). Writing as a learning tool: Testing the role of students' writing strategies. *European Journal of Psychology of Education*, *21*, 17-34. Retrieved on January 9, 2013, from http://www.jstor.org/discover/10.2307/23421406?uid=3738048&uid=2&uid=4&sid=21104113410681
37. Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review, II,* 203-270.
38. Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory into Practice, 41*(4), 212-218.
39. Laverpool, A. (2008). The efficacy of rereading as a metacognitive tool for reading comprehension monitoring. *Journal of College Reading and Learning, 38*(2), 31-48. doi: 10.1080/10790195.2008.10850307

40. MacArthur, C. A. (2007). Best practices in teaching evaluation and revision. In S.Graham, C., A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best Practices in Writing Instruction* (pp. 141–162). New York: Guilford.
41. McBride, D. M., & Dosher, A. B. (2002). A comparison of conscious and automatic memory processes for picture and word stimuli: A process dissociation analysis. *Consciousness and Cognitions, 11*(3), 423-460.
42. Malouff, J. M., Rooke, S. E., & Schutte, N. S. (2006). Simple strategies academics can use to help students improve their writing skills. *University of England*. Retrieved on June, 2014, from http://www.une.edu.au/about-une/academic-schools/bcss/news-and-events/psychology-community-activities/simple-strategies-academics-can-use-to-help-students-improve-their-writing-skills
43. Michalsky, T., Mevarech, Z., & Haibi, L. (2009). Elementary school children reading scientific texts: Effects of metacognitive instruction. *The Journal of Educational Research*, *102*(5), 363-374. doi: 10.3200/JOER.102.5.363-376
44. Medina, J. (2008). Brain rules: 12 principles for surviving and thriving at work, home, and school. Seattle, WA: Pear Press.
45. Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *TESL-EJ*, *6*(2), 1-20. Retrieved on April, 2012, from http:www.tesl.ej.org/wordpress/issues/volume6/ej22al/
46. Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation of performance. *Written Communication, 29*(2), 142- 179. doi: 10.1177/0741088312438529
47. Nuckles, M., Hubner, S., Dumer, S., & Renkl, A. (2010). Expertise reversal effects in writing-to-learn. Instructional Science: *An International Journal of the Learning Sciences, 38*(3), 237-258.
48. Pacello, J. (2014). Integrating metacognition into a developmental reading and writing course to promote skill transfer: An examination of student perceptions and experiences. *Journal of College Reading and Learning, 44*(2), 119- 140. Retrieved on January 2015, from https://eric.ed.gov/?id=EJ1089200
49. Parks, A. R. (2014, November). *What were you thinking?: Using rhetorical stories to teach metacognition in the writing classroom*. Presentation at the NCTE annual convention, Washington, DC.
50. Perry, F. L. Jr. (2005). *Research in applied linguistics: Becoming a discerning consumer.* New York: Routledge.
51. Petrić, B., & Czarl, B. (2003). Validating a writing strategy questionnaire. *System*, *31*,187-215. Retrieved on January, 2013, from http://www.researchgate.net/profile/.../53f45ff50cf22be01c3eaacd.pdf
52. Pressley, M. & McCormick, C. B. (2007). *Child and adolescent development for educators*. New York, NY: Guilford Press.
53. Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessment. *Theory into Practice, 41*(4), 219-25.
54. Rabab'ah, G. (2005). Communication problems facing Arab learners of English: A personal perspective. *TEFL Web Journal*, *2*(1), 15-30. Retrieved on February, 2014, from: http://www.jllonline.co.uk/journal/jllearn/3_1/rababah.pdf.
55. Reid, J. M. (2001). The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages. In R. Cater & D. Nunan (Ed.), *Writing* (p.23-33). Cambridge: Cambridge University Press.
56. Tobin, L. (2001). Process pedagogy. In G. Tate, A. Rupiper, & K. Schick (Eds.). *A guide to composition pedagogies* (pp. 1–18). New York: Oxford.
57. Torrance, M., Thomas, G., V., & Robinson, E. J. (2000). Individual differences in undergraduate essay- Writing strategies. *Higher Education*.*39*(2), 181-200.
58. Torrance, M., Thomas, G., V., & Robinson, E. J. (1994). The writing strategies of graduate research students in the social. *Higher Education*, *27*(3), 379-392. Retrieved on February, 2013, from http://www.jstor.org/stable/3448190?origin=JSTOR-pdf
58. Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
59. Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.

Appendix A

Writing Strategies Significance between the two phases.

		Mean			Sig
		Novice	Average	High	
1	Before I hand in my text, I check whether it is structured logically.	2.33	3.13	3.57	0.103
2	I pay much attention to whether I'm satisfied with my text myself.	1.67	2.18	2.18	0.344
3	Writing helps me to clarify my thoughts.	2.33	3.27	3.00	0.574
4	When I write a text, I question myself from time to time whether the text is comprehensible for my readers.	3.00	3.00	3.43	0.487
5	When I write a text, I find it difficult to form ideas about which I can write.	4.00	2.87	2.57	**0.045**
6	Before I start to write a text, I prefer to write down some thoughts on a scribbling paper to discover what I think about the topic.	2.97	3.13	3.00	0.879
7	While writing, I regularly check whether my text doesn't contain sentences that are too long or incorrect.	1.67	2.40	2.57	0.268
8	I pay much attention to skipping sentences or thoughts.	3.57	3.27	4.00	0.756
9	When I reread and rewrite my text, the structure of the text may change a lot.	3.00	2.67	1.71	**0.021**
10	When I rewrite my texts, the content often changes a lot.	3.67	2.38	2.88	0.105
11	I usually hand in my text without checking whether the paragraphs are well arranged.	4.33	2.75	2.75	0.128
12	When I have finished writing, I reread and improve it a lot: this may change a lot in my text.	2.37	2.14	3.25	0.246
13	I have to reread the texts I wrote to prevent redundancies.	1.67	2.52	2.00	0.259
14	Usually, the texts I write are not very creative.	3.00	3.33	2.86	0.533
15	When I know what to write globally, I write my texts very easily.	2.25	1.53	1.71	0.427
16	Planning a text is not useful for me.	4.67	3.60	3.71	0.285
17	When I start writing, I don't know what the content of the text will be.	3.67	3.60	3.29	0.861
18	When I write a text, I spend a lot of time thinking on how to approach it.	2.67	2.13	2.00	0.535
19	Before I start to write, it is clear for me what I want to achieve with my readers.	2.17	2.13	2.57	0.496
20	Before writing a text, I jot down some notes on a scribbling paper. Later, I elaborate these notes.	2.59	2.27	3.00	0.734
21	I always use a diagram before I start to write.	2.67	3.00	3.86	0.662
22	Before I start to write, I have to know what the content of the text will be. Therefore, planning is important for my writing.	2.33	3.20	3.14	0.838
23	I need to have my thoughts clear, before I can start to write.	3.20	3.33	3.00	0.650
24	When writing, I sometimes write paragraphs of which I know that they are not yet correct, but I prefer to continue writing.	1.00	2.27	3.14	0.430
25	When I reread my texts, sometimes they are very chaotic.	3.33	3.00	2.40	0.509
26	Before I write down a sentence, I have it clear in my mind.	2.31	3.14	2.00	0.313

27	If new ideas emerge, I try to ignore them and focus on the ones I have at the beginning.	3.00	2.87	3.40	0.453
28	If the topic is not known to me, I stop writing.	1.33	0.93	1.71	0.514
29	I think about ideas in Arabic and then I literally translate into English.	3.43	3.33	2.28	0.598
30	When I write, I think about the reader of my writing.	1.33	2.13	2.71	0.170
31	If new ideas emerge, I try to ignore them and focus on the ones I have at the beginning.	2.29	3.00	3.15	0.129
32	I try to use a lot of vocabulary.	1.67	2.33	2.86	0.242
33	I try to make use of complex grammatical structures.	3.00	2.53	2.86	0.725
34	I delete or change a word, a phrase or a sentence when I am not sure about spelling or grammar.	1.71	2.40	3.67	**0.006**
35	I try to imitate previous professional essays that I have read.	3.33	2.60	3.38	0.381
36	I keep editing until I finish writing the whole passage.	2.00	2.60	2.71	0.530
37	I write more than one draft before handing in the final draft of the essay.	4.67	2.60	2.57	**0.014**
38	When I finish writing my paper, I hand it in without reading.	4.67	4.20	3.29	0.143

Appendix B

Writing Strategies Comparison between the 1st Phase and 2nd Phase

During Writing Strategies Items		Above Average Learners' Mean	
		1st Phase	2nd Phase
27	If new ideas emerge, I try to ignore them and focus on the ones I have at the beginning.	4.00	2.81
28	If the topic is not known to me, I stop writing.	3.00	2.29
29	I think about ideas in Arabic and then I literally translate into English.	3.00	1.57
31	If new ideas emerge, I try to ignore them and focus on the ones I have at the beginning.	4.00	2.29
34	I delete or change a word, a phrase or a sentence when I am not sure about spelling or grammar.	4.02	3. 72
35	I try to imitate previous professional essays that I have read.	4.50	2.29
37	I write more than one draft before handing in the final draft of the essay.	2.00	2.57

Revising Strategies Items		Above Average Learners' Mean	
		1st phase	2nd phase
1	Before I hand in my text, I check whether it is structured logically.	3. 18	3.97
2	I pay attention to whether I'm satisfied with my text myself.	1.86	2.50
10	When I rewrite my texts, the content often changes a lot.	2.77	3.00
11	I usually hand in my text without checking whether the paragraphs are well arranged.	3.00	2.50
12	When I have finished writing, I reread and improve it a lot: this may change a lot in my text.	3.50	3.00
13	I have to reread the texts I wrote to prevent redundancies.	2.50	3.00
14	Usually, the texts I write are not very creative.	3.50	2.32
25	When I reread my texts, sometimes they are very chaotic	2.67	2.14

Planning Strategies Items		Average Learners' Mean	
		1st phase	2nd Phase
3	Writing helps me to clarify my thoughts.	3.00	3.53
8	I pay attention to skipping sentences or thoughts.	3.00	3.53
19	Before I start to write, it is clear for me what I want to achieve with my readers.	2.87	3.40
22	Before I start to write, I have to know what the content of the text will be. Therefore, planning is important for my writing.	3.00	3.40
26	Before I write down a sentence, I have it clear in my mind.	3.47	2.80

During Writing Strategies Items		Average Learners' Mean	
		1st Phase	2nd Phase
31	If new ideas emerge, I try to ignore them and focus on the ones I have at the beginning.	2.60	3.40
35	I try to imitate previous professional essays that I have read.	2.30	2.87

Revising Strategies Items		Average Learners' Mean	
		1st phase	2nd phase
11	I usually hand in my text without checking whether the paragraphs are well arranged.	3.18	2.32
12	When I have finished writing, I reread and improve it a lot: this may change a lot in my text.	1.80	2.47
13	I have to reread the texts I wrote to prevent redundancies.	2.13	2.90

Planning Strategies Items		Novice Learners' Average	
		1st phase	2nd phase
6	Before I start to write a text, I prefer to write down some thoughts on a scribbling paper to discover what I think about the topic.	2.54	3.40
15	When I know what to write globally, I write my texts very easily.	2.50	3.00
20	Before writing a text, I jot down some notes on a scribbling paper. Later, I elaborate these notes.	2.38	2.80
23	I need to have my thoughts clear, before I can start to write.	3.00	3.40
26	Before I write down a sentence, I have it clear in my mind.	2.08	2.54

الإطار الوطني للمؤهلات وأثره على جودة البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي

الدكتور أحمد منصور / هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها
Dr.AMansourJo@gmail.com
+962775550222

ملخص

تهدف الدراسة إلى تحديد الأسس والآليات التي تسخر تطبيق الإطار الوطني للمؤهلات في تطوير البرامج الأكاديمية وتقييمها، بما يخدم ضمان جودة المخرجات التعلمية، وربطها بشكل مباشر بالمؤهلات التي تلبي حاجات سوق العمل ومتطلباته. حيث اعتمدت الدراسة في التحليل على عينة مكونة من (35) خطة دراسية منها (26) لبرامج بكالوريوس، و(9) لبرامج ماجستير، ومنها (15) تخصصات انسانية، و(20) تخصصات علمية. وقد توصلت الدراسة الى عدة نتائج منها؛ وجود علاقة ارتباط قوية بين المؤهلات كما وصفت في الإطار الوطني للمؤهلات وبين مخرجات التعلم في الخطط الدراسية، ووجود أثر ملموس في تحسين مخرجات التعلم للخطط الدراسية التي صممت بالاستناد إلى نهج مخرجات التعلم للبرامج الاكاديمية. وأوصت الدراسة بأهمية تطوير الإطار الوطني للمؤهلات ليشمل مراحل التعليم المبكر والتعليم العام والمؤهلات غير الأكاديمية.

كما خلصت الدراسة إلى صياغة خوارزمية جديدة مبنية على مصفوفات الارتباط بين مخرجات التعلم والمحتوى الدراسي، وبين مخرجات التعلم واستراتيجيات التعليم وأساليبه، وطرق التقويم وأدواته، قابلة للاستخدام والتطبيق لأي خطة دراسية في مؤسسات التعليم العالي.

الكلمات الدالة: الإطار الوطني للمؤهلات، مخرجات التعلم، الخطط الدراسية، ضمان الجودة، البرامج الأكاديمية

المبحث الاول: الإطار العام للدراسة

أولاً: مقدمة الدراسة: Introduction of study

تسعى مؤسسات التعليم العالي باستمرار لتطوير برامجها الأكاديمية، وما تحتويه من خطط دراسية ومساقات تعليمية، من خلال تقييمها بالاستناد إلى معايير ضمان الجودة؛ لتقديم مخرجات تعلمية منافسة تتناسب ومتطلبات سوق 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 و مسوحات ودراسات تتعلق باحتياجات سوق العمل لخريجي الأقسام الاكاديمية، مع التركيز على النوعية.

إن الانفتاح الاقتصادي منقطع النظير، وسهولة تنقل الخريجين وعملهم في أماكن مختلفة من العالم، وحركة الاستثمارات الدولية، زادت من الحاجة إلى فهم مشترك وموحد لما هو متوقع من كل مستوى من مستويات المؤهلات، ليتمكن أرباب العمل من تقييم مؤهلات موظفيهم بغض النظر عما درسوه أو أين درسوه، ومن هنا انتشرت أطر المؤهلات في كل انحاء العالم.

التي تتبنى التوقعات الخاصة بالمؤهلات والمستندة إلى مخرجات تعلمية تلبي حاجات سوق العمل، ليس فقط بالركون إلى المجالات المعرفية واكتساب المهارات، بل تتعدى ذلك إلى مدى أوسع وأشمل من مخرجات التعلم ذات العلاقة بالسمات الشخصية، مثل الأمانة والموثوقية، والقدرة على العمل بروح الفريق، والقيادة، والتفكير المنطقي وحل المشكلات، والقدرة على التواصل مع أوسع نطاق من الجمهور، والميول والتوجهات والمشاعر ذات البعد الإيجابي.

إن معايير الاعتماد والجودة تتناول في مؤشراتها جميع مدخلات وابعاد العملية الاكاديمية، ومن أهم هذه الأبعاد جودة البرامج التعليمية، حيث تتأثر عملية إنجاز هذه الأخيرة بمدى جودة مجموعة من البنود المتكاملة لتحدث هذه البرامج التغيير المطلوب في المعارف والمهارات والسلوكيات المرغوبة من قبل سوق العمل والواجب توفرها في خريج هذه البرامج.

إن الخطط الدراسية التي تعتمد الإطار الوطني للمؤهلات مرجعاً لها، وتستند إلى مخرجات تعلم واسعة النطاق تشمل المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال النفسحركي هي الأكثر فاعلية في تحسين نوعية المخرجات التعلمية، وتأهيل الخريجين لسوق العمل بالمستوى المطلوب.

ثانياً: مشكلة الدراسة: Problem of The study

من المعروف أن الخطط الدراسية للبرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي تستند إلى معايير الاعتماد الأكاديمي التي تصدر عن هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها، وأهم هذه المعايير مصفوفة المجالات المعرفية للتخصص، والتي تتضمن المجال المعرفي عامودياً، وعدد الساعات النظرية والعملية اللازمة لكل مجال معرفي أفقياً، والالتزام بهذه المصفوفة يعني تقييد الخطط الدراسية بمجموعة من السمات غير المحمودة، وأهمها:

1. حصر الأهداف التعليمية بمجال واحد هو المجال المعرفي، على حساب المجال الوجداني والمجال النفسحركي.
2. التركيز على المستويات الأدنى في المجال المعرفي (التذكر، الإدراك، والتطبيق) لارتباط المواد الدراسية بساعات محددة مسبقاً.
3. عدم وجود ترابط بين اهداف المتطلبات الدراسية العامة، والمتطلبات الدراسية للتخصص، مما يغيب مفهوم التكامل والشمولية.
4. عدم الاستناد إلى مخرجات التعلم في تصميم الخطط الدراسية، الأمر الذي لا يبني هوية المؤهل المطلوب في التخصص، بل يركز على نوع وحجم المواضيع التي يدرسها الطالب.

5. عدم إدراك الطلبة لأهمية المواد الدراسية التي يدرسونها، وعدم تمكنهم من ربطها ببعضها البعض لغايات بناء مواصفات المؤهل المطلوب.

لذا نجد أنفسنا أمام مشكلة ذات شقين، أحدهما يتعلق بإعادة صياغة معايير الاعتماد الخاص للتخصصات والبرامج الأكاديمية، والأخر يتعلق بإيجاد آلية لربط الخطط الدراسية للتخصصات والبرامج الأكاديمية بالحاجات الحالية والمستقبلية لسوق العمل. لذا نستطيع صياغة مشكلة الدراسة بالصورة التالية:

ضرورة إيجاد آلية لربط الخطط الدراسية للتخصصات والبرامج الأكاديمية بالحاجات الحالية والمستقبلية لسوق العمل بما يتوافق ومعايير الاعتماد الخاص للتخصصات والبرامج الأكاديمية.

ثالثاً: فرضية الدراسة: Hypotheses of the study

تسعى الدراسة إلى إيجاد حل مزدوج لشقي المشكلة في بناء وتطوير الخطط الدراسية للتخصصات والبرامج الأكاديمية، المتعلق منها بمعايير الاعتماد، والمتعلق منها بحاجات سوق العمل، وذلك من خلال ربط الشقين بالإطار الوطني للمؤهلات، كون الإطار الوطني للمؤهلات يحدد ما هو المطلوب من الخريج (مخرجات التعلم المتوقعة) عند اتمامه بنجاح برنامج دراسي في تخصص ما، ويحدد في نفس الوقت ما هي المؤهلات المطلوب توفرها في الخريج لتلبية متطلبات سوق العمل في تخصص ما، لهذا يكون الإطار الوطني للمؤهلات المرجع في تحديد معايير الاعتماد الخاص الذي تستند إليه آليات تصميم الخطط الدراسية، ويشكل في نفس الوقت المرجع في تحديد مخرجات التعلم المطلوبة في تأهيل الخريج لسوق العمل.

وعليه يمكن صياغة الفرضية الرئيسية بالشكل التالي:

هل يمكن أن يشكل الإطار الوطني للمؤهلات مرجعاً متكاملاً لبناء وتطوير الخطط الدراسية للبرامج الأكاديمية، بحيث يجعلها تتوافق ومعايير الاعتماد وضمان الجودة، وتلبي متطلبات سوق العمل.

رابعاً: اهداف الدراسة: Objectives of the study

أهداف هذه الدراسة يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

1. إعادة صياغة معايير الاعتماد الخاص للتخصصات والبرامج الأكاديمية، بالاستناد إلى الإطار الوطني للمؤهلات، من خلال توسعة مفهوم المجالات المعرفية لتشمل المجالات الوجدانية والمجالات النفسحركية، وما يرافق ذلك من متطلبات في الوسائل والتجهيزات المطلوبة لاعتماد البرنامج الأكاديمي.
2. تحويل الأهداف التعليمية للبرامج الأكاديمية إلى مخرجات تعليمية وتعلمية، تستند إليها الخطط الدراسية وموضوعاتها في تأهيل الخريجين بما يتلاءم ومتطلبات الإطار الوطني للمؤهلات.
3. بناء مصفوفات تربط مخرجات التعلم باستراتيجيات التعليم وأساليبه، وتربط المخرجات التعلمية بطرق التقويم وأدواته على مستوى البرنامج الدراسي ومستوى كل مادة دراسية ضمن هذا البرنامج.

خامساً: أهمية الدراسة: Importance of the study

تتمثل أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

1. **الناحية العلمية:** تقديم مدخل جديد لآليات تطوير معايير الاعتماد الخاص للبرامج الأكاديمية، واستحداث خوارزمية جديدة لتصميم الخطط الدراسية تستند إلى مخرجات التعلم بدلاً عن الأهداف التعليمية، بالاستناد إلى مفهوم المؤهل كمفهوم يتجاوز المعرفة والمهارة إلى بناء الشخصية المهنية المتخصصة القادرة على التطوير والريادة والإبداع.

2. **الناحية الاكاديمية:** إحداث نقلة نوعية في جودة البرامج الاكاديمية، من خلال ربطها بشكل مباشر في الإطار الوطني للمؤهلات، وما ينتج عن هذا الارتباط من تصميم وبناء لمصفوفات المخرجات التعلمية بالمحتوى والموضوعات المطروحة في الخطط الدراسية، واستراتيجيات التعليم والتعلم وأساليبه ووسائله، ومنظومة التقويم وأدواته.
3. **الناحية التطبيقية:** تساهم نتائج وتوصيات هذه الدراسة بمساعدة متخذي القرار في مجال تصميم وبناء الخطط الدراسية لمعالجة مواطن الخلل والقصور في تطبيق معايير الاعتماد والجودة التعليمية في الجامعات وصولاً إلى مخرجات تعلمية متوافقة مع سوق العمل ذات كفايات عالية ومميزة.

سادساً: المفاهيم الإجرائية للدراسة Definitions of Terms

1. **الإطار الوطني للمؤهلات:** هو الإطار الذي تم اعتماده من قبل رئاسة الوزراء في الأردن والخاص بالتعليم العالي حصراً، والذي يحدد المؤهلات التي يجب توفرها في خريج كل مستوى أكاديمي. (سيتم توسعته لاحقاً ليشمل جميع المستويات من الطفولة المبكرة إلى أعلى الدرجات العلمية، وسيشمل أيضاً المستويات التأهيلية غير الأكاديمية).
2. **التخصص:** هو المجال المهني الذي يختار الطالب دراسته أكاديمياً في الجامعة، ويجب أن يكون معتمداً اعتماداً خاصاً من قبل هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها، وتوفر الجامعة جميع المتطلبات المتعلقة بتنفيذه.
3. **البرنامج الأكاديمي:** الدرجة العلمية في تخصص ما (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه) ويجب توفر خطة دراسية لكل برنامج قابلة للتنفيذ والقياس.
4. **الخطة الدراسية:** مجموعة من المواد الدراسية وساعاتها المعتمدة، تتضمن متطلبات عامة ومتطلبات تخصصية، مرتبة بطريقة تسلسلية مترابطة مبنية على أساس متطلبات سابقة ومتطلبات لاحقة حسب المستوى الدراسي، على الطالب اجتيازها بنجاح للحصول على درجة علمية في برنامج ما لتخصص محدد.
5. **مخرجات التعلم:** عبارات توضح ما هو متوقع من الطالب معرفته وفهمه، و/أو أن يكون قادراً على إظهاره من معارف ومهارات وميول وتوجهات وكفايات بعد الانتهاء من عملية التعلم.
6. **التقييم الذاتي:** عملية داخلية مستمرة تعنى بجمع المعلومات وتحليلها باستخدام أدوات مصممة لهذه الغاية باستخدام أساليب إحصائية ورياضية بشكل دوري بالاستناد إلى معايير الاعتماد وضمان الجودة.
7. **جودة البرامج التعليمية:** مجموعة متكاملة ومنظمة من المواد الدراسية والمكونات الأكاديمية النظرية والتطبيقية تشمل التخطيط والتنفيذ والفاعلية، والتي تؤدي للحصول على درجة أكاديمية بعد اجتياز جميع مراحل البرنامج بنجاح.

سابعاً: حدود الدراسة: The limitations of the study

اقتصرت حدود الدراسة على ما يلي:

1. **حدود مادية:** تم تحليل مكونات (35) تخصص في المجالات الانسانية والعلمية، شملت (26) خطة دراسية لبرامج البكالوريوس، و(9) خطط دراسية لبرامج الماجستير.
2. **حدود زمنية:** أجريت هذه الدراسة في الربع الأخير من العام 2017.

المبحث الثاني: الطريقة والإجراءات

المركز الوطني لتنمية الموارد البشريّة:

يصدر المركز الوطني لتنمية الموارد البشريّة كل عامين كتيب الموارد البشريّة، الذي يعد مرجعاً للمعلومات المتعلقة بالموارد البشريّة في الأردن. ويتضمن الكتيب الصادر في العام 2017 البيانات المتعلقة بسوق العمل متمثلة بمؤشرات الموارد البشريّة، وبيانات

المشتغلين والمتعطلين الأردنيّين، واتجاهات الطلب على الأيدي العاملة الأردنيّة وفقاً لإعلانات جريدة الرأي، وبيانات العمالة الوافدة، كما ويستعرض الكتيب بيانات المشتركين والمنفكين من الضمان الاجتماعيّ، وبيانات الموظفين الخاضعين لنظام الخدمة المدنيّة، وبيانات طالبي التوظيف والمعينين من خلال ديوان الخدمة المدنيّة، كما يبين الكتيب بيانات التعليم والمتمثلة ببيانات الطلبة في الجامعات الأردنيّة، وبيانات طلبة كليّات المجتمع، وبيانات طلبة التعليم المهنيّ. ويتطرق كذلك لبيانات مؤسسة التدريب المهني والشركة الوطنية للتشغيل والتدريب، اضافة الى الأسر المستفيدة من صندوق المعونة الوطنيّة، وبيانات المشاريع المموّلة من صندوق التنمية والتشغيل، وبيانات المتسولين.

وعليه فإن المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية يربط بشكل دقيق بين أعداد المتواجدين في سوق العمل، وبين المتوقع تواجدهم في سوق العمل من خريجي الجامعات والمعاهد والكليات والمدارس، ولكنه لا يضع الاستراتيجيات الملائمة لمواجه التحديات المستقبلية في إيجاد الفرص والشواغر لاستيعاب الكم المتنامي من الخريجين سنوياً، ولا يقدم وصفاً لنوعية المؤهلات المطلوبة وجودة الخريجين الأمر الذي أكد ضرورة خلق الإطار الوطني للمؤهلات كمرجع متكامل يستند إليه جميع أصحاب العلاقة.

الإطار الوطني للمؤهلات:

الإطار الوطني للمؤهلات يضمن النوعية والمؤهلات المطلوبة وجودة الخريجين، كونه يمثل منظومة متكاملة تربط بين المستويات التعليمية والمؤهلات المطلوبة لسوق العمل، حيث تم تحديد عشرة مستويات تعليمية تبدأ من التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (ما قبل المدرسة) وتنتهي بأعلى الدرجات العلمية (الدكتوراه)، وتتضمن مصفوفة الإطار الوطني للمؤهلات، وصفاً دقيقاً للمخرجات المطلوب تحققها في كل مستوى من المستويات العشر تشمل المجال المعرفي والمهارات والكفايات، كما هو مبين في الجدول رقم (1).

الإطار الوطني للمؤهلات هو تصنيف هرمي لمستويات برامج التعليم الرسمية وما يرتبط بها من مؤهلات وشهادات بحيث يتم تحديد واصفات لكل مستوى لتحديد المعارف والمهارات والكفايات التي ينبغي أن تكون مرتبطة بالمؤهل. مما يتيح ضمان جودة المؤهلات ووضع معايير تستند إلى مخرجات التعلم لتطوير البرامج التعليمية التي تقود الى المؤهلات مما يتيح القدرة على تطوير وتقييم وتحسين نوعية التعليم في عدد من السياقات وعادة ما توجد أطر المؤهلات على المستوى الوطني والإقليمي والدولي.

ضرورات الإطار الوطني للمؤهلات:

1. التنوع الكبير للمؤهلات في الأردن وعدم وجود تنظيم للمؤسسات المانحة للمؤهلات، وعدم وجود تخصصية لدى المؤسسات التعليمية في أنواع معينة من التعليم مما يعني حصول الطلبة على تعليم غير معروف المؤهلات التي يقود لها.
2. تم بناء معظم البرامج التعليمية بدون استعمال مخرجات تعلم واضحة ومدروسة وبالتالي فإنه لا بد من إيجاد مرجع لتصميم مخرجات التعلم لجميع البرامج التعليمية في المملكة.
3. لا يمكن الاعتراف بالخبرات في الوضع الحالي إذا لم تكن ضمن برامج تعليمية معتمدة وذلك بسبب عدم وجود مرجعية.
4. صعوبة الانتقال بين مراحل التعليم وأنواعه وأصنافه حالياً بسبب عدم وضوح مخرجات التعلم في كل مرحلة وعدم وضوح المستوى الذي يقود اليه برنامج تعليمي معين.
5. الفجوة الكبيرة بين مفهوم المؤهل لدى المؤسسة التعليمية ومشغلي الخريجين حيث لا تقدم المؤسسة التعليمية معلومات عن المؤهلات التي تقود اليها برامجها وبالتالي فلا يستطيع المشغل تحديد مستوى المؤهل او نوعه او فائدته للعمل.
6. ان غالبية الدول لديها إطار للمؤهلات وهذا يعني أن عدم وجوده في المملكة سيؤدي إلى احتمالية عدم الاعتراف بالمؤهلات الأردنية في خارج المملكة بسبب عدم تحديد مستواها أو مخرجاتها التعليمية وعدم توكيد جودتها.

أهداف الإطار الوطني للمؤهلات:

1. توفير مرجع تسترشد به المؤسسات التعليمية في عمليات التخطيط والمراجعة الذاتية.
2. توفير مرجع لمعايير الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات والبرامج التعليمية.
3. مساعدة جهات التوظيف في التعرف على المعارف والمهارات المتوقعة من الخريجين.
4. تسهيل الاعتراف بالمؤهلات الصادرة من الدول الأخرى.
5. تسهيل التنقل بين المؤسسات التعليمية المحلية.
6. تعريف وتسهيل الانتقال بين مراحل وانواع التعليم المختلفة.
7. تسهيل الاعتراف بالمؤهلات لدى مؤسسات المجتمع الحكومية والخاصة المشغلة للخريجين.
8. تسهيل عملية الموافقة على طرح برامج جديدة في مؤسسات التعليم المختلفة.
9. الاعتراف بالمؤهلات غير الرسمية (الخبرات العملية، الدورات التدريبية، الخ).
10. تحديد متطلبات الحد الادنى للمؤهلات "على المستوى الوطني" من خلال نواتج التعلم المرتقبة لكل مؤهل.
11. توفير مقياس لتوافق المؤهلات الأردنية مع المؤهلات العالمية.

الجدول.1 واصفات المستويات للإطار الوطني للمؤهلات (Level Descriptors)

المستوى	المؤهل الرئيسي	المعرفة	المهارات	الكفايات
10	**دكتوراه**	▪ خلق المعرفة الجديدة على حدود أحدث ما توصل له العلم في مجال الدراسة وعلى الحدود بين المجالات من خلال البحث العلمي النوعي المقنع بمن يراجعه من الأقران	▪ إظهار القدرة على تصور وتصميم وتنفيذ وإتقان مهارات وطرائق البحث العلمي مع المعرفة التامة بمفاهيم النزاهة العلمية ▪ تحليل نقدي وتقييم وتجميع الأفكار الجديدة والمعقدة ▪ حل المشاكل الحرجة في البحث و/أو الابتكار وتوسيع وإعادة تعريف المعرفة الإجرائية القائمة أو الممارسة المهنية	▪ القدرة على إظهار سلطة معرفية كبيرة ▪ القدرة على الابتكار، والاستقلالية ▪ النزاهة العلمية والمهنية ▪ الالتزام المستمر لتطوير الأفكار أو العمليات الجديدة على حدود أحدث ما توصل له العلم في مجال الدراسة بما في ذلك البحث العلمي، نشر نتائج البحوث على أقرانهم، ▪ نقد تطبيق المعرفة في سياق معين. ▪ القدرة على فهم القيم الاجتماعية وإظهار قدرات قيادية لتغيير تلك القيم.

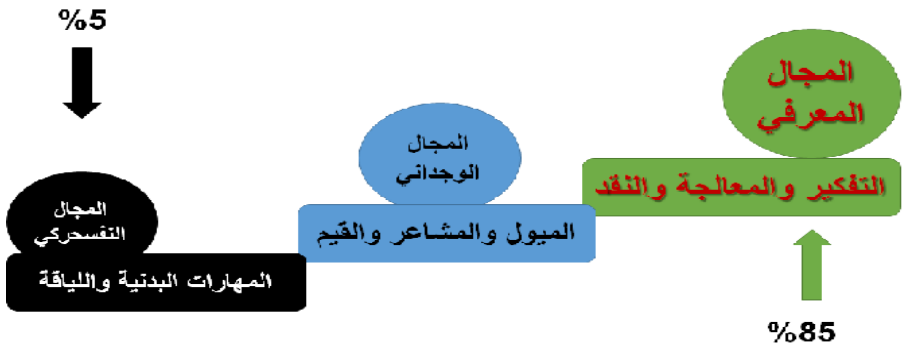
المستوى	المؤهل الرئيسي	المعرفة	المهارات	الكفايات
9	ماجستير	▪ المعرفة المتخصصة على حدود أحدث ما توصل له العلم في مجال الدراسة، ▪ القدرة على التفكير النقدي لقضايا المعرفة في مجال التعلم وعلى الواجهة بين مختلف المجالات ▪ المعرفة الكافية باستراتيجيات الإبداع	▪ إظهار القدرة على تطبيق المهارات المتخصصة في حل المشاكل المطلوبة في البحث العلمي ▪ القدرة على ابتكار مهارات جديدة، وأدوات، وإجراءات على مستوى عال بما في ذلك المهارات التكنولوجية الجديدة والناشئة ▪ القدرة على دمج المعرفة من مختلف مجالات التعلم.	▪ التعامل مع التعقيد في المسائل العلمية وإدارته صياغة الأحكام وتحويل الممارسات الجيدة ▪ إدارة سياقات الدراسة المبهمة والتي تتطلب نهجا استراتيجيا جديدا ▪ الشروع في الاجراءات وتقييم الذات ▪ تحمل مسؤولية عمل الفريق ▪ المساهمة في المعرفة المهنية ▪ القدرة على مراجعة أداء الفريق
8	الدبلوم العالي	▪ لم يتم تحديد المعرفة والمهارات والكفايات الخاصة بهذا المستوى (النسخة المقترحة للإطار الوطني للمؤهلات).		
7	بكالوريوس	▪ فهم منهجي للنظريات والمفاهيم والمبادئ والتعميمات المتعلقة بمجال التعلم والتي بعضها على حدود أحدث ما توصل له العلم	▪ اتقان المهارات والأدوات المطلوبة لحل المشاكل المعقدة في مجال متخصص من الدراسة	▪ إدارة الأنشطة والمشاريع ▪ تحمل المسؤولية عن اتخاذ القرارات في سياقات العمل أو الدراسة ▪ تحمل مسؤولية عمل المجموعات والعمل بفاعلية بتوجيه من الاقران ▪ نقل وتطبيق المهارات الشخصية والإبداعية في مجموعة من السياقات
6	دبلوم نوع 3	▪ المعرفة بمحدودية المعارف الحالية والقدرة على التعرف على مصادر معرفة جديدة ▪ دمج المفاهيم عبر مجموعة متنوعة من المجالات ▪ المعرفة المتخصصة عبر مجموعة متنوعة من المجالات	▪ إظهار التخصصية الفنية الإبداعية أو المهارات المفاهيمية والأدوات في مجال الدراسة ▪ القدرة على ممارسة تقييم التخطيط، والتصميم وممارسة الوظائف الفنية والإشرافية المتعلقة بالمنتجات أو الخدمات أو العمليات	▪ استخدام التشخيص والمهارات الإبداعية في مجموعة وظائف واسعة ومجموعة سياقات متنوعة ▪ قبول المساءلة عن نتائج أعماله وأعمال الفريق ▪ تحمل مسؤولية الإشراف على عمل الآخرين في مجالات عمل محددة ▪ اتخاذ المبادرة لتحديد احتياجاته من التعلم والتفاعل بفاعلية في مجموعة التعلم ▪ التعبير عن رؤيا للعالم والتعبير عن التضامن مع الآخرين

المستوى	المؤهل الرئيسي	المعرفة	المهارات	الكفايات
5	دبلوم نوع 2	▪ المعرفة المتخصصة في مجال واسع ▪ المعرفة ببعض المفاهيم النظرية والتفكير المجرد في مجال الدراسة	▪ إظهار مجموعة شاملة من المهارات والأدوات المتخصصة ▪ تحديد الحلول والاستجابات لمشاكل مألوفة ومحددة جداً ومتنوعة ▪ تقييم واستخدام المعلومات لتخطيط وتطوير الاستراتيجيات	▪ العمل في مجموعة من السياقات المتنوعة والمحددة التي تنطوي على أنشطة خلاقة وغير روتينية ونقل تطبيق المفاهيم النظرية و/أو المهارات التقنية أو الإبداعية لمجموعة من السياقات ▪ ممارسة استقلالية شخصية كبيرة وغالباً ما تتحمل المسؤولية عن العمل الخاص وعمل الآخرين و/أو لتخصيص الموارد والشكل والوظيفة داخل مجموعات متعددة معقدة وغير متجانسة
4	دبلوم نوع 1	▪ المعرفة الواقعية الداعمة في سياقات واسعة داخل مجال العمل أو الدراسة ▪ معرفة مبادئ وعمليات كيفية تطبيق المعرفة المكتسبة في مجال معين من العمل أو الدراسة ▪ معرفة مجموعة من القضايا المتعلقة بمجال معين من العمل أو الدراسة (بيئية، اقتصادية، ثقافية، اجتماعية ...إلخ)	▪ المهارات المعرفية اللازمة لتطبيق الاساليب والاجراءات التشغيلية ▪ اكتساب مجموعة من المهارات المطلوبة لاختيار الأدوات والطرق المناسبة وتطبيقها في حل المشكلات ▪ امتلاك المهارات المطلوبة لتنظيم الأنشطة ضمن المجموعة ▪ إعداد تقارير موجزة عن النشاطات المنجزة ▪ استخدام التقنيات المناسبة المرتبطة في مجال التخصص	▪ ممارسة الادارة الذاتية في إطار المبادئ التوجيهية لسياقات العمل أو الدراسة التي عادة ما تكون قابلة للتنبؤ بها ولكن قابلة للتغير ▪ الإشراف على العمل الروتيني للآخرين وتدريب المرؤوسين ورفع كفاءتهم وتحمل مسؤولية تطبيق قواعد الأمن والسلامة ▪ تحمل مسؤولية الادارة وتطوير أداء المرؤوسين ▪ تحمل مسؤولية التعلم الذاتي في بيئة منضبطة والقدرة على حل المشكلات الشائعة
3	الثانوية العامة	▪ المعرفة ذات المجال الواسع والمتنوع ▪ المعرفة العميقة والتي تتضمن بعض التجرد النظري	▪ مهارات عملية ومعرفة متوسطة ▪ القدرة على اختيار حل من مجموعة حلول معروفة وتطبيقها لحل مشكلات معروفة الحلول	▪ التصرف في سياقات معروفة وغير معروفة النتائج ▪ تحمل مسؤولية التعلم الذاتي تحت الاشراف ▪ تحمل جزء من مسؤولية اتساق الفهم الذاتي والسلوك ▪ التصرف باستقلالية ومسؤولية بشكل كبير

المستوى	المؤهل الرئيسي	المعرفة	المهارات	الكفايات
2	العاشر الأساسي	▪ المعرفة الأساسية ذات المجال المتوسط والفهم الوافي لموضوع معين ▪ ربط المعارف بسياقات مألوفة وغير مألوفة	▪ استخدام مهارات عملية ومعرفية محدودة باستخدام أدوات معينة ▪ القدرة على اختيار حل من مجموعة محدودة من الحلول وتطبيقها لمجموعة محدودة من المسائل معروفة النتائج	▪ التصرف في سياقات محدودة ومعروفة النتائج ▪ القدرة على التعلم الذاتي في بيئة محددة وتحت إشراف ▪ تحمل مسؤولية محددة لاتساق الفهم الذاتي والسلوك ▪ التصرف باستقلالية محدودة تحت الاشراف وضمن مجموعات متناسقة
1	رياض الأطفال	▪ المعرفة الأساسية التي يتم الحصول عليها بالتذكر والتعرف من اجل الحياة	▪ امتلاك مهارات عملية بسيطة وباستعمال أدوات بسيطة ▪ القدرة على تنفيذ العمليات الأساسية المعروفة النتائج باستعمال التكرار	▪ التصرف في سياقات محددة وثابتة ▪ التصرف في ادوار محددة ▪ القدرة على الوصول واستعمال مصادر المعرفة المتنوعة

إن اعتماد الإطار الوطني للمؤهلات مرجعاً نستند فيه إلى بناء الخطط الدراسية للبرامج الأكاديمية، يضعنا أمام توجه في التعليم العالي يبتعد عن النهج المتمركز حول المعلم، باتجاه نهج متمركز حول المخرجات التعلمية، كون هذا النهج يركز على الطالب، وما يجب على الطالب إتقانه أو إظهاره من معارف ومهارات وكفايات تؤهله لسوق العمل، وتسلحه بأدوات التعلم مدى الحياة.

إن المجالات التي تستند إليها صياغة مخرجات التعلم القابلة للتنفيذ والقياس، وتصنع المؤهلات المطلوبة هي: المجال المعرفي والذي يركز على عمليات التفكير والمعالجة والنقد، والمجال الوجداني الذي يركز على الميول والمشاعر والتوجهات والقيم، والمجال النفسحركي الذي يركز على المهارات البدنية واللياقة وتنظيم علاقة العقل بالعضلات، وكما يوضح الشكل رقم (1) جميع هذه المجالات مترابطة وضرورية لبناء الشخصية المهنية الفعالة المسلحة بالمؤهل الجيد لسوق العمل.



الشكل.1 المجالات المكونة لمخرجات التعلم

أولاً. المجال المعرفي:

ويتم في هذا المجال تحديد مستويات التفكير، وقد استند الباحث إلى مصفوفة العالم التربوي الشهير بلوم في تحديد ستة مستويات من التفكير، تبدأ من الأدنى وهو المعرفة، ثم الفهم، ثم التطبيق، والتحليل والتركيب، وصولاً إلى أعلى مستويات التفكير وهي النقد الذي يشكل نقطة انطلاق نحو التقييم والإبداع، كما هو موضح في الشكل رقم (2).

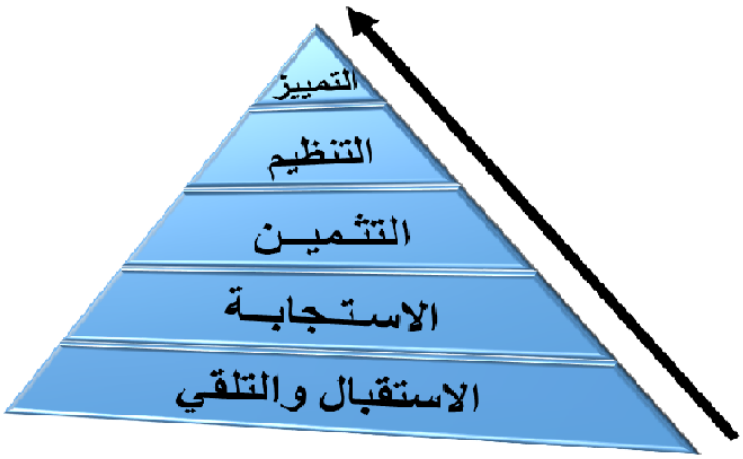
علماً أن هذا المجال يستحوذ على 85% من مخرجات التعلم والأهداف التعليمية في الخطط الدراسية المستندة إلى النهج التقليدي، ومعظمها يتركز في المستويات الأدنى من التفكير مثل الحفظ والإدراك والتطبيق، ورغم التحول إلى النهج المستند إلى مخرجات التعلم بقي التركيز في صياغة مخرجات التعلم على هذا المجال مع توسعة نطاق استخدام المستويات الأعلى من التفكير مثل التحليل والتركيب والنقد.

الشكل.2 المستويات الست للتفكير في المجال المعرفي

ثانياً. المجال الوجداني:

يهتم هذا المجال بالقضايا التعلمية المتعلقة بالمكون الوجداني، وتتراوح بين الرغبة الأساسية في الحصول على المعلومات وبين إدماج المعتقدات والأفكار والميول. ولفهم هذا المجال تم تحديد خمسة مستويات، كما هي موضحة في الشكل رقم (03).

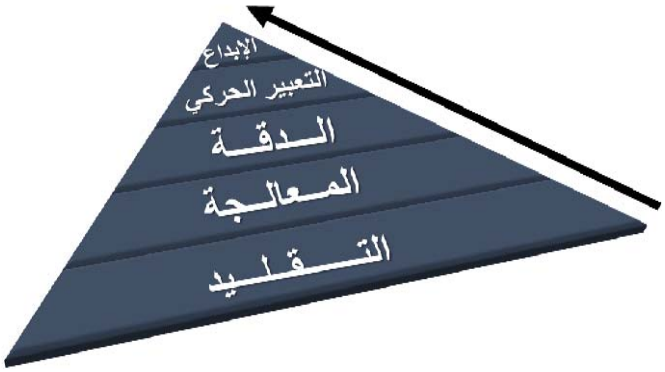
أدنى مستويات هذا المجال هو التلقي، أي استعداد الفرد لتلقي المعلومات، أي تنمية ميول الاستماع لديه، وأعلى مستويات هذا المجال هو التمييز، بحيث يكون للفرد نظامه الخاص من القيم والأفكار والميول التي تتحكم في سلوكه، مما ينمي لدى الفرد قيمة الاعتماد على الذات، والمقدرة على التكيف.



الشكل.3 مستويات الميول والتوجهات في المجال الوجداني

ثالثاً. المجال النفسحركي:

إن المجال النفسحركي يركز أساساً على المهارات البدنية التي تحتاج الى التنسيق بين المخ والنشاط العضلي. ويشيع استخدام المجال النفسحركي في علوم الهندسة والفنون والعلوم الصحية والموسيقى والتربية البدنية، والتقليد يشكل أدني مستويات هذا المجال، حيث يقوم الفرد بمراقبة سلوك الأخرين ونسخه. أما الإبداع أو آلية الأداء فهي أعلى مستويات هذا المجال، حيث يظهر الفرد دقة عالية في الأداء دون تفكير وبشكل طبيعي وسهل. والشكل رقم (4) يبين مستويات العلاقة بين العقل والنشاط العضلي.



الشكل.4 مستويات العلاقة بين العقل والنشاط العضلي

فلسفة الاعتماد وضمان الجودة

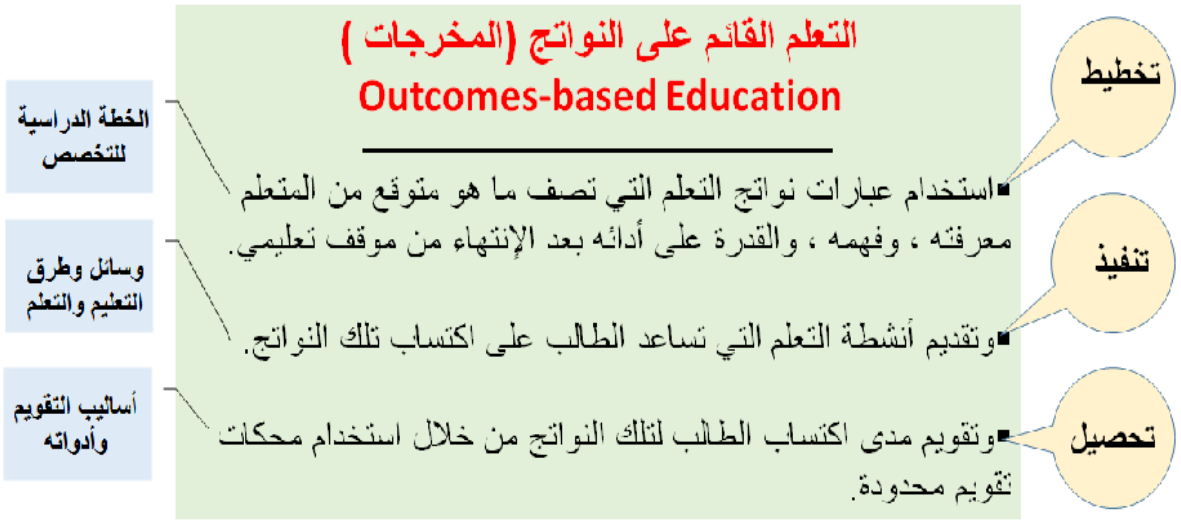
أولى الخطوات في تطوير البرامج الأكاديمية بالاستناد إلى مفهوم الإطار الوطني للمؤهلات، هو إعادة النظر في فلسفة الاعتماد وضمان الجودة، بإجراء تحولات جذرية في مرجعياتها المعتمدة على المجالات المعرفية وعدد الساعات المعتمدة، إلى تركيزها على مخرجات التعلم في المجالات المعرفية والوجدانية والنفسحركية، ويجب بناؤها على أساس تقييم مخرجات التعلم لا محتواه، ويجب أن تركز لا على ما يدرسه الطالب، بل على ما يستطيع الطالب بعد إنهائه البرنامج بنجاح من فهمه أو تطبيقه أو إظهاره من قيم وتوجهات. وهذا يتطلب من هيئات الاعتماد وضمان الجودة إعادة صياغة معايير الاعتماد لكل برنامج أكاديمي وكل درجة علمية، بما ينسجم مع واصفات مستويات الإطار الوطني للمؤهلات.

إن إعادة صياغة معايير الاعتماد الخاص، تحقق الأهداف الآتية:

1. اعتماد نظام سهل التطبيق في مقارنة الدرجات العلمية، فمخرجات التعلم تشكل اللغة المشتركة لوصف الكفاءات، عند انتقال الطالب من جامعة لأخرى، وكذلك بالنسبة لأرباب العمل عند اختيار الخريجين وتوظيفهم.
2. تعزيز الفهم المشترك لضمان الجودة للبرامج الأكاديمية، فاستخدام مخرجات التعلم كطريقة موحدة لوصف البرامج والموضوعات التعليمية من شأنه المساعدة على إنشاء معايير وطرق موحدة لضمان جودة البرامج الأكاديمية بين المؤسسات التعليمية.
3. إن استخدام مخرجات التعلم لوصف البرامج والمقررات الدراسية سيجعل واضحاً جداً لدى الطلبة ما هو متوقع أن يحققوه عند إكمال البرنامج أو المقرر الدراسي، مما يدفعهم ويحفزهم للمشاركة بنشاط وفاعلية في عمليات التعليم والتعلم المتمركزة حول الطالب.

4. وجود معايير مبنية على أساس مخرجات التعلم تسمح بمرونة عالية تطوير وتحديث الخطط الدراسية ومحتوياتها من قبل أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية المسؤولة عن إعداد وتحديث الخطط الدراسية للبرامج الأكاديمية والدرجات العلمية.
5. الاستناد إلى مفهوم المؤهلات كما وردت في الإطار الوطني للمؤهلات في صياغة معايير الاعتماد تؤهل للربط الخلاق بين التخطيط والتنفيذ والفاعلية، من خلال ربط المخرجات التعلمية باستراتيجيات تعليم وتعلم، وطرق قياس وأدوات تقييم تسمح بتحققها، كما في الشكل رقم (5).

هنا لا بد من التأكيد على ضرورة البدء بتغيير مفهومنا لمعايير الاعتماد الخاص للبرامج، قبل البدء بتحديث الخطط الدراسية في الجامعات بالاستناد إلى الإطار الوطني للمؤهلات، حتى لا تكون هناك فجوة بين المعايير والخطط الدراسية التي تحتاج لاعتمادها، هذه الفجوة المتمثلة باستناد المعايير إلى الطريقة التقليدية في تقييم الخطط الدراسية، وتوفر خطط دراسية ترتكز إلى مخرجات التعلم التي هي أقرب إلى سوق العمل وتأمين احتياجاته من المؤهلات والكفاءات المطلوبة.



الشكل.5 الربط الخلاق للتخطيط والتنفيذ والتقييم بالاستناد إلى مخرجات التعلم

خوارزمية إعداد الخطط الدراسية المقترحة

الخطوة التالية بعد إعادة صياغة معايير الاعتماد وضمان الجودة للبرامج الاكاديمية تكون بإيجاد خوارزمية تحقق أهداف التحول إلى النهج الجديد في بناء الخطط الدراسية، وعلى الخوارزمية أن تتضمن تحليل أهداف البرنامج الأكاديمي إلى مخرجات تعلم واضحة الصياغة ودقيقة لتبين ما على الطالب تحقيقه عند الانتهاء من البرنامج بنجاح، وتكون هذه المخرجات شاملة على جميع المجالات المعرفية والوجدانية والنفسحركية.

الشكل رقم (6) يبين عناصر هذه الخوارزمية، والتي تتضمن ثلاث مصفوفات إرتباط بين مخرجات التعلم المتوقعة وعناصر الخطة الدراسية المطلوب إعدادها وتنفيذها وتقييمها، وهذه المصفوفات هي:

أولاً. مصفوفة تحليل الأهداف التعليمية للخطة الدراسية إلى مخرجات تعلم:

لكل برنامج أكاديمي جملة من الأهداف التعليمية الموجه نحو بناء خريج مؤهل قادر في مجال تخصصه، مبدع في عمله، وعادة ما تكون هذه الأهداف طموحة وتسعى لبناء خريج مؤهل نموذجي، وتكون الأهداف عامة وشاملة بحاجة إلى تحليل لتحويلها إلى مخرجات تعلمية قابلة للتحقيق والقياس.

ولابد من التركيز إلى أنه يجب الاهتمام بصياغة المخرجات التعليمية والتعلمية للبرنامج، لأن ذلك سينعكس إيجاباً عند صياغة مخرجات كل مقرر من مقررات الخطة الدراسية للبرنامج، وسيسهل مهمة تحديد أساليب التدريس ووسائله عند تنفيذ الخطة الدراسية، ويسمح بالاختيار الأمثل لطرق التقويم وأدواته المناسبة لكل مخرج من مخرجات التعلم المنشودة.

المعايير والمواصفات السليمة لصياغة المخرجات التعلمية

هناك مجموعة من المعايير والمواصفات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند صياغة المخرجات التعلمية، ومن أهمها الآتي:

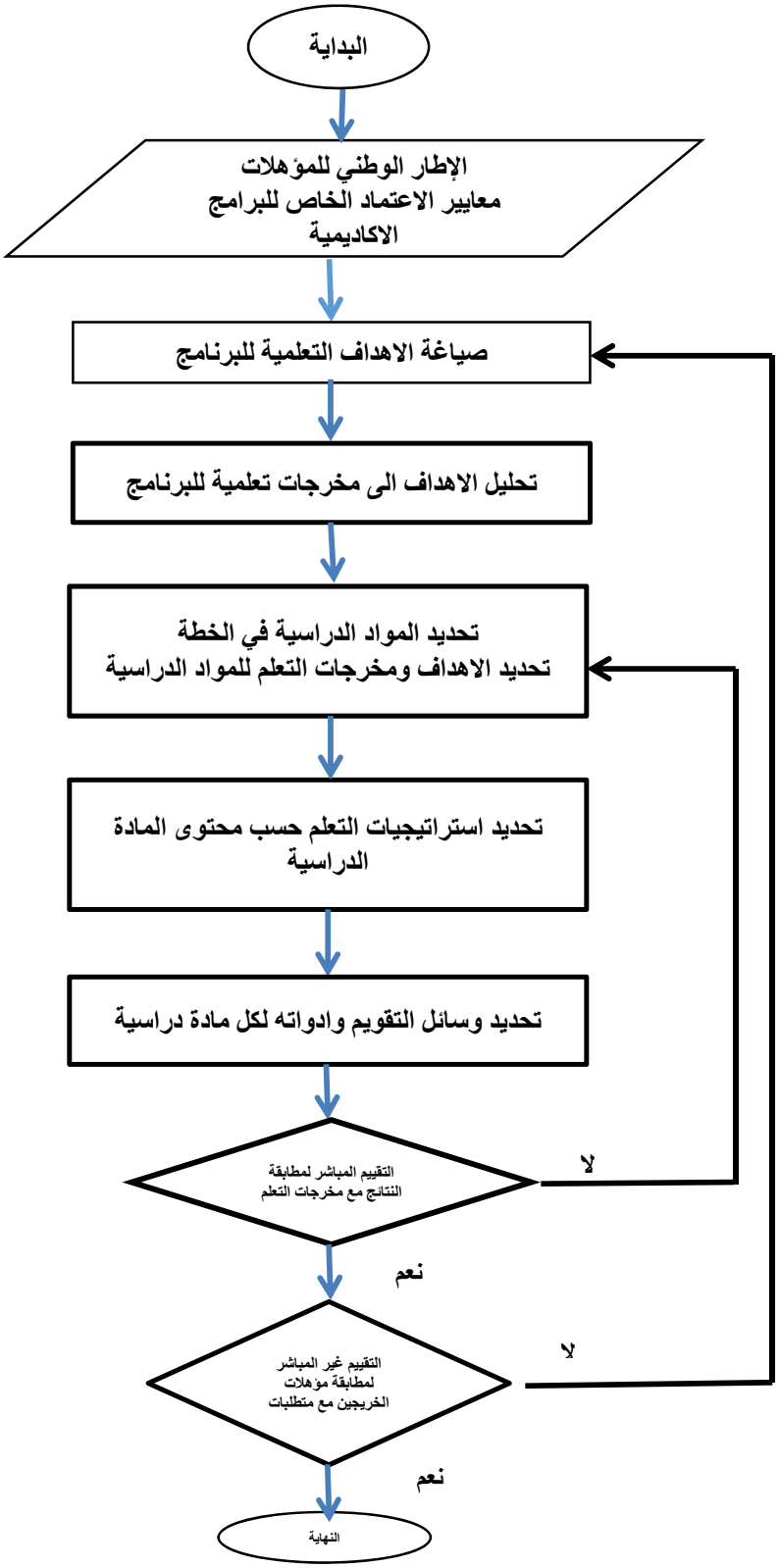
- يجب أن تبدأ المخرجات بعبارة: عند إكمال هذا المقرر بنجاح، ينبغي للطلبة أن يكونوا قادرين على:
- يجب البدء بفعل (مصدر الفعل) يدل على العمل متبوعاً بموضوع الفعل (مصدر الفعل + المفعول به + توضيح السياق)
- يجب التأكد أن المخرجات في المقرر ترتبط بمخرجات التعلم العامة للبرنامج (الخطة الدراسية)
- يجب استخدام الجمل القصيرة من أجل الدقة والوضوح (فعل واحد، وعند الضرورة فعلين، جملة واحدة وعند الضرورة جملتين)
- يجب عند صياغة المخرجات، الابتعاد عن إثقال القائمة بالمخرجات التي تنتمي إلى المستوى الأدنى في التصنيف (المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال النفسحركي)
- يجب أن تكون مخرجات (نتائج) التعلم قابلة للتحقق، وموائمة للموارد والمدة الزمنية المتاحة
- يجب ربط مخرجات التعلم بأنشطة التعليم والتعلم (وسائل وأساليب التدريس)
- يجب أن تكون مخرجات التعلم قابلة للتقويم (طرق وأدوات القياس والتقويم)
- يجب ألا تزيد عن (6) مخرجات للمادة الدراسية، (المدى المنطقي للعدد بين 5–9 مخرجات)

ثانياً. مصفوفة ربط المخرجات التعلمية بالمواد الدراسية في الخطة الدراسية للتخصص أو البرنامج الأكاديمي:

كل خطة دراسية تتضمن مجموعة من المتطلبات العامة مثل متطلبات الجامعة ومتطلبات عائلة التخصص (الكلية)، والمواد الدراسية المساندة، ومتطلبات دقيقة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً في التخصص أو البرنامج الأكاديمي، ويجب عند أعداد الخطة الدراسية أن يكون لكل مادة دراسية دور في تحقيق مخرجات التعلم المنشودة بشكل كلي أو جزئي، بحيث يتم مراعاة دور المتطلب الدراسي في تعزيز مجال أو أكثر من مجالات مخرجات التعلم.

ثالثاً. مصفوفة ربط مخرجات التعلم باستراتيجيات التعليم ووسائله القادرة على تحقيق هذا المخرج:

إن أساليب التقويم وأدواته القادرة على قياس مدى تحقق هذا المخرج لدى الطالب تعتبر الأداة الحقيقية لتطوير البرنامج وضمان جودة الخريج، ويجب هنا الاستعانة بالأدبيات التربوية التي تحدد المواصفات القياسية لاستراتيجيات التعليم ووسائله، وطرق القياس والتقويم الملائمة لكل مخرج من مخرجات التعلم المنشودة.



الشكل.6 خوارزمية بناء الخطط الدراسية بالاستناد إلى نهج المخرجات التعلمية

المبحث الثالث: نتائج وتوصيات الدراسة

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج تمثل الإجابة عن تساؤلاتها وأهدافها وتعكس أهميتها وهي كما يلي:

1. الاستناد إلى الإطار الوطني للمؤهلات بشكل متوازي في إعادة صياغة معايير الاعتماد الخاص، وصياغة الخطط الدراسية للبرامج الأكاديمية.
2. بناء خوارزمية لتحديث الخطط الدراسية يتم فيها استخدام التقييم المباشر والتقييم غير المباشر لضمان تحقيقها لمتطلبات سوق العمل.
3. اعتماد ثلاث مصفوفات تربط محتوى المواد الدراسية ومخرجات تعلمها باستراتيجيات التعليم وطرق التقويم وأدواته.

حيث يوضح الشكل رقم 6 الارتباطات الرئيسية بين كل من الإطار الوطني للمؤهلات كمرجع رئيسي لصياغة معايير الاعتماد الخاص للبرامج الأكاديمية، واسقاط ذلك على الخطط الدراسية والمواد الدراسية لضمان تحقيق جودة مخرجات التعلم المطلوبة لسوق العمل.

توصيات الدراسة:

بناء على النتائج والاستنتاج الواردة أعلاه يوصي الباحث بما يلي:

1. إعادة صياغة معايير الاعتماد الخاص للتخصصات والبرامج الأكاديمية، بالاستناد إلى الإطار الوطني للمؤهلات، من خلال توسعة مفهوم المجالات المعرفية لتشمل المجالات الوجدانية والمجالات النفسحركية، وما يرافق ذلك من متطلبات في الوسائل والتجهيزات المطلوبة لاعتماد البرنامج الأكاديمي.
2. تحويل الأهداف التعليمية للبرامج الأكاديمية إلى مخرجات تعليمية وتعلمية، تستند إليها الخطط الدراسية وموضوعاتها في تأهيل الخريجين بما يتلاءم ومتطلبات الإطار الوطني للمؤهلات.
3. بناء مصفوفات تربط مخرجات التعلم باستراتيجيات التعليم وأساليبه، وتربط المخرجات التعلمية بطرق التقويم وأدواته على مستوى البرنامج الدراسي ومستوى كل مادة دراسية ضمن هذا البرنامج.

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 Relation ship 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.

استراتيجيات تطوير الموارد البشرية وأثرها في تحقيق ضمان جودة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية (دراسة ميدانية)

عبد الله شبلي عبد المجيد الشبلي، هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، مدير الشؤون المالية والادارية، Abdallah_alshibli@yahoo.com عمان– الأردن.

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى استراتيجيات تطوير الموارد البشرية وأثرها في تحقيق ضمان جودة الجامعات الأردنية وتكوَن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية فيها والبالغ عددهم (10276) عضو، ولتحقيق أهداف الدراسة أستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية من (400) عضو هيئة تدريس، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات الأولية. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن مستوى تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الأردنية مرتفع وبأهمية نسبية مرتفعة، وكذلك مستوى تطبيق ضمان الجودة في الجامعات الأردنية. وكذلك وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستراتيجيات تطوير الموارد البشرية مجتمعة ومنفردة في تحقيق ضمان جودة الجامعات الأردنية، حيث استطاعت هذه الاستراتيجيات مجتمعة أن تفسر 74.2% من التباين الحاصل في ضمان جودتها. وأوصى الباحث بما يلي: الاستمرار في تعزيز وتبني استراتيجيات تطوير الموارد البشرية نظراً لأهميتها في تحسين ضمان جودة الجامعات الأردنية، وإعادة النظر في منظومة القيم الشخصية والتنظيمية التوافقية من خلال تعزيز القيم الشخصية لدى أعضاء هيئة التدريس، والقيم التنظيمية للجامعات نفسها. والاستمرار في تعزيز وتبني معايير ضمان الجودة نظراً لأهميتها في تحقيق ضمان جودة الجامعات الأردنية مع التركيز على كل من معيار إدارة ضمان الجودة، ومعيار البحث العلمي والإيفاد والإبداع، وتفعيل دورالجامعات الأردنية في توفير فرص العمل المناسبة لخريجيها من خلال التعاون مع جهات التوظيف المحلية والاقليمية.

الكلمات المفتاحية: *استراتيجيات تطوير الموارد البشرية، ضمان الجودة، عضو هيئة التدريس، و الجامعات الأردنية.*

المقدمة:

تولي المنظمات الحديثة اهتمامها البالغ بالمورد البشري الذي يُنظر إليه كأصل رأسمالي، واستراتيجي. فالموارد البشرية المؤهلة، والمدربة التي تمتلك القيم والأخلاقيات، والسلوكيات السليمة، والمعارف والمعلومات، والمهارات والخبرات، والقدرات الإبداعية والابتكارية في ظل اقتصاد المعرفة هي التي تؤدي إلى ضمان الجودة لأي منظمة ومنها مؤسسات التعليم العالي الأردنية.

وفي عالم تحكمه المنافسة فإن الموجهات الحقيقية للأداء نحو التميز تتمثل في تبني معايير ضمان جودة حديثة تتماشى مع المعايير العالمية التي تتبنى أفضل الممارسات العالمية World Best Practices لتحقيق أفضل النتائج ومن ضمنها السمعة والمكانة العلمية والأكاديمية، وضمان مخرجات تعليمية متميزة على المستوى الإقليمي والدولي.

مشكلة الدراسة:

نظراً لأهمية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، كان لا بد من التعرف على الأثر الذي يمكن أن تحدثه استراتيجيات تطوير الموارد البشرية على ضمان جودتها. حيث تمحورت أسئلة الدراسة في الآتي:

1. ما هي الأهمية النسبية لمستوى تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية ومعايير ضمان الجودة في الجامعات الأردنية؟
2. ما هو أثر تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الأردنية على ضمان جودتها؟
3. ما هي الفروق الدالة إحصائياً في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية التي تعزى للخصائص العامة لعينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1. التعرف إلى مستوى تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية، وضمان الجودة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

2. التعرف إلى مقدار الأثر الذي تحدثه استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في ضمان جودة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.
3. التعرف إلى الفروق المحتملة لخصائص عينة الدراسة في الجامعات الأردنية التي تؤدي إلى إحداث تباين في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية، وضمان جودتها من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.
4. تقديم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات لتعزيز الدور الذي يمكن أن تلعبه استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في تحقيق ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي الأردنية.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من خلال المعلومات والحقائق التي إطلع عليها الباحث في مجال الدراسة، الأمر الذي حدى به إلى الاعتقاد بوجود ظاهرةً إداريةً تتعلق بضرورة تطوير الموارد البشرية والارتقاء بأداء مؤسسات التعليم العالي الأردنية، وبالأخص أعضاء الهيئة التدريسية الذين يعتبروا المحرك الأساس في العملية التعليمية، فضلاً عن أهمية وضرورة إمتلاكهم للقيم الشخصية والتنظيمية التوافقية، والمعارف والمعلومات، والخبرات والمهارات، والقدرات الإبداعية والابتكارية التي تهدف إلى تحقيق مخرجات تعليمية ذات كفاءة عالية تتميز بقدرتها التنافسية على المستوى الإقليمي والدولي.

متغيرات الدراسة:

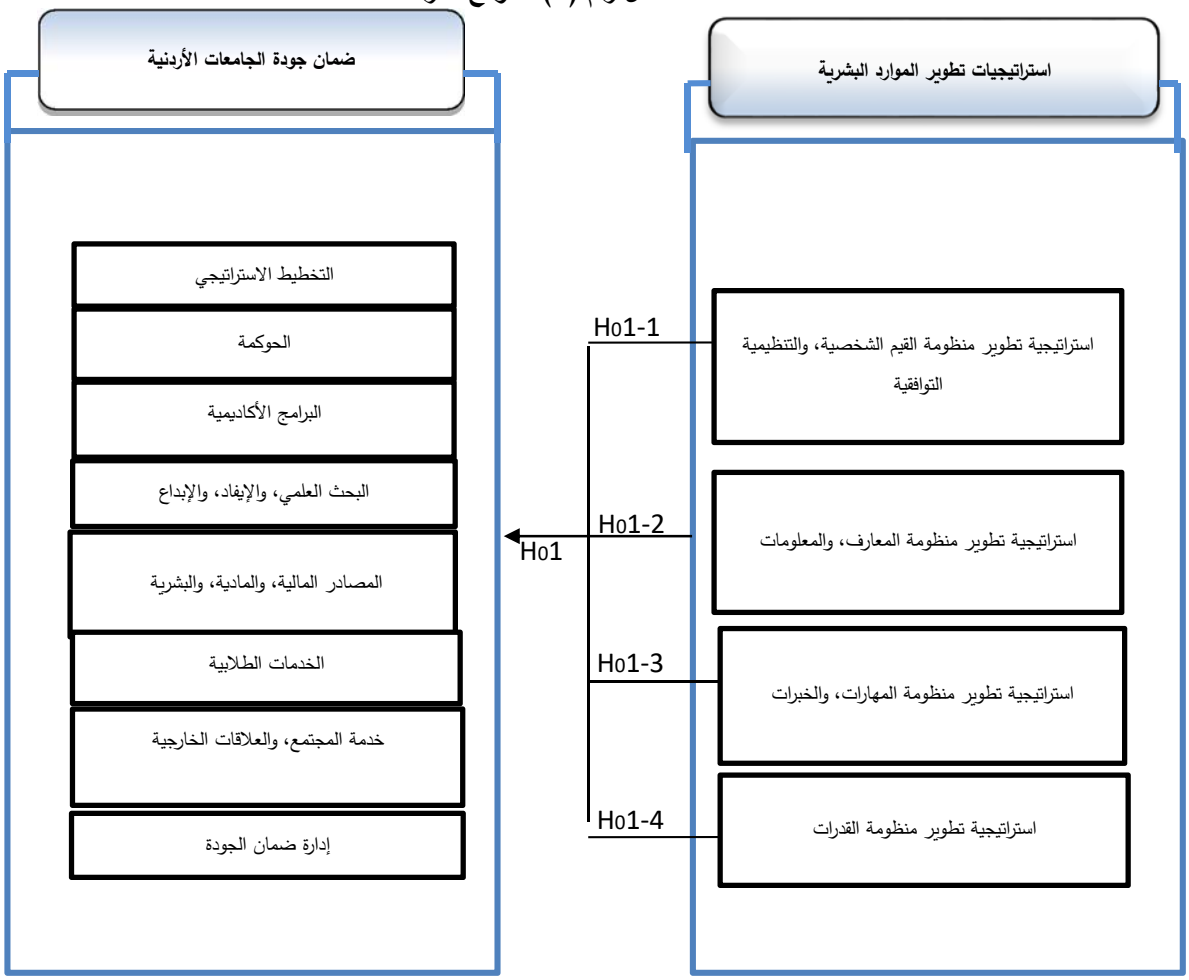
المتغيرات المستقلة: إشتق الباحث المتغيرات المستقلة من واقع إستراتيجيات تطوير الموارد البشرية من المراجع المختلفة حيث توصل إلى إستراتيجيات تطوير منظومة القيم الشخصية والقيم التنظيمية التوافقية، ومنظومة المعارف والمعلومات، ومنظومة المهارات والخبرات، ومنظومة القدرات للموارد البشرية في الجامعات الأردنية.

المتغيرات التابعة: بناءً على موضوع الدراسة وأهميتها وتناسقاً مع الأهداف المطروحة حدد الباحث المتغير التابع ليكون ضمان جودة الجامعات الأردنية حيث تم تبني معايير ضمان الجودة الأردنية الصادرة عن هيئة إعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها (التخطيط الاستراتيجي، الحوكمة، البرامج الاكاديمية، البحث العلمي والايفاد والابداع، المصادر المالية والمادية والبشرية، الخدمات الطلابية، خدمة المجتمع والعلاقات الخارجية، وادارة ضمان الجودة).

أنموذج الدراسة

الشكل رقم (1) يوضح نموذج الدراسة الافتراضي:

شكل رقم (1) أنموذج الدراسة



فرضيات الدراسة:

بالرجوع إلى نموذج الدراسة الافتراضي الوارد في الشكل أعلاه وتماشياً مع أهداف الدراسة وضع الباحث الفرضيات التالية لإنجاز هذه الدراسة:

الفرضية الرئيسة الأولى:

Ho1: "لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) لدرجة تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية بأبعادها المجتمعة على ضمان جودة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية".

الفرضيات الفرعية:

Ho1-1: "لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) لدرجة تطبيق استراتيجية تطوير منظومة القيم الشخصية والتنظيمية التوافقية على ضمان جودة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية".

Ho1-2: "لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) لدرجة تطبيق استراتيجية تطوير منظومة المعارف والمعلومات على ضمان جودة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية".

Ho1-3: "لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) لدرجة تطبيق استراتيجية تطوير منظومة

المهارات والخبرات على ضمان جودة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية".

Ho1-4: "لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) لدرجة تطبيق استراتيجية تطوير منظومة القدرات على ضمان جودة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية".

الفرضية الرئيسة الثانية:

Ho2: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الأردنية تعزى للخصائص العامة لعينة الدراسة".

الفرضيات الفرعية:

Ho2-1: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$)في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية تعزى للنوع الإجتماعي (ذكر أو أنثى) لأعضاء الهيئة التدريسية".

الفرضية الرئيسة الثالثة:

Ho3: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) في ضمان جودة الجامعات الأردنية تعزى للخصائص العامة لعينة الدراسة".

الفرضيات الفرعية:

Ho3-1: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) في ضمان جودة الجامعات الأردنية تعزى للنوع الاجتماعي (ذكر أو أنثى) لأعضاء الهيئة التدريسية".

Ho3-2: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) في ضمان جودة الجامعات الأردنية تعزى لنوع الجامعة (رسمية أو خاصة)".

محددات الدراسة:

تتقسم محددات الدراسة الحالية إلى نوعين من المحددات:

- حدود مكانية: ويقصد بها الجامعات الأردنية (الرسمية والخاصة) في المملكة الأردنية الهاشمية.
- حدود بشرية: ويقصد بها أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في هذه الجامعات.
-

Ho2-2: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية تعزى لنوع الجامعة (رسمية أو خاصة)".

Ho2-3: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية تعزى للمؤهل العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية".

Ho2-4: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية تعزى للرتبة الأكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية".

Ho2-5: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية تعزى لسنوات الخبرة لأعضاء الهيئة التدريسية".

Ho2-6: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية تعزى لعمر الجامعة".

Ho3-3: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) في ضمان جودة الجامعات الأردنية تعزى للمؤهل العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية".

Ho3-4: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) في ضمان جودة الجامعات الأردنية تعزى للرتبة الأكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية".

Ho3-5: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) في ضمان جودة الجامعات الأردنية تعزى لسنوات الخبرة لأعضاء الهيئة التدريسية".

Ho3-6: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) في ضمان جودة الجامعات الأردنية تعزى لعمر الجامعة".

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي عرض لمصطلحات الدراسة وفقاً لمتغيراتها:

استراتيجيات تطوير الموارد البشرية Human Resources Development Strategies تعرف إجرائياً لغاية هذه الدراسة بأنها الإستراتيجيات التي تتضمن تطوير منظومة القيم الشخصية والتنظيمية التوافقية، والمعارف

والمعلومات، والمهارات والخبرات، والقدرات للموارد البشرية في الجامعات الأردنية.

القيم الشخصية Personal Values هي قيم الأفراد التي تمثل أحكامهم الخاصة، ومبادئهم للمواقف أو العلاقات المحيطة بهم، والمقاييس العامة للسلوك، ونقاط تفضيل صنع القرار أو لتقويم المعتقدات، والأفعال (الجلاد، 2005).

القيم التنظيمية Organizational Values هي الخصائص الثابتة نسبياً للمحيط الداخلي للمنظمة التي يدركها أعضاؤها ويتعايشون معها ويعبرون عنها (اللوزي، 2002).

المعارف والمعلومات Knowledge and Information هي تلك المعارف والمعلومات التي يتحصل عليها الأفراد، والجماعات نتيجة التفاعل المستمر مع البيئة المحيطة بكل ظواهرها وموجوداتها، وتتضمن المعلومات، والمبادئ، والقواعد العامة، والنظريات العلمية (عساف، 2014).

المهارات والخبرات Skills and Experiences

المهارات Skills تعرف بأنها خصائص النشاط الذي يتطلب فترة من التدريب، والممارسة المنظمة، بحيث يؤدى بطريقة ملائمة، ومن معانيها الكفاءة، والجودة في الأداء (صادق، وأبو حطب، 1994).

الخبرات Experiences تعرف بأنها الخبرات المكتسبة من خلال العلاقات الشخصية والعملية، والطلبات أو المهمات التي يحتاجها أو التي تطلب منه على الصعيد الشخصي أو العملي أو أي خصائص أخرى يواجهها العاملون في وظائفهم (Noe et al., 2015).

القدرات Capabilities تعرف على أنها القدرة على فهم مجال النشاط للمنظمة الفهم الواسع، والمعرفة في اتخاذ القرار لدعم خطتها الاستراتيجية، ومنها المعرفة الفنية والمهنية، وإدارة عمليات التغيير، وتشخيص المشكلات، وتقييم النتائج، وتحقيق النجاح، والقدرات التكاملية للقدرات أعلاه لزيادة قيمة المنظمة (المرسي، 2001).

الجامعات الأردنية Jordanian Universities الجامعات التي تتبع لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية وتطبق التعليم النظامي وعددها 31 جامعة رسمية وخاصة (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية، 2017).

ضمان جودة الجامعات Quality Assurance of Universities تعرف بأنها القدرة على التحقق من أن المعايير الأكاديمية متوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية وقد تم تحديدها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى المحلي أو العالمي (الشرقاوي، 2006).

معايير ضمان الجودة Quality Assurance Criteria الأبعاد الرئيسة في التنظيم العام للجامعة من حيث رسالتها، وتوجهات خططها الحالية والمستقبلية، والثقافة التنظيمية فيها (السلاطين، 2014).

الحوكمة Governance الإدارة الرشيدة القائمة على النزاهة، والشفافية، والمساءلة، والمحاسبية، ومكافحة الفساد، وتحقيق العدالة دون تمييز، وتطبيق القانون على الجميع مع توفير رقابة فاعلة داخلية وخارجية، ويمكن تطبيقها في أي منظمة حكومية أو أهلية، وعلى أي مستوى دولي أو إقليمي أو محلي، وفي أي مجال: مجال السلع أو مجال الخدمات (أبو النصر، 2015).

البرامج الأكاديمية Academic Programs مجموعة من الآليات لتحقيق مجموعة المعارف، والمهارات، والوجدانيات التي تقدمها الجامعة داخل جدرانها وخارجها، لتحقيق مخرجات التعلم المنشودة من برنامج أكاديمي ما س في فترة زمنية محدودة (دليل اتحاد الجامعات العربية، 2013).

البحث العلمي، والإيفاد، والإبداع Scientifically Research, Scholarship, and Creation

البحث العلمي Scientifically Research هو مجموعة من الخطوات المنتظمة والمدروسة، تبنى على معلومات تجمع حول مشكلة معينة، وخضعت للفحص والتدقيق، وذلك لحل المشكلة. وهو فكر منظم يقوم به شخص يدعى (الباحث)؛ للوصول إلى الحقائق لحل قضية تسمى (موضوع البحث)؛ إذ يتبع طريقة علمية تسمى (منهج البحث)؛ ليصل إلى حلول تسمى (نتائج البحث) (Bhattacherjee, 2012).

الإيفاد أو الابتعاث Scholarship يعرف الإيفاد أو الابتعاث بأنه المساهمة الجيدة ليس فقط لمخزون المعرفة الإنسانية، لكن أيضًا للمناخ الفكري في الكلية أو الجامعة (Boyer, 1990).

الإبداع Creativity يعرف بأنه عملية إنتاج تشهد كل لحظة من لحظاتها ولادة جوهرة ذات قيمة آنية، ليس ذلك فحسب بل تكمن الأهمية في كون الإبداع ضرورة من ضرورات الحياة (عيسى، 2009).

المصادر المالية، والمادية، والبشرية Financial, Physical and Human Resources تعرف بأنها البيئة الحاضنة لجميع الأنشطة والمهمات التي تضطلع بها المؤسسة الأكاديمية من تعليم وتعلم وبحث علمي وخدمات مجتمعية، وكما أنه يشكل البيئة الراعية للمصادر البشرية التي تشكل العائلة الجامعية من طلبة وأكاديميين وباحثين وإداريين وموظفي الخدمات (دليل إجراءات معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، 2015).

الخدمات الطلابية Students services تعرف بأنها المؤشرات على مدى وجود سياسة لاستقطاب الطلاب والدارسين بما يتناسب مع رسالة الجامعة، والإرشاد الأكاديمي، ومعدلات اكتساب الطلاب للمعارف والمهارات، وإنجاز البحوث، والتردد على مصادر المعلومات في الجامعة (بسيوني، 2002؛ وزيدان، 2002).

خدمة المجتمع، والعلاقات الخارجية Society Serving External Relationships and تعرف على أنها مدى اهتمام الجامعة بتقوية العلاقات المؤسسية مع مؤسسات المجتمع من خلال عدد من الآليات والبنى والجهود التنظيمية التي تدعم تلك العلاقة (السلاطين، 2014).

إدارة ضمان الجودة Quality Assurance Management تعرف على أنها جميع الأنشطة المخطط لها في إطار منظومة الجودة التي توفر االبرهنةعلى الثقة بأن المنتج أو الخدمة ستفي بمتطلبات الجودة (Stebbing, 1993).

الدراسات السابقة:

دراسة Ojokuku and Akanbi (2015) بعنوان:

"Strategic human resource management practices and performance in Nigerian public universities".

ممارسات استراتيجية إدارة الموارد البشرية والأداء في الجامعات النيجيرية العامة. توصلت الدراسة إلى أن

دراسة سبرينه (2015) بعنوان: أثر استراتيجية تنمية الموارد البشرية على أداء الأفراد في الجامعات الجزائرية. توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها؛ أن التدريب، والتعلم التنظيمي، والتطوير (التنظيمي، والإداري، وتطوير المسار الوظيفي)، والإبداع تمثل استراتيجيات هامة، تتبناها الجامعات في تنمية مواردها البشرية من أساتذة وموظفين إداريين. وأوصت الدراسة بضرورة حث الجامعات الجزائرية على اعتماد أسلوب التغذية الراجعة للتعرف على مدى استفادة المتدربين من البرامج التدريبية لتفعيل الاستراتيجية التدريبية، ووعي الجامعة بأهمية التحفيز المادي والمعنوي لمساعدة الموظفين وإظهار قدراتهم والرفع من مؤهلاتهم.

دراسة تاوريريت (2014) بعنوان: منظومة القيم الشخصية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين. توصلت الدراسة إلى أهمية المنظومة القيمية ودورها في تحديد السلوك الإنساني داخل الإدارة في تحقيق أهداف التنظيم والذي لا يتعارض مع النسق الاجتماعي السائد في المجتمع. وأوصت الدراسة ضرورة الأخذ بعين الاعتبار النظام القيمي في التوصيف الوظيفي لشغل المستويات الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في التنظيم الإداري بالجامعات الجزائرية، واعتماد برامج تدريبية لتنمية وتطوير القيم والاتجاهات الإيجابية، وتوفير مناخ تنظيمي يمكنه من تفجير طاقاته الإبداعية على مستوى القسم.

دراسة الزهراني (2010) تحت عنوان: "نموذج مقترح للتوافق بين القيم الشخصية، والقيم التنظيمية بمؤسسات التعليم العالي السعودية". حيث توصلت الدراسة إلى أن القيم التنظيمية، والقيم الشخصية لها تأثير مباشر على أداء السلوك القيادي وأن التعارض بين القيمتين يؤدي إلى صراع قيمي تنظيمي يقلل من الإنتاجية وانخفاض الرضا الوظيفي للعاملين، وأن القيم المشتركة بين المنظمة والأفراد تعتبر مصدراً أساسيا لفاعلية الفرد والمنظمة على حد سواء.

الجامعات التي تتبنى ممارسات استراتيجية إدارة الموارد البشرية تأثرت بعوامل مثل تمويل الجامعات، وقرارات مجلس الحكماء، ودرجة وعي الجامعات لرؤيتها ومهمتها من قبل الموظفين. وبأن الجامعات استفادت من جذب كبير لمنح البحث العلمي، وزيادة المؤلفات البحثية، وتعاون دولي أكثر وجوائز لتميز البحث العلمي. وأوصت الدراسة بتبني منهج استراتيجي لإدارة الموارد البشرية لتسريع تحسين الأداء الذي يهدف إلى رفع المعايير التي انخفضت في هذه الجامعات.

دراسة Held (2012) بعنوان:

"Can individual, group and organizational learning explain the human resource development – employee performance relationship? A multilevel study in small, medium and large – size organizations".

منهجية الدراسة: قام الباحث بتصميم وصياغة الدراسة بما يتلاءم مع الظروف المناسبة لعملية جمع المعلومات وتحليلها لتتناسب مع أهدافها للإجابة عن أسئلتها وفرضياتها ضمن خطة تشمل نجاحها.

مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة بالجامعات الأردنية المرخصة من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية لعام 2017، والتي بلغ عددها (31) جامعة رسمية وخاصة، وكما هو مبين بالجدول رقم (1)، حيث بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس فيها (10276) عضواً.

عينة الدراسة:

هل يستطيع الفرد، المجموعة، والتعلم التنظيمي شرح العلاقة بين تطوير الموارد البشرية – أداء العاملين؟ دراسة متعددة المستويات في المنظمات الصغيرة، والمتوسطة، والكبيرة الحجم. بينت النتائج أن مفهوم تطوير الموارد البشرية وأداء العاملين لدى المبحوثين مرتبط بشكل أساسي ببعضهما البعض. هذا الارتباط كان عالياً في المنظمات الصغيرة حيث كان مفهوم تطوير الموارد البشرية مرتبطاً بشكل أساسي مع أداء العاملين، وكانت هذه العلاقة متوسطة الأهمية مع الطاقة الفردية للتعلم. وهناك علاقة ذات أهمية بين مفهوم العاملين لتطوير الموارد البشرية وأداء العاملين، وهذه العلاقة كانت متوسطة من قبل الطاقة الفردية (الأفراد) للتعلم، بينما السيطرة للمجموعة في الطاقة التعلمية التنظيمية أو السلوك التنظيمي. وأوصت الدراسة بضرورة تعلم العاملين، والتركيز على إنجاز الأهداف، ومساعدة زملاء العمل.

هي مجموعة العناصر (Elements) التي وقع عليها الاختيار للدخول في عينة الدراسة من خلال اختيار عينة عشوائية طبقية متناسبة من مجموع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، حيث تم احتساب العينة الممثلة للدراسة والتي بلغت (380) عضو هيئة تدريس وفقاً إلى المبادئ الإحصائية المعتمدة في احتساب العينات الممثلة للدراسة بشكل إحصائي (النجار، فايز جمعه، والنجار، نبيل جمعه، والزعبي، ماجد راضي، 2013)، في حين أخذ الباحث (400) عضو هيئة تدريس كعينة ممثلة لمجتمع الدراسة لتتم عملية بحثهم وفقاً لأداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة المعدة لغاية الدراسة، والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول رقم (1) الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة وعدد أعضاء الهيئة التدريسية فيها وعدد الاستبانات الموزعة على أعضاء الهيئة التدريسية

#	الجامعة	عدد أعضاء هيئة التدريس	النسبة المئوية	عدد أعضاء هيئة التدريس المبحوثين
1	الجامعة الأردنية	1488	14.480%	58
2	جامعة اليرموك	1040	10.121%	40
3	جامعة مؤتة	643	6.257%	25

#	الـجـامـعـة	عدد أعضاء هيئة التدريس	النسبة المئوية	عدد أعضاء هيئة التدريس المبحوثين
4	جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية	950	9.245%	37
5	الجامعة الهاشمية	646	6.286%	25
6	جامعة آل البيت	400	3.893%	15
7	جامعة البلقاء التطبيقية	958	9.323%	37
8	جامعة الطفيلة التقنية	231	2.248%	9
9	جامعة الحسين بن طلال	358	3.484%	14
10	الجامعة الألمانية الأردنية	215	2.092%	8
11	جامعة جدارا	144	1.401%	6
12	جامعة جرش الأهلية	171	1.664%	6
13	جامعة عجلون الوطنية	71	0.691%	2
14	جامعة إربد الأهلية	94	0.915%	4
15	جامعة الزيتونة الأردنية	307	2.988%	12
16	جامعة الإسراء	227	2.209%	9
17	جامعة عمان الأهلية	256	2.491%	10
18	جامعة عمان العربية	134	1.304%	5
19	جامعة الشرق الأوسط	169	1.645%	6
20	جامعة فيلادلفيا	300	2.919%	12
21	جامعة العلوم	281	2.735%	11

#	الـجـامـعـة	عدد أعضاء هيئة التدريس	النسبة المئوية	عدد أعضاء هيئة التدريس المبحوثين
	التطبيقية الخاصة			
22	جامعة الزرقاء	310	3.017%	12
23	جامعة البترا	280	2.725%	11
24	كلية العلوم التربوية والأداب/ الأونروا	35	0.341%	2
25	جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا	124	1.207%	5
26	الأكاديمية الأردنية للموسيقى	4	0.039%	2
27	كلية عمون الجامعية التطبيقية	23	0.224%	2
28	الجامعة الأمريكية في مأدبا	107	1.041%	4
29	جامعة العقبة للتكنولوجيا	29	0.282%	2
30	الجامعة العربية المفتوحة	55	0.535%	1
31	جامعة العلوم الإسلامية العالمية	226	2.199%	8
المجموع الإجمالي		**10276**	**%100**	**400**

المصدر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2017. عمان: الأردن.

جمع البيانات والمعالجات الإحصائية:

وحدة التحليل: أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية المرخصة من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية لعام 2017.

طـرق جمـع البيانـات: اعتمـدت هـذه الدراسـة المـنهج الوصـفي التحليلـي، وأسـلوب الدراسـة الميدانيـة، واعتمـدت الدراسة لجمع البيانات اللازمة على مصدرين هما:

المصادر الثانوية: وتمثلت في المراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، والبحث والمطالعة في مواقع الأنترنت المختلفة.

المصادر الأولية: لجأ الباحث إلى جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، والتي تم تطويرها خصيصا لهذا الغرض وتوزيعها على عينة الدراسة في الجامعات الأردنية.

أداة الدراسة: تم إعداد الاستبانة وبنائها وتطويرها اعتماداً على الدراسات العربية والأجنبية السابقة، والرسائل الجامعية، والأبحاث العلمية، بالإضافة إلى تحكيمها من قبل (19) أستاذاً وأستاذاً مشاركاً من أساتذة الجامعات الأردنية، وتكونت

من (73) سؤالاً، وزعت على أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، وكما هي مبينة في الجدول رقم (1) أعلاه. وقام الباحث بتوزيع (400) استبانة على مجتمع الدراسة، وتم استرجاع (379) استبانة بنسبة استرداد بلغت (94.75%)، وكان الصالح منها للتحليل (353) استبانة شكلت نسبة (92.89%) من العينة الكلية للدراسة البالغة (380) عضو هيئة تدريسية.

ولإختبار ثبات أداة الدراسة ومدى اتساق فقرات المقياس فقد تم احتساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا Cronbach Alpha و كانت النتيجة (0.987) وهي نسبة مقبولة للقيام بعملية التحليل الاحصائي لتحقيق أهداف الدراسة.

تحليل متغيرات الدراسة:

لتحديد مستوى متغيرات الدراسة تم الاعتماد على قيمة المتوسط الحسابي للفقرات من خلال المقياس النسبي التالي: منخفض–إذا وقع الوسط الحسابي بين 1 – أقل من 2.33 متوسط–إذا وقع الوسط الحسابي بين 2.33 – أقل من 3.66 مرتفع– إذا كانت قيمة الوسط الحسابي 3.66 فأكثر.

اختبار الفرضيات:

الفرضية الرئيسة الأولى:

Ho1 : "لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) لدرجة تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية بأبعادها المجتمعة على ضمان جودة الجامعات الأردنية".

ولاختبار هذه الفرضية فقد تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد المعياري، والجدول رقم (2) يوضح نتائج الإختبار.

جدول رقم (2) أثر تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية بأبعادها المجتمعة على ضمان جودة الجامعات الأردنية.

المتغير التابع	R معامل الارتباط	R^2 معامل التحديد	F المحسوبة	Sig. F	معاملات الانحدار			
					الأبعاد	β	T	Sig t
ضمان جودة الجامعات الاردنية	0.861	0.742	249.583*	0.000	الثابت		2.005*	0.046
					منظومة القيم الشخصية والتنظيمية والتوافقية	0.084	1.939	0.053
					منظومة المعارف والمعلومات	0.208	4.162*	**0.000**
					منظومة المهارات والخبرات	0.191	3.105*	**0.002**
					منظومة القدرات	0.451	8.613*	**0.000**

* يكون التأثير ذي دلالة احصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$).

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أثر درجة تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية مجتمعة على ضمان جودة الجامعات الأردنية أثر ذي دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة F المحسوبة (249.583) وبمستوى دلالة (Sig F=0.000)، وهو أقل من (0.05)، في حين كان معامل الارتباط (R=0.861) مما يشير إلى العلاقة الموجبة بين المتغير المستقل بأبعاده المجتمعة

والمتغير التابع، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R^2=0.742) وتؤكد معنوية الانحدار المرتفعة، وتشير إلى أن 74.20 % من التباين في ضمان جودة الجامعات الأردنية يمكن تفسيره من خلال التباين في أبعاد استراتيجيات تطوير الموارد البشرية، وأن التباين غير المفسر(25.80%) فيعزى إلى عوامل أخرى لم تؤخذ في النموذج.

وبناءً على هذه النتائج يتم **رفض الفرضية العدمية الرئيسة** Ho1 **وقبول الفرضية البديلة: وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) لدرجة تطبيق إستراتيجيات تطوير الموارد البشرية مجتمعة على ضمان جودة الجامعات الاردنية".**

ولتحديد **أي استراتيجيات تطوير الموارد البشرية كان لها الاثر الاكبر في ضمان جودة الجامعات الاردنية** ، فقد تم اجراء اختبار **الانحدار الخطي المتدرج**، والجدول رقم (3) يوضح النتائج.

جدول رقم (3) : نتائج تحليل الانحدار المتدرج لبيان أي استراتيجيات تطوير الموارد البشرية كان لها الاثر الابرز في ضمان جودة الجامعات الأردنية

النموذج	ضمان جودة الجامعات الاردنية	R^2 معامل التحديد	F المحسوبة	Sig. F مستوى الدلالة	β	T المحسوبة	Sig* الدلالة
1	منظومة القدرات	0.68	747.024*	**0.000**	0.825	27.332	**0.000**
2	منظومة القدرات	0.728	468.599*	**0.000**	0.579	13.795	**0.000**
	منظومة المعارف والمعلومات				0.329	7.840	**0.000**
3	منظومة القدرات	0.739	328.923*	**0.000**	0.456	8.677	**0.000**
	منظومة المعارف والمعلومات				0.241	5.074	**0.000**
	منظومة المهارات والخبرات				0.223	3.769	**0.000**

* يكون التأثير ذي دلالة احصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$).

عند استعراض نتائج الجدول أعلاه، نجد ان النموذج الأول الناتج عن الانحدار المتدرج يشير الى أن (**استراتيجية تطوير منظومة القدرات**) قد فسرت ما نسبته 68 % من التباين الكلي الحاصل في ضمان جودة الجامعات الاردنية **ولها الاثر الأكبر في التفسير**، حيث بلغت قيمة معامل الانحدار بيتا (β) لهذه الاستراتيجية (0.8250)، وما يعزز معنوية هذا الاثر قيمة t المحسوبة والبالغة (27.33) عند مستوى دلالة (Sig.t=0.000)، بالإضافة الى ان قيمة F المحسوبة قد بلغت (747.024) وبمستوى دلالة (Sig.F=0.000)، وقد زادت نسبة تفسير التباين الكلي الحاصل في (ضمان جودة الجامعات الاردنية) الى ما نسبته 72.80% في النموذج الثاني، وذلك عند اضافة استراتيجية تطوير منظومة المعارف والمعلومات الى استراتيجية تطوير منظومة القدرات، وقد ظهرت قيمة معامل الانحدار بيتا (β) للمتغيرين (استراتيجية تطوير منظومة القدرات، استراتيجية تطوير منظومة المعارف والمعلومات) وعلى التوالي (0.5790، 0.3290)، وما يعزز معنوية هذا الاثر قيمة t المحسوبة عند كل متغير والتي بلغت (13.79، 7.84) على التوالي وعند مستوى دلالة (Sig.t=0.000) لكليهما ، بالإضافة الى ان قيمة F

المحسوبة قد بلغت (468.599) وبمستوى دلالة Ho (Sig.F=0.000). ولدى اضافة استراتيجية منظومة المهارات والخبرات الى كل من استراتيجية تطوير منظومة القدرات واستراتيجيه تطوير منظومة المعارف والمعلومات في النموذج الثالث، فقد زادت نسبة تفسير التباين الكلي الحاصل في (ضمان جودة الجامعات الاردنية) الى ما نسبته 73.90%.

اختبار الفرضية الفرعية الاولى من الفرضية الرئيسة الاولى:

Ho1.1: "لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) لدرجة تطبيق إستراتيجية تطوير منظومة القيم الشخصية والتنظيمية التوافقية على ضمان جودة الجامعات الاردنية".

ولاختبار هذه الفرضية فقد تم استخدام الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression) لمعرفة اثر استراتيجية تطوير منظومة القيم الشخصية والتنظيمية التوافقية على ضمان جودة الجامعات الاردنية،والجدول رقم (4) يوضح نتائج الاختبار.

جدول رقم (4): نتائج اختبار تحليل الانحدار البسيط لأثر تطبيق استراتيجية تطوير منظومة القيم الشخصية والتنظيمية التوافقية على ضمان جودة الجامعات الاردنية

المتغير التابع	r معامل الارتباط	R^2 معامل التحديد	F المحسوبة	Sig. F	معاملات الانحدار			
					المتغير	β	T	Sig t
ضمان جودة الجامعات الاردنية	0.682	0.465	304.666*	**0.000**	**الثابت**		6.200*	0.000
					استراتيجية تطوير منظومة القيم الشخصية والتنظيمية التوافقية	0.682	17.455*	**0.000**

* يكون التأثير ذي دلالة احصائية عند مستوى (P ≤ 0.05).

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أثر درجة تطبيق استراتيجية تطوير **منظومة القيم الشخصية والتنظيمية التوافقية** على المتغير التابع (ضمان جودة الجامعات الاردنية) هو أثر ذي دلالة إحصائية، اذ بلغ معامل الارتباط بينهما (r=0.682) وهو دال إحصائيا عند مستوى (P≤0.05)، بينما بلغ معامل التحديد (R^2=0.465)، وهذا يعني ان ما قيمته (46.50%) من التغيرات في ضمان جودة الجامعات الاردنية ناتج عن التغير في استراتيجية تطوير منظومة القيم الشخصية والتنظيمية التوافقية، بينما النسبة المتبقية (53.50%) تعود الى عوامل اخرى غير داخلة في نموذج الانحدار. وبناءً على هذه النتائج، يتم رفض الفرضية العدمية الاولىHo1.1، وقبول الفرضية البديلة "**وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) لدرجة تطبيق إستراتيجية تطوير منظومة القيم الشخصية والتنظيمية التوافقية على ضمان جودة الجامعات الاردنية**"

اختبار الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الرئيسة الاولى:

Ho1.2: "لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) لدرجة تطبيق إستراتيجية تطوير

منظومة المعارف والمعلومات على ضمان جودة الجامعات الاردنية".

لاختبار هذه الفرضية فقد تم استخدام الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression) لمعرفة اثر استراتيجية تطوير منظومة المعارف والمعلومات على ضمان جودة الجامعات الاردنية، والجدول رقم (6) يوضح نتائج الاختبار.

جدول رقم (5): نتائج اختبار تحليل الانحدار البسيط لأثر تطبيق استراتيجية تطوير منظومة المعارف والمعلومات على ضمان جودة الجامعات الاردنية

المتغير التابع	r معامل الارتباط	R^2 معامل التحديد	F المحسوبة	Sig. F	معاملات الانحدار			
					المتغير	β	T	Sig t
ضمان جودة الجامعات الاردنية	0.762	0.580	485.230*	**0.000**	الثابت		7.298*	0.000
					استراتيجية تطوير منظومة المعارف والمعلومات	0.762	22.028*	**0.000**

* يكون التأثير ذي دلالة احصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$).

تشير نتائج الجدول أعلاه الى أثر درجة تطبيق استراتيجية تطوير **منظومة المعارف والمعلومات** على المتغير التابع (ضمان جودة الجامعات الاردنية) هو أثر ذي دلالة إحصائية، اذ بلغ معامل الارتباط بينهما ($r=0.762$) وهو دال إحصائيا عند مستوى ($P\leq0.05$)، بينما بلغ معامل التحديد ($R^2=0.58$)، وهذا يعني ان ما قيمته (58%) من التغيرات في ضمان جودة الجامعات الاردنية ناتج عن التغير في استراتيجية تطوير منظومة المعارف والمعلومات، بينما النسبة المتبقية (42%) تعود الى عوامل غير داخلة في نموذج الانحدار. وبناءً على هذه النتائج، يتم رفض الفرضية العدمية الثانية Ho1.2، وقبول الفرضية البديلة: **"وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) لدرجة تطبيق إستراتيجية تطوير منظومة المعارف والمعلومات على ضمان جودة الجامعات الاردنية".**

اختبار الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية الرئيسة الاولى:

Ho1.3: "لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) لدرجة تطبيق إستراتيجية تطوير منظومة المهارات والخبرات على ضمان جودة الجامعات الاردنية".

لاختبار هذه الفرضية فقد تم استخدام الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression) لمعرفة اثر استراتيجية تطوير منظومة المهارات والخبرات على ضمان جودة الجامعات الاردنية، و الجدول رقم (7) يوضح نتائج الاختبار.

جدول رقم (6): نتائج اختبار تحليل الانحدار البسيط لأثر تطبيق استراتيجية تطوير منظومة المهارات والخبرات على ضمان جودة الجامعات الاردنية

المتغير التابع	r معامل	R^2 معامل	F المحسوبة	Sig. F	معاملات الانحدار			
					المتغير	β	T	Sig t

	الارتباط	التحديد					
ضمان جودة الجامعات الاردنية	0.804	0.646	640.554*	**0.000**	الثابت	7.298*	0.000
					استراتيجية تطوير منظومة المهارات والخبرات	25.309*	**0.000**
					0.802		

* يكون التأثير ذي دلالة احصائية عند مستوى ($0.05 \geq P$).

تشير نتائج الجدول أعلاه الى أثر درجة تطبيق استراتيجية تطوير **منظومة المهارات والخبرات** على المتغير التابع (ضمان جودة الجامعات الاردنية) هو أثر ذي دلالة إحصائية، اذ بلغ معامل الارتباط بينهما ($r=0.804$) وهو دال إحصائيا عند مستوى ($P\leq0.05$)، بينما بلغ معامل التحديد ($R^2=0.646$)، وهذا يعني ان ما قيمته (64.60%) من التغيرات في ضمان جودة الجامعات الاردنية ناتج عن التغير في استراتيجية تطوير منظومة المهارات والخبرات، بينما النسبة المتبقية (35.40%) تعود الى عوامل غير داخلة في نموذج الانحدار. وبناءً على هذه النتائج، يتم رفض الفرضية العدمية الثالثة **Ho**1.3، وقبول الفرضية البديلة: "**وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) لدرجة تطبيق إستراتيجية تطوير منظومة المهارات والخبرات على ضمان جودة الجامعات الاردنية**".

اختبار الفرضية الفرعية الرابعة من الفرضية الرئيسة الاولى:

Ho1.4: "لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$) لدرجة تطبيق إستراتيجية تطوير منظومة القدرات على ضمان جودة الجامعات الاردنية".

لاختبار هذه الفرضية فقد تم استخدام الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression) لمعرفة اثر استراتيجية تطوير منظومة القدرات على ضمان جودة الجامعات الاردنية، والجدول رقم (8) يوضح ذلك.

جدول رقم (7): نتائج اختبار تحليل الانحدار البسيط لأثر تطبيق استراتيجية تطوير منظومة القدرات على ضمان جودة الجامعات الاردنية

المتغير التابع	r معامل الارتباط	R^2 معامل التحديد	F المحسوبة	Sig. F	معاملات الانحدار			
					المتغير	β	T	Sig t
ضمان جودة الجامعات الاردنية	0.825	0.680	747.024*	**0.000**	الثابت		5.911*	0.000
					استراتيجية تطوير منظومة القدرات	0.802	27.332*	**0.000**

* يكون التأثير ذي دلالة احصائية عند مستوى ($0.05 \geq P$).

تشير نتائج الجدول أعلاه الى أثر درجة تطبيق استراتيجية تطوير **منظومة القدرات** على المتغير التابع (ضمان جودة الجامعات الاردنية) هو أثر ذي دلالة إحصائية، اذ بلغ معامل الارتباط بينهما ($r=0.825$) وهو دال إحصائيا عند مستوى ($P\leq0.05$)، بينما بلغ معامل التحديد ($R^2=0.68$)، وهذا يعني ان ما قيمته (68%) من التغيرات في ضمان جودة الجامعات الاردنية ناتج عن التغير في استراتيجية تطوير منظومة القدرات، بينما النسبة المتبقية (32%) تعود الى عوامل غير داخلة في نموذج الانحدار. وبناءً على هذه النتائج، يتم رفض الفرضية العدمية الرابعة **Ho**1.4، وقبول الفرضية البديلة: "**وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P\leq0.05$)**

لدرجة تطبيق إستراتيجية تطوير منظومة القدرات على ضمان جودة الجامعات الاردنية".

اختبار الفرضية الرئيسة الثانية:

Ho2: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية تعزى للخصائص العامة لعينة الدراسة".

لقد تم اختبار هذه الفرضية من خلال الفرضيات الفرعية الاتية:

اختبار الفرضية الفرعية الاولى من الفرضية الرئيسة الثانية:

Ho2-1: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية تعزى للنوع الاجتماعي (ذكر أو أنثى) لأعضاء الهيئة التدريسية".

لقد تم اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار T للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test) والجدول رقم (8) يوضح نتائج الاختبار.

جدول رقم (8) : نتائج اختبار T للعينات المستقلة للفروق في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

استراتيجيات تطوير الموارد البشرية		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة T المحسوبة	Sig. t
النوع الاجتماعي	ذكر	3.80	0.68	0.17	-2.180*	**0.030**
	انثى	3.97	0.68			

* دالة احصائيا عند مستوى ($P \leq 0.05$).

يشير الجدول رقم (8) إلى أن قيمة الفروق بين متوسطي تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية لدى الذكور والإناث في عينة الدراسة قد بلغت : "لا (0.17) ولصالح الإناث كما يشير الجدول إلى أن هذا الفرق دال احصائيا حيث بلغت قيمة t المحسوبة (t=-2.180) وبمستوى دلالة (Sig=0.030) وهي أقل من 0.05، مما يشير الى رفض الفرضية العدمية Ho2.1 وقبول الفرضية البديلة: "وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية تعزى للنوع الاجتماعي (ذكر أو أنثى) لأعضاء الهيئة التدريسية" ولصالح الاناث. **اختبار الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الرئيسة الثانية:**

Ho2.2 : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية تعزى لنوع الجامعة (رسمية أو خاصة)".

لقد تم اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار T للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test) والجدول رقم (9) يوضح نتائج الاختبار.

جدول رقم (9):نتائج اختبار T للعينات المستقلة للفروق في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية تعزى لمتغير نوع الجامعة (رسمية أو خاصة)

استراتيجيات تطوير الموارد البشرية		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	Tقيمة المحسوبة	Sig. t
نوع الجامعة	رسمية	3.77	0.69	0.20	-2.604*	**0.010**
	خاصة	**3.97**	**0.66**			

* دالة احصائيا عند مستوى ($P \leq 0.05$).

يشير الجدول رقم (9) إلى أن قيمة الفروق بين متوسطي تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية بناء على نوع الجامعة رسمية او خاصة من حيث آراء عينة الدراسة قد بلغت (0.20) ولصالح الجامعات الخاصة كما يشير الجدول الى ان هذا الفرق دال احصائيا حيث بلغت قيمة t المحسوبة (t=-2.604) وبمستوى دلالة (Sig=0.010) وهي أقل من 0.05 مما يشير الى رفض الفرضية العدمية Ho2.2 وقبول الفرضية البديلة: "وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$) في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية تعزى لنوع الجامعة (رسمية أو خاصة)". ولصالح الجامعات الخاصة.

اختبار الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية الرئيسة الثانية:

Ho2-3: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$) في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية تعزى للمؤهل العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية".

لقد تم اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار T للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test) والجدول رقم (10) يوضح نتائج الاختبار.

جدول رقم (10) : نتائج اختبار T للعينات المستقلة للفروق في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

استراتيجيات تطوير الموارد البشرية		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	Tقيمة المحسوبة	Sig. t
المؤهل العلمي	ماجستير	3.95	0.63	0.11	1.006	0.315
	دكتوراه	3.84	0.69			

يشير الجدول أعلاه الى ان قيمة الفروق بين متوسطي تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية بناء على المؤهل العلمي لأعضاء هيئة التدريس قد بلغت (0.11) ولصالح حملة الماجستير كما يشير الجدول الى ان هذا الفرق غير دال احصائيا حيث بلغت قيمة t المحسوبة (t=1.006) وبمستوى دلالة (Sig=0.315) وهي أكبر من 0.05 مما يشير الى قبول الفرضية العدمية Ho2.3: "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$) في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية تعزى للمؤهل العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية".

اختبار الفرضية الفرعية الرابعة من الفرضية الرئيسة الثانية:

Ho2-4: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$) في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية تعزى للرتبة الاكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية".

لقد تم اختبار هذه الفرضية تم باستخدام اختبار تحليل التباين الاحادي **One Way ANOVA** للفرق بين متوسطات عدد من المجموعات (ثلاثة فأكثر)، والجدول رقم (11) يوضح نتائج الاختبار.

جدول رقم (11) : نتائج اختبار ANOVA للفروق في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية تعزى للرتبة الاكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية

استراتيجيات تطوير الموارد البشرية	التباين بين المجموعات	درجات الحرية	قيمة F المحسوبة	Sig. F

الرتبة الاكاديمية	4.099	4	2.219	**0.067**

يلاحظ من الجدول رقم اعلاه بان التباين بين المجموعات لمتغير الرتبة الاكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية قد بلغ (4.099) ضمن درجات حرية (4)، وان قيمة F المحسوبة هي (2.219) وبمستوى معنوية (Sig = 0.067) وهي اكبر من 0.05 وتشير الى قبول الفرضية العدمية Ho2.4 والتي تنص على انه:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية تعزى للرتبة الاكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية".

اختبار الفرضية الفرعية الخامسة من الفرضية الرئيسة الثانية:

Ho2-5: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية تعزى لسنوات الخبرة لأعضاء الهيئة التدريسية".

لقد تم اختبار هذه الفرضية تم باستخدام اختبار تحليل التباين الاحادي **One Way ANOVA** للفرق بين متوسطات عدد من المجموعات (ثلاثة فأكثر)، والجدول رقم (12) يوضح نتائج الاختبار.

جدول رقم (12) : نتائج اختبار ANOVA للفروق في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية تعزى لسنوات الخبرة لأعضاء الهيئة التدريسية

استراتيجيات تطوير الموارد البشرية	التباين بين المجموعات	درجات الحرية	قيمة F المحسوبة	Sig. F
سنوات الخبرة	2.158	3	1.543	**0.203**

يلاحظ من الجدول رقم اعلاه بان التباين بين المجموعات لمتغير سنوات الخبرة لأعضاء الهيئة التدريسية في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية قد بلغ (2.158) ضمن درجات حرية (3) ، وان قيمة F المحسوبة هي (1.543) وبمستوى معنوية (Sig=0.203) وهي اكبر من 0.05 وتشير الى قبول الفرضية العدمية Ho2.5:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية تعزى لسنوات الخبرة لأعضاء الهيئة التدريسية".

اختبار الفرضية الفرعية السادسة من الفرضية الرئيسة الثانية:

Ho2-6: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية تعزى لعمر الجامعة".

لقد تم اختبار هذه الفرضية تم باستخدام اختبار تحليل التباين الاحادي **One Way ANOVA** للفرق بين متوسطات عدد من المجموعات (ثلاثة فأكثر)، والجدول رقم (13) يوضح نتائج الاختبار.

جدول رقم (13) : نتائج اختبار ANOVA للفروق في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية تعزى لعمر الجامعة

استراتيجيات تطوير الموارد البشرية	التباين بين المجموعات	درجات الحرية	قيمة F المحسوبة	Sig. F

عمر الجامعة	4.275	2	4.661*	**0.010**

* دالة احصائيا عند مستوى ($P \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول رقم اعلاه بان التباين بين المجموعات لمتغير عمر الجامعة في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية قد بلغ (4.275) ضمن درجات حرية (2)، وان قيمة F المحسوبة هي (4.661) وبمستوى معنوية (Sig=0.010) وهي اقل من 0.05 وتشير الى رفض الفرضية العدمية Ho2.6 وقبول البديلة: "وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$) في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية تعزى لعمر الجامعة".

ولتحديد اي الفئات العمرية للجامعة التي يوجد بينها تباين يؤدي الى احداث فروق ذات دلالة احصائية في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية فقد تم اجراء اختبار المقارنات البعدية (Post Hoc Multiple Comparisons) بطريقة (Sheffe) والجدول رقم (14) يوضح نتائج الاختبار.

جدول رقم (14): الاختبارات البعدية طريقة (Sheffe) لمتغير عمر الجامعة

استراتيجيات تطوير الموارد البشرية		الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	Sig
عمر الجامعة	**اقل من 15 سنة – من 15 سنة الى اقل من 25 سنة**	- 0.3586*	0.1186	**0.011***
	اقل من 15 سنة – 25 سنة فأكثر	- 0.2234*	0.1110	0.134
	من 15 سنة الى اقل من 25 سنة – 25 سنة فأكثر	0.1352	0.0803	0.244

* يكون التأثير ذي دلالة احصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول أعلاه ان متوسط الاختلاف في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الاردنية بين فئة عمر الجامعة (أقل من 15 سنة ومن 15 سنة الى أقل من 25 سنة) يساوي (0.3586) عند مستوى معنوية (Sig =0.011) وهي أقل من 0.05 وهي دالة إحصائياً في إحداث فروق في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الأردنية ولصالح الفئة العمرية للجامعة (من 15 سنة إلى أقل من 25 سنة). بينما بقيت فئات عمر الجامعة فلا تؤدي إلى إحداث فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الأردنية.

اختبار الفرضية الرئيسة الثالثة:

Ho3: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$) في ضمان جودة الجامعات الاردنية تعزى للخصائص العامة لعينة الدراسة".

لقد تم اختبار هذه الفرضية من خلال الفرضيات الفرعية الاتية:

اختبار الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية الرئيسة الثالثة:

Ho3-1: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$) في ضمان جودة الجامعات الاردنية تعزى للنوع الاجتماعي (ذكر أو أنثى) لأعضاء الهيئة التدريسية".

لقد تم اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار T للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test) والجدول رقم (15) يوضح نتائج الاختبا

جدول رقم (15) : نتائج اختبار T للعينات المستقلة للفروق في ضمان جودة الجامعات الاردنية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

ضمان جودة الجامعات الاردنية		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة T المحسوبة	Sig. t
النوع الاجتماعي	ذكر	3.75	0.70	0.16	- 1.958	**0.051**
	انثى	3.91	0.74			

يشير الجدول رقم (15) الى ان قيمة الفروق بين متوسطي ضمان جودة الجامعات الاردنية لدى الذكور والإناث في عينة الدراسة قد بلغت (0.16) ولصالح الإناث كما يشير الجدول الى ان هذا الفرق غير دال احصائيا حيث بلغت قيمة t المحسوبة (t= -1.958) وبمستوى دلالة (Sig = 0.051) وهي أكبر من 0.05 مما يشير الى قبول الفرضية العدمية Ho3.1 والتي تنص على: "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) في ضمان جودة الجامعات الاردنية تعزى للنوع الاجتماعي (ذكر أو أنثى) لأعضاء الهيئة التدريسية".

اختبار الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الرئيسة الثالثة:

Ho3-2: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) في ضمان جودة الجامعات الاردنية تعزى لنوع الجامعة (رسمية أو خاصة)".

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار T للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test) والجدول رقم (16) يوضح نتائج الاختبار.

جدول رقم (16) : نتائج اختبار T للعينات المستقلة للفروق في ضمان جودة الجامعات الاردنية تعزى لنوع الجامعة

ضمان جودة الجامعات الاردنية		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة T المحسوبة	Sig. t
نوع الجامعة	رسمية	3.70	0.69	0.24	- 3.213*	**0.001**
	خاصة	3.94	0.74			

*: دالة احصائيا عند مستوى (P ≤ 0.05).

يشير الجدول رقم (16) إلى أن قيمة الفروق بين متوسطي ضمان جودة الجامعات الاردنية بناءً على نوع الجامعة رسمية أو خاصة من حيث آراء عينة الدراسة قد بلغت (0.24) ولصالح الجامعات الخاصة، كما يشير الجدول إلى أن هذا الفرق دال احصائيا حيث بلغت قيمة t المحسوبة (t = - 3.213) وبمستوى دلالة (Sig = 0.001) وهي أقل من 0.05 مما يشير الى رفض الفرضية العدمية Ho3.2 وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على انه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) في ضمان جودة الجامعات الاردنية تعزى لنوع الجامعة (رسمية أو خاصة)". ولصالح الجامعات الخاصة.

اختبار الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية الرئيسة الثالثة:

Ho3-3: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) في ضمان جودة الجامعات الاردنية تعزى للمؤهل العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية".

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار T للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test) والجدول رقم (17) يوضح نتائج الاختبار.

جدول رقم (17) : نتائج اختبار T للعينات المستقلة للفروق في ضمان جودة الجامعات الاردنية تعزى للمؤهل العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية

ضمان جودة الجامعات الاردنية		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة T المحسوبة	Sig. t
المؤهل العلمي	ماجستير	3.89	0.73	0.10	0.910	**0.364**
	دكتوراه	3.79	0.72			

يشير الجدول رقم (17) الى ان قيمة الفروق بين متوسطي ضمان جودة الجامعات الاردنية بناء على المؤهل العلمي (ماجستير أو دكتوراه) قد بلغت (0.10) ولصالح حملة الماجستير، كما يشير الجدول الى ان هذا الفرق غير دال احصائيا حيث بلغت قيمة t المحسوبة (t = 0.910) وبمستوى دلالة (Sig = 0.364) وهي أكبر من 0.05 مما يشير الى قبول الفرضية العدمية والتي تنص على:

"عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) في ضمان جودة الجامعات الاردنية تعزى للمؤهل العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية".

اختبار الفرضية الفرعية الرابعة من الفرضية الرئيسة الثالثة:

Ho3-4: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) في ضمان جودة الجامعات الاردنية تعزى للرتبة الاكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية".

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار تحليل التباين الاحادي **One Way ANOVA** للفرق بين متوسطات عدد من المجموعات (ثلاثة فأكثر)، والجدول رقم (18) يوضح نتائج الاختبار.

جدول رقم (18) : نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي ANOVA للفروق في ضمان جودة الجامعات الاردنية تعزى للرتبة الاكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية

ضمان جودة الجامعات الاردنية	التباين بين المجموعات	درجات الحرية	قيمة F المحسوبة	Sig. F
الرتبة الاكاديمية	1.960	4	0.942	**0.440**

يلاحظ من الجدول رقم اعلاه بان التباين بين المجموعات لمتغير الرتبة الاكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية في ضمان جودة الجامعات الاردنية قد بلغ (1.960) ضمن درجات حرية (4) ، وان قيمة F المحسوبة هي (0.942) وبمستوى معنوية (Sig = 0.440) وهي اكبر من 0.05 وتشير الى قبول الفرضية العدمية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) في ضمان جودة الجامعات الاردنية تعزى للرتبة الاكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية".

اختبار الفرضية الفرعية الخامسة من الفرضية الرئيسة الثالثة:

Ho3-5: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) في ضمان جودة الجامعات الاردنية تعزى لسنوات الخبرة لأعضاء الهيئة التدريسية".

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار تحليل التباين الاحادي **One Way ANOVA** للفرق بين متوسطات عدد من المجموعات (ثلاثة فأكثر)، والجدول رقم (19) يوضح نتائج الاختبار.

جدول رقم (19) : نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي ANOVA للفروق في ضمان جودة الجامعات الاردنية تعزى لسنوات الخبرة لأعضاء الهيئة التدريسية

ضمان جودة الجامعات الاردنية	التباين بين المجموعات	درجات الحرية	قيمة F المحسوبة	Sig. F
سنوات الخبرة	0.735	3	0.470	**0.704**

يلاحظ من الجدول رقم اعلاه بان التباين بين المجموعات لمتغير سنوات الخبرة لأعضاء الهيئة التدريسية في ضمان جودة الجامعات الاردنية قد بلغ (0.735) ضمن درجات حرية (3) ، وان قيمة F المحسوبة هي (0.470) وبمستوى معنوية ((Sig = 0.704 وهي اكبر من 0.05 وتشير الى قبول الفرضية العدمية والتي تنص على انه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) في ضمان جودة الجامعات الاردنية تعزى لسنوات الخبرة لأعضاء الهيئة التدريسية".

اختبار الفرضية الفرعية السادسة من الفرضية الرئيسة الثالثة:

Ho3-6: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) في ضمان جودة الجامعات الاردنية تعزى لعمر الجامعة".

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار تحليل التباين الاحادي **One Way ANOVA** للفرق بين متوسطات عدد من المجموعات (ثلاثة فأكثر)، والجدول رقم (20) يوضح نتائج الاختبار.

جدول رقم (20) : نتائج اختبار ANOVA للفروق في ضمان جودة الجامعات الاردنية تعزى لعمر الجامعة

ضمان جودة الجامعات الاردنية	التباين بين المجموعات	درجات الحرية	قيمة F المحسوبة	Sig. F
عمر الجامعة	11.295	2	11.517*	**0.000**

* : دالة احصائيا عند مستوى (P ≤ 0.05).

يلاحظ من الجدول رقم اعلاه بان التباين بين المجموعات لمتغير عمر الجامعة في ضمان جودة الجامعات الاردنية قد بلغ (11.295) ضمن درجات حرية (2) ، وان قيمة F المحسوبة هي (11.517) وبمستوى معنوية (Sig=0.000) وهي اقل من 0.05 وتشير الى رفض الفرضية العدمية Ho3.6 وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على: "وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (P≤0.05) في ضمان جودة الجامعات الاردنية تعزى لعمر الجامعة".

ولتحديد اي الفئات العمرية للجامعة التي يوجد بينها تباين يؤدي الى احداث فروق ذات دلالة احصائية في ضمان جودة الجامعات الاردنية، فقد تم اجراء اختبار المقارنات البعدية (Post Hoc Multiple Comparisons) طريقة (Sheffe) والجدول رقم (21) يوضح نتائج الاختبار.

جدول رقم (21): الاختبارات البعدية طريقة (Sheffe) لمتغير عمر الجامعة

ضمان جودة الجامعات الاردنية		الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	Sig
عمر الجامعة	**اقل من 15 سنة – من 15 سنة الى اقل من 25 سنة**	- 0.5651*	0.1226	**0.000***
	اقل من 15 سنة – 25 سنة فأكثر	- 0.3002*	0.1147	**0.034***
	من 15 سنة الى اقل من 25 سنة – 25 سنة فأكثر	0.2649*	0.0830	**0.007***

* يكون التأثير ذي دلالة احصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$).

نستنتج من الجدول أعلاه بان هنالك فروق ذات دلالة احصائية في ضمان جودة الجامعات الاردنية تعزى لكل من الفروق بين فئات عمر الجامعة (اقل من 15 سنة – 15 سنة الى اقل من 25 سنة)، (اقل من 15 سنة – 25 سنة فأكثر)، (15 سنة الى اقل من 25 سنة – 25 سنة فأكثر). وان الفرق الاكبر في المتوسطات كان بين فئة عمر الجامعة (اقل من 15 سنة – 15 سنة الى اقل من 25 سنة) ولصالح الفئة (من 15 سنة الى اقل من 25 سنة).

الاستنتاجات:

من خلال تفسير ومناقشة نتائج الدراسة فقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات وكما يلي:

1. الجامعات الأردنية (الرسمية والخاصة) تطبق الاستراتيجيات المتعلقة بتطوير الموارد البشرية فيها بشكل مرتفع وبأهمية نسبية مرتفعة، وقد احتلت استراتيجية تطوير منظومة القيم الشخصية والتنظيمية التوافقية المرتبة الأولى، تلاها في المرتبة الثانية والثالثة كل من استراتيجية تطوير منظومة المعارف والمعلومات واستراتيجية تطوير منظومة المهارات والخبرات، بينما احتلت استراتيجية تطوير منظومة القدرات المرتبة الأخيرة وبأهمية مرتفعة.
2. الجامعات الأردنية (الرسمية والخاصة) تطبق مفهوم ضمان جودة الجامعات الأردنية (بأبعادها الثمانية) بشكل مرتفع وبأهمية نسبية مرتفعة، وقد احتل معيار البرامج الأكاديمية المرتبة الأولى، ثم تلاه معيار التخطيط الاستراتيجي بالمرتبة الثانية، بينما جاء معيار خدمة المجتمع والعلاقات الخارجية بالمرتبة الثالثة، كما جاء في المرتبة الرابعة معيار الحوكمة، أما كل من معيار المصادر المالية والمادية والبشرية، ومعيار الخدمات الطلابية، ومعيار إدارة ضمان الجودة فقد جاؤوا في المرتبة الخامسة والسادسة والسابعة على الترتيب، وأخيراً احتل معيار البحث العلمي والإيفاد والإبداع في المرتبة الأخيرة وبأهمية مرتفعة.
3. إن تطبيق الاستراتيجيات المتعلقة بتطوير الموارد البشرية في الجامعات الأردنية (الرسمية والخاصة) كان له أثراً كبيراً في تحقيق ضمان الجودة في هذه الجامعات، حيث فسرت هذه الاستراتيجيات مجتمعة ما نسبته (74.20%) من التباين في تحقيق ضمان جودتها، بينما النسبة المتبقية (25.80%) فتعزى إلى عوامل أخرى لم تؤخذ في نموذج الدراسة، وقد تبين أن استراتيجية منظومة القيم الشخصية والتنظيمية التوافقية من بين استراتيجيات تطوير الموارد البشرية لم يكن لها أثراً في تحقيق ضمان جودة الجامعات الأردنية عندما تكون مع استراتيجيات تطوير الموارد البشرية الأخرى، مع أن هذه الاستراتيجية كان لها أهمية مرتفعة وبالمرتبة الأولى من وجهة نظر عينة الدراسة. كما تبين أن جميع استراتيجيات تطوير الموارد البشرية منفردة كان لها أثر معنوي في تحقيق ضمان جودة الجامعات الأردنية.
4. إن استراتيجية منظومة القدرات كان لها الأثر الأكبر في تحقيق ضمان جودة الجامعات الأردنية، حيث بلغت قيمة معامل الانحدار بيتا β لهذه الاستراتيجية (82.50%)، وفسرت ما نسبته 68% من التباين في ضمان جودة الجامعات الأردنية، علماً بأنها جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث الأهمية حسب وجهة نظر عينة الدراسة.
5. إن الخصائص العامة لعينة الدراسة (النوع الاجتماعي، نوع الجامعة، عمر الجامعة) تحدث فروق دالة إحصائياً في تطبيق استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في الجامعات الأردنية.
6. إن الخصائص العامة لعينة الدراسة (نوع الجامعة، عمر الجامعة) تحدث فروق دالة إحصائياً في ضمان جودة الجامعات الأردنية.

توصيات الدراسة:

يوصي الباحث بما يلي: –

1. الاستمرار في تعزيز وتبني استراتيجيات تطوير الموارد البشرية نظراً لأهميتها في تحسين وزيادة الجودة في الجامعات الأردنية.
2. إعادة النظر في استراتيجية تطوير منظومة القيم الشخصية والتنظيمية التوافقية من خلال تعزيز القيم الشخصية لدى أعضاء الهيئة التدريسية والقيم التنظيمية للجامعات نفسها.
3. الاستمرار في تعزيز وتبني معايير ضمان الجودة مع ضرورة التركيز على كل من معيار إدارة ضمان الجودة، ومعيار البحث العلمي والإيفاد والإبداع؛ وخاصة جودة الأبحاث العلمية التي يقدمها أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية.
4. التنسيق والتعاون بين الجامعات الأردنية، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها، وجميع الأطراف التي لها علاقة بالتعليم العالي في الأردن، وكذلك عقد المؤتمرات، والندوات، والورش التي تهتم بتطوير الموارد البشرية، ونشر وتعميم مفهوم وثقافة إدارة الجودة الشاملة وتبني أفضل الممارسات العالمية في جميع النواحي التعليمية والأكاديمية، والحاكمية المؤسسية، والإدارية والمالية لتحقيق التميز لهذه الجامعات على المستوى الإقليمي والدولي.

المراجع:

أبو النصر، مدحت محمد محمود (2015). ***الحوكمة الرشيدة وفن إدارة المؤسسات عالية الجودة***. القاهرة، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

إتحاد الجامعات العربية – الأمانة العامة (2013). ***دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية***. الأردن، عمان.

البسيوني، محمد (2002). ***معايير ونظم جودة الأداء في مؤسسات التعليم العالي، مؤتمر الجودة والكفاءة***، الكويت: الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، 10–13 مارس.

تاوريريت، نورالدين (2014). ***منظومة القيم الشخصية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين. دراسة ميدانية على جامعة محمد خيضر "بسكرة"، وجامعة المسيلة***. الجزائر.

الجلاد، ماجد زكي (2005). ***تعلم القيم وتعليمها***. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزهراني، عبدالله بن احمد سالم (2010). ***نموذج مقترح للتوافق بين القيم الشخصية والقيم التنظيمية بمؤسسات التعليم العالي السعودية***. جامعة أم القرى بمكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.

زيدان، همام (2002). ***جودة أداء إدارة مؤسسات التعليم العالي: مؤتمر الجودة***، الكويت: الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، 10–13 مارس.

سبرينه، مانع (2015). ***أثر استراتيجية تنمية الموارد البشرية على أداء الأفراد في الجامعات الجزائرية : دراسة حالة عينة من الجامعات الجزائرية***. (رسالة دكتوراه منشورة. الجزائر، جامعة محمد خيضر "بسكرة").

السلاطين، علي ناصر آل زاهر (2014). ***تحقيق الجودة والتميز في مؤسسات التعليم العالي: بحوث ودراسات علمية محكمة***. الأردن، عمان. دار الحامد للنشر والتوزيع.

الشرقاوي، فاطمة (2006). ***ضمان الجودة وآلياتها***. وزارة التعليم العالي، جامعة جازان، كلية العلوم والآداب بصامطة. المملكة العربية السعودية./www.deanships.edu.sa

صادق، آمال، وأبو حطب، فؤاد (1994). ***علم النفس التربوي*** (ط4)، 330. مصر، القاهرة: الأنجلو المصرية.

عساف، عبدالمعطي محمد (2014). ***" نظرية (ا) للتفوق الإداري – نظرية الإدارة بالقيم Management By Vlues (MBV)" الطريق إلى العالمية "***. الأردن، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عيسى، حسن أحمد (2009). ***سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق***. دار الفكر، ناشرون وموزعون. عن الموقع الإلكترونيwww.mawdoo3.com

اللوزي، موسى (2002). ***التنظيم واجراءات العمل***، 232. الأردن، عمان: دار وائل للنشر.

المرسي، جمال الدين محمد (2001). ***الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية – المدخل لتحقيق الميزة التنافسية لمنظمة القرن الحادي والعشرين***. مكتبة كلية التجارة : جامعة بنها، مصر.

النجار، فايز جمعه، والنجار، نبيل جمعه، والزعبي، ماجد راضي (2013). ***أساليب البحث العلمي: منظور تطبيقي*** (ط3). الأردن، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها (2015). ***دليل إجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية***. الأردن، عمان.

هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها (2016). ***دليل قياس معايير ضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي الأردنية***. الأردن، عمان.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2017). الأردن، عمان: ***الموقع الإلكتروني .www.mohe.org.jo***

Anastasia, A. Katou (2014). ***The Impact of Human Resource Development on Organizational Performance: Test of a Causal Model.*** University of Macedonia, Greece. Research Gate. *From: http://www. ResearchGate.net/Publication/242091942.*

Bhattacherjee, Anol. (2012). ***Social Science Research: Principles, Methods, and Practices.*** USF Tampa Library Open Access Collections.

Boyer, E. L. (1990). ***Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.*** Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Held, E. Hanna. (2012).***Can Individual, Group and Organizational Learning Explain the Human Resource Development-Employee Performance Relationship? A Multilevel Study in Small, Medium and Large-Size Organizations.*** University of Twenty. From the website on essay.utwente.nl/62440/.

Noe, A. Raymond, Hollenbeck, R.John, Gerhart, Barry, & Wright M. Patrick. (2015). ***Human Resource Management: Gaining a competitive Advantage.***Mc Graw Hill Education, Berkshire, UK.

Ojokuku, Rosaline M. & Akanbi, Felicia K. (2015). ***Strategic Human Resource Management Practices and Performance in Nigerian Public Universities. Journal of Resources Development and Management,*** 10.136-145.

Stebbing, L. (1993). **Quality Assurance: The Route to Efficiency and Competitiveness**.3rd ed. Prentice Hall. ISBN 9780133345599.

MECHANISMS FOR APPLYING QUALITY ASSURANCE STANDARDS IN HIGHER EDUCATION: E-LEARNING

AMJED ABBAS AHMED

amjadabbas@alkadhum-col.edu.iq

amjedabbasahmed@gmail.com

Imam Al-Kadhum (a) University College for Islamic Sciences, Baghdad Iraq.

ABSTRACT:

Owing to the increasing population of formal education seekers, and the continuous rise in demand for academic qualifications in the labour market, there has been rapid increase in the need for the establishment or expansion of higher learning institutions. However, there has been hindrance from several factors such as; availability of funds, land, planning and construction time, delay in the process of accreditation etc. These limitations can be significantly reduced through the integration of e-learning with the learning process due to its flexibility and reach. As such, many e-learning educational platforms now exist; some are proprietary while others are open source. The e-learning path has the potential of enhancing the process of learning, but it will not replace lecturers or tutors. The implications of e-learning are extensive for lecturers, tutors and students and other stakeholders, especially when it comes to the measure of its quality. Thus, the sustainability of any e-learning system will depend on its design, execution and quality assurance standards maintained throughout its implementation. This paper presents such mechanisms that should be put in place by institutions of higher education and educational regulators for the management of quality assurance in e-learning.

Keywords: *higher education, quality assurance, e-learning*

1. INTRODUCTION

Higher educational learning experience can be improved upon effectively through the use of technology. This has been demonstrated from the outcomes of many studies [1-3]. Information, communication and technology (ICT) is used to develop e-learning in institutions of higher learning. ICT provides the platform for e-learning to be propagated in a virtual learning environment, which also gives room for multidirectional communication [2]. With increasing number of students, the need for higher educational institutions to provide qualitative and flexible, but reliable ICT systems to meet the diverse needs of students, cannot be overemphasized.

ICT meets the educational needs of students in relation to social, vocational, and pedagogical requirements. The ICT path has the potential of enhancing the process of learning, but it will not replace lecturers or tutors. The implications of e-learning are extensive for lecturers, tutors, and students. For lecturers, courses will have to be tailored to suit the divergent aspirations of students and their educational needs. This fundamentally demands a shift in teaching approach towards

methods that are more effective in management of the increased workload and resourceful in meeting the diverse learning styles of students. For students, there will be a need to adjust to the e-learning environment, by taking more responsibilities towards their own learning using technological tools and courseware.

However, the fundamental structure of higher learning institutions is threatened by e-learning. For example, the common traditional practices of formal lectures and class based lecture delivery have to be changed and replaced with informal methods using social media and online lecture delivery. With the development of ICT and e-learning, the global competition for students, research funding and recognition amongst institutions of higher learning (traditional universities with campuses, as well as, online and distance learning universities) is strife. As such, most higher learning institutions are actively in search of new markets by using technology in order to extend their reach and program delivery to anywhere in the globe.

This portends several potential issues. One of such problems is the risk to the reputation of institutions of higher learning. Since distance learning can improve the number of enrolled students and alumni of an institution of higher learning, it can also damage the reputation of that institution if enough care is not taken to maintain the same academic standards delivered through traditional teaching methods. Thus, as there is need for continuous improvement in every higher learning institution towards global prominence through the adoption of e-learning, it is very much important to preserve quality and standards of teaching and learning. The focus of this study is on the quality assurance mechanisms for the sustainability of educational standards in e-learning. The study was inspired by the proposed e-learning system in Imam Al-Kadhum (a) University College for Islamic Sciences, Iraq.

2. MANAGEMENT OF E-LEARNING IN HIGHER EDUCATION:

Government initiatives towards reduction of social inequalities have been aimed at the democratization of education by making it inclusive. Owing to the increasing population of formal education seekers and the continuous rise in demand for academic qualifications in the labour market, there has been rapid increase in the need for the establishment or expansion of higher learning institutions. However, there has been hindrance from several factors such as; availability of funds, land, planning and construction time, delay in the process of accreditation etc. These limitations can be significantly avoided through the integration of e-learning with the learning process due to its flexibility and reach.

Many e-learning educational platforms now exist, some are proprietary while others are open source [4]. This makes management, regulation and monitoring a necessity in order to avoid the grooming of half-baked graduates from institutions of higher learning resulting due to the poor quality of their learning process. Urh et al [5] recommend that the management of e-learning should involve organizing, planning, staffing, leading and controlling.

2.1 CRITICAL E-LEARNING EDUCATIONAL FACTORS

It is important for lecturers and tutors to be well equipped and trained on using the technological e-learning tools. The success of any e-learning system is hinged on the performance of lecturers and tutors in their delivery of lectures and dissemination of information to students. There are differences of opinion on the best teaching approach to e-learning. Some scholars suggest concentrating on the psychological aspect of learning, which purports the need to shift from practices that give the full control of learning to lecturers (using cognitive and behavioural methods) to the adoption of humanist approach, where students are given the opportunity to take control of their own learning. Since the primary objective of education is to help learners to achieve self-actualisation, through the humanist approach, the role of the lecturer and tutors would shift from providing information to supporting students and encouraging them. The argument here lays on the fact that rather lecturers spoon feeding students (as in traditional teaching), they will be guiding them.

In contrast, other scholars argue that the student focused method limits the duties of a lecturer to simply administration rather than teaching. They portend that since the core lecturer competencies of e-learning are; administration, facilitation, evaluation and technical support, the role of lecturers in an e-learning environment is broad and more essential for successful learning outcomes [6]. However, even though opinions are divided on the best teaching approach, there is a general consensus on the importance of lecturers for the successful implementation of e-learning. It is important for higher learning institutions to train their staff and engage lecturers who have the qualities surrounding the three factors that characterize the process of e-learning teaching: interest in use of ICT tools; control of technology; courseware development and style of teaching.

Another key element in e-learning education is the performance of students, and it is important for this important factor to be monitored in the e-learning environment. There is a direct relationship between the performance of students and the workloads given to lecturers. As student enrolment increases, the time spent on material preparation, lecturer-student contact and interaction also increases, which influences on the commitment of lecturers to the quality delivery of teaching and thus, the performance of students. As such, it is important for higher learning institutions to engage more lecturers for online teaching once their number of online student increases. Also, since students (including alumni and recent graduates) are to be satisfied with the learning process and their level of satisfaction with the e-learning system and learning outcomes should be assessed at the end of every semester. The assessment can be done for fresh graduates immediately after completion and after 2 or 3 years to graduation [11].

Technological developments and improvements is a continuum. This phenomenon necessitates continuous improvement, development and redevelopment of e-learning systems thereby creating the need for training and re-training of lecturers and tutors. Also, the successful operation of technological e-learning systems is dependent on having a smoothly running system without recurrent downing of servers, malfunctioning software and hardware, poor network connections. These are limitations that can hinder the learning process for students. The ICT technologies adopted should be developed around the ICT development index which entails: ICT readiness (access to ICT and network infrastructure); ICT intensity

(frequency of use of ICT platforms); ICT impact (efficiency, results and outcomes) [3]. Quality factors to consider when adopting software in e-learning for higher education according to [7] are shown in Table 1.

Table 1: Quality factors to consider for software according to [7].

Quality Factor		Definition in higher education
1	**Correctness**	The extent to which a programme/course complies with the specified requirements
2	**Reliability**	The degree to which knowledge/skills learned are correct, accurate and up to date
3	**Efficiency**	The extent to which knowledge/skills learned are applicable to the future career of graduates
4	**Integrity (security)**	The extent to which personal information is secure from unauthorized access
5	**Usability**	The ease of learning and the degree of communicativeness in the classroom
6	**Maintainability**	How well an institution handles customers' complaints
7	**Testability**	How fair examinations represent a subject of study
8	**Expandability**	Flexibility (generality)
9	**Portability**	The degree to which knowledge/skills learned
10	**Reusability**	are applicable to other fields
11	**Interoperability**	

2.2 COLLABORATIVE LEARNING AND SOCIAL INTERACTION

Collaborative learning is an important element for teaching and learning. Collaborative learning facilitates and supports the sharing of knowledge, ideas, group works in the learning environment. The processes involved are often guided by several learning theories which are structured into various forms of designs. One of such theories is Connectivism, which is developed from a couple of learning theories; cognitivism, behaviorism, and constructivism. Connectivism is employed in governing the design of instructional environments. Connectivism simply involves the process of constructive teaching through the distribution of knowledge across various network connections and the traversing of these networks for learning. The connections can be facilitated using social media and other information technology tools.

Collaborative learning systems can be developed based on three management framework tools namely; meta-cognitive tools, coaching and mirroring systems. Multidimensional frameworks can also be employed in the categorization of collaborative learning using faceted classification (Al-Abri,

2017) [1]. With the adoption of e-learning in educational institutions, collaborative learning can be robustly developed. The globalization of our societies has made the services of higher learning institutions both local and global [8]. As such, higher education is becoming transnational with many existing cross-border collaborative arrangements between higher learning institutions [9]. This exposes students to a broader teaching-learning environment through improved student engagement, interaction and collaboration.

The inception of social media has led to waves of social interaction and communication platforms used by students and their instructors, through the utilization of forums and group chats for discussions. The perception of students to education, learning and academic authority (in this case; instructors) is adequately improved, since students can now effectively relay their questions, problems or concerns to their instructor. Also, social interaction using social networks in the educational environments rapidly helps to improve the level of communication between students of different disciplines, students from various racial and ethnic backgrounds, as well as, academic and non-academic executives. As such, the influence of social interaction in the process of teaching and learning is nowadays of significant importance and many educational institutions now adopt the use social media platforms as part of their e-learning tool for teaching, information dissemination and engagements with students.

3. QUALITY OF E-LEARNING EDUCATION

Quality in education in higher institutions is a measure of the processes, environment and outcomes of the educational system, and its compliance with the defined objectives, needs, and conformity with global standards and norms. It is generally agreed that quality is a critical factor in the success of any e-learning system although it is hard to measure [10]. Accreditation of programs offered in higher learning institutions is fundamental and governments and educational regulatory bodies can effectively monitor and evaluate these for traditional higher learning institutions, but this can be very challenging for virtual learning environments.

In recent years, there has been continuous increase in the number of non-accredited online programmes offered by higher learning institutions. Also, some e-learning systems can be costly while others may be superficial with content repository but lacking in student participation [6]. This is damaging to the long-term success of e-learning in higher institutions, as the quality of education offered through online programmes is questionable. Since, institutions of higher learning are designed to serve two types of markets; the educational program and service market, and the labour market [11]. The situation can also make employers avoid employing graduates with online degrees, as they may have reservations about the work performance of holders of such degrees. This is already evident from the results of a survey of the opinions of human resource professionals. The

outcome of the survey shows that 61% questioned the credibility of online qualifications against that of traditional qualifications [6].

Thus, the sustainability of any e-learning system will depend on its design, execution and quality assurance standards maintained throughout its implementation. It is important for the quality of delivery of e-learning in higher educational institutions to be strictly monitored. Quality is a significant element in learning and all stakeholders in education, students, teachers, parents and the government need to be assured of the characteristics and standards of e-learning tools and their implementation in higher educational institutions. Important factors to consider for the sustainability of e-learning in higher learning institutions are:

1. Governmental policies
2. Institutional set-up and planning
3. Administration and operation
4. Courses and curriculums
5. Services and feedback
6. Quality assurance and recommendations

4. MECHANISMS FOR APPLYING QUALITY ASSURANCE IN E-LEARNING

Quality assurance in higher education is a policy tool for educational development. Educational funding, laws and legal regulations are usually structured around this. Quality assurance in e-learning education involves the systemic plans and actions taken towards the delivery of good quality learning experience that meets with necessary standards as well as local and international requirements. Quality assurance is essential for the management and control of standards of e-learning in higher learning institutions. Quality assurance tends to improve the trust and mutual confidence of stakeholders in higher education e-learning [12].

There must be legal bases for all systematic evaluation and monitoring processes of the quality assessment in higher learning institutions [13]. Thus, governmental accreditation agencies have a big role to play in the actualization of quality in e-learning education. The quality assurance performance of higher learning institutions depends largely on the established communication and link between government educational objectives and institutional goals. Quality in e-learning educational system can only be achieved when both parties effectively work together.

However, there is no universal approach to the process of quality assurance in higher education. European nations have national and local educational quality assurance Standards and Guidelines [12, 14]. Such formal documents designed for the quality assurance of higher education also exist in some Asian countries (like Japan, Korea, Malaysia, etc) [9, 15]. The situation is similar in most developed nations, which is in contrast to what is happening in developing countries, where formal

national or local documents on educational quality assurance are often non-existent. While in some countries the national quality assurance process varies from local quality assurance requirements. The differences often stem from politics, economy and available resources.

In academics, there are diverse opinions on the most essential components for the assessment of quality assurance and standards of e-learning education in higher institutions. Six mechanisms were analysed by Azeiteiro et al for measuring the quality of e-learning in [2], they are: reasons for enrolment; pedagogical tools, teaching resources and evaluation; learning quality; general expectations; acquired competences; satisfaction and interactions. In another study [10], four stages of evaluation of quality assurance of e-learning were mentioned, they are: quality assurance ex-post (evaluation of systemic errors); in-process quality assurance (standards of learning process); process-oriented quality management (evaluation for optimization of system); total quality management (TQM). TQM can be characterized into five distinctions: customer orientation; all sources of knowledge; continuous improvement; responsibility of individuals towards the delivery of quality; work process. For Belash et al [11], the most important tool of assessing the quality of degree programs is stakeholders' (current students, alumni, employers) satisfaction with the educational results and outcomes. It is recommended that the implementation of quality assurance for continuous improvement of degree programs should follow the Plan – Do – Check – Act (PDCA) cycle as shown in Figure 1. While for interrelated dimensions, quality can be measured from inputs (available human and material resources, process (management of teaching and learning) and results (outcomes and outputs). Endut [9] proposed a multi-dimensional program logic model which focuses mainly on; inputs, processes, outputs and outcomes.

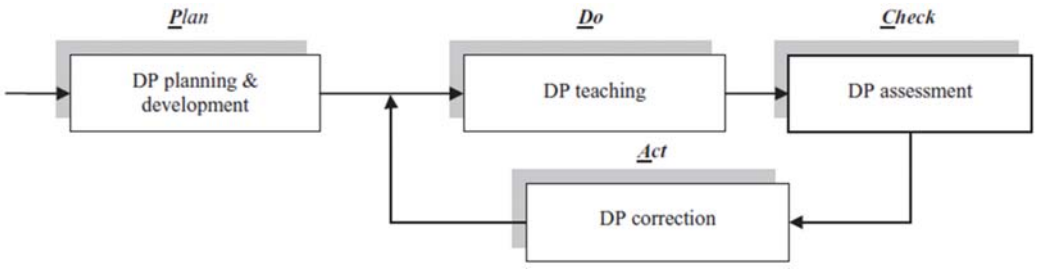


Figure 1: PDCA cycle for quality improvement in degree programs [11].

Furthermore, It is has been suggested in [6] that the quality of e-learning may always be contested. Nonetheless, the confidence of people in e-learning education in higher institutions can be improved significantly with the implementation of rigorous measures of control and standardization, as is done with the traditional learning process. This can be achieved by implementing quality assurance measures that are effectively monitored. The mechanisms for quality assurance assessment can be grouped into two broad categories; external and internal quality

assurance mechanisms. It is necessary for formal documents to be developed on internal (institutional) and external (local and national governments, educational bodies etc) quality assurance standards and guidelines, for e-learning education in higher learning institutions. These two categorical mechanisms of measure have to be comprehensive, with considerations for the needs of stakeholders as well as that of education providers, and must assess multi-dimensional quality concepts.

4.1 MECHANISMS FOR EXTERNAL QUALITY ASSURANCE

The quality assurance measures put in place by national and local governments, as well as, educational regulators for the sustainability of e-learning education are referred to as external quality assurance mechanisms. These external mechanisms for quality assurance in higher educational institutions should include:

1) Educational policy
2) Certification
3) Institutional capacity
4) Educational efficiency
5) Quality management

Educational policies have to be clear on the targeted needs and areas of quality assurance, such as:

a) Goal of quality assurance
b) Control
c) Areas covered
d) Processes involved
e) Implementation of results

The certification process should involve the following:

a) Inquiry
b) Application
c) Eligibility check
d) Questionnaires for self-assessment
e) External peer review
f) Decision
g) Continuous quality improvement recommendations

Institutional capacity involves the evaluation of the capability of higher learning institutions to adequately manage and administer e-learning based on their capacity in terms of:

a) Financial resources
b) ICT infrastructure
c) Human resources (staff and technical assistances)

Educational efficiency can be assessed by weighing the learning and teaching processes using the measures of:

a) Content
b) Techniques
c) Teaching methods
d) Student enrolment process
e) Teaching staff requirements

Lastly, the quality management can be evaluated from the institutions internal mechanisms of quality assurance and the predefined governmental educational objectives. These requirements are to be gazetted in formal documents with clear interpretations and made available to all higher learning institutions.

4.2 MECHANISMS FOR INTERNAL QUALITY ASSURANCE

Internal quality assurance mechanisms are institutional processes set in place to ensure the output of their e-learning education meets a predefined standard. The predefined standard is to be tailored around the external quality measures set by local governments and international standards. Ensuring that institutions of higher learning maintain strong internal quality assurance mechanisms will strengthen the effectiveness and improve the quality of education they offer.

The following internal assessment mechanisms can be employed by higher learning institutions:

1) Internal e-learning system evaluation (ICT technologies, content and access)
2) Annual internal accreditation
3) Educational outcomes and outputs measurement
4) Semester staff and student feedback
5) Transformation
6) Fitness for purpose
7) Qualitative evaluation
8) Response evaluation (complaints, issues and concerns of stakeholders)

9) Sampling (homogenous sampling, heterogeneity sampling, key informants, politics, convenience)
10) Data gathering (experience of real-time experience of lecturers and students

Educational outcomes are the end results of the educational process. The outcomes from individual courses and the entire program are to be measured, and they include the course outcomes, program outcomes and program outputs. The course outcomes relate to:

a) Knowledge gained
b) Developed ICT skills
c) Critical reasoning and problem-solving skills
d) Teamwork and communication
e) Managerial and entrepreneurial skills
f) Ethics
g) Social relations
h) Independent learning

While the assessment of the general program outcomes should include:

a) Level of ICT skills
b) Use of English language for communication
c) Critical thinking capability
d) Work management and completion
e) Awareness to institutional culture and traditions
f) Continuous self-improvement skills

The program output can be measured in terms of the quality of graduates produced through e-learning by ranking the following measures of assessment:

a) Understanding of the body of knowledge and its interpretation
b) Independent lifelong learning and resourcefulness
c) Developed problem solving skills
d) Performance, professionalism and collaborative skills
e) Level of work ethics and social responsibility
f) Communication skills and etiquette
g) Reception and general awareness

5. CASE STUDY OF IMAM AL-KADHUM (a) UNIVERSITY COLLEGE FOR ISLAMIC SCIENCES

The proposed quality assurance mechanisms mentioned in previous paragraphs was implemented in the Department of Computer Sciences, Imam Al-Kadhum (a) University College for Islamic Sciences, Iraq. A mobile e-learning platform was designed and introduced for active learning in the second semester of the 2016/2017 academic session. The quality assurance of the implementation of this platform was monitored using the recommended mechanisms of this study. Table 1 shows the questionnaire that was developed to obtain the opinion of students and faculty members based on their experience from using the system using the Likert scale. The demography of the participants is as shown in Table 2. The questionnaire was grouped to test 7 variables which include qualities of respondent, context, accessibility and benefits, trust and future intention. The descriptive statistics is presented in Table 3. The average and standard deviation was correlated and measured before confirmatory factor analysis (CFA) was used to evaluate the hidden variables using AMOS. After which the relationships between the 7 variables were evaluated using Cronbach's alpha, T-value, item loading, p-value, composite reliability (CR), average variance extracted (AVE). Items with factor loadings of less than 0.5 and without second condition of convergence were removed from the model and divergent validity was established based on (AVE > MSV, AVE > ASV). The result of the variable correlation is as presented in Table 4.

Table 1. Questionnaire for survey.

Statement	Strongly disagree (1)	Disagree (2)	Undecided (3)	Agree (4)	Strongly agree (5)
K1 – I use-learning					
K2 – The mobile app is fun					
K3 – I prefer e-learning					
K4 – E-learning is more beneficial					
K5 - E-learning should be fully implemented					
K6 – The mobile app is engaging					
K7 – The mobile app model is acceptable					
K8 – The mobile app was efficient					
K9 - The mobile app has met my expectations					
K10 – Level of trust of mobile app is satisfactory					
K11 – I encourage others to use e-learning					
K12 – My academic performance has improved					
K13 – The mobile app is profitable to me					
K14 – The mobile app improves e-learning					
K15 – The mobile app aids my study plans					
K16 – The mobile app is useful for all my courses					
K17 – I will continue to use the mobile app					
K18 – I will automatically subscribe for the mobile app					
K19 – I fell secure using the mobile app					
K20 – I have privacy in the use of the mobile app					
K21 – The adoption of e-learning is not difficult					
K22 – e-learning sharing information is not difficult					
K23 – I obtain quality in e-learning					
K24 – There is quality in mobile e-learning					
K25 – I will encourage others to use e-learning					
K26 – I will continue to adopt e-learning					
K27 - I will continue to use the mobile app					
K28 – The mobile app is easy to use					

Table 2. Demography of participants.

Characters		Frequency	Percentage (%)
Gender	Female	67	22.33
	Male	233	77.67
Age	18-21	32	10.67
	22-25	113	37.67
	26-30	81	27.00
	30-40	65	21.67
	>40	9	3.00
Marital status	Single	146	48.67
	Married	154	51.33
Level of Education	Associate	20	6.67
	Undergraduate	135	45.00
	Masters	89	29.67
	MPhil	8	2.67
	PhD	48	16.00
Do you own a mobile phone?	Yes	263	91
	No	37	9
Use of mobile phone	<1 year	29	8.6
	1-3	103	34.6
	3-5	118	40.8
	5-7	36	11.5
	>7 years	14	4.5
Active use of e-learning?	<1 year	96	32
	1-2	130	43.33
	2-3	57	19
	>3 years	17	5.66
Mobile e-learning app usage	<1 hr/day	36	12
	1-2	79	26.33
	2-3	117	39
	3-6	52	17.33
	>6 hr/day	16	5.34

Table 3. Descriptive statistics.

Statement	Codes	Cronbach's alpha	T-value	Item loading	P	CR	AVE	MSV	ASV
Qualities	K1	0.886		0.72		0.882	0.603	0.166	0.091
	K2		14.763	0.906	***				
	K3		14.065	0.849	***				
	K4		10.136	0.614	***				
	K5		12.594	0.759	***				
Context	K6	0.893		0.716		0.884	0.56	0.454	0.244
	K7		19.373	0.797	***				
	K8		12.566	0.808	***				
	K9		10.307	0.649	***				
	K10		11.881	0.761	***				
	K11		11.647	0.746	***				
Accessibility	K12	0.833		0.606		0.839	0.513	0.286	0.149
	K13		10.333	0.806	***				
	K14		8.694	0.623	***				
	K15		9.85	0.744	***				
	K16		10.146	0.78	***				
Trust	K17	0.808		0.765		0.837	0.509	0.454	0.316
	K18		17.446	0.661	***				
	K19		11.783	0.727	***				
	K20		9.831	0.632	***				
	K22		12.397	0.77	***				
Intention	K23	0.791		0.841		0.842	0.52	0.358	0.207
	K24		13.856	0.751	***				
	K25		11.289	0.635	***				
	K26		13.888	0.753	***				
	K27		10.544	0.599	***				

Notes: *** p-value < .01; ** p-value < .05; * p-value < .10

Table 4. Correlation of variables.

Structures	Trust	Qualities	Intention	Context	Accessibility	Benefits	Culture of use
Trust							
Qualities	0.903						
Intention	0.569	0.574					
Context	0.582	0.597	0.779				
Accessibility	0.59	0.609	0.569	0.571			
Benefits	0.646	0.644	0.393	0.441	0.581		
Culture of use	0.427	0.658	0.553	0.577	0.505	0.499	

CONCLUSION

The importance of the adoption of e-learning processes and use of ICT technology in higher learning institutions has been discussed. The management of e-learning in higher education, as well as, the importance of collaborative learning and social media interaction was discussed. The critical e-learning factors of; lecturers – their training, familiarity with ICT use and approach of teaching and competency, students – their academic performance, learning outcomes and satisfaction with e-learning systems, and technology – efficiency of servers and software, network technology and infrastructure have been discussed.

The identified key potential problem of e-learning education is its quality management. Recommendations have been given for factors to be considered in the process of implementation of e-learning in order to ensure its sustainability and improve quality. Mechanisms for applying quality assurance in e-learning education in higher institutions were proposed. The recommended mechanisms are grouped under two broad categories. The External and Internal quality assurance mechanisms that should be put in place by educational regulators and institutions of higher education for the management of quality assurance in e-learning have been presented. The recommendations were adopted for a study carried out at the Department of Computer Sciences, Imam Al-Kadhum (a) University College for Islamic Sciences, Iraq, the results obtained were fit. The recommendations for quality assurance mechanism can be adopted and implemented by any institution of higher learning.

REFERENCES

[1] Al-Abri A., Jamoussi Y., Kraiem N. and Al-Khanjari Z., (2017), *Comprehensive classification of collaboration approaches in E-learning*, Telematics and Informatics, vol. 34, no. 6, pp. 878-893.

[2] Azeiteiro U. M., Bacelar-Nicolau P., Caetano F. J. P. and Caeiro S., (2015), *Education for sustainable development through e-learning in higher education: experiences from Portugal*, Journal of Cleaner Production, vol. 106, no. Supplement C, pp. 308-319.

[3] Pavel A.-P., Fruth A. and Neacsu M.-N., (2015), *ICT and E-Learning – Catalysts for Innovation and Quality in Higher Education*, Procedia Economics and Finance, vol. 23, no. Supplement C, pp. 704-711.

[4] Grigoraş G., Dănciulescu D. and Sitnikov C., (2014), *Assessment Criteria of E-learning Environments Quality*, Procedia Economics and Finance, vol. 16, no. Supplement C, pp. 40-46.

[5] Urh M., Vukovic G., Jereb E. and Pintar R., (2015), *The Model for Introduction of Gamification into E-learning in Higher Education*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, vol. 197, no. Supplement C, pp. 388-397.

[6] O'Neill K., Singh G., O'Donoghue J. and Cope C., (2004), *Implementing elearning programmes for higher education: A review of the literature*, Journal of Information Technology Education, vol. 3, pp. 313-323.

[7] Owlia M. S. and Aspinwall E. M., (1996), *A framework for the dimensions of quality in higher education*, Quality Assurance in Education, vol. 4, no. 2, pp. 12-20.

[8] Grifoll J., (2016), *External quality assurance agencies and excellence in higher education*, Educación Médica, vol. 17, no. 3, pp. 94-96.

[9] Endut A. S., (2014), *Enhancing Internal Quality Assurance Mechanism at HEI through Responsive Program Evaluation*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, vol. 123, no. Supplement C, pp. 5-11.

[10] Brosser L. and Vrabie C., (2015), *The Quality Initiative of E-Learning in Germany (QEG)- Management for Quality and Standards in E-Learning*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, vol. 186, no. Supplement C, pp. 1146-1151.

[11] Belash O., Popov M., Ryzhov N., Ryaskov Y., Shaposhnikov S. and Shestopalov M., (2015), *Research on University Education Quality Assurance: Methodology and Results of Stakeholders' Satisfaction Monitoring*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, vol. 214, no. Supplement C, pp. 344-358.

[12] Keçetep İ. and Özkan İ., (2014), *Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, vol. 141, no. Supplement C, pp. 660-664.

[13] Gorea B. and Saharov N., (2015), *Legislative Bases for Quality Assurance in Romanian Higher Education*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, vol. 177, no. Supplement C, pp. 387-391.

[14] Lisievici P., (2015), *The Forgotten Side of Quality: Quality of Education Construct Impact on Quality Assurance System*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, vol. 180, no. Supplement C, pp. 371-375.

[15] Shin J. C., (2017), *Quality assurance systems as a higher education policy tool in Korea: International convergence and local contexts*, International Journal of Educational Development. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.10.005.

[16] Aigbogun, O., Ghazali, Z., & Razali, R. (2014), *A framework to enhance supply chain resilience: The case of Malaysian pharmaceutical industry*, *Global Business and Management Research: An International Journal,* vol. 6, no. 3, pp. 219-229.

[17] Abdul M.E, Azeline, M.O & Aigbogun, O. (2014), *Using L1 in L2 classrooms: a case study among secondary school students of mixed english language proficiencies,* International Journal of Arts and Sciences, vol. 8, no. 2, pp. 75-86.

Impact of Quality Assurance on Academic Performance at Ishik University: Achievements and Challenges

Sameerah T. Saeed
Quality Assurance Unit, Ishik University, Erbil, Iraq
Samira.saeed@ishik.edu.iq

Abstract

Eight years have now passed since the first introduction of the culture and theme of quality in the sector of higher education in the Kurdistan Region of Iraq in 2010. At Ishik University, a private institution established in 2008 and granted ISO 9001:2008, and as part of its strategic planning to enhance the quality of higher education in the Region, new commitments and requirements have been imposed to enhance the teaching and learning process as well as research quality and productivity. Throughout these years a few changes have incurred and more processes have been utilized, much of which have not been covered and left unnoticed. Thus, this study aims at identifying the role of quality assurance in improving the academic performance at the University under study. The areas focused on range from teaching and learning to research quality and productivity and ranking. In addition, certain challenges and obstructions encountered are highlighted and strategies to perfect the process are recommended. The paper will outline the level of achievements made, specify the challenges, and provide necessary recommendations. The results demonstrate that the application of the quality assurance process has resulted in a fundamental change and improvement in the running process of teaching, learning and researching at the University, escalating its ranking as a result.

Keywords: *Quality Assurance, Academic Performance, Teaching, Learning, Research, Ranking, Ishik University*

الملخص باللغه العربيه

ثمان سنوات مرت منذ بداية إنطلاق ثقافة ومفهوم الجودة في قطاع التعليم العالي في إقليم كوردستان العراق في 2010. في جامعة إيشِك الأهلية التي تأسست سنة 2008 والحاصلة على شهادة أيزو العالمية 9001:2008 وكجزءٍ من خطتها الاستراتيجية لتعزيز جودة التعليم العالي في الأقليم تم العمل باجراءات ومتطلبات جديدة لتحسين عملية التعليم والتعلم وجودة البحوث وانتاجها. خلال هذه السنوات جرت عدة تغييرات وتم إستحداث عمليات أكثر لم يتم تغطيتها أو التطرق إليها في بحوث مسبقاً. لذا تهدف هذه الدراسة إلى تحديد دور ضمان الجودة في تحسين الأداء الأكاديمي في الجامعة المذكورة. وتتضمن النواحي التي سيتم التركيز عليها في الدراسة كلاً من عملية التعليم والتعلم وجودة البحوث المنشورة وتصنيف الجامعة. بالاضافة إلى ذلك، ستتم الإشارة إلى تحديات وعوائق معينه تم مواجهتها وتوصية استراتيجيات من شأنها أن تعمل على تحسين عملية ضمان الجودة. وتتجلى أهمية البحث في عرض الانجازات الحاصلة وتحديد العوائق وتقديم التوصيات الضرورية. بشكل عام تشير النتائج الى أن تطبيق عملية ضمان الجودة أسفرت عن تغييرات وتطورات مميزة في سير عملية التعليم والتعلم والبحوث في الجامعة مؤدياً بالتالي الى رفع تصنيف الجامعة.

1. Introduction

Quality assurance refers to "an ongoing, continuous process of evaluating … the quality of a higher education system, institutions, or programmes" (Vlăsceanu, Grünberg & Pârlea 2007: 74). Increasingly, in higher education quality assurance is gaining significant attention amongst higher education institutions worldwide. This attention drives mainly from the willingness of these institutions to meet the growing needs for quality in education. Universities around the world continuously and competitively strive to achieve their institutional mission and objectives which guarantee public satisfaction and stakeholders' demands (see e.g. Westerheijden, Stensaker & Rosa 2007, Cartwright 2007, Angappapillai & Annapoorani 2012).

With its establishment in 2008, Ishik University has been incorporating the system of quality assurance into its Strategic Plan and has taken it as a fundamental tool to achieve its vision, mission and objectives. The process has been under expansion since then, and in 2011, with the establishment of the quality assurance directorate at Ministry of Higher Education and Scientific Research in the Kurdistan Regional Government (KRG), more quality procedures were introduced and developed.

The quality assurance system employed by KRG Ministry of Higher Education since 2010, which marked a full implementation in the academic year 2010-2011, makes an interwoven process that involves four programmes: Teaching Quality Assurance (TQA), Continuous Academic Development (CAD), Curriculum Development and Accreditation. Each of these was introduced to monitor the performance of a specific aspect of the higher education system processed by specific procedures and mechanisms designed to suit the education environment in the Region to say the least.

In 2010 the QA process was first implemented as a pilot project in a number of colleges across a few universities. One year later a full implementation of the process was undertaken throughout the governmental Higher Education Institutions (HEIs). As for the private ones, it was and still is left to them whether to apply the process as structured by KRG Ministry of Higher Education or employ an alternative and equivalent process. As a private higher education institution, Ishik University has chosen to employ all the required procedures besides implementing further effective international QA standards.

Taking Ishik University as a case study, and in order to figure out the level of achievements gained so far, it would be very essential to assess the assessment process undertaken as part of the quality assurance process. Such assessment will be a helpful tool to outline the level of achievements and progress made, specify the challenges, make urgent changes and adaptations where necessary, and provide strategic recommendations accordingly. The questions that arise in this regard are: (a) what is the purpose beyond the implementation of quality assurance in KRG HEIs and Ishik University as a case study; (b) what kinds of effects has it achieved and aspects and qualities has it improved, especially with regard to academic

performance, teaching, learning, research and ranking; (c) what challenges the implementation of the process has it had and cause imperfection in its practises; and (d) what solutions can be offered to create a more effective way in practicing quality assurance at the University under study.

This paper aspires to discuss these issues and provide an analytical overview of the whole quality assurance framework as operated at Ishik University. The study employs a qualitative content analysis and the results are supported by a survey questionnaire and semi-structured interviews conducted with the teaching staff.

The results gained from the analytical discussion and the outputs of the interviews and survey questionnaire reflect a positive demonstration of the QA process. The QA procedures hugely assist the enhancement process as part of the academic performance of the teaching staff, research and ranking. Moreover, there is a significant correlation between academic performance and research and ranking of the University. The higher the staff's performance in teaching and researching, the better the ranking of the University would be. The same is true for QA role in improving learning outcomes and learning process of students. However, a lack of proper knowledge as to the concept of quality and QA procedures has been noticed, especially with regard to QA mechanisms and role in furthering the learning process. This is perhaps due to lack of more solid mechanisms as to QA procedures in learning at the University.

The paper is organised as follows. Section 2 gives a brief account of KRG higher education system and its quality assurance perspectives. In section 3 I present an overview of Ishik, the University taken as a case study, and all the programmes and procedures implemented as part of the quality assurance process at the University. Section 4 explains the methodology of the study, followed by results in section 5. The data and the research questions, along with the obstacles and recommendations, are discussed and explained in section 6. A conclusion is given in section 7.

2. QA Perspectives in KRG

Kurdistan, the Region covering north of Iraq, has seen a tremendous growth in the number of higher education institutions recently, ranging from 8 in 2006 to 40 in 2018.* These are distributed among the cities of Erbil, Sulaimaniya and Duhok, and their subsidiary townships, e.g. Zakho, Soran, Koya, Garmiyan, Ranya and Halabja. Similar to other developing countries, the culture of quality in the education sector has been introduced lately in the Kurdistan Region. The establishment of the quality assurance process goes back to 2010, which has signaled part of the reform process undertaken by Ministry of Higher Education and Scientific Research in Kurdistan in the

*Among the 8 HEIs were 5 government universities, 2 government institutes and 1 private university, and among the 40 HEIs are 15 government universities, 14 private universities and 11 private institutes.

period 2009-2012 (Palander 2013, Ali 2012). For this purpose a directorate was established at the Ministry of Higher Education-KRG to formalize, implement and monitor the programmes involved in the process amongst the Region's HEIs. This directorate was effective in 2010 with the official appointment of its director.

Following the positive results of the pilot project in 2010, a full implementation of the process was undertaken in the academic year 2010-2011 throughout the governmental universities and institutes. Furthermore, the private HEIs were allowed to either follow the Ministry's QA procedures or employ other international QA standards and procedures.

According to Ala'Aldeen (2010), the higher education system in the Kurdistan Region is entitled to accommodate to the progressing endeavour undertaken by the Region in several major aspects and is therefore required to promote the level of education and improve the quality standards of the teaching and learning processes. Thus, the purpose of introducing the process of quality assurance and the establishment of the directorate and as can be detected from the application of its programmes is double sided. On one extreme, it aims to regulate the development of the higher education sector in the Region, and on the other extreme it is to enhance the development of the strategies of the quality system itself in connection with teaching, learning and recently research.

As the concept and knowledge of quality were considerably new in the system, several workshops and training courses were organised and committed staff trained and prepared to embark and communicate the programmes and mechanisms proficiently. Moreover, relevant committees at the ministry, university and college/ faculty level came into existence as were required. A specific budget has been planned and approved to facilitate the accomplishment of such preparations, and to also guarantee the successful ongoing of the process throughout the HEIs in the Region. Most significantly, the introduction of the process called for interactive contribution of all stakeholders involved in the process of education, teaching and learning in the Region, teachers and students being most.

3. QA at Ishik

3.1 Ishik University

Ishik University is a private higher education institution founded in Erbil, Iraq in 2008. Ishik University is situated on two campuses, one in Erbil city and another in Sulaimaniya city which was established later in 2014. Erbil campus now comprises 6 faculties and 20 undergraduate programmes, while Sulaimaniyah campus includes two faculties and 5 undergraduate programmes. In 2017 the University had a total of 223 academic staff and 2748 enrolled students. Recently, it has started its joint master programme with two governmental universities in the Region.

The University takes it into its mission to promote the higher education system in the Kurdistan Region and compete internationally. For example, it was awarded ISO 9001:2008 Quality Management Systems Certification by the British Certifications Inc. from UK. Furthermore, as part of its internationalization planning, in 2016 the University has started to

embark the accreditation process for its undergraduate programmes and certainly in 2017 the Civil Engineering programme was accredited by the Central Evaluation and Accreditations Agency Hannover (ZEvA). Recently, more undergraduate programmes, such as computer engineering and information technologies, have started their accreditation plans and procedures. In addition, Ishik University, and as part of its formal agreements with high ranked international universities, provides sufficient arrangements to facilitate students and teaching staff exchanging programmes that foster their academic development (Öztaş, Özdemir & Mart 2017).

Moreover, according to the recent edition of the Webometrics Ranking of World Universities in January 2018, Ishik is ranked 1 among all the private universities in the Kurdistan Region of Iraq, 4 among all universities in Kurdistan, 12 among the universities of Iraq and 6049 in the world (details can be accessed via this link http://www.webometrics.info/en/aw/iraq).

3.2 QA Procedures

At Ishik University within the quality assurance process functions two key programmes: Teaching Quality Assurance (TQA) and Continuous Academic Development (CAD). The former serves as a method for the assessment of teaching activity, and the later serves as a support for the enhancement of faculties' knowledge and expertise. While each of these programmes can function at a separate level, they are inter-dependent in the entire process of quality assurance. More on each of these programmes and their procedures are further elaborated below.

To start with, the purpose of TQA, as stated by Ala'Aldeen (2010, 98), is to "create an environment in which members of society believe in the education, learning and research processes of the higher education system in the Kurdistan Region". The key to fulfil this is to make the education process transparent and its assessment rather accessible to the right people. TQA constitutes a crucial programme in any quality assurance scheme as it guarantees the involvement of students, the main customers in HEIs, in the assessment process of teaching and learning. All students are given the right to assess the teaching methods, course materials and references, academic support and innovation, learning outcomes such as the skills and total experience obtained throughout an academic year.

At Ishik the TQA programme comprises a few assessment procedures. These are student feedback, class observation, teacher self-assessment and external assessment. These are intended to provide a channel to assure the teaching and learning quality and course materials quality and excellence, and suggest improvements where necessary. The student feedback survey is online-based and provided to students at the end of the academic year (for annual-based programmes) or end of a semester (for semester-based programmes). The feedback survey constitutes 12 questions with the answers ranging from 1= poor to 5= excellent. The questions comprise items that measure student satisfaction in connection to course content and subjects, references,

methods of teaching, significance and value of course, learning outcomes, lecture time management and pertinence of exam questions and grading. At the end of the feedback the results are reported to the teaching staff to use as a guide to locate their strengths and weaknesses and act accordingly. Also, the results of students' evaluation are included in assessing the overall academic performance of the academic staff, upon which an appreciation letter or warning letter is issued.

The class observation is used to assess the performance of teaching staff inside class. The items included in the class observation form focus on instructor's command level of knowledge and teaching strategies in delivering it effectively. This assessment tool is used for monitoring and academic promotion purposes.

As for the teacher self-assessment process, it has recently been introduced in the system to allow self-assessment by academic staff. Although hard to avoid biasness to oneself, a self-assessment process provides a unique opportunity for teaching staff to be as critical as possible for upgrading purposes.

Furthermore, part of TQA incorporates the appointment of external assessors who are engaged to assess the courses contents, objectives and structure, teaching tools and facilities, exam questions and answers, grading and student evaluation. An external assessor should possess a high professional degree, preferably not less than assistant professor, and be expert in the related specialty. While external assessors are rather desired to be of international status, the external assessors, as it is the case in most KRG universities, are mostly arranged from among national universities in the Kurdistan Region due to difficulties of overseas recruitments and cost effective issues.

The quality assurance system implemented at Ishik University includes also the Continuous Academic Development (CAD) programme. This programme is intended to enhance the professional development of academic staff. The CAD programme functions as a tool to encourage and support involvement in numerous academic activities, examples of which include conferences, workshops, seminars, publications, scientific projects and reviewing processes, in national and international venues. According to CAD programme, and out of these academic activities, teaching staff are evaluated, and it therefore forms a key factor in the overall assessment of the academic performance of the teaching staff member. The CAD results are reported to the heads of department for enhancement and monitoring purposes.

3. Research Method

Based on the study's research questions and objectives, a survey questionnaire and semi-structured interviews were adopted in the study. The questionnaire was distributed to all teaching staff at the University through the SurveyMonkey tool in January 2018. A total of 103 (out of 223) respondents were collected, three of which were excluded due to their invalidity. As such, the response rate represents 44% of the academic staff. The anonymous survey questionnaire included 10 questions, responses to which were based on

a five-item Likert scale (strongly agree = 1, somewhat agree = 2, neither agree nor disagree = 3, somewhat disagree = 4 and strongly disagree = 5). The 10 questions focused on measuring the role of quality assurance in helping develop teachers' professional and academic performance, enabling continuous learning for teachers, motivating teachers to be actively involved in the University activities, helping improve teaching strategies and methods, helping develop curriculums and courses syllabi and contents, increasing workload on teachers, enhancing scientific publications, supporting learning process, improving learning outcomes, and the ranking of the university. The data were then transferred and analysed through the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Furthermore, semi-structured interviews were conducted in person with 10 teaching staff from different departments and of different academic ranks ranging from assistant lecturers to professors. Each interview lasted 45 min to one hour approximately. The semi-structured interviews, although might practicably suggest biasness and lack of honesty, provided solid information and various perspectives on the whole QA procedures implemented and intricacies proposed. The purpose of the interviews was to seek direct answers in relation to level of staff's knowledge on QA process and function as a whole and at Ishik University in particular, its impact on their academic performance, teaching, learning, research as well as ranking, existence of any possible alternative systems or procedures to QA in higher education, use of QA for academic promotion, salary increase/reduce and contract renew/termination purposes, and also challenges encountered as part of QA implementation at the University under study.

4. Results

This section presents the results reached as part of the survey questionnaire after being scrutinized through SPSS and the outcomes of the interviews. SPSS is proven to be a very effective software used in qualitative researches to manage data and execute statistical analyses that can generate and support the outcomes of the researches (Hinton, McMurray & Brownlow 2014, Huizingh 2007).

The SPSS analyses of the results of the survey questionnaire reveal the followings. Table 1 presents the mean, median, mode and standard deviation of each of the question items included in the questionnaire. As shown, the most frequent answer in all the items is either 1 (= strongly agree) or 2 (= somewhat agree). These are also reflected well in the mean and median values.

Table 1: Mean, median, mode and standard deviation of the 10 question items

Items	No of answers	Mean	Median	Mode	Std. Deviation
Helps develop teachers' professional and academic performance	100	2.05	2.00	1	1.123
Enables continuous learning for teachers	100	2.25	2.00	2	1.140
Motivates teachers to be actively involved in the University activities	100	2.11	2.00	1	1.222
Helps improve teaching strategies and methods	100	2.31	2.00	2	1.187
Helps develop curriculum and courses syllabus and contents	100	2.30	2.00	2	1.124
Increases workload on teachers	100	2.10	2.00	1	1.087
Enhances scientific production (publications)	100	2.29	2.00	2	1.166
Supports learning process	100	2.30	2.00	2	1.106
Improves learning outcomes	100	2.30	2.00	2	1.087
Improves the ranking of the university	100	1.68	1.00	1	.984

Table 2 presents the respondents' percentage of each question. For example, the participants strongly agree that QA helps develop teachers' professional and academic performance scoring 39%, and that it enables continuous learning for teachers with the highest score representing 43% (somewhat agree) and 27% (strongly agree), making a total of 80% agree. Most importantly, a total of 83% (57% strongly agree and 26% somewhat agree) of the participants agree that QA highly contributes in raising the ranking of the University. Meanwhile, more than 60% of the teaching staff agree that QA increases the workload on teachers making a total of 34% strongly agree and 33% somewhat agree.

Table 2: Respondents' percentage of the survey questions

Items	Strongly agree	Somewhat agree	Neither agree nor disagree	Somewhat disagree	Strongly disagree
Helps develop teachers' professional and academic performance	39.0	33.0	17.0	6.0	5.0
Enables continuous learning for teachers	27.0	43.0	14.0	10.0	6.0
Motivates teachers to be actively involved in the University activities	41.0	29.0	11.0	15.0	4.0
Helps improve teaching strategies and methods	29.0	34.0	21.0	9.0	7.0
Helps develop curriculum and courses syllabus and contents	28.0	32.0	28.0	6.0	6.0
Increases workload on teachers	34.0	33.0	22.0	7.0	4.0
Enhances scientific production (publications)	30.0	35.0	17.0	12.0	6.0
Supports learning process	28.0	31.0	26.0	11.0	4.0
Improves learning outcomes	24.0	42.0	18.0	12.0	4.0
Improves the ranking of the university	57.0	26.0	10.0	5.0	2.0

Furthermore, the Pearson Correlation measure was applied to detect the strength of association between a few items in the questionnaire, such as staff's academic performance, research productivity and University ranking in relation to quality assurance role in these processes, enhancing academic performance and researching.

Table 3 shows that there is a positive correlation of 58.2% between development of teaching staff's professional and academic performance and the ranking of the University. This correlation is significant because the significance of .000 is less than .05. This indicates that the higher the performance of the teaching staff the better the ranking of the University will be. Likewise, table 4 presents the correlation between scientific productivity and ranking of the University (Pearson correlation = 61.9%). The correlation is significant also scoring (.000), suggesting that more publications raise the ranking of the University.

Table 3: Correlations between items 1 and 10

		Helps develop teachers' professional and academic performance	Improves the ranking of the university
Helps develop teachers' professional and academic performance	Pearson Correlation	1	.582**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	100	100
Improves the ranking of the university	Pearson Correlation	.582**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	100	100

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 4: Correlations between items 7 and 10

		Enhances scientific production (publications)	Improves the ranking of the university
Enhances scientific production (publications)	Pearson Correlation	1	.619**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	100	100
Improves the ranking of the university	Pearson Correlation	.619**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	100	100

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tables 5 and 6 show the positive correlations between improvement in teaching strategies and methods with learning process (Pearson correlation = 73.7%) and with learning outcomes (Pearson correlation = 63.2%), respectively. Both correlations are significant because the significance in both is .000 which is less than .05. This demonstrates that the role of quality assurance in enhancing the teaching process leads consequently to better learning process and outcomes.

Table 5: Correlations between items 4 and 8

		Helps improve teaching strategies and methods	Supports learning process
Helps improve teaching strategies and methods	Pearson Correlation	1	.737**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	100	100
Supports learning process	Pearson Correlation	.737**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	100	100

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 6: Correlations between items 4 and 9

		Helps improve teaching strategies and methods	Improves learning outcomes
Helps improve teaching strategies and methods	Pearson Correlation	1	.632**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	100	100
Improves learning outcomes	Pearson Correlation	.632**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	100	100

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

In addition to these, the results of the semi-structured interviews, and based on the questions, have revealed interesting feedback as to the level of QA knowledge by Ishik teaching staff, staff's perspectives on QA significance, existence of alternative procedures to QA, rationality in using QA for motivation and retribution purposes and the types of challenges suggested as part of QA implementation.

When asked about their knowledge of quality assurance in higher education, the teaching staff highlighted two important aspects: teacher's performance and student feedback. Other remarkable answers included the fact that QA is a process that is used to assure standards of higher education are met and satisfied. Moreover, QA is a tool used to follow the standards of accreditation and raise standards and quality of education in the institution. However, two of the 10 interviewees did not have very clear straight information as to the concept of quality assurance and its actual function.

As to the significance and role of QA in enhancing academic performance of teachers, teaching, learning, research and ranking, a unanimous answer was recorded in all interviews that QA plays a very essential role in improving the teaching process at the University, increasing quality and quantity of scientific publications, and upgrading the ranking of the University. However, not many were certain how would QA procedures help support the learning process and improve learning outcomes. The aspects highlighted included student feedback results and teaching practices.

When asked about any alternative procedures to QA, they find it very difficult to think of any. A few answers recorded included: daily basis monitoring, regular observation for individual performance, financial support, increasing salaries, and providing sufficient time for researching and sources. Overall, the majority found it hard to think of a systematic or institutional mechanism that resembles quality assurance in higher education without resorting to call it quality assurance.

As to utilizing QA for motivational purposes, for example, scholastic promotion, increase/reduce of salary and extension or cancellation of contracts, most of the interviewees concurred as to its relevance and applicability for advancement and contract

issues, yet not salaries due to its affectability. In general, using QA performance results for motivational purposes like promotion and salary increase would help enhancing the staff's performance, but using it for severe retribution in the form of pay reduction would lead to unwelcome consequences such as the possibility of staff quitting. Meanwhile, two interviewees have accepted its use for affecting salaries since it is a private higher education institution as that would determine the types of teaching staff the University would aim to preserve. However, they explained that these regulations should be clearly stated in the contract as to the QA performance effect on one's salary.

Finally, examples of challenges encountered as part of QA implementation as reported by the interviewees focused on workload, many paperwork, lack of sufficient sources and database for publishing purposes, low salary in comparison to quality requirements and standards and lack of proper quality assurance knowledge.

5. Discussion

The aim of this paper was to investigate the impact of quality assurance on the whole academic performance at Ishik University. The areas focused on in the study included the processes of teaching and learning as well as researching and ranking of the institution. The results obtained out of the survey questionnaire and the semi-structured interviews have shown an actual positive impact of the quality assurance procedures in the enhancement process of the University in these areas. Quality assurance is taken as a successful mechanism to help developing the professional career of the teaching staff because it provides different channels and opportunities that enhance continuous learning and improvement. Also the results obtained out of the University online student feedback system help upgrading teaching methods and strategies and further improve the course contents and subjects. Consequently, QA helps improve the learning process and learning outcomes. However, at Ishik University, and based on the interviews outcomes, a lack of comprehensible QA procedures in learning is observed, an area that the University is highly recommended to improve.

Most importantly, it is highly noted that QA plays a significant role in enhancing research productivity process at the University through the incentive financial system implemented and also in the ranking of the University. The statistics show the increasing number of papers published by Ishik staff since its establishment. For example, as cited from Ishik official reports, the number of articles published in 2013-2014 was 11 and has increased to 52 in 2016-2017. Consequently, it has hugely affected the ranking of the University, being 9288 in the world in July 2017 and jumping up to 6049 in January 2018 according to the Webometrics Ranking of World Universities which takes into account size of the main webdomain of the institution (presence 5%), number of external networks (visibility 50%), number of citations (transparency 10%) and number of papers (excellence 35%).

However, there are a few aspects where the procedures of QA, although proving very essential, impose challenging demands and burdens. For example, a large number of teaching staff agree that QA causes workload due to the documentation issue required for evidence purposes. Also, due to lack of proper knowledge and awareness of the QA concept and significance, a few teaching staff find it problematic to recognize the role of QA in the whole education process.

On this basis, and for improvement purposes of the process, a few actions and procedures are recommended. These include: organizing more training courses and seminars to expand the values and principles of the quality assurance process among the staff; and creating an e-system to run all the QA programmes, especially for the CAD and teaching portfolio, which can help managing the documentation burden and thus reducing the workload. Moreover, the University needs to secure more teaching staff in order to help decrease the teaching workload and provide more sufficient time for other academic activities. Also, the University should provide more necessary facilities and references for publication purposes.

6. Conclusion

This paper presented the impact of quality assurance on the whole academic performance at Ishik University as a case study. A survey questionnaire and semi-structured interviews have been used to measure the level of impact the QA procedures is making at the University. The areas focused on included teaching, learning, research productivity and ranking.

Interestingly, evidences presented in the paper have shown a huge development in the education system of the Kurdistan Region exemplified in the status of the University under study. Overall, it has considerably and ominously improved the running process of higher education in the Region at all Kurdistan Higher Education Institutions – the move from traditional methods of teaching and learning to more modern effective strategies.

More specifically, at Ishik, quality assurance has had a massive effect mostly in enhancing the academic performance and teaching of the staff, promoting research quality and productivity and upgrading the ranking of the University. For example, the results have shown a positive correlation between academic performance and research and ranking of the University. This imposes the necessity of quality assurance as a system to guarantee better performance for better outcomes. While remarkable achievements are realized in terms of teaching and research, not many can be witnessed as to learning process and outcomes, an area that requires further attention. In addition, the University needs to increase the number of teaching staff, employ a QA e-system and provide scientific databases that promote the overall academic and production performance.

References

1. Ala'Aleen, Dlawer. (2010). *Kurdistan: A Higher Education Evolution that Cannot Fail*. University World News: The Global Window on Higher Education, issue: 159.
2. Ali, S. O. (2012). *Quality assurance and effectiveness in Kurdistan higher education: the reform process.* World Academy of Science, Engineering and Technology: International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering 6: 1308-1311.
3. Angappapillai, A. B. and C. K. Annapoorani. (2012). *Quality in higher education: an empirical investigation*. Afro Asian Journal of Social Sciences 3, 3.4.
4. Cartwright, M. (2007). *The rhetoric and reality of "quality" in higher education, an investigation into staff perceptions of quality in post-1992 universities*. Quality Assurance in Education 15, 3.
5. Öztaş, A., M. Özdemir and Ç. T. Mart. (2017). *Perspectives on quality assurance in higher education in Iraq: a case study at Ishik University*. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences 7, 9.
6. Hinton, P. R., I. McMurray and C. Brownlow. (2014). *SPSS Explained.* 2nd edn. New York: Routledge.
7. Huizingh, E. (2007). *Applied Statistics with SPSS*. London: Sage Publications.
8. Palander, N. (2013). *Higher Education Policy-Building in Kurdistan Region of Iraq: Perceptions of University Representatives.* MA Thesis, University of Toronto, Canada.
9. Vlăsceanu, L., L. Grünberg, and D. Pârlea. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest: UNESCO.
10. Westerheijden, D. F., B. Stensaker, and M. J. Rosa (eds). (2007). *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation.* Dordrecht: Springer.

A useful tool in quality assurance in mutli-campus universities

Samir Abounassif, Ali Tarabay, Haydar Moussalem, Hassan Bazzi, and Mahmoud Khaled

International University of Beirut, Beirut, Lebanon

Abstract

Higher Education (HE) Institutions are facing many challenges due to financial constraints, governmental regulations and high peer competition. Therefore, management of decisions and allocation of resources must be evidence-based. To adequately support such new approach, information systems and strategies should be totally aligned. In this context, the present work concerns the development of a useful tool in quality assurance in multi-campus universities called "Institutional Information System" (IIS). This system comprises a number of functions that provide statistics and analysis for key points usually treated in quality assurance. A hypothetical case study of a given school is considered and compliances with some standards are checked.

1- Introduction

The literature is replete with the subject of Quality Assurance. However, the definition of quality assurance in higher education is not unique [1-8]. Nonetheless, quality assurance in higher education has three main components that have to be elaborated separately: Higher education, Quality and Quality Assurance (Excellence in Higher Education).

Higher education institutions have the major contribution to the personal and professional lives of students and to the enrichment of the intellectual, economic, and cultural fabric of their communities, states, nations, and beyond [9-10]. In order to have increasingly knowledge-based societies and given the continuous changes in lifestyles, an increasing demand for skills and competences requires higher education to respond in new ways and to maintain high quality [9-10]. High quality is highly related to excellence in higher education. This fact was the trigger for higher education institutions to be vigilant of what is called "Quality Assurance".

Definitions of Quality Assurance are very numerous in the literature and all depends unanimously on quality [1-8]. Quality is defined as a degree or worth of something such as a product or a service, it is seeking the best and a continuing process for evaluation of products or services in relation with their degree of satisfaction to fulfil required or desired issues [3]. Quality assurance has been used for the overall improvement of higher education institutions and their management [2]. The concepts of quality and quality assurance are gaining day after day immense importance and are becoming nowadays more popular in the world and especially in developing countries [3]. Agencies around the world are being established to monitor quality and to grant accreditations of quality assurance to higher education institutions. Therefore, quality assurance has become a mandatory or a must task rather being a luxury or an optional task.

Even though excellence in higher education depends on the organization defining the term and its motivations for doing so [6], there are standards that institutions should comply with and that are defined by peer quality assurance accreditation agencies. Compliances with standards is an evidence-based phenomenon that makes information technology and institutional data

management one of the most important systems within the quality assurance system of a higher education institution. Moreover, HE institutions are facing many challenges that are making them to start compete strategically [11-13]. To adequately support such new approach, their information systems and strategies should be totally aligned [11-13]. In this context, the present work concerns a useful tool in quality assurance in multi-campus universities called “Institutional Information System”. To proceed, the development of the tool, in terms of main functions, is shown in details. This tool will serve as a useful tool in many research methodologies in quality assurance studies involving data analysis.

The rest of this paper is organized as follows. Section 2 is devoted to a brief review of quality assurance standards and their relation with Institutional Information. In section 3, the institutional information system is presented. Section 4 is then devoted to case study as an application of the system. Finally section 5 draws the main conclusions of the work.

2- Standards and Institutional Information System

Practitioners of quality assurance standards, such as accreditation agencies, are making all stakeholders understand their dynamically changed standards. Although standards and areas in quality assurance in higher education, continue to change and to differ among agencies, there has been a better understanding of the parameters that define “Excellence in Higher Education”. Many of the fundamentals of excellence have not changed and still depend heavily on basic titles as shown in Figure 1. These titles reflect the context adopted by most of the European and American accreditation agencies.

As shown in Figure 1, areas are divided into two main categories: Institutional context and Educational effectiveness.

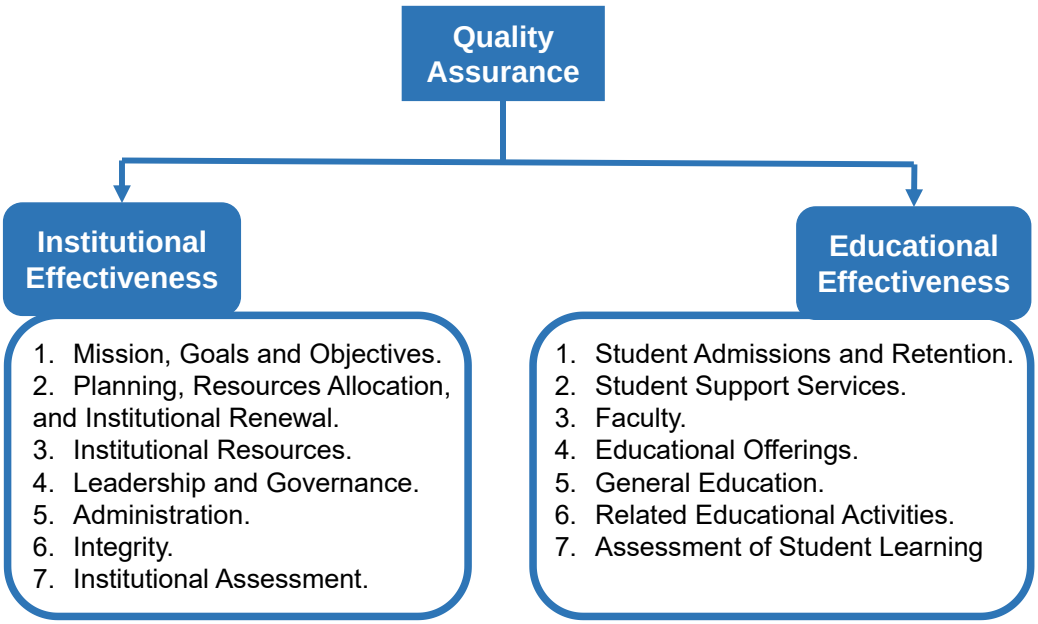


Figure 1: Fundamentals of excellence in higher education.

To comply with many of the areas shown in Figure 1, assessment and analysis of statistical data related to higher education institutions should be performed. This underlies clearly the existent relation between quality assurance in higher education and information technology. In this context, the present work is devoted to the development of an institutional information system that permits to manage massive data, especially in multi-campus universities. This system and its main functions will be presented in the next section.

3- Development of the Institutional Information System

The Institutional Information System (IIS) is a university system that provides management information and analyzed & statistical data to various internal and external stakeholders. This includes support to Academic Planning and Monitoring by providing relevant institutional information in various areas of concern. Furthermore, IIS will assist in taking based-evidence decisions that helps in satisfying quality standards.

The system has now eight functions:

1- Student Statistics

2- Available Majors

3- Technical and Administrative Staffs

4- Instructors

5- Buildings

6- Laboratories

7- Councils

8- Library

Details of the different functions are given in Figures 2 to 9. As shown in the figures, each function has an objective, an owner, and a prescribed template.

1. Student Statistics

This function lists statistics about students in each major for the last three years and the number of graduate in the last three years

Owner: Information technology office

Output template:

اسم الاختصاص والمستوى التعليمي	تاريخ بدء التدريس فيه	تطور عدد الطلاب خلال السنوات الثلاث الاخيرة			عدد الخريجين خلال السنوات الثلاث الاخيرة
		2014-2013	2015-2014	2016-2015	
كلية التربية	**المجموع**	**133**	**171**	**167**	**98**
Teaching Diploma in Education	Fall 2005-2006	45	64	64	50
Translation	Fall 2002-2003	83	107	103	48
...	...	...	...	...	...

Figure 2: Student statistics function.

2. List of Available Majors

This function lists all the available majors in each campus

Owner: chair of university council

Output template:

إسم الكلية	الاختصاصات	المستوى التعليمي
كلية إدارة الأعمال	-1 الإدارة -2 ...	بكالوريوس و ماجستير في إدارة الأعمال
كلية الهندسة	-1 الكمبيوتر والإتصالات -2 ...	بكالوريوس هندسة

Figure 3: List of available majors function.

3. Administrative and Technical Staff

This function lists all Administrative and Technical staffs and their role in each campus.

Owner: Administrative and academic directors

Output template:

المهام	المؤهلات الاكاديمية	الاسم والشهرة
مسؤول الرياضة	بكلوريوس هندسة ميكانيك	
محاسبة	بكلوريوس إدارة أعمال	
مدير العلاقات العامة	دبلوم دراسات عليا في الإعلام	
...	...	**...**

Figure 4: Administrative and technical staff function.

4. Instructors information

This function lists all Instructors in each campus grouped by school and by department and by degree (PhD, MS).

Owner: Quality Assurance, Institutional Effectiveness, and Accreditation Office

Output template:

كلية إدارة الأعمال								
تاريخ مباشرة التدريس	مواد التدريس	الرتبة الاكاديمية	الاختصاص	مصدر أعلى شهادة (اسم الجامعة) وتاريخها	الشهادات الجامعية وتاريخها	الوضع الوظيفي		اسم الاستاذ
						متعاقد	متفرغ	
Fall - 2007 2008	• Business Ethics • Management and Organization Theory • Human Resource Management • ...	Instructor	Masters Degree of Arts in Public Administration, 2006	American University of Beirut, 2006	MS. Masters Degree of Arts in Public Administration, 2006	X		
...	...	...	...	...	...	...	...	**...**

Figure 5: Instructors information function.

5. Buildings information

This function defines all rooms in the campus and their usages (Class Room, Computer Laboratory, Chemistry Laboratory, etc...).

Owner: Administrative directors

Output template:

المساحة (م^2)	التصنيف	هدف الاستعمال	الطابق	الاسم الغرفة
40	Class Room	Class Room	First	**101-A**
60	Computer Lab	Engineering Computer Lab	First	**102-A**
15	Common	Toilet	First	**104-A**
40	Administration	Registrar	Second	**202-B**
60	Laboratory	Chemistry Lab	Third	**303-C**
…	…	…	…	**…**

Figure 6: Buildings information function.

6. Laboratories

This function defines each Laboratory, its Equipment and usage, and the covered courses

Owner: Deans

Output template:

Laboratory Name:	Electrical and Electronics	**Room:**	305-A	**Size (m^2)**	50
Covered Topics					
Equipment's	**Number**	**Brand**	**Details**		
1. Oscilloscope	7	Taxes Instrument			
2. Power Supply	15	Hameg			
3. ….					
Covered Courses	**Course Names**				

Figure 7: Laboratories function.

7. Councils

This function gives an online interface where all councils in the university have their own database: Names, CVs, Minutes of Meetings, etc.

Owners: Chairs of Councils

Interface template:

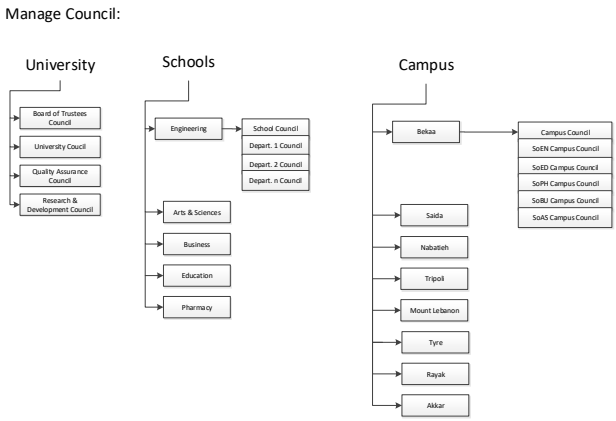


Figure 8: Councils function.

8. Library management system

The Library Management System includes the list of all available books in the library grouped by School and by Major.

Owners: Librarians

Output template:

Title	Author	Barcode Number	Campus	Location	School	Major	Added Date
Accounting: The Basis for Business Decisions	Robert F.Meigs,Meigs	I000000000264	Akkar		School of Business	Accounting Information Systems	1/31/2017 12:40
Accounting: The Basis for Business Decisions	Robert,Ray Meigs	I000000000619	Akkar		School of Business	Accounting Information Systems	7/25/2017 13:34
Accounting: The Basis for Business Decisions	Robert Meigs,Walter Meigs	I000000000620	Akkar		School of Business	Accounting Information Systems	7/26/2017 8:34
Auditing and Assurance Services	Alvin A.Arens,Randal J.Elder,Mark S.Beasley	I000000000294	Akkar		School of Business	Accounting Information Systems	2/3/2017 8:57
Cost And Management Accounting: An Introduction	Colin Drury	I000000000270	Akkar		School of Business	Accounting Information Systems	1/31/2017 13:26
Intermediate Accounting	James D.Stice	I000000000262	Akkar		School of Business	Accounting Information Systems	1/31/2017 10:32
International Accounting: Standards, Regulations, Financial Reporting	Greg N.Gregoriou,Mohamed Gaber	I000000000307	Akkar		School of Business	Accounting Information Systems	2/6/2017 10:20
Introduction to Management Accounting	Charles T.Horngren,Gary L.Sundem,William O.Stratton	I000000000265	Akkar		School of Business	Accounting Information Systems	1/31/2017 12:48
Introduction to Management Accounting	Charles T.Horngren,Gary L.Sundem,William O.Stratton	I000000000271	Akkar		School of Business	Accounting Information Systems	1/31/2017 13:40

Figure 9: Library Management System.

4- Case Study

One of the most important points in quality assurance standards and government regulations is the student to faculty ratio. This ratio is reliant on statistics related to students and faculty as well. This section is devoted to a case study of one School in a hypothetical University which will be named School X. The institutional information system shown above has been used to obtain statistics of students and faculty in each of the six departments of the school. Departments will be named from Dept. 1 to Dept. 6. The study will verify compliances of each department of the school with standards of student to faculty ratio. Standards related to student and faculty statistics are numerous and diversified vis-à-vis of the accreditation agencies. However, one of the common practice is the compliance with the following two main conditions:

1. The student to faculty ratio should be less than 30. In this case, the number of faculty member should be the Full-Time Equivalent number;
2. Minimum 50% of the faculty members should hold a PhD degree as highest degree.

Figure 10 shows the number of students as well as the number of faculty members (Full-Timers/ Part-Timers and PhD/Master holders) in each department of the school. Statistics shown in the Figure are related to the academic year 2017-2018.

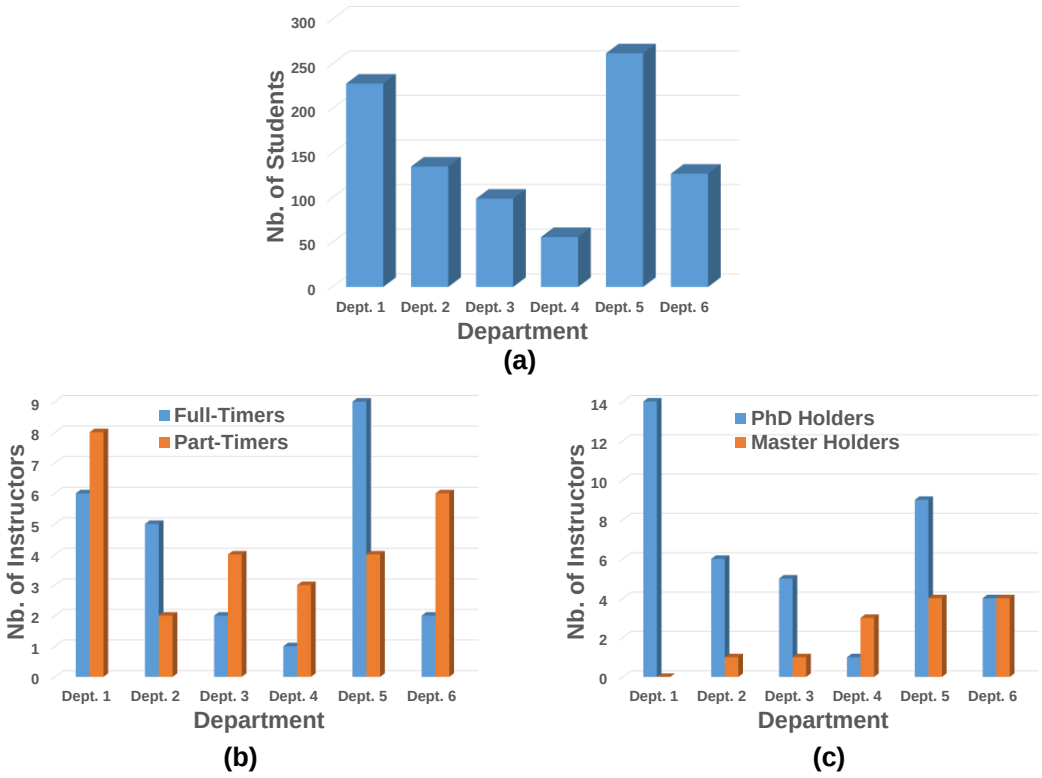


Figure 10: (a) Number of students, (b) Number of full-timer and part-timer instructors, and (c) Number of PhD and Master degree holder instructors in each department of the school X.

It should be noticed that Figure 10 gives absolute numbers that only give magnitude orders about student and faculty statistics in each department of the school. To check compliances, one should check ratios. These ratios are the student to faculty ratio *A* and the PhD Holder to Instructors ratio *B*.

The student to faculty ratio is given by the following relation:

$$A = \frac{Nb.of\ Students}{FTE} \quad (1)$$

Where *FTE* is the number of Full-Time Equivalent calculated as follows:

$$FTE = FT + \frac{PT}{2} \quad (2)$$

Where *FT* is the number of Full-Timers and *PT* is the number of Part-Timers. Indeed, a Part-timer is teaching an average number of credits of 12 per year which corresponds to the half that taught by a Full-Timer (average of 24 credits per year).

Figure 11 shows the student to faculty ratio *A* and the PhD Holders to Instructors ratio *B in* each department of the school X considered. Conditions of compliance are $A \leq 30$ and $B \geq 0.5$.

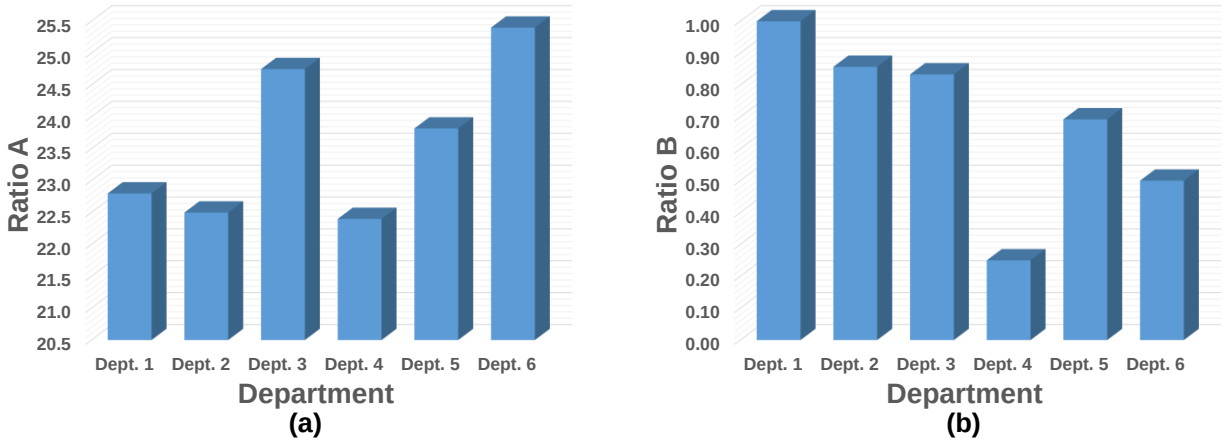


Figure 11: (a) Student to Faculty Ratio A and (b) PhD holders to Instructors Ratio B for each department of the school X.

As shown in Figure 11-a, all departments have a student to faculty ratio *A* lower than 30 (they are ranging from 22 to 26). Therefore, the first condition of compliance is satisfied for all departments. In Figure 11-b, it can be noticed that department 4 has a PhD holders to instructors ratio of 0.25 which is lower than 0.5 and then the second condition of compliance is not satisfied for this department. This department should hire more PhD holders in order to be compliant. All other

departments are compliant since, as shown in the figure, they have PhD holders to Instructors ratio *B* higher than 0.5.

5- Conclusions

This study concerned a useful tool in quality assurance in multi-campus universities called "Institutional Information System" (IIS). This system comprises a number of functions that provide statistics and analysis for key areas usually treated in quality assurance.

The relation between standards of quality assurance and the IIS system is highlighted. The different functions of the system are presented. These main functions are: (1) Student Statistics (2) Available Majors (3) Technical and Administrative Staffs (4) Instructors (5) Buildings (6) Laboratories (7) Councils (8) Library.

A case study of a hypothetical school is considered and compliances with some standards are checked. Particularly, it was shown that all departments are compliant in terms of Student to Faculty Ratio. However, it was found that one of the departments is not compliant in terms of PhD holders to Instructors Ratio.

References

[1] B. Gorea and N. Saharov, Legislative bases for quality assurance in Romanian higher eduation, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 177 (2015) 387-391.

[2] A. Prisacariu, New perspectives of quality assurance in European higher education, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 180 (2015) 119-126.

[3] I. Kecetep and I. Ozkan, Quality assurance in the European higher education area, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 141 (2014) 660-664.

[4] A. Sari, A. Firat, and A. Karaduman, Quality assurance issues in higher education sectors of developing countries; Case of Northern Cyprus, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 229 (2016) 326-334.

[5] A. Adamu and A. Addamu, Quality assurance in Euthopian higher education: Procedures and practices, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69 (2012) 838-846.

[6] J. Grifoll, External quality assurance agencies and excellence in higher education, Educacion Medica, 17 (2016) 94-96.

[7] T.C. Kahveci, O. Uygun, U. Yurtsever, and S. Ilyas, Quality assurance in higher education institutions using strategic information systems, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 55 (2012) 161-167.

[8] A. Alshayea, Improvement of the quality assurance in Saudi higher education, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47 (2012) 2234-2236.

[9] B. D. Ruben, Excellence in higher education guide: an integrated approach to assessment, planning, and improvement in colleges and universities, National Association of College and University Business Officers, Washington, D.C., 2007.

[10] Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium

[11] F. Sanchez-Puchol, J. Pastor-Collado, and B. Borrell, Towards an unified information systems reference model for higher education institutions, Procedia Computer Science, 121 (2017) 542-553.

[12] T. Anastasios, S. Cleo, P. Effie, T. Olivier, and M. George, Institutional research management using an integrated information system, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 73 (2013) 518-525.

[13] S. Braun, F. Elberzhager, and K. Holl, Automation support for mobile App quality assurance – A tool landscape, Procedia Computer Science, 110 (2017) 117-124.

Equipping Pre-service Teachers with 21st Century Skills through Technology - Case study from Lebanon

Dina Shouman, Levon Momdjian
Lebanese International University, Beirut, Lebanon
Lebanese University, Beirut, Lebanon

Abstract: Preparing pre-service teachers for classrooms in a 21st century teaching and learning environment has been a pressing matter for higher education institutions in Lebanon. Teachers-to-be need to gain the required skills and strategies at university to be able to cascade it later on in their own classrooms. The purpose of this case study is to shed light on the multifaceted benefits of integrating technology in education courses for pre-service teachers by using the Google Classroom application. The use of Google Classroom augmented the students' understanding of the content and facilitated the instructional strategies of the instructors teaching the courses: EDUC380 Statistical Research in Education and EDUC231 Advanced English Grammar. Students were taught in traditional ways with textbooks. Students were also requested to work online in order to complete weekly assignments, do quizzes, watch videos, and follow announcements, which were uploaded on Google Classroom by their instructors.

Keywords: Google Classroom, pre-service teachers, Lebanon, higher education, instructional technology, blended learning.

1 Introduction

Teacher preparation programs at universities should examine current standards as well as pertinent trends in the external environment as means to tailor coursework. With the stated, a positive outlook sustains the ought-to-be-restless seeking for the incorporation of technology in the instruction process. Therefore, teacher educators must be mindful of emerging trends in technology, considering both the potential and the pitfalls entailed in using them (Clark, 2009). Research suggests that although there have been many efforts to train pre-service teachers in using technology, there still seems to be a lack in teachers' knowledge and skills of how to effectively use technology in their classrooms (Basham et al., 2013). The use of technology for online learning has become an integral part of education. Online education, as an education program that allows students to control the time, place, and pace of instruction and content delivery, has been around for decades (Cavanaugh, Gilan, Kromrey, Hess, & Blomeyer, 2004). Chiero and colleagues (2012) conducted studies on K-12 pre-service teachers who were trained in online resources, and their findings suggest that both teachers and their supervisors agree that the teacher preparation programs that depend on online delivery of content are equally, if not more, effective when compared to traditional teacher preparation programs.

2 Integration into Practice

Online education can exist in one of two forms: (1) completely online or (2) blended with face-to-face instruction. Means et al. (2010) provided three contemplations in relation to online learning that should be found in either synchronous or asynchronous learning: (a) expository instruction in which technology delivers the learning, (b) active learning in which learners use

technology to construct their own learning, and (c) interactive learning in which learners interact with others through the use of technology to create and shape knowledge.

The use of Google Classroom aids in achieving all of the three necessary factors suggested by Means et al. (2010). Google Classroom facilitates the continual communication between faculty and students, for it provides cooperative learning opportunities to insure critical thinking and brainstorming/problem-solving. It can provide experiential and active learning activities, employing Bloom's Taxonomy and the Theory of Engagement, to activate areas of the brain (Dieker et al., 2014). Used as the online component of a blended course, Google Classroom provides a variety of tools and media that can be integrated in the app to enhance the learning process. Students can access the Google Classroom app on their phones, which ensures real-time and easy-to-access support in learning activities. As Traxler (2007) suggested, mobile devices are now playing a growing role within online education environments in the presentation of lessons. This is largely due to the fact that personal and private communication devices are small, user friendly, convenient, and easily available to serve as collaborative tools.

3 Application for Teacher Education

The preparation of teachers in the educational uses of technology has been a key pillar in almost every improvement plan for education and educational reform programs (Davis & Falba, 2002; Dawson, Pringle, & Lott Adams, 2003; International Society for Technology in Education [ISTE], 2002). Taking the stated into account, over the past year, two undergraduate education instructors took the initiative of actively integrating technology in their classes. This initiative was applied in two courses within the Education Program at the Lebanese International University. One course was EDUC380 - Statistical Research in Education, which is a course that

introduces the elements of research in educational settings and explores the significance and meaning of statistics in such research. The other was ENGL231 - Advanced English Grammar, which is a course that equips teachers of English in Grammar concepts and introduces them to approaches and techniques in grammar teaching. Both courses were taught through the blending of online instruction via the Google Classroom application with the traditional face-to-face classroom instruction. Group activities and discussions were held regularly in class; on the other hand, online interaction, activities, videos, webquests and assessments were carried out on the Google Classroom app.

The first step in implementation was demonstrating the navigation of the tool. Students were encouraged to download the app on their phones since they could receive instant notifications of assignments, discussion questions, and instructional videos. This insured their active participation and interaction regardless of their location. The syllabus and extra resources were readily found on their online classes in GC. Online quizzes and graded assignments facilitated the completion of course objectives. Since the students had busy schedules, they could complete the quizzes at their leisure as long as it is within the stated time. The online assignments curbed plagiarism since Google Docs have built-in tools for the students to explore websites on the topic they are expounding and for the instructors and students to check if any chunk of the written work has been inappropriately copied from the internet. The 110 students had the chance to be trained in and to practice Critical Thinking, Collaboration, Communication and Creativity through the use of instructional technology, all part of the 21st century skills. Instructors planned their courses to include Critical Thinking by preparing the material in such a way that gives students the opportunity to discover knowledge on their own by watching instructional videos biweekly to aid in the in-class instructions. They compared and contrasted between theories and

samples. They also critiqued and evaluated other students' and experts' work by working on online material and providing their responses through Google docs, sheets, or forms. This was also conducted through adding discussion questions on their online class page in GC, where they would provide their input and comments on their friends' responses, so this was a form of online dialogue and discussion encouraging some students, who might otherwise be intimidated to express their thoughts in class, to actually take part in providing their opinion and commenting on those of others. Through the use of Google sheet, the pre-service teachers were guided in forming their teams and indicating their project title in order to benefit from individual skills and abilities to enrich their learning experience. This helped the instructors to guide students' choices and the students to save time and achieve efficiency in their collaboration.

The assignments were planned in such a way that students in a team could work together on the same document at the same time in different locations and using different personal devices (laptops, PCs, smartphones, tablets…). Moreover, the instructors were able to follow up on students' work progress by accessing their online documents and providing real-time support and suggestions. All these strategies were learning opportunities that promote Collaboration and Communication. The pre-service teachers were given the opportunity to create lesson plans and activities beyond the ordinary school and/or classroom curriculum. The uniqueness of these lesson plans was in two areas: First, the lessons focused on topics that were not normally or effectively included in the school curriculum, such as the Sustainable Development Goals (Gender equality, poverty, hunger, hygiene, clean energy, responsible consumption, etc.). Second, the lessons were given in a way that integrates instructional technology to assist in the conceptual learning of students, such as projections, media, educational video games, and other online resources. The instructors used the GC to provide the students with enough freedom and

structure to foster Creativity in defining their goals, discovering innovative teaching methods and techniques, and exploring and designing their own material. Students were guided through webquests (integrated in Google Classroom) that included preselected online resources.

Using the Google Classroom, students were trained not only in using technology for the purpose of the course itself, but also in manipulating technology for teaching in the future. Various education forums and classroom forums are already introduced to many classrooms in various schools in Lebanon and are becoming more and more popular. Our pre-service teachers have had the opportunity not only to learn via one of these forums, Google Classroom, but also to observe a model of how they can effectively use such a tool to promote meaningful learning opportunities to their students in the future. This was part of the instructors' purpose in training the pre-service teachers to use the Google Classroom and in insisting, while providing the necessary support, that students submit their assignments and complete their assessments on Google Classroom even when some of them opted for the more traditional and less challenging methods. The instructors wanted to make sure that pre-service teachers are equipped with 21st century skills, including Career Skills in education, among which the effective and meaningful use of technology in teaching is one of the most exigent.

4 Recommendations for Pre-service Teacher Education

Despite the few challenges and limitations faced by both instructors and students, the use of Google Classroom as a tool for online learning proved to be enriching to the whole learning experience. Therefore, the following recommendations are proposed based on the experiences gained in this case study:

- More classes need to integrate the use of the Google Classroom which will help students be confident while using technological tools to aid their educational path.
- Online education should be an integral part of any pre-service teacher training program.
- Pre-service teacher training programs should integrate more and more instruction on how to apply instructional and learning strategies and techniques using technology. In fact, pre-service teachers need to be specifically trained in the use of technological devices, softwares, and media.
- Instructors and trainers in pre-service training programs need to have enough technological knowledge and skills to be able to provide e-coaching for students. E-coaching is a relationship between a coach and one or more trainees, whose teaching skills are effectively enhanced through the intentional online interactions involved in the relationship (Rock et al., 2014).

5 Reference

Basham, J. D., Smith, J., Greer, D. L., & Marino, T. (2013). The scaled arrival of K-12 online education: Emerging realities and implications for the future of education. Journal of Education, 193(2), 51-60.

Cavanaugh, C., Gillian, K. J., Kromrey, J., Hess, M., & Blomeyer, R. (2004). The effects of distance education on K-12 student outcomes: A meta-analysis. Naperville, IL: Learning Point.

Chiero, R., Tracz, S. M., Marshall, J., Torgerson, C., & Beare, P. (2012). Learning to teach: Comparing the effectiveness of three pathways. Action in Teacher Education, 34(4), 368-380. doi:10.1080/01626620.2012.712742.

Clark, R. E. (2009). Translating research into new instructional technologies for higher education: The active ingredient process. Journal of Computing in Higher Education, 21, 4-18. doi:10.1007/s12528-009-9013-8

Davis, K. S., & Falba, C. J. (2002). Integrating technology in elementary pre-service teacher education: Orchestrating scientific inquiry in meaningful ways. Journal of Science Teacher Education, 13(4), 303-329.

Dawson, K., Pringle, R., & Lott Adams, T. (2003). Providing links between technology integration, methods courses, and school-based field experiences: A curriculum-based and technology-enhanced microteaching. Journal of Computing in Teacher Education, 20(1), 41-47.

Dieker, L. A., Kennedy, M. J., Smith, S., Vasquez III, E., Rock, M., & Thomas, C. (2014). Use of technology in the preparation of pre-service teachers.

International Society for Technology in Education. (2002). National educational technology standards for administrators. Eugene, OR: Author

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. Retrieved from http://www.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidencebasedpractices/finalreport.pdf

Rock, M. L., Schumacker, R., Gregg, M., Gable, R. A., Zigmond, N. P., & Howard, P. (2014). How are they now? Longer term effects of virtual coaching through online bug-in-ear technology. Teacher Education and Special Education. Advance online publication. doi:10.1177/0888406414525048

Traxler, J. (2007). Defining, discussing, and evaluating mobile learning: The moving finger writes and have writ . . . International Review of Research in Open and Distance Learning, 8(1), 1-12

Health Promoting Schools, a Review of the Approach and its Challenges: The Need of a National Lebanese Survey

Marwan Akel [1, 2, 3], Iqbal Fahs [2], Muhieddine Takkoush [2], Mohamad Nakhal [2], Michael Barakat [4], Danielle Saadeh [5], Rachel Abdo [3, 6, 7], Sabine Messayke [8], Pascale Salameh [3, 9, 10], Emmanuelle Godeau [1, 11]

[1] UMR1027 Inserm-Université Paul Sabatier, Toulouse, France
[2] School of Pharmacy, Lebanese International University, Beirut, Lebanon
[3]INSPECT-LB (Institut National de Santé Publique, d'Epidémiologie Clinique et Toxicologie – Liban), Faculty of Public Health, Fanar, Lebanon
[4]Faculty of Public Health, Lebanese University, Fanar, Lebanon
[5] Faculty of Public Health, Department of Epidemiology and Biostatistics, Lebanese University, Beirut, Lebanon
[6]Laboratory of Clinical and Epidemiology Research, Faculties of Pharmacy and of Public Health, Lebanese University, Beirut, Lebanon
[7]Doctoral School of Life and Health Sciences, Paris-Est University, Creteil, France
[8] Doctoral School, Paris Descartes University, Paris, France
[9] Faculty of Pharmacy, Lebanese University, Beirut, Lebanon
[10] Faculty of Medicine, Lebanese University, Beirut, Lebanon
[11]Service médical du rectorat de l'académie de Toulouse, France

Corresponding author:

Marwan Akel, Lebanese International University, Mouseitbah, Beirut, Lebanon-PO Box: 146404 Mazraa- Telephone: +961-1-706881
marwan.akel@liu.edu.lb

Abstract

Schools play an important role in health promotion among children and adolescents, who carry their lifestyles, attitudes and behaviors into adulthood. Health promoting schools (HPS) have three key characteristics including school curriculum, environment or ethos, and families or communities. The HPS framework is a whole-school approach that implements a systematic plan for the health of all children and staff. The implementation of health promotion program at schools is on-going and cyclical process that fits into five phases starting with commitment and support and ending with continuous monitoring and evaluation. Unfortunately, HPS programs face many challenges such as inconsistent health messages, short-term health interventions, resistance to health messages, and the potential of these interventions to do harm more than good. In the absence of similar studies, we are willing to conduct an observational prospective study to evaluate the health programs and policies adopted at different Lebanese schools. In conclusion, school-based health-promoting programs may provide an efficient and effective way to approach health problems among children and adolescents.

HPS Overview

Childhood and adolescence years are key periods that lay the foundation for future adult health and economic well-being [1]. It is well documented that experiences, attitudes and behaviors toward health during these years will influence the individuals' health later in adult life [2-4]. Hence, schools are vital units that can play an extremely important role in health promotion among children and adolescents [1]. As such and in the late 1980s, the World Health Organization (WHO) developed the Health Promoting Schools (HPS) framework [1]. HPS constantly strengthen their capacity as a healthy setting for living, learning and working [5]. Despite varied definitions, HPS have three key characteristics including school curriculum, environment or ethos, and families or communities [1]. The Global School Health Initiative, launched by WHO in 1995, was designed to improve the health of students, school personnel, families and other members of the community through increasing the number of HPS [5].

HPS Features

A HPS framework is a whole-school approach that implements a structured and systematic plan for the health and well-being of all pupils and of teaching and non-teaching staff [6]. Health promotion at schools is characterized by six main features [5]. First of all, HPS should engage health and education officials, administrators, staff members, teachers, students, parents, and community leaders to promote health [6]. Second, these schools should provide a safe environment, including sufficient sanitation and water, freedom from abuse and violence, social support, mental health promotion, safe school grounds and opportunities for physical education and recreation [7]. Third, curricula at HPS should improve students' understanding of factors that influence their health and enable them to adopt healthy behaviors throughout their lives with information and activities appropriate to children's intellectual and emotional abilities and training and education for teachers and parents [7]. Fourth, health promotion at schools should entail access to health services such as screening, diagnosis, monitoring growth and development, vaccination, selected medications or procedures among others, that may be most efficiently provided in the school setting, depending on school resources and mandates [1]. Partnerships with local health agencies that will provide services and developing nutrition and food safety programs might be helpful as well [7]. Fifth, these schools should implement health-promoting policies and practices, including policies for a healthy psychosocial environment for students and staff, policies on equal treatment for all students, and policies on drug and alcohol use, tobacco use, first aid and violence that help prevent or reduce physical, social and emotional problems [7]. At last, HPS should improve the health of the community by focusing on community health concerns and participating in community health projects [6].

Phases of HPS Implementation

The implementation of health promotion program at schools is on-going and cyclical process that fits into five phases [8]. Phase one is getting started which includes making the commitment to become a HPS, ensuring the support of school leaders that is important for a long-term evolving process, gaining school community support who need to share similar vision for health promotion, engaging other stakeholders which can lead to greater support from the broader community, identifying the available human and financial resources, setting up a working group who are motivated to participate, and starting to plan for communication and evaluation [1,7-8]. Phase two involves assessing the starting point and setting priorities [8]. Assessing the schools health status is a central point for the assessment of organizational, physical and personal factors and how these factors encourage or hinder the school's health promoting activities [6]. The HPS working group can then supervise the school community in setting priorities regarding which health topics to focus on [8]. In phase three, the school must chose an appropriate evaluation method, such as interviews, observations or questionnaires, depending on several factors, such as time, resources and indicators [9]. The results from the initial assessment of the school's starting point serve as the starting point for the health promoting school evaluation [9]. Phase four is taking action where the plan should be shared among all members and implemented in everyday activities to achieve the objectives of this approach [8]. Phase five includes carrying the evaluation and using the results to make adjustments to the existing health promoting school program [10].

HPS Advantages

Health promotion at schools is associated with different advantages. The United Nations' 2010 Human Development Report clearly stated that "education, health, nutrition and sanitation complement each other, with investments in any one contributing to better outcomes in the others" [11] and healthy students are more able and ready to learn [12]. Schools as well, have a potential role in promoting healthy eating habits in children and adolescents [14], where good nutrition offers better growth, brain function, intelligence, immunity to infections, dental health, and prevention of lifestyle diseases. Students with proper nutrition tend to demonstrate better classroom learning behaviors, fewer disciplinary problems, and better attention [14]. School-based promotion programs can have a positive impact on body image, eating behaviors, and the self-image of adolescents [15]. These programs can aid in normalizing eating disorders and disturbances, and introducing adolescents to methods of fad dieting and weight control that are dangerous to health[15]. In addition, the benefits of physical activity among children and adolescents have been well studied and established [16] as well as the health risks of physical inactivity [17]. Hence, promoting physical activity is a clear public health policy objective best achieved through school-based health promotion campaigns and activities [16].

HPS Challenges

Unfortunately, HPS programs face many challenges. One of the most important challenges is the inconsistent health messages in the students' home or community environment, with communication barriers between the health and education communities [12]. Schools can overcome these issues by collaborating with community representatives, and engaging students, parents, teachers, and health and education professionals in their programs. Another concern is that most approaches toward health promotion in a schools focus on specific, short-term interventions, which neglect the long-term gains if initiatives are integrated into a more diverse, multifaceted strategy that supports the sustained change [18]. Moreover, resistance to the messages presented in health interventions is often reported among adolescents [19]. School students often do not respond well if they see the intervention as a threat to their freedom to determine their own health status [19]. Hence, the less educating a health intervention is, and the more health promoting it becomes, the less likely is to be rejected by the children and adolescents [19]. Health promotion programs that are not adequately planned or inappropriately delivered, have the potential to do more harm than good [20]. The "First, do no harm" approach should be actively considered for all health-education and promotion campaigns, because the potential to cause undesirable outcomes when delivering prevention activities should be a serious consideration for all health professionals, teachers and educators [20].

An Experience to Start in Lebanon

With the presence of initiatives and frameworks to develop health promoting schools, coupled with the profound benefits of implementing these programs to children and adolescents and in the absence of HPS evaluating studies done in Lebanon, we are willing to conduct such a study. The main objective of the study will be to evaluate the health programs and policies adopted at different Lebanese schools, if appropriate for health promotion. This will be a prospective observational study where 50 schools from all Lebanese districts (Beirut, Beqaa, Nabatieh, South, Mount Lebanon, and North Lebanon) accepted our proposal to participate in the study. The study will have two outcomes with the primary outcome assessing the schools status as health promoting centers with a designated committee to plan, coordinate, monitor and evaluate the activities and polices, and the secondary outcome assessing the program involved whether it responds to the school community needs and covers the related health topics.

Conclusion

In conclusion, the school environment is vital in providing a basis for knowledge, beliefs, attitudes and behaviors that will almost certainly be carried into the young persons' future life. School-based health-promoting programs may provide an efficient and effective way to approach health problems among children and adolescents. The framework focuses on many aspects including curricula, policies and attitudes, environment and community activities, services and resources.

References:

1. Langford R, Bonell C, Jones H et al. The World Health Organization's Health Promoting Schools framework: a Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*. 2015;15(1). doi:10.1186/s12889-015-1360-y.
2. Galobardes B, Smith GD, Lynch JW. Systematic review of the influence of childhood socioeconomic circumstances on risk for cardiovascular disease in adulthood. Ann Epidemiol. 2006;16(2):91–104.
3. Kessler RC, McLaughlin KA, Green JG, Gruber MJ, Sampson NA, Zaslavsky AM, et al. Childhood adversities and adult psychopathology in the WHO world mental health surveys. Br J Psychiatry. 2010;197(5):378–85.
4. Poulton R, Caspi A, Milne BJ, Thomson WM, Taylor A, Sears MR, et al. Association between children's experience of socioeconomic disadvantage and adult health: a life-course study. Lancet. 2002;360(9346):1640–5.
5. WHO | What is a health promoting school?. *Whoint*. 2018. Available at: http://www.who.int/school_youth_health/gshi/hps/en/. Accessed April 8, 2018.
6. Health Promoting Schools. *Schools-for-healtheu*. 2018. Available at: http://www.schools-for-health.eu/she-network/health-promoting-schools. Accessed April 8, 2018.
7. Weare K. Health Promoting Schools and Health Promotion in Schools: Two Systematic Reviews20012D. Lister-Sharp, S. Chapman, S. Stewart-Brown and A. Sowden. Health Promoting Schools and Health Promotion in Schools: Two Systematic Reviews. The National Coordinating Centre for Health Technology Assessment, University of Southampton, UK,. *Health Education*. 2001;101(5):243-245. doi:10.1108/he.2001.101.5.243.2.
8. SHE | Schools for Health in Europe. *SHE online school manual*. 2018. Available at: http://www.schools-for-health.eu/for-schools/manual. Accessed April 8, 2018.
9. Barnekow V, Buijs G, Clift S, Jensen BB, Paulus P, Rivett D & Young I. Health-promoting schools—definition and role of indicators in "Health Promoting Schools: a resource for developing indicators"(41-60). 2006; IPC, WHO regional Office for Europe, Copenhagen.
10. Vezzoni M, Morelli C, Calaciura A, et al. "My dear Pinocchio": The Italian way to the health promoting school. In G Buijs, Jociute A, Paulus P & Simovska V (Ed.) "Better schools through health: learning from practice. Case studies of practice presented during the third European Conference on 2 Health Promoting Schools, held in Vilnius, Lithuania, 15-17 June 2009"(22-24). ISBN 978-9986- 649-33-5
11. United Nations. Human development report (2010). The real wealth of nations: pathways of human development. New York: United Nations Development Program.

12. Moag-Stahlberg A. Action for healthy kids: focus on state teams–current initiatives for sound nutrition and physical activity programs in schools. Topics in Clinical Nutrition. 2004; 19(1): 41–44.
13. Rowe F, Stewart D & Somerset S. Nutrition education: towards a whole-school approach. Health Education. 2010; 110(3): 197–208.
14. Mota J, Ribeiro JC, Carvalho J, Santos MP & Martins J. Television viewing and changes in body mass index and cardiorespiratory fitness over a two-year period in schoolchildren. Pediatric Exercise Scienc. 2010;, 22(2): 245–53.
15. O'Dea J & Maloney D. Preventing eating and body image problems in children and adolescents using the health promoting schools framework. Journal of School Health. 2000; 70(1): 18–21.
16. Worsley T. Nutrition promotion: theories and methods, systems and settings. Crows Nest: Allen & Unwin.2008.
17. Must A & Strauss RS. Risks and consequences of childhood and adolescent obesity. International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders. 1999; 23(S2): S2–11.
18. Inchley J, Muldoon J & Currie C. Becoming a health promoting school: evaluating the process of effective implementation in Scotland. Health Promotion International. 2006; 22(1): 65–71.
19. Whitehead D & Russell G. How effective are health education programmes: resistance, reactance, rationality and risk? Recommendations for effective practice. International Journal of Nursing Studies. 2004; 41: 163–72.
20. O'Dea J. Can body image education programs be harmful to adolescent females? Eating Disorders. 2002; 10: 1–13.

Integrating Online Tools to Support University Education

Haydar Moussalem, Bassam Hussein, Anwar Kawtharani, Amin Haj-Ali, Ali Tarabay
Lebanese International University, Beirut, Lebanon

✉Corresponding Author Email: haydar.moussalem@liu.edu.lb

Abstract: *As student-centered institutions, universities set their missions to enhance the learning experience and thus profile of their students. Since the introduction of the internet in the early 1990's of the past century, the world of education has witnessed a great leap in the use of information and computer technology (ICT). ICT based tools are considered as important enablers for students' learning, efficiency and effectiveness. When students are well educated and informed, they are more likely to excel in their professional careers. However, there are so many available ICT tools that provide a variety of features and functions on the institutional and student levels. Selecting or implementing an appropriate and suitable set of tools may be difficult and challenging. This paper presents a module of an online university management system (UMS) at the largest and fastest growing private university in Lebanon; the Lebanese International University, LIU which has multi-campuses across many geographical locations and countries. It is crucial for any UMS to provide support and access for faculty and the students. The interface for faculty will be the focus of discussion in this paper.*

Keywords: *ICT; higher education institutions; e-learning; online educational tools.*

1. Introduction

Using new technologies in new ways sparks learning, creativity, and innovation. Across the globe, universities are facing challenges with the integration of technology into student. The platform to establish a complete ICT based environment to help improve the students' learning while ensuring the quality of education is readily available. However, the main challenge with this is to properly choose the technologies and systems that are suitable and interoperable. Recent trials merely map applications to parts of the "Knowledge Domains Hierarchy", yet they do not present nor propose any homogeneous eco-system supporting this mapping; neither describe a working mechanism that prospers the objective of learning and/or operational performance.

The focus of the system described in this paper is to enable instructors to create customized content with specific purpose. As such, the system must allow the association of content with course objectives and to associate courses with programs and groups of programs. The content must also adhere to the knowledge domains hierarchy pyramid (see Figure *1*1).

The main features of the system which will be described in this paper are knowledge domain management, major management and association of majors with knowledge domains and course management and association of courses with majors. The system is built to allow the collection of feedback at multiple levels. This is achieved by defining outcomes for each activity, course, major and domain and then tracking how well those outcomes have been achieved through surveys and student achievement monitoring. Student achievement is weighted according to the "knowledge domains hierarchy pyramid" with more emphasis placed on creative achievement.

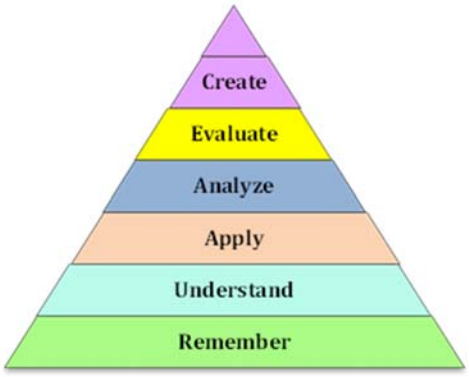


Figure 1 Knowledge domains hierarchy pyramid

2. Research Design

ICTs are progressively getting acknowledged as significant instruments for teaching and learning on both the educational and organizational levels [1]. ICTs are seen as capable technical instruments for achieving social change and they are likely to be viewed as ascribed capabilities that can beat other innovations [2]. Subsequently, every nation is striving to succeed in attaining this change given that the nature of our worldwide technology is based on information. According to Nawaz and Kundi, technology has turned out to be incorporated into our reality, so rapidly that we cannot completely retain and grasp the full aspect of changes that has happened [3]. The need to provide instructors with knowledge and leadership to be able to integrate

technology into the classroom is more important than just having them acquire the technical skills only. In addition, they will not be able to teach people how to solve educational problems, instead they will teach them only how to use technology [4]. Phillips et al. found out that web-based learning situations have been focused more on innovative sides than usage of instructional aspects [5].

ICTs assert that the use of technology is effectively useful in programs and have necessary tools and devices in order to access, restore, switch, save, arrange, handle, control and present data and information. In other words, e-learning boost, develop, and support educational teaching and learning through integrating ICTs [6]. Different forms of e-learning are offered in many universities and it is evident that computers are playing a major role in altering higher education at the levels of organization and the process of delivery. There are several reasons that drive higher learning institutions to integrate ICTs in teaching and learning; most are pedagogical and socio-economic reasons. Both instructors and students have an increased access to all types of information; an essential need to get greater communication; an intention to teach and learn cooperatively; a desire to improve cost-effectiveness of colleges; and a greater demand for pedagogical development [3] [7].

Managing online learning requires educators to have pedagogical, technical, information and communication skills, so they are able to design and deliver e-learning systems, programs and applications. However, neither an educational sector nor a corporate has adopted a definite technological system that fits all educational institutions and programs [1]. Although educational institutions are working hard to follow changes and integrating educational technology into their systems, many are failing to achieve such adaptation for several reasons including: choosing inadequate technology, lack of professional skills to set appropriate strategies that cope with political and social changes, lack of program updates and lack of implementation management [8].

2.1 Levels of Integration:

It is noticed through experience that different cultures of education can go through various periods of development with respect to change, progress, gradual decrease or without any change [9]. As for Dinevski and Kokol [10] e-learning evolution is subject to changes from:

1. Sequential learning arranged along a straight line to hypermedia learning.
2. Guidance-based learning to construction and discovery.
3. Education focused on teacher to education focused on student.
4. Grasping material to know how to command and how to learn.
5. Get educated through school to learn as long as you live.
6. The same kind of learning for all to modified learning.
7. Learning as kind of punishment to learning for pleasure.
8. The teacher is only a transferring person of material to the teacher as an assistant.

Since e-learning has many dimensions, it should be well comprehended in basic and original terms as well as being identified with the social surrounding and conditions inside which it is connected. To be clearer, being surrounded by variety of media agencies and educational institutions and government, teachers nowadays are driven into utilizing technology unintentionally [11]. Typically, administrative departments of educational institutions boost faculties through providing IT-experts with enough funding to their greatest potential fulfilment as to Ezziane [12].

There are three main levels of technology that should be integrated into any e-learning system whatever the number and kind of ICT related establishments. Integration should occur at the planning level, development level, and use level respectively. Planning at the IT level must be proportional to planning at the organizational level [9] [12]. Performing e-learning advancement must be lined up with the developer and user necessary needs and demands [13] [14] and the user practice and experience must be based on analysing the user requirements [2] [11] [15].

2.2 Integration at the Planning Levels:

Aaron et al. stated that ICTs integration requires identifying clear goals on the pedagogical level in order to set a successful plan based on decisions made regarding technological needs [9]. However, it is neither easy nor simple to create and execute an action plan that includes educational technology. Educational technology has a framework of basic organizational structures and a system of methods and techniques that should be all conducted within the teaching and learning environment. Through using technology and other resources collaboratively, instructors need to determine teaching requirements, prepare for a strategic plan and implement it according to new demands, and assess classroom instruction [16].

Planners often know that every successful strategic plan should have a clear mission and vision. Therefore, integrating technology into a strategic plan

of an educational institution should be related to the mission and vision of the institution itself and the strategy should be connected to its culture, values and history. At the planning level, teaching technologies should be integrated systematically by using a set of various instruments, mechanisms and methods. Since e-learning improvement is indeed an activity that is related to more than one branch of knowledge, thus, it employs many participants and processes involving at the same time and depending on each other. As education is a cyclical and dynamic process itself, any attempt to shape and represent it should undergo series of processes including planning, implementing, evaluating, and revising [9].

Holding specific responsibilities at the planning level is very important, so that the plan could be updated progressively without being a fixed and unchangeable document. Therefore, selecting the best planners who fit for the best responsibilities of planning and updating posts should be worthy enough. But such changes and developments couldn't take place within any educational institution before five to ten years. These obstacles can have negative influence on technology users, not to mention that many instructors are to some extent techno-phobic. Therefore, higher education institutions must set an educational strategy to enhance and advance plans including IT integration that contribute to minimize these barriers on the one hand and meet the needs of different academic plans and various levels of strength and advantage with technology [12].

2.3 Integration at the Development Levels:

Since learners may differ per nationality, gender, and the style of learning, student characteristics should be taken into consideration through setting and designing e-learning systems to avoid facing difficulties regardless that educators can benefit from these systems at the theoretical level [15]. Despite of the fact that technology designers are in charge of streamlining the usage of their items, the educational training group such as instructors, directors, administrators, lawmakers, and so forth must be dependable stakeholders of technological products of education [14]. However, technology developers face some challenges in application communication. In other words, sometimes it is hard to let application integrate and intercommunicate [3] [13].

To achieve success of the utilization of PCs in the classroom, it is important to get instructors' commitment to do so. Different players like school councils, directors, and government organizations play different roles in directing the framework of goals set by the institution, work situations, execution assessment, and the asset distribution [9]. As for educational institutions in developing countries, some researchers propose that universities ought to incorporate e-learning systems to enhance teaching and learning skills and practices taking into consideration didactic and instructive factors as well as technical and cost issues [7]. There is a debate about whether to utilize an instant available solution from an outside provider or to build up a local internal solution.

2.4 Integration at the Use Levels:

A recent survey reveals four different uses of ICTs: (1) as an object, (2) as a helping instrument, (3) as a medium for teaching and learning, (4) as a device for management and organization in schools. First, it is essential to add a learning course about ICTs in the educational curriculum which assists both teachers and students to be able to know how to use ICTs in education and social life. Second, no one can ignore the role of computers being an educational aid that saves work and time in collecting data, making researches and completing assignments. Third, ICTs play a role in the teaching and learning environment by connecting teachers and learners as well as ease pedagogical practices and training. Fourth, ICT is known for its administrative use in educational institutions [17].

It is true that technical training for technology integration is essential to achieve ICTs goal, but it makes no sense without adding many other aspects of e-learning [11]. E-learning is applied in many different sectors depending on their meanings. For example, the economic meaning defines it as a sector of e-business whereas the educational meaning defines it as an approach for developing new instructional styles of teaching and learning. Thus, there is a relationship between e-learning and the academic teaching environment.

2.5 Problems of Integration:

Numerous instructors and educational program designers have been exploring the different uses of technology in education. Despite their hard attempts, researches show that scholars and instructors aren't completely able to incorporate technology into their learning and teaching practices and they feel uncomfortable within technology integration. Some teachers believe that it seems hard to integrate ICTs into their classrooms because it restricts them from having the opportunity to use diverse educational approaches in their academic systems and to be limited to the models of technology in teaching and learning activities [2]. Whereas others believe that using e-learning in higher education holds both advantages and disadvantages for teachers and learners [18]. However, universities are still facing many obstacles in ICTs integration due to the lack of advanced development, lack of technical and management support, absence of awareness toward

ICTs, and absence of programs and systems for implementing ICTs properly in the institution [7].

Numerous institutions have been exploring different avenues regarding the utilization of innovation. There are still difficulties and concerns with respect to instructor's capacity to incorporate innovation into instructing and learning exercises and their solace in doing as such, regardless of their endeavours, as declared by Oh and Russell in 2004. Buzhardt et al. [19] noted some place that the marriage amongst training and innovation has frequently been rough. Sife et al. reported that the colleges still face a great deal of difficulties in attempted such a procedure like absence of fundamental way to deal with ICT execution, mindfulness and state of mind towards ICTs, regulatory help, specialized help, changing advanced education, self-improvement [7].

Level of importance and relevance of ICTs integration depends on subject material. According to researches, teachers of humanities and social studies are less likely to use technology or computers in the classroom than mathematics and science teachers [20]. E-learning users decide the level and nature of integrating ICTs in higher education. Therefore, attitudes differ based on the characteristics of individuals, staff, and institutions [21].

2.6 Technology Integration Management:

Universities seek to contribute to social community through expanding learning and teaching practices by applying advanced researches, enhancing social integration, progressing competent development, and being a local economic contributor. However, teachers face some barriers while practicing ICTs within their classrooms. They not only challenge the task of using ICTs properly in classes, but also, they have to show learners the benefit of using ICTs in education. On the other hand, some teachers confront restraints from school administration not willing to embrace such change [14].

ICTs are less likely to achieve success without integrating the suitable technology into instructional models of teaching and learning. So, each educational institution has its unique model of instruction that is adopted to its own learning process [1]. In some developed countries, ICTs have become critical in educational institutions [18]. Choosing the appropriate environment that fits the learning styles of students plays a critical role in the learning process. For example, some students prefer to work within groups while others like to work individually.

3. Proposed ICT-Based University Ecosystem

ICT-based university ecosystem is a complete university information system that will enhance the students' learning experience and will provide academic and administrative university management with accurate information analysis and statistical data. This is an advanced decision support system which has an integral role in taking based-evidence decisions.

Furthermore, the ICT-based university ecosystem will support faculty members to measure students' performance and course learning outcomes. In addition, it will be a key factor for Academic Planning and Monitoring by providing relevant institutional information in various areas of concern. The ICT-based university ecosystem will include:

3.1 Course Digital Materials:

Shared material prepared by instructor and shared to students as shown in Figure 2.

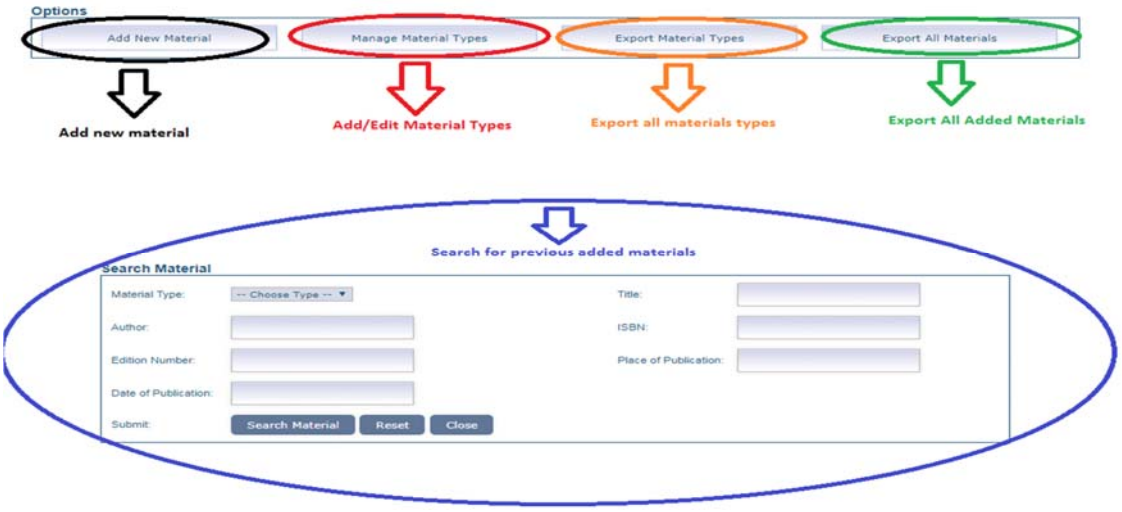


Figure 2 Course material sharing view

3-1 Online Course Syllabus:

This interface will provide automation for producing the course syllabus according the pre-defined template based on best practices. This includes a course description, course learning outcomes, covered topics, textbook and references and the breakdown of topics chronologically as illustrated in Figure 3.

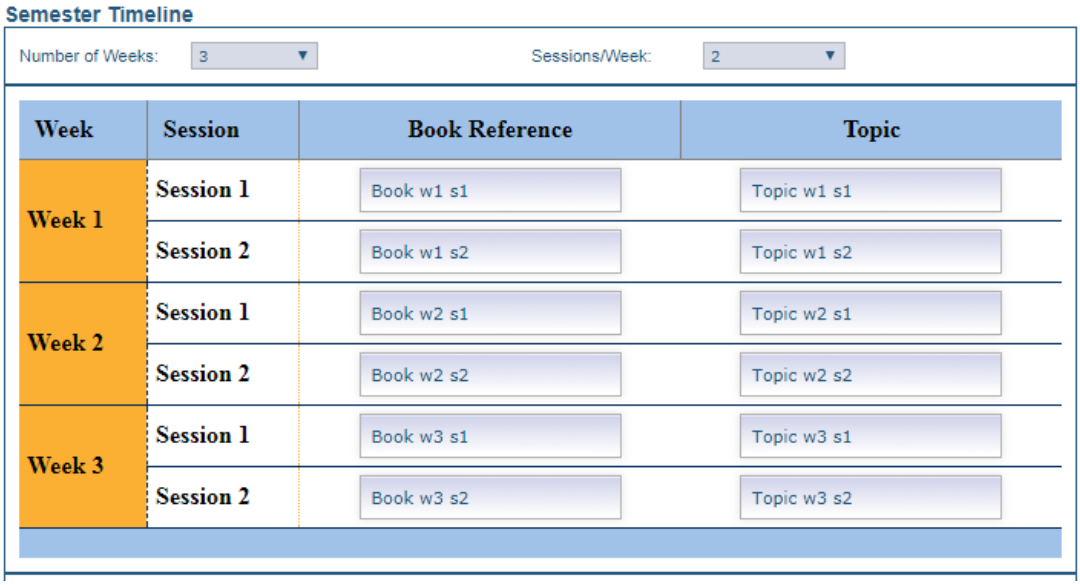


Figure 3 Chronological breakdown of course topics

3.2 Course Assessments Associated with Course Activities:

As many exam elements as needed may be entered (A in the Figure 4), but the summation of all elements must be equal to 100 (Here 70+30). In each exam element. we can add many outcomes and the summation of outcomes grades must be equal to element percentage (Here 40+30=70). When done, the user may click on "Add Exam Structure" button and the structure will be created.

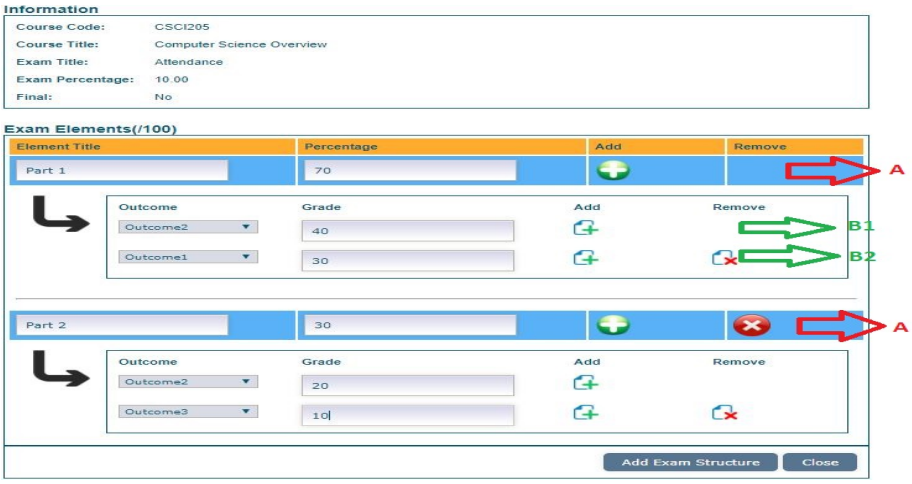


Figure 4 Course assessment entry

3.3 Alignment of Course Learning Outcomes with Program Outcomes:

All course activities and their associated elements should map to the course learning outcomes which in turn should map to the program outcomes. The system ensures that this is done as depicted in Figure 5.

Figure 5 Course assessment entry

3.4 Evidence-Based Decisions:

Figure 6 shows a graphical chart that provides statistics on the course activities and how the students fared.

Historical data over a certain interval of time which is settable by the user may also be displayed to view and analyze trends and make adjustments and decisions accordingly as shown in Figure 7.

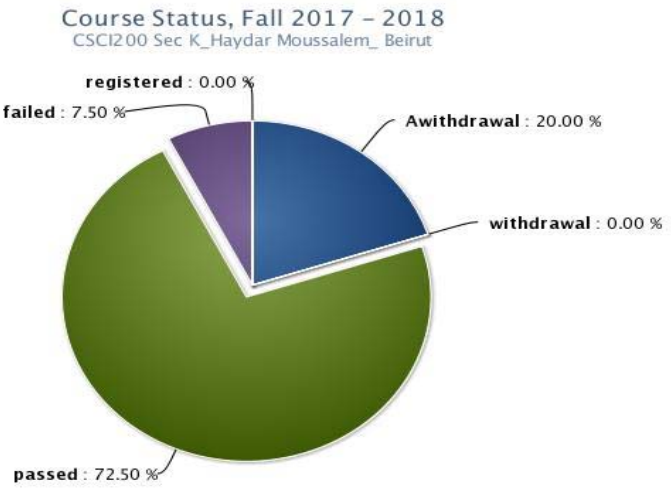


Figure 6: Passing percentages

Figure 7: Trend of letter grades

Moreover, the trend of course enrolment over the years may be displayed to monitor variations as Figure 8 shows. The administration's approval of grades may also be displayed as illustrated in Figures 9.

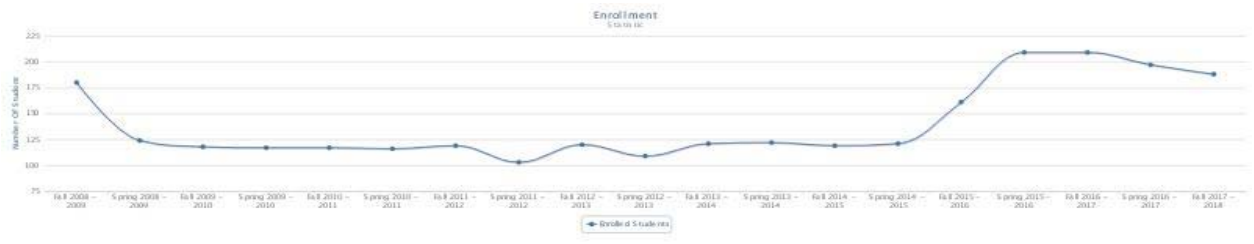


Figure 8: Trend of course enrollment

Figure 9: Administration grade approval

1- Conclusion and Future Enhancements

The ICT-based higher education ecosystem for enhancing students' learning and operational performance is very useful for universities, comprising a variety of useful functionalities that provide a clear, accurate and valid assessment for all stakeholders in key areas. Some functionality of the implemented system was presented including the ability of instructors to share resources with students, and course coordinators to build a dynamic course syllabus, the assessment measures alignment with course learning outcomes, and the alignment of course outcomes with program outcomes. Tools that can help in the decision making were also presented and briefly discussed. The full system will include many other feature and modules to support other important functions and it is actually being implemented and is slated for deployment in service before the end of 2018.

4. Bibliography

[1] P. M. Drinkwater, C. M. Adeline, S. French, K. N. Papamichail and T. Rickards, "Adopting a Web-Based Collaborative Tool to Support The Manchester Method Approach to Learning," *Electronic Journal on e-Learning,* vol. 2, no. 1, pp. 61-68, 2004.

[2] B. Sasseville, "Integrating Information and Communication Technology in the Classroom: A Comparative Discourse Analysis," *Canadian Journal of Learning and Technology,* vol. 30, no. 2, 2004.

[3] A. Nawaz, G. Kundi and B. Shah, "Metaphorical interpretations of information systems failure," *Peshawar University Teachers Association Journal (PUTAJ),* vol. 14, no. 15-25, 2007.

[4] A. Chan and M. Lee, "We Want to be Teachers, Not Programmers: In Pursuit of Relevance and Authenticity for Initial Teacher Education Students Studying an Information Technology Subject at an Australian University," *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education,* vol. 6, no. 79, 2007.

[5] P. Phillips, J. Wells, P. Ice, R. Curtis and R. Kennedy, "A Case Study of the Relationship Between Socio-Epistemological Teaching Orientations and Instructor Perceptions of Pedagogy in Online Environments," *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education,* vol. 6, pp. 3-27, 2008.

[6] G. Gay, S. Mahon, D. Devonish, P. Alleyne and P. G. Alleyne, "Perceptions of information and communication technology among undergraduate management students in Barbados," *International Journal of Education and Development using ICT,* vol. 2, no. 4, 2006.

[7] A. S. Sife, E. T. Lwoga and C. Sanga, "New technologies for teaching and learning: Challenges for higher learning institutions in developing countries," *International Journal of Education and Development using ICT,* vol. 3, no. 1, 2007.

[8] R. Wells, "Challenges and opportunities in ICT educational development: A Ugandan case study," *International Journal of Education and Development using ICT,* vol. 3, no. 2, 2007.

[9] M. D. D. I. C. &. M. B. Aaron, "Planning for Integrating Teaching Technologies," *Canadian Journal of Learning and Technology,* vol. 30, no. 2, 2004.

[10] D. Dinevski and D. P. Kokol, " ICT and Lifelong Learning," *European Journal of Open, Distance and E-Learning,* 2005.

[11] Y. Zhao and F. LeAnna Bryant, "Can Teacher Technology Integration Training Alone Lead to High Levels of Technology Integration? A Qualitative Look at Teachers' Technology Integration after State Mandated Technology Training," *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education,* vol. 5, pp. 53-62, 2006.

[12] Z. Ezziane, "Information Technology Literacy: Implications on Teaching and Learning," *Journal of Educational Technology & Society,* vol. 10, no. 3, pp. 175-191, 2007.

[13] P. Carey and B. Gleason, "Vision 2010: The Future of Higher Education Business and Learning Applications," *Innovate Journal of Online Education,* vol. 3, no. 1, 2006.

[14] J. Buzhardt and L. Heitzman-Powell, "Stop blaming the teachers: The role of usability testing in bridging the gap between educators and technology," *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education,* vol. 4, no. 13, 2005.

[15] M. Graff, J. Davies and M. McNorton, "Cognitive Style and Cross Cultural Differences in Internet Use

and Computer Attitudes," *European Journal of Open, Distance and E-Learning,* 2001.

[16] J. Willis, "Creating a Working Model for Technology Integration Through a Lesson Planning WebQuest," *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education,* pp. 25-33, 2006.

[17] A. K. Jager and A. H. Lokman, "Impacts of ICT in education. The role of the teacher and teacher training," in *European Conference on Educational Research*, Lahti, 1999.

[18] M. Valcke, "ICT in higher education: An uncomfortable zone for institutes and their policies. In Beyond the comfort zone," in *Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*, 2004.

[19] J. Buzhardt and L. Heitzman-Powell, "Stop blaming the teachers: The role of usability testing in bridging the gap between educators and technology," *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education,* vol. 4, no. 13, 2005.

[20] P. Wims and M. Lawler, "Investing in ICTs in educational institutions in developing countries: An evaluation of their impact in Kenya," *International Journal of Education and Development using ICT,* vol. 3, no. 1, 2007.

[21] P. Mehra and M. Mital, "Integrating technology into the teaching-learning transaction: Pedagogical and technological perceptions of management faculty," *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology,* vol. 1, p. 3, 2007.

[22] M. A. Pereira, and M. T. Da Silva, "A Key Question for Higher Education: Who are the Customers?," in *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Production and Operations Management Society*, Atlanta, 2003.

[23] M. Rebelo, G. Santos, and R. Silva, "A Methodology to Develop the Intergartion of the Environement System with Other Standardized Management Systems," *Computational Water, Energy, and Environemental Engineering,* vol. 3, pp. 170-181, 2014.

[24] [Online]. Available: http://www.iso.org/iso/home/about/the_iso_story.htm. [Accessed 7 October 2016].

[25] A. M. Kagumba, and G. E. George, "Quality Assurance on Organizational Performance: Case of Kenyatta University," *European Journal of Business and Management,* vol. 5, no. 2, pp. 265-270, 2013.

[26] A. Quinn, G. Lemay, P. Larsen, and D.Jahnson, "Service Quality in Higher Education," *Total Quality Management,* vol. 20, no. 2, pp. 139-152, February 2009.

[27] Th. L. Bevans-Gonzales and A. T. Nair, "The Strenths and Weaknesses of ISO 9000 in Vocational Education," *Journal of Vocational Education and Training ,* vol. 56, no. 2, pp. 163-180, 2004.

[28] R. Kasperaviciute, "Approach of Higher Education Institutions to ISO 9001 Standard: Motives, Issues and Benefits of Implementation," *Public Policy and Administartion Research Journal ,* vol. 11, no. 4, pp. 672-689, 2012.

[29] M. S. Mangula, "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,* vol. q, no. 1, pp. 14-19.

[30] A. M. Zabadi, "Implementing Total Quality Management (TQM) on the Higher Education Institutions - A Conceptual Model," *Journal of Finance and Economics,* vol. 1, no. 1, pp. 42-60, 2013.

Management Styles in Multinational Corporations: The Case of Degreex

Wael M. Ayoub Salloum

Beirut Arab University, Lebanon

Abstract

Management styles in multinational corporations is considered to be one of the most vital topics in contemporary global management that has been influenced by globalization during the past decades. Many researchers and scholars have discussed different types of management styles in multinational corporations. This paper focuses on the theory introduced by Perlmutter (1969) where he differentiated between three types of management styles: ethnocentric, polycentric and geocentric. The second part of the paper discusses a real life example of Degreex Corporation-headquarter in Beirut. In this practical part, we try to relate the management styles followed by this corporation at different countries to Perlmutter theory. The paper is summarized by a conclusion that the combination of the three styles is significant for a successful multinational company experience.

Keywords

Management styles, multinational companies, global management, ethnocentrism, polycentrism, geocentrism.

Introduction

During the past years, globalization caused the development of large multinational companies that expand its activities globally across countries (Muratbekova-Touron,. 2008). This created many challenges and issues in managing such companies. One of the key issues that faces the development of such global companies is finding the right balance between the local autonomy between subsidiaries and the control of the corporate headquarters.

Global management allows us to understand the way an organization manages its business internationally, including all functions such as sales, marketing, hiring, finance practices, etc… Perlmutter (1969) has evolved a scheme for analyzing the organizational problems of multinational firms. He conducted many studies and did extensive research on global management, especially management strategies and styles in multinational corporations.

This paper discusses Perlmutter's concept about management styles and attitudes in multinational corporations. It summarizes the three main attitudes: Ethnocentric, Polycentric and Geocentric, explains in detail Perlmutter's point of view regarding each attitude and, concludes with the importance of understanding the EPG Profile by executives.

Moreover, this work discusses a case study from Lebanon about Degreex. Degreex is a Lebanese corporation with headquarters in Beirut. Executives at Degreex aim at transferring their success in establishing thriving higher education institutes from Lebanon and the Middle East to the whole world; starting from Arab countries, African countries, the Gulf, South

America, and Europe. *Did Degreex follow one style of management? Was Degreex successful in replicating the Lebanese experience to other countries abroad?*

Success criteria are used for evaluating the success of a project and critical success factors are those factors which increase the potential for achieving project success (Blaskovics, 2014). The paper is concluded by a small discussion about the importance of Perlmutter's concept and why it is necessary to adapt different managerial styles for any company to survive abroad; knowing that any company is a mix of all attitudes.

Literature Review: Management Styles in Multinational Corporations

Perlmutter (1969) pointed out that external quantitative measures such as geographic scope are not sufficient to define multinationality: "the more one penetrates into the living reality of an international firm, the more one finds it is necessary to give serious weight to the way executives think about doing business around the world." Perlmutter defined multinationality in terms of managers' mind-sets, contrasting an ethnocentric or home country, polycentric or host country and geocentric or world orientation (Kobrin, 1994).

Multinationality is also defined strategically. Multinational strategy is a continuum anchored at one end by firms or business units whose strategy is multidomestic or nationally responsive (Kobrin, 1994). A multinational corporation is one of the places where representatives of different cultures come into contact. That is why it is necessary to have an understanding of cultural differences within the multinational company. The success of such companies depends deeply on how successfully conflicts resulting from cultural differences decline. Research demonstrates that the worldwide trend regarding the creation of multinational companies increased in the 1990s (Boonsathorn, 2007). However, management systems which are culturally congruent can yield to a success in the business regardless whether managers are empowered, or operate under centralized, autocratic control (Pavett & Morris, 1995).

According to Perlmutter (1969), senior executives justify the multinationalism of their firms according to different measures, including ownership criteria, organizational structure, nationality of senior executives, etc… The extent of the firm's multinationality is related to many factors such as long-term viability, constructive impact on nation-state and institutions, and others. However, Perlmutter adds that there is no single criterion to define the degree of multinationality of a firm and to know why executives think about doing business around the world. Thus, he focused on thinking more about foreign people, ideas, resources in headquarters, subsidiaries, and host and home environments in order to estimate the multinationality of a firm.

Based on the above, Perlmutter (1969) introduced three main attitudes among international executives towards building multinational corporations. Such attitudes are based on what key products and services are made, in addition to what functional and geographic decisions are taken. Perlmutter has defined three basic attitudes that can be clearly distinguishable: ethnocentric, polycentric, and geocentric attitudes. Perlmutter maintains that firms can be a combination of the three styles.

Perlmutter (1969) confirms that there is no multinational corporation in the world today whose executives say that ethnocentrism is nonexistent in their companies. Ethnocentric people tend to believe that their group, organization, culture, or ethnicity is superior to others. Ethnocentrism exists where home country staff consider themselves more important than foreign staff in other countries (Michailova, Piekkari, Storgaard, & Tienari, 2017). The Ethnocentric or "home country" attitude reveals that companies view home nationals as

superior and more reliable than foreigners in headquarters and subsidiaries. According to Leininger (1997), an ethnocentric firm thinks that what works at home will work abroad. Perlmutter states that such a company builds facilities overseas and follows managerial processes where they try to use complex procedures in the home country but simple ones in the host country; so that they keep secrets among the home-country nationals. Ethnocentric firms train and recruit home people to reach key positions. However, foreigners feel like they are second-class citizens in these companies. In addition, the organization is complex in the home country and simple in subsidiaries. Authorities are high in headquarters and communication is of high volume from home to subsidiaries. The identity in such firms is based on the nationality of the owner.

On the other hand, polycentric attitudes differ from ethnocentric ones. Perlmutter (1969) states that this attitude has a "host country" orientation where top executives in the home countries understand that host-country cultures are different and; local people know the best that makes the identity of the organization local. Executives in headquarters let subsidiaries manage in their own ways as long as they earn profit. They assume that since people vary in each country; standards of performance, incentives, evaluation, and training methods must vary as well. In polycentric firms, the complexity of the organization is independent; authority is low in headquarters; and communication is little to and from headquarters and between subsidiaries. However, a disadvantage of this attitude is that local managers in the host countries contend that headquarters not only do not always understand them; but also they do not know consumer needs and country laws, and they feel that no local manager can seriously aspire to a senior position at the home country. Nevertheless, this polycentric attitude cannot be isolated from the ethnocentric attitude since according to Perlmutter, it is a consequence of virulent ethnocentrism among country managers.

The third attitude that was introduced by Perlmutter (1969) is a more "world-oriented" concept, which is the geocentric style. In this orientation, superiority is not equated with nationality. The company's problems are solved by qualified people regardless of nationality. Organizations are built to lead the host country towards internationalization and assist in increasing the supply of hard currency and having new skills and knowledge of advanced technology and services (Gurkov, 2014). A Geocentric firm aims to adopt a worldwide approach in both headquarters and subsidiaries and to focus on worldwide as well as local objectives by making unique contributions with its unique competencies. Nonetheless, Geocentrism is expressed by the function of a multinational corporation, product, and geography. The headquarters search and decide where the money should be raised and invested, where the plants should be built, and create new ideas to serve future costumers all over the world. But also, collaborative efforts between headquarters and subsidiaries are recommended to establish universal standards in order to have better decisions about new products and ideas. (Kobrin, 1994). In brief, the geocentric policy of management allows a firm to bring the best candidate in the world to a position regardless of his nationality, whereby the identity of the company is truly international. Many rewards and incentives are given to international and local executives when reaching the worldwide objectives of the firm. Moreover, in comparison with ethnocentric and polycentric styles, communication in the geocentric attitude model is excellent in both ways between heads and subsidiaries.

Perlmutter (1969) discusses the instability of the first two patterns, maintaining that the distrust of the first pattern often leads to the second one. However, the ethnocentric attitude of the national executives cut off from idea, innovation, and trends in other countries. Therefore, Perlmutter's research on this topic concludes that any firm profile can be drawn by executives in three dimensions: Ethnocentric (E), Polycentric (P) and Geocentric (G). The degree of EPG can be established by product or service, function and geography. Based on

Perlmutter's experience, research and development often turn out to be more geocentric whereas finance is likely more ethnocentric. On the contrary, the marketing function is more polycentric especially in advanced economies. In developing countries, the tendency is towards ethnocentrism in relations with subsidiaries and in industrial products divisions; and towards polycentrism in consumer goods divisions.

Perlmutter (1969) then adds that even though there are numerous forces toward geocentric attitudes in multinational firms; many other obstacles appear to hinder the tendency to spread this style. This is true from both sides: external environment and inside the organization. For instance, the growing market, availability of the technological know-how in different countries, global competition, international customers, are all positive external factors like other intra-organizational factors such as the desire to use human material and resources optimally, increased awareness and respect to people of other than home nationality, and more important of all top management's commitment to move towards geocentrism rather than polycentric and ethnocentric thinking, etc... In contrast, we cannot neglect some obstacles towards a geocentric attitude including the rising political and economic nationalism in the world today, management's inexperience in overseas markets, mutual lack of trust between home and host country people, nationalistic tendencies in staff, linguistic and other communication difficulties of culture nature etc…

According to Perlmutter (1969), the path of moving toward geocentrism is tortuous and long because the rate of building capacities based on positive internal factors is sometimes affected by obstacles and many negative internal issues due to the rise of economic and political nationalism and the difficulty of overcoming ethnocentrism and polycentrism. Because of this, programs are set to guarantee a better practice in foreign markets, task forces of executives are upgraded, and there is a design of international careers for executives of all nationalities. Whether the attitude is ethnocentric, polycentric or geocentric, there are different costs, risks and payoffs. All of them should be taken into consideration while moving the firm towards worldwide management. In his research, Perlmutter mentions two concepts that a multinational firm could adapt while moving towards becoming geocentric firm. The concepts are tokenism and window dressing that are suggested to be transitional episodes toward multinationalism. Finally, Perlmutter validates that a firm's multinationalism can be judged by the prevalence with which executives think geocentrically by function, marketing, finance, production, research and develpment, etc… According to Adler (1983), much research is needed in order to differentiate between different cross-cultural management approaches according to the different management styles followed by multinational corporations.

Research Design: Case Study of Degreex

Methods

The methodology of this research is a single case study. Sources of evidence are direct participation and observation, in addition to interviews with top managers.

Results and Discussion

Perlmutter has discussed three types of management styles in multinational corporations in a very interesting way that motivated me to discuss the case of Degreex Company. Degreex is a Lebanese Company with headquarters in Beirut. It was established in 1978 and its main goal is to establish educational institutes. It started by establishing schools from Kindergarten to high school, in addition to many vocational schools in different Lebanese districts. Then, it had a turning point in 2001 where it launched its first campus of a

higher education private university in Bekaa. Afterwards, it continued to launch many other campuses inside Lebanon. At that time, the number of institutes inside Lebanon increased to more than 35 educational and social institutes with the aim of offering education to all people; regardless of their social situations. The executives of Degreex appointed a new board of trustees in 2005, which included members of several different nationalities like Americans, Canadians, Brazilians, Egyptians, French, Emiratis, Jordanians, Moroccans, Algerians, Yemenis and others. This appointment was another turning point where the top executives started thinking of going international.

At that time, Lebanon was suffering from a severe economic and political crisis, and all corporations were having financial difficulties. Although all educational institutes established by Degreex were having good times in management and in return of investment, the top management started thinking of going outside Lebanon. Many members of the board of trusties were conservative and thought that it was risky at that time to invest outside, but the decision was taken to start the international journey in 2006 in Yemen; where they inaugurated three campuses in three different cities. After that, they launched a campus in Mauritania and another in Senegal in 2009. In 2010, they went to Morocco and established two campuses in Rabat and Casablanca. Now Degreex owns more than 60 educational institutes in more than 18 countries and its educational institutes are considered to be very successful and with good practice. Degreex's mission in making quality education accessible and affordable as a core goal made it one of the most important companies in Lebanon, Middle East, Asia, and Africa.

Before analyzing this case and trying to relate it to Perlmutter's theory, it is worth mentioning that I chose this example with the full knowledge that it was better to search for a different multinational firm that produces products not services like the example of Degreex; but I found it suitable to try to relate the remarkable theory of Perlmutter to the field of education in Lebanon because Lebanon's economy is based on services more than production. In fact, the case of Degreex is a very interesting example where I will discuss how it applied and benefited from Perlmutter's theory in order to spread internationally.

The analysis of this case was based on conducting two interviews: the first with Dr. Mohamad Laamiri, head of Morroco campuses, and the second with Dr. Shamekh Mubarak, head of Mauratania campus. Degreex's management style, firstly, was ethnocentric. This attitude was widespread in all its organizations since they were trying to export their experience that succeeded in Lebanon to all countries abroad. Providing higher education in good quality and with an affordable pay made them be the first institution in Lebanon in terms of students' numbers and enrollment and in terms of colloquium results of many scientific majors. This yielded an excellent return to Degreex and encouraged them to imitate this experience abroad. On a side note, in Lebanon, there is only one public higher institute that has many managerial problems due to politics and lack of governmental support. Before Degreex's entrance to the education domain, private education services were very expensive. Degreex made it possible for all people from all society levels to receive the best education at the best price. That was the reason that made Degreex's board of trustees take the decision to start in host countries such as Yemen, Mauritania, Senegal, Sudan, Egypt, Syria, and Morocco; which are all developing countries where private education institutes are very expensive.

In their first experience in Yemen, ethnocentrism was firstly dominating in the way that the executives managed the institutes there. The home-country top executives assigned Lebanese managers to be responsible for the administrative part and Americans and Canadians to take care of the academic part. Degreex's headquarters managers did not know

much about the country and based their decisions on the current source-country experience. This delayed the success of their investment in Yemen until a tendency to be more polycentric rather than ethnocentric started and the management recognized differences in culture. Therefore, they concluded that a change in the management style must be made. The international branches remained closely similar to the home offices, but new local Yemeni managers, heads of departments, and faculty were assigned and hired. Decentralization and deep investment in local people improved the performance of the institutes there and good results started to appear until the political crisis started in Yemen in 2011; which negatively affected all fields in the state. Many disadvantages inside the organizations due to this management style still exist. These include the little "to and from" headquarters and between campuses communication and information flow, the identity of the company becoming that of the host-country more than the home-country, cultural uncertainty, and so on.

On the other hand, the interview with Dr. Shamekh Mubarak, head of the Mauritania campus, demonstrated new information and highlighted many concepts that were not discussed in the Yemeni experience. Since the first day in Mauritania, Degreex assigned Dr. Mubarak as head of the project there. Dr. Mubarak is Mauritanian and has great experience in the field of education due to his studies in the US. The education system followed by Degreex is the same in countries which is the American system which Dr. Mubarak is very familiar with. Before 2009, Dr. Mubarak was a consultant in the ministry of Education in Noukachot and was thinking of new strategies to improve the education system in Mauritania that was still affected by France. Degreex gave Dr. Muabarak full support at all levels, especially staffing policy, function of the campus there, marketing, finance, and research and development. This polycentric general attitude allowed Degreex in Mauritania to succeed from the first year and the enrollment numbers were excellent. However, due to the ethnocentricity of Degreex in finance, some disadvantages affect the way of managing things there although the marketing and the R&D are completely local. Dr. Mubarak proudly says that due to the advancement of technology that Degreex is supporting and providing in his country, the best practices are being attained in addition to good investment in research and development that made their institute a key supporter of the government there in terms of trainings, continuous learning, and strategic planning of the county. However, he adds that as in many other developing countries, political and economic nationalism in host and home countries remain always a real threat that should be monitored in order to maintain success.

What about Degreex's experience in Morocco? Was it that successful like in Yemen and Mauritania? In fact, the interview with Dr. Laamiri was really fascinating. It made our research about styles of management Degreex is following richer and it also caused us to think more and more about what Perlmutter's investigations were about. Dr. Laamiri started his interview by describing his history in the field of education in Morocco and his big role in the Moroccan government to introduce English in Morocco after decades of the Francophone domination. He found the inauguration of Degreex institutes in Morocco that is based on American education systems a great opportunity to improve the Moroccan education system and thus to offer better opportunities to the Moroccan youth. Dr. Laamiri added that the cost of education in Morocco in the private sector is really expensive, so Degreex institutions through their mission in the "home country" to be accessible and affordable will definitely make a difference. The project preparations in Morroco started in 2008 and the first launching was in September 2010. In fact, a significant coordination between an academic Moroccan team constituted of Moroccans that earned PhD from the UK and the US, and a well experienced administrative Lebanese team worked together for extensive three years to establish this new experience and institute. But, in 2012, Degreex executives at headquarters in Beirut were shocked by the failure of having very low rates of enrollment after all the

efforts done and after that big investment that was enormously more than that in Yemen, Mauritania, and Senegal.

Dr. Laamiri continued to share this experience and concluded that Degreex owners dared to confess that "it was our mistake at headquarters!" The problem was in Degreex's management attitudes followed in Morocco. They used same experience followed in Yemen and in Mauritania by being ethnocentric and superior in applying all functions the same as the ones applied in Lebanon; without knowing more about the Moroccan culture and traditions. In the marketing part, they followed the polycentric attitude where they hired Moroccans to do the marketing. Financially, the headquarters were dominating and extremely ethnocentric and superior since the investment was huge there. In addition, many Moroccans were influenced by the bad political situation in the Middle East at that period in addition to some mistakes in the staffing policy that was only based on hiring Lebanese and Moroccans.

According to Dr. Laamiri, offering low prices and bringing Lebanese staff was not what the Moroccan customers were looking for. They did not care about paying less; or having new education systems; or being taught by Moroccan educators who studied abroad. The real problem was that Degreex was really away from being geocentric. Morocco's market can't be managed using the same attitude practices as the home country or even neighbor countries like Mauritania. Moroccans at that time were searching to join worldwide institutes that have more geocentric attitudes. Many factors stopped Degreex from reaching this advancement in its style of management and caused its failure there. Definitely, it could have done better there if it had adapted a different management style. Degreex should have encountered many external factors including political nationalism in host and home countries, distrust by host country political leaders, the belief that the home country gets disproportionate benefits from this investment, etc… Nonetheless, many internal organization factors in Degreex have contributed to not doing a good job in Morocco and these include: administration inexperience in overseas markets, distrust between home executives and local suppliers, some resistance of letting host country foreigners into the power structure, fear of the costs and risks of geocentrism, nationalistic tendencies in academic and administrative staff, linguistic problems and different cultural backgrounds (Morocco includes not only Arabs but Berber as well), centralization tendencies in headquarters, and so on.

This experience in Morocco taught Degreex an important lesson that being ethnocentric or polycentric alone is not a good final solution. At this point, Degreex is working on putting a strategic plan to merge between the three attitudes according to the EPG profile and to go more worldwide towards geocentrism in order to be a real multinational worldwide firm. Degreex is expecting in 2020 to establish new institutes in more than 15 African countries like Gabon, Cote d'lvoire, Ghana, etc… in addition to an investment in Europe in Romania and Austria, in South America in Brazil and Venzuella, and many other countries in the Arab world. The past experience that Degreex went through will motivate them to better understand the concept of Perlmutter regarding management styles in multinational corporations and will probably allow them to be the first Lebanese organization to realize that the route towards geocentrism is tortuous and long but still can be reached if they try to deal with the obstacles externally and internally.

Conclusion

The aim of this paper was to discuss the Perlmutter concepts of management styles in the first part and a case study of a Lebanese MNC-Degreex- in the second part. Degreex could have done a better job in many different countries had they adapted all different attitudes that were introduced by Perlmutter. In fact, studies have shown that the combination of the three

attitudes: ethnocentrism, polycentrism and geocentrism is important for the success of any multinational company. For future survival, companies should be ready to be more geocentric and try to overcome all obstacles that encounter geocentric firms.

Degreex's first ethnocentric attitude harmed its performance in many host countries and the company's executives should move toward a polycentric style in order to better understand the cultures at host countries, decrease centralization in decision making, improve the identity of the company, understand needs of consumers in host countries, their laws, etc…Different experiences that Degreex went through showed that the transition to polycentric style was not enough; they recently started planning and working hard to be more geocentric even though there are many difficulties that may be faced. Degreex's top executives trust to send only national managers from the home country at the initiation phase at any entry which pushed them away from being geocentric. Many positive factors triggered those executives to take the first step to go towards geocentrism including the growing world market, advancement in technology and telecommunication, global competition and international customers, desire to use human and material resources optimally, increased awareness and respect for god personnel on host nations, and commitment to build a geocentric firm as evidenced in policies, practices and procedures… In fact, no one can deny that geocentrism requires additional costs of international mobility to executives and their families. However, there are many incentives like the challenge of new countries, professional development, and personal growth that can be gained through this route.

Finally, for survival and success, any multinational corporation should merge the three styles. The EPG profile confirms that any company has the three attitudes. This topic is at the core of global management and its understanding is essential to spread globally and be a worldwide successful corporation.

References

Adler, N. (1983). A typology of management studies involving culture. *Journal of International Business Studies, 14(2),* 29-47. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/222590

Blaskovics, B. (2014). Impact of leadership styles on project success – the case of a multinational company. *Dynamic Relationships Management Journal (DRMJ), 3(2)*, 21-36.

Boonsathorn, W. (2007). Understanding conflict management styles of Thais and Americans in multinational corporations in Thailand. *International Journal of Conflict Management, 18(3),* 196-221.

Gurkov, I. (2014). Management practices in Russian manufacturing subsidiaries of foreign multinational corporations: Challenging some beliefs about contemporary Russian industrial management. *Post-Communist Economies, 26(2),* 220-240.

Kobrin, S. J. (1994). Is there a relationship between a geocentric mind-set and multinational strategy? *Journal of International Business Studies, 25(3),* 493-511.

Leininger, C. (1997). The alignment of global management strategies, international communication approaches, and individual rhetorical choices. Journal *of Business and Technical Communication, 11(3),* 261-280.

Michailova, S., Piekkari, R., Storgaard, M., & Tienari, J. (2017). Rethinking ethnocentrism in international business research. *Global Strategy Journal, 7(4),* 335-353.

Muratbekova Touron, M. (2008). From an ethnocentric to a geocentric approach to IHRM: The case of a French multinational company. *Cross Cultural Management: An International Journal, 15(4),* 335-352.

Pavett, C., & Morris, T. (1995). Management styles within a multinational corporation: A five country comparative study. *Human Relations, 48(10),* 1171-1191.

Perlmutter, H. 1969. The tortuous evolution of the multinational corporation. *Columbia Journal of World Business, 4(1),* 9–18

Sonfield, M. C., & Lussier, R. N. (2014). The relationship between managerial characteristics and succession planning in family businesses: A multinational analysis. *American Journal of Entrepreneurship, 7(1),* 1-39.

MISSION OF LIU | مهام الجامعة اللبنانية الدولية

The mission of the Lebanese International University is to provide accessible and affordable higher education in excellence and quality of first order. LIU will drive its students to be responsible citizens and lifelong self-actuated learners. LIU will empower students to develop awareness and engage in cultural and environmental sustainability through maximized resources. LIU disseminates diverse learning experiences and skills in an environment that enable the dynamic interplay of teaching and research. LIU endeavors to align its values and commitments to student support and communication, and continually review curricula for innovative outcomes.

تتناول مهام الجامعة اللبنانية الدولية العمل على تأمين تعليم عالٍ للجميع بمستوى ممتاز وبجودة مضمونة وذلك كله بأسعار مقبولة. فالجامعة اللبنانية الدولية تسعى لأن تحفز طلابها ليكونوا مواطنين مسؤولين ومتعلمين مدى الحياة. وستمكّن الجامعة طلابها من أجل تطوير إحساسهم بالوعي والالتزام بالاستدامة الثقافية والبيئية من خلال حسن استخدام الموارد. وتنشر الجامعة اللبنانية الدولية الخبرات والمهارات التعليمية في بيئة تمكّن التفاعل الديناميكي بين التعليم والبحث. وتسعى الجامعة اللبنانية الدولية جاهدة من أجل إيفاء قيمها والتزاماتها لدعم الطلاب ومراجعة برامجها التعليمية على نحو متواصل.

LEBANESE INTERNATIONAL UNIVERSITY | **BEKAA CAMPUS**

CONFERENCE MISSION | مهام المؤتمر

The mission of the conference is exploring, as a global community for research and innovation in teaching and learning, creative solutions to challenges confronting higher education and addressing these challenges collaboratively through transformative dialogue, cutting-edge research, and sharing of innovative best practices. A major strength of the conference will be its diverse base of global perspectives that foster creative thinking, meaningful dialogue and engagement, and purposeful action.

تتمحور مهام المؤتمر، كبيئة جامعة للأبحاث والابتكار في التعليم والتعلّم، حول استكشاف حلول مبتكرة للتحديات التي تواجه التعليم العالي والعمل على تخطّي هذه التحديات معاً من خلال الحوار البنّاء والأبحاث المبتكرة وتبادل أفضل الممارسات الناجعة. وتكمن مواطن قوة المؤتمر في قاعدته المتنوعة المرتكزة على وجهات نظر شاملة تعزز التفكير الخلاق والالتزام الجدي والتحرك الهادف.

DIWAN AL QASR | **CONGRESS PALACE**

CONFERENCE OUTCOMES | محصّلات المؤتمر

- To promote and consolidate partnerships between HE Institutions of MENA and NENA region in quality assurance – including e.g. future peer learning activities
- To promote Common Principles for Quality Assurance at MENA and NENA /national/regional/ local/sectoral level and develop mechanisms for implementation
- To analyze various approaches and tools for quality assurance in the context of HE
- To discuss various approaches to monitor and assess internal quality assurance systems and to ensure their continuing effectiveness.

- تعزيز الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والشرق الأدنى وشمال أفريقيا في ما يتعلق بضمان الجودة– بما في ذلك أنشطة التعلّم المستقبلية للأقران
- تعزيز المبادئ المشتركة حول ضمان الجودة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والشرق الأدنى وشمال أفريقيا وذلك على المستويات الوطنية/ الإقليمية/ المحليّة/ المناطقية وتطوير آليات التنفيذ
- تحليل مختلف المقاربات والأدوات الخاصة بضمان الجودة في التعليم العالي
- مناقشة مختلق المقاربات لرصد وتقييم أنظمة ضمان الجودة الداخلية وضمان فاعليتها المستمرة.

TARGET AUDIENCE | الجمهور المستهدف

- University Presidents, Vice Presidents and Provosts
- Deans and Directors of Quality Assurance and Accreditation Offices
- Managers and staff working within Effectiveness and Institutional Research
- Deans, Academic Administrators and academic support staff in charge of overseeing the quality of programs and services

- رؤساء الجامعات ونواب الرؤساء
- العمداء ومدراء ضمان الجودة ومكاتب الاعتماد
- المدراء والموظفون العاملون في مجال البحث الفعال والمؤسسي
- العمداء والمدراء الأكاديميين والموظفون الأكاديميون المسؤولون عن جودة البرامج والخدمات

"INSPIRING EXCELLENCE & TRANSFORMING HIGHER EDUCATION"

التميز الملحوظ وتحويل التعليم العالي

1- IACQA Mechanisms of implementation of •Quality Assurance in Higher Education

- In Higher Education Institutions
- Academic Curricula
- Scientific Research and Community Service
- Mechanisms of Development of Quality Assurance in higher Education and Scientific Research
- Distance learning
- E-learning
- Sample Evaluation of Quality Assurance in Higher Education
- Performance appraisal indicators
- Innovation and Excellence in higher Education institutions (strategies, mechanisms of implementation, and scientific research)

١- آليات تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي:

- في مؤسسات التعليم العالي.
- البرامج الأكاديمية.
- في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع.
- آليات تطوير معايير الجودة للدراسات العليا والبحث العلمي.
- التعليم عن بعد.
- التعليم الإلكتروني.
- تقويم نماذج في ضمان جودة التعليم العالي.
- مؤشرات تقييم الأداء.
- الإبداع والتميز في مؤسسات التعليم العالي (الاستراتيجيات، وآليات التطبيق، والبحث العلمي)

2- Quality management in Higher Education

- •The role of quality assurance basic pillars and units
- Relevant experiences in implementing quality management systems
- Methodologies of self- learning for the institution
- Mechanisms of development of quality criteria for higher education and scientific research.
- Methodologies of self-learning for curricula
- General framework of competences

٢-إدارة الجودة في التعليم العالي:

- دور عمادات ضمان الجودة ووحداتها.
- تجارب في تطبيق أنظمة إدارة الجودة.
- منهجيات الدراسة الذاتية للمؤسسة.
- آليات تطوير معايير الجودة للدراسات العليا والبحث العلمي.
- منهجيات الدراسة الذاتية للبرامج.
- الإطار العام للمؤهلات.

3- Governance in Higher Education Institution

- Strategic planning
- Strategic plan

٣- حاكمية مؤسسة التعليم العالي:

- التخطيط الاستراتيجي
- الخطة الاستراتيجية

4-Experiences in Quality Assurance accreditation

٤- التجارب في اعتماد الجودة.

FRANCISCO MARMOLEJO

LEAD, GLOBAL SOLUTIONS GROUP ON TERTIARY EDUCATION
LEAD EDUCATION SPECIALIST, INDIA
THE WORLD BANK GROUP

Francisco Marmolejo is the World Bank's Lead of its Global Solutions Group on Tertiary Education, and since July 2016 he also serves as the Lead Education Specialist for India, based in Delhi. In his capacity as the World Bank's most senior official in tertiary education (also known as higher education in several countries), he serves as the institutional focal point on this topic, and provides advice and support to country-level related tertiary education projects that the Bank has in more than 60 countries.

As part of his activities, he coordinates the Bank's internal thematic group on tertiary education, which helps to facilitate exchange of ideas among the more than 100 staff members and consultants involved in related initiatives across the globe. In India he provides technical expertise on a variety of educational projects. One of the Bank's initiatives in which he serves as Task Team Leader is the University Governance and Management Project under which more than 120 higher education institutions from 8 countries in the MENA region participate.

Also, he has been the principal author of a benchmarking tool focusing on the assessment of readiness and implementation of national tertiary education policies developed as part of the Systems Approach for Better Educational Results (SABER) program of the World Bank. Before joining the World Bank in 2012, he served for 18 years as founding Executive Director of the Consortium for North American Higher Education Collaboration, a network of more than 160 tertiary education institutions primarily from Canada, the U.S. and Mexico, based at the University of Arizona (UA), where he also worked

فرانشيسكو مارموليو

مجموعة الحلول العالمية الخاصة بالتعليم الثانوي، اختصاصي في التربية، الهند
مجموعة البنك الدولي

فرانشيسكو مارموليو هو رئيس البنك الدولي لمجموعة الحلول العالمية الخاصة بالتعليم العالي. ومنذ تموز/يوليو ٢٠١٦، يعمل أيضًا كأخصائي رائد في التعليم في الهند، ومقره في دلهي. بصفته أكبر مسؤول في البنك الدولي في التعليم الثانوي (المعروف أيضًا باسم التعليم العالي في العديد من البلدان)، يعمل كمحور تنسيق مؤسسي حول هذا الموضوع، ويقدم المشورة والدعم لمشاريع التعليم العالي ذات الصلة على مستوى الدول والتي يتبناها البنك الدولي في أكثر من ٦٠ دولة.

ويقوم كجزء من أنشطته، بتنسيق المجموعة المواضيعية الداخلية للبنك حول التعليم الثانوي، مما يساعد على تسهيل تبادل الأفكار بين أكثر من ١٠٠ من الموظفين والمستشارين المشاركين في المبادرات ذات الصلة في جميع أنحاء العالم. وفي الهند، يقدم الخبرة الفنية في مجموعة متنوعة من المشاريع التعليمية. وتتمثل إحدى مبادرات البنك التي يعمل فيها كقائد لفريق العمل في مشروع إدارة الجامعة وحوكمتها ويشارك فيه أكثر من ١٢٠ مؤسسة للتعليم العالي من ٨ بلدان في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

كما كان المؤلف الرئيسي لأداة قياس الأداء التي تركز على تقييم الجهوزية وتنفيذ سياسات التعليم العالي الوطنية التي تم تطويرها كجزء من مبادرة النُهج النُظمية من أجل تحقيق نتائج أفضل في مجال التعليم (SABER) الخاص بالبنك الدولي. قبل انضمامه إلى البنك الدولي في عام ٢٠١٢، عمل لمدة ١٨ عامًا كمدير تنفيذي مؤسس لكونسورتيوم التعاون في التعليم العالي في أمريكا الشمالية، وهي شبكة تضم أكثر من ١٦٠ مؤسسة للتعليم العالي في المقام الأول من كندا والولايات المتحدة والمكسيك، ومقرها في جامعة أريزونا (UA). وعمل أيضًا كمساعد نائب للرئيس.

as Assistant Vice President. At UA, he was Affiliated Researcher at the Center for the Study of Higher Education, and Affiliate Faculty at the Center for Latin American Studies.

Previously, he was an American Council on Education (ACE) Fellow at the University of Massachusetts, and also he has been Vice President for Administration and Academic Vice President at the University of the Americas in Mexico.

He has worked as International Consultant at the headquarters of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) in Paris, France, and has been part of OECD and World Bank peer review higher education teams in Europe, Latin America, the Middle East, Africa and Asia. He serves or has served on advisory boards and committees at a variety of universities and organizations, including the International Association of Universities, the American Council on Education's Commission on International Initiatives, NAFSA, World Education Services, the Lumina Foundation for Education, and the Centre for Internationalization of Higher Education at UNICATT-Milan.

fmarmolejo@worldbank.org
@fmarmole (English) @FJ_Marmolejo (Español)

وكان في جامعة أريزونا باحثًا منتسبًا في مركز دراسة التعليم العالي، والكلية التابعة لمركز دراسات أمريكا اللاتينية.

في السابق، كان زميلًا في مجلس التعليم الأمريكي (ACE) في جامعة ماساشوستس، وكان أيضًا نائبًا للرئيس لشؤون الإدارة ونائب الرئيس الأكاديمي في جامعة الأمريكيتين في المكسيك. عمل كمستشار دولي في مقر منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) في باريس، في فرنسا، وكان جزءًا من فرق التعليم العالي التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والبنك الدولي في أوروبا وأمريكا اللاتينية والشرق الأوسط وأفريقيا وآسيا.

خدم أو عمل في مجالس استشارية ولجان في مجموعة متنوعة من الجامعات والمنظمات، بما في ذلك الرابطة الدولية للجامعات، والمجلس الأميركي للجنة التربوية حول المبادرات الدولية، وجمعية المعلمين الدوليين NAFSA، والخدمات التعليمية العالمية، ومؤسسة لومينا للتعليم، ومركز تدويل التعليم العالي في UNICATT–Milan.

Dr. Narimane Hadj-Hamou

Founder & CEO CLICKS, Dubai-UAE

Dr. Narimane is the Founder and the CEO of the Center of Learning Innovations and Customized Knowledge Solutions (CLICKS).

Previously she was the Assistant Chancellor for Learning and Academic Development (Provost) at the Hamdan Bin Mohammed Smart University in Dubai, UAE where she has established and led the academic, research and eLearning vision of the first online University to be recognized and accredited by the Ministry of Higher Education and Scientific Research in the UAE.

She has assumed other leadership roles including acting as a Dean for Students Affairs, a Dean for Learning and Teaching and a Director of e-Learning. Drawing on more than 17 years of experience Dr. Hadj-Hamou expertise and professional background span areas such as technology integration and e-learning in higher education; teaching and learning, quality assurance and accreditation and governance. She has been the driving force in the promotion of online education and blended learning in the Region by leading many pioneering projects and initiatives.

She is Founder and was the first elected President of the Middle East eLearning Association (MEeA), led the establishment of the MENA Association of University Presidents and chairs the MENA Higher Education Leadership Forum Over the years she has delivered more than 120 keynote addresses and workshops and led numerous roundtables and panel discussions.

Dr. Hadj-Hamou has also been active in publishing articles, book chapters, case studies, and was the

د. ناريمان حاج حمو

المؤسسة والرئيسة التنفيذية لمركز CLICKS، دبي-الإمارات العربية المتحدة

الدكتورة ناريمان هي المؤسسة والرئيسة التنفيذية لمركز ابتكارات التعلم وحلول المعرفة المخصصة (CLICKS).

عملت سابقاً كمستشارة مساعدة للتعلم والتطوير الأكاديمي في جامعة حمدان بن محمد الذكية في دبي، في الإمارات العربية المتحدة حيث أنشأت وقادت الرؤية الأكاديمية والبحثية والتعليم الإلكتروني لأول جامعة إلكترونية معترف بها ومعتمدة من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الإمارات العربية المتحدة.

وقد تولت مناصب قيادية أخرى بما في ذلك العمل كعميد لشؤون الطلاب، وعميد للتعليم والتعلم ومديرة التعليم الإلكتروني. وتمتد خبرة الدكتورة حاج حمو على أكثر من ١٧ عامًا تركّزت في مجالات مهنية عدة أبرزها تكامل التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني في التعليم العالي، والتعليم والتعلم، وضمان الجودة والاعتماد والحوكمة. وقد كانت القوة الدافعة في تعزيز التعليم عبر الإنترنت والتعليم المختلط في المنطقة من خلال قيادة العديد من المشاريع والمبادرات الرائدة.

كما أسّست رابطة التعليم الإلكتروني في الشرق الأوسط (MEeA) وكانت أول رئيسة منتخبة لها، وقادت تأسيس جمعية رؤساء ومدراء الجامعات في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ومنتدى قيادة التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وعلى مدى السنوات الماضية، قدمت أكثر من ١٢٠ مداخلة وورشة عمل رئيسية، وترأست العديد من الموائد المستديرة وحلقات النقاش.

كما كانت د. حاج حمو ناشطة في نشر المقالات وفصول الكتب ودراسات الحالة وقد أسّست وتولت تحرير المجلة

الدولية للتميز في التعليم الإلكتروني لعدة سنوات.

تقدم الدكتورة ناريمان المشورة للعديد من مؤسسات التعليم العالي في جميع أنحاء المنطقة في المجالات المتعلقة بضمان الجودة، والتكامل التكنولوجي، والحوكمة وتطوير الإستراتيجيات وتعمل كخبيرة في مختلف مكاتب اليونسكو الإقليمية. بالإضافة إلى ذلك، تعمل كمراجع خارجي لوكالات الاعتماد وتقدم المشورة بشأن المسائل المتعلقة بمسألة ضمان الجودة.

أدرجت الدكتورة حاج حمو ضمن قائمة أكثر ٢٠٠ امرأة عربية مؤثرة من قبل مجلة فوربس في عام ٢٠١٤؛ وحصلت على جائزة المرأة العربية للتعليم في عام ٢٠١٦ وجائزة قادة التعليم المؤثرين في جامعة كامبردج في عام ٢٠١٧.

founder and editor of the International Journal of Excellence in eLearning for several years.

Dr. Narimane consults for various HEIs across the region in areas related to QA, technology integration, governance and strategy development and serves as an expert for various regional UNESCO offices. In addition she acts as an external reviewer for accreditation agencies and provides advice on QA related matters.

Dr. Hadj-Hamou was listed among the 200 most influential Arab Women by Forbes Magazine in 2014; have received the Arab Women Award for Education in 2016 and the Influential Education Leaders Award at the University of Cambridge in 2017.

Fiona Crozier

Head of International
QAA, United Kingdom

Fiona Crozier has worked in higher education for 25 years and joined the QAA in 1998.
From April 2013 – July 2015, she worked as Director of Quality at University College Cork, Ireland and returned to QAA in August 2015.

Her higher education experience spans HE institutions and national/international agencies. It ranges from policy development and the development of review methodologies to aspects of the quality assurance re¬mit of the Bologna Process, including drafting the revised Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA (ESG 2015). She has implemented review methodologies (including the training of reviewers) and has managed multiple reviews. She has managed internal and external quality assurance procedures in the UK and internationally.

Fiona was a member of the Board of the European Association for Quality Assurance (ENQA) from 2008-2013 and was Vice President of the same from 2009-2013. She has been involved in projects in Africa, Latin Amer¬ica, the Far East and Europe.

She chaired the INQAAHE review of QQA, Bahrain in 2014, is a current reviewer for the Danish Accreditation Agency and the Finnish Evaluation Council and is a current chair for ENQA reviews of Quality Assurance Agencies. Among her agency roles, she is currently a member of the International Advisory Committee for the Swedish quality assurance agency (UKA) and of the Advisory Board of the French agency (HCERES). She is currently an ENQA expert on the EU-funded SHARE project in the ASEAN region.

فيونا كروزيه

رئيسة القسم الدولي
وكالة ضمان الجودة، المملكة المتحدة

عملت فيونا كروزيه في التعليم العالي لمدة ٢٥ عامًا وانضمت إلى وكالة ضمان الجودة في عام ١٩٩٨. من نيسان/أبريل ٢٠١٣ إلى تموز/ يوليو ٢٠١٥، عملت مديرة للجودة في University College Cork في أيرلندا وعادت إلى وكالة ضمان الجودة في آب/أغسطس ٢٠١٥.

تمتد خبرتها في التعليم العالي لتشمل مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الوطنية / الدولية. وهي تتراوح بين تطوير السياسات وتطوير منهجيات المراجعة إلى جوانب ضمان إعادة الجودة من عملية بولونيا، بما في ذلك صياغة المعايير والمبادئ التوجيهية المنقحة لضمان الجودة (ESG ٢٠١٥). وقد نفذت منهجيات المراجعة (بما في ذلك تدريب المراجعين) وقامت بإدارة مراجعات متعددة. كما أدارت إجراءات ضمان الجودة الداخلية والخارجية في المملكة المتحدة وعلى المستوى الدولي.

كانت فيونا عضوًا في مجلس إدارة الجمعية الأوروبية لضمان الجودة (ENQA) من ٢٠٠٨ إلى ٢٠١٣، وكانت نائبة رئيس مجلس الإدارة من ٢٠٠٩–٢٠١٣. شاركت في مشاريع في أفريقيا، أمريكا اللاتينية، الشرق الأقصى وأوروبا.

ترأست مراجعة INQAAHE من وكالة ضمان الجودة، في البحرين في عام ٢٠١٤، وهي مراجع حالي للوكالة الدنماركية للاعتماد ومجلس التقييم الفنلندي وهي الرئيسة الحالية لمراجعات ENQA لوكالات ضمان الجودة. ومن بين أدوارها في الوكالة، تشغل حاليا منصب عضو في اللجنة الاستشارية الدولية للوكالة السويدية لضمان الجودة (UKA) والمجلس الاستشاري للوكالة الفرنسية (HCERES). وهي حالياً خبيرة في ضمان الجودة في مشروع SHARE الذي يموله الاتحاد الأوروبي في منطقة رابطة دول جنوب شرق آسيا (آسيان).

Prof. Dr. Jamal Daoud Abu-Doleh

Vice President for Administrative Affairs
Yarmouk University, Jordan

Dr. Jamal is currently a professor of HRM at the Business Administration Dept. at Yarmouk University in Jordan. He obtained his Ph.D. in Business Administration/specialized in Human Resource management from University of Bradford Management Center, U.K in 1996. He holds an MBA degree from Saint Louis University, USA, in 1991. Prof. Abu-Doleh is a quality assurance consultant for many international bodies.

He is a member of many International Journal Editorial Advisory Board. He has over 30 published researches in reputable journals and has supervised more than 70 MBA theses.

الأستاذ الدكتور جمال داود أبو دوله

نائب رئيس الجامعة للشؤون الإدارية
جامعة اليرموك، الأردن

يشغل الدكتور جمال حالياً منصب أستاذ إدارة الموارد البشرية في قسم إدارة الأعمال في جامعة اليرموك في الأردن. حصل على درجة الدكتوراة في إدارة الأعمال/ تخصص في إدارة الموارد البشرية من جامعة برادفورد، المملكة المتحدة في عام ١٩٩٦. حاصل على درجة الماجستير في إدارة الأعمال من جامعة سانت لويس، في الولايات المتحدة الأمريكية، في عام ١٩٩١. البروفسور أبو دوله هو مستشار ضمان الجودة للعديد من الهيئات الدولية.

وهو عضو في المجلس الاستشاري لتحرير المجلة الدولية. لديه أكثر من ٣٠ بحثًا منشورًا في مجلات ذائعة الصيت وقد أشرف على أكثر من ٧٠ رسالة ماجستير في إدارة الأعمال.

CONFERENCE LOCATION | موقع المؤتمر

The workshop will take place at the premises of the Lebanese International University, Khyara, Bekaa

تعقد ورشة العمل في مقر الجامعة اللبنانية الدولية، فرع الخيارة، في البقاع الغربي.

Location Map:

الموقع على الخارطة:

http://www.liu.edu.lb/lb/mobile/maps/bekaa.html

HOTEL INFORMATION | معلومات عن الفنادق

CHTAURA PARK HOTEL

Chtaura, Main Road, Bekaa, Lebanon

Tel: +961 8 540 011